

MIRIAM PIRES CORRÊA DE LACERDA

**POLÍTICA DE “*DIABOLIZAÇÃO*” DAS JUVENTUDES:  
EDUCAÇÃO, MÍDIA E SUBJETIVIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Nestrovsky Folberg

Porto Alegre

2009

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Lacerda, Miriam Pires Corrêa de  
Política de “diabolização” das juventudes : educação, mídia e  
subjetividade / Miriam Pires Corrêa de Lacerda. – 2009.  
266 f. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul,  
Porto Alegre-RS, 2009.

Inclui bibliografia e apêndice.

“Orientador: Dra. Maria Nestrovsky Folberg”.

1. Educação 2. Juventude 3. Mídia 4. Linguagem 5. Subjetividade I.  
Título.

Bibliotecária responsável: Gina Maria da Gama – CRB 10/1478

## FOLHA DE APROVAÇÃO

MIRIAM PIRES CORRÊA DE LACERDA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: .....

### **Componentes da Banca examinadora:**

Prof<sup>a</sup> Dra Maria Nastrovsky Folberg Orientadora

Prof<sup>a</sup> Dra Arlete Maria Feijó Salcides

Prof<sup>a</sup> Dra Marie Jane Soares Carvalho

Prof<sup>a</sup> Dra Teresinha Bastos Scorsato

Prof<sup>a</sup>. Dr. Marcos Villela Pereira

**Dedico este trabalho**

**Ao Pedro, que comigo vem construindo uma linda história de amor  
há quase quarenta anos.**

**Ao Pedro Filho, de quem tenho um imenso orgulho de ser a mãe  
e que tornou a minha existência infinitamente mais rica.**

## AGRADECIMENTOS

É chegado o tempo de concluir uma etapa de minha vida. Ao longo destes anos, fui me encontrando com pessoas especiais a quem quero hoje, dizer de meu afeto. Assim agradeço...

A minha Orientadora Dra Maria Nestrovsky Folberg que acompanhou grande parte de minha trajetória acadêmica, na Universidade. Sua competência, sabedoria, afeto e generosidade permitiram-me os tempos e os espaços necessários para escrever esta tese. Professora Maria, a confiança é um bem inestimável. Muito obrigada.

Ao meu informal Co-Orientador, Dr. Cleber Gibbon Ratto, que me introduziu nas sendas foucaultianas e nietzschianas com rigor intelectual e extrema sensibilidade. Obrigada pela acolhida e pelo continuo desafio a pensar sobre os meus próprios pensamentos.

À Terezinha, Anália e Marisa, que me ajudaram a enfrentar alguns duros momentos da escritura da Tese com a leveza do afeto e de uma grande amizade. As risadas, os colos, a parceria foram e são essenciais para mim.

À Priscila, a mais nova integrante da nossa família, que me encanta a cada dia e me permite ser, um pouco, mãe de uma mulher.

As minhas irmãs, Raquel e Valdevez, por traduzirmos as nossas diferenças em amor e em certeza de que, apesar da distância física, podemos contar, incondicionalmente, uma com as outras.

Aos queridos Camerino e Clarice que, inúmeras vezes, amorosamente, abriram a casa e o coração para receber-me. Ali, no aconchego, me reabasteço de afeto. É muito bom estar junto de vocês.

À Ramona e Alberto, e Luciana e Alano que com sua amizade e companheirismo fazem de nosso edifício o melhor lugar do mundo para a gente morar.

Aos meus amiguinhos Nina e Luis Afonso que nos contagiam com a alegria e nos fazem ter muita esperança quanto ao amanhã.

À Arlete pela amizade, pelo estímulo, pelas orientações rigorosas e por vezes, acreditar e confiar muito mais em mim do que eu mesma.

À Patrícia, pela amizade fraterna, por saber me ouvir e por saber dizer a palavra certa no momento em que mais preciso.

À Iara, que com amizade e carinho ajudou-me a enfrentar os desafios da vida.

À Sandra pela confiança e abertura de um dos mais ricos espaços para as minhas escutas.

Ao meu colega da Feevale Daniel Conte pela preciosa colaboração.

Aos Pais, Professores, Minhas Alunas e Jovens que comigo compuseram essa tese, meu profundo respeito e agradecimento.

Ao Bykowski, Rodrigo e Luciana, Schneider, Rodrigão, Analúcia, Bonato, amigos do Pedro Filho que me mostram com suas maneiras de ser e de estar no mundo o quanto as juventudes são ricas.

Ao Centro Universitário Feevale pela Bolsa Auxílio Doutorado que representou, acima de tudo, a aposta na minha qualificação e a confiança em meu Projeto.

Ao Ney e a Natalina, onde vocês estiverem, esta tese também é para vocês.

**A palavra é uma roupa que a gente veste**

**Uns usam palavras curtas.**

**Outros usam roupa em excesso.**

**Existem os que jogam palavra fora.**

**Pior são os que usam em desalinho.**

**Uns usam palavras caras.**

**Poucos ostentam palavras raras.**

**Tem quem nunca troca.**

**Tem quem usa a dos outros.**

**A maioria não sabe o que veste.**

**Alguns sabem, mas fingem que não.**

**E tem quem nunca usa a roupa certa para a ocasião.**

**Tem os que se ajeitam bem com poucas peças.**

**Outros se enrolam em um vocabulário de muitas.**

**Tem gente que estraga tudo que usa.**

**E você, com quais palavras se veste?**

**Com quais palavras você se despe?**

**Viviane Mosé**

## RESUMO

A presente Tese de Doutorado em Educação situa-se no conjunto das investigações que têm, na atualidade, se dedicado à problemática da produção de novas formas de subjetivação. Objetiva-se problematizar discursos, produzidos e postos em circulação através de textos exemplares de certa mídia impressa que *diabolizam* a juventude. Partindo-se do pressuposto que os discursos midiáticos produzem efeitos e interferem nos modos de ser, de agir e de narrar os jovens busca-se analisar nos discursos de pais, professores e alunos elementos que, na hipótese desse estudo, possam ser representativos de uma política de linguagem que produz a *diabolização* das juventudes para esse estudo, uma estratégia política da linguagem que tenta fixá-las em um quadro identitário. Tal quadro, aparentemente imóvel, ao mesmo tempo aplaca o desconforto com a evidência da nossa vulnerabilidade e remete as formas emergentes de existência para um plano de transcendência inacessível, justificando nossa desistência de convívio, jogo e risco. Acreditando-se que a relação com os textos suscita um espaço agonístico onde proliferam sentidos sobre as juventudes, espera-se contribuir para que, a partir da garantia de espaços de reflexão e de discussão dos regimes de verdades que regulam a produção de tais discursos, se possa reconhecer a diversidade dos modos de existir como jovem, no mundo contemporâneo. Destaca-se que, entre outras razões, o investimento aqui proposto poderá oferecer elementos que contribuam para a desconstrução de um sentido universal de juventude, ainda hoje presente na escola.

**Palavras-chave:** Juventudes, Educação, Mídia, Subjetividade, Linguagem.

## RESUMEN

La presente Tesis de Doctorado en Educación se ubica en el conjunto de las investigaciones que tienen, en la actualidad, se dedicado a la problemática de la producción de nuevas formas de subjetivación. Se objetiva problematizar discursos, producidos y puestos en circulación a través de textos ejemplares de ciertos medios gráficos que *diabolizan* la juventud. Partiendo del presupuesto que esos discursos producen efectos e interfieren en los modos de ser, de actuar y de narrar los jóvenes, se busca analizar en los discursos de padres, profesores y alumnos elementos que, en la hipótesis de ese estudio, puedan ser representativos de una política de lenguaje que produce la “*diabolización*” de las juventudes para ese estudio, una estrategia política del lenguaje que intenta fijarlas en un cuadro de identidad. Tal cuadro, aparentemente inmóvil, al mismo tiempo, aplaca el desconfort con la evidencia de nuestra vulnerabilidad y remite las formas emergentes de existencia a un plan de transcendencia inaccesible, justificando nuestra desistencia de convivio, juego y riesgo, creyéndose que la relación con los textos suscita un espacio agonístico donde proliferan sentidos sobre las juventudes. Se espera contribuir para que, a partir de la garantía de espacios de reflexión y de discusión de los regímenes de verdades que regulan la producción de tales discursos, se pueda reconocer la diversidad de los modos de existir como joven, en el mundo contemporáneo. Se subraya que, entre otras razones, la inversión aquí propuesta podrá ofrecer elementos que contribuyan para la desconstrucción de un sentido universal de juventud aún hoy, presente en la escuela.

**Palabras Clave:** Juventudes, Educación, Medios Gráficos, Subjetividad, Lenguaje.

## ABSTRAC

The present Doctoral Thesis in Education takes place in a set of investigation that nowadays has been dedicated to the problematic of production of new ways of subjectivation. The purpose is to problematize discourses produced and put in circulation through texts of certain printed media that stain young people. Assuming that media discourses produce effects and interfere in the ways of being, acting and narrating young people, the aim of this paper is to find in the parents', teacher's and students' discourses elements that, in the hypothesis of this study, may be representative of a language policy which stains youths for this study, a language policy strategy which aims to fix them on an identity frame. Such frame, apparently immovable, at the same time, tranquillizes the uncomfot with the evidence of our vulnearability and sends the emerging forms of existence to a plan of unnainable transcendence, justifying our giving up of living, playing and risking. By believing that the relation with the texts arouses an agonistic space where senses about youths proliferate, contribution is expected so, from the assurance of having spaces of reflexion and discussion of truth regimes that regulate the production of such discourses, it is possible to recognize diversity in ways of existing as a young person in the contemporary world. Other reasons are also emphasized such as the investiment here proposed which may offer elements that contribute for the desconstruction of a universal sense of youth still present nowadays in school.

**Keywords:** Youth, Education, Media, Subjectivity, Language.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AI</b>	- Ato Institucional
<b>ENADE</b>	- Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
<b>ENEM</b>	- Exame Nacional de Ensino Médio
<b>FEBEM</b>	- Fundação Estadual do Bem Estar do Menor
<b>FSP</b>	- Folha de São Paulo
<b>GAEP</b>	- Grupo de Alunos da Escola Particular
<b>GAEPu</b>	- Grupo de Alunos da Escola Pública
<b>GPEP</b>	- Grupo de Professores Escola Particular
<b>GPEPu</b>	- Grupo de Professores Escola Pública
<b>IBGE</b>	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDEB</b>	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IPEA</b>	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
<b>LBDEN</b>	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>OE</b>	- Orientação Educacional
<b>PEP</b>	- Pais Escola Particular
<b>PEPu</b>	- Pais Escola Pública
<b>SE</b>	- Supervisão Escolar
<b>JUP</b>	- Jovens Universidade Privada
<b>JUPu</b>	- Jovens Universidade Pública
<b>UNESCO</b>	- Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
<b>Reportagem Um</b>	- Com medo dos Alunos
<b>Reportagem Dois</b>	- A Tribo dos Meninos Perdidos
<b>Reportagem Três</b>	- Geração Vaidade

## SUMÁRIO

<b>1ª PARTE – FABRICAÇÃO DE MUNDOS .....</b>	<b>14</b>
Políticas de Linguagem.....	14
Linguagem e Modernidade .....	18
Produção da Moral e Ética Universalista.....	25
Crise da Modernidade: Línguas e Racionalidades.....	30
<b>2ª PARTE – PROBLEMATIZAÇÃO.....</b>	<b>38</b>
Saídas para a Crise - Risco Social.....	38
A Juventude <i>Diabolizada</i> como um Mito da Cultura Contemporânea.	49
As Juventudes.....	54
A Expressão da Crise nas Juventudes que habitam a Família.....	71
Uma concepção de família a ser questionada.....	71
A Expressão da Crise nas Juventudes que habitam a Escola.....	79
A Construção do Problema .....	87
<b>3ª PARTE – PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>98</b>
<b>4ª PARTE – MÍDIA E JUVENTUDES .....</b>	<b>115</b>
Análise dos Modos de Endereçamento dos Textos.....	115
<b><u>1º MOVIMENTO</u>: Análise dos Efeitos de Sentido produzidos</b>	
<b>pelos Jogos Escuta/Leitura dos Textos .....</b>	<b>116</b>
<b>“COM MEDO DOS ALUNOS” .....</b>	<b>124</b>
A incorrigibilidade.....	124
Vontade moralizadora.....	133
Ressentimento e má consciência.....	143
Nostalgia da lei.....	150
<b>“A TRIBO DOS MENINOS PERDIDOS” .....</b>	<b>166</b>
A denúncia midiática “redime”.....	166
A violência tem uma identidade.....	179
O dispositivo da periculosidade.....	192
<b>“GERAÇÃO VAIDADE” .....</b>	<b>203</b>
A juventude brasileira é homogênea?.....	203
A ambivalência do consumo.....	216
Responsabilização/acusação do mundo adulto.....	218

<b>2º MOVIMENTO: OS DIÁRIOS DA BORDA .....</b>	<b>222</b>
Os Impactos sobre a pesquisadora.....	222
<u><i>Diário da Borda sobre “Com medo dos Alunos”</i></u> .....	223
A confissão nossa de cada dia.....	223
Tempo de recordar.....	223
A entrada na escola particular, em Porto Alegre.....	224
Reflexões sobre um tempo de insegurança.....	226
<u><i>Diário da Borda sobre a “Tribo dos Meninos Perdidos”</i></u> .....	229
A subida ao Morro da Cruz.....	229
1º Movimento: A pesquisadora deixa o bairro Auxiliadora e sobe o Morro.....	229
2º Movimento: A vida como ela é.....	230
3º Movimento: Recortes de história feitos presença.....	231
Uma declaração de amor.....	232
<u><i>Diário da borda sobre a Geração Vaidade</i></u> .....	234
A título de iniciação.....	234
Memória e história.....	234
1972. Aula de Sociologia da Educação - Faculdade de Educação-UFRGS.....	236
Os jovens de um ano que começou muito mal.....	237
1º Movimento: O desfile dos calouros – a visibilização de uma juventude oprimida.....	237
2º Movimento: O impacto do golpe de 64 sobre as juventudes.....	238
3º Movimento - Sobre a liberdade.....	239
Da revolução à insurgência.....	240
<b>5ª PARTE - CONSIDERAÇÕES QUE SE PRESTAM PARA PENSAR.....</b>	<b>242</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>254</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>270</b>
A – Com medos dos alunos.....	271
B – A tribo dos meninos perdidos.....	276
C – Geração vaidade.....	279

## **Políticas de Linguagem**

Finalmente Deus criou o homem à sua imagem e semelhança, para que pudesse aproveitar de todas as benesses que estavam ao seu redor. Além de devotado amor, Ele esperava do homem o respeito incondicional que implicava a alienação da própria liberdade. Ao ordenar que as pessoas não tocassem no fruto da árvore do conhecimento, apostava na obediência do Homem à sua condição de criatura. Transgredida a Lei, por vontade do saber e da criação, provocam a ira do Deus Pai e legam as todas as gerações vindouras – culpadas e devedoras – o destino de vaguear por essa terra em desamparo, na esperança sempre renovada de, nesta ou em outra vida, restaurar o vínculo rompido com o Pai.

Freud (1976)<sup>1</sup>, em “Totem e Tabu” (1912-1913), resgata essa história através do mito da horda primeva destacando como, em assuntos humanos, uma invenção cultural transforma-se em instituição social e, como tal, passa a regular todas as relações de um grupo.

Posteriormente, em “O futuro de uma ilusão” (1927), irá referir o lugar desempenhado pela religião, enquanto Providência benevolente da cultura. Entendendo que a civilização deveria ser capaz de dotar o homem de instrumentos que, a um só tempo, permitissem dominar as forças da natureza e controlar as relações entre os homens, reafirma a necessidade de proteção contra os perigos da natureza e do destino.

Como possibilidade de atender a essas demandas características do desamparo, apareceria a religião que atuaria como um escudo contra as vicissitudes inerentes ao viver e, para além da normatização de nossa existência, estaria também presente em nossas vidas enquanto esperança e consolo. Freud (1976, volume XXI, p.29) aponta que o:

---

<sup>1</sup> Todas as referências aos textos de Freud foram feitas a partir das “Obras Completas”, publicadas em 1976, no Brasil.

desamparo do homem, porém, permanece e, junto com ele, seu anseio pelo pai e pelos deuses. Esses mantêm sua tríplice missão: exorcizar os terrores da natureza, reconciliar os homens com a crueldade do Destino, particularmente a que é demonstrada na morte, e compensá-los pelos sofrimentos e privações que uma vida civilizada em comum lhes impôs.

Freud questiona a necessidade de criação de figuras que nos amem e protejam de forma incondicional, uma vez que reconhece a forte influência que as idéias religiosas exercem sobre o homem de seu tempo. Segundo ele, a sensação de terrível desamparo vivida na infância perdura ao longo da vida humana, o que determina que um outro Pai, mais forte e poderoso, possa não apenas mitigar o nosso sofrimento, mas assegurar a realização de nossos mais caros anseios de felicidade eterna no futuro.

Na conferência XXXV, “A questão de uma Weltanschauung” (1933 [1932]), Freud volta à discussão do papel desempenhado pela religião na vida humana. Para tanto, ele escreve que “a religião é uma tentativa de obter domínio do mundo perceptível no qual nos situamos, através do mundo dos desejos que desenvolvemos dentro de nós, em consequência de necessidades biológicas e psicológicas” (FREUD, 1976, volume XXII, p.204).

Retornando ao Gênesis (Bíblia Sagrada, 1991, p.49), vemos que toda a criação ali narrada sustenta-se em um ato de palavras. Desde os primórdios, a palavra toma o valor de Lei. Deus disse: “Faça-se a luz.” E a luz foi feita. Deus viu que a luz era boa e separou a luz das trevas. Deus chamou “a luz de DIA e as trevas de NOITE”.

Assim, por meio de um ato de linguagem acontece a criação do mundo. Um mundo no qual a criatura, feita à imagem e semelhança de seu Criador, deveria viver. Por isso, foram-lhe concedidas as prerrogativas de cocriador. Pela linguagem, o homem também criaria a partir de então, à imagem e semelhança de Deus.

Jorge Luis Borges (1925) escreveu que a origem da metáfora foi a indigência da linguagem. Tal observação convida-nos a avançar a discussão sobre até onde a utilização da linguagem pode nos levar, quando, de um golpe, reduzimos a sua força enquanto positividade e a aprisionamos na fixação de um conceito.

Para Mosé (2005), alinhada ao pensamento nietzschiano, a metáfora perde a sua força estética quando a utilizamos para recobrir o vazio não suportado pela falta. Para essa autora, a trajetória humana retrata bem o quanto a linguagem, ao longo da história Ocidental, institui princípios fixos de avaliação e julgamento aos quais damos o nome de Verdade. A ideia de verdade, do incondicional, deve seu surgimento à criação de um princípio ordenador da realidade. Para essa concepção de mundo, criou-se uma ideia de sujeito: os sujeitos unitários na consciência e na vontade, idênticos a si mesmos. Só essa concepção de homem seria capaz de conferir sustentação para o projeto da modernidade: porque criado à imagem e semelhança de seu Deus esse homem teria a soberania sobre todas as demais coisas e criaturas do mundo.

Sempre haverá precariedade para designar algo. E isso é tanto deficiência como qualidade da linguagem. Se esperarmos da palavra uma precisão conceitual, correremos o risco de receber dela o mais pobre e talvez o mais inoperante que ela pode nos oferecer. Ousaria dizer que talvez tenha sido esse o primeiro jogo de poder. A criatura cuja origem é “divina” ousou insurgir-se contra as leis de seu criador e, novamente, por um golpe de linguagem, é expulsa do paraíso.

Assim, desde os primórdios do Cristianismo, diferentes personagens ocuparão o lugar daquele capaz de restaurar a antiga aliança, o sonho messiânico de fazer as pazes com o Pai. Moisés foi, talvez, o primeiro filho escolhido para tal missão seguido por Jesus, a quem coube, através da morte, reconciliar os filhos, entre si e com Deus.

Impossível não referir a proximidade não apenas temporal dos textos “O futuro de uma ilusão” (1927) e “O mal-estar na civilização”, (1930 [1929]). Nesse último, Freud avança na discussão anteriormente iniciada a respeito da felicidade e, outra vez, reflete a respeito da ideia de um pai protetor, denunciando toda a extensão do desamparo humano e, assim, retirando qualquer garantia de superação. Nesse sentido, encontramos: “não consigo pensar em nenhuma necessidade da infância tão intensa quanto à da proteção de um pai. [...] A origem da atitude religiosa pode ser remontada, em linhas muito claras, até o sentimento de desamparo infantil” (FREUD, 1976, volume XXI, p.90). Em outras palavras, apesar da ciência e da técnica que, naquele momento, experimentavam um

desenvolvimento considerável e, como tal, eram potencialmente capazes de recobrir, através da promessa de vida boa para todos, as necessidades humanas, o homem continuou a pensar no Absoluto, e esse absoluto remeteu à necessidade de um Pai.

Não se pode, no entanto, descuidar de um fato: ao projeto oficial da Modernidade associou-se uma concepção de mundo, de homem, de cultura, que trouxe consigo um projeto identitário. Esse projeto estava calcado na crença de que a palavra seria capaz de proferir a Verdade sobre o mundo.

Minha questão não é, pois, discutir se Deus criou ou não o mundo em sete dias, mas refletir sobre a importância da linguagem enquanto fundadora de mundos. Além disso, é pensar sobre os princípios metafísicos ordenadores de uma gramática que, desde então, vêm sustentando as nossas práticas educativas e avaliar até onde a não revisão dessas mesmas práticas vem nos comprometendo.

Minha questão, neste estudo, é perseguir o modo como certa política de linguagem vem constituindo as juventudes brasileiras contemporâneas e fixando sentidos que não apenas definem uma pretensa identidade juvenil. Tais sentidos também restringem e impedem de se apresentarem em sua rica diversidade as juventudes e as concepções que poderíamos construir a respeito delas.

A tentativa de homogeneização discursiva sobre a juventude parece responder à necessidade de recobrir com uma ficção identitária a desconcertante vulnerabilidade que nos assola no mundo atual. Isso ocorre frente à estonteante variedade de sentidos possíveis para a experiência da juventude no mundo atual, uma vez que já assumimos como inevitável a proliferação das linguagens e a consequente quebra na possibilidade de descrições unívocas,

De certo modo, o que fazemos ainda hoje é atualizar aquele procedimento primevo de apaziguar a multiplicidade do mundo por meio da linguagem. Para tanto, é necessário fazer-se um pouco Deus, ou seja, criar e proferir a Verdade do mundo e, com isso, acreditar que ele responde à nossa vontade de controle e regulação. Trata-se, pois, da loucura da linguagem a que se refere Nietzsche (2003, p.169): “Falar é uma bela loucura: falando baila o homem sobre todas as coisas”.

Fazendo uso de nossa pequena política da linguagem, choramos nas escolas, nas famílias, na sociedade mais ampla a desintegração de um modelo, cada vez que nos damos conta de que os nossos saberes entraram em falência. Em nosso desespero, ao invés de desconfiar da validade das nossas formas de ler, pensar e interagir com esses jovens buscamos a velha fórmula da causa-efeito, tentando explicar as juventudes a partir de nossos esquadros psicologizantes, sociologizantes, pedagogizantes e todas as outras formas de restrição discursiva que podemos criar.

Nesse cenário, inscreve-se aquilo que chamarei de “*diabolização*”<sup>2</sup> das juventudes”. Ela é uma estratégia política da linguagem que fixa as juventudes em um quadro identitário aparentemente imóvel o qual, ao mesmo tempo, aplaca o desconforto com a evidência da nossa vulnerabilidade e remete as formas emergentes de existência para um plano de transcendência inacessível, justificando nossa desistência de convívio, jogo e risco.

Ainda assim, o mundo resiste. As juventudes vão se compondo no jogo tenso e agonístico de um permanente encontro entre a vontade de afirmação identitária de certa política discursiva e o permanente engendramento de novas subjetividades.

## **Linguagem e Modernidade**

Se até a Idade Média a Igreja reinou soberana, a forclusão do nome de Deus foi um dos traços que permitiu a passagem para um tempo que inaugura outra forma de pensar. Diante da Peste Negra que dizimou mais de vinte cinco por cento da população da Europa, outro deus – o deus ciência - é ungido de forma gradual, porém contínua, para restaurar, não mais a antiga aliança com o Pai, mas a possibilidade de enxergar para além do véu que a religião impunha.

---

<sup>2</sup> Optei por utilizar o termo “*diabolização*” apresentado ao longo deste texto em fonte itálica, para destacar uma política de linguagem.

A passagem da Idade Média para a Modernidade, coincidente com o declínio do pensamento escolástico, demarcou um novo momento. Esse momento teve características políticas, sociais, ideológicas, culturais, econômicas e, especialmente, avanços no plano da ciência, absolutamente diferentes do período que lhe antecedeu.

Questionando tudo que se encontra ao seu redor, Descartes (1596-1650) faz de sua dúvida o ponto de partida para a criação de um método, que vislumbra, em seu horizonte, encontrar uma verdade primeira, inconteste. Tal cadeia de pensamento só encontrará obstáculo ao se deparar com o ser que duvida. *Cogito, ergo sum*. A força dessa afirmativa remete-nos às características do sujeito do *cogito*: o sujeito do pensamento, da razão e que postula um eu independente do corpo, com suas paixões e sentimentos.

Se Deus está morto - e esse foi um pressuposto do homem moderno ao subordinar o mundo e a história à razão esclarecida - será necessário encarar a vida sem os suportes e consolos que a religião fornecera.

O homem estaria disposto a pagar o preço?

A forma como o ser humano foi concebido e afirmado – como fonte de suas representações, seu objeto e seu autor - vão demarcar o tempo da Modernidade. Sem limitações religiosas, o homem moderno julgou-se acima das normas e das regras da natureza e das coisas. Além disso, imaginou-se capaz de fundar as suas leis a partir de sua própria vontade e de sua razão. Assim, estava instituída a visão antropocêntrica de um mundo, no qual foi fácil entronizar a soberania do sujeito.

O projeto de Modernidade reporta a um conjunto de processos políticos, econômicos e socioculturais que tiveram lugar no Ocidente, a partir do século XVI. Ele traz consigo uma importante ruptura com a visão de centralidade teológica, decorrente da insatisfação ou da desilusão com a organização religiosa do mundo, e alia-se à ideia de construção de uma sociedade, cujo maior valor emana de si mesma, onde o homem assume-se cada vez mais como responsável pelo seu próprio destino.

Alinhada ao pensamento de Boaventura Santos (1989), é possível afirmar que a Modernidade assenta-se em dois pilares: O pilar da regulação e o pilar da emancipação. Esse último é constituído por três tipos de racionalidade: estético-expressivo, moral-prática e cognitivo-instrumental. Ambicioso e revolucionário, tem como propósito vincular o pilar da emancipação ao pilar da regulação, vislumbrando, no horizonte, alcançar a tão sonhada racionalização, tanto nas questões que afetam os processos coletivos, quanto naqueles que disciplinam a vida de todos os indivíduos. Para esse mesmo autor, o duplo movimento tinha como objetivo “assegurar o desenvolvimento harmonioso de valores tendencialmente contraditórios da justiça e da autonomia, da solidariedade e da identidade, da emancipação e da subjetividade, da liberdade e da igualdade” (SANTOS, 1989, p.3).

Cabe refletir, no entanto, que tal concepção se, por um lado, abre inúmeras possibilidades de concretização no plano político, econômico e social; por outro, fica a dever, cada vez mais, ao cumprimento do que se acenou. Pode-se dizer que a Modernidade foi considerada a era da Promessa. Logo, prometeu-se muito e descobriu-se a falácia que isso representava.

Enquanto isso celebrou-se o poder da Razão e, como em todos os sonhos, investiu-se na certeza de que, finalmente, encontrar-se-á o caminho da felicidade. Isso só é possível a partir da construção de outra visão de mundo, para a qual é necessário novo esquema de pensamento.

O papel que a Ilustração desempenhou na gradual preparação dos indivíduos para sua sonhada emancipação foi indiscutível. A criação de sua própria normatividade e autodeterminação contribuiu para que os homens despedissem-se de um tempo em que, pelas garantias oferecidas pela autoridade divina, eximiam-se de pensar a respeito dos muitos conflitos sociais, decorrentes do enfrentamento de situações que diziam respeito à dissonância entre a ordem existente e àquela que deveria existir.

Foi preciso alguns séculos para que nos déssemos conta de que a identidade da consciência e da vontade assim concebida é uma ilusão.

Nesse contexto, quem poderia, então, imaginar novos territórios, sem margem e com fronteiras negociáveis, pelos quais transitaria o homem do século XXI? Quem ousaria pensar no declínio de velhas identidades – que estabilizadas conferiam unidade ao mundo social – cedendo passagem às identidades das bordas, impuras, mutantes, muitas vezes contraditórias que, por meio de experiências múltiplas ocupam e enriquecem a cena contemporânea?

A partir daí, com a contestação tanto da história do século XX quanto dos seus horrores, argumenta-se que uma mudança estrutural nas sociedades – especialmente no final do século XX – está, também, modificando profundamente as nossas identidades pessoais. Tais modificações já não permitiriam considerar os seres humanos como sujeitos integrados.

A essa perda do sentimento de si, teoricamente, denominamos descentração do sujeito. Ela provoca, a um só tempo, um deslocamento tanto da noção de si mesmo quanto do lugar no mundo. A identidade, outrora unificada, mostra-se fragmentada, constituída de múltiplas identidades acionadas pelo sujeito, quando interpelado em uma determinada posição. Nesse jogo de posições, cada um interpela ao outro para que este também assuma diferentes posições de identidade, que são, por vezes, contraditórias ou não resolvidas. Cai por terra, nesse momento, a concepção de sujeito do Iluminismo: centrado, autônomo, portador de uma essência pessoal, considerando que tal ideia não dá conta da dinâmica da complexidade social.

Assim, “[...] à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos, temporariamente” (HALL, 1997, p.13).

Portanto, o sujeito que emerge em meio a esse novo paradigma não consegue mais buscar o conforto nas metanarrativas, porque sabe tratar-se de cilada e armadilha. Por mais doloroso, é preciso reconhecer que elas nada mais são do que explicações que, por mais de três séculos, deram-nos a ilusão de termos o controle do que estava ao nosso redor. Estamos, pois, encurralados pelas nossas próprias certezas que, envelhecidas, não conseguem mais dissimular as suas

fragilidades para dar conta dos novos embates (serão realmente novos?) com os quais nos deparamos e nos quais a personagem principal não é mais o sujeito da Ilustração, mas sim, o descentrado, não identitário e fragmentado humano.

Forbes (2006), refletindo sobre esse novo tempo e seu desdobramento na Psicanálise, escreve:

Na Psicanálise, é de pouca valia a insistência de restringir a compreensão dos afetos na chave edípica: Pai, Mãe, Filho. Um ama o outro e detesta o terceiro. O Complexo de Édipo foi um magnífico recurso que Freud nos deu para entender a estruturação psíquica em uma sociedade pai-orientada, de 1900. Funcionou como um *software* ligando o homem ao mundo, com o qual é de sua natureza viver em crise; funcionou tão bem que acreditamos que só podia ser assim: que todo adolescente tem que ter crise; que todo filho tem que se revoltar contra o pai; que toda filha tem que desprezar sua mãe [...]. Ser freudiano hoje nos obriga a ir além do Édipo e imaginar como poderá se constituir o novo laço social – e ele já existe – em uma sociedade que multiplicou os pais, ou seja, os alvos, as possibilidades. Não vivemos mais em mundo padronizado, onde a pergunta era sobre o que me impedia alcançar o que era de mim esperado. Hoje, a questão mudou do que me amarrava no passado para o que eu quero do meu futuro. O futuro é uma invenção e não uma previsão. Temos novas soluções e novos problemas (JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO, 23/7/2006, J 5).

Se hoje penso na família como uma invenção que impõe ao sujeito honrar atitudes e comportamentos esperados a partir de uma determinada lógica e se acredito que essa lógica está se modificando, preciso ter a ousadia de olhar, pensar e ir para além do discurso da sociedade enlutada. É nessa medida que me autorizo a pensar em uma outra forma de convívio com o jovem dito *diabolizado*.

Se no começo de minha trajetória no doutorado, capturada pelo discurso hegemônico, tinha a ilusão de que a mídia fixava identidades do jovem como desviante. Hoje, dou-me conta de que ela se vale da sedução que o discurso “*psi*” exerce sobre todos para apresentar, por meio de prescrições, soluções mágicas para o que nós adultos, quer sejamos pais ou professores, não damos conta de negociar com essas juventudes.

Se antes eu perseguia o resgate da função paterna/materna, as escutas mostraram o olhar regulado pelo discurso da psicologia, e o meu trabalho avançou para pensar sobre o esgotamento disso. Dei-me conta de que queria resgatar o paradigma da ordem. Dou-me como presente, para concluir essa tese, optar por outro caminho: um caminho que ouse articular a Psicanálise com a política, com a Sociologia, com a Filosofia naquilo que têm em comum, mas que também seja

capaz de trazer à luz suas impossibilidades e incongruências. Não tenho soluções mágicas, mas como pesquisadora, tenho o compromisso de anunciar outras possíveis formas de ver /ler o que se passa ao meu redor.

Por esse motivo, ao invés de sair operando sobre as inúmeras falas, tomarei, a partir de agora, os discursos de pais, mães, professores e jovens como um único discurso: o discurso da Modernidade. Será também, mas não apenas, com as possibilidades que foram abertas pelo discurso freudiano, que procurarei analisar o profundo mal estar que caracteriza a contemporaneidade e as novas formas de subjetivação que se colocam nesses novos tempos.

Hoje, dizemos que os jovens agem como bárbaros, porque existe outro jeito, considerado não bárbaro de estar no mundo. Esses são jeitos que aprendemos, como bem coloca Norbert Elias (1994), pelos bons princípios, hábitos de cortesia que, se bem aplicados, não costumam falhar na educação dos sujeitos ditos normais, que têm uma família normal. O problema é que eles começaram a falhar, inicialmente com nossos conhecidos, depois com nossos alunos e, agora, com nossos filhos.

Nesse sentido, somos testemunhas do que se apregoa aos quatro ventos como uma crise de valores que se materializa na desintegração do tecido social, por meio da eclosão de uma violência que à semelhança de uma guerra civil, não mais se circunscreve às grandes cidades. Esse é um novo tempo, cujas lentes desfocadas do projeto emancipatório racionalista e moderno, não permitiriam apreender e legitimar.

Se a Modernidade exaltou, como escreve Bauman (2007, p.16), “como princípio, um mundo desembaraçado da ambivalência moral”, vivemos na contemporaneidade a agonia da escolha. Escolha essa que, no final dos anos vinte, Freud anunciava em “Mal-estar na Civilização” (1930 [1929]), quando o homem era confrontado com o preço a ser pago para viver à sombra dos benefícios da ordem e da segurança.

Considerada como responsável pela formação humana, a educação, ao ver ruir as bases normativas sobre as quais se assentava, vê-se frente a frente com a indagação acerca da sua legitimidade. O mundo mudou, porém, às vezes, parece que estamos a educar as juventudes com as mesmas dinâmicas do século XVII.

Desconcertada e desconcertante, a educação claudica. Se a quisermos entender, precisamos ter a capacidade de análise acurada, a fim de compreender os inúmeros atravessamentos, aos quais ela está submetida. Isso para não responsabilizar ora uns, ora outros, pelas profundas transformações que testemunhamos.

Escutamos discursos apocalípticos que anunciam que o mundo está perdido, que os jovens estão sem rumo, em total esquecimento de que a mudança comporta esse desconforto. Estamos pouco atentos ao fato de que a maneira como essas juventudes vêm se constituindo é absolutamente diferente da forma como nós, educadores desses mesmos sujeitos, fomos constituídos: atentos, obedientes, ordeiros, metódicos, trabalhadores, aqueles, enfim, que, capazes de conjugar o sujeito da razão (regido pela verdade da razão) com o sujeito da moral (livre, porque interiorizou a lei), outorgam-se competência de vigiar e serem vigiados por si mesmos.

Pela linguagem, o homem pretende submeter o mundo da natureza ao mundo da cultura. Tal linguagem servirá especialmente ao homem para “dominar” essa natureza, vindo em seu socorro para nomear o mundo, fixando sentidos às coisas, na esperança de obter a supremacia sobre as mesmas. Nesse aspecto, a Modernidade foi pródiga em reafirmar que a linguagem podia abarcar a totalidade do mundo. Triste ilusão essa, que permitiu ao homem empobrecer o que se passava ao seu redor, pois em seu afã de tudo descrever, classificar, catalogar, conhecer ou desvendar, acabou por criar uma pobre e sombria gramática de representação de mundo que, se de uma parte lhe servia, de outra muito o distanciava da riqueza de um mundo menos refém das pretensões de verdade.

## Produção a Moral e da Ética Universalista

Se de um modo geral a linguagem é a grande responsável pela loucura de tudo conhecer e nomear, é na Modernidade que essa vontade de verdade assumirá sua feição grandiloquente. Isso se dará na medida em que o Homem não apenas conhecerá e nomeará a realidade, como também exercerá, com a soberania da razão, um pretense controle de si próprio que o fará assumir-se maior em relação a todas as forças do Universo. Immanuel Kant (1724-1804) foi a mais forte expressão dessa matriz de pensamento, que orientou e ainda orienta boa parte dos projetos epistemológicos e éticos do Ocidente.

Como pode o Homem conhecer? O que pode ser conhecido legitimamente? O que é o conhecimento? Essas são questões típicas de um racionalismo epistemológico que tem em Kant seu apogeu e desdobrar-se-á séculos adiante nos mais diferentes campos do saber, sobretudo, na educação.

Como informa-nos Gil (1984), Kant tinha a pretensão de construir uma metafísica concebida à imagem e semelhança da ciência. Tratava-se de construir uma filosofia que, através de critérios explícitos, permitisse distinguir as boas das más questões.

É na “Fundamentação da Metafísica dos Costumes” (1786) que Kant busca construir uma teoria que seja capaz de situar a Filosofia em um patamar diferente do que até então ocupou. Ele propõe uma outra divisão nesse campo capaz de contemplar duas partes distintas: uma embasada em princípios da experiência; outra, que se sustente em princípios *a priori*.

Para tanto, tomou como ponto de partida a ideia comum do dever e da existência de leis morais. Argumentou que não mais se busca na natureza humana ou no mundo a sustentação para o agir moral, posto que quando se opera com princípios empíricos sempre se tem regras práticas. Diferentemente, a Lei moral pura, autêntica, precisa sustentar-se em princípios universais ancorados na Razão. Ele julgou ser possível construir uma filosofia moral caracterizada pela completa ausência de elementos empíricos, que pudessem contaminar as possibilidades de julgamento.

Essa proposição, que estabelece uma radical distinção entre regras e princípios morais, representou uma importante transformação na maneira como se pensava até então. Segundo informa Silveira (2004, p.12), “Kant não aceita a mistura de princípios racionais e empíricos exatamente por prejudicar a natureza dos costumes e, principalmente, por agir contra a sua finalidade”.

Kant acreditava ser possível constituir um princípio supremo, por isso, considerado imperativo categórico, que pudesse, a um só tempo, ser universal, formal, apriorístico e rigoroso e, em relação ao qual seria julgada a moralidade das ações humanas. Assim está formalizado esse imperativo: "Age de tal modo que a máxima da tua vontade possa valer sempre ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal" (KANT, 1986, p 42).

Notemos que, ao pautar seu agir pelo mandamento acima referido, abre-se ao Homem a possibilidade do agir autônomo, o que, na verdade, é a garantia de sua maioridade. Observe-se como tal formalismo irá articular-se com o rigorismo – que toma o respeito à lei moral como dever – e com o apriorismo, que assegura a desvinculação da lei moral em relação ao espaço e ao tempo.

Ao conceber os fundamentos metafísicos para uma ética dos costumes, Kant pretendeu libertar o Homem das prescrições da Teologia, do Direito e da Medicina, até então dominantes. Isso se deu na medida em que tratava de conceber uma ética capaz de encontrar um princípio supremo da moralidade na Razão e, como tal, fundamento da ação de todos os homens, enquanto seres racionais. A partir de então, persegue a ideia de que o Homem só encontrará a verdadeira liberdade na medida em que aceitar submeter-se aos ditames da Razão. É ali, na esfera noumênica – plano da razão pura, desvitalizado, desencarnado – que será possível criar leis *a priori*.

Kant acredita que o Homem é, potencialmente, capaz de autolegislar, e que a autonomia é o fundamento da dignidade humana. Essa concepção confere a possibilidade de aceder ao reino dos fins, ao qual somente o Homem, capaz de nortear seu agir por princípios universais isentos de qualquer condicionamento empírico, poderia alcançar.

Ao abandonar a metafísica do ser – por meio do qual o conhecimento era regulado pela natureza dos objetos – em favor da metafísica da subjetividade – que acredita ser a Razão a que institui as regras de todo e qualquer conhecimento – Kant provoca uma importante transformação nos pressupostos da filosofia e da ética, sob os quais se sustenta o discurso educacional. Essa virada conceitual, datada e circunstanciada, será determinante para que, a partir de então, até os nossos dias, constitua-se uma homologia entre educação e formação moral. Aliás, vale referir que é nessa confluência de uma filosofia transcendental e de uma crescente empirização dos saberes, que surgirão as Ciências Humanas, conforme concebe Foucault (1992).

Essa perspectiva, que sustenta o ato de educar como uma aplicação de princípios éticos encontra respaldo em algumas importantes mudanças que se operam no cenário da Modernidade, possibilitando o surgimento da escola na forma como a conhecemos. Entre elas, podemos mencionar a formalização de um estatuto da infância e a criação de um espaço específico para a educação das crianças, a institucionalização da obrigatoriedade escolar a partir da desqualificação de outros modos de ensinar e a criação de um corpo de especialistas, preparados para levar a cabo a missão de educar e cuidar para que o pequeno filho do homem viesse, em um futuro, ser feliz mediante a passagem de uma natureza rude para uma natureza ética (VARELA; ALVAREZ-ÚRIA, 1992).

A grandiosidade e a dificuldade de tal tarefa são destacadas por Kant (1776 [1777]) ao escrever a dissertação “Sobre a Pedagogia”. Nessa dissertação, ao admitir que “o homem é a única criatura que precisa ser educada” (KANT, 1996, p. 11), coloca em pauta não só as significativas distinções entre os homens e os animais, mas a importância de que o próprio Homem estabeleça o projeto de sua conduta no mundo. Sinalizando para um futuro a ser alcançado, a partir do pleno desenvolvimento das potencialidades humanas, o que, em última análise, significa torna-se melhor, moralizar-se ao discernir entre bem e mal, o texto ressalta o compromisso da geração adulta, mais experiente em relação aos mais jovens, tanto no que se refere à educação física quanto à educação do caráter, entendida como a possibilidade de que a selvageria ceda espaço “às leis da humanidade e comece a fazê-lo sentir as forças das próprias leis” (KANT, 1996, p.12). Essa forma de pensar comporta um projeto pedagógico alicerçado na firme convicção de que é possível

construir uma sociedade melhor, com uma educação que se sustente na ética de princípios universais.

No entanto, conforme afirma Hermann (2005a, p. 23), “a ética kantiana [...] também contribuiu para eliminar os sentimentos e os momentos estéticos da vida ética”. Sabemos que a relação entre ética e estética, ao longo de história, não aconteceu linearmente. Por caminhos “ambíguos, distintos, complementares” (HERMANN, 2005b, p.36), passa-se a aceitar que a experiência estética amplia a relação dos homens com o mundo.

Em termos ideais, a ética é o código universalmente aceito, que diz, a todo instante, qual é a correta posição a adotar, porque separa definitivamente o Bem do Mal. Nesse sentido, uma nova forma de conceber a relação entre ética e estética configura-se, quando o agir moral, sustentado exclusivamente pela Razão, começa a perder sua potência em prol de novas formas de racionalidade que incorporam o sensível.

Para Hermann (2005b, p.14),

a emergência da estética aponta que as forças da imaginação, da sensibilidade e das emoções teriam maior efetividade para o agir do que a formulação de princípios abstratos e do que qualquer fundamentação teórica da moral. Mas a educação reage de modo mais cauteloso em relação a essa nova realidade.

A educação, fiel ao compromisso com a tradição e com o saber universal, percebeu e se orgulhou de sua filiação aos preceitos e fundamentos filosóficos. Subsumida à metafísica ocidental, procurou encontrar um fundamento que lhe conferisse o sentido ético. É por essa via, pois, que a educação tornou-se uma ética aplicada que, a um só tempo, se sustenta nas metanarrativas da Modernidade e as faz circular. No entanto, quando os fundamentos que asseguraram tal vinculação, tidos como indiscutíveis, fragilizam-se pela própria abstração que os caracterizam em face da diversidade das culturas e de seus diferentes modos de existência, faz-se necessária a aproximação da ética com a estética, enquanto possibilidade de aceder a uma interpretação hermenêutica do agir. A interpretação hermenêutica, por sua vez, transcende as explicações e as justificativas racionais que a tudo confere uma causa e um fundamento, na medida em que possibilita o entendimento de que o estético, ao gerar novas formas de estar no mundo, concorre para que um novo

sentido ético em educação possa ser pensado. Para o campo educacional, esse resgate, que permite compreender como aconteceu a articulação da estética com a ética, é relevante.

Marcado pelo declínio da força persuasiva do dever, o mundo ressentente-se da ausência de fundamentos. A descentração do sujeito e a decorrente pluralidade de estilos de vida e valores levam ao inevitável apelo à estetização da existência que acentua a transitoriedade, a volatilidade, a indeterminação, a diversificação... Se a Modernidade, com seu ambicioso projeto, pensou, conferiu e reportou-se aos fundamentos universais, a contemporaneidade apresenta uma importante virada na história da consciência de si. Exauridos os pressupostos que por tanto tempo embalaram certezas, assistimos à derrocada da Razão universal. O que fazer agora, quando as fórmulas certas não surtem mais os mesmos efeitos porque o projeto faliu? Quando os fundamentos deixam de ser fundantes para se tornarem fundados e eivados de significações? Estamos, a um só tempo, “livres” de tantas amarras, mas, inexoravelmente, confrontados com dilemas éticos inesperados, acerca de novos sentidos e finalidades, os quais não podemos ignorar.

Hermann (2005b, p.110) sintetiza essa ideia quando escreve:

A perspectiva do homem tornar-se criador de leis e costumes, ao produzir esteticamente [aprender] um estilo de vida, traz em si uma tensão constitutiva: por um lado, requer a ideia de construção e originalidade e, com frequência, também oposição às regras morais, e, por outro lado, requer também uma abertura a um horizonte de significados, uma forma de vínculo social (caso contrário, a autocriação recairia no individualismo exacerbado). O reconhecimento dessa tensão é condição necessária para não permanecermos no exagero da moralidade abstrata ou do esteticismo superficial.

O Homem, que, por necessidade de sobrevivência, inventa signos comuns com função comunicativa e faz da linguagem sua mais cara ilusão, na Modernidade, faz essa linguagem operar pelo princípio soberano de uma Razão Esclarecida. Essa Razão permite a ele, não apenas dizer a Verdade do mundo, mas a Verdade sobre si mesmo, resultando em um arroubo estético de autocriação, que reforça sua pretensa superioridade. Eis uma bela loucura.

O advento do Iluminismo pareceu, no entanto, impor limites à razão.

## **Crise da Modernidade: Línguas e Racionalidades**

Nietzsche, ao atacar a identificação formal entre as idéias de psíquico e consciente, colocou em xeque os fundamentos teóricos sob os quais tanto a Psicologia Geral quanto a Psicologia Racional assentavam-se até então. Denuncia que os preconceitos metafísicos e morais constituíam-se em amarras, das quais a Psicologia precisava se libertar para que viesse efetivamente cumprir o seu papel, conforme atesta o aforismo 23 (NIETZSCHE, 2002, p.52) “até hoje toda a Psicologia se deteve com preconceitos e receios morais”, ele desestabiliza a base dualista de concepção de mundo.

Considerando que linguagem e consciência (diferente de Razão) estavam associadas às necessidades de comunicação e de representação, a linguagem ao contrário do que vigia então, não nos remeteu ao eu, mas à consciência do social. Para o filósofo, o mundo seria maior que a linguagem e “nossas verdadeiras vivências não são loquazes. Não poderiam comunicar a si próprias, ainda que quisessem” (NIETZSCHE, 2006, p. 78).

Crítico ao primado do eu, Nietzsche desconstrói a ideia referente à faculdade de julgar/conceber, como predicado essencial do ser que eu sou, abrindo outras possibilidades. E, nesse sentido, a Psicologia não-metafísica tinha uma importante contribuição a fazer ao possibilitar que “um universo de conhecimentos mais profundos viesse a preencher no horizonte da cultura, o vazio provocado pela morte de Deus” (GIACÓIA JR, 2004, p. 30). O ataque ao fundo moralista da Psicologia foi referendado, anos mais tarde, pelos trabalhos de Freud.

A partir de então, e por muito tempo, acreditou-se ser possível alcançar um conhecimento objetivo, universal, totalizante e essencial a respeito do homem e da natureza. A crença no homem como ser consciente, lógico e racional permitiu a construção de uma ideia, segundo a qual a mente humana é capaz de representar, em espelho, a realidade. O espelho reflete, pois, a imagem que é percebida; que é igual, mas é oposta; que faz parte, mas é separada. Foucault sugere que a generosidade do espelho, que reflete a realidade, talvez seja simulada. Ela encobre muito mais do que mostra!

No primeiro capítulo de “As palavras e as Coisas”, Foucault (1992) mostra como o quadro de Velásquez – “*Las Meninas*” - pode ser percebido por várias personagens, diferentemente, a partir de distintos ângulos, jogos de luz e de sombra, enfim, sob diferentes perspectivas. O que destaca é pluralidade de sentidos possíveis, a radical diferença entre ver e a construção do olhar que se organiza a partir do conceito de imitação de realidade. Segundo Foucault (1992, p.31), “talvez haja nesse quadro de Velásquez, a representação da representação clássica e a definição de espaço que ela abre”, ao buscar representar a si própria como toda a sua inteireza reproduz. Ao buscar na Física, mais especificamente sob a ótica do olhar, a metáfora mais perfeita, o quadro captura o espectador escancarando a alienação do sujeito que se duplica, através do espelho, que permite ver.

Que bela armadilha!

Por muito tempo, a epistemologia da representação que concebe a imagem como reflexo da realidade ((re)apresentar / trazer outra vez à presença) regeu o mundo. De um lado do espelho, a realidade; de outro, o reflexo, a semelhança, a forma como a mesma realidade é trazida para nós. Essa é uma concepção que tem por trás a ideologia de que não existe diferença ontológica entre as palavras e as coisas.

Se a vontade de Deus guiou o mundo e os homens até a entrada na Modernidade, a ciência, a razão, assujeitaram-no sob outra perspectiva. Assim, um novo amo toma o lugar da Providência Divina, a qual, ainda, o homem não consegue de todo abdicar. Birman (2006a), analisando essa passagem, refere que o homem nesse período, abdicou do submetimento involuntário, pela *servidão voluntária*<sup>3</sup>, o que significa que foi a escolha dos homens que a constituiu e a reproduziu.

---

<sup>3</sup> A Expressão “Servidão Voluntária” tem origem em Etienne de La Boétie, Discurso da Servidão Voluntária, de 1552.

Tomando como eixo de análise as transformações sociais compreendidas entre os séculos XVIII até primórdios do século XX, associadas ao conceito foucaultiano de tecnologias disciplinares<sup>4</sup>, traduzida no paradigma da normalização, dizemos que a sociedade democrática da segunda modernidade, apropriando-se dos corpos, investiu fortemente na sua produção, de sorte, a aumentar, cada vez mais, sua força útil na exata medida em que reduzia a sua força política. Nesse cenário, funda-se uma discursividade, na qual o saber institui novas possibilidades de poder.

Conforme Birman (2006a, p.24),

Portanto, as ciências humanas legitimam as ditas práticas de poder. O saber, como discursividade e como jogos de fala, pela mediação da vontade dos homens, articula-se com as estratégias de poder, de forma a se tecer as novas modalidades de servidão.

O crepúsculo do século XIX trouxe outra importante personagem à cena intelectual: Sigmund Freud. Pelo recurso da linguagem (outra vez, a loucura da linguagem), ousaria chamá-lo de Filho sem Pai posto que, sem filiação, rompe com as idéias que dominavam os saberes neuropsicológicos vigentes, transformando-se no que Sánchez (2002, p.37) denominou o “grande arqueólogo do psiquismo”.

Crítico à Psicologia Clássica que se alinhava à metafísica e, assim, solidário a Nietzsche nesse aspecto (em que pese o fato de, em várias ocasiões, Freud ter negado haver estudado em profundidade os trabalhos nietzschianos), é possível perceber que uma importante aproximação acontece quanto ao necessário reconhecimento de que a subjetividade não se restringe à consciência. Dito de outra forma, a radicalidade do trabalho freudiano não se restringe apenas ao reconhecimento do inconsciente, mas fundamentalmente se desdobra na irreduzibilidade do inconsciente ao ser da consciência, retirando desse último, qualquer poder sobre o primeiro. Na esteira dessa constatação, temos, portanto, o reconhecimento de desejos e de intencionalidades que transbordam para muito além do que a consciência pode regular.

---

<sup>4</sup>Foucault introduz a noção de tecnologia disciplinar caracterizando-a como desdobramento de um vasto sistema de controle exercido sobre os indivíduos e que se orienta para pensar o dano causado pelo delito. A figura do delito aparece, nessa concepção, como grave transgressão ao pacto social pelo qual o indivíduo transfere seu poder pessoal à comunidade, para que seja essa quem deve exercer, a partir de então, o papel de salvaguardar os seus interesses.

A assunção desse reconhecimento desemboca na construção da ideia de inconsciente que se manifesta, por exemplo, nos sonhos. Se pensamos na afirmação de Freud (1976, volume IV, p. 32) de que “a interpretação de sonhos é na realidade a estrada real para o conhecimento do inconsciente”, veremos que ele conferiu ao sonhar, uma dimensão extraordinária para o conhecimento do sujeito e do seu desejo.

Freud (1976, volume V, p.628) ao discutir a finalidade do aparelho psíquico, que permite manter-se em estado de homeostase, evitando assim, ao máximo a sensação de desprazer, escreveu: “encontramos nos pensamentos oníricos provas de uma função intelectual altamente complexa, que opera com quase todos os recursos do aparelho anímico”. No mesmo texto, conclui:

Portanto, somos levados a concluir que dois tipos fundamentalmente diferentes de processos psíquicos participam da formação dos sonhos. Um deles produz pensamentos oníricos perfeitamente racionais, com a mesma validade que o pensamento normal; já o outro trata esses pensamentos de um modo que é excepcionalmente desconcertante e irracional (FREUD, 1976, volume V, p. 635).

Birman (1995, p. 212) refere que o enunciado freudiano de inconsciente foi inventado na exterioridade do conceito filosófico, isto é, rompendo com a tradição metafísica vigente, a ponto de gerar o que o autor chamou de escândalo ontológico “pela graça e pela audácia de um saber até então inexistente”. Vejamos o porquê. A ousadia de desafiar a certeza de que o sujeito fundava-se no ser da consciência permitiu que se perfilasse a ideia de que precisávamos reconhecer a existência e conviver com uma instância psíquica que resistisse ao ser domesticada e colonizada pela razão. O deslocamento da soberania da consciência pelo reconhecimento do inconsciente mostrou então, que o centro do eu não está na razão. Tal construção teve desdobramentos importantes.

Um desses desdobramentos foi que o inconsciente, desde o início, precisou ser concebido como o Outro da consciência no registro do sujeito e, ainda, o reconhecimento de que tal formulação, escapando aos cânones vigentes na filosofia, foi construída à margem dessa, nas suas bordas, em sua exterioridade. Isso demarcou, desde os primórdios, a importância da Psicanálise, como o lugar da crítica à filosofia do sujeito, criando as condições de possibilidade para que a figura do Outro, do estrangeiro, passasse a ser pensada como o fundamento do sujeito. A

célebre frase “o ego não é o senhor de sua própria casa” reafirma a herança paradoxal de Freud (1976, volume XVII, p.178) em todo o seu alcance: tencionar o discurso da Modernidade que se fundou na supremacia do sujeito da razão.

O legado freudiano permitiu que o eu se dissociasse da razão, criando as condições de possibilidade para reconhecer que nossas certezas não são assim tão certas. Além disso, que nossas percepções podem ser alteradas pelo nosso desejo e pelo recalque que, caso não houvesse, abriria as comportas para o desejo roubar a cena.

Mais tarde, Lacan (1998, p. 521) inverteu a famosa frase do *cogito*, escrevendo “eu sou onde não penso e penso onde não sou”. Assim, mais uma vez a Psicanálise subverteu a ordem da razão cartesiana.

Apesar dos fragmentos do que veio a se constituir a grande reflexão sobre as relações entre as exigências culturais (fenômeno essencialmente simbólico) e a vida pulsional estarem presentes ainda no século XIX, conforme atestam os extratos de documentos dirigidos a Fliess, mais especificamente o Rascunho N (1899, p.348), onde encontramos “o incesto é antissocial — a civilização consiste nessa renúncia progressiva”, foi no texto de 1908, “Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna”, que Freud examinou, de forma sistemática, os malefícios decorrentes das restrições à sexualidade impostas pelas normas morais, uma vez que o modelo civilizatório característico da Modernidade fez oposição ao campo das pulsões.

A Modernidade está autocentrada no indivíduo e é ele a medida e a razão de todas as coisas. Tal concepção teve também uma ética e uma estética, conforme vimos. No entanto, na medida em que o *eu* passa a uma posição diferenciada surgiu uma nova lógica, que deu lugar ora a um alargamento do campo do Eu em relação ao Outro, ora a um estreitamento do campo do Outro em relação ao Eu. Esse interjogo é que deu as cartas da representação para o indivíduo no campo social.

A Psicanálise, ao fazer a crítica do discurso da Modernidade, reconhecendo a figura do inconsciente, abriu uma outra perspectiva de análise. Desnudando as certezas da razão e dos sentidos, postula pela possibilidade de sonhar e de desejar - via formações do inconsciente - uma forma para reinventar o mundo. A descoberta de outros mundos possíveis vai se ancorar na alteridade que se traduz no Outro de

mim mesmo, naquele que a razão insistia em negar, mas que não cessa de se inscrever. O que ela fez com essa nova potencialidade será discutido posteriormente, nesta tese. Por hora, cabe mostrar o quanto o descentramento da subjetividade dos registros do Eu e da consciência, que passam a ser compartilhados com outros novos e indomáveis territórios, representou uma diferença na concepção hegemônica vigente.

É no “Mal Estar na Civilização” (1930 [1929]) que o discurso psicanalítico expressa a sua mais veemente crítica à Modernidade ao apontar o permanente conflito entre o desejo e o interdito a sua satisfação. Esse texto constituiu-se em um importante documento de crítica à sociedade de então. Nele, Freud faz questionamentos sobre os fundamentos, as instituições e as ilusões que sustentam as decorrentes impossibilidades criadas para a subjetividade. Um importante assinalamento, já nas primeiras páginas, é quão impróprio era o modo como a sociedade da época estabelecia a divisão entre sujeito individual e sujeito coletivo.

Para Freud, tanto o sujeito quanto a cultura são efeitos da estrutura da linguagem. O que se percebeu, em razão da própria forma de conceber o sujeito da razão, foi uma pressuposta oposição e dicotomia entre indivíduo e sociedade. Atento a esse equívoco, Freud (1976, volume XXI, p. 95) escreveu que o “sofrimento nos ameaça a partir de três direções: [...] e, finalmente de nossos relacionamentos com outros humanos. O sofrimento que provém dessa última fonte talvez nos seja mais penoso que qualquer outro”, em uma clara alusão ao mal-estar decorrente das formas de laço social.

Ora, ao destacar que o mal estar provém das formas de laço social que o homem moderno privilegiou, Freud colocou em questão o par antitético civilização e barbárie, o qual se constituiu em mais um dos ataques aos, supostamente, inabaláveis pilares da Modernidade. Através de um jogo linguajeiro, permito-me brincar: passo a dizer que me sinto [mal] na Modernidade.

Sem sombra de dúvida, o avanço cultural impôs renúncias instintuais que se constituíram em carga psíquica significativa, graças ao modelo civilizatório que se adotou. A Educação forma socialmente aceita de transmissão do legado sociocultural, que uma geração passa a outra, vem cumprindo, desde então, o seu

papel de inibir, proibir e suprimir. Observamos que nesse aspecto a família revelou-se pródiga em repressão de movimentos e emoções. Com tal rigor, a tarefa foi cumprida, que a intensidade dos conflitos entre desejos e sentimentos de dever só pode resultar em um incremento das insatisfações, tanto do indivíduo quanto da família na qual ele estava inscrito.

No texto “A desilusão da Guerra” (1915), Freud (1976, volume XIV, p. 311) recoloca a questão da dualidade pulsional e aponta que “nós próprios ficamos perplexos diante da importância das impressões que nos pressionam e diante do valor dos julgamentos que formamos”. Isso se dá em uma clara alusão ao estranhamento frente ao horror da barbárie da guerra, que escancarou o potencial destruidor dos avanços científicos alcançados pela Modernidade.

Também é ali que Freud convida-nos a refletir sobre a barbárie advinda de nossa intolerância à alteridade, ao estrangeiro, que, fatalmente, contribui para sentimentos de hostilidade dirigidos ao outro. Em uma linha semelhante de raciocínio, podemos pensar que, se a Modernidade apregoou a importância da individualidade paradoxalmente, contribuiu, também, ancorado no narcisismo das pequenas diferenças para que se pensasse o mundo dividido entre civilizados e bárbaros - aquele que eu não sou. Na medida em que, pela força do poderio político e econômico, não hesitou, por meio dos colonizadores, pela força, impor aos gentios o braço forte de uma hegemonia cultural. Nessa medida, também, lançou as bases da intolerância. Tolerar a diferença tem como pré-requisito a possibilidade de descentrar-se. Descentrar inclusive o mito da verdade única, o que possibilita reconhecer a existência de outras formas de olhar, de pensar, de sentir... Essa, no entanto, é uma questão que parece ser difícil ao homem moderno.

No discurso “O Louco”, em “Gaia Ciência”, encontro:

“Procuro Deus!” “Procuro Deus!” Mas como ali havia muitos que não acreditavam no seu Deus, o seu grito provocou grande riso. “Terá se perdido, como uma criança?” dizia um “Estará escondido? Terá medo de nós? Terá viajado? Terá imigrado?” Assim gritavam e riam todos ao mesmo tempo. O louco saltou no meio deles e traspassou-os com o olhar. “Para onde foi Deus?” exclamou “é o que vou lhes dizer. Matamo-lo... vocês e eu! Somos nós, nós todos, os seus assassinos [...]” (NIETZSCHE, 2005, p. 111).

A partir do célebre aforismo, podemos refletir sobre a transitoriedade dos ideais de uma cultura, pensar que o mundo metafísico das idéias, dos valores e dos ideais encontra-se em seu ocaso, quando Nietzsche anuncia a morte de Deus, um deus conceitual. Vale destacar, alinhada ao pensamento de Giacóia Jr (2004), que Nietzsche nos faz pensar que para o homem moderno Deus está morto. Isso é algo que, de certa forma, era inevitável para os ideais Iluministas que submeteram o Mundo e a História à Razão esclarecida. Ao dizer *Deus está morto*, a atadura imaginária da submissão do homem rompe-se. A grande contradição, no entanto, e isso Freud denuncia, é que, ao mesmo tempo em que quer emancipar-se, esse mesmo homem moderno busca na perspectiva do Absoluto o consolo de que precisa. Essa é uma importante leitura na qual se agrega tanto o que Freud apontou sobre o desamparo quanto o que Lacan<sup>5</sup>, posteriormente, refletiu sobre o declínio social da imagem paterna. Se tomarmos outros textos freudianos, além dos já referidos até aqui, por exemplo, o “Caso Dora” (1905 [1901]) ou “O Homem dos Ratos” (1909), pode-se constatar que neles a figura paterna declina. Logo, a morte dos ideais, (e nisso o declínio da imago social) está presente desde o final do século XIX. Equivocadamente, tomamos essa discussão como novidade do século XX.

---

<sup>5</sup> No Seminário Nomes - do- Pai (1963), interrompido bruscamente, pela “perda de sua função de “didata” em circunstâncias dramáticas” (2005 p.7) Lacan, propositadamente, através de um jogo de palavras, *les non-dupes errent* (os tolos não erram ) et *les noms du père* (os nomes-do-pai) faz uma crítica aos psicanalistas que desconhecem a pluralidade do Nome-do-Pai .

## **Saídas para a Crise - Risco Social**

Antes de mostrar a “condição” pós-moderna propriamente, é preciso esclarecer que há diferentes derivações da crítica à Modernidade. Algumas caminham na direção da superação da Modernidade, como se ela tivesse acabado, como se tivesse sido superada em favor de um novo “modelo” de sociedade. Outras apontam à “radicalidade” da Modernidade, como condição de pensar a atualidade. Nessa segunda, não se teria superado a Modernidade, mas levado às suas últimas e mais radicais consequências.

A contemporaneidade pode ser descrita como o tempo da perplexidade, no qual se torna visível a crise de paradigmas que, ao mesmo tempo em que proclama a morte do sujeito universal permite que fique cada vez mais claro o quanto a linguagem é enganadora, no que tange ao mito da verdade única. Tal fenômeno impõe aos estudiosos desse tempo a busca incessante para encontrar um estatuto que possibilite analisar a transição por meio da qual se opera passagem da Modernidade Tardia para a Condição Pós-moderna.

A Condição Pós-moderna, termo cunhado pelo filósofo francês Jean-François Lyotard (1988), remete a um questionamento sobre as condições do conhecimento nas sociedades ditas mais avançadas. Ela corresponde ao radical questionamento à legitimidade dos pilares que sustentam o conhecimento, em especial na Literatura, nas Artes e na Ciência, a partir do século XIX. Essa condição era suficientemente forte para que se pudesse pensar que acontece uma superação do estado da cultura até então vigente. Parte, também, de uma crítica radical à Filosofia Metafísica e, por conseguinte, da própria Universidade que, naquela, sustenta todo o seu discurso.

A transmissão dos saberes não surge destinada a formar uma elite capaz de guiar a nação em sua emancipação, mas de fornecer ao sistema os jogadores capazes de assegurar, convenientemente, o seu papel nos lugares pragmáticos de que as instituições necessitam (LYOTARD, 1988, p. 99).

Assim, à crise das metanarrativas, grandes explicações totalizantes tidas como os motores da história, segue-se uma busca de legitimação de novas regras que sustentarão outras e diferentes verdades. Equivocadamente, pensamos que a pós-modernidade constitui-se em uma negação da verdade, quando o que ocorre, são mudanças nos critérios de legitimação dos discursos que conferem sustentação aos conhecimentos em diferentes campos. Lyotard concebe que, paralelo às transformações sociais decorrentes da era pós-industrial e das culturas na chamada pós-modernidade, acontece um importante debate acerca das formas vigentes de conceber e transmitir o conhecimento, o que irá determinar um radical questionamento ao estatuto do saber.

Esse fenômeno, que teve início no final da década de 50, quando os países europeus já haviam dado andamento ao processo de reconstrução pós-guerra, colocou em xeque idéias tais como progresso, emancipação, liberdade entre outras e cobrou especial tributo ao campo das ciências. Se outrora considerava-se inseparável o par educação e formação - traduzido pelo conceito de *bildung* - tal ideia caiu por terra, em face da possibilidade de tratar o conhecimento em uma outra lógica - a lógica mercantilista - na qual as relações pautam-se por quem tem um conhecimento a oferecer e quem tem possibilidade de o adquirir. Nessa ótica, o conhecimento passou a ser produzido para ser vendido, o que levou a acreditar que não só aumentaria, cada vez mais, o fosso entre os países centrais e os periféricos, mas que o conhecimento passaria a ser a moeda corrente para competição mundial pelo poder.

Conforme Lyotard (1988, p. 17), em livre tradução, “na era pós-industrial e pós-moderna, a ciência conservará e, sem dúvida, reforçará ainda mais a importância [...] das capacidades produtivas dos estados-nação”. Isso se dará em alusão ao fato de que se, historicamente, esses se bateram em razão da posse de territórios, posteriormente pela posse e exploração de mão de obra e matérias primas, é chegado um tempo em que os países digladiar-se-ão pela posse do conhecimento. Tal forma de pensar determinará uma clivagem importante: os que produzem conhecimento “para decidir, enquanto os outros o produziram para o pagamento da dívida perpétua com respeito ao laço social” (LYOTARD, 1988, p. 19).

Anunciado como o rompimento com a tradição de pensamento Iluminista, pode-se pensar que o pós-modernismo terá - tanto em Freud com o conceito de inconsciente quanto em Nietzsche, que, tendo como base a crítica dos valores mais caros à Modernidade, mostraram a fragilidade das idéias metafísicas e teológicas - importante contribuição. Ambos, ao colocarem em discussão a herança do pensamento de seu tempo, favoreceram o questionamento das grandes verdades que sustentaram e acalentaram a Modernidade.

Frente à crise de paradigmas que passa a ocupar a cena do debate contemporâneo e que testemunha o ocaso de um projeto de civilização e de cultura até então tido como “oficial” teremos autores que o compreenderam na perspectiva de superação da Modernidade. Nessa perspectiva, situam-se Lyotard e Gianni Vattimo (1987), para quem os acontecimentos recentes levaram a tencionar as noções de progresso e de desenvolvimento em um percurso unitário.

A dissolução da União Soviética significou o fim da história, como defendeu Fukuyama [...], pois representou o fim das alternativas, não tanto devido ao colapso da Modernidade, mas ao seu triunfo em todo o mundo, representado pela expansão da democracia liberal e do capitalismo. [Assim], toda a pretensão de discernir a verdade da mudança histórica perde credibilidade e é vista como narrativas especulativas. Além disso, introduz-se desse modo, o princípio do relativismo, dado que não há verdade, mas apenas versões da verdade (VIEIRA, 2005, p. 29-30).

Em uma segunda vertente estão àqueles estudiosos que não abdicam da ideia de Modernidade e entendem que está ocorrendo uma radicalização do conceito, dado ao momento histórico em que vivemos, o que requer uma leitura muito mais complexa do mundo. A essa segunda vertente, alinham-se autores como o sociólogo português Boaventura Santos, o cientista social polonês Zygmunt Baumann, o filósofo social inglês Anthony Giddens. Muito embora defina a minha escolha teórica pela segunda vertente, vi como essencial situar, no cenário desta discussão, a posição defendida pelo filósofo francês Jean-François Lyotard.

Considero impossível discutir a contemporaneidade, sem ao menos fazer menção às consequências decorrentes do modelo econômico imposto pela globalização. Esse modelo adotado por nosso país, concorre não apenas para que

aconteça o processo de exclusão social de uma crescente camada da população, mas também para que se experimente uma gradual destruição da solidariedade social. Tais efeitos não acontecem de forma linear, pois coloca em jogo um conjunto complexo de processos, movidos tanto por influências políticas, econômicas como culturais. Estamos, permanentemente, confrontados com a incerteza, quer desejemos ou não. O preço a pagar por viver em constante temor de errar, diante das muitas oportunidades que descortinam diante de nós, levar-nos-á a uma confrontação permanente com o risco e com o imponderável. Giddens (2002) chama o mundo da alta modernidade de *apocalíptico*. Precisando o sentido com que emprega o referido termo, explica que, distinto da acepção associada à catástrofe/destruição, utiliza-o para referir o permanente confronto com riscos, com os quais as gerações que nos precederam não precisaram se deparar.

Ele irá distinguir dois tipos de riscos aos quais estamos submetidos. Os riscos externos, decorrentes, por exemplo, das ações da natureza e não relacionados às ações humanas, como exemplo os terremotos, ou o Tsunami, mais recentemente. A outra classe de riscos corresponde aos fabricados ou produzidos, os quais dizem respeito ao crescente impacto que o conhecimento humano e a tecnologia exercem sobre a natureza e a vida humana. Os riscos de alta consequência, “derivados do caráter globalizado dos sistemas sociais da modernidade” (GIDDENS, 2002, p. 11), também chamados riscos fabricados ou produzidos, têm uma qualidade que os distingue dos demais riscos, pois eles são tão menos previsíveis quanto maiores forem os seus efeitos, uma vez que só nos daremos conta deles quando tudo já tiver dado errado.

Viver em uma sociedade tida “como de risco” implica em assumir uma constante atitude de avaliação quanto às nossas possibilidades de agir no mundo contemporâneo, tanto do ponto de vista individual quanto na perspectiva de nossa experiência social. Diferentes de nossos pais, somos continuamente confrontados com transformações espaços-temporais, que fazem com que acontecimentos distantes interfiram, de forma poderosa, em eventos locais. Isso vai implicar que sejamos capazes de realizar negociações entre o global e o local. Testemunhamos, pois, a cada dia, a poderosa influência de acontecimentos distantes sobre o nosso cotidiano e sobre a nossa intimidade.

Para autores como Boaventura Santos (1997, p.249), a crise no capitalismo, em sua dimensão cultural ou político-cultural, expressa-se por meio da “revolta da subjetividade contra a cidadania, da cidadania pessoal e solidária contra a cidadania atomizante e estatizante”.

Considerando o escopo deste estudo, é interessante lembrar que, para esse autor, narcisismo e autismo são as marcas de uma subjetividade sem cidadania. Essa subjetividade é aqui considerada como um encargo, como uma prioridade do serviço à comunidade e não uma cidadania restrita a um conjunto de direitos, pelos quais, às vezes, se luta. Esses direitos fazem com que a vida privada e a vida econômica absorvam totalmente o cidadão e o transformem em um espectador do jogo político e do círculo político que em sua volta se desenrola.

Outra contribuição importante ao tema do risco social é trazida por Hespanha (2002), ao destacar que assistimos a duas importantes mudanças em nosso cotidiano e nas instituições que existem em nossas sociedades, em decorrência dos complexos processos que decorrem da globalização: a fragmentação e a individualização. A fragmentação passa por uma tensão dialética entre a integração de novos espaços sociais, necessária à expansão das oportunidades no mercado global e a ruptura dos grupos sociais, devido à diferente dotação de recursos para aproveitar essas oportunidades.

O que parece importante reter é o fato de que o bom emprego das oportunidades está condicionado à disponibilidade de recursos materiais, tecnológicos e de organização. Além disso, que essa disponibilidade de recursos está, de forma desigual, repartida entre os grupos sociais, as regiões e os países. Ainda para Hespanha (2002, p. 21), “qualquer tentativa de criar um sentido de coesão social tem de partir do reconhecimento que o individualismo, a diversidade e o cepticismo estão inscritos na cultura ocidental”, esclarecendo que, em decorrência de uma exacerbada individualização, os sujeitos passam a se considerar produtores ativos das suas vidas. Nesse sentido, o autor reafirma o quanto somos reflexos passivos de circunstâncias socioeconômicas que nos envolvem.

Ao destacar o alto custo psíquico dessa distorção, ele alerta que a inversão que se opera, faz com que cada sujeito, dada a necessidade de agir por si próprio, desenvolva um sentimento de responsabilização pessoal, pelos resultados de tudo o que lhe acontece na vida – desde a sua exclusão do emprego às doenças que adquire. Por essa via, abre-se um campo propício para que os problemas sociais tendam a ser convertidos em disposições psicológicas: sentimentos de culpa, ansiedades, conflitos e neuroses, e as crises sociais em problemas individuais.

Com a atenção especial na escola - foco importante deste trabalho - será possível identificar com clareza essa situação, na medida em que muitas análises sobre a realidade brasileira ainda creditam as dificuldades do sistema educacional, como a evasão e a retenção, aos sujeitos e os encaminha como portadores de problemas psicológicos e pessoais. Na medida em que as contradições do sistema não são administradas e explicitadas politicamente, as pessoas sobre quem essas contradições recaem, as vivenciam como problemas individuais.

O que até recentemente orientava e organizava a gestão do cotidiano dos indivíduos – o valor normativo das tradições – é substituído por orientações e regulamentações institucionais. Elas deixam, apenas aparentemente, uma maior margem de escolha aos indivíduos, além de exigirem deles um esforço de auto-organização muito maior do que anteriormente, para evitar que uma escolha errada afete irremediavelmente as suas vidas.

Destacamos que, uma vez que as antigas estratégias são inócuas diante dos desafios aos quais se vê submetido, o sujeito acaba por buscar alternativas, cujos efeitos, muitas vezes, lhes são desconhecidos. A gestão da vida, em um contexto de incerteza e marcado por exigências conflitantes passa a ser arriscada e experimental.

Em um tempo em que as coisas deixaram de ter a solidez de base, é tentador oferecer respostas às pessoas ávidas por certezas. Tais respostas, aparentemente, diminuiriam os impactos dos riscos aos quais todos nós estamos submetidos na contemporaneidade. É nesse sentido que o saber desloca-se dos pais e/ou educadores para a ciência. O que se trata aqui é de conformar-se, nas práticas cotidianas, ao que os especialistas narram, descrevem, julgam, esperam, com o

objetivo de alcançar certo modo de ser. Dessa forma, autoriza-se uma transformação na relação consigo mesmo e com o outro. Para tanto, é colocada em ação certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, condutas, ou qualquer forma de ser, obtendo, assim, “uma transformação de si mesmo [...] não apenas no sentido mais evidente de aquisição de certas habilidades, mas também no sentido de aquisição de certas atitudes” (FOUCAULT, 1990, p. 48).

Um belo exemplo do que acabo de me referir pode ser fornecido pelas entrevistas com psicólogos, médicos, psicanalistas, educadores, entre outros *experts*, que, semanalmente, são publicadas em revistas e jornais de alta circulação no país. Pode-se citar como emblemáticos, nesse aspecto, artigos publicados nas Revistas “Veja” ou “Época”, ou nos Jornais “Zero Hora” e “Folha de São Paulo”, os quais fornecem - ao discutir temas relacionados com a paternidade/maternidade - sugestões que, se seguidas pelos adultos, tornariam mais fácil a tarefa de como educar os filhos. Paralelamente, outro segmento editorial veicula revistas especialmente voltadas ao público feminino jovem, como “Capricho” ou “Atrevida”, que também aconselham sobre diferentes aspectos da vida cotidiana como a escola, a sexualidade, o relacionamento com os pais entre outros temas.

Verifica-se, então, uma estranha inversão, uma vez que pais, pela via do conhecimento científico, buscam formas de se constituírem capazes de responder às necessidades dos filhos. Parece, no entanto, que não usam o que sabem, pois suas filhas/filhos também buscam, na mídia impressa, respostas às questões da vida. Ao que tudo indica, instaura-se uma prática que, à semelhança do pastoreio, outrora privilégio dos párocos, vai impondo formas particulares de ser e de estar no mundo, as quais têm importantes desdobramentos na constituição das subjetividades. Contrapor-se a esse governo de almas parece ser uma questão relevante que, na atualidade, coloca-se aos pesquisadores do comportamento.

A contemporaneidade traz, então, indelével a marca do risco social. Logo, temos que aprender a enfrentá-lo. Mas como agir frente aos riscos, quando tratamos a questão da juventude?

Começo por uma pequena provocação...

Discordo das estratégias de colonização empregadas na América. No entanto, é impossível não considerar a importância dos navegadores ao enfrentarem o risco do “mar tenebroso” para alcançar novas terras. Sem dúvida, assim considerada, a Modernidade foi um tempo de enfrentamento de riscos para o avanço do conhecimento. Nessa acepção, o enfrentamento dos riscos é condição indispensável para alcançar os objetivos.

Voltando à juventude tida como *diabolizada*, observo que ela vem ocupando espaço privilegiado nos meios de comunicação. É muito interessante observar como os jornais e as revistas, por exemplo, tem dado especial destaque aos jovens enquanto ativos participantes de situações que envolvem risco, muitas vezes, de forma bastante assustadora. Um exemplo, bem atual, foi o caso da jovem Eloá<sup>6</sup> que sequestrada pelo antigo namorado acabou sendo morta diante de uma multidão de adultos estarecidos.

Não estou advogando em prol de uma banalização dos riscos aos quais os jovens estão expostos. O que pretendo é pensar em nossas estratégias, pois é importante levarmos muito a sério a promoção de redes de sustentação - verdadeiras fronteiras - sempre móveis e deslocáveis que permitam aos jovens à semelhança de Cristóvão Colombo, enfrentar o mar tenebroso que, na contemporaneidade, pode ser representado, por exemplo, pelo fator desesperança que tende a tomar conta de todo aquele que não vê saídas para a falta de emprego apesar de todas as credenciais acadêmicas que possua. Eticamente, é nosso dever, não entrar em pânico, refutando, veementemente, o jogo que vê no jovem uma bomba relógio prestes a explodir.

É preciso ter clareza de que, quando nós estamos em pânico, dificilmente somos capazes de oferecer referências que possibilitem ao outro pensar, para poder escolher. A história da juventude traz as marcas dos modos como ela vem sendo pensada e construída socialmente. Mais do que em qualquer tempo, a diversidade das experiências, de oportunidades, entre tantas outras variáveis, criam as condições de possibilidade, nas quais se tecem as tramas pelas quais as distintas juventudes transitam no cenário contemporâneo.

---

<sup>6</sup> O Caso Eloá refere-se ao trágico desfecho do sequestro ocorrido em outubro de 2008, em Santo André, quando o ex-namorado sequestrou uma adolescente, a manteve em cárcere privado por mais de 100 horas e acabou por matá-la diante das câmeras da TV, populares e da Polícia que tentava negociar a libertação da jovem.

Em um tempo em que os jovens, com idades entre 15 e 29 anos, segundo os dados do IBGE, somam 51,1 milhões de sujeitos que, com sua exuberância, povoam os distintos territórios, urge retomar as formas como vínhamos analisando as questões que lhes dizem respeito. Se a juventude brasileira, tradicionalmente, ocupava a cena social, ora pelos problemas que causava, ora vista como “tempo de passagem” para idade adulta, na qual, apostava-se na formação do cidadão “de bem” e ao qual, concedia-se o que Erickson (1972) cunhou como “moratória”<sup>7</sup>, hoje, pelas potencialidades que carregam e, pelos novos desafios que apresentam, os jovens requerem, da sociedade, outra modalidade de interlocução. Apesar de todas as evidências quanto às novas modalidades de agenciamento para constituição de nossas subjetividades, ainda há quem acredite que podemos nos gerir, por um eu autônomo, identificado a uma razão que tem na cabeça o seu centro, e que está radicalmente apartada de nossos sentimentos, desejos e emoções. As formas de constituição de subjetividades não são atemporais nem tampouco universais. Os discursos de verdade formulados pela ciência moderna que possibilitaram construir uma nova visão de mundo vão sustentar a ideia de ordem e de estabilidade, enfatizando que o passado repete-se no futuro.

Nessa perspectiva, entende-se que, ao propor um discurso de igualdade, que todas as diferenças quer abolir por não suportar que o outro não seja espelho, opera-se uma inversão através da qual a fonte do saber simbólico acaba deslocando-se para o Real<sup>8</sup>. Com isso, coloca-se em marcha um processo em que, conforme analisa Rose (2001, p.149), “a absorção de uma verdade dada por um conselho é assimilada até que se torne parte de nós um princípio interior permanente e sempre ativo de ação”.

---

<sup>7</sup> As juventudes contemporâneas nos levam a rever a noção de moratória social tal como foi proposta por Erikson. Para Margulis e Urresti (1996) esse conceito dizia respeito, muito mais apropriadamente, a uma juventude oriunda de famílias economicamente estáveis, para as quais era concedido um tempo para que pudessem definir os rumos que dariam às suas vidas. Para jovens das classes populares, hoje, o tempo livre que lhes é concedido não está podendo ser usufruído como moratória social como Erickson preconizava. Ao contrário, fruto do desemprego a que muitos estão submetidos, gera frustração, tristeza e exclusão pelas precárias condições de vida que acarreta.

<sup>8</sup> Real - Cabe aqui destacar que o registro lacanian do Real não pode ser confundido com a realidade. O real laciano é aquilo que resta do imaginário e que se faz impossível do simbólico representar.

Se há concordância com o autor, pode-se ainda dizer que, na atualidade, as novas linguagens, em especial as veiculadas pelos meios de comunicação social, atuam, conforme Foucault (1997, p.130), no sentido “de armar o sujeito de uma verdade que não conhecia e que não residia nele. Trata-se de fazer dessa verdade apreendida, memorizada progressivamente, um quase sujeito que reina soberano em nós mesmos”.

Família, escola, mídia, religião, entre outros campos de estudo, discorrem sobre o jovem e põem a funcionar um discurso que produz o jovem *diabolizado*. Se olharmos com cuidado para essa prática discursiva, veremos que ela emerge em um tempo em que, de um lado, se assiste ao ocaso da eficácia do poder na sociedade de normalização disciplinar, mas de outro, nem por isso, desaparece, a nostálgica ilusão de que tudo resolveria por essa via. Em muitas circunstâncias, nega-se que a sociedade e os indivíduos mudaram e busca-se, nas antigas fórmulas de gestão da riqueza humana, a resposta para novos conflitos. Da escola, que por muito tempo fez uso de uma série de práticas de disciplinamento que incidiram, em especial, sobre o corpo dos alunos, é exemplar o dispositivo do “Espelho de Classe”, recurso ainda bastante utilizado para regular e controlar “atitudes” dos alunos. O corpo dos jovens do século XXI continua a ser o alvo no/sobre o qual incide a tecnologia disciplinar da escola do século XVIII.

A escola, às vezes, parece esquecer que as novas tecnologias não precisam do encarceramento para tudo observar. A sociedade do controle e da comunicação constante vigia tudo no espaço aberto. É chegado o tempo do “sorria você está sendo filmado!” ou ainda dos chips monitorando os movimentos.

Para fazer funcionar a biopolítica da sociedade da normalização, característica dos séculos XVIII a XX, eram necessárias instituições que asseguravam, por meio de mecanismos, nem sempre tão sutis, a obediência e a adoção de padrões socialmente desejados, que visibilizavam parâmetros do que era considerado comportamento normal e/ou desviado e, por meio de justificativas racionais, convenciam da importância do exercício de poder para a produção da disciplina. As ciências humanas geraram, pois, campos de saber que instrumentalizaram as instituições a exercer sobre o corpo um poder disciplinar.

Kant (1996, p. 16) é exemplar nesse último aspecto. Ele justifica a necessidade do envio das crianças à escola da seguinte forma: “Quem não tem cultura de nenhuma espécie é um bruto, quem não tem disciplina ou educação é um selvagem”, pois “a disciplina consiste em domar a selvageria” (KANT, 1996, p. 26), uma vez que “a disciplina transforma a animalidade em humanidade” (KANT, 1996, p.11). Portanto, “as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente o que se lhes é mandado [...]” (KANT, 1996, p.13).

Os séculos XX e XXI vão assistir ao refinamento das tecnologias de controle. Elas fornecerão as bases para que estilos de vida e subjetividades possam, pela via do poder da informação e da comunicação, serem constituídas. Isso vai determinar um alargar-se da abrangência dos mecanismos que nos comandam: eles estão disponíveis a todos, o que vai concorrer para uma “maior democratização” dos mesmos, afinal, lembremos que existe a TV, as propagandas de rádios e de revista, os outdoors que se esparramam pela cidade, os e-mails, os folders que entulham as caixas de correspondência, entre outros.

Atuando sobre os corpos e os cérebros, os comportamentos de inclusão e de exclusão são, cada vez mais, adotados por todos nós, de forma tão refinada, que sequer nos damos conta. Um exemplo interessante é a obsessão pelos exercícios físicos que nos invade e que se disfarça pela justificativa médica “exercício é bom para a saúde”. Não que não o seja, o problema é como ele aparece no tecido social: Lembro-me de um de um *outdoor* que anunciava uma Academia de Ginástica em Natal (RN) “Deixe os pneus para os borracheiros”.

O corpo é veículo de socialização. De sua captura depende grande parte do êxito de um projeto social. A sociedade, que se estrutura em bases de uma biopolítica informacional, prescreve, por exemplo, o corpo jovem. Na histeria decorrente da crescente insatisfação dos adultos com esse mesmo corpo que cada dia envelhece um pouco e, por isso mesmo, transforma-se, vale tudo para não perder a aparência jovem: muita malhação, remédio para emagrecer, lipoescultura e plástica em módicas prestações e dietas mirabolantes. Tornamo-nos “Vigilantes do Peso”: do nosso e do outro!

Se antes, para o exercício do poder disciplinar, eram necessárias instituições que lhe dessem guarida, como exemplo, a escola, os conventos, as prisões, o exército entre outras - o controle agora se alastra para muito além, já que faz uso de tecnologias de rede para exercer a biopolítica da vida.

Em 06 abril de 1980, Foucault concedeu uma interessante entrevista ao jornal “Le Monde”, sob o pseudônimo de “O Filósofo Mascarado”. Nela, fez referência à importância de multiplicar os canais e vias de acesso às informações.

Sonho com uma nova idade da curiosidade. Os meios técnicos existem; o desejo está aí; as coisas a conhecer são infinitas; existem pessoas que podem compreender este trabalho. De que então sofreremos? De muito pouco: de canais estreitos, afunilados, quase monopolistas, insuficientes. Não se deve adotar atitude protecionista para impedir que uma “má” informação invada e sufoque a “boa”. É preciso antes, multiplicar os caminhos e as possibilidades de idas e vindas de ir e vir. [...] O que não se quer dizer como frequentemente se acredita uniformização e nivelamento por baixo. Mas pelo contrário, diferenciação e simultaneidade de diferentes redes (FOUCAULT, 2000, p. 303-304).

O biopoder confisca os corpos, cérebros e espraia-se no tecido social. Traduzindo-se nas formas de regulação da vida e da morte através da interpretação, da modelagem, da rearticulação, o biopoder precisa da adesão dos sujeitos sobre os quais se exerce. Não esqueçamos, pois, que a aparente liberdade é que torna a sujeição muito mais eficaz. A sociedade, em seus valores, sua lógica moral, suas relações afetivas, econômicas, políticas, sociais é atingida pelo biopoder. É necessário abraçá-lo por um ato de vontade, que, por mais paradoxal que possa parecer, não implica liberdade, pois àquele que resiste, que se recusa ser obediente e submisso resta o desterro, que no caso dos jovens se expressa também, mediante uma política de *diabolização*.

### **A juventude “*diabolizada*” como um mito da cultura contemporânea**

A expressão *diabolizada* foi escolhida a partir da minha observação de um processo de desvalorização das estéticas juvenis, acompanhada de uma referência aos jovens feita pelos professores, em especial nos Conselhos de Classe. Quando os professores dizem: “Fulano é um diabo” querem fazer referência à alguém que desafia constantemente todos os padrões estabelecidos pelas figuras de autoridade e, com isso, representa uma constante ameaça à ordem social existente. Ao dizerem

que seus alunos são diabos, os professores congelam a percepção sobre esses mesmos alunos, subjugando-os a um único olhar. Ao aprisioná-los sob o conceito de “diabo”, opera-se um desinvestimento nas características que diferenciam os jovens entre si para reter na consciência, unicamente, as homogêneas.

Cassirer (2000, p. 44) reforça o perigo que ronda esses ajuizamentos totalizantes. Isso se dá no momento em que escreve que “o fato aparentemente singular é conhecido, compreendido e conceituado somente quando é ‘subsumido’ a um universal, quando é aceito como o ‘caso’ de uma lei, como membro de uma multiplicidade ou de uma série”. Nesse sentido, associando a rebeldia e irreverência extrema, algo que não tem mais o que fazer para que se possam corrigir, os adultos atualizam o signo “diabo” em uma clara associação com a potência transgressora da juventude.

A transgressão, cuja origem pode estar associada à criatividade, passou a ser percebida como a representação de afrontas a pessoas e a instituições que, por vezes, desconhece e, dessa forma, descaracteriza o sujeito que emerge em meio a tantas transformações. Costa (2002) e Aquino (2003) apresentam uma distinção interessante entre a chamada “transgressão moral ética e a transgressão moral não ética”. A primeira era considerada ética, mesmo que operasse uma transgressão dita moral, na medida em que permitia - pela via de atos inovadores – o surgimento de novos ideais de ego.

[...] o ato ético sinaliza, portanto, a existência livre, autônoma e indeterminada do sujeito. Em termos psicanalíticos, é o ato que se subordina à lei da castração por não derrogar o tabu do incesto e do parricídio; em termos cognitivos, é o que não se quer fundamento primeiro, universal e irrevogável dos preceitos que acaba de instaurar (COSTA, 2002, p.63).

Aproximando-me da reflexão proposta por Chauí (2007) sobre o mito, na qual se refere à lógica sociopolítica responsável pela sua criação, penso que, ao descrever a juventude como *diabólica*, cria-se um mito: O mito da juventude *diabolizada*. Sabe-se, então, que os mitos correspondem a uma narrativa sobre a origem dos homens ou do mundo, cuja procedência não pode ser encontrada ou fixada. Ora, diante dos contínuos e crescentes embates entre os jovens e as figuras de autoridade, busca-se uma justificativa e uma explicação que concorra para apaziguar os sentimentos diante da impotência de administrá-los. Nessa

perspectiva, dizer que os jovens são “uns diabos”, de certa maneira concede uma justificativa para que não se consiga lidar com eles, uma vez que “como diabos”, eles escapam a qualquer tentativa de regulação.

Em presença dos conflitos, cada vez mais frequentes, entre figuras de autoridade e jovens, transfere-se “para uma solução simbólica ou para uma solução imaginária que tornem suportável uma realidade tensa e contraditória. O mito nega a realidade ao mesmo tempo em que a explica e a justifica imaginariamente” (CHAUÍ, 2007, p.123). Frente à impossibilidade de resolver as tensões, as contradições e as antinomias decorrentes dos confrontos com os jovens, sem que aconteça uma radical transformação na modalidade de relacionamento com eles, é preferível concebê-los como “enigmas que pedem deciframento” (CHAUÍ, 2007, p.124).

Outra interessante contribuição ao tema que nos ajuda a pensar sobre o mito da juventude *diabolizada*, pode ser encontrada em Cassirer (2000, p. 19). Muito embora a mitologia houvesse marcado mais fortemente a sua presença na antiguidade, ela não desapareceu de nossa cultura, pois, “no mais elevado sentido da palavra (mitologia), significa o poder que a linguagem exerce sobre o pensamento”.

Nesse sentido, permito-me afirmar que os mitos são símbolos que ajudam a fixar significados. De fato, se o mito pode expressar-se por meio da linguagem, é, antes de tudo, porque representa uma palavra que circunscreve e fixa um acontecimento e, ainda, disciplina uma forma de pensamento, uma forma essencialista de pensar, o que vai interferir, necessariamente, em uma forma de viver.

Um mito aparece sempre que, ao invés de olharmos simplesmente a forma como as realidades apresentam-se diante de nós, somos “levados a postular um elemento determinado que deva dar conta da maneira como elas se apresentam em todos os casos. É nesse sentido que podemos falar, por exemplo, de um mito “[...] do inconsciente. [...]” (COSTA 1989, p. 81).

Nos mitos, a realidade e a fantasia coexistem e, juntas, tratam de dar conta da construção de uma realidade que satisfaça determinadas necessidades afetivas. Percebemos, pois, que sob essa ótica, em um primeiro tempo, os mitos, mesmo em

sua ambiguidade de algo não expresso, tamponarão uma série de acontecimentos, que são tão mais ameaçadores, quanto menos possamos neles reconhecer uma intencionalidade. Nesses casos, a associação ao sobrenatural (em nosso caso acima ao diabo) ou a outra figura qualquer, tem a possibilidade de conferir uma maior segurança. Não importa se a figura a qual se vincule o mito associe-se ao bem ou ao mal, o que importa aqui é a possibilidade de controle pela via da explicação.

Analisando-se os mitos, podemos verificar que existem pontos de contato entre eles e as regras, uma vez que essas expressam generalizações e valorações que dizem respeito aos comportamentos humanos. Quanto a isso, vale destacar Folberg (2008, p.4), para quem “os mitos são relatos dramáticos que formam uma carta constitucional sagrada pela qual se autoriza a continuidade das instituições, dos costumes e das crenças”.

A transgressão à regra tem, geralmente, consequências na medida em que escancara a ruptura de pactos consensuais de um grupo. Lembremo-nos que, desde a idade primeva, sempre que se quebra um Tabu, o Totem castiga. O mito da juventude atende a realização dos sonhos dos adultos e se conjuga a regra da obediência. O hábito de “ver” e de “pensar” o jovem como alguém que, em compasso de espera, prepara-se para enfrentar a vida, passa a chocar-se com o sujeito que se entrega e desfruta a vida e que, nas pegadas que vai deixando ao longo de sua passagem, escancara que as representações sociais construídas sobre essa etapa de vida que abarcam, a um só tempo, uma enormidade de significados remetem, lamentável e paradoxalmente, a uma mesma descrição. Os mitos só adquirem significado quando, no aqui e agora, entrelaçam-se com os mitos individuais de uma dada comunidade.

Dando asas à imaginação, podemos pensar na possibilidade de que o *mito da juventude diabolizada* venha a colocar-se em uma teia de relações, segundo Andolfi (1989, p. 106), “em continua evolução, que modificam constantemente o seu significado e vão criando novas conexões ou divergências a respeito do significado original”.

Os mitos, como as regras, inscrevem-se em uma estrutura social determinada, que obedece a um ordenamento circular. Em uma cultura na qual um ideal a ser perseguido é permanecer eternamente jovem, como abrir um espaço para alguém que temporalmente, situa-se entre os 14 a 29 anos<sup>9</sup>? Qual é o lugar desse jovem na cultura contemporânea?

Vestimentas, adornos, linguagens também são formas do jovem com o qual convivemos se expressar. O fato de que muitos deles pouco conversem com o mundo adulto, associada à dificuldade desses mesmos adultos “ouvir” o que nos dizem por meio de outras linguagens, aprofunda o fosso geracional. O que mais separa, talvez, seja o fato de nós, os adultos, não conseguirmos decifrar através de outros signos como a música, as tatuagens e *peircings* no corpo, os modismos, as estéticas, enfim, o que essa geração de sujeitos está querendo dizer.

Em face da impossibilidade de decifrar novas gramáticas, resta-nos enunciar o que, muitas vezes, desconhecemos, como problemáticas, as quais passam a ser nomeadas/ descritas pelos *experts* que, ao fracionar o sujeito, geram campos de conhecimentos, cada vez mais complexos

Seria a construção do mito da *juventude diabolizada* uma forma encontrada pelo mundo adulto para lidar com aspectos obscuros relativos à perda, à separação, à individualização ou, como nas palavras de Freud (1930 [1929]), ao desamparo? Constata-se que, em nenhum outro momento, a um só tempo, se está tão preocupado com a construção de saberes acerca da adolescência e da juventude e, paradoxalmente, tão conivente com a vulnerabilidade real a que muitos desses mesmos jovens, que se busca conhecer (para melhor governar), estão submetidos.

---

<sup>9</sup> Nesta pesquisa foi adotado como referência, inicialmente, o recorte etário (14 a 24 anos) por ser o mesmo com que trabalha a UNESCO. Foi posteriormente ajustado em razão de que a Secretaria e o Conselho Nacional da Juventude, bem como a proposta de Estatuto da Juventude, em discussão na Câmara dos Deputados consideram juventude a faixa compreendida entre 15 a 29 anos.

## As Juventudes

A juventude, historicamente, foi descrita como uma fase intermediária, de transição para a vida adulta. No presente, constata-se gradativa modificação nesse olhar que tomava principalmente o critério “idade” como categoria de julgamento para dizer quem é jovem. Para Margulis e Urresti (1996), em que pese o fato de idade e sexo serem considerados como classificatórios para dizer quem está incluído na categoria juventude, hoje tais marcadores mostram-se crescentemente ambíguos, para dar conta da diversidade do fenômeno. Referem os mesmos autores que é preciso levar em consideração variáveis tais como a classe social, o gênero, o marco institucional, entre outras, que articuladas, desenham as múltiplas formas de viver a juventude. Assim por exemplo, a chamada moratória social (a ser discutida mais adiante) será possivelmente concedida àqueles, cujas famílias podem oferecer uma base financeira mais segura, uma vez que, para jovens das classes populares esta variável terá um impacto completamente diferente (MARGULIS; URRESTI 1996).

Nas últimas décadas, os estudos que abordam o cotidiano da juventude, suas formas de relacionar-se com os que se encontram ao seu redor, os seus modos peculiares de ser e de estar no mundo vem tendo maior relevância. Autores como Melucci, (1997), Carrano (2000), Pais (2002), Pochmann (2004), Martin-Barbero (2008), Freire Filho (2008) entre outros, têm alertado para os riscos de uma análise da condição juvenil, na qual o esse é o principal indicador. Esses estudiosos concebem que a vivência da juventude está intimamente associada e identificada a componentes culturais que ultrapassam, em muito, os limites puramente biofisiológicos.

Feixa (1999) refere que se operou uma transformação nas discussões que envolvem a juventude, o que resultou em um deslocamento de antigas problemáticas para novos enfoques, tendo a identidade, a vida cotidiana e os atores, ganho destaque. Essa ideia é também corroborada por Reguillo (2000), ao ressaltar a importância dos dados socioculturais nas análises que fazemos acerca das juventudes. A autora chama atenção de que há de se ter cuidado com descrições dos jovens que desconsideram o contínuo movimento da vida em sociedade e

acabam apresentando julgamentos descontextualizados tanto do ponto de vista espacial quanto temporal.

A análise da juventude contemporânea precisa ter simultaneamente presente, tanto os processos ligados à globalização da cultura, quanto os referentes à produção e à circulação de localidades. É interessante observar como processos globais se desdobram em acontecimentos locais. Para ilustrar, tomo o enfrentamento da polícia com os jovens, que aconteceu na Grécia, em 06 de dezembro de 2008 e que culminou com a morte do jovem Alexandros Grigoropoulos (16 anos).

Esse episódio desencadeou manifestações em diferentes cidades gregas, mediante uma convocatória que fez uso das novas tecnologias de informação e de comunicação. As escolas e as universidades passaram a ser palco de assembleias, nas quais, nas palavras de uma professora brasileira que vive atualmente naquele país, “o que se discute é a condição de vida” (informação escutada pela pesquisadora ao se encontrar em meio a uma manifestação popular, em Lamia, Grécia).

É difícil isolar esse acontecimento de um contexto maior, onde a precariedade das condições de futuro oferecidas às juventudes mostram-se assustadoras. Sem dúvida, os acontecimentos na Grécia expressam a indignação contra a violência policial, mas também mostram que os problemas que as juventudes vêm enfrentando, (e não somente naquele país) não têm encontrado eco nas instituições encarregadas de sua proteção. Além disso, é possível pensar que há semelhança com maio de 68, em Paris. Como naquela oportunidade, é aceitável que esses acontecimentos representem não a anarquia, mas uma mobilização transformadora que se pergunta sobre os direitos do cidadão.

No Brasil, a juventude passou a ser objeto de preocupação intensa bem como de ações públicas, há pouco tempo, creditando-se essa mudança às transformações que aconteceram no âmbito da economia e da sociedade. Entre elas, podemos mencionar o incremento das situações de violência, nas quais esses sujeitos estavam envolvidos, como exemplares, o assassinato do índio Galdino na década de noventa por jovens de classe média alta em Brasília, o episódio do massacre aos

jovens nas escadarias da Candelária, que teve repercussão mundial, ou as frequentes rebeliões em instituições que albergam jovens em conflito com a lei. Tais episódios acabaram por sensibilizar a opinião pública para o tema da juventude, mostrando-nos o quanto as nossas políticas, no que tange a questão da juventude, precisam ser revistas.

No entanto, passada mais de uma década dessa constatação, muitas das ações que se voltam para a juventude, em especial com jovens de baixa renda, continuam sendo questionadas quanto a sua real contribuição. Consta, pois, de um efetivo movimento em prol de um futuro melhor a essa parcela importante da população brasileira, visto que, em muitos dos nossos espaços institucionais, continuamos esquecendo de escutar aqueles para os quais se dirigem as nossas ações. Isso acontece na escola, no trabalho, nas políticas públicas ou, ainda, nas propostas de lazer.

Nesse contexto, a juventude é uma categoria que traz consigo as marcas dos processos sociais, políticos, econômicos, relacionais e culturais de seu tempo, sendo, portanto, à semelhança da infância, uma construção social.

O enfoque, de natureza sociocultural, considera o fenômeno da juventude demarcando espaços e territórios nos quais, as formas peculiares de relacionar-se, vestir-se, falar em grupo, entre outras, encontram-se em constante modificação. Sob esse prisma, semelhante a outros segmentos da população, a juventude em seus agrupamentos ou tribos<sup>10</sup> diferencia-se, a partir de ideários, estéticas e consumos culturais que estariam em estreita relação com o nível socioeconômico, o grau de escolaridade, a raça, a etnia, o gênero, entre outros marcadores identitários.

Essa forma de pensar a juventude, que respeita os aspectos antes relacionados, contribui para evidenciar que não estamos nos referindo a algo linear que possa ser descrito ou discutido a partir de um conjunto idêntico de características. Diferente do que algumas apreciações - analisadas posteriormente nas reportagens selecionadas para esse estudo - pretendem nos fazer crer, os

---

<sup>10</sup> O conceito de Tribo ganha destaque acadêmico com Michel Maffessoli (1998) e é usado para referir os distintos agrupamentos que compõem a sociedade contemporânea. O “estar junto” seria uma das características da constituição da socialidade na qual “a partilha do sentimento é o verdadeiro cimento societal” (MAFFESSOLI, 1998, p 64). Para esse estudioso, a *tribalização* da cidade seria um indicativo do declínio do individualismo na pós-modernidade.

jovens não constituem uma classe ou grupo social homogêneo e, tais análises, que procuram unificar os sentidos e os deslocamentos da juventude empobrecem a riqueza de um fenômeno complexo.

Observo o incansável esforço midiático em fazer aparecer aos olhos do grande público “uma” juventude homogênea em que todos se confundem com alguns deles. Dessa forma, ora a descrevemos como [des] preocupada, [ir] responsável, [i] matura, [des] engajada, [in] quieta, [sem] limites, violenta, [des] respeitosa entre outros predicados pouco lisonjeiros, ora a narramos como na pesquisa sobre “Quem é o jovem brasileiro do século XXI”<sup>11</sup>, dizendo que “o” jovem brasileiro quer emprego, que entre seus maiores sonhos está a realização profissional e, seus maiores valores são a família, a saúde, o trabalho e o estudo.

Aparentemente, a pesquisa mostraria uma perspectiva “mais generosa” em relação ao jovem. Porém, outra vez, o que se buscou foi encontrar, para registrar, quais são as “reais características” desse espécime que, diante de nós, se apresenta. Lendo cuidadosa e atentamente o encarte “Mais” (27/07/08, p.2) da “Folha de São Paulo”, salta aos olhos a tentativa de demarcar, de forma irrevogável, quem é o jovem, de, finalmente, trazer à luz “a verdade” sobre ele, pois “não há outro estudo com essa abrangência, cobertura e diversidade de temas”.

A representação social das juventudes obedece ao que é tido como realidade em determinado tempo-espço, e não existe, necessariamente, uma correspondência na forma como ela é vivenciada pelos jovens em sua multiplicidade. Talvez por essa via possamos entender o porquê Calligaris (2000) afirmava que a juventude, por se constituir certo ideal social, talvez nunca acabe e, em conformidade aos achados da pesquisa acima citada, o mesmo autor escreveu “o sonho da adolescência<sup>12</sup> acabou” (CALLIGARIS, 2008, p.3).

Assistimos, impassíveis, à mídia descrever “a” juventude como consumista ao extremo, sem que aconteça uma maior reflexão sobre o que isso pode significar, para além da exposição de um grupo de sujeitos, tidos como fúteis. Poucos são, no entanto, os que se dão conta de que existe um comércio sobrevivendo, graças e à

---

<sup>11</sup>A pesquisa foi realizada em 2008, pelo Instituto “Datafolha”, e seus achados foram publicados pelo Jornal “Folha de São Paulo” em 27 de julho.

<sup>12</sup> A palavra adolescência no contexto foi utilizada como sinônimo de juventude.

custa da juventude, em sintonia muito estreita com um projeto econômico que sustenta a *lógica capitalística*<sup>13</sup>.

A sociedade, ao mesmo tempo em que se esforçou para ungir as juventudes à condição de cidadão de direito, permitiu a sua transformação em “bezerro de ouro”, alvo importante da indústria do consumo, a qual, desde muito cedo, investe também, em suas crianças, pois as concebe “nascidas para comprar”<sup>14</sup>. Nesse contexto, inscritos que estamos em um regime de verdade, nossas constatações acerca da juventude estão, lamentavelmente, atreladas a um jeito de pensá-la, e nossas perguntas, por mais que nos esforcemos, traduzem a busca de reafirmação de nossas crenças. Pois “a cultura nos sonha como uma colcha de retalhos, uma colagem de peças, um conjunto nunca terminado de todo, no qual se pode reconhecer o ano em que cada componente foi forjado, sua procedência, o original que procura imitar” (SARLO, 1997, p.25).

Assim, esse olhar, que insiste em desconsiderar os jovens como sujeitos históricos, e nega, desde o início, que se fabricam instrumentos destinados a fazer aparecer objetos, precisa ser desconstruído por todo o pesquisador que se permite falar das juventudes.

Para tanto, é interessante fazer uma breve retrospectiva sobre a forma como o conceito de juventude se constituiu no decorrer do século XX. Ao fazê-lo, penso trazer elementos que permitam compreender e interpretar os diferentes e, por vezes, contraditórios olhares, com os quais tanto a academia quanto a mídia vêm descrevendo as juventudes hoje. Quero, no entanto, evidenciar, desde o princípio, que entendo a “crise” da juventude como a crise de uma sociedade que resiste a abrir espaço, para que grupos não hegemônicos possam manifestar-se.

---

<sup>13</sup> *Lógica Capitalística*: estabelece novas coordenadas nas relações ao criar uma expansão ilimitada do capital que interfere nos modos de existência. A partir dessa lógica, segundo Coimbra (2006), o consumo e a ascensão social são pré-requisitos de humanidade.

<sup>14</sup> Essa expressão é utilizada por Juliet Schor (2004).

Nesse sentido, adolescência e juventude são conceituações instáveis e complexas que remetem a formações discursivas distintas. A utilização do termo adolescência acontece, na grande maioria das vezes, em situações que volta o olhar para a análise e o estudo do sujeito em contextos, nos quais a ênfase recai em aspectos muito associados à Psicologia.

Historicamente, é preciso reconhecer a importância do livro *“Adolescence: its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education”*, publicado em 1904, de autoria de Stanley Hall, e trazida por Freire Filho (2006), no qual, com forte viés psicologizante, a conceituação de adolescência (nesse caso empregada como um sinônimo de juventude) como etapa natural, é reafirmada. Vale destacar que essa posição de universalidade a-histórica e geograficamente descontextualizada foi, posteriormente, contestada pela antropóloga Margareth Mead<sup>15</sup>, em seus reconhecidos estudos em Samoa.

Ainda, de acordo com Stanley Hall, que adota uma postura desenvolvimentista, a adolescência é o período compreendido entre a infância e a maturidade, por meio do qual, mediante aquisições dia a dia mais complexas e sob a crescente interferência da razão, os sujeitos apropriam-se do mundo de forma cada vez mais elaborada. Em meio a isso, são construídas as condições para que cada um assuma a responsabilidade por si mesmo em diferentes âmbitos. Na perspectiva desse autor a adolescência é caracterizada por alguns padrões estandardizados e funciona como a antessala da adultez.

Quero fazer duas observações. Em primeiro lugar, acredito que, decorrente dessa herança psicológica, ainda hoje, é possível encontrar conceituações, nas quais a juventude é uma espécie de lugar de passagem homogêneo e obrigatório para todos, desconsiderando-se o papel das práticas culturais em seu engendramento. Em segundo lugar, destaco que, muito embora na atualidade possamos encontrar juventude e adolescência, utilizados como sinônimo em diferentes estudos e, também no cotidiano, esse não é o caso para esta tese.

---

<sup>15</sup> Margareth Mead em um clássico intitulado *“Adolescência y cultura em Samoa”* (1939) analisa as relações entre a cultura e o desenvolvimento dos adolescentes. Conclui, já naquela oportunidade, que os aspectos psicológicos associados à puberdade não se configuram como naturais ou universais mas estão diretamente relacionados com cultura da sociedade no qual acontecem.

Juventude tem sido, preferencialmente, utilizada em estudos com aportes na Sociologia, na Educação, na Antropologia e na Comunicação entre outras Ciências Sociais Aplicadas. De acordo com Reguillo (2000, p.23) e, em livre tradução, a juventude pode ser considerada uma invenção do pós-guerra, no sentido “do surgimento de uma nova ordem internacional que configurava uma geografia política, na qual os vencedores acediam a inéditos padrões de vida e impunham seus estilos e valores”.

Portanto, a história da juventude traz as marcas dos modos como ela vem sendo pensada e construída socialmente. Mais do que em qualquer tempo, a diversidade das experiências e de oportunidades, as redes de relacionamento, as práticas sociais dos contextos nos quais vivem os jovens entre tantas outras variáveis, criaram as condições de possibilidade, nas quais se tecem as distintas juventudes que transitam no cenário contemporâneo.

Encontro em Reguillo (2000, p.49):

Para situar al sujeto juvenil en un contexto histórico y sociopolítico, resultan insuficientes las concreciones empíricas, si éstas se piensan independencia de los criterios de clasificación y principios de diferenciación social que las distintas sociedades establecen para sus distintos miembro [...].

Se na década de setenta, a juventude foi descrita como “uma categoria social gerada pelas tensões inerentes à crise do sistema” (FORACCCHI, 1972, p. 160), e como tal, associada ao conflito e ao enfrentamento, hoje, os nossos discursos, frequentemente, descrevem “a” juventude como excessivamente individualista. Em ambos os casos, tanto na juventude guerreira da década de setenta, quanto na juventude narcisista dos anos 2000, para mim, existe uma estreita correlação com as características das sociedades, nas quais esses jovens se inscrevem.

Assim, na década de vinte, a ausência de uma aproximação mais “científica”, com metodologia própria para estudo de temas considerados marginais, entre os quais a delinquência e a prostituição, foi determinante para o surgimento da Escola de Chicago, que centrou seus estudos nos jovens de rua, os quais deram origem a grupos contestatórios e dissidentes. A Escola de Chicago exerceu uma importante influência nos estudos sociológicos sobre a juventude, especialmente, através de Robert E. Park – um dos seus primeiros autores. Para ele, a cidade era espaço

privilegiado para a difusão de condutas que, mediante o mecanismo de contágio social, facilitam a ruptura de valores e laços tradicionais, dada a liberdade/solidão que os jovens experimentavam os grandes centros urbanos. Em contraste, as pequenas comunidades rurais estavam protegidas, posto que, pelo seu raio de ação, tinham mais condições de reprimir aqueles comportamentos considerados desviantes.

Tal perspectiva, que desempenhou importante papel na forma como se olhava para a juventude, tomava essa fase da vida como aquela na qual “os indivíduos processam a sua integração e se tornam membros da sociedade, por meio da aquisição de elementos apropriados da ‘cultura’ e da assunção de papéis adultos” (ABRAMO, 1997, p 27). Observemos, já naquela oportunidade, o poder de ameaça imputado aos jovens: eles seriam potencialmente capazes de pôr em risco a continuidade social, mediante o questionamento e a oposição a valores que lhes eram transmitidos.

Mais tarde, Foote Whyte (1943) analisou, em “A sociedade das esquinas”, o sentimento de solidariedade presente nesses grupos juvenis o que, para ele concorreu para o surgimento de pactos de lealdade entre esses sujeitos, em razão de fortes laços afetivos construídos desde a infância. Tais sentimentos os faziam considerar o grupo como a sua família, e a rua, como suas casas. Paralelamente, ao chamar atenção para a natureza desses mesmos vínculos, o autor colocou em pauta a forma reduzida como os jovens vinham sendo vistos por parte daqueles que os descreviam como marginais.

Pensando na atualidade, é relevante ao problema proposto nesta tese o destaque às formas como a mídia vem fornecendo elementos que concorrem para a construção social da juventude. Assim, imagino estar diante de um refinamento dos temores da Escola de Chicago, pois a insistente descrição da juventude, em especial dos jovens pobres, como inconsequentes, propensos ao desvio e ao delito, perigosos para a sociedade, não apenas ratifica que tais atributos fazem parte “da natureza desses sujeitos”, mas evidencia que dispositivos eivados de preconceitos eram criados e acionados, não apenas para punir, mas para controlar um possível desvio que pudesse vir a acontecer. Em outras palavras, o poder era demandado a operar também sobre virtualidades e, como tal, permitia uma indeterminação.

O *dispositivo da periculosidade*<sup>16</sup> é um dos efeitos gerados pela associação linear entre pobreza, infração, desrespeito, violência, crime e juventude, que, com frequência, inunda os jornais, as revistas e transita, até mesmo, em alguns estudos acadêmicos. Baseado, fundamentalmente, em teorias higienistas que proliferaram durante o início do século XX e que, entre outras coisas, apregoaram a supremacia da raça branca e os perigos decorrentes da miscigenação, criou-se, pouco a pouco, uma forma de descrever a pobreza como potencialmente perigosa. Tal olhar que, há bastante tempo, busca enquadrar o comportamento juvenil explicando suas “qualidades e defeitos” à luz das ciências, encontrou amparo em formas hegemônicas do conhecimento, especialmente, aquelas oriundas da medicina que prescrevia a família ideal burguesa como o espaço para que acontecesse o “desenvolvimento sadio”.

Avançando através do tempo com tal refinamento que, por vezes, chegamos a pensar que desapareceu, essa concepção, na atualidade, sob meu ponto de vista, travestiu-se do par antitético família funcional/família disfuncional. Esses conceitos são muito caros à Terapia de Família e muito frequente e levemente são utilizados na escola para descrever as famílias dos alunos que apresentam, no entender dos docentes, dos orientadores educacionais e dos psicólogos escolares, “dificuldades”. Por meio de indicadores que apontam para o imaginário social no qual existe um ideal, esse modo de caracterizar as famílias desconsidera suas novas configurações. Entre elas, a força da *família tentacular*<sup>17</sup>, que emerge absolutamente distinta do padrão patriarcal outrora vigente.

Como acabamos de ver, a análise da juventude como um problema não é recente. Acontece sempre que ela se torna uma ameaça para a ordem social vigente, ou porque se afasta do caminho pensado para que aconteça a sua integração na sociedade, ou ainda, enquanto categoria, que problematiza ou ameaça romper com a transmissão da herança cultural.

---

<sup>16</sup> Encontramos em Foucault (2003, p. 85): “A noção periculosidade significa que o indivíduo deve ser considerado pela sociedade ao nível de suas virtualidades; não ao nível das infrações efetivas a uma lei efetiva, mas das virtualidades de comportamento que eles representam”.

<sup>17</sup> Familiar tentacular - expressão cunhada por Maria Rita Kehl (2003) para referir-se às novas configurações familiares. Para a autora a família “deixou de ser uma sólida instituição para se transformar num agrupamento circunstancial e precário, regido pela lei menos confiável entre os humanos: a lei dos afetos e dos impulsos sexuais” (KEHL, 2003, p.2).

Embora, a partir do final da década de sessenta, com os jovens franceses provocando outras reflexões acerca da juventude - considerada a partir daí como propulsora de transformações sociais - ainda levou um bom tempo para que a perspectiva desenvolvimentista, com um forte viés psicologizante, cedesse lugar a novas formas de pensá-los. Como exemplo do quanto nossa leitura ficou presa em um discurso psicológico, que coloca os jovens sempre em um território de passagem, hoje questionado quanto a sua aplicabilidade aos jovens das classes populares por outros estudiosos<sup>18</sup>, tomemos um importante pesquisador que aportou no Brasil, vindo dos Estados Unidos.

Na década de setenta, com *Identidade, Juventude e Crise*, Erik Erickson (1972)<sup>19</sup> reforçou a forma desenvolvimentista cartesiana de descrevê-los. Seu livro e sua visão de um jovem universal marcaram a cena intelectual brasileira e tiveram forte influência na forma como “a” juventude passou a ser vista e descrita entre nós, especialmente na academia e nas escolas.

Partindo da famosa descrição das “oito idades do homem”, ele sustentou que se vive na juventude uma “moratória psicossocial”. O corolário foi a “concessão” de um tempo de experimentação para vivenciar e ensaiar vários papéis sociais antes de assumir um compromisso em uma determinada direção.

Esse olhar em que pese ter sido um pouco mais abrangente, na medida em que buscou articular aspectos psicológicos, biológicos e sociais ao meu julgamento, também contribuiu para a forma de concebermos a juventude e os jovens. Sua “moratória” veio naturalizar a ideia de um presente muito marcado pela postergação. O tempo presente, como um período de experimentação, descompromisso (deles e nosso para com eles, às vezes) e onde, a partir do mote “preparação para a vida” que se desdobrou, inclusive no texto legal (LDBEN 5692/71), em “preparação para o

<sup>18</sup> Para Margulis e Urresti, (1996, p.20) “por sobre esta moratória, haverá de aparecer diferenças sociais e culturais no modo de ser jovem, dependendo de cada classe e também das lutas pelo monopólio de sua definição legítima, que implica a estética que se supõe esta haverá de se revestir, os signos exteriores com que se fará representar”.

<sup>19</sup> Erik Erickson, em seu livro “*Infância e Sociedade*”, publicado em 1972 apresentou uma teoria de desenvolvimento psicossocial através de estágios aos quais denominou “As oito idades do homem”. Em cada uma delas o sujeito se defronta com tarefas evolutivas a serem cumpridas. Na dependência da resolução de cada uma delas sairia para próxima etapa mais ou menos fortalecida. São elas 1) confiança *versus* desconfiança básica; 2) autonomia *versus* vergonha e dúvida; 3) iniciativa *versus* culpa; 4) competência ou produtividade *versus* sentimento de inferioridade; 5) consolidação da identidade *versus* confusão de papéis; 6) relacionamentos de intimidade *versus* isolamento; 7) geratividade *versus* estagnação e 8) integridade ou aceitação do ciclo vital *versus* desesperança.

trabalho” ou “preparação para o exercício consciente da cidadania”, descaracterizou-se o presente como tempo vivido, transformando-o em mero tempo de passagem.

Con excepciones, el Estado, la familia y la escuela siguen pensando a la juventud (grifo meu) como una categoría de tránsito entre un estado y otro, como una etapa de preparación para lo que sí vale la juventud como futuro. Mientras que, para los jóvenes, su ser y su hacer en el mundo está anclado en el presente, lo que ha sido finamente captado por el mercado (REGUILLO, 2007, p.52).

O jovem viu-se roubado, pois seu presente passou a ser, apenas, preparação! Uma preparação descrita, esquadrinhada, esperada que remeteu, necessariamente, a uma determinada forma de viver a juventude. Nesse sentido, para que possamos inaugurar outras formas de pensar e conceber as juventudes “[...] é preciso desviar os olhos dos objetos naturais a fim de perceber certa prática, muito bem datada, que os objetivou sob um aspecto datado como ela; [...]” (VEYNE, 1982, p. 154).

Pensemos um pouco: se existe uma forma correta de viver existe uma subjetividade a produzir e, toda vez que acontece de escapar do padrão desejado, então, é preciso mobilizar esforços para correção do desvio. Às vezes, no entanto, encontra-se uma não esperada resistência. Nesse caso, é preciso pôr em marcha outra operação, por meio da qual objetiva-se mostrar a todos quão perigoso pode tornar-se um modo coletivo de viver que se esquivava às malhas do circuito de subjetivação.

As juventudes que demarcam suas presenças por meio de distintas maneiras de comportar-se, falar, vestir e pensar passam a ser, nas últimas décadas, foco para o qual se voltam muitos estudos. No entanto, segundo Carrano (2000), a maioria da produção intelectual ainda estava centrada na discussão das instituições e dos sistemas presentes na vida dos jovens, distanciando-se de uma análise mais criteriosa sobre as formas como os jovens vivem e elaboram as suas experiências. Essa é uma questão compartilhada por outros estudiosos, como Sposito (2000, 2003), Peralva (1997), Abramovay (1999), Castro (2006). Todos têm em comum a preocupação em expandir os estudos sobre a juventude para outras temáticas.

Juventude é um destes termos que parecem óbvios, dessas palavras que se explicam por elas mesmas, e assunto a respeito do qual todo mundo tem algo a dizer, normalmente reclamações indignadas ou esperanças entusiasmadas. Afinal, todos nós somos ou fomos jovens (há mais ou menos tempo), convivemos com jovens em relações mais ou menos próximas, e nas últimas décadas, eles têm sido tema de alta exposição nos diferentes grupos da mídia que atravessam o nosso cotidiano (ABRAMO, 2005, p. 37).

A transformação terminológica que nos autoriza a falar em juventudes e em culturas da juventude traz, como correlato, uma mudança nas formas de pensar e de olhar a juventude, hoje. A territorialização, bem como os processos históricos, favoreceu a retomada do conceito genérico de juventude e concederam lugar a uma forma de ser jovem em uma região, em uma cidade, em um bairro ou em uma comunidade concreta, em um tempo também determinado. Como decorrência, é possível dizer que existem culturas juvenis<sup>20</sup> com suas múltiplas manifestações, atravessadas por condições espaciais e temporais concretas.

A cultura jovem tornou-se, então,

a matriz da revolução cultural no sentido mais amplo de uma revolução nos modos e costumes, nos meios de gozar o lazer e nas artes comerciais que formavam, cada vez mais, a atmosfera respirada por homens e mulheres urbanos. Duas de suas características são, portanto, relevantes. Foi ao mesmo tempo informal e antinômica, sobretudo em questão de conduta pessoal. Todo mundo tinha que estar na sua, com o mínimo de restrição externa, embora, na prática, a pressão dos pares e a moda impusessem tanta uniformidade, quanto antes, pelo menos dentro do grupo de pares e subcultura (HOBSBAWM, 1995, p. 323).

É importante mencionar que, no Brasil, se de um lado a categoria juventude e suas derivadas subculturas comportam, de alguma forma, as inquietudes e os conflitos de um tempo de vida com o qual, muitos adultos, encontram-se identificados; de outro, depara-se com manifestações da sociedade e, em especial, em distintos meios de comunicação, que parecem não enxergar as juventudes com bons olhos, caracterizando-as como fase negativa e perigosa, que necessita, por vezes, da massiva intervenção do poder público.

---

<sup>20</sup> De forma ampla, a expressão “culturas juvenis” se refere à forma como as experiências sociais dos jovens se expressam coletivamente mediante especificidades nas formas e estilos de vida. Em um sentido estrito, vão referir-se ao coincidente surgimento no pós guerra, de micro sociedades juvenis no momento em que acontecem em diferentes países ocidentais, importantes transformações que em verdade, anunciam o fracasso do consenso.

Em 2005, o IBGE alertava que o número de jovens com idades entre 15 e 29 anos, no Brasil, já ultrapassara a casa dos quarenta e sete milhões. Cotejando esses dados com os índices publicados pelo recente estudo do IPEA (abril/2008) sobre a juventude na mesma faixa etária, constata-se um aumento expressivo, pois hoje, os jovens somam 51,1 milhões de pessoas. A força traduzida pelo aumento significativo que, certamente, impacta a sociedade brasileira justifica um olhar atento às questões que afetam e mobilizam esse segmento populacional. A complexidade da organização social contemporânea confronta os jovens com o desafio de afirmar-se em um mundo em que “as esferas da produção transformaram-se em produção de signos” (CARRANO, 2000, p. 22).

Acenando com infinitas possibilidades para o consumo e o desenvolvimento, a contemporaneidade, de um lado, sugere o aumento da capacidade de ação social do jovem; de outro, estabelece um grande controle e regulação da produção de significados que incidiram, precisamente, sobre quem têm menor prestígio social e econômico. É preciso, pois, reconhecer a emergência de um modelo cultural que atinge a todas as gerações e leva, incessantemente, buscar o rejuvenescimento estético, sob pena de ser “condenadas ao exílio simbólico da obsolescência corporal programada” (CARRANO, 2000, p. 22).

Escutar os jovens, nos diferentes espaços em que atuo profissionalmente, permite-me questionar se ter liberdade para se divertir, com o consequente adiamento ou minimização das responsabilidades familiares, é, para uma importante parcela desse grupo, o elemento central da condição juvenil. Por outro lado, é preciso não esquecer que em nossa sociedade a juventude constitui certo ideal social. A ideia de liberdade fica, em nossa cultura, cada vez mais associada a valores que creditamos à juventude.

Uma das reportagens publicadas pela Revista “Veja”<sup>21</sup>, durante o período em que me propus investigar, aponta que também os adultos encontram-se às voltas com a necessidade de um corpo bem cuidado, desejantes de liberdade para “ficar” com parceiros diferentes – instituindo-se a lógica do não vínculo entusiasmados que estão frente à possibilidade de sucessivos recomeços, tanto afetivos quanto

---

<sup>21</sup> Trata-se da reportagem “*Uma relação tão delicada*” publicada em 23 de agosto de 2006 e por abordar especificamente o tema das relações das filhas mulheres com suas mães não foi incluída no conjunto final de análises que realizei, muito embora tenha realizado um grupo focal com os pais para discuti-la.

profissionais. Esses últimos muito determinados pelas condições do mercado de trabalho, mas que remetem, queiramos ou não, à afirmação do ser humano sempre jovem. À luz dessas considerações, não é difícil compreender por que Maria Rita Kehl (2004) nos diz que hoje somos jovens dos 14 aos 40 anos. Ora, nessa ótica, não foi apenas o olhar sobre a juventude que se transformou ao longo do século XX, pois, nessa perspectiva, a adultez é caudatária das transformações daquele segmento social.

A juventude, como ideal da cultura, parece estar sendo mostrada como algo que, se termina, pode em seguida recomeçar, seja no plano amoroso, profissional ou nos valores que conferem sentido à vida. A juventude para a psicanalista é um “estado de espírito, é um jeito do corpo, é um sinal de saúde e de disposição, é um perfil de consumidor, uma faixa de mercado, onde todos querem se incluir” (KEHL, 2004, p. 89).

Qual é o preço a pagar por isso?

Quando a juventude é alçada à ideal da cultura, os adultos tornam-se desconfortáveis em seu lugar. Muitas mães e pais cultuam a ideia de acompanhar os filhos em programas típicos da juventude, compartilham intimidades a respeito de sua sexualidade e, com mais frequência do que seria de se esperar, colocam-se ao lado das transgressões, quando o assunto é conflito, sejam ele com professores ou adultos em geral. Tamanha liberdade e intimidade teria um preço a ser pago em desamparo. Ainda para Kehl (2004, p. 96), os jovens “parecem viver em um mundo onde as regras são feitas por eles e para eles, já que os pais estão comprometidos com uma leveza e uma *nonchalance* jovem”.

Nessa perspectiva, a fantasia de um mundo regido pelo gozo é a um só tempo, fascinante e perigoso. Sem limites estamos muito próximos dos horrores da pulsão de morte. Do ponto de vista do laço social, prossegue a psicanalista, “o imperativo do gozo projeta no horizonte a imagem de uma luta de todos contra todos, uma sociedade de cada um por si sem Lei e sem juiz, que amedronta [...]” (KEHL, 2004, p.99). Assim, por diferentes caminhos estamos, outra vez, confrontados com a vulnerabilidade humana!

A chegada do novo milênio não trouxe, para a maioria dos cidadãos, muitas esperanças. Fazendo um balanço do nosso tempo, entre tantas constatações, é possível perceber que, embora tenham aumentado as vozes em prol de uma sociedade mais inclusiva e democrática, aprofunda-se mais e mais o imenso distanciamento entre nações e entre os que habitam uma mesma pátria.

Por todos os lados, escuta-se acerca do declínio de instituições que, tradicionalmente, funcionaram como ordenadoras da sociedade como a família e a escola e não faltam soluções milagrosas que, em passe de mágica, resolveriam nossos problemas. Assistimos ao entra e sai de modismos que tentam dar conta de nossas mazelas, seja através da literatura de autoajuda, do poder do pensamento positivo, das terapias alternativas, da biodança, dos florais, entre tantos outros recursos. Do ponto de vista político e econômico, vemos ampliada a participação do Brasil no cenário mundial, o fortalecimento da democracia, mas também escutamos o anúncio de uma crise de proporções globais que se avizinha. É, pois, o tempo da bolsa família, da bolsa escola, do desemprego de uma parcela significativa de brasileiros, de um salário mínimo que não alcança R\$ 500,00.

Em termos educacionais, os governos estadual e federal destacam e fazem uso de modalidades avaliativas periódicas, com o intuito de “qualificar o ensino” aqui praticado. Ampliam-se as possibilidades de acesso à Escola Básica (em que pese as medidas de permanência não serem tão eficazes!), discute-se e alarga-se o uso de tecnologias de informação e de comunicação.

É época de ENEM, ENADE, IDEB, Prova Brasil, mas, paradoxalmente, neste mesmo tempo, testemunhamos o avanço da educação-mercadoria, da implantação pouco criteriosa da EAD, que promete “faça uma graduação em dois anos e ganhe uma especialização”. É o tempo em que se ouve de professor universitário “que os jovens brasileiros devem efetivamente permanecer na universidade até concluírem o Mestrado para, só então, melhor preparados, buscarem um trabalho” (*sic*). Nesse contexto, reafirma-se uma crença nascida no pós-guerra, por meio da qual, “sob um bom pretexto”, opera-se importante controle social e coloca-se em marcha um dispositivo de autorregulação, vinculado, por exemplo, às já poucas oportunidades de trabalho disponíveis, desconhecendo que a maioria dos jovens brasileiros ainda

não tem acesso a um curso superior, uma vez que apenas 12,7% deles, com idade até 24 anos, estão matriculados no terceiro grau, segundo os dados do IPEA/ 2008.

Nesse período, marcado por complexidades, desafios e controvérsias que exigem acurado olhar e grande responsabilidade, no tocante à tomada de decisões, transitam milhões de jovens com idades entre quinze e vinte e nove anos, pelo território brasileiro. Assim, se os jovens irromperam de forma intensa na cena pública a partir da metade do século vinte, fizeram-no sob diferentes rubricas: foi o rebelde sem causa dos filmes hollywoodianos, que conjugava romantismo e rebeldia.

A nova “autonomia” da juventude como uma camada social separada foi simbolizada por um fenômeno que, nessa escala, provavelmente não teve paralelo desde a era romântica do século XIX: o herói cuja vida e juventude acabavam juntas. A figura antecipada na década de 1950 pelo astro de cinema James Dean foi comum, talvez mesmo um ideal típico no que se tornou a expressão cultural da juventude [...] O que tornava simbólicas essas mortes era que, a juventude por eles representada era transitória por definição (HOBSBAWM, 1995, p.318).

Na década de sessenta, os movimentos de contestação juvenil, como a revolta estudantil na França, em Maio de 1968, ajudaram a dar visibilidade aos problemas sociais não resolvidos. O final da década, com o “Festival de Woodstock”, em 1969, representou um marco no movimento de contracultura. Nesse novo cenário, o “rebelde sem causa” cedeu lugar para o jovem “subversivo” e “guerrilheiro”. E, como na década anterior, não faltaram aqueles que se esforçaram em espalhar entre as famílias o pânico moral, uma vez que os jovens, mediante esse discurso, transformavam-se em meros fantoches em mãos daquele interessado em corromper a ordem e os bons costumes.

No cenário brasileiro, o envolvimento com as utopias político-sociais foi marcante na vida de muitos jovens, durante esse período. Os anos sessenta e setenta destacaram jovens como Elis Regina, Geraldo Vandré, Gilberto Gil, Caetano Veloso, Chico Buarque, entre outros que fizeram da música uma arma de luta. Além disso, mostraram uma geração, que conviveu com a tortura, com o AI 5, com a morte política de muitos, com a DOPS, que viveu o auge da ditadura militar e, para construir um novo futuro, precisou reagir. Nesse período, aconteceu no Brasil intensa participação política dos jovens.

Nos anos oitenta, a juventude viveu as “Diretas-já”. Jovens, hoje, lembrados nostalgicamente por muitos adultos, através dos “caras pintadas” que invadiram as praças, cuja participação política ajudou a derrubar um Presidente da República. Os primórdios dos anos noventa ainda viveram sob impacto de grandes transformações, e os jovens refletiram em espelho os movimentos da sociedade que os acolheu.

Presos no passado, muitos esquecem que naqueles períodos já se testemunhava a existência de muitas juventudes e, entre elas, existiam adesões diferenciadas às grandes causas, gerando distintos territórios de resistência e criatividade. É sabido que não foram todos os jovens que vibraram com os festivais de MPB, pois muitos preferiram a “Jovem Guarda”; nem todos os jovens tiveram participação política no período da ditadura militar; não foram todos os jovens que participaram da luta contra a era Collor e, tampouco, foram todos os que se engajaram nos movimentos sociais do início da década de noventa. No entanto, por vezes, parece que isso fica esquecido.

Jameson (2001) destaca que essa “nostalgia do passado” presta-se para apontar uma falha no presente. Esse retorno idealizado e deformado, há um tempo que ficou para trás, revela-se característico em nossos discursos, quando a referência é a juventude. Nesse sentido, o tributo a ser pago por um queixar-se contínuo obscurece o olhar adulto diante de sujeitos que, à sua maneira, tentam mudar a face do século XXI, envolvidos, por exemplo, com a causa ecológica, com a luta pela paz e a diminuição da violência, pois sabem que só haverá futuro se houver mudanças.

Com um jeito, talvez mais generoso, de relacionar-se com as diferenças, respeitando as novas demandas do grupo, o jovem do ano 2008 reconhece não ser portador de verdade absoluta alguma. Ao ser acusado, ainda, de individualista, consumista, narcisista, ou irresponsável, pauta-se por estéticas e éticas que não lhe autorizam o exercício de um poder excludente.

## A Expressão da Crise nas Juventudes que Habitam a Família

### Uma concepção de família a ser questionada...

É no contexto da Modernidade Ocidental (início do século XIX a meados do XX) e em resposta ao dinamismo das relações de uma sociedade que se constituía, que emerge a família nuclear burguesa, formada pelo pai, pela mãe e pelos filhos. Tal configuração foi marcada por uma clara demarcação do poder. A mulher reduzia sua intervenção à governamentalidade<sup>22</sup> do âmbito interno da família, enquanto ao homem competia a governabilidade do espaço público. No Brasil, a família patriarcal exerceu importante papel como regulador da vida social. Embora tenha sofrido um deslocamento em direção a uma distribuição mais igualitária do poder, continua contribuindo fortemente para a perpetuação de padrões de comportamento que acabam por serem transmitidos de geração em geração.

Identificamos na família contemporânea uma multiplicidade de arranjos que põe em xeque a concepção tradicional, pois “a vida pessoal tornou-se um projeto aberto, criando novas demandas e novas ansiedades” (GIDDENS, 1993, p. 18). No entanto, ainda pesa sobre nós esse paradigma que a concebeu monogâmica, endogâmica, patriarcal, pressupondo vínculo afetivo estável e com a preponderância da autoridade paterna sobre a mulher e os filhos. Uma prova do que acabo de me referir é que resistimos em aceitar e reconhecer outras configurações familiares como legítimas, apressando-nos em classificar, por vezes, de forma bastante leviana, como *desestruturada* ou *disfuncional*, qualquer desenho distinto do modelo anteriormente descrito.

O estudo das famílias que não respondem ao modelo hegemônico constitui um especial desafio. Narvaz (2005 p. 34), sensível à impossibilidade de famílias que vivem em contextos de pobreza, corresponder a esse padrão, escreve “a idealização dessa forma de organização familiar, [...] (é) fruto da mediação institucional que determina e legitima uma forma específica de interação familiar como ideal”.

---

<sup>22</sup> O conceito de governamentalidade foi proposto por Foucault e nesse texto diz respeito “à preeminência desse tipo de poder que se pode chamar de governo sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes” (FOUCAULT, 2002, p. 292).

As transformações, decorrentes dos fatores econômicos, sociais, políticos, culturais, que estão impactando a família contemporânea, exigem criteriosa leitura, para que se possam entender as complexas dinâmicas adotadas, em especial pelas famílias de baixa renda, para levar avante o projeto de cuidado e de educação dos filhos.

Fonseca (2004), questionando a organização patriarcal em uma pesquisa realizada na “Vila do Cachorro Sentado”, identificou um modelo relacional, cujas características eram outras. Entre elas, estavam as uniões consensuais, alta instabilidade conjugal e recasamentos, famílias em sua maioria compostas pela mulher e pelos filhos (o que derruba o mito do homem provedor financeiro e de autoridade) e a alta taxa de circulação de crianças, uma vez que muitas das mães, por impossibilidades das mais diversas, haviam colocado seus filhos em lares substitutos. Tais achados corroboram o que Vaitsman (1994, p. 19) afirmou a respeito da família contemporânea. Para ele, “o que caracteriza a família e o casamento em uma visão pós-moderna é justamente a inexistência de um modelo dominante, seja no que diz respeito às práticas, seja enquanto um discurso normatizador das práticas”.

Quanto às famílias de classes populares, ainda se observa no país o nosso olhar atrelado a uma perspectiva que vincula a sua condição de pobreza à ideia de desorganização, desarranjo ou desajustes, na qual nossa “sapiência” está convocada a intervir, para corrigir. Tal modo de conceber não se reduz aos aspectos econômicos, mas traz, no seu bojo, uma concepção política que julga e condiciona as possibilidades do outro decidir a respeito de sua própria existência. Isso ocorre em função do autoritarismo e da perversidade do sistema social em relação a uma parcela da população, desde a época da escravidão, e pela ordem ideológica, pelo desrespeito às diferenças étnicas e culturais, características das diversas formas de organização familiar (CARDOSO; FERREZ-CARNEIRO, 2008).

A dicotomia entre a família que temos e vivemos e a família sobre a qual muito se teoriza parece estar mais presente quando tratamos de analisar os sujeitos que estão em estado de maior vulnerabilidade, muito embora não esteja restrita a esse segmento. As famílias, ao longo da história, têm revelado plasticidade para adaptarem-se às novas exigências, fato bastante favorecido pelo “encontro, por meio

dos sistemas de comunicação, com histórias sociais distintas e com diferentes modos de vida, o que causa impacto sobre o sentido que as pessoas dão a sua vida e a seus projetos” (HENNINGEN; GUARESCHI, 2002, p. 50).

É possível, também, encontrar resistência para mudanças, em padrões que estão muito arraigados (vide questões que envolvem o direito da mulher de decidir a respeito de seu próprio corpo quando toca a sexualidade). No entanto, ainda para Henninge e Guareschi (2002, p. 50), “além das discussões sobre tendências e resistências à homogeneização cultural, não se pode negar que os padrões e tradições do passado estão menos nítidos”.

Nesse interjogo, a partir da segunda metade do século XX, a família viveu fortes embates, que resultaram em transformações significativas, a partir de várias ordens. Um dos fatores desencadeantes foi a irreversibilidade de suas novas configurações. Esses distintos arranjos acabaram forçando que se aceitasse um convívio íntimo entre crianças, jovens e adultos de várias procedências. A família contemporânea está atravessada por múltiplas influências, o que determina o surgimento de lógicas diferenciadas para sua organização e outras formas de convívio. Folberg<sup>23</sup> (2007) sintetiza essas transformações, quando refere que “a família é a expressão da sociedade que a contém”.

No texto “A Família” ([1938] 1981), Lacan ampliou a leitura freudiana de *complexos*, tendo como pontos de contato outros campos de conhecimento. Entre esses campos, podemos mencionar a biologia e a sociologia. Para o psicanalista, é ordem original da realidade que se constituem as relações sociais, que é preciso entender a família humana. De imediato, ressalta-se a primazia do reino da cultura sobre o reino da natureza e da competência da família, a quem caberia transmitir um legado constituído por “estruturas de comportamento e de representação, cujo jogo ultrapassa os limites da consciência” (LACAN, 1987, p.13). O grupo familiar, nessa perspectiva, mostrou uma estrutura profundamente complexa, pois, mais do que um grupo natural, constituiu-se em um elemento primordial como transmissor e produtor de cultura.

---

<sup>23</sup> Esta referência foi retirada de apontamentos feitos pela autora durante o Seminário de Tese. PPGEDU, UFRGS, 2007/2.

Nesse mesmo texto, evidencia-se a posição lacaniana que enfatiza as interdições e as leis, como a base sobre a qual se fundou a família humana. Se, de um lado, reconheceu que diferentes instâncias associam-se à família para dar conta do legado cultural que uma geração passa à outra; de outro, ficou evidente que é na família que o sujeito adquire a língua materna e que, por meio da família, estabelece-se “uma continuidade psíquica, cuja causalidade é da ordem mental” (LACAN, 1987, p. 21).

A noção de *complexo familiar*, essencialmente inconsciente, constitui-se em “uma representação designada sob o nome de imago”. Ao tomá-lo como fundamental para o entendimento da família humana, onde exerce “um papel de organizador no desenvolvimento psíquico”, amplia o alcance da família, como objeto e circunstância psíquica. O complexo ligou, “sob uma forma fixada, um conjunto de reações que pode interessar a todas as funções orgânicas, desde a emoção até a conduta adaptada ao objeto” (LACAN, 1987, p. 21, 26 e 19), revelando a universalidade da noção, na medida em que, atravessou os sujeitos na sua construção de si, sob a égide da cultura.

Lacan refere-se a três complexos fundamentais: o Complexo do Desmame, o Complexo da Intrusão e o Complexo de Édipo. Farei referências apenas aos dois primeiros, não abordando nesta tese o Complexo de Édipo.

Considerado o complexo mais primitivo do desenvolvimento psíquico, ele mantém articulação com os que lhe sucedem. O Complexo de Desmame determinou os mais arcaicos e estáveis sentimentos que unem um indivíduo a sua família, uma vez que representou, de forma primordial, a imago materna. Segundo seu autor, consolida-se quando o sujeito deixa a casa paterna, sendo explícita, no texto, essa referência.

Os caminhos que fazem a passagem para a vida adulta nem sempre são simples. Muitas vezes, exigem um verdadeiro prolongamento da situação de dependência, não só pelo desejo do jovem, mas porque, na contemporaneidade, a

inserção no mercado de trabalho, que o habilitou a tomar a vida em suas próprias mãos, nem sempre acontece com a facilidade que muitos deles gostariam<sup>24</sup>.

Lacan ([1938]1981), ([1938]1987), Assoun (2000), Kehl (2000) destacaram por diferentes caminhos, a importância do outro – a começar pelo irmão na estruturação psíquica. Cronologicamente, a discussão iniciou-se com Lacan, por meio do Complexo de Intrusão.

Embora não sucessivo, mas inclusivo, no processo de constituição do sujeito psíquico, surgiu o Complexo de Intrusão, no qual o sujeito reconhece-se em uma relação com o outro, frente a um terceiro objeto. Para Folberg (1985, p.3), “inaugura o sentimento de rivalidade, de ciúmes, arquetipicamente da competição, que se vai viver em quase todos os sentimentos sociais futuros”. As dificuldades da superação dos impasses que concernem essa etapa podem implicar, tal como propõe Crespo (2003), em um retorno à imago materna e, conseqüente, recusa do Real e do outro.

Geralmente, acontece a intrusão quando nasce um novo bebê na família, mas o complexo também pode fazer referência ao pai ou a outro que esteja em seu lugar. O dar-se conta “desse outro” pode funcionar aos olhos de uma criança como uma ameaça: um estranho que, com ele disputa uma figura que até o momento, *imaginara* ser só sua. O grifo dá conta do registro onde se passa a intrusão: registro imaginário, visto que a identificação fundou-se em um sentimento do outro, que, por ser mal conhecido, não ofereceu, ainda, uma concepção correta de seu valor. A constatação da semelhança na diferença introduzida em nossa vida pela presença de um irmão, de acordo com Kehl (2000, p. 44) força no “campo narcísico [...] a uma reelaboração especular com o eu ideal e constitui para o eu um objeto ao mesmo tempo de ciúme, de ódio, de interesse e de identificação”. Nisso reside a ambivalência estrutural do ser humano: usurpado identificando-se ao usurpador, seduzido com o sedutor, escravo com o amo.

---

<sup>24</sup> Interessa lembrar a respeito do que vem sendo apontado como a “Geração Canguru” para se referir a uma parcela de jovens. Bem-sucedidos profissionalmente, eles têm entre 25 e 30 anos de idade, ainda moram na casa de seus pais e não estariam se mobilizando para sair desta situação entendida como confortável. Fenômeno social representativo de muitas juventudes contemporâneas tal fato nos leva também a pensar na possibilidade de que estejam em marcha processos de revalorização do convívio, para além do comodismo dos jovens, possa estar em andamento.

Uma posição interessante a respeito desse tema é trazida por Assoun (2000). Afirma que as relações fraternas não estão necessariamente condenadas ao ciúme ou à rivalidade, chamando atenção para “as transformações climáticas do afeto” (ASSOUN, 2000, p. 43). Segundo ele, não se trata de um idílio fusional, tampouco de uma declarada hostilidade, mas da possibilidade que as contendas entre os irmãos obedecem a um código tácito, capaz de operar de forma a permitir que, nas relações cotidianas, certa solidariedade assegure a modulação das tensões.

A juventude é considerada o período das grandes formações fraternas, uma vez que os grupos conferem a garantia de reconhecimento, por permitir a semelhança na diferença. Concordo, quanto à importância do encontro com o semelhante, que na juventude, o grupo de iguais – a *frátria* – desempenha importante papel na elaboração de vivências que comportam contestação, simbolização e legitimação de práticas, na medida em que todos estão no mesmo barco.

O conceito de função fraterna, tal como Kehl (2000) o propõe, destaca o impacto do outro no processo pelo qual tornamo-nos sujeitos, permitindo trazer à cena contemporânea, o conceito de *fratria*. Banido por longo tempo, o conceito remete à ideia de confraria, englobando aqueles que apresentam características similares.

É bem conhecido o texto no qual Freud, ao trabalhar sobre o mito da horda primeva<sup>25</sup> leva-nos a pensar sobre a passagem do estado de selvageria para um protótipo de civilização, no qual, o convívio entre os membros da horda passa a ser regido por um pacto entre os irmãos. Tal pacto recebeu o nome de função paterna sendo que coube à *fratria* fazê-lo operar.

Ao longo desta tese, venho demonstrando uma preocupação a respeito de como acontece, na contemporaneidade, o laço social. Uma possível perspectiva de entendimento, no tocante aos relacionamentos que os jovens estabelecem entre si, vem por meio de Kehl (2002). Para essa psicanalista, não é de se estranhar que a depressão seja o sintoma predominante do sofrimento psíquico nesta virada de

---

<sup>25</sup> O texto a que faço referência é Totem e Tabu (1913 [1921]) no qual, ao narrar a celebração do festival totêmico, Freud aborda a identificação ao pai de nossa pré-história. Após haverem assassinado o pai, os filhos o devoraram imaginando assim, incorporar os atributos que nele invejavam.

milênio, uma vez que o homem contemporâneo parece estar querendo despojar-se não apenas da angústia de viver, mas também da responsabilidade de com ela arcar. Se por um lado, busca, de forma quase mágica a eliminação de todo o sofrimento, por outro sequer pergunta-se sobre esse padecimento, não percebendo o quanto tal postura concorre para que a vida torne-se, cada vez mais, esvaziada de significação. Destarte, evidencia-se que o sentido da vida não é um valor inerente à própria vida, sendo sim “efeito de uma construção discursiva que confere significado ao aleatório, ao sem sentido à precariedade da existência” (KEHL, 2002, p. 9).

Prossegue a mesma autora afirmando ser ilusório pensar que, individualmente possamos criar sentido para as nossas existências, pois “é uma tarefa coletiva, uma tarefa da cultura, da qual cada sujeito participa [...]. É uma tarefa simbólica que se dá por meio da produção de discursos e de narrativas sobre [...] a vida [...]” (KEHL, 2002, p. 10). Analisando a sociedade contemporânea por essa ótica, as escolhas proporcionadas colocam o sujeito frente à condenação à liberdade e ao desamparo, dividido que se encontra entre “*ter de gozar e ter que conviver*”.

Nessa perspectiva, as razões filosóficas, religiosas e a tradição parecem sucumbir às razões do mercado. Essas razões do mercado “achatam a esfera subjetiva, reduzindo-a a um plano de pura fruição, depurado de qualquer outra dimensão estética ou existencial” (KEHL, 2002, p.11). Em nosso tempo, já é, pois, lugar comum em diferentes espaços, sejam eles midiáticos ou acadêmicos, um discurso que afirma estar vazio o lugar de adulto.

Surge, em homologia à palavra adolescente, outra expressão: adoltecente. Essa palavra é usada para dizer de um adulto que implora a moratória de um tempo que lhe permite ser outro, mais afinado a uma cultura, cujo ideal é permanecer eternamente jovem. Fortalece-se, cada vez mais, e, de forma generalizada, que importante é ter corpo jovem, jeito jovem, e que, para isso, vale tudo. De plásticas a implantes, de regimes ao vestuário, da música ao estilo de vida, tudo é válido na desesperada tentativa de esconder a passagem do tempo. Essa escolha não passa impune na perspectiva da psicanálise. Kehl (2000) afirma que o efeito no campo das identificações imaginárias, aberto pela cultura jovem, é o fato de convocar pessoas de todas as idades. Assim, no gozo imediato e inesgotável, a transgressão passa a ser um valor universal.

Na procura de culpados, todo um discurso perfila-se contra os jovens. Por todos os lados, o anúncio: o jovem está sem Lei ou está à margem dela. Não se duvida dos arautos! Tampouco, questiona-se que tal discurso, por estar ancorado em configurações sociais e familiares tradicionais, já não é tão efetivo quanto se imaginara!

Uma importante preocupação da sociedade com a juventude contemporânea diz respeito ao enfrentamento que essa vem fazendo às figuras de autoridade. Não há dúvida de que a reorganização da instância familiar provocou deslocamentos na forma como tradicionalmente o poder foi concebido. O espaço social conquistado pela mulher vem levando a gradual contestação de padrões que reinavam soberanos na família, muitos dos quais dizendo respeito às relações entre os parceiros. Isso também vem interferindo na expressão das juventudes na família. Em um dos grupos focais, quando se discutia sobre famílias reconstituídas, duas manifestações foram muito interessantes: a primeira, contando que a mãe estava namorando alguém que fizera parte da turma de amigos da jovem, sendo, portanto, muito mais jovem. O que vale nesse caso é a reflexão feita no grupo, mostrando a mudança de um olhar, inicialmente, constrangido quanto à situação (muito na lógica do que os outros irão dizer/ pensar) para, em seguida, reconhecer a possibilidade de que as coisas do amor possam surpreender.

A essa fala seguiu-se a de um rapaz, dizendo-se inconformado com o posicionamento apresentado e declarando ter feito, com o pai, um trato: “caso um dia meu pai e minha mãe se separarem, ela não vai poder botar ninguém aqui em casa”[sic]. Independente de possíveis interpretações psicanalíticas do que representa tal aliança, o que me interessa destacar é a variedade e a riqueza da forma de expressão das juventudes sobre um mesmo tema.

Entendo que os jovens não estão tendo experiências paternas e maternas semelhantes as que tiveram as gerações que os precederam. Não só pelo fato de que experiência é algo original, mas pelas transformações que criam cenários diferentes para viver a/na família. As novas configurações, o acesso diferenciado a recursos e posicionamentos, as múltiplas experiências de socialização, hoje compartilhadas com as tecnologias de informação e de comunicação, abrem o leque para distintas vivências. Apesar de tudo isso, parece existir “uma certa circularidade”

em alguns campos tradicionalmente redutos de discussão sobre a família “sobre seus próprios referenciais e práticas, estado que dificulta a abertura para os conhecimentos produzidos por outras disciplinas” (HENNINGEM; GUARESCHI, 2002, p.45).

Relembrando os rostos de muitos jovens com os quais me encontrei durante o percurso desta tese, escutando o rumorejar de muitas vozes que ficaram em mim a ressoar, trago uma fala: “queria, ao menos, que me perguntassem como foi o meu dia hoje” (*sic*). Nas formas de encontro de muitos jovens com os adultos revela-se uma intrincada relação que põe em cena um mundo com extrema vulnerabilidade, onde não se pode e, não adianta mais, querer agarrar-se a antigas convenções.

## **A Expressão da Crise nas Juventudes que Habitam a Escola**

Se o discurso político educacional de algumas décadas atrás enfatizava a escola como espaço de emancipação social e de preparo consciente para o exercício da cidadania, por conta do processo de massificação escolar, ela já não se encontra à disposição das classes menos favorecidas nas sociedades da área geocultural dominante. Esse fato ocorre na medida em que o insucesso escolar apresenta-se como um novo e poderoso mecanismo de exclusão social e desmotivação pessoal.

Um dado importante, quanto às formas de encaminhamento de questões educacionais envolvendo a juventude, diz respeito ao seguinte fato: muitos dos que permanecem na escola têm a sua trajetória marcada pela desigualdade tanto no que tange à qualidade no ensino praticado nas escolas que frequentam, quanto pelas interrupções que decorrem de suas entradas e saídas do sistema escolar. Quanto a esse último quesito, a pesquisa realizada pela UNESCO em 2004 “Juventudes brasileiras” já apontava que 16,7% dos jovens que não mais estudam interromperam a sua trajetória por três vezes ou mais. No entanto, isso aumenta em muito a responsabilidade e o compromisso com a formulação de Políticas de Juventude. No que diz respeito à Educação, 69,5% desses mesmos jovens têm esperança de um dia voltar a estudar.

A reprovação escolar é um fantasma que ainda assombra nossa escola. Seus índices são vergonhosos, seletivos (afeta muito mais os alunos da escola pública) e, caso esse mecanismo estimulasse o estudo, as juventudes brasileiras estariam entre as mais estudiosas do mundo.

Arroyo (2007, 2009) aponta que a reprovação faz parte de nossa cultura política. Ela ocorre na medida em que a escola nada mais faz do que refletir a reprovação social, econômica, cultural a que a maioria dos brasileiros está submetida, pela precariedade de recursos que, minimamente, oferecem condições de dignidade à vida humana. Mexer em uma cultura segregadora como a de nosso país não é tarefa fácil. Lamentavelmente, a reprovação é recurso “moralizante”, que atua na escola como mecanismo de controle ético e moral contra aqueles que precisam ser adestrados e não educados, contra todos aqueles que respondem pelos seguintes rótulos degradantes: “mal educado” “preguiçoso”, “vagabundo”, “sem limites” “diabos”, monstro ou “sem vergonha”...

Os monstros nunca são criados *ex-nihilo*, mas por um processo de fragmentação e recombinação. Por meio desse processo, extraem-se elementos de várias formas (incluindo, na verdade, especialmente, grupos sociais marginalizados) que são, então, montados como sendo “o monstro” [...] (COHEN, 2000, p. 39).

A reprovação na escola, que decreta, muitas vezes, a reprovação na vida, não é algo neutro! Tem cor, tem cheiro, tem carteira de identidade. Nesse sentido, a discussão a respeito do olhar que a escola lança para as juventudes atualiza o imaginário que existe a respeito dos pobres e “das classes perigosas”. Assim, como espaço público, palco do exercício da cidadania, a escola parece estar restrita aos sujeitos narrados como ordeiros, aos disciplinados.

Os debates a respeito das juventudes estão, outra vez, sendo focados no campo da moral. O que se destaca em muitos discursos é a falta de valores, a violência, a falta de limites. Diante de tantas e variadas faltas imputadas aos jovens, a questão desloca-se do desrespeito à autoridade pedagógica dos professores para o desrespeito à autoridade moral de impor respeito, regras, obediência. Nesse cenário, as questões que envolvem professores e alunos voltam-se muito mais para o que fazer com eles? Qual pena deve ser aplicada a seres que resistem a se

tornarem obedientes, estudiosos, comprometidos com os deveres, que os adultos entendem que eles deveriam cumprir?

Na realidade, o que se mostra, através desse tipo de questão, é a desconfiança da sociedade quanto à possibilidade de educar aqueles seres suscetíveis à transgressão e ao delito. Na verdade, talvez os consideremos [um] “*A tribo de meninos perdidos*”, esquecendo-nos que existe uma enorme diferença entre aquele que teoriza sobre o tempo presente e aqueles que experimentam a face mais cruel de um projeto social excludente.

Por não mais conseguir cumprir as promessas tão caras à Modernidade, a escola revela suas fragilidades. Ela tropeça, porque pensa seu aluno como sujeito abstrato, de direitos abstratos, muito bonitos no papel, mas perversos, porque são inexistentes para a grande maioria dos jovens.

Espalhando o terror nas escolas habitadas por esses seres bárbaros, anunciamos estar “*Com medo dos alunos*”. Medo dessa nova juventude que não está de passagem, mas vindo para ficar e assumindo o comando. Afinal, o que se poderia esperar de uma classe de sujeitos a quem muitos de nós consideramos hedonistas, narcisistas, consumistas, preocupados com a aparência, desejosos de fazer modificações no corpo para corrigir todas as imperfeições, sejam elas reais ou imaginárias, em síntese, uma “*Geração vaidade*”.

A construção discursiva e social das juventudes envolve a escola, mas nela não se encerra. Emerge uma geração absolutamente distinta de todas as que a precederam, da qual faz parte um novo estudante com novas capacidades e novas indagações, às quais, na maioria das vezes, não estamos sabendo responder. Os jovens que chegam às nossas escolas estão, quase que permanentemente “plugados” e, independente da condição econômica, muitos deles passam diante de um computador a maior parte de seu tempo livre. Portanto, as novas tecnologias configuram suas sensibilidades e suas subjetividades.

Em recente documento organizado pelo IPEA (2008), observa-se que a porcentagem de jovens fora da escola cresce na proporção do aumento da sua faixa etária. Assim, jovens entre 15 e 17 anos, o que corresponde a 17%, está evadido; entre 18 e 24 anos essa margem cresce para 66%; na faixa dos 25 aos 29 anos

alcança o patamar de 83%. Ressalvo que muitos desses jovens sequer concluíram o Ensino Fundamental.

Os dados colhidos apontam que a escola que temos não foi pensada para lidar com as diferenças, o que, fatalmente, concorre para a criação e a perpetuação de estigmas discriminatórios. A obrigatoriedade prescrita em lei para que todos estejam matriculados, não assegura que os que na escola ingressam, ali permaneçam. É patente, pois, que a escola não está conseguindo administrar as distintas trajetórias de seus ocupantes e que, frequentemente, os interesses da escola formal, estruturada em uma lógica para a qual o conhecimento é concebido, conforme refere Duschatzy (2005, p. 12), “como entidade unitária e transcendente que pretende recriar o real ou recitá-lo”, entrem em dissonância, quando essa precisa acolher sujeitos com distintos interesses e trajetórias de vida diferenciadas.

Peregrino (2002 p. 6) escreve que se inaugurou no Brasil, a partir de 1990, outra forma de exclusão dos pobres. Agora, não só pela via da reprovação ou da evasão. Diz ele que se trata de oferecer “processos de incorporação dos alunos antes excluídos, que agora são submetidos a um processo de escolarização extensiva, mais hierarquizada e, também, mais degradada”. Nesse aspecto, se de um lado cresceu a oferta, de outro parece que pouco se investiu no sentido de qualificar as políticas públicas voltadas a esse novo contingente de alunos que chega às nossas escolas, como bem atesta o rearranjo feito em nosso Estado, ao unificar turmas e escolas em março de 2008. Assim, aumentaram as vagas sem aumentar o investimento material e humano, ou seja, uma política de fazer mais por muito menos, parece pouco possível de ter êxito.

O imenso fosso que se abre em relação à cultura escolar e aos jovens que lhe cabe educar é enorme, tanto no se refere aos aspectos éticos, quanto no que diz respeito a aspectos estéticos. No entanto, os alunos que não conseguem viver em sintonia com um projeto naturalizado, hegemônico e consentido pela escola acabam sendo colocados em uma posição de incompetência e de inferioridade.

Em tempos de fragmentação e de declínio de muitas instituições, questiona-se a função e o lugar da escola na vida do jovem, o que parece colocar em xeque e, com isso, perturbar, o lugar de suposto saber, que, por tanto tempo, a fez ficar a margem de um maior questionamento.

Diria que enquanto arena, na qual diferentes interesses colocam-se em ação, a escola assume distintos significados. Há os que acreditam que a escola, junto a outros segmentos sociais, representa uma possibilidade concreta de mudança, caso consiga reinscrever-se na vida dos jovens que nela transitam, a partir de um possível deslizamento em seu projeto original e da ruptura com a lógica escolar vigente.

Para outros, a escola continua a ter como objetivo a uniformização, a homogeneização. Assim, foi concebida; assim, se perpetua, muito embora, na atualidade, tente ofuscar essa característica, utilizando-se de discursos pedagógicos tradicionais travestidos com cores novas. A Educação Escolarizada é o único direito que se transformou em obrigação, no entanto, na vida dos jovens, se o ingresso é universal, a permanência está cada vez mais excludente.

Descrevemos os nossos alunos muito mais pelo que lhes falta do que por suas potencialidades. Para mudar isso, é necessário reverter a lógica que preside essa instituição secular, que pouco mudou desde o século XVII, vivificando-a por um pensamento capaz de suportar o provisório, o contingente e, nessa medida, olhar/escutar os jovens como capazes de participar nas tomadas de decisão que envolvem suas experiências escolares.

Um traço recorrente nas ações destinadas ao jovem é a predominância de atividades que respondem ao modelo que é praticado pela escola. Autores como Dayrell (2007), Lahire (1997), Lahire, Vincent e Thin (2001) anunciam uma verdadeira “pedagogização” da sociedade, na medida em que se constata uma verdadeira impossibilidade para pensar a educação, a não ser, segundo o modelo escolar, até mesmo nos domínios alheios ao currículo consagrado das escolas de cultura geral ou de formação profissional.

Um exemplo disso pode ser a forma como se organizam as atividades em espaços não-escolares, onde, muitas vezes, é a escola quem indica os potenciais participantes. Observa-se que, nessa situação, os professores indicam os/as alunos que evidenciam resistência a submeter-se à rotina escolar, em claro alinhamento à Kant (1962, p. 71) quando refere: “enviem-se em primeiro lugar as crianças à escola, não com a intenção de que lá elas aprendam algo, mas com o fim de que elas se habituem a permanecer, tranquilamente, sentadas e a observar, pontualmente, o que se lhes ordena”, descaracterizando, em prol da docilização dos corpos, a socialização em sentido amplo.

Outra referência pode ser pensada a partir da dificuldade de abrir a escola aos jovens, a menos que tenhamos atividades previstas e controladas pelos professores. Nesse último caso, mesmo sabendo que se deveria conceder um espaço de autonomia para os jovens decidirem o que gostariam de fazer, responsabilizando-se por sua definição e organização, os docentes e os administradores, quando conseguem propor essas atividades, temerosos de uma grande desordem, acabam replicando as atividades que acontecem durante a semana, chamando, exclusivamente, para si, toda a sua estruturação. Dessa forma, atividades que poderiam concorrer para uma maior socialização dos jovens, ao serem invadidas pela ótica pedagógica autorizada pelo poder disciplinar, perdem, conforme ensina Foucault (1987), a força política, enquanto concorrem para o aumento da força útil. Dado que existe um verdadeiro pânico do que possa acontecer enquanto os jovens habitam esse território, caso não estejam absolutamente controlados pelos seus professores e atividades por eles propostas, acaba-se por não permitir a realização de todo e qualquer projeto que fuja ao modo convencional de estruturação escolar.

Ellsworth (2001, p.10), ao afirmar que não quer mais “ensinar ou aprender na ausência do prazer, do enredo, da emoção, das metáforas, dos artefatos culturais, do desenvolvimento e da interação”, anuncia uma nova concepção para o trabalho educativo. Essa concepção parece não ser válida para os jovens em geral, posto que, via de regra, também os discursos pedagógicos vêm contribuindo para que esses jovens sejam marginalizados.

Ao trazer a consideração dos leitores deste texto a questão da exclusão a que esses jovens vêm sendo submetidos, me propus questionar as condições de produção de um discurso, que é resultado de uma operação social. Acredito que, ao pôr a ênfase nas condições de produção de um texto e não em seu estado, destaco o caráter móvel e produtivo de uma narração, acreditando poder contribuir para que a estratégia de leitura modifique-se.

Indubitavelmente, a exclusão dos jovens *diabolizados* coloca em questão não uma falta desses últimos e sim, um modo de constituição social que, como tal, produz, no dizer de Duschatsky (2005, p.18), um “desaparecido dos cenários públicos e de intercâmbio. O expulso perde a visibilidade, o nome, a palavra, porque entra no universo da indiferença [...] porque transita em uma sociedade que parece nada esperar dele”.

A produção de subjetividade é fruto de condições culturais e sociais específicas. No entanto, quando eu indagava a respeito das práticas de subjetivação presentes em determinado contexto sociocultural, quiçá pudesse rastrear as operações que constituem também os sujeitos que se encontram em situações limite e, desde esse lugar, questionar a eficácia de instituições ordenadoras da sociedade, como a escola, por exemplo, na qual os jovens passam, em média, um terço de suas vidas.

Caso os professores se permitissem ouvir esses jovens, perceberiam, que “até as condutas mais anômicas, dizem algo, expressam um sentimento, ainda que seja de impotência. Além disso, elas remetem a uma linguagem, mesmo que possa parecer secreta ou inarticulada” (DUCHATZKY, 2005, p.23).

A escola parece estar perdendo a importância para os grupos de iguais, de sorte que, em novos territórios, os jovens constroem valores e códigos essenciais para a sua estruturação enquanto sujeitos. Na atualidade, é às tribos que os jovens se voltam, na busca de regras necessárias para habitar o mundo. Por esse motivo, é muito mais importante respeitar as regras das tribos e das redes com as quais conectam do que as que emanam das instituições convencionais.

As juventudes desestabilizam as funções da escola e de seus professores. Tencionam as construções pedagógicas, mesmo aquelas que respondem por uma vertente progressista. Reviram os pensamentos docentes, na tentativa de articular conhecimentos teóricos à realidade que se apresenta. Ao mesmo tempo, fazem a vida continuar. Quantas crenças arraigadas eles nos fazem derrubar! Quantas políticas públicas são postas em xeque pela inoperância!

Quantas novas questões estão postas à mesa!

Por que unguimos à categoria “violência” condutas indisciplinadas que sempre ocorreram na escola? Por que motivo as rotulamos como “desviantes”, “patológicas”, “de risco”, incrementando a fabricação de sujeitos perigosos, de sorte que para defender a sociedade sejam criadas políticas através das quais “uns se defendam contra os outros, ou defendam a sua dominação contra a revolta dos outros, ou ainda defendam suas vitórias e a perenizem na sujeição” (FOUCAULT, 2002, p.26).

A cultura escolar opera com parâmetros classificatórios há longo tempo! Que desdobramentos éticos, sociais, políticos tem essa lógica disciplinar, fundada sobre saberes que são cada vez mais distantes da realidade das juventudes? Concordo com Arroyo (2007, p. 790), quando ele refere que “as reações infanto-juvenis na sociedade e nas escolas estão provocando uma redefinição e uma radicalização dos tradicionais parâmetros de classificação, de segregação e de marginalização dos indivíduos, sobretudo dos coletivos”.

De alguma forma, as juventudes ganharam visibilidade. O debate está na mídia, está na academia, está na justiça, no entanto, quando o tema é a violência, por exemplo, aparece muito mais a violência dos jovens do que a violência contra eles.

Sangram antigas feridas que à contemporaneidade talvez não interesse mais esconder! Escancara-se que a escola está constrangida em um papel de informar apenas, e, dado que não dispõe dos mesmos recursos que a sociedade tecnológica coloca à disposição dos jovens, nem isso ela vem conseguindo fazer bem.

## A Construção do Problema

Considerando que, na contemporaneidade, as interações sociais são atravessadas por processos e estratégias, que contribuem para o surgimento de novas formas de subjetivação, proponho abordar a mídia como um “território de poder” agenciador de subjetividades. Assim, ao colocar em circulação textos, imagens, saberes que, de alguma maneira, prescrevem modos de ser, pensar e se colocar na vida, a mídia interfere na constituição das subjetividades.

Pode-se afirmar que a subjetividade pode ser pensada como a condensação de múltiplos fatores que, combinados, engendram uma organização subjetiva. A subjetividade seria, assim, resultado de processos que começam antes dela e vão além. Tais processos podem ser sociais, culturais, psíquicos e resultantes de determinações que estão aquém e vão além da experiência de si e, de alguma maneira, a conformam e, no mínimo, lhe impõem limites e condições.

Na esteira dessas discussões, aponto uma indagação: de que maneira os “padrões” que devem servir de ideal e que são apresentados pela cultura, através da mídia, interferem na forma como “escutamos” e enxergamos a juventude? Sabe-se que as pessoas estruturam-se também a partir da forma como as narramos na cultura. Em razão dessa suposição, indago: como opera, nos textos analisados, uma política de linguagem *diabolizadora* da juventude e que efeitos resultam do encontro do leitor com esses textos?

Reside, aqui, um aspecto relevante para o escopo deste trabalho. Constatase que em boa parte dos textos que tematizam a juventude na mídia impressa (os textos analisados, por exemplo) dizem respeito a quem são, como se comportam, o que querem os jovens, evidenciando uma concepção “*normativa*” de juventude.

Uma concepção de tal natureza opera uma tentativa de aproximação de sujeitos distintos - de diferentes maneiras - às normas ou prescrições estabelecidas. Isso ocorre segundo um modo consentido pelo sistema, o que, a um só tempo, concorreu para uma busca constante em modelar o outro e uma consequente dificuldade com a diferença. É possível destacar que os jovens parecem ser o objetivo privilegiado da enunciação midiática contemporânea que, ao fazer uso de

mecanismos psicológicos intensos, atuam sobre a constituição de identidades e de subjetividades.

Dessa forma, ao projetar uma figura estereotipada e, por vezes, atrativa, marcada essencialmente por traços que se supõem característicos dos jovens, também os discursos midiáticos concorrem para que essas imagens sejam tomadas tanto pelos adultos e quanto pelos jovens. Em especial, isso se dá quando se criam situações que envolvem as relações entre ambos, seja na escola, na família ou em outros espaços.

Tornero (1998) identifica três fases no movimento discursivo midiático. Destaco a primeira, por meio da qual, maneiras de ser e de estar são apresentadas aos jovens como modelos ideais a serem seguidos. Sob esse enfoque, permito-me compreender a mídia como espaço de possibilidades e de realidade material pré-existente a qualquer conhecimento e a qualquer prática a que será objeto. Essa mesma mídia territorializa-se na medida em que se exercem ações constitutivas da experiência subjetiva, uma vez que o público, seja ele um espectador ou um leitor, faz-se presente na cena, como resultado de um dispositivo de representação.

Foucault em entrevista concedida a Dreyfus e Rabinow (1995, p. 242), refere que o *poder* “só existe em ato. Não há algo como o *poder* ou do *poder*. Só há poder exercido de uns sobre os outros”. E, ainda, “aquilo que se define como uma relação de *poder* é um modo de ação que não age direta ou imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 243).

Raffestin (1993) servirá de suporte para definir o que me proponho a dizer quando me utilizo da expressão *território de poder*. Espaço e território não são termos equivalentes. É essencial, pois, compreender bem que o espaço é anterior ao território, logo, o território forma-se a partir do espaço e é o resultado de uma ação conduzida por um ator. Ao se apropriar de um espaço, concreto ou abstrato, o ator territorializa o espaço. O território é, então, um espaço onde se projetou um trabalho, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. Para esse mesmo autor, “o espaço é a prisão original, o território é a prisão que os homens constroem para si” (RAFFESTIN, 1993, p. 143).

Destaco ainda que, neste estudo, não compreendo a juventude como uma sucessão de crises que irritam ou deprimem tanto os jovens quanto seus pais/mães e/ou educadores/as, bem como refuto duas idéias maniqueístas que tendem a colocarem-se em pauta quando o tema é a juventude. Uma delas toma a juventude como problema, esquecendo-se de perguntar, associada a Langon (2008 p. 1): *“Para quién es problema - para quién es obstáculo - la juventud? Para quiénes son problema – son obstáculos - los jóvenes?”*

Creio que não para ela. Talvez o seja para os adultos, que insistem em fixar uma ideia, uma representação do que pensam, deveria ser “a” juventude. A partir de então, busca-se um traço comum a todos os jovens de um determinado momento histórico, perdendo de vista que eles recusam essa espécie de “paradigma”, esquecendo-se de que a juventude, enquanto campo de luta, tem um caráter agonístico.

Outra ideia, também de destaque, refere-se a um endeusamento da juventude, mediante o qual deposita-se sobre o jovem toda a responsabilidade pela mudança social. Não é rara a expressão “o futuro encontra-se nas mãos da juventude”. E quanto ao presente? Nada temos a fazer? Antes de tudo, é interessante considerá-la um processo complexo que afeta o conjunto da vida do sujeito.

Associo-me a Sposito (2005 p.89), quando afirma que a juventude é vivida como um processo definido a partir de uma inegável singularidade. “É, pois, a fase da vida em que se inicia a busca da autonomia, marcada tanto pela construção de elementos de identidade – pessoal e coletiva – quanto por elementos de experimentação”.

Transitamos por uma sociedade que tem no paradoxo um traço marcante. Assim, ao mesmo tempo em que trata de excluir uma parcela significativa da população ao acesso de bens passíveis de assegurar a dignidade da vida humana, estimula os cidadãos a tornarem-se socialmente supérfluos pela via do consumo, marca maior da “civilização do desejo” (LIPOVETTSKY, 2007).

Nesse contexto, atingimos um estranho patamar, no qual, por um lado, as sociedades enriqueceram e, para alguns, vêm permitindo o acesso desmesurado a bens de consumo; por outro, um número cada vez maior de pessoas vive em crescente condição de pobreza. A sociedade defronta-se, também, aliada a outros paradoxos, com a extrema liberdade confrontada com o cerceamento das nossas possibilidades de transitar em distintos espaços, pela insegurança que advém de escalada de violência, ou a liberdade sexual confrontada com o terror pela impotência. Quando o volume de oferta de alimentos é contrastado com a ditadura do corpo jovem, ágil e bonito, é preciso pensar que nos encontramos em outro tempo, talvez, no limite, por acreditar que a felicidade encontra-se à disposição no mercado da esquina. Com nosso voraz apetite, consumimos e subsumimos, inclusive, o nosso próprio corpo. Estamos em um tempo em que as satisfações, mesmo que frívolas ou efêmeras, impõem um modo de ser e de estar no mundo, marcado pelo individualismo acentuado. A máxima do gozar no consumo, seja dos bens ou do outro, atualiza-se neste novo tempo. A utilização do termo gozo, nesse caso, remete ao conceito lacaniano em que prazer e gozo são distintos. Foi associado, inicialmente, ao prazer sexual, à ideia de transgressão, desafio. No avanço dos seminários, pôde-se constatar a utilização do termo para fazer referência a um componente do funcionamento psíquico que faz com que o sujeito, à semelhança de “Para Além do Princípio do Prazer”, reedite, incansavelmente, um comportamento sem que tenha a menor ideia do porquê o faz, mesmo que este lhe traga sofrimento.

Nesse cenário, abre-se um espaço para a vivência da juventude de forma diversa daquela outrora experimentada por seus cuidadores. Emerge, assim, uma nova condição juvenil, distinta, tida como assustadora, e que vem sendo descrita em um significativo número de discursos midiáticos, como constituída por seres irresponsáveis, imaturos, capazes de ações violentas e, até, de atos e crimes hediondos, inconsequentes e desinformados sobre temas relevantes. Não faltam discursos inflamados que anunciam que os pais não conseguem controlar seus filhos e, talvez tenham mesmo é perdido a vontade de fazê-lo. É preciso que ao ouvi-los se tenha presente o fato de que muitos desses discursos pretendem instaurar uma reação desfavorável contra a juventude.

Vive-se um interessante e preocupante paradoxo: em que pese o fato da estrutura social contemporânea estar rodeada de regulamentos por todos os lados, onde, segundo Diogo (2005) “desprendida da tradição e do castigo moral, a submissão torna-se prazer, e o gozo transforma-se em dever”, queixamo-nos permanentemente da falta de “limites” do jovem, das autoridades... Estruturada em uma lógica perversa, a contemporaneidade destaca a liberdade de escolha pessoal, que implica um vale tudo que não leva em consideração o outro.

É bem interessante que se preste atenção em um discurso midiático que, ao mesmo tempo em que vai narrando o mundo adulto como frágil para estabelecer limites, incompetente para manejar aparelhos sofisticados ou derrotado diante da força de “demônios” que tudo conseguem, também vai sugerindo condutas operativas que devem ser postas em prática para reverter o quadro desolador que é descrito. Observemos que a mídia atua na direção da tutela, ao operar com uma verdade e, de forma produtiva, age na perspectiva do cuidado, a partir dessa verdade instituída.

A mídia vem ocupando um lugar estratégico na configuração de novas modalidades de socialização. Essa radical transformação vai contribuir para que o espaço de construção de nossas subjetividades constitua-se a partir de múltiplas referências que são por vezes, incoerentes e fragmentadas. É preciso que não nos esqueçamos que a socialização é fenômeno complexo, histórico e, temporalmente, determinado, sendo engendrada a partir de inúmeros dispositivos que estão espalhados por todo o tecido social. Isso quer, fundamentalmente, lembrar-nos que Educação hoje não conta apenas com a participação da Escola e da Família.

Veiga-Neto (2003, p. 140) destaca uma importante mudança operada na forma como nos subjetivamos.

[...] de uma subjetivação em que a disciplinaridade é central – na qual a escola, como instituição fechada e episódica para nossa vida, teve e ainda tem, papel fundamental está-se passando para uma subjetivação aberta e continuada – na qual o que mais conta são os fluxos permanentes que, espalhando-se por todas as práticas e instâncias sociais, nos ativam, nos fazem participar e nos mantêm sob controle.

Os primeiros estudos que correlacionam Mídia e Educação podem ser situados na década de trinta, quando os produtos da indústria cultural reacendem debate acerca da distinção entre alta e baixa cultura. Esses estudos prosseguem

nos anos seguintes, exigindo uma resposta às novas questões trazidas pela emergente influência dos meios de comunicação como a televisão, os jornais e o cinema. Naquela oportunidade, apontavam, com grande certeza, que tais produtos, além de padronizarem o gosto, pouco acrescentavam em termos de valorização estética e intelectual, o que, entendiam, estaria concorrendo para o empobrecimento do que então, considerava-se culturalmente valioso. Talvez, sem a clareza que hoje temos, suspeitava-se do potencial de penetração, por exemplo, da televisão, que, com uma roupagem sedutora, em oposição ao que, muitas vezes, acontecia/acontece na escola e sem o mesmo esforço, veiculam (vam) imagens, valores, o que estaria a exigir que se criassem espaços capazes de posicionarem-se frente a essas influências, nem sempre consideradas positivas.

Dessa forma, coincidente ao reconhecimento do potencial da indústria cultural para influenciar os processos de formação, informação e transformação social, cresciam os debates sobre Mídia e Educação, os quais não tinham apenas a intenção de investigar, para melhor entender, os efeitos dos processos de comunicação de massa, mas encontrar um remédio suficientemente capaz de proteger, em especial, aqueles considerados mais vulneráveis, contra tal perdição. Merecem destaque os projetos que pretendiam “educar para ver, educar para ensinar [...] a não serem vítimas dos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação” (DUARTE, 2007, p.15).

Uma vez que uma doença potencialmente letal ameaçava o *status quo* d[A] Cultura<sup>26</sup> (a mídia, ao popularizar os seus produtos, representava uma ameaça concreta ao projeto cultural vigente), era necessário encontrar um potente remédio. Para tal, organizam-se encontros nos quais se discute a questão da mídia e da educação. Na década de 90, um encontro realizado em Paris desempenhou um relevante papel entre os estudiosos da área, pois permitiu que importantes realinhamentos fossem feitos quanto a concepções, objetivos e procedimentos que deveriam ser considerados para fazer avançar os estudos no âmbito de educação e mídia. Esse encontro evidenciou o foco desses estudos, de forma genérica, que dizia respeito a questões relativas à utilização daquela como ferramenta educativa, às análises do conteúdo de seus produtos, aos efeitos sobre o comportamento das

---

<sup>26</sup> A Cultura aqui definida por gostos e formas de apreciação estética.

crianças e jovens e, por fim, às formas de como dar conta de uma educação defensiva capaz de habilitar para manejar as influências da mídia na formação desses mesmos sujeitos.

Uma vez reconhecido que os estudos (acerca da TV e do cinema, especialmente) giravam, basicamente, ao redor de três eixos, foi possível discriminar aqueles que diziam respeito ao conhecimento de práticas e de objetivos da mídia, dos que buscavam influenciar os profissionais da área para que se exercesse um maior controle sobre os produtos veiculados. Foi possível discriminar, ainda, daqueles que, tendo um viés mais político, destacariam a importância de ser dada voz aos cidadãos e às organizações capazes de influenciar na produção e na circulação de mensagens. Para tanto, participantes de várias partes do mundo contribuíram com seus relatos para mostrar a diversidade do campo.

De acordo com Duarte (2007, p. 19), esses analistas,

sem abrir mão da análise dos produtos midiáticos, [...] buscavam compreender não apenas os modos como as mídias constroem o sentido das mensagens que veiculam, mas também e fundamentalmente, as relações que os receptores estabelecem com os conteúdos dos meios partindo do pressuposto de que o receptor é sujeito ativo dessa relação: produz sentido sobre o que lê, ouve e vê, tendo como referência valores, pressupostos e crenças dos grupos sociais aos quais pertence e das culturas aos quais está imerso.

Exemplos de tamanha variedade podem ser encontrados em pesquisas desenvolvidas na década de 90, por um pesquisador que entrevistou os diretores de escolas secundárias inglesas, para investigar a sua postura a respeito da mídia e saber da pertinência de introduzir ou não, nos currículos escolares, Mídia-Educação. Outro exemplo vem dos Estados Unidos, por meio do “*Center for Media Education*”. Nesse centro, o olhar dos pesquisadores voltou-se para a análise de peças publicitárias que resultavam na circulação de propagandas não adequadas ao público infantil e que eram divulgadas via *Internet*. Os dois estudos estavam relacionados aos objetivos da pesquisa, conclamando a sociedade civil para uma ação mais propositiva, capaz de proteger as crianças e os jovens do que era difundido pela mídia. O foco das pesquisas que foram apresentadas no referido encontro, - tanto pela Inglaterra quanto pelos Estados Unidos - girava sobre o impacto da violência veiculada pelos meios de comunicação na formação da geração mais jovem.

Já os pesquisadores latino-americanos participantes desse mesmo “Encontro de Paris” trataram de marcar a diferença dos estudos por aqui desenvolvidos, em especial, no que tange às propostas oriundas dos Estudos Culturais. Isso ocorreu na medida em que consideravam o grupo de pesquisadores estadunidenses e europeus em débito, no que tange às análises dos fenômenos que envolvem os chamados “países periféricos”.

Em que pese o fato da tônica dos pesquisadores no encontro de Paris ter sido marcada por uma visão reservada a respeito dos efeitos da mídia, naquela oportunidade, era possível perceber que, embora timidamente, esboçava-se uma perspectiva distinta da anterior. Essa outra forma de pensar estava ligada ao reconhecimento da complexidade dos processos envolvidos entre mídia-receptor-mídia, o que, posteriormente, veio não só desestabilizar a ideia de que o expectador é um agente passivo, mas ainda, veio a concorrer para o reconhecimento da rapidez e da fluidez com que os conhecimentos na área são constituídos [e destruídos], o que implicou em mudanças na análise das relações entre comunicação e educação, notadamente quando envolve crianças e jovens.

Barbero (1997) e Canclini (1998), ao salientarem a capacidade dos sujeitos de apropriarem-se, interpretarem e reelaborarem os significados das mensagens midiáticas, conferem um peso maior ao movimento de não passividade que se opera no sujeito, para o qual se dirigem tanto os programas de televisão, quanto as propagandas, os textos dos jornais, das revistas, entre outros meios. Vale aqui lembrar que onde há poder, há resistência. A subjetivação não é produzida à força, mas implica luta de forças. Essa perspectiva constituiu-se em uma marca dos estudos que foram realizados no Brasil, a partir de então.

Indubitavelmente, essas primeiras constatações foram essenciais para que chegássemos, hoje, a entender que é necessária cautela ao fazer afirmações definitivas, quando o assunto envolve processos midiáticos. Hoje, reconhece-se o papel ativo dos expectadores, a existência de marcadores identitários tais como gênero, classe, etnia, como componentes importantes nas relações que se estabelecem entre o expectador/leitor e os veículos de comunicação. Fatos como o alargamento do olhar, a partir da construção de novas concepções sobre infâncias e juventudes, e a utilização de distintas metodologias de pesquisa para explorar esse

território das mídias, precisam ser considerados nas análises que estamos realizando. Soma-se a isso que o reconhecimento das diferenças decorrentes dos contextos nos quais acontece o processo de recepção à diversidade de mediações que se estabelecem em distintas instâncias, bem como a multiplicidade de leituras possíveis, a partir de um olhar transdisciplinar nas análises dos fatos sociais, alertam-nos à cautela nas generalizações a respeito dos efeitos da mídia, pois, leituras apressadas acabam por desconsiderar a complexidade que está envolvida na apropriação dos produtos da indústria cultural.

As mídias têm, atualmente, um destaque muito maior. Esse destaque ocorre devido à abrangência e à rapidez com que seus produtos circulam, o que faz com que as distâncias e o tempo passem a ser presididos pela lógica da instantaneidade (como exemplo podemos mencionar a expectativa do mundo em frente à televisão, durante o ataque às Torres Gêmeas).

Há quem a chame do quinto poder (simbólico). Isso se justifica, pois, junto com outras formas exerce uma poderosa influência na sociedade contemporânea e, em muitas circunstâncias, vem mudando o rumo da história (a entrevista de Pedro Collor de Melo à Revista “Veja” teve um papel decisivo na deposição de seu irmão presidente, o que nos fornece a dimensão desse poderio).

Quanto ao seu caráter ideológico, as opiniões dividem-se. No entanto, não se pode deixar de constatar o quanto as informações veiculadas pela mídia são capazes de apresentar, erradicar ou fortalecer significados

Os meios de comunicação conseguem ser a principal forma propagadora de ideologias das camadas dominantes, além de serem reprodutores de jogos de poder que podem aquilatar ou estigmatizar determinados valores ou mesmo segmentos sociais (SANTOS; SILVA, 2008, p. 22).

Estar no mundo implica produzir e ser produzido pela cultura. A cultura, ao fazer circular informações, contribui, também, para a produção e a circulação de valores, condutas... A cultura está no centro dos processos, não apenas globais, da vida cotidiana, destacando-se o seu papel constitutivo e localizado da produção discursiva do que está ao redor e na constituição de subjetividades. Existe, pois, uma clara imbricação entre cultura, discurso midiático e produção subjetiva.

Considerando o exemplo dos textos veiculados em nossas revistas de circulação mensal, especialmente as destinadas ao público jovem, elas atuam como um verdadeiro “receituário”, não só para fazer frente às dores, aos amores e aos problemas, mas para nos mostrar quais condutas e modos de ser os colocam “*in*” ou “*down*”. Aqui, muito mais na acepção de estar ou não incluído, ser ou não aceito. Estudos como o de Fischer (1996), que abordam especificamente o poder de penetração da Revista Capricho junto às adolescentes é um exemplo importante da influência na constituição de jeitos de estar e de ser, nessa etapa de vida, quando parece que a vulnerabilidade e a permeabilidade “às prescrições” midiáticas é maior. Por essa razão, é importante que aprofundemos nossos estudos a respeito da mídia e, com isso, analisemos, critiquemos e avaliemos os seus efeitos. Nem condenar ou banir, tampouco atirar-se às cegas.

Importante, em qualquer dos casos é não esquecer que a mídia nos inebria, cativa, educa e seduz com muitos dos seus discursos. Assim, ao considerar o estatuto pedagógico da mídia (FISCHER, 1997), afirma-se o importante papel que ela desempenha nas novas formas de interação educativa e insiste-se na importância de problematizar as representações hegemônicas de certos modos de ser e de viver. Grupos distintos posicionam-se no contexto social contemporâneo, envolvidos pela produção e pela disseminação de significados, em contínuo movimento para dizer do mundo e fazer-se nele representar, por meio de suas próprias narrativas.

Hall (1997) e Veiga-Neto, (2003), entre outros pesquisadores mostram-nos que cultura<sup>27</sup>, distinto do que se pensava anteriormente, é campo de luta. Disso decorre que a produção de significados, narrativas, identidades e subjetividades estão em contínuo tensionamento.

A mídia, instância social que produz e veicula cultura, toma e interpreta os discursos produzidos em distintos campos do conhecimento, avalia-os e atualiza-os, mediante depoimentos de *experts*. É nesse sentido que acredito que a mídia vale-se dos discursos, principalmente oriundos da Psicologia, para conferir veracidade ao

---

<sup>27</sup> Neste momento, cultura está sendo usada em seu caráter, principalmente político, enquanto *lócus* importante no qual significados são produzidos e confrontados.

que informa aos diferentes públicos a respeito dos jovens, da família, da escola, entre outros. Assim,

educar, curar, reformar e punir constituem velhos imperativos: (...) os novos vocabulários fornecidos pelas ciências da psique possibilitaram que as aspirações do governo fossem articuladas em termos de uma administração das profundezas da alma humana que estivesse baseada em seu conhecimento (ROSE, 1998, p.38).

Compreender esses movimentos, conferindo-lhes visibilidade, pode contribuir para que possamos, desestabilizando certezas, compreender alguns mecanismos que compõem a discursividade moderna. Essa discursividade está muito presente nas falas moralizantes, no que diz respeito às juventudes.

Ao interrogar os discursos sobre a juventude apresentados aqui evidencio que os sujeitos não são meros receptáculos de informações. Saliento que o uso e a apropriação de mensagens apresentadas são passíveis de serem questionadas e desde esse lugar, abrem perspectivas novas para que façamos leituras críticas de nossa época.

Nesse estudo, pensar as mídias como produtoras de subjetividade é mais que tomá-las como produtoras de assujeitamentos. É reconhecer a possibilidade de mútua interferência, daí a conceber a “*diabolização*” como uma POLÍTICA e não meramente como o resultado de um processo de identificação.

### 3ª PARTE – PERCURSO METODOLÓGICO

---

Cartografar remonta a uma tempestade. Tempestade de escolher as rotas a serem criadas, constituir uma geografia de endereços, de registros, de navegação, buscar passagens... Dentro do oceano da produção do conhecimento, cartografar é desenhar, tramar movimentações em acoplamentos entre mar e navegador, compondo multiplicidades e diferenciações (KIRST *et al*, 2003, p. 91).

O recurso de uma cartografia possibilitou-me percorrer os movimentos dos envolvidos nesta investigação. Para tanto, não tive a pretensão de produzir conhecimentos absolutos, mas de permitir que se explicitassem conteúdos e significados que vão sendo produzidos no jogo da linguagem, sempre politicamente interferido. Nesse sentido, considero o fato de assumir como referência teórica, que a maneira de criar o mundo é atravessada pelos processos sociais, culturais, políticos, econômicos e históricos, permitiu-me aproximar melhor da questão de estudo proposta nesta tese, deixando-me afetar por ela.

Para Bogdan e Biklen (2003 p. 70), os investigadores qualitativos:

[...] tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados. Recorrem à observação empírica, por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade [...].

Pretendi destacar quatro níveis de análise. Entendo, pois, que eles são capazes de estabelecer características comuns às metodologias qualitativas: Plano Epistemológico, Plano Metodológico, Plano Técnico e Plano do Conteúdo (GUBA; LINCOLN, 1994) que serão detalhados a seguir.

No plano epistemológico, priorizei a realidade concreta e os dados por ela fornecidos em detrimento das situações artificialmente construídas, razão pela qual a própria escuta obtida por meio das dinâmicas dos grupos focais passou a ser questionada.

No plano metodológico, o caráter emergente dos estudos qualitativos permitiu que o delineamento da pesquisa fosse construído à medida que avançava o processo de investigação, flexibilizando-o metodologicamente.

Assim, ao tomar a mídia como um dos territórios de poder implicados na *diabolização* da juventude, por meio de uma política de linguagem, foi necessário buscar outras ferramentas metodológicas que permitissem percorrer a rapidez e a fluidez com que os conhecimentos na área são constituídos [e desfeitos] e que me possibilitassem estabelecer um nexos entre este mundo nomeado por Bauman (2001) como líquido e o fenômeno a que me propunha investigar. Para tanto, foi importante, inicialmente, que ficasse muito atenta a uma versão mentalista de linguagem que se ancora em uma concepção como representação do mundo, ou melhor, como se o mundo pudesse ser refletido em espelho, por meio da linguagem.

Digamos que a Modernidade forjou um conceito sólido a respeito de juventude e pretendeu que ele se mantivesse o mesmo, através do tempo. Bauman (2001, p.8) aponta esta ideia, quando escreve:

[...] os líquidos diferentes dos sólidos, não mantêm a mesma forma com facilidade. Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço e nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo.

De modo mais preciso, produziu-se uma representação ideal da juventude na Modernidade, em que se pensou que os jovens manter-se-iam fiéis, em que pese a passagem do tempo. Nietzsche alertava para esse golpe de linguagem, quando apontava a tentativa humana de igualar o que não é igual. Se pensarmos no conceito de juventude se verá que vimos tentando constituir, de forma arbitrária, uma homogeneidade teórica que em absoluto, recobre a heterogeneidade da vida em suas múltiplas e ricas manifestações. Essa armadilha, que nos enlaça e nos *confere* segurança, tem favorecido o pensamento na existência de atributos comuns a todo e qualquer jovem. Essa é uma essencialidade petrificada e congelada da qual o conceito de juventude seria tributário. No entanto, diferentemente do pensado, as *juventudes* foram se constituindo e ao fazê-lo, construindo novas formas de existência. Na cena contemporânea, as juventudes têm muitas faces, inundam diferentes paisagens com sua diversidade, destilam suas falas em diferentes espaços, desafiam em sua irreverência o *status quo*...

A minha hipótese era, à medida que avançava nas escutas, que a *diabolização* da juventude começou a ser gestada como uma resposta ao impasse criado pela impossibilidade de abandonar uma concepção moderna de juventude.

Esta dissonância - entre o pensado e o que se apresentava – resultou em uma política de linguagem que se pretendeu em vantagem em relação ao próprio jovem, marcada, desde o seu nascedouro, por um julgamento de caráter moral. Assim, eu passei a perseguir uma ideia que me levou a pensar na existência de uma política *diabolizadora*, que, sendo da ordem da cultura, produziu jovens *diabolizados*.

Impelidos a responder ao que o laço social lhes apresenta, os jovens aí se manteriam não por um ato de liberdade ou porque se identificam uns com os outros, mas porque existe uma maquinaria que produz, pelo discurso, sujeitos *diabolizados*.

No plano técnico, a pesquisa qualitativa, concebida aqui como cartografia, permitiu que me alinhasse a Rolnik (2006) e a Barthes e Havas (1987), no que tange à modalidades de escuta. Segundo Rolnik (2006), o cartógrafo nasce com a Psicanálise. O exercício de escuta proposto por Freud exige que seja produzido, mediante atenção flutuante, um espaço original no qual se opera uma ruptura com a forma tradicional de escutar. Esta virada possibilita a instauração de um exercício de pensamento que vai traçando uma verdadeira cartografia. A escuta que

emerge do movimento invisível dos afetos e que tem por função dar língua a esses mesmos afetos, não pode ser transmitido a não ser através do exercício do próprio pensar assim concebido; exercício que requer disciplina e tempo, frequentemente, à orientação de alguém já iniciado. (ROLNIK, 2006, p.73).

Assim, Freud confere-nos, ao criar o acesso ao exercício desse escutar/pensar, a possibilidade de transitar em outros territórios, até então nunca trilhados, de forma semelhante. Não se pode, no entanto, reduzir a um conjunto de procedimentos ou a um conjunto de mapas, aquilo que o cartógrafo toma emprestado de Freud, até porque, sabe-se que esses mapas obedeciam ao conhecimento de mundo dado até então. O grande legado de Freud foi a sua escuta de cartógrafo! A genialidade de Freud mostra-se em sua plenitude ao franquear ao pensamento o exercício dessa prática.

Uma cartógrafa aprende que ela precisa seguir os rastros “das estratégias das formações do desejo, onde quer que elas aconteçam” (ROLNIK, 2006, p. 65). Foi assim que me dei conta de que podia exercer o meu ofício de investigadora, perscrutando a vida onde eu me encontrasse e não apenas em tempos e espaços pré-escolhidos que, arduamente, estruturava. Uma cartógrafa, mesmo quando ainda

aprendiz, pode se valer de muitas fontes para construir os seus mapas, o que, de um lado, lhe confere mais autonomia e, por outro, aumenta a sua responsabilidade com um olhar e uma escuta sensível para o que se passa ao seu redor.

Amparando-me nessa recomendação, pude, a partir desse momento, me autorizar a conferir valor também a uma fonte informal de conversa, a um texto, a uma roda de conversa não mais me restringindo aos grupos focais. Diante de tamanha riqueza, iniciava outra etapa em meu estudo, na qual começava a me libertar de ataduras que teimavam em encapsular meu pensamento em capelinhas das mais variadas naturezas. Vale destacar, desse modo, que a “flexibilização” das estratégias que vinham sendo utilizadas para estratificar o campo de estudo, não responde meramente a uma escolha espontaneísta, mas a uma tônica maior na minha própria escuta sensível dos fenômenos, em detrimento de certa “exclusividade” de procedimentos que, pretensamente, garantiriam rigor científico às análises. Essa foi uma importante conquista: do olhar restrito passei a ampliar o campo de minha análise. A esse respeito, Rolnik (2006, p. 65) alerta para o fato de que “todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas”.

Como cartógrafa, foi necessário desistir de explicar, desvendar, desvelar o mundo para os outros, passando a investir toda a minha criatividade e energia na construção de pontes de linguagem suficientemente flexíveis, que, ao serem tocadas pelo outro, permitissem travessias muito mais criativas. No entanto, para que isso possa ocorrer, faz-se uma exigência a quem tem a pretensão de embarcar no “tapete voador”<sup>28</sup> da linguagem: deixar-se invadir, a plenos pulmões, de e pela vida.

Aqui mais uma importante lição para o cartógrafo. Ele não traduz o mundo para o outro. Ao contrário, pelas ferramentas que escolhe, usa-se por inteiro para captar o sentido e o clima das coisas, para criar sentidos, rompendo com uma estrutura presente na Modernidade pela qual foi imposto à linguagem, um reducionismo lógico gramatical. Essa verdadeira escravatura atuou a favor de uma concepção, mediante a qual os propósitos do conhecimento não eram a invenção e a criação, mas a relembração e o reconhecimento, o que pouco alterava as órbitas nas quais gravitava o saber – fosse qual fosse a sua natureza.

---

<sup>28</sup> Tapete Voador é uma expressão usada por Sueli Rolnik (2006) em “Cartografia do Desejo”, para metaforicamente referir-se ao potencial criativo da linguagem.

Nesse contexto, é notável o valor da linguagem, quando passa a ser veículo para fundar mundos, não mais se deixando reduzir a mero instrumento para repetir até onde a vista alcança. Aceito, pois, o convite para pilotar o “tapete voador”. Com isso, descubro o desafio de orientar-me em rotas ainda não definidas com exatidão e constato a importância de valorizar a sensibilidade e a criatividade para orientar o percurso a ser trilhado.

No diário de bordo de todo bom cartógrafo, existem muitas páginas em branco para que ele possa registrar sua relação com o mundo e poucas orientações das quais não pode abrir mão. Para tê-las bem presente, esta pesquisadora recorreu a Rolnik (2006, p. 68), que refere: “os princípios e os critérios do cartógrafo são vitais e não morais”, o que implica na existência de uma ética que preside as ações de quem se aventura a transitar por aqui. Essa orientação, aliada a uma regra que alertava para o cuidado e a prudência nos julgamentos, foi decisiva neste estudo, para que a cartógrafa Miriam pudesse acessar o código que criou a *diabolização* da juventude.

Voltemos a Rolnik (2006, p.70).

Se o cartógrafo nada tem a ver com os mundos que se criam (que conteúdos, que valores) - ele tem e muito, com o quanto a vida que se expõe a sua escuta se permite passagem; com o quanto os mundos que essa vida cria têm como critério a sua passagem. Aqui há uma questão de ética.

Ao percorrer diferentes territórios subjetivos e tendo optado pela cartografia, coloquei-me frente a frente com a importância de adotar uma atitude marcada pelo rigor. Havia necessidade de evidenciar que me afastava do rigor epistemológico, enquanto paradigma da certeza e da expressão de uma racionalidade que define modos de ser e de estar no mundo, em prol de uma aceção ontológica do rigor, em sua tríade dimensão ética/estética/política.

O rigor ético desta tese foi o que permitiu que eu me deixasse tocar pela força do que escutava e ser afetada pelo inusitado e pela diferença, ao invés de refutar o incômodo que tal dissonância provocava. Para tanto, tive que suportar as vertigens que costumam acompanhar os grandes saltos, rever a trajetória previamente constituída, deixando-me tocar pelos novos cenários que passavam a emergir.

Não sucumbindo ao medo dos grandes voos e suas turbulências, pude mergulhar de corpo inteiro na escritura desta tese. Como aliada, tinha a dimensão estética do rigor. É possível pensar diferente do que já se pensou, perceber diferente do já se percebeu. Além disso, é possível dar-se conta de que o contínuo movimento da vida permitiu ser atravessada pela experiência da escuta que se espalha nesta tese. Um texto que não é, nem pretende ser, o espelho fiel do que aconteceu, até porque, por mais que desejasse, não seria capaz de reproduzir a riqueza do que me inundava enquanto a construía, mas que traz as minhas marcas, traços de minha existência, retalhos de minha história e, enfim, fruto de minha sensibilidade.

Por último, apenas para fins didáticos, pois essas dimensões são indissociáveis, destaco o rigor político. Esse rigor que não responde a outros ditames que não a sustentação da vida em sua riqueza. Afinal, como pesquisadora, não me cabe sustentar valores, mas

sustentar a vida em seu movimento de expansão, ser suporte disso – não é o que fundamentalmente caberia [...] a um cartógrafo? Não será isso que define a sua sensibilidade, independente do grupo a que pertence, de suas referências teóricas, preferências metodológicas e até de seus nomes? (ROLNIK, 2006, p. 70).

Como cartógrafa, assumi um compromisso político, que distinto da esfera da dominação, interessou-se especialmente, pelas distintas estratégias que são postas em curso, quando o assunto é a produção de subjetividade. Para Rolnik (2006, p. 70), “a prática do cartógrafo é da alçada da micropolítica e tem a ver com o *poder em suas estratégias de subjetivação* – dimensão fundamental da produção e da reprodução do regime em curso”.

Retomando o percurso de Barthes e Havas (1987, p.143), é possível conceber a escuta como um entrelaçamento de distintas modalidades. Essas modalidades permitem conferir “significância”, que convoca àquele que escuta para operar na perspectiva do decifrar, do reconhecer.

Escutar alguém, ouvir a sua voz, exige da parte de quem escuta uma atenção receptiva ao intercâmbio do corpo e do discurso, e que não esteja crispada pela intenção da voz nem sobre a expressão do discurso. Trata-se aqui de ouvir, através desta escuta, aquilo que o sujeito falante não dizia: a trama inconsciente que associa o seu corpo como lugar, ao seu discurso: trama ativa que reatualiza, na fala do sujeito a totalidade de sua história.

Embora indissociáveis, as três modalidades de escuta destacadas por Barthes e Havas (1987) podem ser mais bem compreendidas. Em um primeiro tempo, a escuta aparece como índice e, nesse nível, nada distingue os homens dos animais. Em outras palavras, permite que nos apropriemos do espaço-território físico e subjetivo no qual nos inscrevemos, alertando-nos para que possamos fazer frente ao inusitado.

É sem dúvida, a partir da noção de território ou de espaço “apropriado”. (familiar, domesticado – doméstico) que mais facilmente se compreende a função da escuta, na medida em que território se pode definir espacialmente como o espaço de segurança (e como tal, destinado a ser defendido). A escuta é essa atenção prévia, que seria suscetível de perturbar o espaço territorial; é uma forma de defesa contra a surpresa, o seu objeto, (aquilo para que tende) é a ameaça ou, inversamente, a necessidade; a matéria-prima da escuta é o índice que permita a satisfação da necessidade (BARTHES; HAVAS, 1987, p. 138).

Nessa perspectiva, ao funcionar como um alerta, a escuta permite que capturemos tudo o que potencialmente poderá vir a perturbar-nos e prepararmos-nos para um possível enfrentamento. Escutar é um verdadeiro trabalho de seleção. É, pois, uma função “defensiva” e “predadora”<sup>29</sup>. Ao afirmarmos que essa escuta nos afeta intensivamente, reconhecemos que ela é atravessada pelo simbólico: assim penetramos no campo da escuta como “signo”. Ainda, segundo Barthes e Havas (1987, p. 139), ao escutar, o pesquisador “assume a posição de decodificar o que está obscuro, confuso e silencioso, para fazer surgir [...] o que é vivido, postulado, intencionalizado como oculto”. Observa-se, pois, o jogo antitético que as palavras propõem ao ouvinte: decodificar/esconder/desvelar/segredar/mostrar.

Um belo exemplo da passagem da escuta como índice, para a escuta como signo pode ser fornecido por meio do Jogo do Carretel, que Freud (1920) narra em “Para além do princípio do prazer”. Mediante o exercício de empurrar/recolher, o bebê sai da posição vigilante aos ruídos que lhe permitem perscrutar a presença da mãe, (escuta como índice) para operar, por meio do lúdico, em outro registro que lhe permite, pela via do simbólico, regular o aparecimento e o desaparecimento da mãe (escuta como signo). Voltemos a Barthes e Havas (1987, p. 138) “[o quê?] é o

---

<sup>29</sup> O homem direciona a sua escuta para apropriar-se do território que habita e assim sentir-se seguro decodificando o que é obscuro. Assim ele previne-se contra invasões que o colocariam em perigo. Nesse sentido, a escuta é defensiva. Nesse âmbito também se revela a função predadora da escuta, pois no mundo atual onde sons que não consegue decifrar, invadem o território, ameaçando seu espaço, o homem sente-se perplexo, uma vez que nem sempre é possível ou consegue decodificá-los.

segredo, aquilo que oculto pela realidade, só pode aceder à consciência humana através de um código que serve, simultaneamente, para cifrar e decifrar essa realidade”.

Essa espécie de brincadeira assemelha-se ao que nos acontece quando da escuta da palavra que apela à fé. Ela vai operar com a finalidade de que nos apropriemos de um texto não em sua linearidade, mas aos saltos, deixando entrever o sagrado (porque enigmática) e o segredo (porque convoca em nossa intimidade), conforme os autores já citados.

A evidência de que se faz necessário o cumprimento da exigência de um sujeito que fala a outro que o escuta, coloca-nos diante da terceira modalidade de escuta. Tal interpelação no campo do outro e do Outro propõe uma interlocução na qual, o apelo do falante faz questão ao ouvinte. É aqui, pois, que a *escuta psicanalítica* se faz presente.

Nas palavras de Kanaan (2003, p. 31) “uma escuta que circula, desagrega, graças a sua mobilidade, a rede rígida dos lugares da palavra”. Logo, “a escuta só existe desde que se aceite o risco” de se deixar invadir pela fala de um Outro, onde o perturbador pode, também, ser transformador, uma vez que me reconheço diante da “dispersão, do jogo de espelhos do significante”, onde a escuta se produz ininterruptamente sem fixar o sentido.

À medida que me deixava tomar pelos discursos dos participantes deste estudo, fui me dando conta de que era necessário estar muito atenta às formas como os textos que escolhera interpelavam meus interlocutores. Passei, então, a me perguntar como acontecia a *escuta* do que um autor se propunha dizer, por meio de seus escritos. Tal questionamento lançou-me em outro território, o lugar da escuta, por meio da qual eu me arriscava a investigar como operava uma política de linguagem que produz a *diabolização* da juventude.

Aqui é interessante retomar o conceito de transferência.

Muito embora esse não seja exclusivo da Psicanálise é nesse contexto que o vocábulo destaca a importância de uma relação que se estabelece na análise. Por meio dessa análise, o analista passa a ocupar uma determinada posição.

Laplanche e Pontalis, em seu “Vocabulário de Psicanálise” (1985, p.668-9), referem tratar-se “do processo pelo qual os desejos inconscientes atualizam-se sobre determinados objetos, no quadro de certo tipo de relação estabelecida com eles e, eminentemente, no quadro da relação analítica”, presentificando o que Freud, já em 1912, colocara a respeito da dinâmica da transferência. Nesse texto, reporta-se às primeiras relações de cada um de nós e as propõem como uma espécie de matriz sobre a qual se instalarão as demais “na medida em que as circunstâncias externas e a natureza dos objetos amorosos permitam, e que, decerto, não é inteiramente capaz de mudar, frente às experiências recentes” (FREUD, 1976, volume XII, p. 133). Ora, a transferência, já naquela oportunidade, mostrar-se-ia “como a arma mais forte da resistência” (FREUD, 1976, volume XII, p. 139). Sendo um afeto ambivalente, a transferência pela repetição instala-se como resistência. Assim, “permanece sendo um enigma a razão por que, na análise, a transferência surge como a *resistência mais poderosa* ao tratamento, enquanto que fora dela, deve ser encarada como veículo de cura [...]” (FREUD, 1976, volume XII p. 135).

Para dar conta desse questionamento, Freud propôs a distinção entre uma transferência que chamou “positiva” de outra que denominou “negativa”. A primeira, por ter a marca dos “sentimentos amistosos”, distinguir-se-ia da segunda que, em oposição, traria como traço os “sentimentos hostis”. Tal paradoxo é importante alerta aos psicanalistas, quando aponta para um contínuo movimento de abrir e fechar. Esse entendimento é um elo importante a ser retomado quando da discussão dos modos de endereçamento dos textos que serviram de suporte às escutas. Para isso, lançarei mão do Dicionário Freud e Lacan (1977, p.293).

Estruturalmente a transferência é o ponto em que o inconsciente, como efeito do discurso, organiza o sujeito que se constitui numa vacilação entre uma alienação no Outro, aos significantes deste Outro e uma separação que não pode se dar senão repetindo as demandas e levando em conta o desejo. É assim que neste ponto se faz um movimento de abertura e de fechamento, de uma dinâmica e de uma resistência, cuja energia é sustentada pelo desejo.

Para Garcia-Roza (1986), a repetição é um instrumento terapêutico e seu manejo será determinante na direção da cura, Essa é a razão pela qual é importante distinguir entre o que se repete como mesmo e o que se repete abrindo as portas para um novo. Daí a pergunta: “o que a repetição repete?” (GARCIA-ROZA, 1986, p.44).

Repetir é uma forma de se comportar em relação a algo único e singular, que não possui semelhante. Aversa à repetição, na perspectiva de simples representação, a Psicanálise nos apelará a um jogo interminável de repetição, uma *repetição diferencial*. Tal jogo é que possibilitará o surgimento do estranho, algo que, mesmo quando se repete, mostra-se diferente.

Lacan (1985, p. 239) ensinava a respeito da transferência.

Aquilo que surge no efeito da transferência se opõe à revelação. [...] Estamos presos em esperar esse efeito de transferência para poder interpretar, e, ao mesmo tempo sabemos que ele fecha o sujeito ao efeito da interpretação...

Se de uma parte o efeito da transferência é o efeito de uma tapeação (na medida em que o analisando supõe que o analista possui um saber); de outra, a continuar nessa analogia, o leitor, enquanto cativo do desejo do escritor que lhe fala, desde um lugar e de uma determinada maneira, enlaça-se no desejo daquele que escreve, porque se reafirma nas suas escrituras. O que o leitor tomaria como verdade poderia apontar para a verdade do escritor abraçada ao regime de verdade de quem o lê. Se reconhecido este modo de pensar, teríamos uma relação paradoxal: de um lado, a cumplicidade de dois sujeitos onde escrever e ler escancaram que “toda a ambiguidade do signo prende-se ao fato de ele representar algo para alguém” (LACAN, 1985, p. 197) e, de outro, o desejo do leitor desprender-se do texto para, a partir do que leu, lançar-se em outras paragens distintas, estranhas, até então.

É disso que se trata quando aludimos à escuta de um texto: escutar um autor é também escutar a si mesmo, atravessado pelo que a presença de um outro impõe, transforma, desliza, desterritorializa.

Para Kanaan (2002, p.38),

escutar é colocar-se à disposição para saber-se outro de um Outro, este teatro de representações, dos afetos, das experiências etc... que marcaram o sujeito ao longo de sua existência. A relação transferencial seria, portanto a propiciadora desta escuta.

Aqui, podemos reaproximar as duas conceituações: transferência e repetição, no que elas têm de possíveis. É evidente que, no caso desta tese, não se trata de uma relação analítica, porém lanço mão de uma analogia com os processos de transferência e de repetição para, destacar que toda uma relação entre o leitor e o autor se perfila, condição essencial para que aconteça a escuta do texto.

Enfatizar a importância da escuta (que o brilhantismo de Freud destacou e, que, talvez, equivocadamente, a Psicanálise capitalizou como exclusiva ao analista) desempenha um papel fundamental no redimensionamento do sentido da transferência que acontece, seja em uma relação analítica, na escuta a um texto, ou em qualquer forma de relação. Essa permite que se estabeleça uma relação propícia à instituição de um território onde os envolvidos, (em nosso caso, específico, escritor/leitor) porque não se amarram em uma relação especular, possam ir para além do texto, permitindo um pensar criativo. Assim, arriscar-me-ia, de antemão, a falar de dois tipos de escuta: uma delas que, engessante, exige a capitulação do leitor, a aceitação tácita e incondicional do que é lido/dito, por isso desvitalizante e outra, indômita que, abrindo as portas ao que Garcia-Roza (1986) chamou de repetição diferencial, resiste à imposição de significados.

Ao longo desta tese, procurei exercitar aquilo que classifiquei de “escuta desconcertante”. Difícil, por vezes, provocadora em sua quase totalidade. Na verdade, uma mistura de sedução e estranheza, que foi me capturando e atuando no sentido de produzir em mim outras formas de transitar por territórios subjetivos singulares. Ao escutar os textos da revista, ou meus diferentes e originais interlocutores, pude pensá-los inacabados, encharcados de desejo e de alteridade e, além disso, pensar nos diferentes modos de relação que eles estabelecem por suas escutas/leituras de vozes, textos, imagens, em suma, de mundo.

Penso que, à medida que me aprofundava nos meandros da escrita, avançava na autorização, para que pudesse me envolver por inteiro nas escutas e percorrer os envolvimentos ou afastamentos vividos por meus próprios interlocutores. Escutava com todo o meu corpo. Pesquisava de corpo inteiro. Escuta vibrátil, pulsional. Esse foi o preço a pagar para que pudesse tomar o texto em sua dimensão processual de vulnerabilidade. Esse engendramento do corpo, tocado pelos movimentos da escuta, permite ao pesquisador aceder a uma nova

territorialidade, onde o sentido do texto confronta-se com a alteridade, em um contínuo ir e vir.

Para Lacan (2003, p. 408), “o discurso molda a realidade, sem supor consenso algum do sujeito, dividindo-o, de qualquer modo, entre o que ele enuncia e o fato dele se colocar como aquele que o enuncia”. Ao fazer falar um texto, seu autor convoca o leitor para responder, porém, já não mais se responde a ele e sim, às inquietações que esse mesmo texto provocou. Interpelando um sujeito que, pela palavra escrita, fala, reconheço que também entro na conversa. Ao enunciar, o autor convoca um leitor para que atualize a enunciação. Esse deslizamento possibilita que se inicie uma operação que, para além do ato da fala, está do lado do falante, criando sentidos mediante a seleção, organização, modificações e atualizações de experiências, que irão mais tarde conferir sustentação a outras possíveis leituras.

Não se trata de ensinar nada, mas, segundo Kanaan (2002, p, 129), “refere-se a um saber dado pela experiência, pela escuta de seu desejo incrementado, criado e recriado na relação transferencial”, onde é possível perceber que, de forma, muitas vezes, sedutora, o autor vai fascinando o seu leitor para entrar em um jogo. As palavras, segundo Grijelmo (2000, p. 41), “denotam porque significam e conotam porque se contaminam”.

Fazendo uma retrospectiva da trajetória que resultou na escritura desta tese, distingo perfeitamente dois tempos. O primeiro, no qual eu insistia em explicar o que estava acontecendo com os jovens e seus educadores, recorrendo a metodologias, cujos pressupostos não permitiam captar, em sua abrangência, a complexidade da teia na qual se inscreve o interjogo entre a mídia e a *diabolização* da juventude. O segundo, no qual, como pesquisadora, em fase de conclusão do doutorado, atrevi-me a transitar em um “não lugar”<sup>30</sup>, na tentativa de encontrar uma outra forma de pensar em relação aos jovens.

Transitar em um não lugar é optar pela oportunidade de inscrever-se em uma lógica investigativa que não se restringe ao que já foi previamente definido, escrito ou dito. Por isso mesmo, exige do pesquisador uma atenção redobrada no que se passa ao seu redor, onde tudo se passa o tempo todo e não apenas nas horas

---

<sup>30</sup> Augé (1994, p. 73) entende que “a supermodernidade é produtora de não lugares, isto é, espaços que não são em si lugares antropológicos e que [...] não integram os lugares antigos [...]”.

previamente [de] marcadas para escutar e para falar. Pela possibilidade que a linguagem confere, por meio da metáfora, é necessário correr o risco da não ordem, é preferir as retas conhecidas das rodovias pavimentadas em prol da tensão experimentada, quando se opta pelas estradas sinuosas, de chão batido. Nessas estradas, por um lado é preciso muita cautela e atenção, pois a qualquer momento uma curva ou uma encruzilhada, sem prévio aviso, surpreende, quiçá, podendo mudar o curso; por outro, permite que a beleza de um lugar desconhecido, ou ainda não descrito, possa invadir a retina e ali, dançando, convidar aquele que vê, a olhar.

Tal ousadia, não apenas permite partilhar mundos em transformação, mas ainda, conforme Rolnik (2006, p. 74), oportuniza que o pensamento possa ultrapassar os limites do visível e [...] participar da processualidade de elaboração de cartografias e da constituição de territórios, embarcando nas linhas de fuga, enfrentando os impasses de sentido e, para eles, inventando saídas a cada vez que se apresentam.

Esse exercício exigiu o meu desnudamento dos [pré] conceitos, a respeito de quem são, o que querem e o que pensam os jovens.

Foi implementando as escutas nos grupos focais, aqui tomados como territórios onde o pesquisador pensa controlar os processos que comecei a me questionar se essa seria a estratégia mais adequada para abordar a problemática das formas de subjetivação em funcionamento nas sociedades, nas quais a mídia é, sabidamente, um de seus operadores. O uso de um instrumental metodológico que, apesar do rigor, capturava apenas o instantâneo, congelando imagens, seria a melhor escolha possível?

Parecia-me que con/gelar, imobilizar o que eu entendia marcado pela fluidez, estava na contramão do que eu efetivamente queria fazer. Fácil? Claro que não!

Na trajetória de minha pesquisa de campo, constato que obedeci a uma lógica que foi, gradativamente, alterando-se, para que tornasse possível a aventura de olhar, escutar e provocar o que acontece no cotidiano. Inicialmente, organizei os grupos focais e não tenho a menor dúvida, quanto à riqueza de muitos dados que ali recolhi, no entanto percebi a necessidade de operar de uma forma que me permitisse captar melhor a dinâmica dos processos que marcam as nossas vidas.

Escutei os pais, os jovens, os professores. Mas, à medida que avançava neste laborioso exercício, dava-me conta do quanto, cada vez mais, eu me inscrevia no artificialismo. As pessoas preparavam-se para falar com a pesquisadora, a pesquisadora, preparava-se para falar com as pessoas. Nessa perspectiva, a vida não comporta ensaios!

Jorge Larrosa (2004), ao relatar uma visita ao acampamento do MST, diz um pouco da sensação de estranheza de um pesquisador que se percebe em uma posição assimétrica, de poder privilegiado e que, por vezes, se constrange pela invasão à vida do outro.

Pero, en fin, a pesar de todas mis cautelas, ahí estaba yo, bajo uno de esos toldos de plástico negro convertidos en casas, aceptando el mate que me ofrecía una mujer cuyo nombre no recuerdo, haciéndole una pregunta tras otra sobre su manera de vivir, sobre su familia, sobre lo que la había traído hasta allí, sobre sus dificultades, sus proyectos y sus esperanzas. Como me sentía un poco avergonzado por la impunidad con la que podía hacer cualquier pregunta, incluso las más personales, las más indiscretas, traté de imaginar la imposibilidad de una situación inversa: un miembro del MST que llama a mi puerta, que se declara interesado por las historias de vida de los profesores universitarios varones y heterosexuales de mi generación, que curiose a asombrado mi casa, que se deja servir una copa de vino, que se siente autorizado a preguntarme cualquier cosa sobre mi modo de vida, mi trayectoria personal, mis expectativas, mis ideas, mis amores, mis logros y mis frustraciones, mis alegrías y mis tristezas, y que me dice que va a publicar alguna cosa sobre mis experiencias vitales en algún libro colectivo hecho por investigadores pobres e iletrados interesados en las formas de vida de sujetos ricos y universitarios

Para o desenvolvimento dessa tese, marcava hora, preparava protocolos, gravava as sessões transitando em diferentes espaços, em diferentes realidades sociais, na cidade de Porto Alegre. Gravava, ouvia, lia, pensava, transcrevia e quanto mais aplicada encontrava-me nesse exercício, mais algo interno apelava-me, como a me dizer: procuras onde não vais encontrar. Identificando as falas que comportam enunciados nem sempre tão claros, tão explícitos ou tão lógicos, mas que remetem a um pensamento social, deixava-me sempre um resto. Resto que, em um primeiro tempo, eu desprezava.

Na esteira de Lacan (2003, p. 249), aprende-se que “não há fala sem resposta mesmo que depare apenas com o silêncio, desde que ela tenha um ouvinte”. E a principal ouvinte era eu mesma. Era preciso me escutar. Escutar os trinta e três anos de experiência na Escola onde fui professora, onde fui Orientadora Educacional. Era preciso dar voz à professora universitária que por mais de quatro

anos vem coordenando um curso que forma professores. Era preciso dar voz à cidadã, que atenta ao que se passa ao seu redor, interroga-se sobre esse tempo de tantas transformações.

O papel do intelectual não é dizer aos outros o que eles têm de fazer. Com que direito o fariam?[...] O trabalho do intelectual não é modelar a vontade política dos outros; é através das análises que ele faz, nos domínios que são seus, reinterrogar as evidências e os postulados, sacudir os hábitos, as maneiras de fazer e de pensar, dissipar as familiaridades aceitas, retomar a medida das regras e das instituições e, a partir desta reproblemática participar da formação de uma vontade política (EDWALD, 1994, p. 84).

Um exemplo de como isso operou em mim pode ser o relato que se segue. Certa noite, em frente à TV, envolto nas artimanhas da linguagem de um telejornal de abrangência nacional, surpreendo-me com minha reação frente a imagens que retratavam uma situação de descontrole de alguns jovens do Estado de São Paulo. O efeito foi devastador nas minhas antigas estratégias. Invasa, confrontada em minha fragilidade, apesar de todas as leituras sobre os efeitos da mídia na educação do olhar, novos significados puderam ser produzidos.

Tal virada permitiu-me passar a me interrogar sobre como opera uma política de linguagem que, nos pegando desprevenidos, fisga, em suas armadilhas, e que favorece o surgimento de uma cultura que diaboliza a juventude. Destaco, ainda, a enorme importância do que pude experimentar, na medida em que me autorizei a transitar fora dos domínios e territórios previamente estabelecidos pelas regras canônicas da pesquisa acadêmica. Fui desterritorializando-me para que pudesse, reinventando-me como pesquisadora, aproximar-me dos movimentos, de vida e de linguagem, que eu ousei investigar.

No plano de conteúdo, esta opção metodológica conferiu-me “licença poética” para que pudesse, com segurança, transitar por diferentes áreas. Entre essas áreas, podemos mencionar a sociologia, a psicanálise, a filosofia e a educação, sem que precisasse assumir compromisso de lealdade com uma única forma de olhar as questões desta tese.

Assumi o compromisso de explorar os discursos de educadores (pais, mães ou professores) como reveladores de práticas que se estruturam a partir de conhecimentos veiculados pelas mídias. Esses discursos privilegiam os processos

geradores de subjetividades, demandadas por uma sociedade que as oferece em uma espécie de mercado dos modos de existir.

Como uma das protagonistas da trajetória que foi percorrida neste estudo, tive como meta principal investigar e analisar como o dispositivo midiático opera na criação de uma política de linguagem que produz a *diabolização* da juventude. Ao tomar essa linha de investigação pude ainda, investigar e analisar as relações entre cultura e produção de subjetividades; reconhecer a mídia como espaço social referenciador para a construção de subjetividades; refletir sobre as relações entre comunicação e educação, notadamente quando envolve jovens.

Assim como existem diferentes formas de abordar a realidade, existem também de compreendê-la. Sem relativizar, tal como adverte Melucci (1996), busquei compreender essa pluralidade de sentidos, pois acredito que o papel dos intelectuais ou cientistas sociais não é o de trazer uma “verdade”, porque a “verdade” está completamente imersa nas experiências individuais e na forma como as pessoas definem o seu próprio mundo. Nas palavras do autor, “a única vantagem ou responsabilidade do chamado conhecimento científico é seu poder de tornar esse processo visível, diferente do senso comum” (MELUCCI, 1996, p.220).

Muitos estudos têm privilegiado as temáticas relacionadas às formas culturais que são elaboradas no processo de construção da vida social. Dessa maneira, atentos a essas transformações, passaram a valorizar novas fontes documentais, tais como: jornais, revistas, relatos orais, dentre outros, possibilitando repensar a história dentro de condições particulares, sem esquecer, no entanto, de fazer uma articulação com os conceitos e as teorias próprias ao campo de conhecimento desejado. Sob esse aspecto, Pais (2002, p. 30) contribui quando informa que é nos registros do cotidiano, onde “nada se passa que fuja à ordem da rotina e da monotonia” que vai se interrogar o “que passa quando nada parece passar”.

A Revista “Veja” é uma publicação semanal da Editora Abril S/A e foi lançada em 1968, sendo considerada a mais importante em circulação e tiragem no país. Ela aborda temas a respeito do cotidiano da sociedade brasileira e, por vezes, mundial como política, economia, cultura, comportamento e guerras, bem como conflitos e negociações diplomáticas. Além disso, discute outros como tecnologia, ecologia e

religião, juventude com certa regularidade. Seus textos são elaborados, em sua maior parte, por jornalistas, porém, nem todas as seções são assinadas. Apresenta seções fixas sobre cinema, literatura, música e guias práticos sobre assuntos diversos. A escolha dessa Revista deveu-se ao fato de reconhecer o poder de circulação deste periódico e o impacto do que veicula sobre o discurso cotidiano de uma certa parcela da população. Não pretendi percorrer exaustivamente todos os artigos que tratam da juventude nesta revista. Quero sublinhar que a escolha das reportagens não pretendeu analisar a Revista, mas sim tomar três textos, que em meu julgamento podem ser tomados como exemplares de uma forma que vem sendo utilizada para falar dos jovens na mídia.

## **Análise dos Modos de Endereçamento dos Textos**

Cada vez que lemos um texto em uma revista, cada vez que assistimos a um filme, veiculam-se sentidos que produzem efeitos em seus interlocutores e que se traduzem em distintas formas de pensar e de atribuir significados ao mundo. Nesse cenário, é fácil perceber a importância da mídia como uma maquinaria que, apresentando e valorizando determinados estilos de vida em detrimento a outros, operam importantes forças de persuasão.

Partindo do pressuposto de que a mídia, em suas distintas formas, efetivamente ocupa um lugar na subjetivação, a discussão dos resultados desta tese foi atravessada por dois processos distintos. No primeiro movimento, dediquei-me a examinar os três textos da Revista “Veja” e, ao fazê-lo, busquei entender as formas de endereçamento utilizadas, quando da escrita das reportagens. Perguntei-me: Qual o leitor pretendido por este texto? E não pude deixar de implicar-me na condição de leitora/ouvinte. De modo que esse primeiro movimento não é apenas uma exposição dos modos de endereçamento próprios do texto, mas também uma espécie de inventário dos modos como ele me “acertou” e me “errou”, permitindo o exercício do pensamento, no que ele pode ter de mais vigoroso e vital. Afinal, é disso que se faz essa tese... do exercício de pensar.

No segundo movimento, percorri os efeitos dos textos, a partir da escuta sensível que fiz nos grupos focais, nas rodas de conversa, nas vivências como orientadora educacional e professora, para, a partir disso, descrever alguns modos de operação da mídia como política de linguagem *diabolizadora* da juventude, tanto em sua efetividade quanto em sua falência. Perguntei-me: Quais os efeitos que esse texto provoca no leitor e que movimentos são desencadeados a partir disso?

Assim, no primeiro movimento, coloco em cena o jogo do texto comigo mesma e, no segundo, o jogo que presencio entre o texto e meus próprios interlocutores. Dessa forma, a leitura - aqui tomada como escuta - é um campo sempre tenso e problemático, onde o jogo de forças é interminável e jamais passível

de redução a esquemas explicativos terminantes, que diriam a “verdade” definitiva do fenômeno.

## **1º Movimento**

### **Análise dos Efeitos de Sentido produzidos pelos Jogos Escuta/Leitura dos Textos**

Nesta etapa, a utilização do conceito de “modos de endereçamento” guiou a minha primeira expedição como cartógrafa. “Modos de endereçamento”, cuja origem reporta-se à teoria do cinema têm, segundo Ellsworth (2001, p.10), “um enorme peso político” estando presente sempre que, através de um filme e eu acrescento, de um texto, aponta para a ideia de quem o autor pensa que somos nós, os seus expectadores ou leitores.

Para responder a essa questão, a autora acima, toma como operadores de análise a sua inscrição nas relações sociais contemporâneas, ou seja, raça, gênero e sexualidade, status socioeconômico e cultural, profissão, idade, ideologias, gostos, preferências, desejos e objetivos, experiências prévias, tanto aquelas que envolvem a estética quanto a ética. Perceba-se que o sentido de um texto ou de um filme não é construído de forma aleatória, mas tem como propósito “endereçar”, comunicar alguma coisa, valendo-se para tanto, de uma estreita articulação entre a mensagem que se propõe tornar pública e as experiências dos espectadores/leitores.

Assim, “o modo de endereçamento não é um momento visual ou falado, mas uma estruturação – que se desenvolve ao longo do tempo – das relações entre o filme (e aqui me permito pensar, do texto) os seus espectadores (no meu caso, leitores)” (ELLSWORTH, 2001, p.10). Trata-se, assim, de um processo por meio do qual, sem se dar conta, o espectador/leitor é convocado a ocupar uma determinada posição, a partir da qual se deseja que ele “Veja” um filme ou “escute” um texto. Segundo a mesma autora, “os filmes (e para mim os textos) visam e imaginam determinados públicos. Eles também desejam determinados públicos” (ELLSWORTH, 2001, p.14).

Alguns estudiosos tomaram e pensaram essa “convocação” a partir do conceito de “interpelação<sup>31</sup>” tal como Lacan o propõe. A partir desse conceito, pressupõe-se que os expectadores/ leitores possam ocupar uma determinada posição. A meta, permito-me afirmar, é produzir um determinado tipo de público, educando-o, formando-o para determinadas formas de ler e de habitar o mundo.

Vale lembrar:

[...] certamente não há homogeneidade de efeitos naquilo que a mídia produz. Não somos pobres vítimas de um inescapável determinismo. É preciso assinalar, contudo que, dependendo do lugar em que está posicionado e de como a mídia chega até ele, respostas são incitadas e condutas são modeladas [...] (COSTA, 2002, p.72).

A maneira como um texto é “recebido” não se dá meramente na posição passiva do espectador frente ao endereçamento feito, mas desencadeia um jogo tenso de negociação entre a interpelação que o texto faz e a posição em que efetivamente o leitor se encontra. Nesse sentido, não há garantia de que o texto vá operar na direção pretendida pelo endereçamento, mas não se pode deixar de afirmar que todo texto tem um pretenso endereço.

As mídias escritas caracterizam-se especialmente pelo fato de que existe uma relação de distância e de ausência física entre as instâncias de emissão e de recepção. Tal distanciamento vai acarretar em uma não sincronia entre os tempos/espacos de quem escreve e de quem, pela leitura, apropria-se de um texto. Em contrapartida, ao possibilitar que o leitor imprima à leitura seu próprio ritmo vai assegurar, conforme escreve Charaudeau (2006, p. 113), “um nível de compreensão mais discriminatória e organizadora que se baseia em uma lógica hierarquizada. Logo, são operações de conexão entre as diferentes partes de uma narrativa, de subordinação e de encaixe de argumentos”, na qual a escrita, segundo o mesmo autor, diferente da oralidade, “desempenha o papel de prova para a instauração da verdade”.

---

<sup>31</sup>O conceito de Interpelação remete a uma imediata resposta frente convocação do sujeito. Para Costa e Rinaldi (2007, p.282) “diz respeito à instalação de uma não operação do tempo para compreender, questão que leva o sujeito à perda da dialética, da escanção e da dúvida, ficando tomado no campo de gozo do Outro”.

Considerando-se que para funcionar, o texto precisa engendrar uma relação muito particular com seu público, que se encontra além do posicionamento espacial, porque contempla ainda relações e interesses de poder, foi importante perguntar aos textos quem era o público que a Revista “Veja” desejava capturar? Em que medida esse público – dada a sua condição econômica, cultural e política entre outros marcadores identitários – interferia na construção de um olhar hegemônico e determinava uma modalidade de conceber a juventude? Como esse modo de pensar a juventude brasileira repercute, por exemplo, na definição de políticas para a mesma?

Nesse pensamento e alinhada ao que Ellsworth (2001, p. 15) propõe em relação à narrativa fílmica, é a partir dessa posição de sujeito, “que os pressupostos [...] sobre quem é o seu público funcionam com um mínimo de esforço, de contradição ou de deslizamento”.

O modo de endereçamento, embora não seja onipotente, afeta tanto as relações sociais quanto as de poder. Com base nisso, experimentei operar intencionalmente uma mudança, convocando os leitores a “ler” os textos da “Veja” com “outros óculos”, na expectativa de que, ao propor outras posições de sujeito, que talvez não estivessem de antemão, presentes e valorizadas, encontrasse brechas para mudança em textos que parecem engessar a leitura. Assim, após haverem discutido e concordado com o que a reportagem “Com medo dos alunos” (Edição 1904, de 11 de maio de 2005) dizia a respeito da omissão das escolas, interpelei aos pais:

- Pelo que me disseram vocês sabem que a escola poderia tomar pulso e não o faz com medo de perder os alunos (*sic*). Isso é coincidente ao que a reportagem informa. A minha questão é saber se vocês pensam que isso está ocorrendo aqui, nessa escola, onde os filhos de vocês estudam e, ainda, se para vocês, efetivamente, a escola está com dificuldade para apontar as possíveis e necessárias mudanças de atitudes dos alunos?

Essa espécie de “giro de quarto de volta” colocou os meus interlocutores em outra posição e levantou, para mim, a questão das diferentes e possíveis escutas a um texto que são feitas por um mesmo espectador e das diferentes escutas que são

feitas por diferentes públicos. Convocados, aqueles pais pararam de pensar em um jovem abstrato, fruto de uma construção arbitrária, que sonega as diferenças individuais. Agora, era dos filhos deles e da escola que eles, como pais, escolheram para os seus filhos, que nós estávamos falando. A mudança de posição proposta implicou, inicialmente, em um mal estar traduzido pelo corpo, que precisou se ajeitar na cadeira, e abriu a perspectiva para uma reflexão crítica sobre o que o texto colocava.

No entanto, como a linha divisória situada entre o estranhamento decorrente do distanciamento que leva à reflexão, à crítica e ao processo de estranhamento enquanto alienação é muito sutil, nem sempre isso acontece de forma espontânea por parte do leitor, até mesmo em função

da forma como eles negam e denegam os prazeres do ato de ver (e de ler) na sua forma mais convencional. Pior ainda, alguns públicos a quem eles pretensamente se dirigem não querem necessariamente renunciar aos seus culposos prazeres. O prazer e a fantasia podem ser políticos, mas isso não é tudo que eles são (ELLSWORTH, 2001, p. 15).

A partir dessas constatações, pude melhor compreender o espaço volátil, o entre-espaço, que nada mais é que o espaço da diferença que, como um furo, situa-se entre o modo de endereçamento pretendido e a resposta do leitor. Espaço que é “habitado pela diferença entre os conhecimentos conscientes e os conhecimentos inconscientes, entre os desejos conscientes e os desejos inconscientes” (ELLSWORTH, 2001, p. 15). Trata-se de um espaço em que os modos de endereçamento tentam manipular e que, se utilizado para fixar *à priori* a interpretação, redundaria em um empobrecimento dos modos de existir.

Assim, quando um texto opera na perspectiva de constranger o seu leitor a uma determinada e única forma de escutá-lo, por considerar que aquele sentido imposto é naturalmente bom, por encontrar-se comprometido com certa modalidade de subjetivação, que exclui a singularidade e a diferença, ele não irá permitir as necessárias frestas, tão importantes para as operações de negociação e tensionamento de significados e sentidos que podem acontecer no entre-espaço. O nosso exemplo mostra como o corpo entra nisso, pois a pulsão invocante que passou a operar a partir de minha interpelação, desencadeou a dissonância cognitiva expressa no rearranjo do corpo que se remexe na cadeira diante do incômodo de uma confrontação.

Existe, no entanto, outro modo de operar o endereçamento, uma forma mais flexível, que convida o leitor a exercitar um movimento que abre a possibilidade para novas formas de ver/ler/escutar e pensar sobre si mesmo, sobre o outro, sobre o que se encontra ao seu redor. Tal modalidade comporta a mudança de direção, o tropeço e, por isso mesmo, contribui e compromete-se com o pensar sobre o próprio pensar, resultado de um processo da apropriação crítica de um texto. Essa dimensão é semelhante ao movimento de abrir/fechar que acontece na transferência. Esse movimento subversivo que se desencadeia na relação entre o leitor e o texto que a ele se entrega é resultado do caráter escorregadio do endereçamento.

Barthes (1987, p. 28) clarifica essa ideia, ao escrever que

abrir o texto, fundar o sistema de sua leitura, não é, pois, apenas pedir e mostrar que é possível interpretá-lo livremente; é, sobretudo e muito mais radicalmente, forçar o reconhecimento de que não existe verdade objectiva ou subjectiva da leitura, mas apenas uma verdade lúdica; todavia o jogo aqui não deve ser compreendido com uma distração, mas como um trabalho - do qual, contudo, o esforço se tivesse evaporado; ler é fazer trabalhar o nosso corpo (desde a psicanálise sabemos que esse corpo excede em muito a nossa memória e a nossa consciência) ao apelo dos signos do texto, de todas as linguagens que o atravessam e que formam como que a profundidade cambiante das frases.

Distinta da concepção que fixava posições à escuta a um texto, o que Barthes refere, permite um constante deslocamento que impede a fixação de um sentido único, abrindo-se a possibilidades fluidas, múltiplas, cambiantes, em que pese o reconhecimento de que aí se acham implicados, intrincados jogos de poder. Nesse processo, o leitor cria brechas nas lacunas que foram deixadas pelo texto, consequência de sua interferência nesse mesmo texto que se empresta ao contínuo ir e vir, abrir e fechar... Por isso, nesta tese, não usarei a expressão ler um texto, e sim, escutá-lo.

Um texto se entrega para ser escutado, quando autoriza a nos situarmos para além das velhas escutas que já sabemos de cor. Essas velhas escutas, na verdade, são estereótipos que insistem em reger as nossas sensibilidades, comprometendo as possibilidades de orquestrar as diferentes significações.

Barthes (1987, p 270) nos diz que o estereótipo geralmente.

é triste, pois é constituído por uma necrose da linguagem, uma prótese que vem colmatar o buraco de escrita, mas, ao mesmo tempo, não pode deixar de suscitar uma imensa gargalhada. Toma-se a sério: julga-se mais perto da verdade porque indiferente a sua narrativa de linguagem é, ao mesmo tempo, gasto e velho.

Escutar um texto significa, para mim, emprestar a ele uma voz e um corpo. Corpo que, atravessado pelas muitas histórias que escutamos a respeito do mundo, sobre nós e sobre o outro, foi sendo marcado de forma indelével, mas que, como corpo desejante, presentifica “todas as emoções [...] mescladas, enroladas [...]” (BARTHES, 1987, p. 35). Um texto deixa-se escutar quando o escritor abdica do seu poder e reconhece-se despossuído de toda a soberania sobre o império do seu texto. Assim, rompendo o silêncio da escrita, as palavras se dão a escutar. Essa escuta é, simultaneamente, desrespeitadora e enamorada.

Articulando o que registrei sobre modos de endereçamento com o que escrevera, distinguindo o que denominei escuta *engessante* de escuta *indômita*, eu escuto um texto quando o tomo no sentido de sua vulnerabilidade, que é também a minha vulnerabilidade, na busca de sentidos, que são capazes de surpreender, desassossegar, diante do que leio. Assim, texto e leitor unem-se na experiência de ler. Essa experiência única, da qual saímos transformados e na qual o texto, em seu espaço volátil ao capturar seu leitor por inteiro, permite uma relação direta com a alteridade.

Essa modalidade de escuta aceita o inacabamento do texto, restituindo-lhe, conforme Kanaan (2002, p.129), “o ritmo da oralidade, a cadência, o corpo no contato-confronto com o “outro”. Assim, restituindo-lhe o corpo, o texto passa a dimensão do desejo [...]”. Logo, a experiência de escutar um texto permite que nosso corpo e nossa voz participem do ato de ler. Quantas vezes surpreendemo-nos “escutando”, quando estamos lendo, mesmo que seja silenciosamente.

Esse crédito confronta-nos com a dimensão da oralidade, que mostra quão fugaz é a palavra. Quando escutada, a palavra é irreversível, porque não podemos desdizê-la, no máximo, corrigi-la. De outra parte, a palavra comporta uma relação paradoxal; dada sua dimensão efêmera, a palavra dita se vai, sem que possamos evitar.

Para Larrosa (2004, p. 41),

A oralidade é o lugar da suspensão da palavra, assim a voz constitui um discurso ou um discorrer que cessa sem que haja chegado a algum termo, sempre na borda de algo que nunca chega, sempre na imanência de uma revelação que não se produz, sempre inconcluso, deixando uma falta, um desejo. Se ao escutar, há algo que sempre fica para trás, também há algo que fica adiante e que fica também ouvido pela metade, como apontado ou enunciado em um brusco interromper-se da palavra dita. Por isso, a oralidade é a forma da palavra sempre ouvida pela metade, da palavra que, em suma, se dá em seu passar e que, portanto, permanece inapropriável.

Sumariamente, o que faço, nesse primeiro movimento, é mostrar ao leitor o modo como percorri “sonoramente” os textos e como os escutei. Além disso, o que fala simultaneamente dos modos como o texto foi endereçado e de como ele me chegou aos ouvidos, o que diz sempre de sua subversão e da atualização de minhas próprias marcas como educadora e ouvinte.

*Morre lentamente quem se transforma em escravo do hábito,  
repetindo, todos os dias, os mesmos trajetos, quem não muda de marca, não  
arrisca vestir uma cor nova e não fala com quem não conhece.*

*Morre lentamente quem faz da televisão seu guru.*

*Morre lentamente quem evita uma paixão,  
quem prefere o negro ao invés do branco  
e os pingos nos iis a um redemoinho de emoções,  
exatamente a que resgata o brilho nos olhos,  
o sorriso nos lábios e coração aos tropeços.*

*Morre lentamente quem não vira a mesa quando está infeliz no trabalho,*

*Quem não arrisca o certo pelo incerto, para ir atrás de um sonho.*

*Morre lentamente quem não se permite, pelo menos uma vez na vida,  
ouvir conselhos sensatos.*

*Morre lentamente quem não viaja, não l, é quem não ouve música,  
quem não encontra graça em si mesmo.*

*Morre lentamente quem passa os dias queixando-se da sua má sorte,  
ou da chuva incessante.*

*Morre lentamente quem destrói seu amor próprio,  
quem não se deixa ajudar.*

*Morre lentamente quem abandona um projeto antes de iniciá-lo,  
nunca pergunta sobre um assunto que desconhece  
e nem responde quando lhe perguntam sobre algo que sabe.*

*Evitemos a morte em suaves porções,  
recordando sempre que estar vivo exige um esforço muito maior  
que o simples ar que respiramos.*

*Somente com infinita paciência  
consequiremos a verdadeira felicidade.*

**(Pablo Neruda)**

## “Com Medo dos Alunos”

*“Quem urde eternamente a trama de tão velhos sonhos?”.  
Quem faz - em mim - esta interrogação?  
(Mário Quintana)*

### **A incorrigibilidade<sup>32</sup>**

A reportagem “Com medo dos alunos” foi publicada, pela Revista “Veja”, em 11 de maio de 2005, e traça uma inquietante imagem dos jovens brasileiros. Essa imagem descreve-os como indisciplinados, agressivos, violentos, sem limites, desrespeitosos, desafiadores, bagunceiros, impunes, com valores morais deturpados, sem aspiração acadêmica e usuários de drogas.

Analisando as repercussões desse texto, junto aos professores de uma escola particular de Porto Alegre, pode-se entender, na prática, a dimensão que pode assumir esse tipo de registro. O artigo que apontou diretamente para uma questão nodal na educação - a relação alunos e professores - evidenciou que os alunos não estavam mais apenas desrespeitando os professores pela via do discurso, mas que os jovens partiam para a agressão física aos seus mestres.

Relembrando os fatos que aconteceram em uma escola, logo após a publicação da reportagem, lembro-me de “alguém” (pois não se ficou sabendo quem foi o autor) ter afixado o referido texto no mural da sala dos professores, o que permitiu que ele fosse conhecido por todos em muito pouco tempo. Graças a essa “providencial atitude”, quem ainda não o tivesse lido, teve oportunidade de fazê-lo até o final daquele dia. Não é preciso muito esforço para imaginar que isso gerou uma intensa discussão entre os professores.

Enquanto isso acontecia, observei que a orientação educacional e a supervisão escolar mantinham-se em uma espécie de recuo estratégico, abstenendo-se, enquanto puderam, de emitir qualquer juízo. No entanto. “a pretensa neutralidade” durou pouco, pois, dada a forma como evoluiu o quadro, à equipe técnica restaram duas alternativas: ignorar o que se passava, fazendo como a

---

<sup>32</sup> A partir de agora, passarei a utilizar as falas de meus interlocutores. Ao final de cada extrato, aparecerá uma abreviatura que corresponde à listagem expressa na página 10. Ao início dos diálogos encontra-se a letra P, que não remete à identidade, mas sim, às posições de enunciação. Com tal providência, demarco que existe variação na posição de sujeito.

avestruz que esconde a cabeça para não olhar, ou assumir que estavam diante de uma situação interessante e providenciar a criação de um espaço institucional para sua discussão. Feita a opção pela segunda alternativa, tratou-se de preparar a reunião semanal a partir da reportagem.

Nessa oportunidade, o texto foi objeto de discussão acalorada e teve como pano de fundo, quão “empoderados” estavam os jovens e quão oprimidos e encurralados sentiam-se os professores diante dos alunos, tendo em vista atitudes e manejos adotados, tanto por alguns pais quanto por algumas Instituições. Nesses termos, o discurso de uma docente foi representativo de um modo corrente de perceber os jovens com os quais os adultos professores daquela escola interagiam, cotidianamente, no cenário escolar.

P1 - Os jovens, hoje, são desrespeitosos, não estão envolvidos com as atividades escolares e não são organizados. De certa maneira, estão alienados em relação à trajetória do país. Em meu tempo, éramos respeitosos e atentos, éramos alegres na/com a aprendizagem, mostrávamo-nos envolvidos com as atividades escolares, tanto na aula quanto fora do colégio (GPEP).

O convívio com alunos, pais e professores tem me permitido observar que muitos docentes constroem uma imagem de aluno, associada ao que acreditam que o jovem deveria ser (estudioso, atento, respeitoso...). Essa desarmonia entre o que “pensam” sobre os alunos e o aluno que “se apresenta” diante deles, leva-os a descrevê-los, quase invariavelmente, pelo signo da falta do que julgam que todos os jovens deveriam apresentar e possuir. Como aquilo que consideram a “regra” passou a ser a exceção, o recurso foi descrever os jovens como sendo irreverentes, com atitudes e modos “desviantes”, em relação a uma expectativa.

A visão apocalíptica para descrever as relações que se estabelecem entre a escola, os professores, os jovens e as famílias parece ter contaminado o discurso onde quer que ele seja proferido. Em um jogo que busca encontrar os culpados por “tamanho descalabro”, rumoreja a língua, apontando ora um, ora outro, como possível responsável pelo desequilíbrio, em um contínuo exercício, o qual, de tão linear, beira a leviandade de leitura, pois nega a complexidade do fenômeno que se apresenta diante de todos nós.

Os divergentes atores da ciranda pedagógica (professores/pais e alunos) vão mostrar formas distintas de escutar uma mesma situação: Assim, a explicação dada pelos professores aponta na direção de uma insustentável relação com sujeitos, que, tanto na escola pública, quanto na escola particular, são individualistas demais, alienados em excesso, pouco preocupados com o que acontece ao seu redor, dão pouca ou nenhuma atenção aos valores que os adultos em especial, os professores ainda cultuam como universais.

Desconcertados, face à ineficiência de antigos padrões de relacionamento, quando o assunto é capturar a atenção dos jovens sentados a sua frente nas salas de aula, os professores relutam em admitir que estejam diante de uma nova forma de laço social, a qual, para Forbes (2005), está pautada muito mais na horizontalidade. Essa mudança implica aceitar o fato desses jovens não carregarem mais bandeiras de luta, apresentando, conforme se queixam os seus mestres, uma resistência em se envolver com “grandes causas”, com as quais os adultos embalaram os sonhos e mobilizaram ações da sua geração. O depoimento de um professor é exemplar, nesse aspecto:

P1 - Eu era organizado com o material escolar e informado a respeito da trajetória política brasileira e a trajetória do país. Era feliz! Independente quanto escolha profissional, os jovens de hoje tem uma visão única a respeito do contexto social, falta-lhes consistência argumentativa para suas opiniões. Mostram-se dependentes da família e do grupo social. São angustiados, parecem sem objetivos e são carentes de afeto (GPEP).

O extrato acima permite evidenciar a maneira como o texto, que ora analiso, operou no segmento professor. Nesse segmento, a juventude é, insistentemente, tomada a um só tempo como universal e como um problema. Quando isso ocorre, cria-se um campo propício para que as análises monolíticas da realidade e da cultura juvenil preponderem.

No contexto desta pesquisa, ouvi professores, pais e alunos, de distintos segmentos socioeconômicos. Essa operação tornou possível constatar quão variada é a expressão das juventudes. Juventudes que participam de uma sociedade globalizada, socializam-se em diferentes territórios institucionais, rompendo com o imaginário “sujeito universal”; juventudes que operam com extrema intimidade com as novas tecnologias de informação e comunicação e, ainda, constroem vínculos a partir de lógicas mais sintônicas ao que Bauman (2007 p. 11) refere como “ligações

frouxas e compromissos revogáveis”. Essas juventudes trazem, também, inscritas as marcas de um tempo caracterizado bem mais pela transitoriedade, pelo nomadismo, pela multiplicidade, pelos desvios de rotas previamente traçadas, por isso não cobram tanta permanência e se reconhecem mutantes. Na realidade, sujeitos capazes de encontrar brechas para escapar das armadilhas de um currículo que lhes propõe “uma” subjetivação desejada e, por tudo isso, jovens que nos desafiam a pensar nas classificações a que estamos acostumados.

Reconhecer mudanças na forma como se constituem as juventudes implica em ser capaz de desistir de prantear o “jovem universal”, muitas vezes, narrado aos professores durante os anos de sua formação, e que, lamentavelmente, não os abandona. Com Freud (1917 [1915]) aprendemos que “trabalho do luto” implica em ser capaz de reconhecer “que o objeto amado não existe mais, passando a exigir que toda a libido seja retirada de suas ligações com aquele objeto”. Assim liberto, “o ego fica outra vez livre e desinibido” (FREUD, 1976, volume XIV, p.227) e, portanto, capaz de olhar, reconhecer e encontrar novas e criativas modalidades de relacionamento com um aluno que é muito diferente do que fomos, nós seus professores.

Quero, no entanto, tornar muito claro: não advogo ou prescrevo uma forma de relacionamento e, tampouco, penso que devemos abrir mão de uma ética que preside as nossas relações. Preocupa-me o fato de persistirmos em nossas antigas formas de pensar e encaminhar as questões em sala de aula, embora os “ventos construtivistas” busquem oxigenar velhos discursos. Constatei, nas escutas, a resistência em autorizar que práticas possam ser revisitadas e pensadas à luz de um tempo que é absolutamente distinto, daquele que as instituiu.

No conselho de classe (GPEP), do qual participam professores, a Orientadora Educacional (OE) dirige aos docentes a seguinte questão:

P1 - Que alternativa poderíamos utilizar para resolver o problema da conversa em sala de aula?

P2 - Eu acho que temos que fazer o Espelho de Classe<sup>33</sup> e todo mundo tem que cobrar.

P3 - Eu concordo!

Um pouco mais adiante, no mesmo conselho de classe (GPEP), os professores argumentam a respeito dos alunos:

P1 - O problema é que eles não têm limites!

P1 - Então vamos combinar juntos algumas regras e todo mundo vai cobrar a mesma coisa.

P2 - Eu não concordo. Cada disciplina tem as suas características. De repente, para mim, pode não ser bagunça o que para outro professor é. Para minha aula é preciso que eles, muitas vezes, trabalhem em grupo. Eu não conheço trabalho em grupo sem movimentação e ruído na sala.

P1 - Mas se a gente não combinar e cobrar o mesmo, eles nunca vão melhorar.

A mídia informa aos jovens o que é “ser jovem” a partir da veiculação de imagens e de informações, ensinando-os quem são eles, para eles mesmos. Também ensina aos pais e professores quem é o jovem (filho/aluno). Para tanto, vale-se, em especial, de conhecimentos oriundos da psicologia, os quais passam a influenciar as formas como escutamos os diferentes discursos que são proferidos em nosso volta.

Segundo consenso de um grupo de professores da escola particular, estamos diante de uma geração *hedonista, impaciente, narcisista, imediatista, egocêntrica, sem limites, descomprometida com o mundo, que não valoriza as conquistas históricas* (grifos da pesquisadora).

Aqui reside um aspecto relevante para o escopo deste trabalho. Constata-se que a maioria dos documentos postos em circulação pela mídia impressa, a respeito de quem são, como se comportam, o que querem os jovens, tem como pano de fundo uma concepção “normativa” de juventude. Uma concepção de tal natureza opera uma tentativa de aproximação de sujeitos distintos - de diferentes maneiras - às normas ou prescrições estabelecidas, segundo um modo consentido pelo

---

<sup>33</sup> Espelho de Classe consiste em uma distribuição dos alunos pela sala no qual a separação dos que conversam ou brincam preside a distribuição. De preferência, colocam-se lado a lado aqueles que por terem menos afinidade entre si teriam menos chances de conversar, brincar ou atrapalhar a aula. O espelho de classe guarda estreita semelhança com a técnica das distribuições referida por Michel Foucault (1987), em “Vigiar e Punir”.

sistema, o que concorreria para uma busca constante em modelar o outro e uma consequente dificuldade com a diferença. Podemos referir que os jovens parecem ser o objetivo privilegiado da enunciação midiática contemporânea que, ao fazer uso de mecanismos psicológicos intensos, atua sobre a constituição de identidades e subjetividades. Acredito que, ao projetar uma figura estereotipada e, por vezes, atrativa, marcada essencialmente por traços que se supõem característicos dos jovens, os discursos midiáticos concorrem para essas imagens sejam introjetadas por esses sujeitos.

Os jovens, por seu turno, referem a distância abissal das propostas da escola ao cotidiano da vida, em especial, da juventude. Assim, quando questionados a respeito dos possíveis impactos da reportagem sobre o público adulto leitor da revista, os jovens manifestaram preocupação com a forma como estão sendo narrados, pois entendem que as descrições ali contidas são potencialmente capazes de gerar constrangimentos para eles.

A seguir, dois excertos recolhidos nos grupos focais, respectivamente, com alunos da Escola Pública (P1) e da Escola Particular (P2).

P1 - Eles nos criticam... falam muita coisa...a gente se sente mal assim, sabe...Que mesmo não sendo nós ...esses alunos que botam tarraxinha no banco, botam cordão para os professores tropeçar ...essas coisas, não somos nós. Mas nós ficamos assim... Ah... são os jovens , nós se incluímos entre os jovens ...Daí quem vai ficar mal falado? (GAEPu).

P2 - Eu acho que nessa reportagem eles tão falando tanto da escola privada quanto da pública. Sabe... Tão mostrando num geral e querendo falar mal de todos os alunos. Mas eles (os professores) como são? Tão certos... tão normais... sabe... (GAEP).

Contrapondo as “verdades” presentes na reportagem àquelas trazidas à tona, por meio de posicionamentos de professores, verifica-se que a juventude parece ter se tornado “o bode expiatório” de uma sociedade que não tolera a diferença. Essa mesma sociedade, também, esqueceu-se de que essa fase da vida constitui-se em um espaço permeado por contratos, entre os mais velhos e os mais jovens, de uma determinada cultura.

Os diálogos que seguem foram recolhidos durante o grupo com Pais da Escola Particular (PEP).

P1 - É, ser professor é difícil, não é! Mas... eu acho que essa reportagem... ela se limita muito ao professor. Eles teriam que ouvir os dois lados pra dizer como essa realidade é exatamente. Tudo bem que aconteceu com alguns deles, mas, não dá... não deve acontecer com todos não é? Não sei... eu gosto muito de saber os dois lados da história Por que na outra semana não saiu uma reportagem mostrando um outro lado... de Porque a formação é sempre pro lado... Parece que fazem para nos Induzir.... que a gente tenha certa opinião. Pra induzir a gente a pensar de uma mesma maneira... de repente os alunos que também se sentem assim, assado.

P2 - Pode, pode ser isso, porque assim é que nem a outra reportagem que tu trouxeste. Eles estão colocando taxativamente pra que a coisa aconteça assim, não é? E a gente discordou em vários pontos. Então aqui.. eu acho que a posição... eu acho que a gente tem que ouvir os dois lados de tudo sempre. É isso. Eu não concordo literalmente com a reportagem. Eu acho que existe, conforme a gente ouve falar todo dia no jornal, na televisão, mais eu... eu acho que a coisa não é a culpa do aluno porque o aluno não é o responsável. Não é o jovem que é responsável pelo que está acontecendo ai. Eu digo é aquela coisa, eu acho que tem uma coisa muito maior que todas as regras.

P1 - É a sociedade, são os pais, é tudo, é a violência, é a falta de dinheiro.

P3 - É um contexto muito maior que gerou isso, né?

P4 - É o professor que ganha mal, que não está em uma hora boa.

P1 - É o professor que sem saco, cansado, chega tarde, porque tem muitos empregos...

P4 - Que está de mau humor.

Os pais (PEP) que, na reportagem, são responsabilizados pela já antiga cantilena da “falta de limites”, ao serem convidados a pensar sobre o tema relação professor-aluno, examinado pela revista, encaminham a discussão para a complexidade do fenômeno. Essa complexidade diz respeito à possível ruptura da tácita aliança escola-família, a pobreza da análise feita pela revista e permite a esses pais começarem a esboçar uma crítica à imposição de significados.

P1 - Mas o número de alunos que faz isso eu acho que é tão pequeno, sabe!

P2 - Em escolas particulares eu acho, mas e nas públicas...

P3 - Nas públicas também é um número pequeno, mas parece que um puxa dez.

P1 - Mas aí o valentão... ele só vai.... ele puxa a corda ruim porque os outros pra ficar de bem com o valentão que é valorizado vão ir atrás dele e fazer a mesma coisa.

P3 - Vamos encarar assim; em uma turma que tem uns 40 alunos acho que não chega a ter 10 que sejam assim... mau caráter... sabe.

P1 - Eu concordo, não dá para generalizar!

As representações postas em circulação pela mídia, ao oferecer sentido às subjetividades sociais e culturais, conformam-nas de uma determinada forma. Isso se dá pela insistência em tomar o particular como geral, o que permite, junto com Hall (2001), que afirmemos ser possível pensar que, damos sentido às coisas pelo modo como as representamos, as palavras que usamos, as histórias que contamos sobre elas e os valores que lhes atribuímos.

P2 - É, mas aí tu lês uma reportagem como essa. O que O que eu tu pensas? Tu pensas que a grande maioria é assim (PEP).

P1,P2,P2 (juntos) - Que é a verdade! (PEP).

Os diálogos acima apontam na direção de uma possível ruptura com a ideia do reconhecimento tácito da palavra do professor. Houve um tempo em que o docente se fez reconhecer, no âmbito social, por suas qualidades e por sua autoridade. Nesse contexto, a aliança escola-família assegurava, na maioria das vezes, que o professor tinha razão sempre. Esse foi um tempo no qual “reconhecimento” era adquirido de uma vez por todas, e no qual o estatuto de “ser professor” legitimamente adquirido se tornava inconteste. A reportagem apela para esse tempo, por meio do depoimento de um *expert* que assinala, [...] “há quarenta anos um jovem que adotasse esse tipo de postura seria punido pela escola e receberia uma bronca em casa, tornando-se motivo de vergonha para os pais [...]” (Reportagem Um).

Estaríamos prisioneiros de nossas narrativas?

Assistimos à imposição de outra modalidade de reconhecimento, na qual ele deve ser conquistado palmo a palmo e, por ser sempre transitório, diante de um deslize, arrisca-se a ser descartado.

O que pude constatar a partir das escutas é que um número não tão insignificante de professores ainda está retido, nostalgicamente, em uma lógica na qual a sua palavra, respaldada incondicionalmente pela família, tomava valor de lei.

Parece-me que, com maior frequência do que se desejaria, os professores e a escola situam-se em uma redoma, que os impede de olhar e de reconhecer a existência de outros espaços de aprendizagem, de convivência e de subjetivação na contemporaneidade. Essa redução que os impede de contemplar as interessantes

transformações que vem acontecendo tem um alto preço a pagar, em termos de dificuldade de diálogo com os jovens que transitam em diferentes estabelecimentos de ensino, públicos ou privados. A reportagem, ao invés de propor uma reflexão sobre o presente, faz um diagnóstico dizendo tratar-se “de um fenômeno de subversão do senso de hierarquia, que ocorre em grandes redes de ensino privadas e, também, está presente em colégios tradicionais” (Reportagem Um).

Encapsulados em uma lógica redutora, os professores parecem, por vezes, não levar em consideração a mudança que se operou na forma como o jovem relaciona-se com o conhecimento. Isso me leva a pensar que estamos diante de duas lógicas contraditórias operando concomitantemente. Se, de um lado, alguns professores ainda acreditam “que a assunção do traço assegura a identidade” (MELMAN, 2003, p. 172) e, por essa via o tão almejado respeito, de outra parte, a da cultura do descarte, na qual todos nós estamos inscritos, aponta para a “busca incessante das marcas de uma identidade que só vale no olhar do semelhante, que só pode ser revelada por um efeito de massa - reconhecimento público, midiático – e que nunca é definitivamente adquirida” (MELMAN, 2003 p. 172-173).

Notemos que, embora as prescrições publicizadas pela mídia dirijam-se, igualmente, a todas as figuras de autoridade e operem, homoganeamente, na descrição do jovem, elas se tornam inquestionáveis em seu poder de dizer a verdade sobre os jovens e sobre suas ações. Vale lembrar, também, Foucault (1986, p. 141-2), quando analisa que um discurso situa-se:

no nível do dizer-se e isso não deve ser entendido como uma espécie de opinião comum, de representação coletiva que se imporia a todo o indivíduo, nem como uma grande voz anônima que falaria necessariamente através dos discursos de cada um; mas [...] como o conjunto das coisas ditas, as relações, as regularidades, as transformações que podem aí ser observadas, o domínio do qual certas figuras e certos entrecruzamentos indicam o lugar singular de um sujeito falante e podem receber o nome de autor.

Na esteira do mesmo autor, é possível problematizar os discursos midiáticos, produzidos e postos em circulação em nossa cultura. Para tanto, questiona-se o seu poder, uma vez que, socialmente, parece não importar quem fala e o dito parece ser dito de qualquer lugar, ou melhor, de qualquer posição na rede social.

Especificamente em relação à escola, tal como a concebe um número significativo de participantes do grupo de professores da escola particular, parece que ela se transformou:

P1 - [...] num espaço mais social se comparado com outras épocas. Quando digo social estou falando de ponto de encontro e não lugar de aprendizagem. Os professores e pais não são mais modelos e sim os ícones da mídia. Estamos diante de uma geração de direitos, sem deveres (GPEP).

### **Vontade moralizadora**

Falar da escola e de sua vontade moralizadora implica, necessariamente, em contextualizar essa Instituição Moderna por excelência. Em primeiro lugar, tal como a infância, ela não é natural. Surge em meio a importantes disputas que ocorriam na Europa, por meio das quais os moralistas e os homens da Igreja buscavam sobrepor-se ao Estado emergente. Para isso, a Igreja Católica, lançou mão de todos os recursos que assegurasse, pelo menos, a manutenção do poder e do prestígio que possuía até então, pois percebia a sua vulnerabilidade não só como resultado do cisma em seu interior, mas ainda, acossada pelas exigências do Regime Absolutista.

Foi em um contexto socioeconômico e político de grandes mudanças que se gestaram as condições de possibilidade, as quais permitiram o surgimento da escola na Modernidade. Essa escola, gradativamente, estenderá o seu raio de ação de sorte a abarcar todas as crianças e os jovens. Uma ação que, inicialmente, focou-se no sujeito-aluno, com a separação dos grandes e dos pequenos (para evitar toda e qualquer possível interferência danosa). Evoluiu, então, para um verdadeiro esquadrinhamento de ações, o que implicou na criação de dispositivos de constante vigilância. Nos colégios jesuítas de então, instituiu-se um rígido processo de controle de pensamentos, palavras e atos dos alunos, que, muito semelhante à confissão, apropriou-se não apenas do corpo, mas governou a alma.

É relevante trazer a exortação feita por um colégio aos estudantes:

Sejam todos quietos, modestos e bem cristãos, falem em suas conversas de Deus ou de todas as coisas dirigidas a seu serviço, procurem bons companheiros, ouçam missa todos os dias, confessem todo o mês, se possível com o mesmo confessor, façam exame de consciência diário [...] não entrem na escola com armas, não joguem jogos proibidos, sejam obedientes ao Reitor e a seus professores e saibam que, por suas faltas [...], se são grandes, serão repreendidos publicamente, e se não se emendarem expulsos com ignomínia da escola (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, *apud* NADAL, 1901, p. 653).

Ensinando tudo revelar e confessar, apelando à culpa, à desconfiança, exigindo obediência e prometendo severas punições àquele que não soubesse pautar o seu comportamento, opera-se um interessante movimento, por meio do qual a Razão adquire o status de moralizadora da sociedade. Soma-se, ainda, uma importante intervenção sobre as famílias. Mediante uma barganha, os pais cederiam a tutela dos filhos à escola, enquanto essa lhes asseguraria o amor e o respeito de seus próprios filhos. Tal postura, descrita por Ariès (1981), evidencia-se, na medida em que a escola outorga-se, cada vez mais, o direito de educar, desacreditando em um tempo em que as crianças aprendiam e socializavam-se misturadas aos adultos, no exercício cotidiano da vida. Para o mesmo autor o século XVIII, representou o início de um longo processo de enclausuramento e confisco da liberdade.

Esse quadro, que permitiu à escola ser reconhecida como a única modalidade valorizada para pensar a educação – em que pese ter conseguido tal proeza à custa da desvalorização de outras formas de educar - manteve-se, praticamente inalterado, por muito tempo e, por vezes, mostra a sua face, ainda nos dias atuais.

Exemplifico o que acabo de descrever, utilizando-me da fala de uma Orientadora Educacional da escola pública. Segundo ela, é desnecessário compartilhar com pais as dificuldades de seus filhos, pois os considera “brancos” e, por isso, não têm condições de entender, o que ela, *expert*, possui plenos requisitos de administrar. Essa ideia, ainda presente nas escolas, de que professores e especialistas sabem mais que os pais sobre seus filhos, está ainda muito presente em muitas de nossas escolas.

P1 - Tenho acesso livre aos alunos e eles também têm a mim. Quando têm problemas, o professor comenta comigo, outras vezes percebo, antes que o professor, e já procuro resolver. Dependendo da situação eu nem repasso ao professor. Nos conselhos de classe chamo os alunos antes de chamar os pais, sempre o aluno é o primeiro, a saber. Às vezes só resolvo com os alunos, pois o pai é bronco e quando são chamados nem sempre comparecem (GPEPu).

O depoimento permite avaliar o distanciamento existente entre os professores e os pais/mães de alunos de classes populares. O distanciamento, acompanhado pela desqualificação simbólica (os pais são brancos) alcança tal ponto que a escola sente-se no direito de não compartilhar informações uma vez que põem em dúvida as competências das famílias educarem seus próprios filhos.

O final do século XX, com suas importantes transformações em muitas esferas, não tem poupado críticas ao modelo hegemônico da educação escolar. No entanto, paradoxalmente, passamos a vivenciar uma gradual escolarização da vida social. Assim, essa pedagogização da vida traduz-se “em uma lógica em que, a par da tendência de dissociar o social de uma cidadania que se consuma na referência ao mercado” permite “a emergência de uma nova meritocracia” (CORREIA; MATOS, 2001 p. 92). Em outras palavras, ao mesmo tempo em que se faz uma crítica contundente à escola que temos, faz-se circular um discurso, por meio do qual a resolução dos problemas sociais está ligada ao incremento da escolarização. Tal lógica vem fazendo com que a resolução de problemas de natureza social esteja, cada vez mais, atrelada a ações individuais, que se tornam possíveis a partir da utilização de determinadas competências trabalhadas na/pela escola.

A “invasão” do social pela escola operou no sentido de um alargamento das suas possíveis áreas de intervenção, com o conseqüente envolvimento em “verdadeiras missões impossíveis” e com o seu descrédito. Isso porque, apesar de boas intenções e esforços, a escola e os seus profissionais não conseguem reverter quadros já cristalizados como, por exemplo, a exclusão da juventude economicamente desfavorecida das frentes de trabalho. Essa impotência, que passa a ser lida como incompetência, redundando em uma descrição oferecida à opinião pública da escola como deficitária e responsável pelo agravamento de problemas sociais.

Assim,

se por um lado a pedagogização do social tem sido acompanhada pela banalização do pedagógico, ou seja, pela banalização do símbolo da distinção social que era reconhecida à escola, por outro lado, por força desta banalização, ela favorece a instabilização das figuras que habitam o campo escolar, a saber: as figuras dos alunos, dos pais, dos professores e da própria noção de currículo escolar (CORREIA; MATOS, 2001, p. 95).

A escola moderna, desde os seus primórdios, conferiu especial atenção aos aspectos diretamente relacionados à dimensão do controle, tanto na perspectiva temporal quanto na espacial. Sobre tal dimensão, recaía a quase totalidade das ações da pedagogia, em um alinhamento aos estágios pensados para a educação do homem que, posteriormente, Kant, no século XVIII, veio a propor em “Sobre a Pedagogia”. Vale lembrá-los, aqui, que isso se deu para que se possa melhor entender a articulação que a escola estabeleceu, formalmente, com esses preceitos:

*Ser disciplinado.* É o primeiro deles, pois é por meio da disciplina que se procura controlar a selvageria que existe em todos nós, pois “[...] a falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem, nem corrigir um defeito de disciplina” (KANT, 1996, p.16).

*Tornar-se culto.* O homem deve compreender a cultura para além da mera instrução. Ela é pensada como “a criação da habilidade e esta é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos” (KANT, 1996, p. 26).

*Tornar-se prudente.* Toda a prudência pressupõe habilidade. “A prudência é a faculdade de alguém usar suas habilidades de um modo socialmente efetivo, para alcançar seus objetivos” (KANT, 1996, p.27). O filósofo destaca que, apesar da pessoa hábil conseguir seus fins, a prudência confere aos seus possuidores habilidades de interação (cortesia, gentileza).

*Cuidar da moralização.* Devemos cuidar para que o homem consiga os fins que almeja, mas seja capaz de escolher apenas os bons. Para Kant, os bons “são aqueles fins aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um” (KANT, 1996, 27). A educação do caráter convoca a agir de acordo com certas máximas. As primeiras delas viriam pela escola, na medida em que compete a essa mostrar, desde cedo, às crianças, certas leis que devem ser

seguidas fielmente. Os professores, em especial, eram advertidos que muitas coisas que eram apresentadas às crianças, deveriam ser prescritas como dever e não apenas esperar que fossem cumpridas por inclinação.

Apesar de uma lei moral dizer, exclusivamente, o que devo cumprir, não é possível a derivação de normas que devem orientar o agir humano unicamente a partir dessa lei. Isso implica que “o sujeito assuma por si a responsabilidade de “traduzir” as injunções abstratas da lei moral em uma série de obrigações concretas” (ZIZEK, 1999, p.7-8).

A proposta de uma educação moralizadora implicará em uma verdadeira forclusão de tudo o que for da ordem da paixão. Isso porque a formação do “bom caráter” implica não só domar a selvageria, mas ainda ter coragem para nos privarmos de algumas coisas. “*Sustine, abstine*: essa é a maneira de se preparar, para uma sábia moderação. [...] *Sustine* quer dizer suporta e acostuma a suportar” (KANT, 1996, p 92). Talvez por essa via, possamos entender porque Kant, antes de Freud apontou a educação como uma das tarefas difíceis a que o homem se impôs.

Kant foi quem, pela primeira vez, formalmente, por meio de seu texto “Sobre a Pedagogia” explicitou as matrizes sobre as quais se edificou todo um discurso que resultou em uma verdadeira ortopedia moral. A escola, desde então, passou a se pautar por esse discurso, gerando verdadeiras matrizes normativas e todo aquele que se insurgir será duramente admoestado.

O relato ouvido em uma escola pública e proferido por uma professora aos alunos da 8ª série dá conta da força desse discurso quando articulado ao descaso com os alunos.

P1 - Vocês acham que eu vou perder o meu tempo e vir aqui para esse fim de mundo para dar aula para um bando de mal educados? (GPEPu)

O depoimento convida a pensar na lógica da exclusão. Seria um equívoco não reconhecer que existe, muitas vezes, um descompasso entre a lógica com a qual operam os professores e a lógica com a qual os jovens operam. Seria um erro não perceber que quando comparados aos estudantes de escolas particulares, os jovens das escolas públicas, com frequência, encontram-se em situação de

desvantagem em relação à aprendizagem. No entanto, é importante não esquecer que nesse caso, em especial, a “inferioridade” das aptidões escolares e do que é tido como “educação” é irmã gêmea de relações sociais muito desiguais e excludentes.

Em que pese à época, as necessidades, as características da sociedade, os propósitos da escola de então, absolutamente distintos do tempo e do espaço da escola do século XXI, a vontade moralizadora da escola segue vigiando de forma explícita. Distinta de outrora, agora, à escola delegamos uma missão verdadeiramente doutrinal. Assistimos a uma verdadeira invasão na escola de temas ditos transversais, por meio de projetos que se propõem a educar para o trânsito, para a paz, para a valorização socioambiental, para a valorização da vida, educar a sexualidade responsável, educar o consumo consciente... E não satisfeitos, trazemos os “amigos da escola” os “parceiros voluntários” para nos ajudar nas tarefas.

Antonio Nóvoa (2007) designa por discurso da comunitarização da escola essa ideia que grassa entre nós e, segundo a qual a escola transforma-se no espaço onde trabalhamos os laços afetivos e os laços da comunidade e fazemos da escola um espaço para a convivência. Crítico a esse posicionamento convoca a escola para que assuma seu papel como lugar onde os alunos exercitam a vida em sociedade, no seu sentido amplo e não apenas aprendem o que é próprio de um grupo, de uma comunidade.

A ideia de que a comunidade tem o direito de impor os seus valores, as suas crenças a um determinado programa de Educação. [...] Ora! Ensinar, educar é justamente ir além das fronteiras que a criança vive, respeitando as origens, mas indo além. Por isso, essa agenda comunitarista é, na minha visão, muito perigosa. Defendo a escola muito mais como sociedade do que [como] comunidade (NOVOA, 2007, p.10- 11).

Reportando-se ao que tem feito na escola, a Orientadora Educacional nos fornece um exemplo evidente do que acabo de referir:

P1 - Às vezes, sou frustrada por não conseguir atender a demanda, a escola é grande e a problemática tem aumentado, eu não sou mais tapa furo e isso é algo que conquistei. Trabalhei técnicas de concentração com a 5ª série, os aconselhamentos faço individual ou em pequenos grupos, uma coisa que ainda não fiz foram as palestras sobre orientação sexual, sempre chamo gente de fora, técnicos, este ano não foi possível. Também é feito teste vocacional com o pessoal técnico da Universidade (GPEPu).

Pouco ou nada perguntamos aos jovens sobre o que eles desejam ou gostariam. Dizemos, no entanto, tudo o que eles precisam fazer ou como eles devem ser. Em verdade, passamos boa parte de nosso tempo todo respondendo a perguntas que eles não nos fizeram. Que é isso senão um refinamento do conceito de educação moral, na qual a matriz normativa, embora sob efeito de requintada metamorfose, esteja ainda ali, viva, pulsante. O anúncio de crise das instituições vem colocando em questão o projeto moderno de educação.

A seguir, um trecho do grupo focal com pais da Escola Particular (PEP) no qual a ambivalência entre conceder e restringir é notória:

P1 - Eu acho assim ó... acho e acredito e sei que isso acontece ãh em todo Brasil sabe... e até inclusive claro, Porto Alegre, em tudo que é parte acontece isso só que eu... eu como a gente aqui, pra gente é uma outra, outra realidade eu acho que aqui... a gente vivencia uma realidade um pouco diferente, né ãh... mas eu sei que isso acontece sei até porque meu marido trabalha na escola. A gente sabe que isso acontece... falta de autoridade, de coisa de desrespeito... isso acontece, acho até que em outras escolas talvez até um pouco mais e na nossa acontece em escala menor, mas que acontece, ah, isso acontece. O que é uma grande.... inversão de valores né. Na verdade os pais querem que a escola eduque, mas, ao mesmo tempo não dão autoridade para a escola punir se acontece alguma coisa, então, é uma coisa bem complicada, né. A gente fica sabendo de casos e coisas né de alunos e... transgressões coisas que a escola poderia tomar pulso e, ao mesmo tempo, fica com medo de perder o aluno e se manda embora, aí foi dura demais e todo mundo critica, [...].

O depoimento reporta-se à confrontação entre a lógica socializadora de algumas famílias e a da escola. Por serem às vezes, muito distintas, acabam por dar origem a práticas antinômicas no que tange ao manejo de situações nas quais a transgressão dos “limites” é o foco.

P2 - Vem advogado e processa então todo mundo já... quer dizer é até uma coisa comum não é. Eu acho gozado quando eu li esse texto que outro dia eu estava vendo um filme com meus filhos, é um filme antigo já “Greaze” não sei se vocês já viram? “Greaze” tem uma parada de um professor todo nervoso que acabou de voltar de um retiro medicinal que toma mil boletas para ficar tranquilo perante os alunos e a gente ri daquilo achando engraçado mas é o que está escrito aqui né... A gente acha que é uma caricatura extrema, mas não é... to vendo que não é tanto assim né, que acontece mesmo. O cara é super nervoso e ai alguém fala ah! ou dá uma risada, o cara já desmaia, pois ele está tão no limite dele que... ãh é o que está escrito.

Mais do que nunca se redobram as ações no sentido de criar verdadeiros guardas fronteira para proteger a sociedade que se vê ameaçada. Em socorro, aparecem inúmeras soluções e sugestões que, se postas em prática, assegurariam o retorno ao antigo estado de ordem, de obediência, de disciplina. Um desses discursos, sem dúvida, é o da mídia que, travestindo os preceitos kantianos, cria o sujeito “*diabolizado*”, avesso às normas, aos preceitos morais, apegado ao ócio, ao prazer e às paixões, verdadeiro risco para a sociedade decente, do qual é preciso se defender. Uma das estratégias dessa luta pode bem ser o descrédito moral que lhe imputamos para que, pela via do constrangimento, operar o seu enquadre. A mim, o fato da escola rejeitar tudo o que foge ao *script*, incomoda profundamente.

O diálogo a seguir, entre jovens da Escola Particular, (GAEP) é ilustrativo dessa questão:

P1 - Bah! Eu odeio o Colégio X!

P2 - Por quê?

P1 - Bah, uma vez eu tinha prova de Laboratório e naquela época eu morava em Charqueadas e tinha que passar na ponte do Guaíba. Só que naquele dia o MST tomou a ponte e trancou tudo. Claro que cheguei tarde. Eram 9hs, ainda estavam na sala. Eu pedi para fazer a prova. A professora me disse que não dava. Eu expliquei, sabe... ela me mandou pra Coordenação. Quando eu acabei de explicar, a mulher riu na minha cara e eu ali... Chorando. Ela simplesmente me perguntou se eu queria que ela acreditasse naquela “história”. Me tirou para mentirosa, assim... Na cara... A mulher pensou que eu inventar uma história dessas pra não fazer a prova.

É sabido que a família encontra-se em crise, mas o destino da escola não foi diferente. Em um tempo em que os professores testemunham o desprestígio crescente de sua autoridade e assistem a um importante esvaziamento da função “moralizante da escola” uma vez que a linha, outrora muito nítida, entre o permitido e o não autorizado, mostra-se borrada, cria-se um importante espaço, onde, diariamente, são travadas batalhas entre os professores, que tinham como pressuposto a “ética do dever” e os alunos. Os professores acompanham, com muita estupefação, o menosprezo dos jovens por valores que lhe foram tão caros!

Hoje, não há mais sentido as discussões de fundo moralista, pela falácia comprovada de um discurso que se sustentou na postergação das satisfações imediatas em prol de um futuro promissor, especialmente, no que tange às oportunidades decorrentes de uma maior escolarização. Os adultos costumavam

dizer “estuda, pois só assim será alguém no futuro”. Diante da escassez de oportunidades no mundo do trabalho, os jovens questionam essa máxima enquanto os professores olham atônitos a juventude que questiona o valor e o sentido da escola que temos.

No dizer de Dayrell (2007, 193) “as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas que vem ocorrendo na sociedade ocidental, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços”. Nessa perspectiva, ressaltamos que a outrora certeza do reconhecimento da autoridade do professor, entre tantas outras garantias, parece ter entrado em colapso, cedendo lugar a um mundo onde a vida é marcada por inúmeras incertezas. Para inúmeros jovens que habitam os diferentes territórios sociais, a vida tornou-se uma incógnita, absolutamente distinta do significado outrora atribuído, quando, mediante o cumprimento de mandatos apriorísticos, assegurava um mínimo de estabilidade.

Na atualidade, os cotidianos da juventude são potencialmente capazes de abarcar uma plasticidade que implica ser capaz de encontrar um caminho, ou [des] caminho, quando a vida impõe um corte, uma ruptura, um desvio... Vive-se, pois, um novo momento, no qual é preciso encontrar uma forma distinta de leitura de mundo, uma vez que os grandes padrões já não cabem e tampouco recobrem a multiplicidade das juventudes que se apresentam diante de nós. Assim, episódios que desestabilizam o mundo adulto que se pensa ancorado em rotinas e segurança passam a ser cada vez mais frequentes.

Épocas como essa, potencialmente ricas, permitem que se intensifiquem as possibilidades de criação e de aceitação das diferenças. Logo, não podemos negar que também comportam, por parte de uma parcela mais conservadora da sociedade, temerosa de que se instaure confusão e desagregação social, o estabelecimento de contrafluxos, cujo propósito é controlar não apenas seu pânico moral, mas ainda, bloquear, por meio de mecanismos de regulação, a chance de que rupturas entendidas como ameaças se concretizem. Não podemos esquecer, porém, que, nesses casos, a lei pode ser tão produtora de desordem quanto seria a sua ausência, até porque, apela menos às oportunidades ao jovem e mais ao reforço de um modo de vida considerado respeitável e virtuoso.

A utilização, em especial, no que tange à juventude, de medidas repressivas eivadas de um status moral e somada a uma política de linguagem que a descreve como perigosa, violenta, verdadeira ameaça e encarnação do mal, poderá desembocar em soluções que trazem, em seu bojo, a ideia de que é necessário eliminar toda e qualquer possibilidade de sua manifestação. Para isso, é necessário descrever os adultos como absolutamente fragilizados diante de “demônios” que tudo podem.

Não precisa muito esforço para imaginar quão fascista pode ser uma política de linguagem que preconiza como solução para os males identificados, um retrocesso a uma época em que “nada disto acontecia” (*sic*), na expectativa de que, ao menos por um período, possa abrandar a ansiedade decorrente de um tempo de transformação. Rolnik (1993 p. 85) alerta para a gravidade desses momentos, ao escrever “quando esse tipo de política do desejo prolifera, forma-se um terreno fértil para que surjam lideranças que a encarnem e lhe sirvam de suporte. São os regimes totalitários de toda a espécie”.

A escola instalou-se comodamente nos braços do Estado Moderno que ela ajudou a sustentar. A instituição escolar foi o dispositivo responsável pela “captura” da infância, colocando a totalidade de conhecimentos construídos sobre a mesma, a serviço de moldar um futuro que interessava à sociedade. Nesse lugar privilegiado, acreditou que seria capaz de salvar todos os que a ela acedessem pela via da educação. No entanto, foi sacudida pelos ventos das grandes mudanças que a marcaram, desde sua criação até o século XXI, quando sua confortável posição ficou “por um fio”. Os problemas que a narrativa político-pedagógica enfrenta hoje talvez pudessem ser minorados com a disposição de olhar-se de outras formas, reconhecendo suas limitações, desconexões, equivocções, para concretizar a “socialização plena” e para a “formação integral”. Em tempos de fluidez, de uma geração dita “*zapping*”, a grande contribuição, talvez, seja repensar o seu papel e o seu inquestionável compromisso de favorecer a formação de homens e de mulheres capazes de viver e de conviver nesse tempo de incerteza.

## Ressentimento e má consciência

Os alunos me enlouqueciam, por isso resolvi deixar o ensino e me dedicar a um doutorado. Eu me sentia humilhado. Não havia nenhum respeito pelos professores. Durante o intervalo, meus colegas chegavam à sala de convivência tremendo de raiva. Alguns choravam. E o pior é que não recebíamos apoio nem dos pais, que protegem demais os filhos, nem dos coordenadores, que têm medo de perder alunos (Reportagem Um).

O depoimento acima anuncia, para além de um desabafo, o ressentimento que presidiu a decisão de trocar as salas de aula, como professor, para assumir-se como aluno em um programa de doutorado. É pela intrusão de um outro, em nosso campo narcísico, que descobrimos o potencial ameaçador de nosso rival. Ao fugir do campo da luta, que se trava entre ele e sua demanda, o mestre ressentido-se contra os seus antigos alunos e passa a responsabilizá-los pela decisão que tomou e pelo desassossego que tal decisão desencadeou.

Na perspectiva psicanalítica, o ressentimento irá surgir quando nos recusamos a implicar nosso próprio desejo. O ressentimento, pela possibilidade que revela de ser acionado, a qualquer momento, por “ato de vontade ligado ao domínio do eu” (KEHL, 2004b, p. 32) diferencia-se da compulsão à repetição, mediante a qual o sujeito reedita inconscientemente, determinadas condutas, na esperança de um dia, obter a supremacia sobre elas: “Ouvi em muitas reuniões com coordenadores o lembrete de que os pais e os alunos devem ser tratados como clientes e, como tais, têm sempre razão” (Reportagem Um).

Ressentir-se significa imputar a outrem a responsabilidade pelo que nos faz sofrer. Alguém a quem, em tempo passado, delegou-se a responsabilidade pela tomada de decisões que a nós caberia.

O ressentimento é uma constelação afetiva que serve aos conflitos característicos do homem contemporâneo, entre as exigências e as configurações imaginárias próprias do individualismo e os mecanismos de defesa do eu a serviço do narcisismo. A lógica do ressentimento privilegia o indivíduo em detrimento do sujeito e contribui para sustentar nele uma integridade narcísica, que independe do sucesso de seus empreendimentos (KEHL, 2004b, p.11).

O tema do ressentimento na atualidade ganha maior destaque, uma vez que passa a ser interrogado do ponto de vista clínico e político. Ressentimento implica, então, sentir outra vez as injúrias, os tormentos. E isso o ressentido sabe fazer muito bem, colocando-se invariavelmente no papel de vítima indefesa, quando ele se

confronta, diuturnamente, com suas lembranças dolorosas, seja por recusa ou por impossibilidade de superar algum episódio que o deixou em sofrimento. De certa maneira, é como se ele se alimentasse da dor que sente, pois o ressentido é cúmplice de seu sofrer.

É interessante ouvir o que os alunos nos dizem quando se discute a respeito da constante queixa dos professores em relação àqueles que não os deixam dar uma boa aula. Esses extratos, que correspondem respectivamente a depoimentos de alunos da Escola Pública (P1 e P2) e foram recolhidos nos grupos focais:

P1 - Olha eu acho que tem professores e professores, eles não dando a... eles não dando a qualificação certa para nós, nós no futuro não vamos... que nem o colega disse... fazer vestibular ...o aprendizado nosso vai ser fraco ...por isso que eu acho que a escola tinha de melhorar, esse professor que diz que ganha mal. Reclama, reclama do salário ... entrando em greve por causa do salário e aí, quando eles ganham mais salário tem uma outra coisa que eles começam a se queixar... eles não gostam... de dá aula (GAEPu).

P2 - Tem um professor... ã... eu to no primeiro ano. E tem uma colega minha que ta no terceiro. E ela dá a mesma ....Tem um polígrafo, né. Ela dá o mesmo polígrafo nosso para o terceiro ano. E isso que é coisa do primeiro e ela dá no terceiro sendo que lá tinha de dar coisa de terceiro ano... Ela ta nos regredindo. Só pode .... não... de nós ...Ela não gosta de dar aula mas não vai embora (GAEPu).

Na escuta que fiz, não foram poucas às vezes em que os professores se queixaram de seu trabalho, de seu salário, de seus alunos, dos pais de seus alunos, de seus coordenadores. Mas, à semelhança de um mantra que se repete *ad infinitum*, os professores permanecem paralisados, reeditando, todos os dias, as mesmas coisas que os atormentam, nada fazendo para que suas vidas e seus trabalhos sigam outro destino. Há como um “mandato” que os impede de reagir contra quem os ofende, magoa, tiraniza. Bloqueadas quanto à possibilidade de resposta, essas ofensas, essas mágoas voltam-se contra o próprio sujeito. A esse afeto negativo que o ressentido insiste em despertar no outro ao culpá-lo por suas vicissitudes, Nietzsche denominou “má consciência”, em “Gaia Ciência” (2005).

Na atualidade, ouvimos com frequência maior do que desejaríamos, um discurso que busca responsabilizar primordialmente os alunos (são incompetentes, preguiçosos, sem limite, descomprometidos...) e as suas famílias (são desestruturadas, não impõem limites aos filhos, não olham as tarefas escolares, têm muita culpa porque trabalham demais...) pelo fracasso escolar. Esse fato contribui,

ainda mais, para que se perpetue a não vontade de esquecer os agravos e parece-me, atua como um importante componente para que o “professor ressentido” tenha mais dificuldade para se descolar do papel de vítima e questionar-se a respeito de sua contribuição para a criação do estado de coisas que tanto o incomoda. Em verdade, a validação social de seu discurso acaba por reafirmar a sua “pretensa inocência” diante de uma série de percalços a que se vê submetido.

O ressentido “apaga o sujeito da enunciação” (KEHL, 2004b, p. 93), por isso tem dificuldade de implicar-se com o desejo de castigo ao seu opositor que, se de uma parte tanto lhe envenena, de outra o faz viver. Desse modo, ambivalente leva sua existência como prisioneiro e carcereiro de si mesmo, uma vez que, tendo a chave que lhe permitiria abrir a porta da cela na qual está preso, recusa-se a utilizá-la. Caso o fizesse, ficaria liberto das memórias dolorosas.

Ao trocar a concretização da vingança pela fantasia da vingança sempre adiada - tal qual aquele que em frente a um espelho exercita o que deveria ter dito para quem o ofendeu, em uma espécie de treinamento para uma guerra que jamais sai do papel - o ressentido troca a vontade de potência, que entendo trate-se de uma luta entre duas forças, por uma vontade de nada. Por essa ótica, é possível entender o porquê do castigo imposto ao algoz de nada valerá, pois interromperia o circuito e não o faria gozar tanto quanto o desejo de uma vingança sempre adiada lhe proporciona. Estaríamos diante do gozo sádico?

Os professores, durante a escuta, também apontaram como justificativa de suas dificuldades de relacionamento com os jovens, os argumentos trazidos pelas reportagens. Para tanto, trouxeram um claro testemunho de que “as identidades grupais tão caras à cultura contemporânea criam um campo de crenças socialmente compartilhadas que fortalecem a consistência imaginária do ponto de vista do queixoso e encobrem as manifestações do sujeito inconsciente” (KEHL, 2004b, p. 35).

P1 - Não adianta a gente falar com a orientadora, pois ela sempre dá um jeito de achar uma desculpa para a falta de educação destes alunos. Uma vez um aluno me desrespeitou muito e eu disse pra ele que, dali prá frente, era eu ou ele na aula. Como ele não saiu, eu saí. Sabe o que aconteceu? Ela me ouviu, ouviu o aluno e tentou me convencer que eu é que precisava ter mais jeito para lidar com eles. A reportagem quando fala que o aluno sempre tem razão, porque está pagando, tá certa. Eu preciso deste emprego então vou mais é ficar na minha (GPEP).

Provavelmente, se no caso acima, tivesse havido uma mediação, por parte da orientadora, capaz de não desqualificar o agravo e questioná-lo no sentido de uma positividade, o sentimento fosse outro. Nesse caso, abriria a possibilidade de um espaço para que se operasse uma mudança do lugar do queixoso. Sabemos, no entanto, que nem sempre é fácil abrir mão de um sofrimento que nos coloca na posição de insultado pela maldade de um outro, principalmente, quando pensamos que esse outro exerce ações de poder sobre nós. Ao repetir/relembrar o motivo de seu incômodo (o ressentido é um eterno cúmplice de suas lembranças) renova-se um gozo que também opera como provisão narcísica para um eu que se debate.

Foi Nietzsche quem apontou, pela primeira vez, o quanto o ressentimento estava associado aos valores morais. Entendeu ele que os valores predominantes foram o resultado de uma aliança entre a igreja e o estado, que, associados e atuando coercitivamente sobre nossos instintos, ofereceram proteção ao homem – em distintos aspectos da vida - em troca da sua obediência e submissão. Nesse aspecto, aproxima-se de Freud (1908) que, em *Moral sexual civilizada e Doença nervosa moderna*, também tratou do tema, referindo-se ao alto preço que nos é cobrado, para que possamos viver civilizadamente. No referido texto, alertando-nos sobre os prejuízos que se abatem sobre nós, quando nos recusamos a domar a nossa instintual selvageria, escreve que

nossa civilização repousa, falando, de modo geral, sobre a supressão dos instintos. Cada indivíduo renuncia a uma parte dos seus atributos: a uma parcela do seu sentimento de onipotência ou ainda das inclinações vingativas ou agressivas de sua personalidade [...] Cada nova conquista foi sancionada pela religião, cada renúncia do indivíduo à satisfação instintual foi oferecida à divindade como um sacrifício, e foi declarado 'santo' o proveito assim obtido pela comunidade. Aquele que em consequência de sua constituição indomável não consegue concordar com a supressão do instinto, torna-se um "criminoso" um "*outlaw*", diante da sociedade [...] (FREUD, Volume IX, p. 192).

Tanto Freud quanto Nietzsche coincidem no que tange à culpa imputada ao homem civilizado, que ousa afastar-se, mesmo que em pensamento, dos valores morais vigentes. Contrário à ideia de que os valores que praticamos seriam de uma "natureza superior", Nietzsche reafirma que nada mais são do que criações humanas. Esse posicionamento implicará em uma crítica à própria noção de verdade que, para ele, emerge sintonizada com as conveniências humanas. Questionando as condições de possibilidade que presidiram a criação dos juízos de

bom e de mau Nietzsche pergunta ao seu leitor o quanto tais julgamentos têm servido para que o homem cresça ou fique bloqueado em suas vontades.

Nietzsche procura, em sua discussão a respeito da Genealogia da Moral, fazer com que se possa dissociá-la dos preceitos emanados da religião. Para tanto, destaca a importância de que sejam postos em cena outros critérios com os quais passemos a avaliar o que venha a ser o bom ou o mau. Para tanto, mostrará o quanto nos escondemos sob a capa moralista quando nos convém. Para ele, é no confronto entre fortes e fracos, vencedores e derrotados que nasce o ressentimento. Não porque eles foram derrotados, após terem “lutado até o fim”, mas porque desistem das batalhas, justificando suas retiradas dos campos de luta em valores como generosidade, bondade, altruísmo. Assim, a fortaleza do outro (narrado pelo ressentido como ignóbil, vil, mesquinho) passa a ser objeto causa de sua fraqueza, por isso é preciso denegri-lo e responsabilizá-lo pela má sorte na contenda.

Nesse aspecto, as palavras de uma professora, em um conselho de classe, são exemplares para demonstrar como atua o ressentimento. Desistindo de empreender a luta em prol do que acredita como educadora, passa a desqualificar os jovens com quem trabalha, dizendo que seus alunos:

P1 - Não querem nada com nada, apesar dos meus inúmeros esforços, pois são extremamente mal educados, desgraçados, fingidos, ordinários (GPEPu).

Como último recurso completa:

P2 - Só tenho pena dos bons! (GPEPu).

Os bons, os inofensivos, são os que não a contestam e concretizam a prescrição kantiana de realizar correta e pontualmente tudo o que lhes é mandado. Esse desejo de vingança contra os que lhe opõem resistência, que a consciência do professor recusa a admitir, constitui o fulcro do ressentimento. É isso que faz a professora sentir de novo, e outras inúmeras vezes, o rancor que ela não admite possuir em relação aos seus alunos, os quais, por suas atitudes, tornam muito difícil carregar “a verdadeira cruz” que representa ser professor nos dias de hoje.

Assim, quando um professor diz “eles são uns demônios” (*sic*), nada mais faz do bracejar para manter a crença em sua integridade de bom professor, que não

consegue sê-lo. Ele não consegue ser um bom professor, porque seus alunos o impedem, elegendo nesse caso, como seu algoz uma figura mítica contra qual nenhum humano teria potência para lutar. Destaco a força e a importância “do inimigo mau”, para que, em oposição, o ressentido possa sustentar-se do lado dos bons.

Muito embora o ressentimento não seja tratado diretamente no texto freudiano, é possível pensá-lo a partir de referências que aparecem em alguns de seus escritos. Na conferência XXI, “O desenvolvimento da libido e as organizações sexuais”, Freud (1916) refere que o nascimento de um irmão - momento em que ocorre a intrusão de outro em nosso campo narcísico – quando a criança

é quase isolada de sua mãe, não perdoa a esta, com facilidade, sua perda de lugar; sentimentos que, em um adulto, seriam descritos como de intenso ressentimento, surgem na criança [...]. Dado que nesse momento a criança por mais que reaja não consegue tirar da sua vida “aquele intruso”, resta ressentir-se contra o que supõe ser uma traição de sua mãe (FREUD, Volume, XVI, p. 390).

Em “Luto e Melancolia”, Freud (1917-[1915]) trata de distinguir entre o luto e a melancolia. No primeiro caso, o teste de realidade confronta com o definitivo, em termos de desaparecimento de um objeto de amor. Tal confrontação exige que toda a libido ali presente seja retirada, para que o mundo, momentaneamente esvaziado pela perda, possa enriquecer-se outra vez. Tal processo justifica a inibição e a perda de interesse momentâneo pelas forças da vida. Diferentemente, no caso da melancolia, é o ego que se desvitaliza, é a autoestima que se empobrece. A retirada de sentidos de vida e inibição que se apresenta aparece-nos enigmática, não localizável.

O paciente representa seu ego para nós como sendo desprovido de valor, incapaz de qualquer realização e moralmente desprezível; ele se repreende e se envilece, esperando ser expulso e punido. Degrada-se perante todos, e sente comiseração por seus próprios parentes por estarem ligados a uma pessoa tão desprezível. Não acha que uma mudança se tenha processado nele, mas estende sua autocrítica até o passado, declarando que nunca foi melhor (FREUD, Volume XIV, p.278).

O melancólico sabe que perdeu um objeto muito importante, mas não consegue precisar o que foi. O ressentido, que não acusa a si mesmo e tampouco se implica com a sua perda de lugar, é capaz de nominar, localizar e datar as razões de seu desejo de vingança que a má consciência insiste em refutar. O melancólico, como o ressentido, vive preso ao passado e mostra-se amargurado e incapaz de

esquecer. Existe, no entanto, uma importante diferença entre ambos. Em que pese, os dois padecerem de recordações, o melancólico não tenta superar as perdas, reage a elas. O ressentido justifica seu agir por meio das ações de um outro. O vínculo do melancólico com o objeto que perdeu é ambivalente, comportando ódio e admiração, mas tem clareza de que o Outro não lhe ofereceu garantias quanto ao seu valor. Para o ressentido, seu valor foi antecipado e garantido pelo Outro e “as ruminções silenciosas a que se entrega, não sem uma dose de prazer, são uma reivindicação sem luta” (KEHL, 2004b, p. 43).

Em 1930, Freud escreveu que cada sociedade tratará de encontrar formas para lidar com seu mal estar e seu desamparo. Talvez o ressentimento, tão presente nos relacionamentos contemporâneos, tenha sido uma das formas encontradas para lidar com a crescente vulnerabilidade, transitoriedade e incerteza, tão característica de nossos tempos. O ressentimento mostra que algo não vai bem na forma como se estrutura o laço social na contemporaneidade. Em verdade, o ressentimento mostra como “me sinto [mal]”.

Politicamente, o ressentimento parece ocupar mais destaque naquelas sociedades, onde, apesar dos esforços da democracia para assegurar condições de igualdade de direitos para todos os cidadãos, não consegue esbater as profundas desigualdades decorrentes das grandes diferenças de acesso aos bens que tornam minimamente, a vida digna. Nessas sociedades, teoricamente, todos têm o direito de julgarem-se iguais, mas as vivências cotidianas atestam um tremendo fosso entre as pessoas. Na atualidade, as sociedades são capazes de gestar uma carga muito importante de ressentimento que se esparrama pelo tecido social. Por isso, a mídia, com reportagens como essa que acabo de analisar, ao reificar as relações humanas, “anunciando apocalipticamente” que estamos, praticamente, em um beco sem saída com os jovens, em nada nos ajuda.

Certamente, não temos respostas prontas para os embates diários que acontecem entre as gerações. No entanto, talvez fosse importante olhar para as transformações que estão acontecendo na cultura juvenil, não tanto pelo viés moralizante, mas pelo ponto de vista produtivo que nos oportuniza novas possibilidades de socialização, por meio das quais, talvez, não precisemos tanto do ressentimento, porque, diferente do que hoje acontece, conviver e tolerar a diferença

exige, pelo menos, que se abra mão de cobrar eternas dívidas que nosso devedor sequer sabe que tem conosco.

### **Nostalgia da lei**

Escutando o diálogo dos professores, é possível perceber quão saudosos estão de um tempo em que, pela via da palavra, alunos obedeciam cegamente ao adulto. Isso nos leva a pensar na frequente atitude de queixa e lamento, que vem caracterizando esse grupo profissional, saudoso de um tempo em que *imaginou* possuir um poder que hoje lhes escapa das mãos. Essa verdadeira “nostalgia da lei” leva-os com frequência, em suas análises, o fazer o prato da balança pender, negativamente, para o lado da escola na qual trabalham e dos alunos de quem são os professores. O saudosismo expresso pelo grupo de professores da Escola Pública reflete o desconforto docente,

P1 - Na minha época, não tão distante, não era bem assim...

P2 - A gente acreditava mais na palavra do professor....

P4 - A gente tinha respeito pelo professor... A gente tinha, não sei..

P1 - Respeito. É isso a gente respeitava o professor. Na minha família a minha mãe não admitia eu falar mal do professor. Nem em casa.

P2 - É nesse tempo, não se entrava na justiça contra os professores... (GPEPu).

Uma questão interessante a ser considerada é a origem desse sentimento de inadequação, de estar fora do lugar. Uma das hipóteses bem pode ser o fato de que a escola surge para dar conta da tradição, da transmissão de um legado cultural que uma geração passa à outra e perpetua-se no tempo com um ideário que pouco mudou, desde então, especialmente, nas suas práticas cotidianas (em que pese à mudança dos discursos). Levando muito a sério, desde sua criação na Modernidade, essa verdadeira “vocaçã”, observa-se que o espaço escolar é um dos que mais resiste a se constituir em um território de inovação, de ousadia e de experimentação.

Como o professor, muitas vezes, não consegue se apropriar das mudanças, entre outras razões, porque a sua formação ainda segue, pautando-se por parâmetros que não acompanham as crescentes e velozes transformações, esse

sentimento de que algo está fora do lugar, insiste em se apresentar. Diante do novo, alguns buscam rever o seu olhar, mas, em muitos casos, o que se constata é um sentimento misto de saudade e de resistência diante do inusitado, do diferente, do que foge ao controle milimétrico que era tão confortável!

Em todos os níveis de ensino, docentes em número bem significativo não aceitam o fato de que é preciso rever determinados parâmetros (tais como: acato às normas, obediência incontestada, não questionamento) que estavam mais adequados há um tempo que já ficou para trás. Essa dificuldade para acompanhar as transformações e a insistência em fazer valer uma cultura construída em saberes hierárquicos vem, entre outros fatores, favorecendo o permanentemente confronto com os alunos.

Exercitando o pensamento maniqueísta, mediante a comparação que leva a colocar em significativa desvantagem a Escola Pública em relação à Escola Particular, a reportagem afirma: “Se o professor de escola particular precisa ter jogo de cintura para lidar com a falta de disciplina o da rede pública precisa ser pós-graduado em regras de sobrevivência” (Reportagem Um).

O diálogo com alunos da escola pública mostra quão arguta pode ser a percepção do jovem em relação a seus professores:

P1 - Olha só o que aconteceu com a gente ontem. A nossa professora de Geografia sentou e conversou com a gente. Perguntou da nossa vida. A gente disse pra ela como a gente é. Do que a gente gosta. O que preocupa a gente. Disse o que faz o que não faz. Praticamente, a gente passa metade da nossa vida ali

P2 - Para mim professor bom é aquele que faz questão do aluno aprender. Então ele explica, tem paciência. Sabe que a gente trabalhou o dia inteiro e que às vezes tá muito cansado. Mas quando o professor ajuda o aluno, a gente ajuda. Agora tem outros aqui que não são assim. Eles te dizem: que aprende, aprende. Não quer, azar o teu, pois eu já aprendi. Acho que quando um professor passa a vida... estuda e no final diz que tem que ser especialista em teste de sobrevivência a auto estima dele tá muito baixa. Imagina o que vai acontecer nesta aula. Vai acontecer uma desvalorização geral: eu não te respeito, tu não me respeita.

P1 - Engraçado que aqui não fala quase nada dos professores. Alguns não sabem ensinar, são estúpidos.

P3 - Sabe o que a professora de Psicologia disse? Que custa mais de cinco mil por semestre para fazer o curso de Psicologia. Então só mesmo os ricos têm condições de sonhar mais alto. A gente só pode mesmo querer ser pagodeiro, jogador de futebol, e eles esqueceram modelo (GAEPu).

Insistindo no julgamento universal, a reportagem, amparada em uma lógica que julga o outro a partir de um único olhar, classifica todos os professores em dois grandes grupos: os sobreviventes e os que têm jogo de cintura. Sobreviventes remetem-me a pensar nas situações a que somos submetidos, independente de nossa vontade e que, por isso mesmo, coloca-nos em situação de vulnerabilidade extrema, acompanhada, na grande maioria das vezes, de nossa total submissão à vontade do Outro. Somos sobreviventes de Hiroshima, do Holocausto, das Torres Gêmeas e agora, de acordo com a Revista “Veja”, de nossas Escolas!

[...] diante de uma pretensão absolutizante, não há diferença nenhuma entre o mal e o bem: ambos se tornam igualmente irrepresentáveis e igualmente terríveis. O uso dizer que o ato que se pretende absoluto irá sempre, sem exceção, produzir morte. A vida é indissociável a incompletude, da confusão do vir-a-ser constante que a incompletude promove (KEHL, 2002 p.114).

Em outras palavras, os professores da Escola Pública estão na categoria de “sobreviventes”, porque não tiveram “jogo de cintura” para sair deste grupo. Estar na escola Pública equivaleria, praticamente, a uma condenação que precisa ser mitigada pela exposição pública e continuada de sua incompetência e da qual só tem uma forma de se livrar.

O depoimento de uma mãe de Escola Particular evidencia não só a potência do vaticínio feito, mas ainda, que o esforço feito pela reportagem no sentido de convencer o público leitor de uma verdade, que não residia nele, não foi em vão.

P1 - Eu tenho um conhecido em São Paulo que ele é professor no (...) não sei você conhece o (...)? Aqui é menor, mas, em São Paulo é a maior escola, milhões de alunos em cada turma e esse meu amigo pra entrar..... pra admissão no colégio como professor... o teste que eles fazem é /... é sentar numa, é dar aula para uma turma de todos os professores e esses professores que tão assistindo a aula eles fazem as piores coisas que eles passam nas aulas então... o teste deles é teste de fogo né, porque mandar de tudo em cima desse cara porque se é esse tipo de coisa que eles passam nas turmas, nas salas você tem que ser preparado de uma outra maneira pra ser professor hoje em dia, né... eu acho que você precisa de um além da faculdade, além do seu diploma você precisa de um outro tipo de apoio constante, porque não é possível (PEP).

A frequente dissociação entre a vida para além dos altos dos muros da escola e o que acontece no seu interior é um fato concreto em nosso país. Esse descompasso, com certeza, vem comprometendo a possibilidade de concretizar seus objetivos e, ainda, colaborando com um processo de socialização incompleta, visto que muitos jovens deixam a escola precocemente. O extrato a seguir mostra-

nos o quanto os jovens das classes populares sentem-se discriminados e injustiçados. As estratégias usadas por eles para dar conta das dificuldades apontadas certamente não irão se estruturar em um vazio. É preciso, pois, que saibamos que os jovens "não jogam apenas um jogo com regras dadas *a priori*, jogam-no com a capacidade estratégica de aplicarem seletivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construírem novas regras" (LIMA, 1998, 94).

Apontando para a diferença de tratamento dispensado aos seus pares que frequentam um colégio particular, os jovens da Escola Pública identificam, com exatidão, o fato de que as práticas pedagógicas guardam uma relação muito íntima com as práticas sociais, em especial, quando envolvem aspectos relacionados ao uso da lei. Ao falarem, os alunos da Escola Pública dizem-nos o quanto estamos a dever em termos da superação das injustiças que daí decorrem.

Pesquisadora – Vocês leram uma frase nesse texto... “O professor da rede pública precisa ser pós-graduado em regras de sobrevivência”. O que acham disso?

P1 - Eu acho que é difícil tu... Da escola pública, né...

P2 – Sim... Tá dizendo é da escola pública.

P3 - Que ele... Ele quer dizer que a... Que é difícil conviver com... Com os alunos que... Com os alunos que tem menos dinheiro, com os mais pobres. Que aí tem que ser “perito em convivência”, porque é difícil tu conviver com um pobre, porque eles tão... Dizendo que os pobres são os que não tem educação, e rico tem... Mas não é assim... (GAEPu).

Chamo a atenção para a troca operada pelos alunos. O texto referia “perito em sobrevivência” e eles - alunos da Escola Pública (GAEPu) - mudaram para perito em convivência. Conviver remete a viver junto. Alude necessariamente ao exercício da tolerância, que implica ser capaz de aceitar múltiplo e que “postula a necessidade de estarmos disponíveis para a diferença em nós mesmos. Logo, precisamos estar disponíveis para a diferença no outro, nos outros” (PEREIRA, 2003, p.30).

P1 – É que na escola particular eles guentam tudo, para os alunos, se é um aluno joga cadeira, se faz isso ou faz aquilo. Agora no... no público não... eles...

P2 - Se tu joga cadeira num professor, faz alguma coisa, tu já vai para o DECA...

P3 – É... Vai expulso do colégio...

Pesquisadora – Por que vocês acham que os alunos vão para o DECA quando estão na escola pública e quando estão na escola particular não vão?

A - A sociedade esconde isso aí... Porque a pública...

S - O pai do aluno da escola privada não vai deixar o filho dele... Ir lá pro DECA, lá... Tipo fazer uma ficha... Para eles... Tipo tem que fazer... Sociedade... Eles não podem ter uma falha... (GAEPu).

A exigência de punições exemplares em especial aos mais pobres, o verdadeiro clamor da sociedade como um todo, por maior rigor nas escolas no que tange à disciplina, o discurso grandiloquente da necessidade urgente de mais controle dos jovens está em quase todas as vozes. Há que se ter cuidado com as armadilhas que podem advir de um discurso reducionista, que só analisa um lado da questão.

A mídia ao afirmar que estamos diante de sujeitos pouco educados, violentos, sem limites, desrespeitosos, contribui para veicular uma forma muito particular de olhar para os jovens. Especificamente, no caso da propalada violência “da juventude”, prepara-se o terreno para que sintamos medo de nossos alunos. Tal postura, que alimenta o temor, reduz ainda mais o espaço de convivência entre professores e alunos.

O interessante é que em nenhum momento ocorreu aos autores do texto que estou analisando, questionar o fato de que os alunos talvez se insurjam contra o currículo praticado em nossas escolas. Entendo o currículo como a totalidade das experiências que acontecem no âmbito escolar e acredito que elas necessariamente, nos remetem a questões relacionadas a poder, saber e identidade.

P1 - Eu acho que, na realidade assim, o jovem... Eles pensam assim, tão pensando que pode fazer qualquer coisa, que não acontece nada, vão ser protegido por alguém...

P2 - Que cada vez mais vão ficar... falando mal dos jovens... que isso tá sendo cada vez, tá sendo...

P3 - Isso tá sendo pior para os próprios jovens, mas eles não tão... a gente não tá enxergando isso...

Pesquisadora - Por que está sendo pior para os próprios jovens?

A - Cada vez mais a gente vai ser criticado pela sociedade...

R - E quanto mais for crescendo, mais for evolu... quer dizer... não vai nem evoluir, vai ser sempre assim e... Não vai ser ninguém, se pensando assim... Que não vai acontecer nada e um dia vai acontecer alguma coisa... Aí pode ser tarde demais...

Pesquisadora Que saída tu veria para isso?

A - Que nem o... Os professores reclamam, reclamam do... De salário e entram em greve, se eles entrassem em greve para tipo... Querer melhorar o ensino dos alunos... Tipo... A forma lá... de estudar... Eles próprios mesmo... Melhorar o... o... tipo... Como é que eu vou falar... a convivência e o... O aprendizado deles também, eu acho que ia melhorar muito... (GAEPu).

Pouco se preocupou a revista em refletir sobre o trabalho pedagógico de nossas escolas. Isso mesmo sabendo que o desinteresse, a resistência, as dificuldades escolares acentuadas e, muitas vezes, práticas de violência, que caracterizam a rotina das unidades escolares podem ser deflagrados a partir de um processo educativo em descompasso com os sujeitos para os quais se volta.

Estarão as nossas escolas e os nossos professores preparados para receber juventudes absolutamente distintas de todas as que as precederam? Ou continuamos nos preparando a partir da descrição de sujeito psicológico universal e lançando mão de características da faixa etária que, por um bom tempo, ao gerar campos de saber-poder, ajudaram-nos a conhecer, para melhor disciplinar?

Em um total descaso com as trajetórias pessoais que definem os rumos da vida de muitos jovens, o artigo - de forma precipitada e preconceituosa - refere que “o jovem da periferia entra na escola sem grandes perspectivas de futuro e essa frustração acaba se refletindo em sua relação com o professor. O aluno não sonha em ser médico ou advogado. Quer ser pagodeiro, jogador de futebol [...]” (Reportagem Um).

Identifico, na reportagem, um esforço para nos levar a desconsiderar a condição cultural em meio a qual emergem as juventudes do século XXI. “A construção social e discursiva da juventude envolve um complexo de forças que inclui a experiência da escolarização, mas que, de forma alguma está limitada a ela” (GREEN; BIGUN, 1999, p.210).

Estudar ou não, trabalhar ou não, continuar estudando ou interromper a trajetória escolar para, talvez daqui a algum tempo, retomá-la, são decisões que,

para a maioria dos jovens da classe trabalhadora, não obedecem ao sabor do humor. Antes de qualquer coisa, são fruto de intrincadas combinações que não obedecem apenas às dicotomias entre pessoal/social, objetivo/subjetivo ou individual/familiar.

Lançando mão de dados coletados pela UNESCO, o texto desenvolve-se ancorado em discursos de verdade formulados pela Psicologia, pela Educação, pela Sociologia, primando pelo insistente convite à indignação, em face de alunos que estariam, com suas atitudes, denegrindo o espaço escolar e fazendo adoecer os professores.

O extrato a seguir mostra que não são todos os jovens que merecem ser rotulados com “sem respeito”, “sem limites”.

P1 - Eu, por exemplo, já dei aula no SENAC profissionalizante. Eu tinha 16 anos e dava aula para gente muito mais velha do que eu. Eu tinha medo. Pensava: será que eles vão me respeitar? Vão me ouvir? Daí eu descobri uma coisa: quando eu escuto, as pessoas me escutam. Esse é o problema. O professor não quer escutar, quer só falar. Aprendi a respeitar para ser respeitada (GAEPu).

Com intimidade duvidosa, o texto vale-se de conceitos tais como indisciplina, limites, autoridade, falência da função paterna, culpa, ideal de ego, ego ideal, adolescência, socialização incompleta e delinquência, capital cultural, agressividade, diversidade, evasão escolar, violência, educação moral, distúrbios psicológicos, fobia escolar, depressão, crise de pânico entre outros, para conferir cientificidade ao seu dizer. A revista aposta nas pessoas ávidas por certezas, pois percebe que elas vêm recorrendo aos “discursos midiáticos”, na expectativa de que ali encontrem respostas e orientações para fazer frente as suas profundas inquietações. Para tanto, conclui com um decálogo que, de acordo com palavras textuais recolhidas na Reportagem Um, traduzem “dez atitudes comuns em colégios particulares de São Paulo que demonstram o desrespeito dos alunos em relação aos professores”. Apelando ao fato de que, na cultura ocidental, é consenso que aos pais e às mães são dirigidos os apelos dos filhos, que se devem traduzir em valores ideais, normas e leis, a reportagem ignora a complexidade dos processos de subjetivação nos quais todos estamos envolvidos na atualidade.

A seguir, a transcrição de uma parte do grupo focal com pais de alunos da escola pública.

P1 - Eu já vi muita coisa na escola dos meus filhos... Mas eu acho assim, oh... Do cargo deles eles gostam , eles ganham bem. . Eles, acho que estão ali porque eles ganham bem .

P2 – O ano passado teve eleição prá diretor lá.. .então bah ... eles querem é ficar naquele cargo porque ali eles ficam sentados,

P3 - Eles pouca coisa também resolvem né... não resolvem muito, os problemas do aluno

P1 - Mas eu não tenho queixa do nosso. Mas tem colégio aí que as pessoas se queixam bastante

Pesquisadora: Vocês acham que os diretores ficam sentados e pouco resolvem, mas e os professores da sala de aula?

P2 - É... o que eu vejo assim muito, sabe... a professora sai para ir na Secretaria os alunos ficam... soltos, fazendo o que querem .

P1- Como eu vi aí na leitura, eles pegam e botam... como já aconteceu deles pintarem a cadeira de errorex. O outro senta e já dá... Sabe? É esculhambação.

P2 - Eu fico preocupada. Como meu filho vai arruma emprego sem qualificação? (PEPu)

Os diálogos permitem constatar que existe certo distanciamento entre as expectativas das famílias e ações das autoridades escolares. Pelo relato apresentado percebe-se que alguns pais acreditam existir um verdadeiro descaso dos professores pelo que acontece na escola. Esse processo tem gerado um descrédito em relação da instituição escolar. Muito embora todos saibam que ela está visceralmente comprometida com um conjunto de regras cujo propósito é unificar a condutas dos que nela estão. No cotidiano, porém ela convive com uma complexa trama de relações entre os que nela transitam. Essas relações são complexas e envolvem “alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias, individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos; um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar” (DAYRELL, 2007, p. 1118). Some-se a isso o fato de que ela vem perdendo espaço no que se refere aos processos de socialização, pois não vem conseguindo atender aos novos desafios de inserção dos jovens em espaços diferenciados como o do trabalho, por exemplo. Assim não é de estranhar que os

pais, embora não de forma explícita, estejam se questionando sobre o porquê ainda enviam seus filhos para a escola.

Pesquisadora E o que vocês acham que a escola podia fazer?

P3 - Eu não sei... eu acho assim... Fico pensando . Tira fora... mas vai fazer o que lá fora sem estudar.O que é uma pena pois, como vão aprender?

Pesquisadora: A senhora acha que os jovens gostam da escola hoje?

P2 - Uns até que gostam, mas a maioria não gosta! (PEPu).

Destaca-se no trecho a importância que as famílias conferem à escola na medida em que acreditam que determinados saberes, só podem ser adquiridos pela via da escolarização formal. Porém também se dão conta que ao não conseguir dialogar com seus jovens alunos que, em sua diversidade, trazem as marcas de espaços e tempos distintos, a escola acaba contribuindo para que muitos deles se evadam de forma irreversível.

Acompanhemos um diálogo do grupo de jovens falando sobre as diferenças que eles dizem existir na forma de atuação docente (GAEPu).

Pesquisadora – E se eu dissesse que o professor da escola pública é o mesmo professor da escola privada?

P1 - Na verdade eles botam desculpa no... No salário deles para não dar uma aula boa, né... Que é... pro “vilerinho”, ali da vila que... Eu não vou dar uma aula boa... Se é no colégio privado... Eles já vão, tipo... Tentar dar o máximo deles e... Vão tentar ensinar bem melhor. Porque o aluno exige, porque ele tá pagando... E na... Na escola, no público não tem essa...

P2- Uma vez... Uma vez na minha escola, meu colega não tava entendendo a matéria de matemática e... ele perguntou para a professora, para ela explicar... Ela já tinha explicado uma vez e ele pediu para ela explicar de novo Ela disse que ele nunca ia saber nada, que ele ia ser sempre um burro, porque ela explicou uma vez e ele... não prestou atenção... E... e daí ele falou para a professora que não entendeu mesmo a matéria. Daí ela colocou ele para a rua e chamou a direção... Eu achei isso... Ela errada... Nesse ponto de vista, meu... isso é abusar da autoridade (GAEPu).

Ao tomarmos os discursos dos jovens da periferia, constata-se que sua condição juvenil constrói-se atravessada por desafios que não são comuns a jovens que não precisam preocupar-se com questões referentes à sua sobrevivência, por exemplo. Esse é um dado relevante quando se toma a questão da *moratória social*, com frequência, tida como um universal para caracterizar “a” juventude. A maioria

dos jovens que entrevistei, nesse segmento, assegurava o acesso a determinados bens de consumo e lazer, pela via de seu trabalho. Tinham sonhos para o seu futuro como atesta o trecho a seguir, mas tinham ciência de que a realização dos mesmos não estava dissociada da sua possibilidade de arcar com a responsabilidade financeira, pelo prosseguimento de seus estudos. Segue um extrato recolhido com jovens da Escola Pública (GAEPu).

P1 - Que nem no texto tá... Escrito que o aluno da escola pública só quer ser pagodeiro e jogador de futebol, nem sempre, mas... Eu acho... que o pagode e o futebol, às vezes ajuda a descontrair... eu... quando saio do meu trabalho gosto de jogar futebol, gosto de nos fim de semana ir pra roda de pagode

P2 - É colocado como um lazer, eu acho, e não como uma profissão... ah... Eu quero tipo assim: terminar o segundo grau e fazer uma faculdade, eu não sei bem o que que eu quero... O que que eu quero ser... Mas eu quero ser alguém na vida... Não quero tá, daqui há uns anos tá... virando massa numa obra ou correndo atrás do caminhão de lixo. Eu quero ser alguém na vida.

P1 - O meu pai quer que... Quer que eu seja um advogado, mas tipo... Eu até acho interessante ser um advogado, mas eu quero... Eu quero ter um ensino superior, mas não... Não na área de advocacia... Eu to batalhando para, lá na frente eu... Viver bem... não tá mais... Virando massa, trabalhando em obra. Até mesmo quando eu tiver 30 anos e voltar a estudar... Porque a nossa hora é agora... O que a gente tem pra fazer agora... Lá na frente, mais adiante...

Lendo um artigo de Calligaris (2007), não posso deixar de me surpreender, quando me deparo com a frase “ao longo de 30 anos de clínica, encontrei várias gerações de adolescentes (a maioria, mas não todos, de classe média) e, se tivesse que comparar os jovens de hoje com os de dez ou vinte anos atrás, resumiria assim: eles sonham pequeno”. Questiono-me, então: Será mesmo?

Essa observação não confere com os depoimentos acima, mas, certamente, contribui para que possamos olhar os jovens sob essa ótica.

Pesquisadora – A escola está conseguindo ser importante na vida dos jovens?

P1, P2, P3, P4 – Não.

P1- Nesse momento eu acho que não.

Pesquisadora – Por que tu achas que ela não está conseguindo ser importante?

P1 - Porque ela... Porque tem professores e professores, eles não dando a... Eles não dando a qualificação certa para nós, nós, no futuro não vamos... que nem o colega disse: Fazer um vestibular... Não vamos nem

passar no vestibular... o aprendizado nosso vai ser fraco... Por isso que eu acho que a escola... eu acho, tinha que melhorar, né... Esse professor que diz que ganha mal...

P2 - Primeiro eu acho que tinha que melhorar a convivência entre o aluno e o professor. Respeita a gente, vê que muitos tão trabalhando... pra pode melhorar... eu preciso da escola pra pode melhorar.( GAEPu)

O texto da reportagem analisada atribui aos alunos a responsabilidade por um quadro preocupante em nossas escolas. Desconsidera, portanto, que os jovens também são vítimas da situação por ela descrita. Também esquece a complexidade dos relacionamentos presentes no cotidiano das escolas, assim como não lembra a diversidade dos que transitam pelo território escolar. Os depoimentos são claros: a escola precisa fazer diferença na vida de seus alunos. No entanto, ela não está conseguindo isso, o que põe em marcha, mais uma forma de desigualdade: a que diz respeito ao confisco das já escassas possibilidades para uma presumível (e sonhada) mobilidade social. Neste contexto, atribuímos aos jovens a responsabilidade de que eles aprendam por si sós, já que escola não está conseguindo ser importante em suas vidas, pela pobreza de sua intervenção. Isso é perverso: além de serem privados do acesso às condições materiais que lhes garantiria viverem melhor as suas juventudes, precisam também administrar a frustração de ver fugir-lhes das mãos os recursos que poderiam lhes garantir, talvez, um futuro melhor.

As profundas transformações que se vêm observando nas esferas sociais, culturais, econômicas e políticas nas sociedades têm gerado impactos significativos nas formas como se estruturam e acontecem as interrelações na atualidade. Observa-se

uma profunda crise das instituições tradicionalmente consagradas à transmissão de uma cultura adulta hegemônica, cujo prestígio tem se debilitado pelo não cumprimento de suas promessas e pela perda de sua eficácia simbólica como ordenadora da sociedade (ABAD, 2003, p. 91).

Embora a reportagem assuma um tom de denúncia é preciso reconhecer que ela teve um impacto entre os docentes e os pais. Talvez devido ao fato de que, não funcionando mais as soluções herdadas do passado para enfrentar novos problemas, os indivíduos procurem soluções para os seus conflitos em instâncias que se apresentem como “seguras e inquestionáveis”, em seu poder de interpretar e dizer a verdade sobre as pessoas e os fenômenos sociais.

Mediante a instalação de um verdadeiro pânico moral, a reportagem tenta descaracterizar a competência paterna e a materna para educar os filhos. Esvazia, por essa via, o valor das suas experiências e remete, diretamente, para a importância de balizar as ações em sintonia com o que prescrevem os especialistas que se apresentam ao longo do texto, para analisar/ interpretar e prescrever como sair do quadro de total desregramento que está instalado em nossas escolas, por “culpa” dos alunos que amedrontam e atordoam os seus professores.

A partir dessa leitura e, na expectativa de evidenciar a falácia de muitas afirmações contidas no texto, tomarei um dos conceitos psicanalíticos ali expressos para aprofundar a minha análise. Farei isso considerando que o(s) autor(es) busca(m) conferir legitimidade ao(s) seu(s) discurso(s), fazendo uso de uma leitura bastante superficial de conceitos deste campo de estudos. Vejamos o porquê de minha afirmação.

A reportagem “Com medo dos alunos”, tomou como mote principal narrar quão sem limites estão os jovens, quão omissos estão os pais e, por conseguinte, quão frágil se mostram as figuras de autoridade para os jovens. Não interessou à reportagem, refletir para além da culpabilização dos pais, desconsiderando o fato de esses mesmos pais e seus filhos viverem e transitarem por uma sociedade despreendida da tradição. Ao operar esse movimento, encaminha o seu leitor para esquecer que o declínio da função social de autoridade é uma construção discursiva datada e circunstanciada. Declínio que nos permite pensar em ceder a passagem, dar o lugar, em decaimento, falência, enfraquecimento e empobrecimento. De maneira simplista, que beira a grosseria, acompanhando a lógica de fundo da reportagem, bastaria reinstalar a autoridade dos pais e seus substitutos, para que a cena tomasse outra configuração.

Conforme se propõe a convencer a reportagem, os adultos, em especial os pais, as mães, os gestores das escolas e também os docentes receiam assumir seus papéis como educadores, não sustentando a função e nem o papel de autoridade frente aos mais jovens. Veja-se a imbricação de tal afirmativa, com um importante conceito da Psicanálise: Função Paterna. Esse conceito, a partir de agora, tratarei de referir, para que possamos ter a dimensão da operação posta em marcha, por meio de uma maquinaria de subjetivação.

E no princípio era o Verbo. Assim lemos nas Escrituras Sagradas para nos apresentar a um Deus Pai. Pai que está na origem. Ato mesmo de fundação do mundo e que institui o valor da palavra, a Sua Palavra, que, investida de um imenso poder, é capaz de separar não apenas as terras das águas como ainda as trevas da luz. Pelo resto de nossas vidas, creiamos ou não, ela, a Palavra Divina, estará presente para a humanidade nas suas mais diversas roupagens. Em nome de um Deus, mata-se e deixa-se morrer, ainda na contemporaneidade. Esta é sem dúvida, mais uma das loucuras da linguagem!

O advento da ordem simbólica pressupõe que se verifique a ruptura da relação primordial que liga o filho à mãe, mediante a intervenção de um terceiro, que representante da lei e da cultura impede a fusão desejada. É o nosso encontro com o Outro - verdadeiro momento de nossa instituição como sujeitos históricos. Outro que a teoria nos ensina ser o que permite pensar-nos em relação a uma anterioridade e, por isso, nos dá acesso a uma corrente que está aquém e para além de nós. Lembro-me de uma frase, dita em tom de brincadeira, mas que é certa: “o Grande Outro é formado de muitos outros outrinhos”.

É a mãe quem, pela primeira vez, permite ao filho aceder ao Nome do Pai, quando, na ausência deste, ela o introduz, enquanto significante, através da palavra. Trata-se de uma operação lógica, cujo efeito é a construção do sujeito para a linguagem. “Na transmissão dessa função, sabemos que a lei simbólica e o desejo são inscritos no sujeito e que a transmissão dessa função dar-se-á na medida em que os pais da criança relacionam-se com a sua própria lei” (MORAES, 2000, p.252).

Pelo poder conferido mediante a Lei-do-Pai é possível barrar o desejo do filho e também o desejo da mãe. Metáfora paterna. A um só tempo, metaforizante e metaforizada. Lei que se dirige à mãe: *Não reintegrarás teu produto!* Forclusão a um gozo que não pode ser anulado e que passa a ser regulado pelo Pai a partir da lei da interdição. E ao filho: *Não dormirás com essa mulher!* Letra morta e passaporte para vida. A proibição do incesto em nossa cultura atribui ao sujeito um lugar em um sistema de relações. É pelo reconhecimento da metáfora paterna que nos libertamos da atadura imaginária que liga todo vivente a sua mãe. Assim, podemos nos inscrever no reino da cultura. Estamos sujeitados ao Outro, na medida

em que aceitamos a castração simbólica e nos reconhecemos submetidos à lei. Sem isso, adoeceríamos psiquicamente.

A forclusão do Nome-do-Pai, formalizada por Lacan como o mecanismo que condiciona a estrutura da psicose, acarreta uma profunda perturbação da relação do sujeito com o Outro, terceiro simbólico e suporte de nosso pertencimento ao mundo humano. Na psicose, o Outro perde seu lugar de alteridade extima, passando a representar uma concreta ameaça ao espaço de vida do sujeito (OLIVEIRA. 2003, p.1).

Foi preciso fazer esse breve percurso para que pudesse trazer a importante distinção entre Declínio da Função Paterna e Declínio Social da Imago Paterna. Para a Psicanálise, existe uma clara diferença entre os dois conceitos. Declínio da função paterna precisa ser entendido como a impossibilidade de constituição da metáfora paterna e o conseqüente repúdio ao Nome-do-Pai.

Diferentemente, o declínio da imago social do pai remete-nos ao descrédito dos ideais, ao questionamento dos valores que foram muito caros à Modernidade, bem como à despedida do conforto trazido aos homens pela proteção oferecida por um deus pai. Esse declínio terá como conseqüência importantes mudanças na estruturação dos laços sociais. O pai chamado desaparecido, fragilizado é o pai mundano. “É um pai que se apresenta sob diferentes figuras, o qual só se torna um significante destacado e de interesse imediato para aqueles que a este mundo venham a aceder sem a tutela da autoridade familiar ou de seus representantes” (RUFFINO, 2000, p. 40).

A Modernidade foi pródiga em pais mundanos. Poderíamos mesmo dizer que quanto mais pais tivéssemos mais estaríamos inscritos no plano da Modernidade. Tínhamos o Deus Pai, o pai Rei, o pai Estado, o pai de nossos ideais, o pai de nossas utopias sociais, o pai das muitas religiões.

O espaço no qual Freud gestou o Mito de Édipo para representar, simbolicamente, o mais antigo e permanente sonho dos homens, era o espaço Moderno por excelência. Em 1898, ele escrevia “nada existe de mais transcendental na vida de um homem quanto à morte de um pai”. Já naquela oportunidade, apontava o vazio instalado frente ao declínio social da imago paterna, enquanto possibilidade de fazer frente à vulnerabilidade do sujeito.

O texto Freudiano permite identificar essas muitas figuras de pai e a sua importância enquanto ordenadoras do laço social. Em “Totem e Tabu” (FREUD, 1912-1913), em uma homologia ao ritual do sacrifício de Jesus por amor aos seus irmãos, Freud reafirma que a vida em grupo exige a imposição de regras, leis, normas e interditos que passariam necessariamente pela regulação da sexualidade.

De lá para cá distintos espaços de sociabilidade ganharam visibilidade e propõem múltiplas configurações subjetivas. Nesses novos territórios de subjetivação, a função social da imago paterna estaria compartilhando lugar com outras formas e outras instâncias de subjetivação.

Se nos voltarmos às figuras paternas da Modernidade, dar-nos-emos conta que muitos deles ainda estão aí, prestes a nos socorrer, mas que outros a eles se juntaram como a Mídia, por exemplo. Resta saber se algum deles tem prestígio suficiente para se sobrepor aos demais. Lacan foi quem chamou a atenção para isso ao escrever como título de um Seminário, que nunca realizou, “Nomes-do-Pai”.

Cabe, por fim, perguntar que relações a Psicanálise estabelece com esse novo tempo, em que as loucuras da linguagem já não nos socorrem para nos dar o conforto de que alguém onisciente e onipresente - como imaginávamos fossem os nossos pais enquanto éramos crianças - olha por cada um e por todos nós para nos dizer o que fazer, como agir, o que pensar... Diante desse vazio, o linguajar comum tenta sonegar a vulnerabilidade e se arvora dizer:

Os pais têm larga parcela de culpa no que diz respeito à indisciplina dentro da classe. É uma situação cada vez mais comum: eles trabalham muito e têm menos tempo para se dedicar à educação das crianças. Sentindo-se culpados pela omissão evitam dizer não aos filhos e esperam que a escola assuma a função que deveria ser deles: a de passar para a criança valores éticos e comportamentos básicos (Reportagem Um).

*As lições de R. Q.*

*Aprendi com Rômulo Quiroga (pintor boliviano)*

*A expressão reta não sonha.*

*Não use o traço acostumado.*

*A força de um artista vem de suas derrotas.*

*Só a alma atormentada pode trazer para a voz um*

*formato de pássaro.*

*A arte não tem pensa:*

*O olho vê, a lembrança revê, a imaginação transvê.*

*É preciso transver o mundo.*

*Isto seja:*

*Deus deu a forma. Os artistas desformam..*

*É preciso desformar o mundo.*

*Tirar da natureza as naturalidades.*

*Fazer cavalo verde, por exemplo.*

*Fazer noiva camponesa voar – como em Chagall.*

*Agora é só puxar o alarme do silêncio*

*Que eu saio por ai a desformar.*

*(Manuel de Barros)*

## “A Tribo dos Meninos Perdidos”

### A denúncia midiática “redime”

“A Tribo dos Meninos Perdidos” foi publicada pela Revista “Veja”, em 10/01/2007, na edição 1990, como um dos textos que compôs uma grande reportagem intitulada “O crime desafia a sociedade”. Trata-se de dezesseis reportagens assim anunciadas:

“Conhece o teu inimigo”, diz a máxima antiga. O inimigo em questão é a criminalidade no Brasil, hoje em proporções muito acima das suportáveis em um país que se pretende civilizado. Nas próximas páginas, “VEJA” faz uma contribuição a esse bom combate, não só revelando entranhas e contornos do mundo da bandidagem, como propondo soluções para extirpar as raízes desse mal.

Vejamos como a reportagem atinge, em um primeiro momento, o seu alvo, o público leitor, por meio do depoimento de um professor da Escola Pública:

P1 - Em um primeiro momento o texto ajuda a focar determinadas práticas, determinados problemas que acontecem com a gente dentro da sala de aula, dentro da escola, em frente à escola. Que a gente testemunha quase que diariamente, seja do ponto de vista de testemunha do que os olhos vêem e daquilo que a gente ouve, não é... Sejam as coisas que os alunos contam pra gente. Isto é, a escola está envolvida em um universo de violência. Marginalidade. **E o texto com uma simplicidade muito grande, ele mapeia dois fatos e duas causas que parecem muito objetivos no sentido de focar quando o tema é esse** (grifo meu). A violência que está ocorrendo. E evidente que depois.... Eu acho que o texto é bom para criar uma discussão. Se a gente tivesse interessado em discutir o assunto ele seria pertinente em meu ponto de vista. Assim... Inicialmente (GPEPu).

Observo que, com uma estratégia bastante “ardilosa”, o texto consegue furar o bloqueio da capacidade crítica do docente. Não posso deixar de me surpreender diante desse fato, pois imaginava que ele questionasse o conteúdo do texto, de imediato. No entanto, a um primeiro olhar, parece que o texto “cativou” o seu leitor, no sentido de envolvê-lo com a forma como analisa o fenômeno da delinquência dos jovens brasileiros: as mídias não têm apenas a função de informar seu público a respeito de fatos que estão ocorrendo. Ela opera também no sentido de divulgar formas de entender o que está se passando. O leitor, de alguma maneira, viu-se interpelado pela reportagem, seja em suas dúvidas, aspirações ou quem sabe até, em suas responsabilidades, em relação ao fenômeno em questão.

Sem se preocupar em discutir o que entende por violência<sup>34</sup>, o texto busca fazer crer que, a partir da leitura, o público que tem acesso a esse veículo de comunicação, estará mais bem instrumentalizado para discutir questões que podem vir a fazer frente à violência que assusta a todos nós. Para isso, é preciso ler, com muita atenção, o que texto nos endereça. O objetivo, não expresso, parece ser reforçar a imagem da revista de intérprete autorizada de tudo o que acontece em nosso país. No entanto, é preciso levar em conta que, na maioria das vezes, tais reportagens investidas de um argumento de autoridade que não possuem, apresentam análises pobres e sucintas e, com frequência, apenas espelham o sentimento da população, sem aprofundar o debate.

A mídia, que se vê como observadora do social, menospreza a potencialidade real que possui junto aos seus públicos<sup>35</sup>: qual seja o poder de influência que tem sobre o fenômeno abordado em suas páginas, uma vez que se constitui não só na fonte de elementos de análise dos fatos pelas pessoas comuns, mas de muitos estudiosos dos assuntos que tematiza. Essa minha conjectura é reforçada pela “carta do leitor” publicada na semana seguinte (17/01/07), onde o comentário de O.C.S avigora o potencial da revista em dizer a verdade: “soma-se mais uma ferramenta contra o crime: o poder investigativo da “Veja”, que soube traduzir com detalhes o íntimo de sua “bem sucedida organização”.

A revista sabe que o leitor possui um “certo conhecimento” do tema que ela propõe para ele. No entanto, a estratégia de endereçamento utilizada atinge melhor o seu alvo, quanto mais se aproxima à cultura do leitor. A construção do sentido de um texto não é da ordem da linearidade. Corresponde a um processo que envolve construção/desconstrução do que o leitor já trazia consigo ao iniciar a leitura. E, ao mesmo tempo, um movimento no sentido de abolir a sua incompletude em relação ao assunto. Para tanto, “contratos de leitura” são postos em marcha.

---

<sup>34</sup> A violência demanda cautela por aqueles que a discutem na medida em que não é um fenômeno imutável ou estático. Ela assume distintas feições em diferentes espaços e tempos. Entre os especialistas não há uma unanimidade quanto ao conceito. Para Charlot (2002, p 69) trata-se de “um fenômeno heterogêneo e difícil de delimitar, especialmente quando o seu *locus* é a escola, onde devem ser consideradas as relações de poder e o *status* de quem fala (professores, diretores ou alunos)”.

<sup>35</sup> Para Mendes (2004, p 149) os públicos dos meios de comunicação social não são entidades essenciais, pré-existent, mas produzem-se pelas performances das publicações de um problema social, “[...] de uma obra, programa, espetáculo”. Os públicos da revista, por exemplo, são, sobretudo, destinatários de um dispositivo de representação.

Vejamos como isso aconteceu com a reportagem que ora examino. Começemos pelo título “A Tribo dos Meninos Perdidos”.

Originalmente a expressão “Meninos Perdidos” nos remete à história de Peter Pan (escrita por J. M. Barrie, ao redor do ano de 1902). Conta-nos que crianças abandonadas, perdidas ou esquecidas pelos pais eram recolhidas para a “Terra do Nunca” e lá, somente obedeciam a Peter Pan. Eram crianças que por nunca terem tido pai ou mãe eram desobedientes. Em analogia e através de uma releitura, surge na década de oitenta o filme “Garotos Perdidos”.

A película narra a história de Lucy, que vai morar com seus filhos, Michael e Sam, em Santa Clara. Nessa cidade, há muitos jovens desaparecendo. No entanto, logo, os irmãos descobrem a razão desses sumiços: os jovens transformam-se em vampiros.

Em meio às investigações que estão realizando para saber o que está efetivamente ocorrendo, Michael apaixonou-se por uma das garotas desse grupo e Sam precisa lutar rápido para impedir que se concretize a transformação de seu irmão em um dos membros desse grupo de vampiros: “os garotos perdidos”. Trata-se, pois, de um jogo discursivo, que permite ao leitor reconhecer-se naquilo que lhe é enviado, pois, muitos podem ter assistido ao filme em questão e sabem do que se trata. Têm, digamos, certa familiaridade ao tema. Essa é uma manobra que se ancora em elementos que já existiam anteriormente, “mas que se mediatiza, explicitamente pelo trabalho do discurso” (FAUSTO NETO, 1995, p. 207).

É interessante conhecer o posicionamento de um grupo de jovens universitários (JUP) e (JUPu), a partir do título da reportagem:

P1 - Para mim quando diz a tribo dos meninos perdidos o que é que penso? A tribo dos meninos perdidos está perdida, descartada O que está perdido não tem salvação. Se eu dou um título desses a uma reportagem, o que eu espero enquanto leitor, do que vou ler? (JUPu)

P2 - Eu acho o problema que eles querem insinuar é quanto mais educados mais perigosos. Então o que eles sugerem? (JUP)

Ao que um grupo de professores responde:

P1 - Isso é um problema da Educação? Isso não é problema da Educação! É problema da Sociedade! (GPEPu).

Fico me questionando, a partir da fala desse professor: a Educação não faz parte da sociedade? Qual é então, o lugar da Educação?

O que os professores nos dizem?

P1 - Mas se a sociedade está ausente então é problema da escola. Mas qual é o problema então da qualificação. Nós professores estamos aumentando a qualificação do cidadão (GPEPu).

P2 - Eu acho que a “Veja” quer dizer que eles não são uns pobres coitadinhos que não sabem ler nem nada (GPEPu).

P3 - Mas não é por isso que a marginalidade aumenta (GPEPu).

P4 - O problema é outro (GPEP).

Compreendo que a questão da violência é uma construção sociohistórica, acontece em meio às relações e interações entre os sujeitos, e, para analisá-la é essencial levar em consideração os interesses, os valores que orientam as escolhas e as relações em um grupo, em um momento. Por isso, não vejo como polarizar essa discussão em dois grupos antagônicos: educação versus sociedade. Há uma clara imbricação entre eles, o que, de longa data, aprendemos: a educação não é neutra! Sem dúvida, o comportamento que um aluno mostra na escola está relacionado à forma como ele se relaciona com a instituição e com o conhecimento, mas está, também, muito relacionado à sonegação ao acesso a esse conhecimento, a partir de dinâmicas sociais altamente excludentes, por exemplo. Nesse sentido, dizer que a violência não é um problema da educação, mas um problema da sociedade aliena a educação da discussão dos processos geradores de violência e do compromisso da educação com o enfrentamento do fenômeno, junto às demais instâncias da sociedade.

Esse “outro”, referido como fora da ingerência dos professores, ao que tudo indica, está sendo percebido por pais do Morro da Cruz que têm seus filhos na escola pública, como a indiferença que leva ao descaso. Eles entendem que a visão negativa de muitos professores sobre os seus alunos faz com que nada esperem

deles. Tal jeito de perceber os jovens concorre para a segregação, a intolerância e a exclusão que, para os pais, se dá devido ao fato de serem pobres.

P1 - Eu vejo no colégio da minha filha quando vô levá a minha pequena as professora dizê pra eles que não adianta querê ensiná pra eles porque eles não vão aprendê e não querem nada com nada. Se as professora dizem isso, tem uns que já desistem antes mesmo de começá. Mais tem outros que ficam muito pior do que já são: respondão, briguento, desaforado. Eu acho, pra mim, que elas só fazem essas coisa porque tão falando com os filho de pobre. E pobre prá muita gente só pode sê marginal. Mais na escola não dava pra sê assim (GPEPu).

O julgamento dessa mãe foi construído a partir das práticas que orientam as relações entre os diferentes atores que estão presentes no cotidiano escolar. Além disso, mostra-nos quando aproximado, ao olhar dos professores, que o poder é forte e produz positivities.

Os estereótipos remetem a crenças arraigadas que buscam justificar a discriminação. Isso é particularmente preocupante, quando sabemos que, desde a Modernidade, a escola é uma das mais importantes maquinarias de subjetivação. Pude perceber que entre um número significativo de professores, há uma disposição para considerar como verdadeira a seguinte hipótese: os alunos que resistem ao cumprimento de ordens e normas da escola estão de alguma maneira, envolvidos com grupos desordeiros ou transgressores. Com isso, desconsideram algumas importantes proposições de Foucault (1988, p. 89-90) sobre o poder: que ele se exerce “a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis”. Neste sentido, alunos e professores estão em condições não apenas de sofrer as ações de poder, mas também de exercê-lo. Quiçá, esquecendo-se que o poder não é estático os professores insistem em não o reconhecê-lo como produtivo e formando uma linha de força que “procede a redistribuições, alinhamentos, arranjos em série, convergência” (FOUCAULT, 1988, p.90). Pode-se dizer que o poder é uma matriz de relações de força de um tempo específico em uma sociedade determinada.

Assim, na esperança de sobrepor-se aos seus alunos, os docentes ignoram o fato de que o poder é uma prática social historicamente constituída e se exerce em meio a relações das quais todos nós fazemos parte. O poder não possui uma natureza, uma essência que o definiria a partir de características universais. Não

existe algo unitário e global chamado poder, mas formas díspares em constante transformação. Onde há poder há também agonismo, luta, resistências “possíveis, necessárias improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso interessado ou fadadas ao sacrifício” (FOUCAULT, 1988, p. 91).

A denúncia midiática redime?

O contrato de leitura permite que analisemos a forma como o leitor é fisdado, ou seja, a maneira como ele é interpelado pelo autor do texto por meio do discurso. Jogar com a hipótese de que o leitor tenha uma vaga ideia sobre o assunto a respeito do qual o texto discorreu foi outra das estratégias do contrato de leitura, empregadas pela revista, por meio da reportagem “A tribo dos meninos perdidos”. Identifiquei um verdadeiro contrato pedagógico, pois, de posse de uma mínima informação, a reportagem complementa com informações distintas daquelas possuídas anteriormente. Mediante um processo de assimilação/acomodação, as idéias anteriores sobre o tema foram revistas, tanto do ponto de vista quantitativo, quanto do ponto de vista qualitativo, permitindo integrar um novo dado perceptual aos esquemas mentais já existentes.

Assim, o texto endereçou seu leitor, pedagogicamente, no sentido de “trabalhar” no interior do percurso discursivo que lhe era proposto. No grupo de professores há uma passagem que permite ver essa operação em marcha:

P1 - Mas tu levantaste (dirigindo-se a um colega) uma questão que eu não tinha notado. Me ajuda a ler o texto aonde que diz, que sugere, que a escola seja culpada por esse problema.

P2 - Aqui está escrito: A escola pública tem sido incapaz de reter o jovem.

P3 - Tá aqui oh! Jovens infratores cursaram de quinta a oitava série do Ensino Fundamental e são e é o maior índice!

P1 - Sabe o que eu digo nas reuniões aqui: que eu to ensinando traficantes dentro da sala de aula. Eu estou ensinando.... eu estou dando qualidade para a marginalidade

P3 - Sim O que... que a gente viu... falou ontem? (GPEPu).

A violência é vivida e presenciada no cotidiano, mas não somente no da escola. Os docentes, em sua maioria, reconhecem o fato e entendem que a escola, por si só, será incapaz de assumir a responsabilidade pela erradicação de qualquer

mazela social. Apesar de o discurso dominante apontar para a escola como suficientemente competente para diminuir o índice de delinquência juvenil, “seja ensinando-lhes princípios de moral e bons costumes, seja fornecendo-lhes um diploma ilusório que não lhes garantirá emprego em tempos de desemprego estrutural”, isso não é real e muito menos possível (PATTO, 2007, p 246).

Em 2006, George Wilton Toledo apresentou a dissertação “A delinquência Juvenil no Estado de São Paulo: características, frequência, evolução e tendências observadas entre os anos de 1950, 1960, 1979, 1985, 1995, 2000, 2001, 2002” à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP - para obtenção do título de Mestre. Tomando emprestado um recorte desse trabalho, o texto da revista fica, para mim, a dever em termos de uma discussão consistente, compensando sua fragilidade de argumentação, com sugestões apressadas e genéricas, apontadas ao final do texto.

Afirmando que apresentaria, “com exclusividade”, os dados do estudo realizado a partir da análise de 2400 prontuários de internos da FEBEM, entre os anos de 1960 e 2002, a reportagem discorre sucintamente sobre a evolução dos atos infracionais. Cotejando o índice de aumento da criminalidade e envolvendo a juventude com o aumento do tempo de escolarização e com a inserção no mercado de trabalho, a Reportagem Dois refere que:

nas últimas quatro décadas, ao mesmo tempo em que cresceu a participação dos adolescentes no crime, aumentaram também o grau de escolaridade e a inserção desses jovens infratores no mercado de trabalho. O resultado chama a atenção por contrariar uma das crenças mais difundidas no que se refere ao problema da criminalidade entre os jovens: **a de que mais empregos e maior taxa de escolaridade, por si sós, seriam capazes de diminuir as taxas de violência.** (grifo meu)

A partir de uma informação genérica, “contrariar uma das crenças mais difundidas”, pergunto: Qual crença? Por que a pobreza não responde de forma satisfatória ao investimento educacional? Que pobres são propensos a delinquir? A quem interessa tornar universal uma *crença* que é equivocada por se tratar de uma falácia? Considerando essas questões, a escuta do texto, em profundidade, permite ao leitor dar-se conta da lógica de fundo que o prepara para aceitação de que existe um tipo de “essência criminoso no sujeito” que, mesmo sendo mais escolarizado e estando empregado, irá se manifestar, mais cedo ou mais tarde.

Dois mecanismos são postos em ação para produzir esse efeito: a colagem e a intrusão. Através do efeito colagem, aproveita-se a oportunidade para justapor fatos que pouco tem em comum, mas, quando aproximados, concorrem para o desprestígio da escola. Pela lógica do texto que está sendo foco de análise neste capítulo, a criminalidade diminuiria se a escola fosse competente para “segurar” os alunos. O efeito da intrusão é conseguido com a aproximação de dados numéricos que correspondem a períodos históricos completamente distintos e distantes. Cotejando a escolarização e a taxa de empregabilidade dos infratores, na década de sessenta, aos do ano 2002, chegaram a um resultado significativamente maior. A conclusão viria em seguida. Quanto mais se investe na escolarização, mais cresce a violência. Em outras palavras, consta da naturalização da relação pobreza/marginalidade.

A reportagem esquece, no entanto de referir que a escolaridade também aumentou, porque, hoje, a escola é muito menos excludente do que era em 1961, por exemplo. Nesse sentido, a taxa de empregabilidade cresceu, não em termos qualitativos. Ao contrário, os dados do IPEA (2008) são muito claros ao mostrar que o ingresso dos jovens brasileiros no mercado de trabalho envolve não somente aceitar qualquer oportunidade de trabalho, para garantir a sobrevivência, mas as poucas oportunidades existentes são de curta duração e baixa remuneração. Não seria razoável perguntar-se a respeito de outras variáveis como, por exemplo, segregação, invisibilidade das famílias de baixa renda frente ao poder público, para discutir o problema da delinquência juvenil associada à pobreza?

Por que falarmos apenas dos jovens pobres? Acaso não existem crimes praticados por jovens das classes mais favorecidas, que estão na universidade?

Questionado acerca das falhas de coberturas jornalísticas, Freixo (2007) responde: “o pensamento das pessoas que estão à frente dos meios de comunicação é elitista, é um olhar marcado pela invisibilidade, pela insensibilidade e pela incoerência do discurso” (RAMOS; PAIVA, 2007, p.74).

Ao dirigirmo-nos à dissertação de Mestrado de Toledo (2007), a partir da qual a reportagem teria sido escrita, observaremos o cuidado do autor quanto às afirmações que faz em seu texto. Quando realiza a análise de dados referentes à

vida escolar dos jovens, o pesquisador alerta que, embora se observe uma diminuição no índice de analfabetos recolhidos à FEBEM e um aumento no índice dos que avançaram até as séries finais do Ensino Fundamental, é notória a defasagem, no plano da escolaridade, dos infratores, se comparados aos não infratores, uma vez que, a partir do quinze anos, espera-se que os jovens já estejam cursando o Ensino Médio.

Segundo dados do IPEA (2008), os jovens entre 14 e 17 anos, que, em 2006, frequentavam o Ensino Médio, correspondiam a 47,7%. Esse incremento na taxa de escolarização (já apontado por Toledo, em seu texto) deve-se à política de universalização e abrangeu a totalidade da população em idade escolar obrigatória, no estado de São Paulo, no período do estudo. Há um silêncio quanto a essa informação no texto da Revista “Veja”. Em outras palavras, aumentou a escolaridade, em geral, não só dos infratores.

No que tange ao crescimento ao acesso a postos de trabalho, apontado como relevante pela reportagem, seria interessante que se voltasse ao que Toledo (2007, p.67) refere em sua dissertação. Ele afirma, com base em estudos realizados anteriormente “não haver relação significativa” (grifo meu) entre o aumento da taxa de criminalidade e o aumento da taxa de desemprego.

Vamos agora retomar a análise que faz a Revista “Veja”, ao chamar atenção de seu leitor para o fato de que o aumento de escolaridade e de emprego não assegura por si só a diminuição do problema da criminalidade entre os jovens, fato por demais sabido por todos, desde longa data. A escola não é a salvadora da pátria, muito embora ela tenha sido o dispositivo criado na Modernidade para encerrar as crianças e os jovens, especialmente os mais pobres, afastando-os dos vícios e na expectativa de moldar-lhes o futuro. “Falava-se, sem embaraço, em “caridade intelectual” como meio de elevar o nível de moralidade dos pobres”. Enfim, todos receberiam educação “numa “escola” que, na verdade, não passava de instituição de adestramento de futuras empregadas domésticas para as famílias abastadas” (PATTO, 2007, p. 260).

Fico me perguntando por que apresentaram algo já sabido? Não seria de alargar o espectro dessa discussão, trazendo à consideração do público outros indicadores para compor a análise e chegar a uma conclusão de “como os jovens caem no crime”?

P1 - O foco não deixa claro, mas fica subtendido. Parece que há um alvo que é a questão do discurso que sempre se teve de que a violência e a marginalidade ela tende a decrescer com o estudo com qualidade e com o emprego. O que está por trás disso me parece é uma crítica à Escola (GPEPu).

P2 - A Escola não está cumprindo o seu papel (GPEPu).

A dubiedade apontada pelos professores não é um acidente. Um professor no grupo capta a lógica de fundo da reportagem: a crítica contundente à qualidade do ensino praticado em instituições públicas brasileiras e a decorrente responsabilização da escola pelo aumento da marginalidade.

P1 - Ela também não tem, ainda mais, que está inserida em uma comunidade - comunidade em geral professores, alunos, pais - ela não tem a liberdade de desempenhar o papel que em meu modo de ver, hoje ela deveria ter: preparar o jovem para não ter convivência, não aceitação desta realidade, como as drogas, por exemplo (GPEPu e GPEP).

Percebo que, para muitos cidadãos, a escola, por ser pública, é tomada como a representante do estado e, como tal, deveria cumprir o que seria sua obrigação concretizar. Decorre desse entendimento, o fato da escola ser atacada (seja de forma concreta, do vandalismo ou simbolicamente, por meio do discurso), quando não consegue cumprir as tarefas que, sabidamente, não é de sua competência – vinculadas, em especial, ao ideário que apregoa a escola assistencialista.

Partindo-se do pressuposto de que a recepção a uma mensagem é construída discursivamente, a sensação de um número significativo de pessoas, após a leitura da reportagem, bem pode ter sido: foi encontrada a saída para diminuir o índice de violência. Nessa perspectiva, seria, principalmente, ampliar a repressão, uma vez que a própria revista trata de desacreditar na eficácia do aumento da escolaridade da população como estratégia para combater e/ou diminuir o fenômeno e, de certa forma, desestabiliza professores em relação à importância da escolarização na vida do jovem.

Assim, questiono-me se o que se pretende não é delegar para a escola a responsabilidade de proteger os jovens da criminalidade, não pela prática de um ensino de qualidade, mas pelo simples confisco de vidas que devem permanecer no espaço escolar o maior tempo possível. Por outro lado, constato em que pesem os contratos de leitura, há por parte do leitor um movimento de resistência em aceitar como definitiva a sugestão da revista às escolas de tempo integral, como forma de fazer frente ao aumento da criminalidade. Atento às artimanhas do discurso, o professor não teme esclarecer que a lógica da exclusão também se constrói mediante “boas intenções”.

P1 - Até eles dão uma sugestão concreta. Se tu criar uma escola de turno integral, tu estás resolvendo o problema da violência. Porque bota o aluno lá dentro, ele fica ali e não ta cometendo violência. Então a escola abstrai o cara da realidade. As soluções que eles propõem é à moda da hora. Isso que interessa a determinados grupos sociais. Isso é uma longa discussão, mas a escola de turno integral hoje, ela está abraçada com um estrato social liberal conservador que está trabalhando essa proposta. [...] Não interessa se é de manhã, de tarde de noite, se vai fechar o cara na escola. O problema não é esse. O problema não se resolve assim. Essas soluções me parece que a Revista põe um tipo de mensagem que interessa a um determinado segmento social e que está... Aqui mesmo se defendeu isso [...] Essa ideia nunca interessou ao segmento liberal conservador. Hoje ele interessa. Interessante ver por quê? (GPEPu)

A história é pródiga em nos mostrar que os mecanismos de “vigiar e punir” não se separam dos dispositivos de poder, no que tange à exclusão e à segregação.

Encarcerar resolve, nem que seja na escola!

Abordar a violência juvenil, tomando como base os prontuários dos egressos da FEBEM, permite-me questionar se a ideia a transmitir não seria: caso ele tivesse permanecido mais tempo em medida socioeducativa, com restrição de liberdade, isso poderia não estar acontecendo. Essa não é uma operação muito difícil, quando no imaginário social, há uma disposição para estabelecer uma relação direta de causa-efeito entre pobreza e marginalidade.

A linguagem possibilita-nos compartilhar o mundo com os que se encontram ao nosso redor. Nossas peculiares maneiras de ver/pensar/estar no mundo são, continuamente, produzidas pelas práticas sociais. Essa concepção refuta não apenas as essências, como as verdades imutáveis.

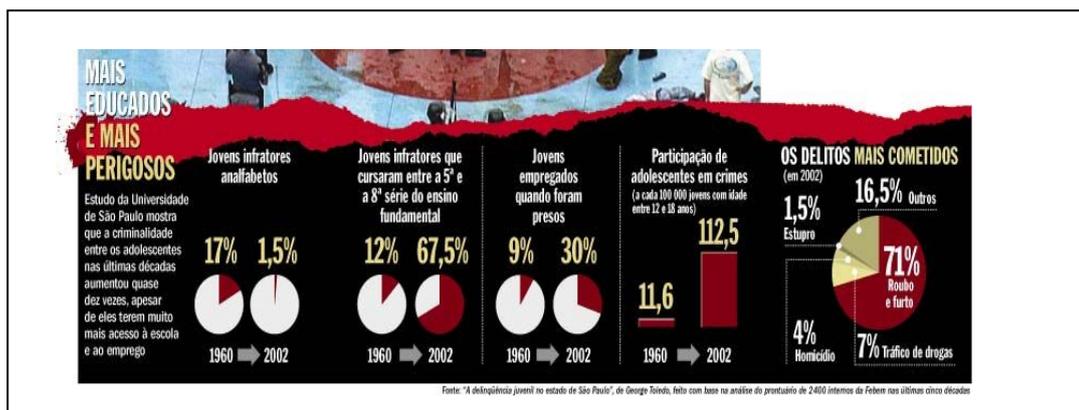
O dispositivo da periculosidade, uma “estratégia global dos conservadorismos sociais” (FOUCAULT, 2002b, p. 73), ajuda-me a entender um pouco melhor essa situação. Os pobres têm maior probabilidade de tornarem-se “moralmente degradados” e tal qual uma epidemia, mediante uma série de dispositivos, deve-se proteger a sociedade dessa classe de sujeito perigoso, no interior do qual algo não anda bem. “Esse algo é seu caráter, seu psiquismo, sua educação, seu inconsciente, seu desejo” (FOUCAULT 2002a, p. 135).

Por isso, aqueles que potencialmente podem vir a se tornar ameaçadores devem ser “mostrados como perigosos, não apenas para os ricos, mas também para os pobres, mostrando-os carregados de todos os vícios e responsáveis pelos maiores perigos” (FOUCAULT 2002a, p. 133).

Escutando o texto, distingo seu rumor:

- Olha, vê a as estatísticas! Foi oportunizado mais escolarização e mais emprego a essa classe de sujeitos, mas eles não souberam aproveitar a oportunidade. Fomos traídos por esses corpos incorrigíveis, é preciso, agora, responsabilizá-los pelo investimento perdido. Já que são ingovernáveis, é preciso uma mão dura, que os submeta à força.

Dada a relevância atribuída pela revista ao tema em questão, ele não apenas mereceu uma capa onde a palavra crime aparece com destaque, mas ainda uma cobertura “Especial” que se faz acompanhar da seguinte colocação: “as causas e os contornos da violência criminosa no Brasil”. Trata-se de mais uma tática do contrato de leitura. A reportagem sobre a delinquência juvenil não está solta no meio da revista: foi apresentada em meio a outras dezesseis reportagens que possibilitariam ao leitor ter um verdadeiro “panorama” da situação, no que se refere ao assunto em pauta. Pedagogicamente classificados e hierarquizados, os títulos articularam-se entre si, na perspectiva de colocar o leitor no interior da cena de violência e criminalidade, onde problemas sociais envolvendo jovens são catalogados de forma crescente, sob a rubrica do crime. Para Coimbra (2004), na contemporaneidade, os meios de comunicação social também passaram a ser instrumentos de controle social, na medida em que, pelas imagens, pelos textos, as notícias que fazem circular interferem na constituição dos modos de ser, pensar, sentir e existir.



**Fonte:** “A delinquência juvenil no Estado de São Paulo” de George Toledo, feito com base na análise de prontuários de 2400 internos da FEBEM nas últimas cinco décadas.

A revista, sem o menor constrangimento, afirma: quanto mais educados mais perigosos. Os jovens foram escolarizados, embora precariamente e estavam inseridos no mercado de trabalho, mesmo que subempregados. Mesmo assim, representam um verdadeiro prenúncio de perigo social: são ameaçadores à ordem e aos bons costumes, principalmente, porque são pobres, pois as estatísticas não fazem referência aos jovens de classe média ou alta que tiveram qualquer tipo de envolvimento com o descumprimento da lei.

Os professores, durante a discussão do texto, alertam para uma questão extremamente séria: a forma como a escola é vista pela sociedade contribui para sua contínua desqualificação.

P1- O foco não deixa claro, mas fica subtendido. Parece que há um alvo que é a questão do discurso que sempre se teve de que a violência e a marginalidade ela tende a decrescer com o estudo com qualidade e com o emprego. O que está por trás disso me parece é uma crítica à Escola.

Professor A: A Escola não está cumprindo o seu papel. O leitor de repente que não é da área, pode de repente se dar conta: Mas então o que a escola quer? O que está acontecendo? (GPEPu)

O olhar do outro, aqui representado pelo “leitor que não é da área”, consegue mobilizar a professora. A preocupação com o que ele irá pensar, “quando se der conta”, a constrange. Ao público leigo, a exposição de dados numéricos como os que a revista apresentou, (quadro acima) sem a devida crítica, pode perfeitamente encaminhar para a desqualificação e para um equívoco grave na análise do trabalho realizado pela escola. Mas vai certamente, além disto, pois mesmo os

professores sendo críticos, podem ser seduzidos pela armadilha que vincula a escolarização (dita deficitária, em especial na escola pública) com o aumento da marginalidade na juventude. A prosseguir nessa linha de raciocínio não será de estranhar que alguém se considere no direito de julgar a escola como auxiliar na “qualificação da marginalidade”.

O *slogan* delinquência juvenil seguida do título da reportagem “A tribo dos *meninos perdidos*” (grifo meu) pretende, imediatamente, interpelar o leitor, assustando-o. Temos, pois, um grupo de sujeitos – jovens – que habita o mesmo território pelo qual transitamos para os quais não existe mais alternativa de redenção.

Para a Reportagem Dois, “a delinquência juvenil, [...] é um dos mais graves problemas da segurança pública. Para entendê-la, é preciso, antes de tudo, varrer os mitos que a cercam”. Por isso, reportagens que se propõem a contribuir, esclarecendo o seu público, repercutem de forma tão intensa no seio de uma população em que o medo ocupa, no cenário urbano, um importante papel.

A reportagem nos informa ter identificado o perfil do delinquente. Será?

Acredito que não, pois, na produção de uma verdade explicativa, acaba por reforçar os mitos que se diz, disposta a desmanchar. Isso, no entanto, parece importar menos que manter cativo o público leitor que investe a revista de fonte abalizada de saberes/dizeres sobre as juventudes.

### **A violência tem uma identidade**

Partindo da hipótese de que hoje os crimes violentos são praticados por sujeitos com “perfil bastante definido”, a reportagem faz uma análise preocupante e sombria a respeito de uma parcela de brasileiros: jovens do sexo masculino, com idades entre 15 e 24 anos, moram nas periferias das grandes metrópoles de nosso país e em cujo *curriculum vitae* constou/a uma passagem pela FEBEM.

Sem se preocupar em discriminar as razões que levaram à restrição da liberdade, a Reportagem Dois identifica todos os jovens sob a mesma rubrica. Para tanto, sugere, por meio da leitura, que fenômenos ligados à violência juvenil estão, basicamente, circunscritos às comunidades pobres, alguns com passagem pela FEBEM. É, minimamente, leviano vincular, dessa forma, a pobreza à violência.

Vale voltar ao estudo do pesquisador Toledo (2007, p. 54), para observar o cuidado do autor na delimitação do campo de análise:

Os dados utilizados no presente estudo provêm dos prontuários arquivados no Núcleo de Documentação de Adolescentes – SP – de jovens que foram submetidas a medidas socioeducativas consideradas as mais severas e que são executadas pela Fundação no Estado de São Paulo: a liberdade assistida, a semiliberdade e a internação. Cumpre dizer que os adolescentes submetidos a essas medidas [...] o foram, a grosso modo, porque seus atos são considerados socialmente e judicialmente mais graves ou ainda por serem considerados reincidentes em delitos considerados menos graves. **Baseando-se nestas características acredita-se que este grupo estudado possui um envolvimento com práticas criminais mais significativas.** (grifo meu)

Ao tomar a parte pelo todo, a reportagem não apenas se deslembra que nem todos os pobres são violentos ou marginais, mas ainda ajuda a reforçar um tipo de estereótipo que existe no Brasil: o de que os pobres têm mais chances de transformar-se em delinquentes, o que sabidamente não equivale à totalidade dos casos. A informação foi apresentada de forma linear, e eu me atreveria a dizer, levemente. Logo, não convoca a problematizar o que se lê, o que concorre para que visões hegemônicas de um fenômeno ganhem status de universalidade.

O diálogo a seguir foi colhido durante o grupo de professores que discutiu o texto. A minha intenção era ter um número maior de integrantes nesse grupo conforme combinara anteriormente. Contudo, ao chegar à escola, outra atividade “exigia” a presença dos professores que iriam conversar comigo. Isso implicou em um atraso no início do grupo de discussão e a consequente impossibilidade de que todos os que haviam sido convidados anteriormente participassem. No entanto, o que inicialmente se revelou como um “problema” permitiu-me com o grupo uma troca mais intensa.

Nesse grupo, temos professores representantes da Escola Pública e que também trabalham na Escola Privada. Talvez, pelo número mais reduzido de componentes, os professores, estimulados pelas contribuições de seus pares, atingiram um nível de maior profundidade.

Como regra, os professores como os adultos em geral tendem a banalizar as manifestações que envolvem violência, por meio de justificativas as mais diversas. Isso se dá desde o conhecido: “eu não queria ter feito isso, mas ele me provocou” até “ele está exagerando, foi um pequeno mal entendido, que ficou resolvido na hora”.

No entanto os relatos a seguir mostram que os professores têm, às vezes, atitudes que são não apenas grosseiras, mas preconceituosas e abusivas. Isso, claramente, evidencia a autorização da violência verbal e/ou simbólica em nossas salas de aula.

O relato das alunas de uma escola pública colhidos em um dos grupos que realizei, exemplifica o que acabo de dizer.

P1 - Tem professor muito abusado.

Pesquisadora – Como?

P1 - Assim: A gente pergunta uma coisa e ele vem e senta do teu lado e fica olhando o teu corpo em vez de te responder. Que nojo!

P - Tem professor que não sabe dividir. O professor tem que saber dividir o comportamento dele. Se ele ta afim de uma menina, ele pode, mas na aula não (GAEPu).

Esse grupo foi realizado na sala da Coordenação Pedagógica, sob a desculpa de que era o “melhor local”. No entanto, por se tratar da sala de trabalho das supervisoras, uma delas permaneceu no local, realizando as suas atividades. Ao final do grupo, dirigi-me a ela e travamos o seguinte diálogo:

Pesquisadora: Tu ouviste o que as alunas trouxeram em relação à forma como um professor as vem constringendo por meio do olhar e das atitudes?

P1 - Sim. Já tiveram outras alunas aqui se queixando disso. Mas sabe como é... É difícil a gente afirmar uma coisa assim... a gente não tem certeza... como é que eu vou falar com o meu colega sobre isso? (GPEPu)

O “isso” é o abuso que está autorizado pela negligência daqueles que têm como dever proteger. O papel do professor – figura de referência na construção de valores e atitudes frente à vida - gagueja. Gagueja porque temos medo de falar da violência que é praticada contra os nossos alunos. Gagueja, porque ainda temos dificuldade de falar de abuso. Gagueja, porque somos coniventes. Em todos esses três momentos, rompemos com o contrato que nos vincula aos nossos alunos como educadores.

Se a violência tem uma identidade como o texto da reportagem que discutimos sugere, podemos afirmar que ela está fundida na pessoa do jovem?

A opinião entre os professores, no grupo, polariza-se.

P1 - Se a violência tem identidade ou não é complicado. No momento que ela se tornou banal e é acionada por qualquer motivo, seja sério ou não, o jovem está matando, não há uma identidade, não há um perfil. Aqui diz o contrário. Mas eu não concordo com o que está escrito, que a violência tem um perfil. A violência sim acontece entre os jovens, eu acredito por um problema de idade, mas não de classe social. Eu vejo muitas violências entre jovens de nível sócio econômico mais elevado, pela banalidade. Por motivo fútil. Para mim o jovem da periferia está mais exposto. Há um contexto de violência. Mas o jovem da classe alta... (GPEPu).

P2 - Mas então tem identidade a violência. É o jovem! (riso forçado) Para mim tá na juventude... (GPEPu).

Em dois professores, o texto provocou estranhamento, um verdadeiro curto circuito. Esse movimento fez com que se interrompesse o projeto de convencimento de uma realidade com a qual eles não concordam. Reflexo e reflexão colocam-se no campo de luta. O segundo tentando impor uma forma naturalizada de ver. O primeiro, em campo adversário, mobilizando as resistências que, postas a serviço da reflexão, atuam no sentido contrário, fomentando uma atitude política. Já a P2 permite-nos verificar com quais estratégias a revista forja uma determinada visão de mundo. Quando a professora conclui que a *violência tem uma identidade e ela é jovem*, significa que a lógica proposta pela revista executou muito bem o papel político enquanto reguladora das percepções de seus leitores. Isso implica aceitar que o argumento utilizado pela revista foi suficiente para referendar como legítima, a associação entre juventude e marginalidade.

O prosseguimento do diálogo mostra o jogo agonístico do grupo na tentativa de ampliar essa leitura da colega.

P1 - Eu acho que há uma banalização. Eu posso tanto agredir um colega em uma discussão porque discordei dele (isso é muito comum na escola de elite que eu trabalho) ou por um boato.

P2 - Eu acho que a matéria é tendenciosa. Quando ela diz que há um perfil e esse perfil está nos jovens. Esse jovem é imediatamente encaminhado para FEBEM

P3 - Que são os jovens pobres.

P2 - Mas olha. Não se conceitua direito que jovem é esse. Porque eu (brinca dizendo falar em nome da revista) acho que são os jovens os responsáveis pela criminalidade no país

P3 - A maior parte é mesmo!

P2 - Acho que não. A reportagem não define também o que é violência. Violência passa a ser o que esses jovens fazem: “assaltos a mão armada, furtos e roubos” (lê no texto) Isso é violência. Agora vejam. As estatísticas dizem que o que mais mata no país é o trânsito. Mas isso não entra como violência nas nossas discussões. [...] (GPEPu).

Observemos o texto, produzindo seus efeitos: para alguns, ele é tendencioso e aborda com banalidade um tema muito sério. A revista, como todos os outros meios de comunicação social, está inscrita em relações de poder, que têm objetivos muitos claros e alvos precisos a serem alcançados. Ela não está trazendo fatos puramente com o propósito de desestabilizar certezas, mediante a dissonância cognitiva. Ela deseja convencer quanto à legitimidade de seus argumentos. Ao mesmo tempo, os professores que se deram conta, tomam posição e, em pólos contrários ao do texto midiático, “atiram-se à luta”, dando início a um jogo de correlação de forças, na perspectiva de imposição e reconhecimento de significados. Pensar sobre a forma como os veículos de comunicação social analisam as questões que envolvem a escola e o jovem fornece-nos elementos muito importantes para melhor compreender quais são os discursos acolhidos e que funcionam como verdadeiros na sociedade brasileira, quando o assunto envolve a delinquência juvenil.

Na escuta que fiz no Morro da Cruz, questionei os participantes do grupo de pais a respeito da existência de um possível perfil de jovem delinquente. Embora longo, o extrato a seguir permite-nos refletir o quanto adormecemos os olhos porque não queremos ver, porque não queremos agir. Estamos inscritos em uma educação do olhar que nada vê além do que imediatamente se mostra, esse fato, será reforçado um pouco mais adiante, na fala dos professores. .

P1 - Olha dona, Perfil não existe. Eu trabalho nas rua de cima e moro nas rua de baixo. A diferença é... lá fica fechado no apartamento. Aqui é na rua... todo mundo fica sabendo. Eu tenho visto muita coisa nessa minha vida de pedrero. Tudo bonitinho... bonitinho, mas vai vê é tudo que nem nós.

P2 – Eu vô dizê uma coisa prá senhora. Eu não nasci pobre. Tinha casa, comida na mesa, ropa prá vesti. Ia no colégio. Meu pai era bem de vida, minha mãe não trabalhava. Eu tinha quatro irmão. Quando eu tava com doze ano meu pai foi embora de casa. Tudo ficou modificado. Ele ficou com tudo e com outra mulher. Nunca mais nós vimo ele. Eu era o maior. Tinha que ajudá minha mãe. Daí já tive que trabalhá. Não deu mais prá estudá.. A senhora sabe. A gente na rua, vem as companhia, olha as necessidade, se revolta. Qué dá um jeito e escolhe os jeito errado. Quando a gente vê. já tá todo. E eu não tinha prá quem falá, pedi ajuda. Minha mãe não... não merecia o filho que tinha. Eu não concordo com isso de perfil. Eu acho... acho que eu não tenho. Eu acho que quando a gente é mais moço a gente fica querendo o que não tem... eu via meus irmão querendo coisa. Daí eu comecei a me juntá com gente ruim, que dizê. eu era que nem eles fazia as mesma coisa. Cada vez... eu pensava. é a última. Mais eu nunca matei... nunca machuquei ninguém porque a vida é só Deus quem póde tirá.

P3 – Eu não acho certo a gente robá prá tê o que a gente não pode. Eu não robo um fio de linha da casa das minha patroa. Eu aprendi na casa dos meus pai que a gente vive de acordo com a nossa condição.

P2 – Mais quando tu era nova tu não tinha vontade de tê as coisa?

P3 – Vontade eu tinha mais eu sabia que meu pai não podia me dá. Então eu tinha que me conformá, pois eu via que eles faziam força prá fazer que nós se tornasse gente. E eles conseguiram porque meu irmão menor vai fazê vestibular.

P1 - O que eu acho é que aumentô muito a marginalidade. Ela cresceu não só entre os menino. As guria tão se prostituindo prá conseguir droga. Fazendo uma varredura na rua 90% é jovem. O que mais se vê é guria cherando loló. Aqui se entra nas rua e vê. Como se vê o outro lado? Invisibilidade (PEPu).

Os depoimentos acima põem sob suspeita a hipótese da existência de uma essencialidade, que redundaria, necessariamente, em atos delinquentiais e, permitem-nos acompanhar o quanto as diferentes interpelações que a vida nos faz, leva-nos assunção de distintas e, por vezes, contraditórias posições de sujeito.

Tal ideia é corroborada pelo depoimento de um professor, ao afirmar:

P1 - Sei lá. Eu só acho que isso é mais sofisticado do que a gente pensa. Eu imagino que todos somos violentos e que dependendo da oportunidade que a gente tem a gente mostra ou não essa violência. O problema que a violência que nos incomoda é sempre a violência dos outros. Isto para mim fica muito claro nas questões do trânsito (GPEPu).

Com sua linguagem simples, P2 (PEPu) mostra-nos o quanto os ditames da razão, sozinhos, não sustentam as nossas ações. Ele destaca, em seu depoimento, o quanto os mundos ou submundos pelos quais transitou, a sua história de vida e a das vidas com as quais cruzou, as redes com as quais se relacionou, os pactos que fez, desfez e refez, os valores que cultuou, foram importantes na constituição de sua subjetividade.

Auxilia ter presente uma consideração feita por Toledo (2007 p.102), ao finalizar a sua dissertação. Alerta o autor em relação aos sujeitos que estudou, escrevendo que “não se propôs dar respostas conclusivas sobre as suas características [...], pretendeu lançar um feixe de luz sobre uma área ainda obscura e pouco estudada”.

Nessa perspectiva, o pesquisador não oferece uma resposta definitiva quanto ao suposto perfil da delinquência. Isso se justifica uma vez que reconhece o quanto somos atravessados pelo peso e pelas contradições de nossas subjetividades (sejam elas individuais ou coletivas) que se compõem, recompõem, modificam-se em contínuo movimento de insurgência, diante de processos e práticas sociais que tentam colonizar a vida.

Temos poucos estudos que aproximam a violência e/ou delinquência com jovens das classes média e alta. Talvez porque ainda concedemos livre trânsito na nossa cultura ao binômio “pobreza-marginalidade”. Apenas para refrescar a nossa memória, tomemos o caso do índio Galdino, que foi incendiado em Brasília; a da empregada doméstica “confundida com prostituta”, no Rio de Janeiro; ou ainda, o caso dos jovens na Praça da Matriz, em Porto Alegre na década de oitenta. Em todos eles, estávamos diante de jovens que ferem a lógica utilizada pela Reportagem para referendar seu posicionamento: têm idades entre 15 e 24 anos, não moram na periferia das grandes cidades, não tiveram passagem pela FEBEM.

Ora, se a equação pobreza=violência não vale para todos os casos, não podemos afirmar que a pobreza é causa da violência, em que pese podermos estabelecer correlações entre os dois fatores. Assim, minimamente, é possível pensar que há algo equivocado na conclusão! Entretanto, o que pode saltar aos olhos do leitor desavisado e assustado é: mais uma vez “fica provado” que pobreza e marginalidade andam juntas. Tal consideração deslembra todos os outros fatores que podem incidir não apenas no crescente empobrecimento da população, mas no aumento da violência que se manifesta sob muitas roupagens em nosso imenso Brasil.

Efetivamente, a insegurança presente nos grandes centros é maior. Todavia, a generalização quanto ao fato de que todos os pobres são candidatos a serem marginais e violentos parece ser um dos mais arraigados mitos a respeito da violência e, conseqüentemente, responsável pela ampla prevalência da continuidade deste julgamento.

No entanto, mesmo considerando-se o aumento real do índice de violência na sociedade contemporânea, parece não ser qualquer um que pode ocupar o lugar de delinquente. Pelo que assistimos na mídia televisiva, lemos nas revistas ou nos jornais, os jovens da classe média gozam de prerrogativas diferenciadas, considerando-se a forma distinta como se inscrevem na cultura. Não raro, na análise dos casos que os envolve, o discurso *psí* toma à dianteira, justificando o “furo no ritual, que explique a desnaturalização de um sentido congelado” (MAIA, 2004, p. 240).

Vejamos um trecho da discussão, no grupo de Professores de Escola Pública:

P1 - Quando um leitor lê a revista ele...

P2 - Essa informação não pela qualidade, mas pela tiragem, pela penetração, de alguma maneira ela educa. (grifos meus)

P3 - Eu acho que a revista faz com que a gente fique pensando nos pobres.

P1 - O que torna a reportagem tendenciosa, limitada.

P2 - Mas aí tem uma coisa. Muito importante: **Eu imagino que a disponibilidade psicológica de quem lê a revista. Ela se coloca imediatamente em uma questão de confiança.** Eu quando pego a

“Veja”, se eu sou um leitor da “Veja”, eu to lendo assim. Eu estou buscando a informação da realidade. Dizer que eu vou buscar a realidade, em princípio... **Eu acredito naquilo** que tu estás dizendo. **Não só acredito, mas me disponho psicologicamente que aquilo seja a minha referência para que discurse sobre o mundo.** Então **eu acho que faz a cabeça do leitor.** Porque a atitude das pessoas em geral diante das publicações da mídia não é crítica. Eu não estou lá ouvindo porque eu quero criticar, discutir se é ou não verdade. (grifos meus)

P1 - **A gente se coloca passivo diante disso.** Vai louco para receber a informação... E essa é a tendência. Claro que tem os caras que pegam, sentam e já saem botando defeito. Mas isso é a exceção. **Como agora aqui estamos em uma situação que é exceção.** (grifos meus) (PEPu)

A mídia não é neutra, mas os professores, mesmo sabendo disso, mostram como a maioria das pessoas entrega-se ao texto. Segundo dizem, deixam-se sensibilizar pelos argumentos e, em princípio, não manifestam uma disposição imediata para fazer a crítica ao que estão lendo e, segundo informam, isso não é exceção, é regra. Os meios de comunicação social convertem-se em porta vozes autorizadas, sabendo aproveitar muito bem um espaço que é, a um só tempo, de visibilidade e de confronto.

Os pais do Morro da Cruz compreendem muito bem a luta travada para impor significados:

P1 - A mídia olha só um lado da câmara. É a mesma coisa que o cartão postal. Mostra só o Parque Marinha do Brasil, mas e o Parque do Morro da Cruz? Esse não existe. O cartão postal não mostra o Sarandí, Alvorada. Mostra Três Figuera, Higienópolis. Qué sabê da vida? Assista a Cidade de Deus. Ali a vida se mostra como ela é (GPEPu).

Entendem, também, que, na geografia da cidade, eles têm pouco ou nenhum valor. Por isso, não vale a pena serem “visibilizados” pela mídia. Como os jovens pobres e marginalizados, suas vidas e a de seus filhos, bem como suas experiências, ficam à margem da história coletiva, entregues que estão a sua própria sorte. Ao biopoder, hoje, cabe fazer sobreviver, em que pesem as mais adversas condições. Em muitas casas do Morro da Cruz, eu encontrei sobreviventes: desempregados ou empregados ganhando um salário mínimo com uma família de dois filhos.

P1 - Olha dona eu não quero ficá com as coisa de ninguém. Eu só queria que durante uma semana todas pessoas tivesse que viver com salário mínimo. Daí a gente ia podê conversá (PEPu).

A Revista, ao final de todas as reportagens que compõem o dossiê sobre criminalidade, propõe-se a oferecer soluções amplas. Essas soluções poderiam ser ditas por qualquer um e aplicadas em qualquer contexto, sem que isso implicasse em um compromisso com estratégias concretas de busca e comprometimento com alternativas de solução. O que mesmo a revista nos propõe?

Mais do que qualquer coisa, a revista apresenta para seu leitor uma ideia naturalizada em nosso país e construída ao longo de nossa história: a necessária ligação entre pobreza e marginalidade. Por trás desse movimento, parece estar à crença de que existem alguns segmentos da população que, se já não são, podem vir a tornarem-se perigosos. Se não bastasse a exclusão e a marginalização social, agrega-se o rótulo que põe em marcha uma operação, mediante a qual a utilização de alguns dispositivos permitirá identificar os perigosos.

O pacto de confiança que se estabelece entre o público e o texto é um contrato político que se reafirma como suficientemente competente, para levar avante os interesses de uma coletividade. Vejamos o diálogo de professores

P1 - Qual é a ideia disto aqui? É uma leitura meio esquizofrênica. É difícil! **Isso que a gente chama leitura crítica não é o normal nas pessoas, são comportamentos...** é a mesma coisa quando o nosso amigo está falando, nosso pai está falando. A **tendência a ouvi-los não em um sentido questionador**. Imediatamente contabilizar se isso está de acordo ou não está de acordo com os nossos princípios. **Se não for algo muito agressivo, tu não refuta, pelo contrário. A tendência é ser receptivo** (grifos meus).

P2 - Eu acho que não dá para comparar o discurso de um pai com o da "Veja": Eu não consigo ler a "Veja" sem ter a crítica por trás. Não leio assim.

P1 - Quando tu lês a "Veja" tu buscas uma informação contrária a ela? Porque se não o fazes tu concordas (GPEPu).

Os autores do texto outorgam-se o direito de falar sobre o outro, dizendo dele e narrando-o ao público leitor. Não custa lembrar que, na definição de lugares, quem fala - o *expert* - detém o poder de dizer "a verdade" e ocupa, na dinâmica social, um lugar outro, absolutamente distinto daquele que é falado, descrito, em nosso caso, "o que está perdido", "o delinquente", ou ainda, "o infrator".

No grupo de discussão, um professor que trabalha tanto na escola pública quanto na escola particular entende que:

P1 - Aqui se criou um perfil, No texto, Jovem, de 24 anos, da periferia, de classe baixa. Ou seja, se criou o estigma de que o jovem, independente da pesquisa, o jovem deste perfil é um menino perdido. O leitor de título, aquele que lê só título e passa os olhos pelo texto, já tem construído um perfil de jovem que é a causa má do país. Agora não se dará mais conta de muitas coisas que estão por trás e que não envolvem o jovem da periferia (GPEPu).

Falando em nome de uma “essência” que habitaria a mente e o coração de alguns de nós, a revista reafirma um mecanismo, profundamente ideológico, e desconsidera o fato de que, ao longo da história ocidental, práticas sociais datadas e localizadas fizeram surgir “regimes de verdade”. Tais construtos passaram a regular o nosso jeito de ver e de viver e as ciências que balizam o nosso comportamento, em total desconsideração à “relação complexa e marcada por dinâmicas de poder”, que “permite definir espaços e processos de cidadania, de visibilidade e invisibilidade, de causas, projectos e trajectórias” (MENDES, 2004, p. 147).

Como repercute na constituição da subjetividade dos jovens esse tipo de reportagem? Como repercute na forma como os adultos olham para a juventude quando a descrevemos sob a ótica de “meninos perdidos”? O que é a subjetividade?

Em um passeio inicial pelo território de sua constituição, podemos dizer que a subjetividade refere-se ao nosso jeito de estar no mundo, a nossa forma de amar, de pensar, de agir. De forma simplista, às vezes, pensamos que esse nosso jeito é sempre o mesmo e, como corresponde a nossa “essência”, é imutável. Logo, pouco ou nada dialoga com o que se passa ao redor, como se interior e exterior fossem estruturas que jamais se interpenetram. Afinal, a subjetividade diz de nosso íntimo!

Se prosseguirmos tensionando a forma como nossa subjetividade se constitui, é chegado o momento em que outra ilusão se desfaz: a pretensa incomunicabilidade entre interior e exterior, ideia que ainda atravessa o senso comum. Sem dúvida, a construção da subjetividade é um complexo processo que, em um contínuo movimento, desborda fronteiras, margens e limites.

Em nossa cultura, o discurso “*psi*” contribuiu, grandemente, para que se legitimasse um juízo que reduzia a subjetividade a uma dimensão interior. Para lidar com essa “subjetividade substancializada”<sup>36</sup>, essencializada, a psicologia criou uma série de dispositivos tais como: testes, padrões, discursos, teorias, que, em diferentes territórios, onde acontecem os encontros humanos, busca melhor conhecer, para melhor administrar. No entanto, Freud (1977[1921]), em *Psicologia de Grupo e Análise de Ego* permitia entrever uma importante distinção quando escreveu

a psicologia de grupo interessa-se assim pelo indivíduo como membro de uma raça, de uma nação, de uma casta, de uma profissão, de uma instituição, ou como parte componente de uma multidão de pessoas que se organizaram em grupo, em uma ocasião determinada, para um intuito definido (FREUD, 1976, volume XVIII, p.92).

Já naquela ocasião, a Psicanálise chamava atenção para as mútuas influências entre o individual e o social. Freud, naquela oportunidade, interessava-se por examinar como determinados mecanismos eram capazes de ativar impulsos em sujeitos em interação em um grupo e sob a coordenação de um líder. Em decorrência, não poderia fechar-se em si mesma e, diferente do que propunha a Psicologia, a subjetividade articulava desde as suas origens, os registros de exterioridade e interioridade.

A psicologização da vida social esvazia a potência política do sujeito. A partir desse momento, passamos a ser regulados por uma série de controles, que pretendem aferir quão próximos estamos de uma “normalidade” e quão distante nos posicionamos quando não nos enquadrados aos paradigmas instituídos. Ser pobre passa uma marca; pobre e jovem, um alerta; e pobre jovem e com passagem pela FEBEM, uma condenação.

A nossa subjetividade é atravessada por influências sociais, culturais, políticas, econômicas, étnicas..., logo, ela não é imutável. Isso se justifica, pois, em diferentes tempos e espaços de nossa existência, o interjogo desses elementos dará como resultado distintas combinações que vão, certamente, interferir na nossa peculiar maneira de estar e olhar o mundo.

---

<sup>36</sup> Expressão de Guilhon Albuquerque (1988 p. 50) segundo a qual o indivíduo é dotado de uma subjetividade essencial, “uma espécie de núcleo íntimo, a sede da ação do sujeito, como o responsável pela ação de um ator determinado”.

“Estamos inscritos em uma sociedade, que Debord (1997) chamou de Sociedade do Espetáculo, que Lasch (1984) caracterizou como sendo a Cultura do Narcisismo. Esse é o trágico cenário para a implosão e a explosão da violência” (BIRMAN, 2001, p.24), que assola as nossas cidades e onde solidariedade torna-se uma palavra que, quanto mais a usamos, menos a praticamos.

Diante dessa constatação, se pensamos que as nossas subjetividades são construídas e atravessadas por processos, os quais estão no campo social, coletivamente elaborados e partilhados, levando em conta as histórias, os contextos e os valores que os informam, é possível pensar, também, no quanto o olhar do outro os devolve uma imagem que interfere na maneira como nós próprios nos percebemos. A pretensa imutabilidade de nossas subjetividades desfaz-se por completo quando nos damos conta que olhamos para alguns jovens à procura de nosso potencial inimigo. Estamos com medo deles!

Ao propalar que acaba de detectar as “raízes do fenômeno da violência” e as associa a um tipo específico de pessoas, a Revista “Veja”, com reportagens dessa natureza, ao invés de trabalhar na desconstrução de uma pseudoevidência, acaba por fixá-la.

Bernard Charlot (2005 p.10) é muito claro, quando refere:

Os fenômenos amalgamados sob o nome de “violência” são *construídos* por *processos*, em que a pobreza pode interferir, e muitas vezes (mas nem sempre) interfere, junto a outros fatores, constituintes, contextos, interações, microprocessos, etc. É um erro desconhecer a importância da pobreza e das estruturas sociais no nascimento e desenrolamento dos atos violentos, mas é também um erro supor que o peso desses elementos macrossociais seja sempre igual e é um abuso transformar elementos da situação em determinantes muito mais em determinantes de “a” violência [...].

## O dispositivo da periculosidade

A sociedade disciplinar trouxe consigo o dispositivo da periculosidade. Em um artigo, Coimbra (2001) discute a prática da tortura em nosso país, a partir do ano de 1964 e reflete como ainda, nos dias atuais, assiste-se ao silenciamento de uns e ao aplauso de outros, face aos maus-tratos dirigidos especialmente aos jovens das periferias das grandes cidades.

Mostra-nos que “a relação entre pobreza e criminalidade - fortemente produzida e disseminada por todo o século XX - atualiza-se” e eu agrego, lamentavelmente, autoriza-se. Isso acontece, mediante um mecanismo de convencimento, conseguido pela via das “falas daqueles que defendem a militarização da segurança pública, temerosos das ondas de violência que os meios de comunicação alardeiam” (COIMBRA 2001, p.18).

É inegável a importância dos processos midiáticos na democratização de informações e no alargamento de nosso olhar por meio do que veicula. No entanto, é também um dos espaços onde acontece, na sociedade contemporânea, a imposição de significados, na medida em que, de forma muitas vezes sedutora, captura o nosso interesse e, nessa medida, opera no sentido de uma verdadeira educação. A mídia tem um currículo. Ela também nos ensina alguma coisa em termos de valores, costumes, padrões e subjetividades.

A linguagem que narra o mundo educa o nosso modo de ver a vida. Subjetivamente, constituímos-nos em meio a redes discursivas que serão tão mais poderosas quanto mais reconhecidas forem em seu poder de dizer “a verdade” para nós, sobre nós...

O tecido social é pluridiscursivo, significações de diferentes campos de saber-poder coexistem, conjugam-se, mas também antagonizam, lutam pela interpelação dos sujeitos: as formas de ser hegemônicas são aquelas que, em função destes jogos, são colocadas como a forma natural de ser, fazer, compreender a si, aos outros, ao mundo (HENNINGEN, 2004, p.1420).

A chamada específica para essa reportagem é “Como os jovens caem no crime”, não deixa no ar dúvida alguma, pois mesmo na ausência da pontuação, temos uma pergunta e sabemos a resposta. Fazendo o deslizamento da palavra “perdido” (do título), podemos pensar que estamos diante de uma classe de

peças, cuja vida foi desperdiçada, jogada fora, consumida, deixada de lado, esquecida. A crença nas essencialidades concorre para a reificação do sujeito. Por quem? Pelos próprios sujeitos?

Ouçamos os professores da escola pública e da particular:

P1 – É pertinente a gente pensar sobre isso! Eu tenho alunos aqui dentro que prometem matar professor, Eu fui prometido por aluno. Eu vejo aluno fumando maconha... são transgressões e não dá nada Quando um aluno te promete tu viras um conservador. Por mais progressista que sejas, tu *diabolizas* esse cara e evidentemente, tu generalizas (GPEPu).

O professor traduz o sentimento que toma conta, após uma ameaça grave sofrida. Além disso, reconhece a intimidação e o sentimento que o invade. No entanto, esse mesmo professor passa a refletir sobre o porquê de sua resposta e os desdobramentos dela nas relações professor aluno: ***“tu diabolizas esse cara”***. Articulado esse depoimento às falas dos professores em “Com medo dos alunos”, talvez possamos encontrar o fio da meada que ajudou a construir um discurso de que os alunos estão agredindo seus professores, tão difundido no meio educacional atualmente: ***“evidentemente, tu generalizas”***.

P1 - Eu levo um tempo para aprender um monte de coisas e de repente um simples start (ruído para imitar uma máquina registradora) pinta uma série... e não há uma instância onde essas questões sejam levadas em conta porque nós temos que resolver os problemas (estalar de dedos para mostrar a velocidade) rapidinho, tem que resolver. A situação que está posta tem de ser resolvida... e agora... O aluno não vai esperar até a semana que vem.... A escola tem urgência não pode perder seu aluno (GPEP).

A vida não pára. O professor anuncia a defasagem entre o tempo do aluno e o tempo do professor. Aquele vivendo na era do processador de texto que oferece ao leitor, sempre a última versão e o tempo da escola, que se apresenta ainda sincrônico a uma época, na qual “fazíamos o rascunho no bloco, para depois, com tempo, passar à limpo no caderno”.

Martin-Barbero (2006) assinala que, assim como proclamamos viver na *sociedade de informação* de outra parte, nossas sociedades são também sociedades do desconhecimento do “não reconhecimento da pluralidade de saberes e concorrências culturais que, sendo compartilhadas pelas maiorias populares [...], não estão sendo incorporadas como tais nem aos mapas da sociedade, nem sequer aos do sistema educativo” (MARTIN-BARBERO, 2006, p. 55).

P1 - Tem professor que está falando do seu ponto de vista, gozado... A gente também tá perdido. **Tem uma geração de professores que está perdido nesse negócio.** Eu não preciso ler “Veja” para me declarar desta forma **Estou muito confuso sobre quais são exatamente as minhas funções e que tipo de problema eu estou enfrentando.** Eu não sei direito. A violência aqui é um problema Eu acho que nós estamos recebendo enquanto professores uma série de responsabilidades que estão ligadas a uma mudança muito rápida e muito forte que aconteceu na sociedade e nós enquanto indivíduos existencialmente, não acompanhamos, essa mudança, eu estou falando por mim (GPEPu). (grifos da pesquisadora)

O sistema educativo insiste em reconhecer como válidos, quase exclusivamente, os saberes veiculados nas escolas e nos livros, tendo dificuldade de assimilar a existência de outros canais tão ou mais presentes na vida dos jovens, como instâncias de aprendizagem e socialização. O saber hoje circula disperso e fragmentado em outros territórios, o que faz com que a escola não ocupe mais o lugar sagrado e central em sua legitimação. *Saberes mosaico*<sup>37</sup>, feitos aos pedaços, de fragmentos, que concorrem para que, frequentemente, os jovens alunos tenham mais conhecimentos que seu professor em determinadas áreas. Além disso, que, longe de fomentar o desejo por aprender mais e diferentemente, vem gerando profundo mal-estar, colocando os adultos, com frequência, em uma atitude de defesa que se manifesta na postura negativa e moralista, frente ao que coloca em cheque os saberes tidos como “oficiais”. Diversificação e fragmentação são componentes chaves dos novos desafios que se coloca para a escola na contemporaneidade. Nisso, a Mídia tem um papel relevante.

A linguagem produz os objetos dos quais ela fala. E a linguagem não é neutra. Ao contrário, ela também opera no sentido de naturalizar sentidos e significados na nossa memória. Assim, o destino esperado e quiçá almejado para os pobres, para os alunos da escola pública, para os moradores das áreas de menor assistência em termos de manutenção de condições de vida digna, não é o mesmo projetado para os sujeitos que ocupam, na estrutura social, “posição de reconhecido e autorizado saber”. A perpetuação da “dissimetria, isto é, o cada um seu lugar” é uma realidade no Brasil, ainda hoje. “Entretanto o cada um seu lugar pode se romper, fazer irrupção para novas subjetivações e, por extenso, para novos sentidos” (MAIA, 2004, p. 242).

---

<sup>37</sup> Expressão usada por Martin-Barbero (2006) atribuída por ele a A. Moles.

Lembro-me de uma pequena brincadeira feita por Yves La Taille, há muito tempo atrás, quando abordava em uma conferência, o tema dos “limites”. Dizia ele que nós humanos, tínhamos os filhos e, em seguida, eles eram capturados por uma nave e levados para um planeta estranho. Nesse período, não tínhamos nenhum contato com eles. Quando nos devolviam, já na adolescência, eles não tinham limites! Essa era a razão pela qual nós não sabíamos como eles haviam se tornado quem eram.

Aqui vale a comparação. São vidas inutilizadas que nós sabemos julgar apenas. Esquecemos, entre outras coisas, que, na sociedade brasileira, tem-se uma autorização da violência, seja ela simbólica ou não, sob muitas rubricas: “defesa da honra”, mecanismo legítimo “para solução de distúrbios da ordem pública”, não mediação do professor em episódios que envolvem desrespeito entre pares na escola, especialmente vinculados à etnia, e sexualidade...

Charlot (2002) identifica três modalidades de violência que ocorre na escola: a violência na escola, a violência contra a escola e a violência da escola. No caso presente, interessa a última modalidade, que nos permite analisar a forma como os professores, na escola, tratam, funcionam e organizam-se em relação ao que é autorizado ou não autorizado.

O exemplo a seguir, narrado por uma mãe da escola particular, envolvendo seu filho, é representativo dessa “autorização da violência simbólica” que acontece na escola:

P1 - Como aconteceu com o meu filho no ano passado com um professor... que pegou no pé de todos os alunos durante o ano chamando... dizendo de quem tomava água era bixinha, quem isso... quem aquilo. Um dia ele pegou e disse:

- Eu estou com dor! (justificando a necessidade de ir ao banheiro).

E o professor disse:

- É um gayzinho.

Ele mandou o professor para aquele lugar horrível e ele foi excluído de aula.

Quando ele me contou eu disse pra ele:

- Tu estás errado, tu estás errado porque tu perdeste a razão! Tu não podes xingar um professor, existe um respeito ao professor tu tens que

pegar e ficar quieto e depois relatar pra gente o que aconteceu..... Tu perdeste a razão no momento que tu mandaste o professor longe, não é. Ele mandou o professor “tomar em tal lugar”. O professor está errado porque não se deu ao respeito, o ano inteiro ele teve problemas com os alunos, mas ele perdeu a razão no momento em que ele xingou o professor, ele não podia ter xingado (PEP).

É interessante notar que o discurso da mãe reafirma o discurso da escola. O foco da análise é o aluno, em total descaso ao comportamento do professor, que antecedeu ao desrespeito protagonizado pelo jovem.

A revista dá a entender que sabe como os jovens caem no crime. Em outras palavras, ela sabe como se dá o engajamento dos jovens nas situações de risco, o que seria de se esperar que ali encontrássemos, para além da responsabilização dos sujeitos pelas vicissitudes que marcam o seu viver, uma análise levando em conta o fato de que a criminalidade dos jovens é também, a expressão de um processo de violência que os envolve, seja como vítima seja como autor, mas não é a única e como aponta no próprio dossiê que apresenta, não é a mais comum.

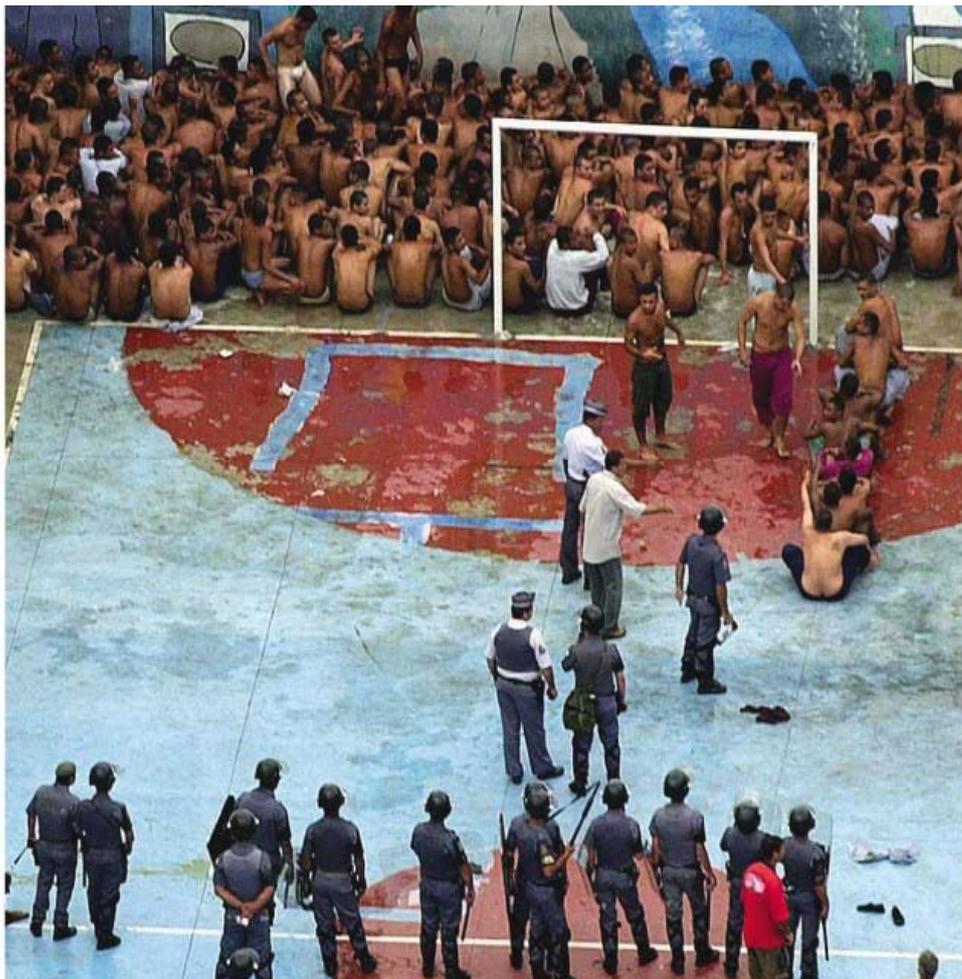
A reportagem, mediante uma fotografia e uma mensagem que lhe acompanha, convoca, mais uma vez, o leitor a acreditar que, efetivamente, a revista invadiu o submundo para poder melhor informar e precaver os seus leitores.

Quando a palavra é retirada de um sujeito, outras formas de falar surgirão. No caso de unidades de internação, essa outra palavra faz-se conhecida pela violência, como no caso das rebeliões, dos incêndios provocados. Incêndios que podem vir carregados de significação, esperando apenas quem os escute, interpretem-os. Por que seria a sala de arquivos, com toda a história institucional de cada interno o primeiro lugar escolhido para ser queimado? O que tem por detrás desse ato? Seria um louco pedido de escuta, uma forma de dizer que existem outros sujeitos ali além dos já esperados infratores? (MAIA. 2004, p. 240).

Olhando a fotografia, fico pensando nos Joãos, nos Pedros, nos Maurícios, nos Eduardos, nos Fernandos que estão sentados no chão, de costas, sem camisa. Quantos sonhos ficaram pelo caminho! Quantas histórias foram interrompidas! Quantas dores testemunharam! Penso, também, nos cinco minutos de fama. De alguma forma eles ganharam visibilidade!

Não posso deixar de identificar no quadro lugares distintos, marcados não apenas pela geografia, mas pelos lugares sociais ocupados por duas classes de sujeitos ali presentes: os representantes da lei e os desertores da lei. Nesse contexto, uma palavra ou expressão assume, na boca de quem a pronuncia, significados muito diferentes: Se tomarmos, por exemplo, a expressão “a justiça é cega!”, poderíamos, tal como nos provoca a citação abaixo, encontrar significados distintos na dependência de quem a utiliza. Assim,

“a justiça é cega” na boca do diretor da instituição significa a neutralidade da justiça, isto é, a justiça não faz diferença entre os homens. “A justiça é cega” enunciada por um adolescente internado corrobora sua verdade sobre as injustiças da justiça, que é cega porque faz diferença, porque não pune todos da mesma forma. Esses sentidos dizem da localização subjetiva de cada um e da possibilidade de as práticas oficiais de significação circunscritas à instituição fazerem furo, deixando vazar o efeito do sentido literal e universal para dar espaço ao singular e, portanto, aos muitos sentidos possíveis para que o sujeito apareça no irrealizado (MAIA, 2004, p. 243).



**DE COSTAS PARA O FUTURO**  
**Jovens presos na Febem:**  
**falta de perspectivas**  
**alimenta a carreira**  
**na marginalidade**

**Fonte:** Foto de Paulo Liebert/AE.

Uma fotografia é um instantâneo. Eis uma imagem congelada, cuja sabedoria popular costuma dizer “uma imagem vale mais que mil palavras”. Nessa perspectiva, está na hora de repensarmos as instituições que albergam jovens e que são chamadas de “socioeducativas”. É preciso reverter o espaço da humilhação, da selvageria, do abuso de poder, transformando em lugares, onde faz possível a escuta das dores ali vividas, para que

seus portadores possam apropriar-se dela no plano simbólico, única forma de superar a retaliação cega e muitas vezes fria que essa dor engendra e de torná-la alavanca de entendimento, por parte desses jovens, da lógica que move uma realidade social que violenta o tempo todo os despossuídos e de ações que contribuam para a transformação dela em direções de fato democráticas (PATTO, 2007, p. 264).

Diante da foto estampada na revista, “o bom combate” torna-se real e, como tal, justifica-se. Estaríamos diante da razão cínica referida por seu autor Sloterdijk (1999), para anunciar que o modo de funcionamento da ideologia, a qual nos faz crer que muitos dos arranjos sociais existentes são bons e necessários. Isso vem obliterar a crítica e favorecer uma ideologia social que patrocina a perversão, ao banalizar a análise de um problema tão complexo quanto o da juventude pobre no Brasil, excluída da escola e das condições de trabalho.

A imagem objetifica. Eu posso voltar até ela inúmeras vezes. Por isso, é tão importante para reter na memória os fatos que evoca. No entanto, recordar, às vezes, gera rancor. Certamente contribui para que os ânimos em relação a essa *estirpe de demônios* fiquem cada vez mais acirrados. Não é difícil pensar que sentimentos são mobilizados a partir dessa fotografia. Um deles pode ser o alerta diante do potencial risco que corremos em relação a determinado grupo de sujeitos.

A história do Brasil é pródiga em exemplos do quanto vimos naturalizando a ideia de que é mais fácil à pobreza se topar com a criminalidade. Vale recorrer a Bourdieu (1980, p.84) e ao conceito de *habitus*, para melhor compreender como se constrói, em um determinado grupo, que ocupa uma mesma posição, no campo social, uma forma hegemônica de percepção dos fatos. Nesse sentido, “[...] essa disposição regrada para gerar condutas regradas e regulares, à margem de qualquer referência a regras; e na sociedade onde o trabalho de codificação não é muito avançado, é o princípio da maior parte das práticas”.

Não é por acaso que o nosso olhar fascina-se e repudia a imagem que surge em nossa retina. Ser um espectador da “dor dos outros” não é uma experiência fácil. Convém que não esqueçamos “que os signos são o que são e significam o que significam, porque nós os fazemos assim” (SILVA, 1999, p. 36).

Para conferir maior sustentação aos seus argumentos e como recurso de persuasão, a revista, para finalizar a reportagem, busca a palavra dos *experts*. Apesar disso, deslembra que, para análise do fenômeno da violência, é preciso considerar a complexidade que lhe caracteriza, sob pena de incorrer em juízos apressados e formulação de soluções, que pouco conseguem intervir na construção de alternativas de solução, além de contribuir para a construção de uma percepção

do jovem como sujeito dotado de extrema selvageria. O que para mim é bastante preocupante, se considerarmos que a Revista “Veja” é a mais comprada em nosso país, e o público ao qual esse segmento editorial destina-se é potencialmente capaz, em sua maioria, de interferir nos rumos das políticas de juventude, no Brasil.

Assim, a sugestão da Revista “Veja” é de que ressuscitemos a assistência do estado, (obviamente dirigida às famílias de baixa renda), para impedirmos que as famílias desestruturadas (no caso, as pobres) colaborem com o incremento de jovens delinquentes. Fico pensando entre uma possível relação a ser estabelecida entre essa sugestão e a colocação em marcha de uma “multiplicidade de processos, muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que [...] entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral” (FOUCAULT, 1987, p. 119). A mim, parece que, por trás de tal proposta existe, embora camuflada, a crença de que os pobres precisam da ingerência do Estado em suas vidas para que não “produzam jovens delinquentes” (Reportagem Dois).

Visto por esse prisma, a política pública assistencialista seria o antídoto para que não viesse à tona algo que é esperado que aconteça. Eis o que Foucault alertava quando referia que “agora é sobre a vida que o poder estabelece seus pontos de fixação” (FOUCAULT, 1988, p. 130). Esse poder “centrou-se no corpo como máquina no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade e na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos” (FOUCAULT, 1988, p. 131). Dessa forma, ele está gerindo a vida, ordenando o que está sem estrutura, higienizando a sociedade que assim não corre o risco de conviver com esses sujeitos, potencialmente, perigosos.

Não tenho a pretensão de esvaziar o significado da Justiça ou de plantar a semente da desordem. No entanto, penso que é chegado o tempo em que, efetivamente, é “preciso varrer os mitos”, e eles só serão erradicados a partir de uma política que se traduza em práticas capazes de encontrar novas respostas para velhas perguntas. Nessas respostas nosso olhar está além do encarceramento do jovem.

O que significa vida hoje? O que significa poder sobre a vida? Como entender potência da vida, nesse contexto? O que significa que a vida tornou-se um capital? O que uma tal situação acarreta, do ponto de vista político? De que dispositivos concretos, minúsculos ou maiúsculos, dispomos hoje para transformar o poder sobre a vida em potência da vida, (...)? Como tais perguntas redesenham a ideia de resistência hoje, nos vários domínios? (MAIA. 2004, p. 249).

## Receita para lavar palavra suja

Viviane Mosé

Mergulhar a palavra suja em água sanitária depois de dois dias de molho,  
 quorar ao sol do meio dia...  
 Algumas palavras quando alvejadas ao sol adquirem consistência de certeza.  
 Por exemplo, a palavra vida.  
 Existem outras, e a palavra amor é uma delas, que são muito encardidas pelo uso,  
 o que recomenda aguar e bater insistentemente na pedra,  
 depois enxaguar em água corrente.  
 São poucas as que resistem a esses cuidados, mas existem aquelas.  
 Dizem que limão e sal tiram sujeira difícil, mas nada.  
 Toda tentativa de lavar piedade foi sempre em vão.  
 Agora, nunca vi palavra tão suja como perda.  
 Perda e morte, na medida em que são alvejadas soltam um líquido corrosivo, que  
 atende pelo nome de argura, que é capaz de esvaziar o vigor da língua.  
 O aconselhado nesse caso é mantê-la sempre de molho em  
 um amaciante de boa qualidade.  
 Agora, se o que você quer é somente aliviar as palavras do uso diário, pode usar  
 simplesmente sabão em pó e máquina de lavar.  
 O perigo, neste caso, é misturar palavras que mancham no  
 contato umas com as outras.  
 Culpa, por exemplo, a culpa mancha tudo que encontra  
 e deve ser sempre alvejada sozinha.  
 Outra mistura pouco aconselhada é amizade e desejo, já que desejo, sendo uma  
 palavra intensa, quase agressiva, pode, o que não é inevitável,  
 esgarçar a força delicada da palavra amizade.  
 Já a palavra força cai bem em qualquer mistura.  
 Outro cuidado importante é não lavar demais as  
 palavras sob o risco de perderem o sentido.  
 A sujeirinha cotidiana quando não é excessiva,  
 produz uma oleosidade que dá vigor aos sons.  
 Muito importante na arte de lavar palavras é saber reconhecer uma palavra limpa.  
 Conviva com a palavra durante alguns dias.  
 Deixe que se misture em seus gestos, que passeie  
 pela expressão dos seus sentidos.  
 À noite, permita que se deite, não a seu lado, mas sobre seu corpo.  
 Enquanto você dorme, a palavra, plantada em sua  
 carne, prolifera em toda sua possibilidade.  
 Se puder suportar essa convivência até não mais  
 perceber a presença dela, então você tem uma palavra limpa.  
 Uma palavra limpa é uma palavra possível.

## **“Geração vaidade”**

### **A juventude brasileira é homogênea?**

A reportagem foi publicada pela Revista “Veja”, edição 1904, na seção Comportamento, tendo como objetivo declarado publicizar dados sobre pesquisas, envolvendo jovens brasileiros. Chamados de “Geração Vaidade”, eles são descritos como “consumistas, acomodados, individualistas e, sobretudo, vaidosos, muito vaidosos. Trata-se de uma autodefinição” (Reportagem Três). Tal descrição busca homogeneizar a categoria e é imprecisa, na medida em que aposta na existência de “uma juventude”, que não expressa a riqueza dos modos de ser e estar no mundo, de uma expressiva parcela da população brasileira.

De forma persistente, não só “o” jovem é descrito mediante uma série de atributos que estão associados ao exagero (do culto ao corpo, do consumo, da despreocupação...), mas compara-se a outros jovens de países e culturas distintas que, segundo os autores da reportagem, não apresentariam esse mesmo comportamento. Dito de outra forma, quando cotejados, os brasileiros ficam a dever, em termos de um posicionamento frente à vida menos hedonista, menos narcisista, menos individualista. Ao longo do texto, o que se percebe é a comparação, não explícita, mas sempre pejorativa, com uma juventude muito diferente da que está aí.

As juventudes não podem ser descritas sem levar em consideração as relações que estabelecem com a sociedade pela qual circulam. A visão reduzida que tenta impor “uma” forma de ser jovem esquece que a trama discursiva, que autoriza ou impede a circulação de certos saberes-verdades, é importante elemento na constituição dos sujeitos.

Assim, ser ou não jovem, entre outros marcos referenciais, pode tomar em consideração a idade cronológica que, em alguns países europeus, abrange a larga faixa dos 15 até os 29 anos, em decorrência do prolongamento da escolarização e consequente postergação no ingresso do mercado de trabalho. Esse fato abrange, em nosso país, uma parcela muito reduzida da juventude, pois a situação do jovem

em relação ao trabalho tem uma estreita articulação com as condições econômicas da sua família.

Em um país de escassas oportunidades em um mercado de trabalho não qualificado, dificilmente, os genitores podem arcar com a manutenção de seus membros na escola sem a necessária participação de todos na renda familiar. Essa é uma equação perversa, pois, na medida em que os jovens precisam procurar um trabalho assalariado, cresce o número de sujeitos a disputar os poucos postos de trabalho que estão disponíveis.

Na tentativa de capturar determinado público, a revista lança mão de argumentos que concorrem para a produção de uma juventude pausterizada, patrocinada pela cultura do consumo. É importante dizer que nesse leque, a faixa etária de 16 a 24 anos<sup>38</sup>, tem-se um intervalo de quatorze anos e, nele encontramos uma gama enorme de peculiaridades, que diferenciam e aproximam os sujeitos. A mídia, no entanto, deixando ao léu todos os conflitos e embates que vivem as juventudes, seja no plano social, cultural ou econômico, busca descrevê-la de forma homogênea.

Ao ler o texto é possível escutar “a imagem é tudo”. Quem diz imagem, diz ilusão.

À semelhança de Narciso, que se afoga face à admiração de seu próprio eu, nesses tempos atuais, há um esforço para nos fazer crer que estamos inebriados com a nossa própria imagem, a qual não cansamos de retocar e admirar. A teoria nos ensina: para o narcisista, o mundo é um espelho!

Lacan (1998 [1953]) destacara, em “O Estádio do Espelho”, a procura de si por meio de uma imagem. Busca de si que redistribui as relações entre o interior e o exterior: a realidade outrora submetida a um desmembramento perceptivo passa agora a ordenar-se, refletindo as formas do corpo que, de alguma maneira, fornece o modelo de todas as coisas.

---

<sup>38</sup> À época em que a reportagem foi escrita tínhamos como faixa etária correspondente à juventude, o marco estabelecido pela ONU e que correspondia dos 16 aos 24 anos

Neste aspecto, a mídia oferece-nos uma contribuição exemplar. Ao estabelecer padrões estéticos definidos pela cartilha da aparência, a qual é imperioso seguir, renova-se tardiamente, o que nos ensinou Lacan, ao afirmar que o “Estádio do Espelho” representa, de forma primordial, uma relação conosco mesmo e com um outro que nos reconhece e com o qual nos confundimos. O espelho para o qual, agora, dirigimos nosso olhar, devolve-nos, de forma caricata, a imagem que a estética contemporânea nos impõe. Embora aparentemente independentes, seguimos fusionados ao outro que precisa validar a nossa autoestima. É difícil dispensar a audiência! Eis um par antitético: ao mesmo tempo em que essa audiência contribui para dar conta da necessária admiração, é também depositária de profunda insegurança.

A imagem do jovem que vem sendo construída pelo discurso da mídia é, de forma geral, estereotipada. Há uma constante tendência em descrevê-los em dois grandes grupos: candidatos a uma vida marcada essencialmente pelo exagero do consumo, da alienação nas classes economicamente favorecidas e atitudes inconsequentes e violentas, marca que vem, insistentemente sendo atribuída à juventude pobre. Um olhar mais cuidadoso permitirá identificar a dança preconceituosa que insiste em convidar os jovens a bailar. No declínio ao convite, que, muitas vezes eles são capazes de fazer, os adultos acabam colocando-se como os dançarinos de plantão.

Um importante desdobramento do olhar preconceituoso é a estratégia narrativa e imagética que inventa uma juventude ao gosto do momento. Trata-se, pois, de uma estratégia de governo que captura a juventude em significados e representações que, antes de qualquer coisa, são interessadas. Embora não seja uma revista destinada ao público jovem, a Revista “Veja” aposta alto na definição de estilo e jeito de ser jovem no século XXI.

Um dos jovens de Instituição Particular de Ensino, que participou de grupo de discussão sobre esse texto, capturou muito bem essa artimanha:

P1 - Parece que essa reportagem quer ser uma prova, quer mostrar o jovem como sendo um mini adulto que não consegue refletir sobre o contexto no qual ele se enquadra e as influências as quais se acha submetido. Descrevem os jovens como fantoches sem considerar o contexto social de cada jovem e o contexto em que cada um se enquadra (GAEP).

O efeito deste ardil põe em cena as novas formas de constituição das subjetividades por meio da mídia: já não são apenas os indivíduos que são afetados por esse mecanismo, mas o próprio laço social passa a ter, na economia, um importante organizador. Assim, a mídia é, hoje, uma referência indiscutível na construção dos processos sociais. Fico me questionando se existe preocupação com a dimensão ética, quando se trata de alcançar a região do território subjetivo, sobre o qual incidem as práticas midiáticas.

É possível pensar no discurso midiático como a “cultura do espetáculo”, tão bem definida por Debord (1997, p. 14) “como uma relação social entre as pessoas mediada por imagens”, cujo principal objetivo, poderia concluir, é um rigoroso disciplinamento, ou melhor, um controle das formas de viver, sentir, pensar. Sob esse enfoque, se para controlar vidas criam-se instrumentos de normatização/homogeneização dos indivíduos, a dissolução do sujeito em sua historicidade e singularidade será o resultado do espetáculo como representação da vida normatizada. Essa vida normatizada é posta em cena pelos meios de comunicação de massa como o mais importante veículo da reprodução da sociedade de consumo, cujos ideais da subjetividade passaram a ser o maior valor a ser consumido.

Sei que ao reforçar e introduzir tendências, a mídia educa, na perspectiva de construir visões de mundo que passam a ser compartilhadas por uma ampla maioria. Como se “fabricam” essas visões que, com grande facilidade, excluem, classificam, enquadram os outros, deveria ser uma preocupação da sociedade como um todo. O que proponho a partir de agora é fazer um movimento que vá no sentido contrário ao texto. Vamos desconstruí-lo, desde a escuta daqueles para os quais o texto se endereça. O mapa que pretendia seguir tinha como referência uma questão: Como “os supostos educados” olham e percebem a maquinaria educativa que se põem em ação por meio do texto da “Geração Vaidade”? Para isso, foi preciso ouvir pais, professores, jovens, na expectativa de que, talvez, a atenção a

essas falas ajudem, em especial, nós professores, a pensar outros pensamentos, pensando sobre o nosso próprio pensar.

Mapa em mãos, diário da borda e lápis para registro, vamos começar.

Seguindo o rumo a que me propus, logo aparece em minha frente um típico representante da juventude. Tem 18 anos. Faz parte de um projeto social denominado Projeto Pescar, que acontece em uma escola particular da cidade de Porto Alegre. Após os cuidados habituais de “consentimento”, ele me ajuda a constituir um grupo com outros jovens que têm entre 17 e 21 anos.

P1 - Às vezes compro uma roupa cara para usar uma vez e depois não usar nunca mais... É uma coisa muito supérflua, a gente tem que... pensar mais no importante... O importante para a nossa vida... não o importante para os outros... para os outros te olharem e bha... aquele cara compra uma roupa cara, é estiloso... (GAEPu).

Pesquisadora: O que significa ser estiloso?

P1 - Por exemplo... Tu vai numa balada assim... Tu vê as pessoas usando Nike, Adidas... Essas rou... essas marcas do momento... Tu vai querer achar... tu vai querer andar igual também... por isso... (GAEPu).

O depoimento sobre ser “estiloso” aponta a questão de como um jovem morador da periferia, participante de um projeto desenvolvido em uma das escolas particulares de maior renome e tradição em nossa cidade, enfrenta a questão de adequação aos padrões de beleza e estilo ditados pela mídia. Ser reconhecido pelo olhar do outro, ser admirado e aceito pelo outro é uma das formas de sentir-se bem consigo mesmo. Talvez o investimento na aparência “o ser estiloso” represente uma espécie de “porto seguro” quando encontros fugazes comprometem a sensação de pertencimento.

Confrontados diariamente com típicos representantes da classe economicamente favorecida, os jovens do Projeto Pescar (GAEPu) precisam encontrar formas de responder as suas demandas. Para tanto, precisam ter presente que enfrentam dramas decorrentes de sua condição social, muito mais profundos do que as mídias tentam capturar. Nessa busca, eles se apropriam das representações tidas e consideradas válidas e buscam construir uma estratégia de não exclusão, ainda que esse “diálogo” entre as prescrições sobre juventudes, estampadas nas mídias e suas condições para atendê-las, sejam extremamente desiguais.

Isso fará com que exercitem sua criatividade, no sentido de aproveitar o que conseguem e, ao mesmo tempo, inventem outras formas de representação que os façam sentirem-se confortáveis, nos diferentes espaços pelos quais transitam.

Ao fazer circular símbolos de status e, portanto de reconhecimento, a reportagem coloca todas as juventudes, aparentemente, em pé de igualdade. Assim, bastaria, na ótica do consumo, ter determinada marca de roupa ou de tênis, por exemplo, para ser reconhecido e valorizado. No jogo de forças, travado pelo direito de fazer-se representar através do que consideram válido, alguns jovens fazem uma oposição ao que é prescrito e esperado, logo, a submissão incondicional ao único. Vejamos essa ruptura como o pacto que faz todos se olharem no espelho da mídia para saberem quem são e como reagem os pares diante desta “novidade”.

P1 - Beleza não quer dizer... Não quer dizer tu pegar e andar que nem os outros... igual... parece tipo... uma escola de quartel... todo mundo igualzinho... agora tem essas calças da D'mattos, agora todo mundo anda com as calça azul... é sempre a mesma calça... é sempre a mesma coisa... Tênis da Reebok, Adidas... Essas coisas... é sempre o mesmo sempre... é sempre o mesmo modelo... Tá todo mundo igual, parece que todo mundo veste a mesma roupa... Por que a pessoa não pode ser diferente? Todo mundo é diferente... Todo mundo tem as suas diferenças... por que tem que se vestir igual, também...

P2 - Não é se vestir igual, mas tipo...

P3 - É ta no clima, assim...

P2 - Eu, particularmente... só tênis, assim, é... tipo Nike, Adidas... eu curto mais é... um estilo tipo: uma camisetinha pólo aquelas da Tommy, uma calça jeans... Não pólo da Nike e calção da Nike... é tri, mas em certos momentos... (GAEPu).

Nike, Tommy, Adidas, Reebok, D'Mattos são ícones da moda, aos quais poucos têm acesso em sua forma original. Diante da impossibilidade de acesso ao “verdadeiro”, criam-se as imitações em que pese a verdadeira discriminação que sofrem por lançar mão da cópia barata. Nesse sentido, exhibir no corpo a marca consagrada coloca, aparentemente, o jovem, em um patamar diferenciado. Aqui, aparece um problema social importante: antes de ser é preciso parecer.

Se olharmos, atentamente, para o imaginário de juventude que a mídia está oferecendo, veremos que esse novo cenário irá intervir, inclusive, nas formas de exercer cidadania. Canclini (1999) alerta-nos sobre essa transformação da sociedade por meio do conceito de *cidadão –consumidor* através do qual o

consumo conferiria lugares diferenciados de pertencimento. Na reportagem, isso se torna evidente, quando a *expert* ouvida alerta os pais dos jovens sobre o risco da exclusão de seu grupo, quando esse não adota determinados estilos de vestir, nem de consumir.

Outrora, as discrepâncias decorrentes da desigual oportunidade de consumo, segundo Canclini (1999), eram compensadas pelo igual acesso a bens abstratos. Podemos citar a possibilidade de eleger representantes que falassem a favor dos menos favorecidos economicamente, por exemplo, através do voto. Hoje, é necessário olhar para o fenômeno do consumo como manifestação da busca por um lugar de pertencimento no tecido social.

Nesse novo cenário, perguntas, como por exemplo, “que lugar ocupo na sociedade?”, passam a ter respostas, diretamente associadas ao grau de acesso que se tem aos bens do consumo, razão pela qual a cidadania passa a ser estruturada, a partir de uma variedade de opções posta a serviço de cada um, por meio de uma economia de mercado excludente.

Coberturas como a da “Geração Vaidade” reafirma as diferenças de acesso, ao mesmo tempo em que ignora os processos que lhe deram origem. Cria-se, pois, uma operação perversa: ser jovem é ser consumista e portar determinados símbolos da cultura. Essa definição coloca em marcha uma série de mecanismos nem sempre considerados éticos, pois, em nome de possuir bens de pertencimento, muitos jovens fazem qualquer esforço, o que concorre para que enveredem em situações que não correspondem ao que deles se esperaria. Nesse sentido, eu entendo que a mídia produz demônios.

A juventude parece exercer sobre nós adultos uma verdadeira fascinação aquele que, sendo distinto de nós, sendo outro, “não cansamos de nomear, de narrar, a quem não permitimos qualquer sossego, gente, cujo mistério queremos, a todo o custo, explorar, desvendar, expor (FISCHER, 2008, p. 3).

Usando uma linguagem sensacionalista (“campeão mundial na disposição para consumir”) a um vocabulário melodramático (“obsolescência acelerada, tanto dos objetos quanto dos relacionamentos”) associa “geração” ao termo “ vaidade” para designar a juventude brasileira. Ao fazer circular essa produção discursiva, os jovens passam a ser objeto do olhar regulador do outro. Além disso, por meio da

linguagem coloca-se em andamento uma operação que ajuda a produzir uma imagem nada favorável desses que estão na faixa dos 15 aos 29 anos. Apoiada em Foucault (1988), penso que se põe em marcha toda uma tecnologia, cujo propósito é mapear, rigorosamente, um território e os seus ocupantes, esses sujeitos infames<sup>39</sup> que não correspondem ao que deles é esperado.

Vejamos como o texto convocou os jovens de dois grupos distintos (Instituição Particular e jovens do Projeto Pescar) e como, a partir dessa interpelação, responderam inicialmente a ele:

Pesquisadora: O que a reportagem levou vocês a pensar, ao concluir a leitura?

P1 - Eu acho que ela fala de uma boa parcela de jovens, de pessoas inclusive com as quais eu convivo, mas eu tenho certeza que não me enquadro nela (GAEPu).

P2 - Eu acho que tu dizes isso porque nós somos mais velhos. Pela experiência que eu tenho hoje eu digo que estou deixando de responder a esse estereótipo. Aos poucos estou deixando de me preocupar como as pessoas me vêem, mas faz pouco que eu estou me libertando disso. Mas é bem nessa faixa de idade que a gente vive isso. Com 18, 20 anos Depois vai se apagando (GAEUP).

P3 - Eu acho que é relacionado ao ambiente que tu vives com o grupo de pessoas que tu frequentas. Eu sou uma pessoa vaidosa. Não ao extremo, mas sou uma pessoa vaidosa. Mas percebo que em alguns grupos tens de estar mais adequado ou menos adequado a esse modelo social. É uma coisa de sociedade. Eu encaro um pouco assim. Não ser vaidoso. Mas estar adequado aos ambientes. Alguns ambientes pedem que estejas mais preocupado com tua aparência que outros (GAEP).

Pesquisadora: O que a reportagem levou vocês a pensar, ao concluir a leitura?

P4 - A reportagem começa dizendo que o jovem tá preocupado demais com a vaidade com a beleza. Que tão gastando muito e que isso pode prejudicá a formação da gente. (GAEPu).

P4 - Aqui eles dizem que é das classe A, B, C. Eu não concordo todo o jovem quer parecer bem. Só que uns fica só na vontade (GAEPu).

P5 - Eu não concordo com isso que tá escrito. Pra a gente se senti bem não precisa comprá roupa cara. Uma calça de R\$ 1.600,00. Prá quê isso? Prá se senti bem tem que se olhá no espelho e pensá eu sô assim e eu me aceito do jeito que eu sô (GAEPu).

---

<sup>39</sup> Segundo Fischer (2001), todo o que foge ao padrão exigido ou esperado pela cultura são constituídos em muitos enunciados da mídia como os sujeitos infames.

Utilizando-se de uma espécie de “perfil psicológico” do jovem brasileiro, esquadrinha-os. Isso se dá na expectativa de que um segmento muito específico da população (os que têm acesso à revista) possa ser capturado e distinguido da imensa maioria dos outros jovens. Ao mesmo tempo em que naturalizam o consumo de um grupo (embora digam referir-se apenas às classes A, B e C), a reportagem não economiza expressões que levam a uma universalização: “os jovens brasileiros preocupam-se...”, “o jovem brasileiro é campeão mundial...”.

Os diálogos a seguir, entre jovens de dois segmentos muito distintos, sobre um mesmo tema, embora tenha sido articulado pela pesquisadora, recolhendo a sequência de falas de um e de outro grupo, mostra a impossibilidade de reduzir ao singular o que existe no plural.

P1 - Vou falar dos Jovens. Se pegarmos uma pessoa de nível social bem baixo, onde os pais não têm condições nem de colocar comida na mesa, se ela arrumar um emprego e receber o primeiro salário de R\$ 500,00 provavelmente, a vontade que ela sentirá não é de ir ao Supermercado e de encher a casa de comida, eu acho que ela tem vontade de comprar um tênis, por exemplo, enfim... Uma coisa para ela, como qualquer um de nós teria se estivéssemos na mesma situação... eu acho que é por aí... Mas a reportagem não mostra esse desejo do jovem. Ela diz coisas dele. Além disso, não reconhece que existem outros jovens na mesma condição social que podem pensar diferentemente. Isso a reportagem não mostra (GAEP).

P2 - Eu vou voltá a repetir. Se eu tiver condições de ter uma calça bonita assim, cara, eu vou querê comprá. Vai dizê que tu não vai querê compra prá ti? (GAEPu).

P3 - Eu acho que não. Porque eu quando comecei a trabalhar foi com o primeiro salário que eu pude começar a participar das despesas da casa (GAEP).

P4 - Eu não sei, mas eu acho que se eu tivesse condições e visse uma calça bonita e cara, mas também visse uma calça bonita e barata eu comprava prá mim a bonita e barata ((GAEPu).

P5 - É isso aí. São Valores. Depende do contexto familiar, depende do sujeito. Não dá prá generalizar e desconsiderar as diferenças que não só de classe, mas de pensar a vida, principalmente. Talvez para o cara da Vila, desfilarem com um tênis Nike último modelo seja uma forma de adquirir status. O que é diferente do sujeito de um outro nível adequado, que não interessa o que ele está vestindo ele está sempre sentindo melhor que o outro Pra ti, P o teu valor quando recebeste o primeiro salário era participar das despesas da casa, mas acho que era uma coisa tua, da tua criação da tua família (GAEP).

Ao longo do texto da revista, constata-se uma forte tendência a generalizar sob uma mesma rubrica, fato anunciado pelos participantes do grupo. Para conferir legitimidade às suas afirmações, sustentam seus argumentos em pesquisas realizadas por outrem (MTV, Sociedade Internacional de Cirurgia Plástica, Instituto Akatu pelo Consumo Consciente), nas palavras de *experts*, notadamente da área “*psi*”, ou em alertas de alto impacto, como “corremos o risco de ter uma geração de pessoas ansiosas e insatisfeitas”.

Imprimindo em média 1.094.565 exemplares por semana (dados de capa) e atingindo a uma parcela de aproximadamente 2% da população brasileira, a Revista “Veja” não ignora a importância de mapear, com muita exatidão grupos específicos, capazes de, pela via do consumo, alavancar a indústria do supérfluo. É para esse público consumidor, que as grandes corporações voltam os seus olhos.

Ao fazer isso, acena com uma possível distinção em termos de oportunidades na vida. Evidentemente, mantém a perspectiva da dubiedade em distintos trechos de seu texto como, por exemplo, quando refere: “pitadas extras de narcisismo são parte da natureza do adolescente. No caso brasileiro, no entanto, tudo indica que há certo exagero na dose” (Reportagem Três).

O Brasil é hoje de muitos Brasis – uma sociedade composta pela brutal diferença de renda e acesso às condições mínimas de dignidade da vida, quando se considera, entre outros indicadores, saúde, educação, habitação. Estudos da UNESCO (2007), Datafolha (2008), IPEA (2008), Ação Educativa (2007), iBase (2008) apontam para as grandes discrepâncias presentes na condição juvenil brasileira e reafirmam que as desigualdades aprofundam-se quando se considera a origem social, o gênero, a raça/etnia dos sujeitos. Esse problema, por vezes, os meios de comunicação insistem em ignorar ao usar no singular “a juventude” para dar conta de um fenômeno que existe no plural “as juventudes”.

O recente relatório do IPEA “Juventude e Políticas Sociais no Brasil” concernente a um estudo iniciado em 2006, época da publicação da reportagem “Geração Vaidade” pela Revista “Veja”, mostrou que o contingente da juventude correspondia a 27,4% da população total de nosso país e apontava questões muito graves do ponto de vista da escolarização, do emprego, da saúde, de políticas

sociais... “Veja”, no entanto, abre sua reportagem com a seguinte chamada: “A maioria dos jovens brasileiros acha “que as pessoas bonitas têm mais chances na vida”. Esse é um bom pretexto para gastar, cada vez mais, com roupas, acessórios e tratamentos de beleza”. Segundo os dados apontados pelo IPEA, a renda familiar per capita de 31% dos jovens de 15 a 29 anos era inferior a meio salário mínimo, dado agravado para as mulheres e para os negros - estes representam 70% dos jovens pobres.

Em face dessas afirmações, a minha escuta do texto impõe a seguinte questão: De qual juventude estava a revista falando?

Destaco que o percentual de analfabetos cresce à medida que avançamos na análise das faixas etárias. Constato que, de 15 a 17 anos, 1,5% nunca frequentou a escola, 47,7% estão matriculados nas escolas de Ensino Médio, 0,4% cursam a universidade e 17,9% estão fora da escola. Na faixa dos 18 a 24 anos, o percentual dos evadidos sobe para 68,3%. O estudo aponta como principais causas para tais números, no caso dos meninos, o trabalho e, para as meninas, a gravidez na adolescência. Esse fato confirma-se quando olhamos para os números referentes ao prosseguimento de estudos, pois apenas 12,7% conseguem matricular-se no ensino superior. É notória a diferença entre aqueles com melhores oportunidades educacionais e os que ficam pelo caminho, sem as mesmas chances de, pela via da escolarização, almejar um futuro melhor. Gritante contraste com o que informa a Reportagem Três, ao sugerir como o dilema de brasileiros das classes A, B e C<sup>40</sup> que se situam na faixa etária entre 15 anos e 30 anos, é o culto à aparência.

No caso específico da juventude, instaura-se um paradoxo: paralelo ao aumento de oportunidades de acesso à informação e teoricamente, à educação, cresce, no Brasil, o número de jovens excluídos das frentes de trabalho que lhes poderia conferir maior independência. Se, pelo avanço tecnológico, os jovens têm muito mais acesso ao consumo simbólico, pelo empobrecimento geral da população, esses mesmos sujeitos ficam à margem das efetivas possibilidades de adquirir os bens materiais que lhes são, sedutoramente, apresentados. Se de uma

---

<sup>40</sup> Embora utilize a referência *classes A, B e C* a reportagem da Revista “Veja” não discrimina que indicadores utilizaram para tal classificação.

parte critica-se a extrema vaidade e o consumismo que caracterizaria a juventude brasileira, de outra, reafirma-se que a importância da aparência física. Para ter sucesso na vida, é preciso ser bonito. Leia-se bonito como uma verdadeira biopolítica que se expressa mediante cuidados com o corpo (esbelto, malhado, arduamente esculpido pelas academias ou pelas hábeis mãos de um cirurgião plástico) e com a aparência (cuidados com a pele, unhas cabelo e roupas).

Amarrados, com frequência, em um tempo no qual a moral tradicional é, muitas vezes, um obstáculo para que as mudanças possam se operar e onde “a razão técnico-científica [...] só está ao alcance, de uma pequena elite” (MARTIN-BARBERO, 2003, p.21) a mídia acaba se tornando o importante espelho para o qual nos voltamos, na expectativa de saber o que conta e o que não conta para estar sintonizado com a moda e como as pessoas para serem aceitas, precisam se comportar.

Se pensarmos na ingerência da revista nas questões e definições sobre como educar filhos jovens, dar-nos-emos conta que a diferença também se marca pelo acesso a determinado tipo de informação/orientação, a qual “somente um público privilegiado como o da revista “Veja” pode ter acesso” (Reportagem Três).

Preocupada com as gritantes desigualdades que caracterizam a vida na sociedade contemporânea - amiúde consideradas como ameaça - opera-se o derradeiro esforço para solidificar o caráter fluídico das juventudes, pela via da imposição de significados. Nesse jogo perverso, pouco importa o fato de, simultaneamente, banir do olhar uma imensa maioria, cujas subjetividades constroem-se submetidas ao olhar regulador do outro e, de levantar o desejo nesses sujeitos proscritos, de adquirir os artefatos postos à disposição de uma parcela muito restrita da população. Que triste espetáculo estamos assistindo!

O trecho a seguir, retirado da seção Cartas, publicada na semana seguinte, pela mesma Revista “Veja”, permite ter uma dimensão de como o público leitor, no caso A.S de 18 anos, morador de São Paulo, reagiu à informação recebida.

Cumprimento “VEJA” pela reportagem "Geração vaidade" (11 de maio). As festas, baladas e saídas à noite clamam por um indivíduo com uma aparência desejável. O que mais me preocupa não é só o valor que os jovens dão à aparência, mas sim a vulgaridade e a falta de cultura e de discernimento dos jovens. Mais do que "geração vaidade", essa deve ser chamada de "geração alienada". Alienada dos problemas que afligem a humanidade.

Percebo um movimento que insiste em fixar a juventude brasileira em um padrão de cultura burguesa, onde as marcas da futilidade e da indiferença saltam aos olhos. Uma cultura que, reiteradamente, insiste em transformar valores parciais, especialmente aqueles ligados ao consumo e às relações interpessoais, em valores universais. Tal movimento encontra na mídia o reforço a uma política de linguagem, que atualiza valores e estilos, os quais, embora caracterizem uma parcela ínfima da população de jovens brasileiros, passam a ser pensados como hegemônicos. Logo, a ideologia constitui os sujeitos para a sujeição.

Diferente do que a reportagem deseja fazer acreditar, tenho muito claro que o caráter nacional da juventude brasileira não é unificável. Isso se justifica, pois não está submetida à ditadura das roupas de grife, é despreocupada com o trabalho e, identifica-se "*ao dolce far niente*".

Trágico engano que se perpetua quando, na tentativa de melhor reconhecê-los, insistimos em vesti-los com nossas roupas, nossos valores, nossos hábitos e comportamentos de adolescentes. Esses são guardados como relíquia para lhes entregar em um ritual de iniciação que não ocorrerá nunca, dada a complexidade das transformações que marcam a contemporaneidade.

O jovem que nos faz questão, hoje em dia, constitui-se e vive a sua juventude sob novas e, até mesmo, contraditórias lógicas. Quiçá, por essa via, possamos entender por que precisamos criar um verdadeiro pânico moral a respeito das juventudes, o que redundará, por exemplo, entre outras coisas, na expressão “eles são uns diabos”, usada por muitos professores para descrever os seus alunos.

Perdemos muito do chão em que pisávamos e ainda estamos tateando acerca do que recolocar em seu lugar. Talvez, por isso, nossa atitude em relação aos jovens comporte admiração – o ideal da cultura é ser jovem - e repúdio, que se expressa na forma como os descrevemos. Decepcionados com nosso próprio

equívoco, frequentemente, assumimos uma atitude moralista que nos impede de olhar para o mundo que se transforma ao nosso redor.

No decurso da escrita desta tese, passei a me perguntar o quanto os discursos “*ps*” e educacional vem contribuindo para que continuemos atados em processos regulatórios e tecnologias, que de forma mais ou menos refinada, continuam a apregoar aos quatro ventos, que é preciso restabelecer a função de autoridade. Agimos como se, nossa velha “poção mágica” da colocação de limites *por si só*, conseguisse dar conta de nosso despreparo de olhar e de intervir nessa nova configuração de mundo. Os nossos antigos hábitos de linguagem parecem, mais uma vez, comprometer novos voos, pois insistem que continuemos a repetir em nosso agir, atitudes que, certamente, não irão produzir diferença.

Caligaris na mesma reportagem refere que “os adolescentes são sempre excelentes intérpretes dos desejos de seus pais” (Reportagem Três). Desejo que nos habita e que ao produzir novas realidades dentro da realidade implica disponibilidade pessoal para reinventar a vida, de forma menos preconceituosa e mais generosa conosco e com os demais.

A juventude, assim, seria um lugar de impossibilidade. E,

nessa formulação, como encarnação de impossibilidades, eles nunca podem ser vistos e ouvidos e entendidos, como sujeitos que apresentam suas próprias questões, para além dos medos e esperanças dos outros. Permanecem, assim, na verdade, semi-invisíveis, apesar da sempre crescente visibilidade que a juventude tem alcançado na nossa sociedade, principalmente, no interior dos meios de comunicação (ABRAMO 1997, p. 32).

### **A ambivalência do consumo**

Seria ingênuo, no entanto, pensar que isso acontece presidido por uma lógica de linearidade. Se assim o fosse, tudo seria muito simples, pois bastaria dizer um retumbante NÃO aos inúmeros bens e serviços, absolutamente dispensáveis, colocados a nosso dispor. Aparentemente, a reportagem desconsidera as transformações impostas pelo novo cenário mundial, onde diferenças transformam-se em profundas desigualdades, assumindo uma retórica que abstrai o fato de que tais mudanças implicam também em mudanças nas tradicionais modalidades de constituição de nossas subjetividades.

Assim, por meio de refinadas estratégias de marketing, opera-se a imposição de significados traduzidos em novas necessidades e desejos que se espalham por todo o tecido social. Em sociedades neoliberais, como a nossa, a catedral do consumo, onde todos desejam rezar, ocupa lugar privilegiado no crescimento e na rentabilidade da economia. Há, porém, uma observação importante a se fazer aqui. Talvez, o empresário, ao colocar no mercado os seus produtos, tenha como único, ou talvez o principal objetivo o lucro, porém, ao adquirir os símbolos da cultura que se traduzem em bens materiais o objetivo do comprador não é o mesmo, dependerá da relação que está posta entre mesmo sujeito e o mundo no qual habita.

Entretanto, pela sedução que exerce nos potenciais compradores, parece que esses objetos fornecem a ilusão de uma completude que jamais se alcança, onde “ideais morais e emocionais não se sustentam sem objetos materiais, porque são eles que dão visibilidade e mundanidade aos sentimentos” (COSTA, 2004 p. 180). A construção social da juventude é, pois, um campo de confrontação de forças. Por isso, é interessante pensar alguns dos discursos que estão em alta no momento, sendo um deles, sem dúvida, a questão referente ao quanto à juventude é consumista e ao quanto os pais fragilizam-se diante de filhos que “querem sempre mais”.

Nessa perspectiva, o discurso invocante aos pais para ceder (ou ver os filhos sofrerem) ao consumo - aqui pensado enquanto possibilidade de conferir o passe a determinados estilos de vida - distancia o que a sociedade capitalista tenta convencer que os jovens são, e o que muitos deles efetivamente pensam ou experimentam em suas vidas. A construção de nossas subjetividades baseia-se, também, nos atos de consumo, mas não se restringe só isso. A minha hipótese é de que, ao dizer da juventude, aparentemente, criticando-a coloca-se em marcha um intrincado processo, no qual, para estar identificado com essa faixa da população, é necessário adotar determinados valores, aparentemente muito criticados.

O fenômeno de associação da juventude ao consumo não é novo. A juventude inglesa pós-guerra já havia despontado como um espaço de significativa mudança nos hábitos de produção e de circulação de novos artefatos, o que determinou no chamado “mundo adulto” uma forte reação ao comportamento

juvenil, classificado como moralmente desviado, hedonista, irracional e, nessa medida, uma verdadeira ameaça aos bons costumes.

A narrativa fílmica também ajudou na difusão de duas imagens contraditórias e estereotipadas do jovem. Uma delas é como vítima de injustiças sociais, mas que dotado de “bons princípios interiores” ao final da história redimia-se. A outra é a dos jovens assustadores, retratados com toda a crueza, que funcionavam como um sinal de alerta aos pais para que cuidem bem de seus filhos. Em “A Laranja Mecânica”, tem-se um bom exemplo disso. A tal ponto assustador, o filme teve a sua exibição, por muito tempo, proibida no Brasil.

O Festival de Música e Artes de Woodstock, no final da década de sessenta, também causou desassossego. Com um *slogan* de “três dias de paz e de música” o Festival foi um marco da contracultura pelas bandeiras que levantou contra a sociedade americana, contrapondo a ela os ideais paz e amor, defendendo o sexo livre e condenando a Guerra do Vietnã. No Brasil, por sua vez, no mesmo período, os jovens de classes mais abastadas, por poderem contar com o apoio financeiro para o lazer e a diversão, paulatinamente, introduziram novos comportamentos, valores, hábitos de consumo e um novo estilo de vida, que mudou a paisagem de grandes cidades e causou impacto, na medida em que esses mesmos sujeitos passam a exibir modos de estar no mundo até então não usuais.

### **Responsabilização/acusação do mundo adulto**

A reportagem Geração Vaidade, a uma primeira leitura, parece propor-se a reafirmar que os jovens cultuam a aparência e distanciam-se de valores que foram muito caros aos que lhes antecederam. No entanto, o que inicia com o propósito de recobrir o fenômeno da diferenciação por parte de um segmento específico da sociedade, seja mediante os valores nos quais acredita, as roupas ou a linguagem que usa, *assume dubiamente*, o tom moralista, como bem atesta o pseudo alerta que faz aos pais. Vejamos por que:

Aos pais, resta o dilema diário de decidir se cedem ou não aos desejos dos filhos. Uma menina de 16 anos deve se submeter a uma plástica nos seios? O pedido de (mais) uma calça jeans de 1.600 reais deve ser respondido prontamente com um "não" indignado? Especialistas afirmam que, para responder a questões como essas, os pais devem levar em conta dois pontos fundamentais. O primeiro é saber que ceder de imediato às demandas adolescentes – seja por excesso de condescendência, seja por falta de disposição de brigar – implica pelo menos um risco grave: o de criar filhos incapazes de lidar com a frustração e com a espera, duas características incompatíveis com o universo que os aguarda, o dos adultos. O segundo é que, para o adolescente, ser aceito por seu grupo constitui uma necessidade tão crucial quanto é, para o adulto, estar empregado, por exemplo (Reportagem Três).

Nesse caso, a dubiedade está justamente em, a um só tempo, aparentemente, criticar aos pais, caso atendam aos pedidos dos filhos, mas também assustá-los com os possíveis prejuízos psíquicos, que o não atendimento a esses mesmos pedidos poderia desencadear. Vejamos o diálogo de Pais da Escola Particular:

P1 - Trata-se da realidade...

P2 - Nua e crua... É que muitas vezes assim... a gente tenta nadar contra essa maré, mas quando a gente vê tá tão envolvido nessa coisa... passada de uma coisa tão importante, tão superlativa... que a gente acaba até achando mesmo... quem sabe meu filho não tá precisando disso, não tá aquilo...

P1 - Ele não vai se sentir melhor...

P3 - É... a gente acaba se... realmente... eu... acho que a gente tenta nadar contra a maré e quando a gente vê, a gente tá achando até natural... ir nessa corrente... de achar... que a gente tem que ser mais... né...

P4 - Eu acho que vai muito assim... eu tenho 2 filhos... um de 22 e uma que vai fazer 14... o meu filho de 22, se não levar ele... não disser para ele... troca de camiseta... a camiseta tá furada, a calça já tá... o tênis já detonou... precisa trocar... tudo tá bom... e foram criados, exatamente da mesma forma... ele não se preocupa... com roupa, se tem um celular caindo aos pedaços. nada... para ele tudo tá bom... sempre, sempre foi assim... o que ele pensa da vida é assim... a vida é ter uma casa na beira da praia... quer surfar... um trabalho que dê dinheiro para ele comer... isso já tá bom para ele... a minha (PEP).

Em uma escuta mais atenta do texto, é possível perceber a linha ideológica que se insinua por meio de um contínuo esforço de persuasão do leitor, quanto a determinados modos de estar no mundo. Para tanto, joga com o par antitético, afirmações e oposições (prazer x riscos), sem que deixe clara a sua posição. Outro ponto a destacar é o permanente esforço da reportagem para demonstrar o quanto ela exerce um papel fundamental na vida dos pais, uma vez que coloca em pauta

questões que eles estão tendo dificuldade para responder como, por exemplo: Como educar sem prejudicar a autoestima dos filhos? Como saber onde se situa o limite de conceder e restringir? “Uma menina deve se submeter a uma cirurgia plástica aos dezesseis anos”? O pedido de (mais) uma calça jeans de R\$1600,00 deve ser respondido com um não indignado? O que irá reforçar a ideia de um público privilegiado, leitor da revista.

Discutindo a respeito da necessidade de que os pais, mesmo estando separados, sejam figuras importantes e presentes na vida dos filhos, os jovens assim se colocaram:

P1 – Eu até acho que pessoas que tem certo comportamento desviado, se não se perderem na vida com drogas, ou crimes eles podem acabar ao terem seus filhos tentarem vir a ser o que não tiveram com os seus pais. E a coisa, diferente do que diz aqui, pode vir a se inverter (GAEP).

O depoimento destaca que não existe um determinismo que levaria, fatalmente, àquele que não teve vivências familiares em perfeito alinhamento ao que ainda consideramos – equivocadamente – como ideal de família pode, como pai ou mãe, vir a oferecer outras experiências aos seus descendentes. O que nos leva a pensar em uma maior generosidade dos jovens com o humano, na medida em que reconhecem que o sujeito pós-moderno transforma-se, continuamente, a partir das formas como ele interpelado pelo discurso vigente.

P1 - Mas eu acho que a gente está batendo numa coisa que a gente já falou no início. Eu acho que lendo isso é difícil que os pais se dêem conta... de que eles precisam retomar um lugar que é deles por direito. Na verdade aí o que acontece: **Ensinam-se pais a serem pais: Um tipo de pais** (grifo meu) (PEP).

Na contemporaneidade, a multiplicidade de sistemas de representação, ao nos confrontar com inúmeras e por vezes desconcertantes possibilidades de ser e de estar no mundo, não caberia mais apresentar um “ideal” a ser seguido. Assumimos distintas posições de sujeito em razão das distintas interpelações a que estamos sendo submetidos. Um enunciado pode nos convocar, diferentemente, em circunstâncias diferentes.

O reiterado discurso de ausência de “autoridade paterna/materna” tão presente na sociedade e seu conseqüente corolário “filhos/jovens sem limites” nada mais é que uma tentativa de impor uma determinada forma – tida como “a” verdadeira/ melhor - de educar os filhos.

Os discursos que a mídia produz e faz circular, guardam uma íntima relação com a cultura na qual eles aparecem. Por tratar-se de um efeito de poder, acabamos por aceitá-los, às vezes, por considerá-los como verdadeiro, melhor ou mais justo. No entanto, muitos desses mesmos discursos precisam de nossa desconfiança, antes que nos deixemos capturar por eles. Será o jovem um fantoche? Questiona um participante de grupo da escola particular.

Muitas podem ser as respostas, mas nenhuma delas pode esquecer que o jovem que aparece retratado nas mídias não é uma imagem neutra. Diz respeito a uma determinada forma, sempre interessada, de narrar o outro.

## 2º Movimento

### **Os Diários da Borda - Impactos sobre a pesquisadora**

Conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que a tenhas escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até tua infância. E não perguntes quem és àquele que sabe a resposta, nem mesmo a essa parte de ti mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta (LARROSA, Jorge).

Os diários da borda surgiram a partir da necessidade que senti de registrar algumas vivências que me impactaram no decurso da escritura da tese. Eles não têm compromisso com o rigor da escrita acadêmica. Falam muito mais de sentimentos que busco compartilhar e que atravessaram o meu processo de produção. Expressam como as leituras que fazia e os encontros que realizava, as conversas que tinha, foram operando em mim e, conseqüentemente, transformando-me e ao meu fazer de acadêmica, de professora, de orientadora educacional, de mulher...

Infinitas vezes questionei-me se, eles deveriam ou não ser aqui colocados, já que falam de mim e de minha história. Muitas e muitas vezes, perguntei-me, também, porque os escrevia e para essa pergunta encontrei na leitura uma resposta:

[...] é inútil procurar razões, sou feito com esses braços, essas mãos esses olhos – e assim sendo todo cheio de vozes, que só sabem se exprimir pelas vias brancas das folhas do papel, só consigo vislumbrar a minha realidade através da informe projeção deste mundo confuso que me habita. E também escrevo porque me sinto sozinho. Se tudo isto não basta para explicar porque escrevo o que basta então para justificar alguma coisa na vida? Prefiro as minhas pequenas às grandes razões, pois estas últimas quase sempre, apenas justificam mistificações insustentáveis ante um exame mais detalhado (CARDOSO, Lúcio - Diário completo).

Em meus escritos de borda será possível perceber como se dará a mudança de meu olhar. Em um primeiro momento, está muito atrelado à ideia de que, pela via do resgate da função paterna, conseguiríamos restabelecer a ordem. Nesse aspecto, o meu texto “Reflexões para um tempo de insegurança” é exemplar, passando pela sugestão de uma escola particular para que mudasse o título da tese, pois ele era muito agressivo, pelas repercussões que o texto “Com medo dos alunos” desencadeou entre professores; pelo contraponto oferecido à Geração vaidade; pelas culturas de borda que represento em “Da revolução à insurgência”;

pela aparente leveza da “Confissão nossa de cada dia”; com a subida ao Morro da Cruz e se conclui pelas lembranças familiares encharcadas de afeto, ao lembrar palavras de meu pai e de minha mãe, com as quais finalizo as minhas escritas de margem.

Em todas essas oportunidades compartilhei espaços de lutas e de agenciamentos que permitiriam uma possível ruptura com o pensamento hegemônico. Aparentemente banais tais escritas do meu cotidiano tomaram para mim uma significação especial, na medida em que permitiram meu confronto com os esforços políticos que tendem a colonizar os nossos jeitos, as nossas vontades, as nossas vidas e que, talvez, por estar desafiada a pensar para além das classificações, tenham adquirido tamanho valor.

### **Diário da Borda sobre “Com Medo dos Alunos”**

#### A confissão nossa de cada dia

##### **Tempo de recordar...**

Governar almas! Torná-las o mais semelhante possível ao bom cristão! O texto de Michel Foucault remeteu-me há um tempo que julgava esquecido. Vi-me, de repente, aos oito anos de idade, com um livro de orações, lápis e papel nas mãos, preparando o exame de consciência que antecedia a confissão. Todos os livrinhos de Primeira Comunhão traziam um “roteiro”, para que pudéssemos saber se havíamos ou não infringido os mandamentos da Lei de Deus. E, para que não me esquecesse de uma falta sequer, a catequista dissera que tínhamos que levar os pecados escritos para conseguir a tão sonhada absolvição.

Na época, não entendia muito bem o que aquilo representava, mas tinha clareza de que devia pedir remissão de minhas faltas. Como todas as crianças são arteiras, vi-me identificada ao “desobedeci meu pai e minha mãe”. Como tinha um irmão com quem brincava, mas também brigava muito, julguei prudente dizer “tive pensamentos maus”, pois, às vezes, quando ele me incomodava, queria que ele

desaparecesse da face da terra. E, como também escapava de minha boca um palavrão, o “disse palavras feias” caiu como uma luva.

Lembro-me da espera na fila, meu coração aos saltos pelo medo do que me aguardava. Afinal, o sacerdote é também um representante de Deus na terra! E se meus pecados não fossem perdoados e, por isso, fosse mandada para o fogo do inferno? Chegada, finalmente, a minha vez, recordo das perguntas do confessor a respeito dos meus “maus pensamentos”: Onde os tiveste? O que fizeste?

É preciso subjugar o corpo por meio da dor da alma. Por isso, o controle precisa ser exercido não apenas sobre os atos praticados, mas ainda sobre aqueles que possam vir a sê-lo. Seria possível aquele confessor acreditar que a menina de oito anos que ele enxergava através da treliça do confessionário era potencialmente, tão perigosa? Hoje, sou capaz de olhar para trás e ver, com nitidez, o quanto Foucault estava correto quando anunciava que os procedimentos de vigilância não tinham somente o objetivo de produzir corpos dóceis, mas adestravam, principalmente os espíritos.

Absolutamente despreparada para tal interrogatório, confronto-me, pela primeira vez, com o ritual do exame de um lado e com o poder do confessor de outro: poder de absolvição. Não preciso dizer que me saí muito mal nesse “debut” religioso.

### **A entrada na escola particular, em Porto Alegre**

A ideia de solicitar permissão para fazer os grupos, em uma escola particular de Porto Alegre, não se concretizou facilmente. Após o envio de vários e-mails à Direção da Escola, finalmente a secretária entrou em contato comigo para que agendasse um encontro com o Serviço de Orientação Educacional.

Imaginava, a essa altura, que o caminho difícil já fora trilhado. Esse foi, no entanto, um equívoco. A disponibilidade de me receber foi proporcional à demora que tive de suportar para que, finalmente, em uma quarta-feira pela manhã, passados quase dois meses de meu contato inicial com a Direção, houvesse uma “pequena disponibilidade na agenda”. A entrevista estava marcada para as 8 horas.

Cheguei pontualmente, mas a demora, que poderia ter se tornado um transtorno para mim, foi uma excelente oportunidade para poder conhecer um pouco mais aquela Instituição, já que era época de entrega de resultados e o SOE enfrentava uma romaria de pais e alunos. Essa é uma característica invariável nas escolas, sejam elas públicas ou particulares. A avaliação, que todos insistem em dizer não é um exercício de poder, momentaneamente, reúne em torno da mesma mesa pais e professores - coisa difícil nos dias atuais. Finalmente, entrei e quando concluí a explicação do projeto, ouvi:

- Eu sugiro que troques a palavra “diabolização”, pois ela, certamente, vai impedir a participação na pesquisa. Eu acho essa palavra muito agressiva.

Poderia ter pensado que ali estava o espetáculo da denegação, mas como psicanálise fora do *setting* é selvageria, preferi outro caminho.

Justifiquei a razão de minha escolha a partir da escuta nos conselhos de classe e ponderei como a expressão adquiria força ao longo de meu trabalho. Percebi, porém, que as palavras carregam sentidos que, por mais que me esforçasse, não conseguiria, naquele momento, desfazer. Estranho movimento era o de “escrever não pode, mas considerar o jovem como diabo, isso não tem problema”.

A entrevista prosseguiu e a orientadora me perguntou: afinal o que queres da nossa escola? Triste constatação..... até, então, eu havia falado para o vazio! Nesse momento, compreendi a razão pela qual a tudo que eu me referia, a orientadora dizia “sim, isso eu sei”.

Expliquei da minha intenção de realizar os grupos focais com professores, pais e jovens daquela escola. Em gesto de desdém, ela me responde: “bem, os pais tu terás que falar diretamente com eles, mas acho que será muito difícil, pois eles são extremamente ocupados!”

Quanto aos professores “eles vêm aqui, dão sua aula e vão embora (*sic*)”. Insisto, perguntando sobre a possibilidade de conversar com eles em uma reunião, ao que a orientadora me responde dizendo “não existir essa possibilidade”. E a orientadora prosseguiu, dizendo “Com relação aos alunos, nessa faixa etária que

colocas, todos os nossos alunos estão no terceiro ano do Ensino Médio, e eles não poderão ter as aulas interrompidas para falar contigo.”.

Desconcertada diante de tamanha resistência, perguntei sobre a possibilidade de conversar com os alunos no turno da tarde. A resposta foi certa: “À tarde, eles fazem cursinho, porém nós temos aqui uma atividade do Projeto X, talvez eu possa conseguir que tu fale com eles. Queres?” O *queres* da orientadora soou-me como se me tivesse oferecido algo que não teria a linhagem dos alunos de sua escola, por isso mesmo, não haveria problemas.

No entanto, essa oportunidade, mais uma vez, demonstrou-me o quanto ainda praticamos uma escola dividida no Brasil. Para os pobres, os do projeto, não haveria problema que eu interrompesse as aulas, no entanto para os alunos que frequentam a escola classe A, que são “os nossos alunos”, a minha presença representaria um enorme prejuízo! Afinal, eles “não poderiam perder nem um minuto de aula” e, em tempos de subjetividade capitalística, tudo se avalia em relação a lucro e à perda.

### **Reflexões sobre um tempo de insegurança**

Era pouco mais das onze horas da manhã, o céu estava muito azul e, apesar do frio, um sol, que aquecia o corpo e o coração, convidava a caminhar a pé, exercício que, pela pressa que sempre tenho, praticamente erradiquei dos meus hábitos.

Talvez por isso, tenha esquecido que moro em uma cidade onde a lei do mais forte prepondera, muito embora uma sociedade assustada tente organizar ações para conter a assim chamada “violência urbana”. Limites esses definidos por nós educadores “como os organizadores psíquicos, essenciais para a constituição de um sujeito”.

Distraída, deixei-me inundar pela beleza da hora, apesar do cenário ser a movimentada Avenida Carlos Gomes, que fica muito próxima de minha casa. Em casa, geralmente nos sentimos seguros. Foi quando tudo começou. Durou pouco: não sei se dois minutos - mas os efeitos, certamente serão duradouros.

Se me perguntarem de onde vieram em suas motocicletas, não saberia dizer de pronto, no entanto, remontando a trama deste dia, fico sabendo que eles foram vistos, identificados, e nada foi feito para detê-los. Fazer alguma coisa é comprometer-se com o outro e, na ausência da proteção, impera o medo. Freud escrevia em “O mal estar na civilização”, que os sofrimentos nos ameaçam a partir de três direções, sendo o mais penoso de administrar aquele que advém de relacionamentos com nossos semelhantes.

Em meio ao sol, vejo uma pessoa em minha frente, com uma arma apontada para mim, ordenando que lhe entregue a minha bolsa. Minha estupefação foi tamanha que, mesmo na presença do suporte material – símbolo maior da violência – ainda perguntei:

- Como é que é? O que tu queres?

Só então tudo se esclareceu diante de mim. Pela terceira vez, eu me via em situação de risco; pela terceira vez, a vulnerabilidade humana estatelava-se diante de mim. O adulto é, pois, um ser exposto, cujas palavras e atos tem consequências. Na vida adulta, não dá para fazer de conta, ensina Jerusalinsky<sup>41</sup>.

Comecei aí a dança desesperada de alguém que trabalha, paga impostos, cumpre com suas obrigações sociais, para defender o que é seu. Não tinha muito dinheiro, mas o equivalente à compra de mil euros. Portava documentos, entre eles a carteira funcional de meu pai. Mas tinha e sentia, acima de tudo, o ultraje a minha dignidade de pessoa. Talvez isso tenha feito com que eu contrariasse todas as orientações que recebemos para lidar com situações semelhantes: Reagi, visceralmente e a tal ponto chegamos que fui capaz de dizer, ao estarmos frente a frente, olho no olho: atira agora!

Atira agora, *jovem*, poderia ter dito. Conheci em ato o estado limite deles, os assaltantes, e o meu. Ele não atirou. Por quê? Não sei. Talvez, pelo inusitado de minha reação. Levou com ele a minha bolsa e deixou-me entre outros, grande questionamento a respeito da solidariedade humana. Quando todo o espetáculo acabou, enxerguei uma platéia que me observava a menos de cinco metros de distância. Em meio a muita gente, senti-me absolutamente só, tomada por uma

---

<sup>41</sup> Anotações da Conferência proferida no Seminário Internacional de Psicologia, em Novo Hamburgo, 2007.

imensa angústia. Em tal situação de desespero, não encontrei ali, quem quer que fosse capaz de estender-me a mão.

Volto ao velho mestre Freud, que, no texto do Mal estar na civilização, escrevia que nos sofrimentos que decorrem de nossos relacionamentos com outros homens, a nossa defesa é o isolamento voluntário. Mantemo-nos à distância de nossos semelhantes.

Parece que na carceragem que criamos para nós na selva de pedra, o medo do outro não mais nos sensibiliza e somos incapazes de ajudar um ao outro. Foi preciso que um terceiro, que dali se encontrava distante, significasse o meu pranto e, com suas condutas operativas, à semelhança da mãe do *infans*, pudesse por fim à sensação de desamparo. Assim, a violência, eu acredito, mostra muito mais do que a palavra consegue enunciar. Ela nos paralisa. Mostra a sua força ao revelar a nossa total exposição. Difícil aprisioná-la em imagem, por mais que queiramos, a cena fica sempre a dever ao horror que se instala no sujeito.

No entanto, passado o impacto inicial, eu penso que é preciso falar, anunciar, denunciar, pois é o nosso medo que faz com que, cada vez mais, ela torne-se forte. Que nos ouçam os governantes, os terapeutas, os educadores, os cidadãos comuns!

Souza escreveu, no Correio da APPOA (2004), que a violência penetra nos poros e produz anteparos. Muitas vezes, não há o que dizer, não há o que pensar ou o que imaginar. Resta um silêncio inquietante, que diz de nossa solidão e que determina, sem dúvida, a necessidade de pensar sobre o tipo de subjetividade que daí vem emergindo. Não há dúvida, pois, que estamos sendo convocados a pensar sobre os laços sociais que estamos produzindo, especialmente nós, educadores ou psicanalistas que ousamos desafiar Freud, quando escreveu que há três profissões impossíveis: curar, governar e educar.

## Os Diários da Borda sobre a “A Tribo dos Meninos Perdidos”

### A subida ao Morro da Cruz

#### **1º Movimento: A pesquisadora deixa o bairro Auxiliadora e sobe o Morro**

Cheguei ao pé do morro no entardecer de uma segunda feira. Combinei, por sugestão de Ana, que ela providenciaria para que alguém estivesse me aguardando, assim eu teria mais “segurança”. De fato, lá estava ele, um Del Rey azul marinho.

A subida, pela rua principal, foi em um silêncio, quase uma reverência. Em uma esquina, um grupo de jovens conversando - bem parecido ao que acontecia quando eu era adolescente, na Osvaldo Aranha, em frente ao Edifício Florescente. Vejo homens de bicicleta, aparentemente retornando do trabalho, mas não enxergo crianças na calçada; poucas mulheres sobem a ladeira a pé. Dobramos à esquerda, e a rua larga, asfaltada, cedeu lugar a uma de paralelepípedo. Nesse momento, dei-me conta de que as pessoas olhavam para dentro do carro no qual eu estava. Fechei a janela em um gesto quase automático. Mais um pouco, outro giro para a esquerda. Na rua estreita, esperamos o ônibus passar, para dobrar novamente; a rua era de chão batido. Finalmente chegamos.

Não foi preciso bater, pois a porta da casa estava aberta, e as crianças, do lado de fora, esperavam-nos. Ana pediu que sua filha chamasse os participantes do grupo. Enquanto isso me disse: “O meu vizinho ali de cima e a mulher não vão vir. Eles disseram que não sabem falar direito”. Não nego a minha decepção, pois caso outros desistissem, minha ida até lá teria sido em vão. Enquanto esperamos, acompanho as crianças até o pátio para conhecer um cachorrinho.

Já estava escuro. Lá embaixo, as luzes da cidade contrastavam com a escuridão quebrada apenas pela iluminação das poucas casas ali de cima. Não há iluminação na rua.

Do Morro da Cruz tem-se uma das mais belas vistas da cidade!

## **2º Movimento: A vida como ela é**

Início o grupo, explicando tratar-se de uma pesquisa que estuda a juventude e a importância de ouvir os pais sobre determinados assuntos. Explico ainda a respeito do Consentimento Livre e Esclarecido. Pela primeira vez, em todos os grupos em que realizei a pesquisa, as pessoas não o assinam de imediato, o que me causou desconforto, pois fico em dúvida entre começar ou não. Acostumada a determinado procedimento, eles iniciam arrasando o meu jeito habitual.

O poder é sempre circular, relacional, exercício de ação de uns sobre os outros. O poder é produtivo e se manifesta nos pequenos gestos. Desconcertada, opto por colocar o material sobre a mesa para ver o que irá acontecer. Entrego o texto. Lêem rápido e vejo como o texto opera sobre eles, observando as suas expressões faciais, o retorno à página anterior, os movimentos da cabeça para concordar, discordar ou se assustar.

Quando os quatro terminam a leitura, Flávio olha para mim e diz:

- Eu sou um desses!

Ao que Ana imediatamente responde:

- Eu não sabia que a gente ia falar disso.

Ao pedido de Flávio, que se dispõe a dizer de si e de como foi o caminho que o levou a ser um dos membros da “tribo dos meninos perdidos”, desligo o gravador. Naquele instante, (mesmo sabendo da exigência de tudo documentar) o que acredito, a respeito da ética na pesquisa foi mais forte, pois nos caminhos que escolho eu crio, ou não, as condições de convivência com o outro. Permiti-me, relativizar um dos acordos que fiz com o mundo acadêmico, acreditando existir uma razão ética para isso. Hoje sei que o cartógrafo precisa ser capaz de inventar e de reinventar-se a si mesmo, como pesquisador, nos procedimentos de que faz uso.

### **3º Movimento: Recortes de história feitos presença**

Recordo-me do que escrevi, certa vez, a respeito do Seminário da Carta Roubada, de Jacques Lacan: de tão visível, a carta tornou-se invisível aos olhos de quem a buscava.

Muitas lembranças povoaram a minha cabeça e o meu coração, durante a escuta àquelas histórias que, a partir da convocação de um texto, vieram à tona por meio da fala de seus atores. Histórias costuradas entre dores e perdas. Recortes feitos de matéria de memória, que estavam guardados há muito tempo e foram lembrados na expectativa de que fosse de proveito para alguém. Assim, trazer à memória fatos que estavam tão bem guardados é recuperar a história, as marcas que nos fizeram, nosso percurso e nosso desejo.

- Olha dona, eu não quero que as pessoas percam as suas coisas. Eu queria só por um tempo que elas tivessem de viver com quatrocentos reais por mês. Acho que aí a gente ia poder conversar. Porque eles iam saber o que é ter que fazer escolha.

Sou egressa da Escola Pública, como aluna e como professora. Coordeno um Programa de Extensão Universitária. Estou acostumada a transitar na Vila Iguazu, na Vila Kiplin, na Santo Afonso, locais de extrema pobreza em Novo Hamburgo. Portanto, não é do confronto com as precárias condições materiais de vida que estou falando. A experiência do confronto direto com os assaltantes não me é desconhecida. Tampouco com os sequestradores, pois, como mãe, vivi essa exposição. Falo de outra vivência que me jogou em um território que não me lembro já ter transitado, senão amparada no discurso acadêmico.

A experiência e o saber da experiência é algo que nos atravessa e que, por isso mesmo, é da ordem do não transmissível. Eu acrescentaria que, quando muito intensa, quando é visceral é, também, da ordem do inaudito. A palavra não conseguirá, por mais que me esforce, recobrir a experiência de subir o Morro da Cruz.

Retorno ao Termo de Consentimento, suporte material e comprobatório da minha vivência, o que se visibilizou não mais pela minha voz ou pelo meu pedido, mas, ao final do grupo, quando Fernando me disse:

- Dá prá gente assinar o seu papel.

### Uma declaração de amor...

*Amor não se reparte. Quanto mais se dá  
mais se tem!*

*Natalina Silva Pires Corrêa*

Sou parte de uma família de mulheres fortes. Minha avó ficou viúva muito cedo, com sete filhos para criar e uma pensão no interior do Rio Grande do Sul para administrar. Corajosamente, assumiu sua vida e seus filhos e levou adiante uma dança que a morte de meu avô não poderia interromper. Fácil? Claro que não! Não é fácil, aos 38 anos, em Soledade, (cujo nome remete à solidão) honrar, sozinha, um compromisso de tal envergadura.

Minha avó soube respeitar os talentos de cada um dos filhos e, assim fazendo, cada um deles, à medida que crescia, assumia parte do legado de uma história de coragem, cujo maior exemplo vinha por meio de uma grande mulher. Minha mãe era a filha mais velha. Foi ela quem começou a trabalhar primeiro. Costurava. Metaforicamente, costurava as tramas da vida e ajudava a construir a rede de sustentação. Casou-se tarde para os padrões da época. Levou em seu enxoval não apenas os sonhos deles dois, mas o compromisso de também tecer as tramas que permitiriam à Raquel, filha do primeiro casamento de meu pai, que enviudara quando ela ainda era um bebê, reconstruir laços de apego e de segurança.

A coragem de minha mãe começava, assim, a ser posta à prova. Coragem é o medo transformado! E foi transformando o medo que ela deixou seus filhos no Rio Grande do Sul para acompanhar meu pai, que foi transferido para o Mato Grosso, em 1954. Fico pensando no que enfrentaram e na sábia, mas dolorosa decisão de deixar-nos com minha avó, para que ganhássemos, no entanto, eles perderam.

Em 1958, voltaram ao Rio Grande do Sul e, outra vez, a minha mãe foi convocada a costurar os fios da vida. Precisou ser artista para trazer de volta os filhos para casa, sem erodir o coração de minha avó. Soube ser sábia a ponto de compartilhar a maternidade, sem medo de dividir o amor do Camerino e o meu com a Terezinha e com a minha avó. Por elas, o Camerino e eu continuamos a ser, incondicionalmente, amados e, em igual medida, as amamos. Eu e o meu irmão, certamente, temos, dentro de nós, as mais significativas experiências do seja receber e dar amor. Foram eles, a vó, a Tetê, a tia Dalva, o Dinho, que não nos deixaram esquecer a beleza que existe no canto dos pássaros, no perfume das flores, no respeito às pessoas.

Devido à continuada reafirmação pela palavra deles, aprendemos a esperar, na certeza de que nossos pais amavam-nos e que, em breve, estariam de volta. Enquanto isso, brincava com meus primos César, Beth, Marília e Anália, no quintal da casa de minha avó, que, para nós, tinha naquele tempo, a dimensão do mundo. Tenho clareza de que deixar-nos aqui, com pessoas tão especiais, não comprometeu em nada o amor deles por nós e nem o nosso por eles. Tenho certeza de que tivemos o melhor pai e a melhor mãe que o Ney e a Natalina conseguiram ser!

## Diário da Borda sobre a “Geração Vaidade”

### A título de iniciação

*Minha filha, não chore. Eu continuarei contigo nas histórias que te contei.  
Ney Pires Corrêa*

Sou daquelas pessoas privilegiadas que teve a oportunidade de conviver com pais que permaneceram lúcidos até o final de suas vidas. Talvez por isso, tenha tido a chance de ouvir tantas histórias. Algumas delas foram muitas e, muitas vezes, contadas. Falavam de um tempo em meu pai morava na Estância do Boqueirão, onde cresceu e viveu até os nove anos, quando julgaram que ele devia vir para a escola... Meu pai falava desse tempo com um misto de nostalgia e de saudade; penso que se tivesse podido, teria voltado para ali morrer.

Suas histórias dessa época foram me familiarizando com um lugar que não conheci, mas do qual guardo lembranças muito vívidas como se lá, alguma vez, houvesse estado. Contava-me que acordavam muito cedo e, por volta das quatro horas da manhã, os homens, antes da lida do campo, costumavam fazer um assado. As mulheres não participavam. Seus espaços demarcados eram a casa grande, ou a capela, jamais o galpão junto à peonada. Quando deixou a estância, foi para o internato, em Bom Princípio. Esse internato era uma escola que contrastava a liberdade do campo onde crescera, com as excessivas exigências de regulação.

Poderia, a partir daqui, contar muitas passagens da minha história com meu pai, que se mantiveram vivas e que compõem um repertório original. Recordo, com muita nitidez, que, ao relatar trechos de sua vida, meu pai compartilhava um saber sobre ele, mesmo transmitindo suas percepções sobre os acontecimentos, os afetos, as sensações e os sofrimentos que o marcaram.

Valho-me dessas lembranças apenas para iniciar uma reflexão, destacando um *narrador* que fez da narração uma trama e que, ao transmitir o que sabia, esperava que dali nós, seus filhos, pudéssemos tirar algum ensinamento para nossas vidas. Eram falas simples, como simples foi à vida de um homem que se criou em contato com a natureza. De outra parte, por meio desse exercício, dou-me

conta de que a dimensão do impossível está presente em todo o meu esforço de lembrar. O que lembro diz respeito a um tempo diferente do tempo presente. O que resta é diferente do que se passou no tempo da inscrição. Os traços da memória sofrem rearranjos e, nessa medida, ela nunca mais será igualmente acessada.

Cada lembrança é, pois, uma nova lembrança – com tudo que ela comporta de encobrimento - sustentada que está em outras experiências, em outras reminiscências, em outros estados do psiquismo. Nesse contexto, peço emprestada a pergunta bergsoniana que indaga *sobre o que percebo em mim, quando vejo as imagens do presente ou evoco as do passado?*

Percebo, de outra forma, as histórias que meu pai me contou. Por acreditar que não há percepção que não esteja plena de lembranças, tomo aquelas narrativas como uma forma de organizar o olhar sobre diferentes experiências vividas – olhar que, mesmo transitório - permitiu que melhor entendesse os seus inúmeros significados. Não seria ousadia dizer que essas memórias ainda estão coladas às percepções do presente.

### **Memória e história**

A memória é partícipe da construção de referenciais sobre o ontem, o hoje e o amanhã, mediante os quais sujeitos e grupos, narrando suas diferentes visões de mundo, constroem a história. A partir dessa premissa, atrevo-me a fazer um breve recorte na história de universitários/as brasileiros/as, entre os quais me incluo, que permita refletir sobre algumas das possíveis conexões entre memória, história e escolarização.

Para isso, retorno aos anos compreendidos entre 64 e 78, no esforço de, minimamente, dar conta do que se viveu no país durante o Regime Militar - período em que a tentativa de apagamento de histórias e memórias atingiu um ponto máximo na vida de muitos/as brasileiros/as. Antes, porém, surge um alerta: a construção da memória é política. É interessada. Constitui-se por uma luta social entre lembranças e esquecimentos. Portanto, todas as vezes que interpretamos um

fato deixamo-nos atravessar por valores, da mesma forma que, as mensagens são lidas e interpretadas em estreita harmonia com percepções previamente definidas.

### **1972. Aula de Sociologia da Educação - Faculdade de Educação - UFRGS**

O professor usava em todas as suas aulas um livro texto – *Introdução à Sociologia da Educação* - do qual jamais se afastava. Assim, qualquer pergunta que fizéssemos teria de ser respondida pelo texto. Teríamos perguntas a fazer? Pensada como uma arena, a memória é campo de lutas, no qual diferentes forças se digladiam para impor sentido ao social.

Marx escreveu que a humanidade coloca os problemas, os quais é capaz de resolver. É a solução que conta, visto que o problema tem a solução que merece, em função da forma como é colocado, das condições sob as quais é determinado. Nesse sentido, embora vivêssemos um período de medo e obscurantismo, o Brasil era narrado como país do futuro, aonde o futuro chegara. Era preciso mostrar nosso país positivamente. A luta política entre o que deveria/poderia ser dito e o que deveria ser apagado de nossas memórias era reatualizada a cada novo Ato Institucional.

A história da humanidade é a história da constituição dos problemas! Recordo-me, claramente, desse professor, porém, esqueci suas respostas. A memória faculta-nos esquecer para poder lembrar. Permite-nos ainda que busquemos elementos para embasar nossas posições e, se aceitamos a ideia da memória como representação, temos que entendê-la como uma construção simbólica do que aconteceu ou se imaginou ter ocorrido, não podendo creditar a qualquer relato, a condição de expressão exata e inquestionável.

Aprendi, com Bergson, que as lembranças são únicas e, portanto, não são idênticas a nada que já vivemos. Destacando que os fatos estão em movimento, torna-se evidente a impossibilidade de que fiquem aprisionados em si mesmos. É dessa forma que esse autor aponta para um movimento do pensamento sobre si mesmo.

Falar da juventude permitiu que eu me conectasse com a minha juventude e pudesse refletir sobre as muitas memórias que constituem a minha história como filha e como aluna. Talvez, tenha sido esse o motivo pelo qual me autorizei a trazer fragmentos de memórias que julgava já esquecidas, buscando ressignificá-las. Escrevi, em outro texto, que, ao lembrar fatos, recuperamos nossas marcas, nosso percurso e nosso desejo. Esse foi um dos presentes que esta tese me deu.

## Os jovens de um ano que começou muito mal

### **1º Movimento: O desfile dos calouros - a visibilização de uma juventude oprimida**

Era mês de março de 1964. Eu tinha 11 anos, era aluna da quinta série do Instituto de Educação, e minha irmã Raquel tinha 18 anos. No auge da juventude, entrar na Universidade Federal era um justo prêmio para quem sempre estudou muito e destacou-se por onde passara como aluna.

Naqueles tempos, constituía uma atração o "Desfile dos bichos", que, por meio de pequenos esquetes, retratava parte do fazer de cada um dos cursos. Como a Raquel era aluna da Odontologia, as cenas apresentadas, geralmente, lembravam a sala de atendimento com um dentista "alucinado", atendendo um paciente "apavorado". Além da beleza visual - pois primavam pela cor e pelo movimento - arrancava boas risadas de um público fiel que aguardava ansioso pelo dia do desfile.

Ao longo do percurso, que começava na Avenida Salgado Filho (ainda não havia sido construído o Viaduto Loureiro da Silva e na esquina, ficava o quartel da PE) e avançava em direção a Borges de Medeiros, aglomerava-se uma multidão no meio fio para aplaudir os calouros. No entanto, naquele ano, o desfile não foi igual. Os universitários estavam silenciosos. Havia pouca luz e nenhuma diversão.

A Raquel não estava em um carro alegórico, fazendo uma cena de cadeira de dentista, mas caminhava em silêncio junto aos outros acadêmicos. Muitos deles traziam uma faixa preta sobre a boca, adereço que eu não via muita necessidade na

época e que, quando perguntei ao meu pai e a minha mãe o que significava, disseram-me simplesmente, “nem todas as coisas podem ser faladas”.

## **2º Movimento: O impacto do golpe de 64 sobre as juventudes**

Na casa de meus pais, almoçávamos cedo. Como de hábito, antes de ir para o trabalho, o pai ouvia o “noticioso”, como costumava dizer. Naquela tarde, no entanto, a notícia veio por meio de uma edição extraordinária, que anunciava a cassação do prefeito Sereno Chaise, conterrâneo e conhecido de minha família. Após esse anúncio, uma “ortopedia social” começou a se esboçar, visando a justificar a implantação de um regime de exceção, por meio do qual o governo teve mais poder e os cidadãos viram os seus direitos subsumirem à ordem.

Em minha casa, a primeira preocupação foi com a minha irmã universitária, muito embora, pelo que me lembro a Raquel nunca foi dada a qualquer envolvimento político, mesmo porque, além de quieta e estudiosa, eram outras as preocupações dela na época. Mesmo assim, era preciso alertá-la, pois quando as fronteiras entre o direito e a violência borram-se, todos nós corremos perigo.

As palavras do meu pai impactaram-me a tal ponto que, embora não soubesse reproduzi-las na íntegra, guardo-lhes a força e o sentido, mesmo passados 45 anos. Seu alerta traduzia não só o medo na iminência de um tempo no qual um olhar que tudo vigia e tudo controla passa a reinar soberano, mas a orientava quanto aos riscos advindos de um período em que todos nos tornamos prisioneiros.

Talvez, em minha ingenuidade, tenha conseguido conectar-me como pânico moral que muito frequentemente tomaria conta das pessoas. As palavras de meu pai traduziram o temor quanto a possíveis riscos que, dali para frente, a minha irmã iria correr. Imagino o que aquilo não custou para ele, um homem que sempre ensinou aos filhos o exercício da coragem e do compromisso com que se acredita. Mas diante de um poder opressor, quem não fica com medo?

Os acontecimentos que seguiram, mostraram o quanto ele tinha razão! Através daquele primeiro movimento, ele “farejara” muitas das dores que se seguiriam. Iniciara-se um dos períodos mais duros da história brasileira, a qual em seu afã governar vidas, deixando viver ou fazer morrer, foi pegando pessoas que eram bem próximas a nós.

A primeira delas foi a Rita (nome fictício), amiga da Raquel, que frequentava muito a nossa casa, já que sua família era do interior. Vimos impotentes sua trajetória acadêmica ser brutalmente interrompida. Os jornais a noticiaram como “subversiva”. A palavra-chave, usada então para classificar os jovens que, mediante atos de resistência, insurgiam-se contra as garras do poder normalizador. A vigilância não perdoa! Rita posicionou-se sobre o fio da navalha e arcou com o risco de sua “escolha equivocada”. Para que não “contaminasse” os outros, teria de ser colocada “em quarentena”, nos porões da DOPS.

### **3º Movimento: Sobre a liberdade**

Experiência é alguma coisa que nos atravessa e, ao fazê-lo, marca-nos e modifica-nos para sempre. Ao refletir sobre esse episódio, dou-me conta de que, para aquele período, a Rita era uma típica representante da juventude *diabolizada*. Foi por meio dela que, pela primeira vez, vi-me frente a frente com uma estirpe de sujeitos que deve ser banida do cenário social.

Esse acontecimento, entre inúmeros outros, certamente, ajudou-me a gestar esta tese e a forjar a minha subjetividade. Muito precocemente, fui obrigada a aprender o que significa “força da lei” em uma ditadura militar. Minha vida foi, posteriormente, atravessada por outras questões, nas quais essa primeira aprendizagem serviu de mote, para que nunca mais eu esquecesse que a liberdade é sempre meta a buscar.

## Da revolução à insurgência

A visita ao MASP foi a forma que encontrei para espantar a tristeza naquele dois de novembro de 2007. Em meio às obras de arte, buscava esquecer um pouco da saudade que fazia meu coração doer. A magia da arte tem um poder especial de fazer-me enxergar a vida mais colorida. No entanto, a grande surpresa daquele dia aconteceu quando deixei o museu. Ela se fez anunciar, porém, enquanto eu ainda passeava pelas exposições, sob a forma de um crescente rumorejar, que, pouco a pouco foi crescendo para agigantar-se diante de mim, quando saí do elevador para ir embora.

Eles estavam ali..... as dezenas... ocupando ruidosa e integralmente o vão aberto da entrada, com seus cabelos penteados e pintados de forma distinta ao que o olhar habitual convencionava, com seus adereços que em nada lembram coloridas bijuterias, suas tatuagens, suas maquiagens dramáticas, seus piercings que não são comprados no Nathan, nem no H Stern, com suas roupas pretas ou suas mortalhas brancas, salpicadas de vermelho, impondo suas estéticas aos transeuntes que, como eu, não imaginara encontrá-los ali, para celebrar a fugacidade da vida, o que eu, de certa maneira, buscava esquecer.

A Avenida Paulista, naquela tarde ensolarada, transformou-se em um território simbólico. Os apressados executivos que na avenida transitam de segunda a sexta-feira cederam lugar ao universo Punk, Gótico e a outras tribos que não saberia nomear. Assim, entre receio e curiosidade passei, a desfrutar daquele espetáculo que jamais presenciara, permitindo-me surpreender com o inusitado. Enquanto os admirava, crescia em mim o desejo de me aproximar e de ouvi-los dizer do significado daquela manifestação. Estranhamente, eles haviam me afetado e eu desejava conversar com eles. Assustados os que estavam comigo tentavam me dissuadir, alertando-me sobre a “impropriedade de minha aproximação”.

Continuamos a caminhada pela avenida, inicialmente, do lado oposto da calçada, pois os jovens em grupo “e estranhamente vestidos” constituíam uma intimidação. Essa oposição, no entanto, não durou muito, uma vez que, de forma mais intensa, ouvia a convocatória para me aproximar. Sentada, pois, em um dos

muitos barzinhos, cujas cadeiras estavam na calçada, assistia ao desfile de um lugar privilegiado para a minha aproximação, que não tardou a acontecer.

Em um ímpeto, levantei-me e caminhei em direção a eles. Meu coração estava aos saltos, pois temia a reação que minha aproximação pudesse provocar. Mesmo assim, prossegui. Fui ao encontro de uma dupla, pedindo licença, apresentei-me como pesquisadora que trata do tema juventude. Outros se aproximaram perguntando-me quem eu era. Um telefone celular transformou-se em uma máquina fotográfica. Naquele momento, preocupei-me pensando o que eles iriam fazer com a minha foto. Iriam colocar no *You Tube*? Como justificaria, aos meus pares (da Universidade, do círculo de amigos...) minha presença na parada?

Quanta preocupação banal! Observei que outros telefones passaram a ser usados. Dessa vez, eles me filmavam e o que eu imaginara acontecer inverteu-se, porque a estranha no ninho passei a ser eu. Essa era uma vivência forte. Poucas vezes, senti-me assim, pois, na maioria das vezes, pouco apareço, já que sou parte de uma multidão de iguais. De entrevistadora passei à entrevistada. Ao solicitar que, de certa forma, justificassem o exercício de uma prática cultural nova para mim, eles invertem o jogo e me mostram como uma prática pode ser um modo de resistência. Cercando-me para me ouvir, eles me devolviam a sensação de que, muitas vezes, provocamos neles, olhamos e esquadrihamos, como se eles fossem raridades. Logo, o olhar que tudo regula não perde a oportunidade de vigiar.

Se meu corpo vibrava diante do inusitado, eles, através do corpo, mostravam a recusa ao disciplinamento, a soberania sobre seus corpos livres. Nesse contexto, curiosa, eu queria *saber* o que significavam aquelas tiaras que simulavam uma faca atravessando a cabeça, ou as mortalhas brancas salpicadas de tinta vermelha. Pela via da recusa ao que é socialmente estabelecido, eles confrontam o poder que busca recobrir o corpo social inteiro. Recusando-se a enformar-se, eles nos informam sobre a falência de um projeto.

Estranhamente, a TV da sociedade de cristal, que tudo controla quando envolve a juventude (especialmente quando a violência se faz presença), não noticiou aquele encontro, mesmo que tenha mobilizado milhares de jovens em uma manifestação pacífica.

## CONSIDERAÇÕES QUE SE EMPRESTAM PARA PENSAR

---

Sou contra os guarda fronteiras e por isso quero de antemão dizer que entre tantos olhares possíveis ao fenômeno das juventudes contemporâneas eu escolhi um recorte, que espero, suscite outras miradas. Por isso aqui chegando não tenho a pretensão de apresentar “conclusões definitivas” de meu estudo. Ao contrário, a ideia é de colocar meu texto a provocar novos sentidos a respeito do que aqui me propus investigar: a ideia de uma juventude *diabolizada* é uma política de linguagem que hoje, eu acredito, emerge em meio à dificuldade de lidar com a vulnerabilidade.

As escutas que compuseram esse estudo permitiram pensar que existe uma sintonia muito fina entre saber a respeito das diferenças e a necessidade de governá-las.

Em que pese sabermos não existir um centro privilegiado, a partir do qual, possamos definir quem é “o jovem brasileiro” e um discurso de aceitação das diferenças que se espalha por todo o tecido social, penso que nos encontramos em uma encruzilhada na qual, diferentes formas de pensar e de agir a respeito das juventudes se colocam em luta pela imposição de significados.

Hoje percebo com maior clareza que estamos vivendo uma *crise de gerações* a qual, distinta de uma crise entre gerações, mostra-nos o repúdio dos jovens em reconhecer como válida, uma herança que nos foi legada a qual a escola, a família e a sociedade, em vão, tentam perpetuar, fruto de um paradigma que já nos deu inúmeras evidências, quanto ao não cumprimento de promessas. Não conseguimos mais impor uma moral universalista que prescrevia o envio das crianças à escola para lá, domar-lhes a selvageria. Mas hoje, por que enviamos nossos filhos à escola? Em um contínuo jogo de empurra-empurra família, escola, sociedade perseguem um modelo de sujeito capaz de adequar-se às normas. No entanto, nesses últimos anos a sociedade tem mudado e os indivíduos também. Esses são cada vez mais diversos, diferentes e independentes. Cada vez há mais categoria de pessoas que não estão absorvidas pela disciplina, de modo que estamos obrigados a pensar em uma sociedade sem disciplina (FOUCAULT, 2001b).

Nascemos em um mundo onde os discursos de há muito circulam. Constituímo-nos em meio a esses mesmos discursos. As formas como pensamos, julgamos, falamos, a forma como nos comportamos está alinhada ao sistema representativo de uma época e de uma linguagem que, mesmo não sendo rígido, marca as especificidades de tempos e espaços nos quais nos inscrevemos.

Os jovens com quem partilhei meu estudo questionam os discursos hegemônicos sobre quem são. Recusam-se à repetição da mesmice, a estandarização de seus modos de ser e de estar no mundo e, quiçá por isso, demonstrem tanta resistência em aceitar imposições e princípios, tidos como válidos pelo mundo adulto que não cessa de narrá-los (aos jovens) como sem limites, sem compromisso, sem educação e, um sem número de outros atributos considerados desejados por um tipo de racionalidade: a racionalidade moderna. Dessa configuração emergiu o sujeito moderno, o sujeito da consciência: centrado, identitário, sujeito que pela escolarização, tida então como neutra, imaginava-se, teria condições de abraçar os mais elevados preceitos morais. Mas (aí reside o nosso problema) nos iludimos não apenas quanto à utopia da redenção de todos aqueles que se distanciavam do que fora projetado como também nos equivocamos quanto ao poder de *ad infinitum* regular sempre do mesmo modo as maneiras de existir. Os jovens estão aí para testemunhar tal engano.

Diante disto como opera a escola como território de poder?

Exclui, humilha, segrega, estimula à “deserção” voluntária.

Ao refletir sobre os depoimentos que recolhi em escolas particulares e públicas, posso afirmar que o mito da *diabolização* da juventude se faz presença nos dois segmentos. No entanto, as formas como ganha visibilidade são bem diferentes.

Na escola pública, boa parte das vezes que escutei os professores, observei que eles se manifestam de forma muito mais incisiva, através de expressões que constroem os alunos em público. Reporto-me ao que Foucault apontava em relação à ostentação do suplício, na qual toda uma engrenagem era mobilizada não apenas para punir o culpado, mas para dar a ver à comunidade o castigo imposto. Apostava-se no gozo do olhar.

Os relatos que escutei me pareceram atuar este sentido. Ainda se aposta alto que, pela humilhação, pode-se mudar a conduta. Humilhação sentida pelos professores através da desvalorização pública de seu trabalho, dos baixos salários que recebem, das parcas condições para realização de um bom trabalho, das ínfimas possibilidades para qualificação solidária na e da escola.

Alguns depoimentos que apresentei na tese são evidências de um confronto cotidiano. Vir para a aula é um peso para muitos dos atores (lembramos a aluna que enojada da atitude sedutora do professor e da professora que diz só ter pena dos bons). Talvez, em razão disso, a expressão destes conflitos seja bem mais evidente do que na escola particular onde outros elementos interferem.

#### O que muda na Escola Particular?

Em primeiro lugar o imaginário em relação ao por que os pais enviam seus filhos para escola. Se na instituição pública os pais são acusados de não ter um investimento na relação família - escola, de não conferir credibilidade e importância à escolarização de seus filhos (o que é um grande equívoco) o mesmo não pode ser dito da escola particular “afinal, eles estão pagando” (*sic*). Em que pese a banalidade do argumento, ao longo de mais de quinze anos na escola particular como Orientadora Educacional, testemunhei inúmeras vezes, pais ameaçarem com a troca de escola particular para pública, como modalidade de castigo àqueles que não apresentam o desempenho esperado. O que isso significa em uma lógica leviana? Existe no imaginário que a escola pública é para o resto, e os “restos” podem ser desqualificados à vontade.

Em segundo lugar há um refinamento tecnológico nas modalidades de referir-se “aos diabos”. Em escola em que trabalhei o velho ditado “das laranjas podres” que contaminam as outras era comum na boca de uma Orientadora.

Além disto, porque se acredita que quase todos os pais exercem uma forte pressão no sentido de acobertar o desvio de conduta, a malandragem, a falta de limites e de educação dos seus filhos, (porque estão pagando) os discursos que desqualificam os jovens são em muito maior número, da ordem do privado: salas dos professores, conselhos de classe, reuniões pedagógicas. A esse argumento agregou-se, como bem retrata “Com medo dos alunos” o discurso que a escola

*precisa* segurar seus alunos, a qualquer preço, por isso a reclamação pode redundar em punição aos professores. Tal argumento entra em reta de colisão com o da credibilidade que os pais depositam na escola.

Com relação à incorrigibilidade dos jovens essa questão toca diretamente nos famosos “limites” que na sua maior ou menor maleabilidade, dirão o que são, ou não, considerados atos transgressores. Limite na escola é questão de honra e pouco se discute sobre o seu real sentido. Ao contrário, a cada nova “infração” não se discute o valor e o porquê das normas: criam-se novos dispositivos, desta vez para atuar nas virtualidades sob alegação de que é preciso “prevenir”. A outra forma de pensar a transgressão em relação aos limites seria tomá-la como um *flash* que manifesta no tênue divisor da ultrapassagem. Limite/transgressão – definições sempre arbitrárias pela volatilidade que carregam - estão intimamente imbricados e um deve um ao outro as suas existências sempre solidárias. Na escola, limite, é tomado como organizador da mente e, nessa ótica, ele não pode ser sequer pensado na perspectiva fugidia do encontro com a da transgressão.

Os “Códigos de Convivência” (normalmente escritos na Agenda Escolar, para ganhar portabilidade) que o digam, pois há escolas, nas quais, ao fazer a matrícula, o pai “assina” que tomou ciência das regras e das respectivas sanções que cabem em caso de descumprimento das mesmas. Essa tecnologia de poder gera novas modalidades de subjetivação na escola, na qual a relação professor aluno se vê transformada em professores *versus* alunos.

Com relação à escolha das reportagens selecionadas eu não tive a intenção de analisar a Revista. As reportagens da Revista “Veja” foram tomadas como exemplares, como substrato de uma ordem discursiva maior que ali deixa algumas marcas, sinais, rastros do modo como endereçam seus públicos. Felizmente, há produção de sentidos no espaço da diferença entre os modos como os textos estão endereçados e a produtiva “distorção” de quem os consome. O que fiz foi tomar, no nascedouro, um conjunto de elementos que se constituíram como um corpo de saberes sobre uma certa forma de tematizar as juventudes. Um fenômeno que emergiu em 2005 e que, gradativamente, veio se consolidando. Não me propus ver se existe algo mais atual, mas sim, como uma política de linguagem que conjuga o refinamento de muitas tecnologias de informação, operou no sentido da

consolidação de um mito: O mito da *juventude diabolizada*. Vale lembrar que “são as práticas discursivas que sistematicamente formam os objetos de que falam” (FOUCAULT, 1986, p.187).

O que aconteceu de 2005 para cá?

Quando a família, a escola, a sociedade se apropriaram do discurso que dizia ser o jovem um ser bárbaro, sem limites, perigoso... falaram e fizeram esse discurso falar. Um discurso que nasceu no século XXI nas classes economicamente favorecidas para dizer, inicialmente, a respeito dos jovens das classes populares. Porém, o discurso sempre se produz em relações de poder e, como tal, comporta a um só tempo, procedimentos de interdição e de exclusão expressando aquilo “por que, pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar” (FOUCAULT, 2001, p. 10). Se, inicialmente, era fácil dizer quem são os “nossos” e quem são os outros, hoje, não é mais assim, pois os jovens “bem nascidos” estão buscando entre aqueles, elementos para se constituírem como fortes, corajosos, viris.... Assim, “por mais que o discurso seja bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua relação com o desejo e com o poder” (FOUCAULT, 2001a, p. 10).

Quando as reportagens convocavam *experts* especialmente da área “*psi*” para dar depoimentos, buscavam fortalecer as suas opiniões em pesquisas ou prescreviam modos de comportar-se em relação aos jovens, o faziam a partir de alguns enunciados que foram sendo fixados a respeito de quem é esse jovem. A juventude desamparada, vulnerável, pausterizada, homogênea, universal foi o efeito deste discurso. A juventude como ideal da cultura, paradoxalmente, também o foi.

Ainda estamos acorrentados a uma ideia de que o nosso mundo interno, suposto reduto da subjetividade, estaria imune aos acontecimentos da realidade social muito embora saibamos que hoje, elas concorrem fortemente para o surgimento de novas formas de subjetivação. Nessa perspectiva duas questões se entrelaçam: a primeira referente aos valores veiculados pela cultura e, a segunda aos modos como tais valores são apreendidos e difundidos. No horizonte dessas questões, situou-se a problemática da produção de novas formas de subjetivação em funcionamento.

A variedade de novas configurações familiares e a derrocada do padrão hegemônico de uma família que só existiu no plano idealizado recolocam a questão dos limites e as funções que estão neles coladas. Há que se pensar em novas formas de relação que se baseiem na tolerância, aqui entendida, como diversidade reconhecida. Trata-se de pensar a tolerância não apenas como concessão, mas, como suportabilidade de jogos presentes nas relações.

A política de linguagem que criou a *diabolização* foi a tentativa de submeter a exuberância da vida, às palavras. Nossa vida se transformou em uma verdadeira “compulsão” em tudo nomear: só reconhecemos e consideramos o que é possível traduzir em palavras. Desta forma, a juventude que impacta o social só pode ser reconhecida quando associada à má imagem codificada previamente, resultado do medo da diferença, da sonegação da vulnerabilidade. No entanto, em que pese a vulgarização do discurso “*ps*” a todo instante convocado a falar, reafirmando um discurso “científico” que define, demarca, ainda hoje, o que é e o que não é normal, a juventude resiste a se submeter .

A linguagem - aqui entendida como não natural e arbitrária - é constitutiva do pensamento e, o que dizemos, está irremediavelmente, ligada ao ato de dizer. Ao fixar uma suposta identidade juvenil, aparentemente, evitamos o encontro com nossa vulnerabilidade. Ao dizer que é preciso restituir e fortalecer a “função paterna”, pois consideramos que os pais estão fragilizados, que o problema é ausência da lei na família idealizamos poder controlar as ações humanas! Imaginamos que pela via de explicações totalizantes diminuimos a angústia que nos assola em face da impotência diante daqueles a quem nós mesmos alcunhamos de “diabos”. Se tivermos respostas, ainda temos o controle! Quanta ilusão! É preciso ter claro que as velhas respostas nem sempre, dão conta de novas questões.

Existe a possibilidade de uma linguagem que acolhe a singularidade, uma linguagem que afirma a pluralidade e não nega a diferença. Lembro (FOUCAULT, 1992) que as palavras precisam contemplar a possibilidade de deixar as coisas falarem. E as coisas falam/calam de formas diferentes.

Ao escutar os textos, pretendi deixá-los falar porque acredito que a linguagem abre as portas para que possamos conceber, de outra maneira, o próprio conhecimento. E nas escutas que fiz ao longo desta tese, ressaltou-se a possibilidade agonística dos meus interlocutores. É possível emprestar diferentes vozes aos textos, libertando-os de significados cerrados porque aprisionados em um único regime de verdade. Também é possível pensar em uma grande política de linguagem que se abrindo ao múltiplo pode contemplar o devir. Mas para isso, é inevitável o contato íntimo com a vulnerabilidade humana.

Investindo na potência criativa e na capacidade crítica de meus interlocutores fossem eles pais, professores ou jovens, foi possível desestabilizar algumas certezas ao exercitar a dúvida. Poderia dizer que os convidei a “conversar” com os textos. Ao fazê-lo, um fluxo teimoso e implacável começou a gestar-se nas rodas de conversa, ou nos grupos, sempre que alguém instigado por uma “falha na função nomeadora da linguagem” (GIDDENS, 1999, p. 9) quebrava a pretensão informativa que os textos carregavam. Tal estratégia permitiu o exercício de pensar sobre os próprios pensamentos.

Afinal, como se chega ao que se é? Como distintos territórios de poder vêm fabricando o sujeito *diabolizado*?

Parece que na tentativa de por “ordem no caos”, nós continuamos tentando classificar o que insiste em nos escapar. E a juventude nos escapa.

Talvez para enfrentar a turbulência que nos invade frente a um grupo que existe e insiste em existir de formas distintas, tenhamos inventado a *diabolização*.

Turbulência que se manifesta na escola, que desde seus primórdios foi e continua sendo responsável por fazer surgir um mundo no qual a ordem é condição *sine qua non* para a vida civilizada. Lembremos Kant para quem a escola antes de qualquer coisa, deveria tomar para si a tarefa de “domar a selvageria” dos que a ela acediam, pois só assim seria possível arrancar o homem da menoridade em que se encontrava. Desordem que se manifesta na família, por vezes insegura quanto aos novos arranjos que assume enquanto território existencial. Agitação crescente na rede social que por não reconhecer as diferentes juventudes que por ela transitam a define quase sempre pelo negativo.

*Diabolização* responde ao impacto decorrente do reconhecimento de que as identidades são híbridas e as subjetividades são mutantes porque fabricadas a partir de diferentes agenciamentos sociais, nos quais a linguagem constrói e reconstrói sentido nos inúmeros jogos languageiros que produzem significação.

*Diabolização* associa-se a um tempo no qual as fronteiras geracionais, outrora rígidas, se confrontam com a juvenilização da cultura. É a réplica a tudo que por ser da ordem do inaudito, escapa do aprisionamento da linguagem ao inaugurar jeitos de ser e de estar.

A expressão *diabolizados* resultado da *diabolização*, remete a um processo de criação por outrem, pois se próprio sujeito se auto engendrasse ele seria, no máximo, *diabólico*. A voz passiva força-nos tematizá-los como sujeitos produzidos na e pela cultura.

*Diabolização das Juventudes* uma estratégia política da linguagem que fixa as juventudes em um quadro identitário, aparentemente imóvel, o qual, ao mesmo tempo, aplaca o desconforto com a evidência de nossa vulnerabilidade e remete às formas emergentes de existência para um plano de transcendência inacessível, justificando a nossa desistência de convívio, jogo e risco.

Enfim, *diabolizados* é a nossa resposta moderna a todo aquele que resiste à sujeição ordenada.

O mundo ordenado é tão mais fácil de governar!

A obsessão em por ordem no mundo nos impede de viver o presente. Vale perguntar: Para qual futuro se voltam os nossos olhos quando o assunto são as juventudes? Estamos acossados entre o passado e o futuro. Um nos puxa para frente e outro nos empurra para trás.

As escutas que apresento nessa tese são um material que pela sua riqueza, se emprestam para pensar a respeito de como acontecem as relações entre a escola, a família, a sociedade e as juventudes sem, no entanto, apresentar uma solução messiânica para os conflitos esboçados. Apresentar respostas é quase um furor em nosso tempo. Não nos damos tempo para viver as interrogações. Talvez

seja em decorrência dessa angústia em acolher a dúvida, que os estereótipos e preconceitos, especialmente sobre jovens, tenham tanta força em nosso meio hoje.

As escutas dos professores me surpreenderam ao constatar uma nostalgia, quase melancólica, das marcas de um absoluto que não mais existe e, de garantias de verdade que se perderam. Para muitos, não há clareza de que a escola passou a ocupar um novo espaço na atualidade: o de partícipe na criação de um mundo que está surgindo com marcas que o distinguem daquele no qual muitos de nós fomos constituídos e onde o exercício da singularidade deixa de ser afronta ao professor.

Um discurso permeado de saudades por um tempo no qual os professores eram “muito reconhecidos e valorizados”, aparece em paralelo a outro, mais atual, que dá conta da sensação de “desprestígio, desautorização, pouco reconhecimento...” Tal discurso, decorreria do fato de que na contemporaneidade estaríamos testemunhando um desgaste intelectual, econômico, social e cultural da imagem do professor, somado à dificuldade que muitos docentes teriam de lidar com a universalização da escola e conseqüente diversidade de alunos que a ela se dirigem .

Outro aspecto importante das escutas foi que, em muitos casos, se atribui, principalmente aos alunos, a responsabilidade por este estado de desvalorização da figura do professor, uma vez que esses se mostrariam desinteressados, refratários ao que seus professores querem lhes ensinar. Assim, o esforço cotidiano de manutenção de lugar de autoridade e de saber estaria sendo permanentemente tensionado no encontro com alunos “que não querem nada com nada”.

Na ciranda acusatória, alguns docentes não levam em consideração que também eles têm dificuldades, por exemplo, com relação ao domínio do que ensinam, as estratégias de aprendizagem que utilizam, ao relacionamento com seus alunos - o que compromete o envolvimento com as propostas que apresentam - ao descrédito que conferem às famílias ....

Ouso aqui fazer uma aproximação ao referi anteriormente, quanto ao declínio social da imago paterna. Freud nos fala da reunião dos filhos para matar o pai em Totem e Tabu (1913 [1912]) e da impossibilidade de ocupar o lugar deste pai após o sacrifício totêmico. Nietzsche (2003) nos diz em Zaratustra que matamos Deus. A

questão que coloco é se não continuamos querendo nos tornar, como professores, um pouco Deus Pai na vida de nossos alunos e se o fazemos, o que penso ser uma hipótese consistente, não seria o momento de desmanchar o equívoco?

Tive a oportunidade de constatar que, quando chamados a pensar sobre o desconforto na escola, alguns professores apontaram para a necessidade de posicionarem-se de forma a favorecer o diálogo com o seu aluno, especialmente os das classes populares, repensando, por exemplo, para quê educamos hoje.

Essa tese, que não pretendeu ser a resposta definitiva ou apresentar proposições incontestes que dessem conta dos dilemas da juventude contemporânea, foi um exercício de pensamento que reconheceu a existência de um jogo agonístico entre vulnerabilidade e desamparo. Quando parto da ideia de que o homem está desamparado, facilmente me ponho a procurar o que poderia vir ampará-lo. Situado nesse caso as respostas céleres e por vezes equivocadas, aos dilemas da contemporaneidade. Em nosso caso específico, todas as prescrições que são ouvidas a respeito de como ser “bons pais” ou “como ser professor” ou ainda, “quem é o jovem brasileiro”.

De outra parte, quando penso em vulnerabilidade o meu horizonte se alarga para além de tamponamento apressado. Estar vulnerável remete a um deslizamento diferenciado, pois implica deixar-se afetar por algo, para o que não temos resposta porque sequer sabemos bem o que é. Freud já refira isso ao escrever “não desejo suscitar convicção: desejo estimular o pensamento e derrubar preconceitos” (FREUD, 1916, p. 289).

Transitar na vulnerabilidade exige rigor.

Para que pudesse atender ao rigor em sua acepção ontológica foi preciso escutar com meu corpo inteiro deixando-me tocar pela dimensão humana das falas que ouvia. Pude ainda pensar as histórias que escutava a partir de outras molduras: o inusitado, o estranho, as diferenças não se ajustaram ao meu jeito de pensar, mas, com toda a sua potência visceral foram convocando também a “me pensar” o que provocou a necessidade de escrever os diários da borda.

A vida é um contínuo fluxo de devires e estar no mundo é deixar-se tocar pelo que se passa ao nosso redor. De certa forma, desisti de honrar antigos compromissos de lealdade em termos de explicações para o mundo, uma vez que algumas, de minhas outrora certezas “tão certas”, foram se desestabilizando à medida que avançava o meu estudo. Esse foi talvez o momento mais difícil, por ser absolutamente solitário. Porém, “de que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? (FOUCAULT, 2001, p.13). Não seria exagero dizer que vivi em ato a existência de “momentos [...] em que a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar e a refletir” (FOUCAULT, 2001b, p.13). Não conseguiria, por exemplo, sustentar o discurso da ausência da autoridade paterna como mote propulsor da juventude tida como *diabolizada*, porque não acreditava mais nisso, em que pese reconhecer o conforto que essa explicação totalizante confere. Romper com o pensamento hegemônico exige não apenas coragem, mas principalmente, rigor.

O rigor político, filosófico indissociáveis do rigor epistemológico e do rigor ético possibilitou-me pensar nas estratégias de subjetivação que estão postas na sociedade contemporânea sem, no entanto desconsiderar a possibilidade de questionamento, de refutação dessas mesmas estratégias. Os jovens não são fantoches que estão no mundo para executar movimentos coordenados por uma mão invisível e tampouco são ventríloquos que repetem o que se lhes manda.

A Pedagogia vem sendo expropriada de sua importância e nessa condição pouco tem a dizer, para além da pragmática formação de professores. Neste aspecto, ela pouco nos interroga, pois, praticamente, a sabemos de cor. Estamos acostumados pensá-la na ótica que obedece aos ditames da razão esclarecida, talvez por isso, a naturalizamos e ela não nos faça mais questão. Se quisermos transformá-la há que ser necessário que ela nos cause estranhamento, que ela volte a nos interrogar.

Pensar a Educação e a Pedagogia para além da formação docente é um desafio e exige refleti-las em seu compromisso político, social, ético e cultural reconhecendo as suas múltiplas referencialidades. Educar implica transitar em um território no qual se dialoga com a Sociologia, com a Filosofia, com a Psicologia entre outros campos de conhecimento sem, no entanto, deixar-se subsumir a qualquer um deles. É da riqueza que advêm da pluralidade de olhares que se encontra o vigor necessário para pensar educação enquanto processo que não se repete, porque ao aceitar desafio de trabalhar na perspectiva da singularidade, será sempre, original.

**Hoje que a tarde é calma e o céu tranquilo,**

Fernando Pessoa

**Hoje que a tarde é calma e o céu tranquilo,  
E a noite chega sem que eu saiba bem,  
Quero considerar-me e ver aquilo  
Que sou, e o que sou o que é que tem.**

**Olho por todo o meu passado e vejo  
Que fui quem foi aquilo em torno meu,  
Salvo o que o vago e incógnito desejo  
Se ser eu mesmo de meu ser me deu.**

**Como a páginas já relidas, vergo  
Minha atenção sobre quem fui de mim,  
E nada de verdade em mim albergo  
Salvo uma ânsia sem princípio ou fim.**

**Como alguém distraído na viagem,  
Segui por dois caminhos par a par  
Fui com o mundo, parte da paisagem;  
Comigo fui, sem ver nem recordar.**

**Chegado aqui, onde hoje estou, conheço  
Que sou diverso no que informe estou.  
No meu próprio caminho me atravesso.  
Não conheço quem fui no que hoje sou.**

[...]

## REFERÊNCIAS

ABAD, Miguel. Crítica política às políticas de juventude. *In*: FREITAS Maria Virginia; PAPA, Fernanda de Carvalho. **Políticas públicas: Juventude em Pauta**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

ABRAMO, H. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. *In*: ABRAMO, H.; BRANCO, P.P.M. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-73.

ABRAMO, Helena W; BRANCO, Paulo Martoni (org). **Retratos da Juventude Brasileira: Análises de uma Pesquisa Nacional**. Rio de Janeiro: Editora Perseu Abramo, 2005.

ABRAMO, H. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5/6. São Paulo: ANPED, 1997.

\_\_\_\_\_. **Cenas juvenis: Punks e Darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Scritta, 1994.

ABRAMOVAY, Miriam *et al.* **Gangues, galeras, chegados, e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

ABRAMOVAY, Miriam e CASTRO, Mary Garcia de. **Juventude, Juventudes: o que une o que separa**. Brasília: UNESCO, 2006

ANDOLFI, Maurizio; ANGELO, Cláudio. **Tiempo y Mito em la Psicoterapia Familiar**. Barcelona: Paidós, 1989.

AQUINO, Luseni; CASTRO, Jorge Abrahão de (Org). **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada: Brasília, 2008.

AQUINO, Júlio Groppa. **Indisciplina: O contraponto das Escolas Democráticas**. São Paulo: Moderna, 2003.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ltc, 1981.

ARROYO, Miguel. **Imagens Quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. Aula Inaugural do Curso de Pedagogia do Centro Universitário **Feevale**. Novo Hamburgo 27 de fevereiro de 2009.

ASSOUN, Paul-Laurent. **Lecciones Psicanalíticas sobre Hermanos e Hermanas**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche & Freud**: Semelhanças e dessemelhanças. São Paulo: Brasiliense, 1991.

AUGÉ, Marc. **Não lugares**: Introdução à Antropologia da supermodernidade, Campinas: Papirus, 1994.

BARROS, Manuel de. **Livro sobre o Nada**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

\_\_\_\_\_. **Memórias Inventadas**: A infância. São Paulo: Planeta, 2003.

BARTHES, R.; MARTHY, E. Oral/Escrito. *In*: **Oral Escrito** - argumentação. vol.11. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1987. (Enciclopédia Einaudi).

BARTHES, Roland; HAVAS, Roland. **Escuta**. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1987. (Enciclopédia Einaudi).

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. vol. 44. Lisboa: Edições 70, 1987. (Coleção Signos).

BAUMAN, Zygmunt. **A vida fragmentada**: Ensaio sobre a Moral Pós Moderna. Lisboa: Relógio D'Água, 2007.

\_\_\_\_\_. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BEZERRA, JR. Benilton. Descentramento e sujeito - versões da revolução copernicana de Freud. *In*: COSTA, Jurandir Freire (org). **Redescrições da Psicanálise**: ensaios pragmáticos. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

BÍBLIA SAGRADA. São Paulo: Ave Maria, 1991.

BIRMAN, J. **Mal estar na atualidade**: A psicanálise e as novas formas de subjetivação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_. Tatuando o desamparo: A Juventude na Atualidade. *In*: CARDOSO, M. R. **Adolescentes**. São Paulo: Escuta, 2006.

\_\_\_\_\_. Estranhas passagens, entre a Estesia e a Alteridade: sobre a problemática do sujeito no discurso freudiano. *IN* **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo. Volume 3 nº 2 pp 189-428, set/fev 1995.

\_\_\_\_\_. **Arquivos do Mal Estar e da Resistência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto/Portugal: Porto, 2003.

BORELLI, Sílvia; FREIRE Fº, João (Org). **Culturas Jovens no século XXI**. São Paulo: EDUC, 2008.

BORGES, Jorge Luis. **Examen de Metáforas**. Texto publicado em 1925.

BRASIL Lei no. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Lex**: Coletânea de Legislação: Legislação Federal e Marginália. São Paulo, v. 35, p. 1114-25, jul./ago./set. 1971. Publicado no Diário Oficial em 12 de agosto de 1971.

CALLIGARIS, Contardo. **Adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

\_\_\_\_\_. Os sonhos dos adolescentes. **Folha de São Paulo**, 11 Janeiro, 2007.

CANCLINI, N. **Culturas Híbridas**. São Paulo: Edusp, 1998.

\_\_\_\_\_. **Consumidores e Cidadãos**: Conflitos Culturais da Globalização. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

CARDOSO, Claudia Lins; FERES-CARNEIRO, Terezinha. Sobre a família: com a palavra, a comunidade. **Estud. pesqui. psicol.**, ago. 2008, vol.8, no.2.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude, educação e sociedade. *Juventudes: As identidades são múltiplas*. In: **Revista Movimento**, Faculdade de Educação da UFF. Niterói: DP&A, 2000.

CASSIRER, Ernst. **Linguagem e Mito**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das Mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Simulacro e Poder**: Uma análise da Mídia. São Paulo: Perseu Abramo, 2007.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, nº8, jul/dez 2002.

\_\_\_\_\_. Violência na escola: o que a escola pode fazer e como? **II Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas** (Observatório de violências nas escolas, UNAMA/UNESCO), UMAMA (Extensão), Belém, 2005. Disponível em CRDOM.

CNPD – Comissão Nacional de População e Desenvolvimento Humano. **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**. Brasília: CNPD – 2 Volumes, 1998.

COHEN, Jeffrey Jerome. **A cultura dos Monstros**: sete tese. IN SILVA, Tomaz Tadeu da (ORG). Rio de Janeiro: Autêntica. 2000

COIMBRA Cecília. As origens dos conceitos que permeiam nossa sociedade em relação à violência. **Palestra** proferida em 17/09/2008 na Fundação Educacional de Macaé. Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. **Operação Rio**: o mito das classes perigosas. Rio de Janeiro: Oficina do Autor/ Intertexto, 2001.

COIMBRA, Cecília M. B.; NASCIMENTO, Maria Lívia do. **Ser jovem, ser pobre é ser perigoso?** Niterói: Universidade Federal Fluminense/Banco de Textos do PPG Psicologia, 2004.

COIMBRA, Cecília; LEITÃO, Maria Beatriz Sá. Das essências às multiplicidades: especialismos “*ps*” e produções de subjetividade. **Psicologia & Sociedade**, vol.15, n. 2, 2003.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. Da crise da Escola ao escolacentrismo. *In*: STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza; CORREIA, José A. (Org). **Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à Educação da Crise**. Porto: Afrontamento, 2001.

COSTA, Ana; RINALDI Dóris. O real na experiência de análise: interpelação e presença do analista *IN: Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 281-292, dez. 2007.

COSTA, Jurandir Freire. **O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

\_\_\_\_\_. Criatividade, Transgressão e Ética *In*: PLASTINO, Carlos Alberto. **Transgressões**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2002.

\_\_\_\_\_. **A ética e o espelho da cultura**. 2.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

\_\_\_\_\_. **Psicanálise e Contexto Cultural: Imaginário Psicanalítico, Grupos e Psicoterapias**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

COSTA, Rogério Haesbaert da. **O mito da desterritorialização: “do fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

CRESPO, Noêmia Santos. **Modernidade e declínio do pai: uma abordagem psicanalítica**. Vitória: EDUFES, 2003.

DAL MOLIN, Fábio. **Redes sociais e micropolíticas da juventude**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. (Tese apresentada Programa de Pós-Graduação em Sociologia)

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? *In*: VIEIRA, Maria Manuel (org). **Escola, Jovens e Media**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2007.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DIOGO, Doris Rangel. 1º Simpósio Internacional do Adolescente. *In*: **Simpósio internacional do adolescente**, 2, 2005, São Paulo. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?>. Acesso em 29.Agosto.2006.

DORGEUILLE, Claude. **Dicionário de Psicanálise Freud e Lacan**. v. 1. Salvador: Agalma, 1997.

DOSSIÊ UNIVERSO JOVEM 3. **Escritório “Wima Rocca & Associados”**. São Paulo: 2005.

DOSSIÊ UNIVERSO JOVEM 4. **O que o Jovem Brasileiro pensa sobre sustentabilidade?** Rio de Janeiro: MTV, 2008.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault:** Uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DUARTE, Rosália. Panorama mundial dos estudos de educação e comunicação. *In* **Revista de Educação e Cultura Contemporânea**. v. 4, n. 7, jan/jun. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá Mestrado em Educação, 2007.

DUSCHATSKY, Sílvia. **Chicos en banda:** Los caminos de la subjetividad de las instituciones. Buenos Aires: Paidós, 2002.

\_\_\_\_\_. Notas sobre La relación entre escuela y subjetividades juveniles. **Anales de La Educación Común**. Tercer Siglo. Año 1. Numero 1-2. Adolescencia y Juventud. Septiembre de 2005.

EDWALD, F. O cuidado com a verdade. *In:* ESCOBAR C.H. (Org). **Michel Foucault (1926-1984):** O dossier / últimas entrevistas. Rio de Janeiro: Taurus, 1984.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Edições Setenta, 1986.

\_\_\_\_\_. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ERIKSON, Erik H. **Infância e Sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1972.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de Endereçamento: uma coisa de cinema, uma coisa de Educação também. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Nunca fomos humanos** – nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FAUSTO-NETO, Antonio (Org.). **A encenação dos sentidos:** mídia, cultura e política. Rio de Janeiro: Diadorim, 1995.

FEIXA, Carlos. **De jóvenes, bandas e tribus:** Antropología de la Juventud. Barcelona: Ariel, 1999.

FÉLIX, Fabiola Angarten. **Juventude e estilo de vida:** cultura de consumo, lazer e mídia. Campinas/SP: UNICAMP, 2003. (Dissertação de Mestrado).

FISCHER, R. M. B. **Adolescência em discurso:** mídia e produção de subjetividade. Porto Alegre: PPGEDU/ UFRGS, 1996. (Tese de Doutorado).

\_\_\_\_\_. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. **Educação & Realidade**. v.22. n. 2, Jul/ Dez , 1997.

\_\_\_\_\_. **Sobre o dispositivo pedagógico da Mídia:** Estratégias de Interpelação do Sujeito. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação/PPGEDU, 2001. (digitado).

\_\_\_\_\_. Mídia, juventude e educação: modos de construir o “outro” na cultura. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 16(2). 2008.

FOLBERG, Maria N. **Seminário de Tese**. Apontamentos. PPGEDU, UFRGS, 2007/2.

\_\_\_\_\_. **A dialética dos discursos de pais e filhos adolescentes**. Porto Alegre: PPGEDU/ UFRGS, 1990. (Tese de Doutorado).

\_\_\_\_\_. **Dialética dos discursos de pais e filhos adolescentes**. Porto Alegre: Vozes, 1986.

\_\_\_\_\_. O enigma da esfinge. Desfazendo o feitiço: a tentativa de reconstituição do sujeito. *In: Seminário de Psicanálise e Educação*: Porto Alegre: UFRGS, 2004.

FONSECA, Claudia. **Família, fofoca e honra**: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

FORBES, Jorge. A insustentável violência do ser pós moderno (Artigo). **Folha de São Paulo**, domingo, 23 de julho de 2006, caderno MAIS. J5.

\_\_\_\_\_. **Você quer o que deseja**. São Paulo: Best Seller, 2005.

FORACCHI, Marialice M. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Edusp, 1972.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992a.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Ditos & escritos III**: Estética, Literatura e Pintura, Música e Cinema. Rio de Janeiro: Forense, 2001b.

\_\_\_\_\_. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

\_\_\_\_\_. **Resumo dos Cursos do Collège de France**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997b.

\_\_\_\_\_. **Tecnologias del yo y otros textos afines**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002b.

\_\_\_\_\_. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **As verdades e as formas jurídicas**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nau, 2003.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2002a.

FREIRE, Ângela Biazi. **Juventude e Estilo de Vida**: Uma cultura de consumo e lazer. São Paulo: Instituto de Psicologia/USP, 2003. (Tese de Doutorado).

FREIRE- FILHO, João. **Reinvenções da resistência juvenil**: os estudos culturais e as micro políticas do cotidiano. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

FREIRE- FILHO, João; VAZ, Paulo (Org). **Construções do Tempo e do Outro:** representações e discursos midiáticos sobre a alteridade. Rio de Janeiro: Mauad, 2008.

FREIXO, Marcelo. O discurso é de ampliação de repressão. IN RAMOS, Silvia; PAIVA, Anabela. **Mídia e Violência:** Tendências na cobertura da Criminalidade e Tendências no Brasil. Rio de Janeiro: IUPERJ, 2007.

FREUD, S. Para além do princípio do prazer (1920). *In: Obras Completas de Sigmund Freud*. vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. **Luto e Melancolia** (1917[1915]). vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. **A Dinâmica da Transferência** (1912) vol .XII. Rio de Janeiro; Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. **O interesse científico da Psicanálise** (1913). Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. A desilusão da Guerra. *In: Artigos sobre a Metapsicologia* (1915). vol. XIV Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. A Dissecção da Personalidade Psíquica. (1.ed. Original (1933 [1932]), *In Novas Conferências Introdutórias sobre a Psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. **A interpretação de Sonhos** (1900-1901). vol. V. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. **Moral Sexual Civilizada e doença nervosa moderna** (1908). vol. XI. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. **Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise e outros trabalhos** (1932-35). Vol. XXII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da Libido nas Organizações Sexuais. *In: Conferências Introdutórias sobre a Psicanálise* (1917[1916-1917]). vol. XVI. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. **O futuro de uma ilusão** (1927). vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. **O Mal estar na Civilização** (1930[1929]). vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. Terceira Lição. *In: Cinco Lições de Psicanálise* (1909). vol. XI. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. **Uma dificuldade no caminho da Psicanálise** (1917). vol. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. **Totem e Tabu** (1913 [1912-1913]). Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GARCIA-ROSA, Luiz Alfredo. **Acaso e Repetição em Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

GIACOIA JR., Oswaldo. **Nietzsche como Psicólogo**. São Leopoldo/RS: UNISINOS, 2004.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade, sexualidade, amor, e erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: UNESP, 1993.

\_\_\_\_\_. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GIL, Fernando. **Mimesis e Negação**. Casa da Moeda: Lisboa, 1984.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. IN: SILVA, Tomás Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula** – uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis/SP: Vozes, 1999.

GRIJELMO, Álex. **La seducción de las palabras**. Madrid: Santillana Ediciones Generales S.A, 2000.

GUARESCHI, N. Ideologia e Discurso. **Educação & Realidade**. v.22. n. 2 – Jul/Dez.,1997.

GUARESCHI, Neusa; HENNIGEN, Inês. A subjetivação como produção cultural: Fazendo uma outra psicologia. **Psicologia & Sociedade**, 18 (2): 47-53; mai./ago. 2006.

GUARESCHI, P. **A técnica dos grupos focais como pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: PUCRS, 1996.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. Paradigmatic Controversies, Contradictions and Emerging Confluences. *In*: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks. Ca: Sage Publications, 1994.

HADDAD, S.; SPOSITO, M. **Juventude e Educação**: uma análise da produção de conhecimento. São Paulo: Relatório de Pesquisa FAPESP, 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. Identidade Cultural e Diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 24, 1996.

\_\_\_\_\_. Centralidade da Cultura: Notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. *In*: **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, 1997.

\_\_\_\_\_. A Paternidade na Contemporaneidade: Problematizando o discurso da Psicologia. *In*: Simpósio Temático nº 12: Michel Foucault e a Psicologia: Entre a Desconstrução e a Reinvenção dos Saberes e das Práticas. **Seminário Internacional Michel Foucault: Perspectivas** – 21 a 24 de setembro de 2004.

HERMANN, Nadja. Estetização do mundo da vida moral e sensibilização moral. *In: Educação & Realidade*, 30(2): 35-47, Jul/Dez. Porto Alegre: Imago, 2005a. p. 976-88.

\_\_\_\_\_. **Ética e estética a relação quase esquecida**. EDIPUCRS: Porto Alegre, 2005b.

HESPANHA, Pedro. Individualização, fragmentação e risco social nas sociedades globalizadas. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 63, Outubro de 2002.

HOBBSWAM, Eric J. **A Era dos Extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JAMESON, F. **A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização**. Petrópolis: Vozes, 2001.

JORNAL **Zero Hora**, edição 14988 de 06/9/2006.

\_\_\_\_\_. **Agressão à doméstica choca o país**. Porto Alegre, 26 de junho de 2007, p. 44.

KANAAN, Dany Al –Behy. **Escuta e subjetivação: a escritura de pertencimento de Clarice Lispector**. São Paulo: Casa do Psicólogo/EDUC, 2002.

KANT, Immanuel. **A crítica da razão prática**. Lisboa: Edições 70, 1986.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos da Metafísica dos Costumes**. Lisboa: Edições 70, 1995.

\_\_\_\_\_. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da Cultura. *In: NOVAES, Regina; VANUCCI, Paulo (Org.). Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p.89 -114.

\_\_\_\_\_. **Função fraterna**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ressentimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

\_\_\_\_\_. Em defesa da família tentacular. *IN GROENINGA, G. C.; PEREIRA, R. C. Direito de Família e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

\_\_\_\_\_. **Sobre a ética e psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LACAN, Jacques Marie Emile. **Nomes-do-Pai**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. **De um Outro ao Outro**. Recife: Publicação não comercial exclusiva para os membros do Centro de Estudos Freudianos de Recife, 2004.

\_\_\_\_\_. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

\_\_\_\_\_. **Complexos familiares**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1984.

LACAN, Jacques Marie Emile. **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. 2.ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. **A família**. 2. ed. Lisboa: Assírio & Alvim, 1981.

\_\_\_\_\_. A Instância da letra no Inconsciente. *In*: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. **Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

\_\_\_\_\_. O estádio do espelho como formador da função do “eu”. *In*: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. **O Mito Individual do Neurótico**. Lisboa: Assírio & Alvin, 1987.

LACERDA, Miriam Pires Corrêa de. **Vida e morte**: o drama dos adolescentes - abordagem de um educador com vistas à educação. 1990.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**: a razão do Improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, Bernard; VINCENT, Guy; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, nº 33, junho 2001.

LANGÓN, Maurice. Desafios para uma educação Humanizadora. Conferência Proferida no **XI Seminário Internacional de Educação**. Novo Hamburgo: Centro Universitário Feevale, 2008. (digitado).

LAROSSA, Jorge. “20 minutos en la fila”. *Sobre experiencia, relato y subjetividad en ImreKertész*. Conferência de abertura do **I Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica**, Porto Alegre, 2004.

\_\_\_\_\_. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, T. (Org.). **O sujeito da educação** – estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber de experiência **Revista Brasileira de Educação**, n. 19 Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LASCH, Christopher. **A cultura do narcisismo**. Rio de Janeiro: Imago, 1984.

LAURENT, Éric. El anlista ciudadano. *In*: **Psicoanálisis y Salud Mental**. Buenos Aires: Ter Haches, 2000.

LEVI, G; SCHITT, J.C. **História dos Jovens**. São Paulo: Cia. Editora das Letras. 1996.

LIMA, Licínio. **A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar**. Braga/Portugal: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 1998.

LIPOVETTSKY, Gilles. **A Felicidade Paradoxal**: Ensaio sobre a sociedade do Hiperconsumo. Lisboa: Edições 70, 2007.

LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. 3. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1988.

\_\_\_\_\_. Algo assim como: Comunicação... Sem Comunicação. *In*: PARENTE, A (Org). **Imagem Máquina**. A era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

\_\_\_\_\_. **La Condicion Postmoderna**. Madrid: Cátedra S.A., 1998.

MAFFESOLI, Michel. **O Tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

MAIA, Maria Claudia G. Adolescente Infrator: Um Sujeito Imprevisível? **Seminário Internacional Michel Foucault**: Perspectivas, Simpósio Temático n. 2: Lugares de Enunciação e Subjetividade Marginais, 21 a 24 de setembro de 2004.

MARGULIS, Mário; URRESTI, Marcelo. **Juventud es más que una palabra**: ensaios sobre cultura e juventud. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARTIN-BARBERO, Jesús. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. *IN* MORAES, Denis (org). **Sociedade Mídia-tizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

\_\_\_\_\_. A Mudança na percepção da Juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. *In*: BORELLI, Silvia; FREIRE F<sup>o</sup>, João (Org). **Culturas Jovens no século XXI**. São Paulo: EDUC, 2008.

\_\_\_\_\_. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

MARTINS, Bruno. Materialidade táctica da linguagem no cotidiano da cidade pós-moderna. **Anais** do XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Santos/SP: 29 de agosto a 2 de setembro de 2007.

MEAD, M. **Adolescencia, sexo y cultura en Samoa**. 1.ed. original (1939). Barcelona: Laia, 1972.

MELMAM, Charles. **O Homem Sem Gravidade**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente**: movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5 e 6. São Paulo: ANPED, 1997.

MENDES, Felismina R. P. Dos filhos do passado aos filhos da Ciência. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 70 Coimbra, 2004.

MOSÉ, Viviane. **Nietzsche e a grande política da linguagem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. A concepção de família de uma mulher-mãe de vítimas de incesto. **Revista Psicologia - Reflexão Crítica**. Porto Alegre, vol.19, nº 3, 2006.

NERUDA, Pablo. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Rideel, 2005.

\_\_\_\_\_. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Martin-Claret, 2003.

\_\_\_\_\_. **Crepúsculo dos Ídolos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **Para Além do Bem e do Mal**. São Paulo: Martin-Claret, 2002.

NÓVOA, Prof. Dr. Antônio. Desafios do Trabalho do Professor no mundo Contemporâneo. **Palestra**. São Paulo: SINPRO, 2007.

PAIS, J. M. **Ganchos, tachos e biscates**: jovens, trabalho e futuro. Porto/Portugal: Âmbar, 2001.

\_\_\_\_\_. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003.

\_\_\_\_\_. **Sociologia da vida quotidiana**: Teorias, Métodos e Estudos de Caso. Lisboa/Portugal: Imprensa de Ciências Sociais, 2002.

PATTO, Maria Helena Souza. "Escolas cheias, cadeias vazias" - nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Dossier Crime Organizado**. vol. 21, n. 61. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados (IEA), 2007. p. 243-266.

PERALVA. A escola e violência nas periferias urbanas francesas. *In*: Contemporaneidade e Educação. **Revista Semestral Temática de Ciências Sociais e Educação**. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 2, 1997.

\_\_\_\_\_. O jovem como modelo. *In*: **Juventude Contemporaneidade**. São Paulo RBE – ANPED – n. 5 e 6, 1998.

PEREGRINO, Mônica. A fecundidade da noção de moratória (vital/social) para a análise das relações entre juventude e educação no contexto de massificação dos processos educativos. *IN Textos Completos*. 27ª Reunião da ANPED, Caxambu 2004.

PEREIRA, Marcos Villela. O desafio da Tolerância na cidade contemporânea. *In: PORTO, Tânia Maria Esperon (org). Redes em Construção*. Araraquara: JM, 2003.

PESSOA, Fernando. **Cancioneiro**. Porto Alegre: L&PM, 2007.

POCHMANN, Márcio. **A exclusão do mundo**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

QUINTANA, Mario. **Mario Quintana**: poesia completa. Org: Tânia Franco Carvalhal. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RAMOS, Silvia; PAIVA, Anabela. **Mídia e Violência**: tendências na cobertura da Criminalidade e Tendências no Brasil. Rio de Janeiro: IUPERJ, 2007.

REGUILLO, Rossana. **Culturas Juveniles**: Estratégias del desencanto. Barcelona: Norma, 2000.

\_\_\_\_\_. Las culturas juveniles: un campo de estudio - breve agenda para la discusión. *In: Juventude e Contemporaneidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. (Coleção Educação para Todos; 16).

ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: Cartografia do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. Pensamento, Corpo e Devir. Uma perspectiva estético/ético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**. São Paulo, vol. 1 n., 2 set/fev 1993.

\_\_\_\_\_. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2006.

ROSE, Nikolas. **Nunca fomos humanos**: nos rastros do Sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. Governando a alma: a formação do eu privado. *In: Liberdades Reguladas*: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis/SP: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. The death of the social? Re-figuring the territory of government. *In: Economy and Society*, n.25, v.3, august 1996.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

REVISTA “Veja”. **A tribo dos meninos perdidos**. São Paulo: Abril, ed. 1990, 10 de Janeiro de 2007.

\_\_\_\_\_. **Geração Vaidade**. São Paulo: Abril, ed. 1905, 18 de Maio de 2005.

\_\_\_\_\_. **Com medo dos Alunos**. São Paulo: Abril, ed. 1904, 11 de Maio de 2005.

RUFFINO, Rodolpho. Adolescência e modernidade. In: **O adolescente e a modernidade**. vol. I. Org. Escola Lacaniana de Psicanálise do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

SALCIDES, Arlete Maria Feijó. **Histórias de trabalhadores rurais se cruzando no passado e no presente**: Alfabetização de adultos uma análise das práticas. Porto Alegre: PPGEDU, UFRGS, 2005. (Tese de Doutorado).

SANCHÉZ, Carlos Gómez. **Freud y su obra**: gênesis y constituición de la Teoría Psicanalítica. Madrid/ Espanha: Biblioteca Nueva, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Os Direitos Humanos na Pós Modernidade**. Coimbra/Portugal: Oficina do Centro de Estudos Sociais n.10, Faculdade de Economia, Junho de 1989.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna**: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

\_\_\_\_\_. Ya nada será igual. **Puento de Vista**, n. 70, año XXIV. Buenos Aires: agosto de 2001.

SCHOR, Juliet. **Born to Buy**: the Commercialized Child and the New Consumer Culture. New York: Scribner Books, 2004.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **Família, escola e mídia**: um campo com novas configurações. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1>>. Acesso em 30.9.2006.

SILVA, Maria da Glória S. Telles da. **Os des/atinos da letra**. Disponível em <<http://www.bsfreud.com/desatinosmg.html>>. Acesso em 19.03.2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**. Porto Alegre: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Denis Coitinho. A Fundamentação da Ética em Kant. **Filosofazer**, Passo Fundo, ano XIII, n. 24, p. 9 a 34, 2004/1.

SLOTTERDIJK, Peter. **No mesmo barco**: ensaio sobre a hiperpolítica. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

\_\_\_\_\_. **O desprezo das massas**: ensaio sobre lutas culturais na sociedade moderna. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

SPOSITO, Marília Pontes (Coord). **Espaços Públicos e Tempos Juvenis**: um estudo das ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007.

\_\_\_\_\_. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**. V. 57, São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. **Indagações sobre juventude e escola no Brasil**. Jovenes Revista de Estudios sobre juventud, México, v. 22, p. 246-297, 2005.

\_\_\_\_\_. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. *In*: **Revista Brasileira de Educação**. n.13, Belo Horizonte, jan./mar. 2000.

TOLEDO, George Wilton. **A delinquência juvenil no Estado de São Paulo**: características, evolução e tendências observadas entre os anos de 1950, 1960, 1979, 1985, 1995, 2000, 2001 e 2002. Ribeirão Preto/São Paulo: UFSP, 2006. (Dissertação de Mestrado).

TORNERO, Perez; MANUEL, Jose. **El desafio educativo de la television**: para comprender y usar el medio. Barcelona: Paidós, 1994.

VAITSMAN, Jeni. **Flexíveis e Plurais**. Rio de Janeiro: Rocco Editora, 1994.

VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria Escola. *In*: **Revista Teoria & Educação**: Dossier História da Educação. Porto Alegre: Pannônica, vol. 6, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. **Foucault & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. Cultura, culturas e educação. *In*: **Revista Brasileira de Educação** Mai/Jun/Jul/Ago 2003, n. 23 - Número Especial.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**: Foucault revoluciona a história. Brasília: UNB, 1982.

VIEIRA, Maria Alexandra Nogueira. **Educação e Sociedade da Informação: uma perspectiva crítica sobre as TIC num contexto escolar**. Braga/Portugal: Universidade do Minho, 2005. (Dissertação de Mestrado).

VILLAVERDE CABRAL, Manuel. **Autoritarismo de Estado e Sociedade Civil Real em Portugal**: Uma pesquisa em curso. Disponível em: <<http://www.ics.ul.pt/corpoctificico/vilaverdecabral/flad2002.pdf>>.

WHYTE, William Foote. **Street corner society**: the social structure of an italian slum. 4th. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

ZIZEK, S. **O supereu pós-moderno**. Jornal Folha de São Paulo. Caderno Mais, 1999, p. 7-8.

**A N E X O S**

**ANEXO A**

Reportagens

**COM MEDO DOS ALUNOS**

# COM MEDO

Provocado pela  
indisciplina na  
sala de aula,  
um distúrbio  
psicológico se  
alastra entre os  
professores: a  
fobia escolar

Ruth Costas



## Educação

## DOS ALUNOS

**H**á um problema novo nas escolas brasileiras: a indisciplina nas salas de aula assumiu tais proporções que muitos professores estão com medo dos alunos. Não se trata da violência que, nos bairros pobres, ultrapassa os muros escolares e ameaça fisicamente os educadores, mas sim de um fenômeno de subversão do senso de hierarquia que ocorre em grandes redes de ensino privadas e também está presente em colégios tradicionais. Uma explicação parcial para essa mudança de comportamento é a seguinte: os alunos ignoram a autoridade do professor porque o vêem como uma espécie de empregado ou prestador de serviços, pago por seus pais. Uma das queixas mais comuns dos professores diz respeito ao sentimento de impotência diante de alunos indisciplinados. Certas escolas agem como se a lógica do comércio — aquela que diz que o freguês sempre tem razão — também valesse dentro da classe. “Os professores estão sofrendo de fobia escolar, antes um distúrbio psicológico exclusivo das crianças”, diz

“Muitos pais acreditam em tudo o que as crianças dizem e vêm procurar os orientadores para tirar satisfação. Isso é ruim porque, ao menor sinal de deslize, os alunos fazem o que querem. Por isso temos de ser duros. Sem respeito com os professores, é impossível qualquer aprendizagem e a escola perde o sentido.”

Neide Maria Negrini, 49 anos, professora de português na Escola Pueri Domus, em São Paulo

o psicanalista Raymundo de Lima, professor do departamento de fundamentos da educação da Universidade Estadual de Maringá, no Paraná.

O professor que desenvolve fobia escolar sente um pavor profundo da escola e da sala de aula, acompanhado de alterações físicas como palpitações e tremores. Os ambulatórios psiquiátricos dos hospitais brasileiros já registraram o aumento dos casos de professores com distúrbios de ansiedade, entre eles a fobia escolar. “O número de professoras que têm procurado atendimento por estar estressadas, deprimidas ou sofrendo de crise do pânico aumentou cerca de 20% nos últimos três anos”, diz Joel Rennó Júnior, coordenador do Projeto de Atenção à Saúde Mental da Mulher do Hospital das Clínicas de São Paulo. Até meados dos anos 90, esse ti-

po de distúrbio psicológico era um quase monopólio daqueles professores que trabalham em escolas públicas. Hoje, afeta igual quantidade de educadores de colégios particulares.

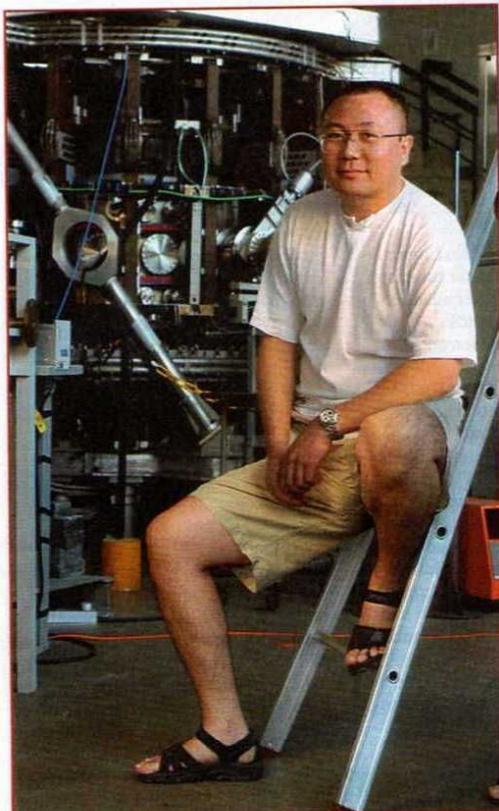
Sempre fez parte do desafio do magistério administrar adolescentes com hormônios em ebulição e com o desejo natural da idade de desafiar as regras. A diferença é que, hoje, em muitos casos, a relação comercial entre a escola e os pais se sobrepõe à autoridade do professor. “Ouvimos em muitas reuniões com coordenadores o lembrete de que os pais e os alunos devem ser tratados como clientes e, como tais, têm sempre razão”, diz Iole Gritti de Barros, de 54 anos, professora aposentada. Durante 33 anos ela ministrou aulas de história para alunos da 5ª série em colégios particulares de São Paulo. Em algumas escolas, o temor de desagradar aos pais e perder os alunos acaba se sobrepondo à necessidade de impor ordem na sala de aula. A postura leniente com a disciplina explica-se, em parte, pelo número crescente de carteiras vazias. Em cinco anos foram abertas 2 000 novas instituições particulares de ensino fundamental e médio, enquanto a quantidade de alunos permaneceu inalterada.

Todo professor se prepara para as diabruras tradicionais dos alunos, como colocar tachinhas na cadeira em que ele vai sentar ou barbantes estendidos no chão da sala para vê-lo tropeçar. São comportamentos que fazem parte do folclore escolar. A diferença agora é que em muitas escolas os bagunceiros não são mais castigados. “Há quaren-

## O RETRATO DA INDISCIPLINA

Dante Donatelli, coordenador de escola e autor do livro *Quem Me Educa? — A Família e a Escola Diante da (In)Disciplina*, compilou dez atitudes comuns em colégios particulares de São Paulo e que demonstram o desrespeito dos alunos em relação aos professores

- 1 — Tratar o professor como empregado
- 2 — Jogar objetos no professor em sala de aula
- 3 — Xingar o professor com palavras
- 4 — Negar-se a sair da sala de aula quando expulso
- 5 — Exigir o direito de escolher a data de entrega dos trabalhos escolares
- 6 — Ignorar a presença do professor em classe
- 7 — Entrar e sair da aula à vontade, sem se importar com o professor
- 8 — Discutir os critérios das notas das provas dadas pelo professor
- 9 — Dar ordens ao professor
- 10 — Negar-se a fazer prova e entregar atestados médicos falsos como desculpa

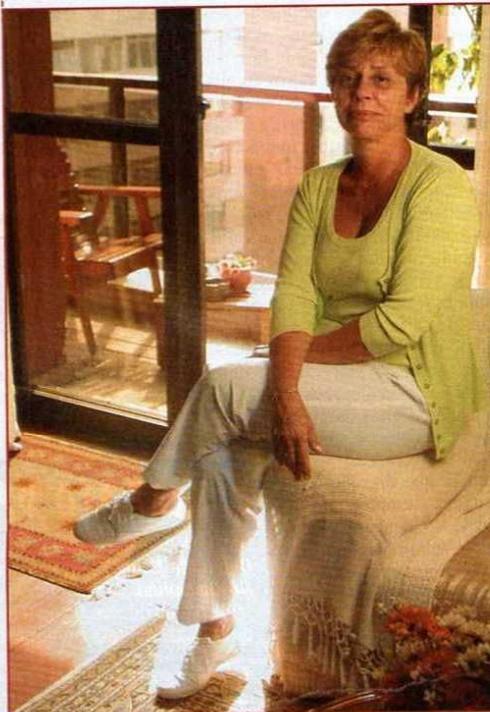


"Os alunos me enlouqueciam, por isso resolvi deixar o ensino e me dedicar a um doutorado. Eu me sentia humilhado. Não havia nenhum respeito pelos professores. Durante o intervalo, meus colegas chegavam à sala de convivência tremendo de raiva. Alguns choravam. E o pior é que não recebíamos apoio nem dos pais, que protegem demais os filhos, nem dos coordenadores, que têm medo de perder alunos."

Marcos Hideaki Ono, paulista de 37 anos,  
ex-professor do ensino médio

"Nas reuniões com os coordenadores eles exigiam que a gente tratasse os alunos como clientes, lembrando que freguês tem sempre razão. Um absurdo. Eu sei que a escola é uma empresa, mas tratar os alunos como clientes ou patrões é uma total inversão dos papéis. Uma vez um aluno me disse que não ia me obedecer porque quem pagava a escola era ele. Fiquei furiosa. Não sei o que será desses alunos, com valores morais deturpados. Eles acham que podem tudo."

Iole Gritti de Barros, 54 anos,  
professora de história aposentada



FOTOS PAULO GAMBALIA

ta anos um jovem que adotasse esse tipo de postura seria punido pela escola e receberia uma bronca em casa, tornando-se motivo de vergonha para os pais", diz a pedagoga carioca Tania Zagury, autora do livro *Escola sem Conflito: Parceria com os Pais*. "Hoje, a punição é cada vez mais rara, tanto na escola como em casa." Os pais têm larga parcela de culpa no que diz respeito à indisciplina dentro da classe. É uma situação cada vez mais comum: eles trabalham muito e têm menos tempo para dedicar à educação das crianças. Sentindo-se culpados pela omissão, evitam dizer não aos filhos e esperam que a escola assuma a função que deveria ser de-

les: a de passar para a criança os valores éticos e de comportamento básicos.

É uma relação contraditória. Os pais entregaram a educação dos filhos aos colégios, mas alguns acham exageradas as exigências escolares ou as punições impostas aos indisciplinados. Também se vêem no direito de deixar o filho na escola com atraso ou buscá-lo mais cedo, a pretexto de viajar ou ir ao dentista — como se o horário de estudo não tivesse importância. Sem poder impor regras aos alunos, os professores acabam ficando impossibilitados de fazer aquilo que os pais esperam deles. A escola é um lugar onde as crianças aprendem a convivência em socie-

dade, com todas as suas regras. Ao perceberem que os pais estão sempre do seu lado, os estudantes ficam com a impressão de que tudo é permitido. "Um aluno chegou a me dizer que não iria fazer o que eu estava pedindo porque, como o pai dele pagava a escola, ele se comportava como queria lá dentro", diz a pernambucana Sandra Helena de Andrade, professora de português em duas escolas privadas do Recife.

O professor acaba submetido a múltiplas pressões. É seu dever ensinar, impor disciplina aos alunos e, ao mesmo tempo, evitar que a escola perca "clientes". "Os esforços para passar a matéria equivalem a uma parcela mínima do

desgaste físico e mental do professor”, diz Marcos Hideaki Ono, de São Paulo, professor de física durante dez anos. O restante da energia é aplicado para controlar a classe, motivar os alunos e, às vezes, ensinar aos adolescentes princípios morais e éticos básicos. Ono, de 37 anos, conta que não suportava mais a agressividade dos alunos e, recentemente, abandonou o ensino para seguir carreira acadêmica em física. “Nos intervalos das aulas, era comum ver colegas tremendo de raiva ou chorando na sala de convivência dos professores”, diz Ono. Uma de suas colegas pediu demissão depois que os alunos começaram a atirar-lhe moedas, insinuando que ela, por ser negra, era indigente.

A autoridade do professor é importante no processo de aprendizagem do aluno. No passado, o respeito ao mestre era imposto de forma autoritária, sem deixar espaço para um relacionamento informal. Castigos e palmadas eram considerados excelentes métodos para moldar a personalidade de alunos rebeldes e prepará-los para a vida adulta. Em geral, as escolas incorporavam um estilo disciplinar de inspiração militar. Esse modelo começou a ser substituído na década de 60, com a difusão da psicologia e de métodos pedagógicos que valorizavam o respeito à individualidade da criança e do estudante. Passou a valer o conceito de que punir e reprimir os alunos era ruim para o desenvolvimento da criatividade e do espírito crítico. Nas décadas de 70 e 80, ainda predominava um meio-termo entre o respeito à autoridade do professor e a liberdade concedida aos alunos. “Nos últimos anos, esse equilíbrio foi desfeito pela postura dos pais de se colocar sempre em defesa dos filhos e pela necessidade das escolas de manter os alunos a qualquer custo”, diz Dante Donatelli, coordenador do Colégio Sidarta, de São Paulo. ■

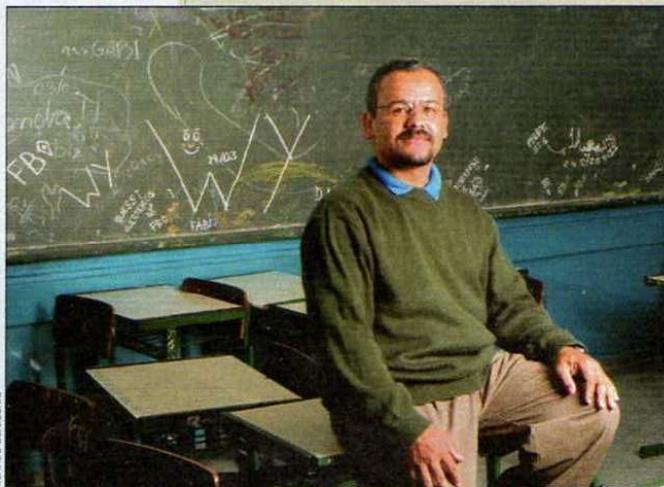
Com reportagem de José Eduardo Barella

## O DESAFIO DE ENSINAR NA PERIFERIA

Se o professor de escola particular precisa ter jogo de cintura para lidar com a falta de disciplina em classe, o de rede pública necessita ser pós-graduado em regras de sobrevivência. Ambos defrontam com o problema da falta de disciplina, mas as salas superlotadas dos bairros mais pobres incluem agravantes. O jovem da periferia entra na escola sem grandes perspectivas de futuro e essa frustração acaba se refletindo em sua relação com o professor. O aluno não sonha em ser médico ou advogado. Quer ser pagodeiro, jogador de futebol; o que importa é fazer sucesso e ganhar dinheiro rápido. Essa inversão de valores con-

professores da rede pública de ensino do Brasil já foi agredida por alunos dentro ou nos arredores da escola. O tráfico de drogas é apontado pelos professores como o grande desafio da escola pública. Muitos alunos são usuários e o tráfico age à vontade. O diretor e os professores sabem quem são os traficantes, mas se recusam a delatá-los à polícia por uma questão de sobrevivência. Em Itaquaquecetuba, uma professora que decidiu dar nomes ficou com o rosto deformado de tanto apanhar. Um funcionário que tentou impedir a venda de drogas levou um tiro dentro da própria escola. “Nas áreas urbanas mais pobres, as crianças vivem em um ambiente de violência em casa e no bairro, o que acaba se refletindo dentro da escola”, diz a socióloga Miriam Abramovay, vice-coordenadora do Observatório de Violências nas Escolas, da Universidade Católica de Brasília, e coordenadora da pesquisa da Unesco.

O professor de inglês Carlos Gomes Martins, que desde o ano passado dá aulas em uma escola estadual em Poá, também na Grande São Paulo, enfrentou uma situação de perigo logo no primeiro mês de trabalho. “Um aluno do ensino médio com o qual eu havia discutido partiu para cima de mim para me agredir durante a aula”, diz Martins. “Por sorte foi contido pelos colegas.” Uma diferença entre a escola pública e a particular diz respeito ao comportamento dos pais. Na rede privada, o professor é visto como um prestador de serviço e a família reage mal quando o aluno é repreendido. Na periferia, ao contrário, os pais vêem o professor como a última chance de os filhos terem educação. Significa que, em geral, apóiam o professor quando ele é severo com seus filhos.



Martins: agredido no primeiro mês de trabalho

tém enorme potencial de violência. “Quem sobressai socialmente numa escola de periferia não é mais o aluno estudioso, mas o valentão, o sujeito esperto”, diz Douglas Martins Izzo, professor de geografia numa escola estadual em Itaquaquecetuba, na Grande São Paulo. “As agressões verbais são as mais comuns, mas eu já fui ameaçado dentro da classe por um aluno que mostrou uma arma escondida sob o casaco e me disse: ‘Aqui dentro você é o professor, mas lá fora é uma pessoa comum!’”

De acordo com uma pesquisa da Unesco de 2002, mais da metade dos

**ANEXO B**

Reportagens

**TRIBO DOS MENINOS PERDIDOS**



DELINQUÊNCIA JUVENIL

# A tribo dos meninos perdidos

COM UM REVÓLVER NAS MÃOS, JOVENS MIRAM A FRUSTRAÇÃO E ACERTAM EM INOCENTES

HELOISA JOLY

As estatísticas de criminalidade mostram que boa parte dos envolvidos em crimes violentos no Brasil apresenta um perfil bastante definido. São jovens do sexo masculino, com idade entre 15 e 24 anos, geralmente pobres e moradores das periferias dos grandes centros urbanos. Os homicídios têm sido a principal causa de morte nessa faixa de idade, respondendo por 40% dos óbitos. Em sua maioria, esses adolescentes tinham algum tipo de ligação com delitos como roubo e tráfico de drogas. A delinquência juvenil, tanto por sua relevância estatística quanto pelas consequências nefastas que acarreta à sociedade, é um dos mais graves problemas da segurança pública. Para entendê-la, é preciso, antes de tudo, varrer os mitos que a cercam. Um trabalho da Universidade de São Paulo ajuda a desfazer alguns deles. O estudo foi feito a partir da análise dos prontuários de 2 400 internos da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem) entre 1960 e 2002. Os resultados, que VEJA divulga com exclusividade, indicam que, nas últimas quatro décadas, ao mesmo tempo em que cresceu a participação dos adolescentes no crime, aumentaram também o grau de escolaridade e a inserção desses jovens infratores no mercado de trabalho (veja quadro). O resultado chama atenção por contrariar uma das crenças mais difundidas no que se refere ao problema da criminalidade entre os jovens: a de que mais empregos e maior escolaridade, por si sós, seriam capazes de diminuir as taxas de violência. "O estudo mostra que isso

não tem sido suficiente para deter a escalada da criminalidade entre os adolescentes", afirma a psicóloga Marina Bazon, orientadora da pesquisa e especialista em delinquência juvenil.

E por que isso ocorre? Para educadores e sociólogos, há duas respostas para o fenômeno. A primeira diz respeito à qualidade da educação recebida pelos adolescentes. Boa parte dos infratores que passaram pela Febem em 2002 (67,5%) cursou entre a 5ª e a 8ª série do ensino fundamental, mas a maioria (66%) não estava matriculada quando foi presa. O dado indica que a escola pública tem sido incapaz de reter os jovens. "Quando eles abandonam as aulas, a chance de conseguirem se qualificar para bons empregos fica ainda mais remota. Diante de trabalhos e remuneração ruins, percebem que o mundo do crime oferece uma possibilidade de ganho maior e mais rápido", afirma Marina Bazon.

A segunda resposta está em uma combinação perversa: mais instrução, mesmo que precária, aliada a baixa remuneração, colabora para causar no jovem uma frustração existencial e material cuja válvula de escape pode ser a prática de roubos e furtos. "Especialmente nos crimes contra o patrimônio, o roubo não se dá pela fome ou pela privação absoluta. O menino não assalta porque não tem um sapato, mas sim porque deseja ter um tênis de grife", diz o sociólogo Michel Misse, do Núcleo de Estudos da Cidadania, Conflito e Violência Urbana (Necvu), ligado à Universidade Federal do Rio de Janeiro. Um estudo feito pelo núcleo, a partir de dados da 2ª Vara de Infância e Juventude

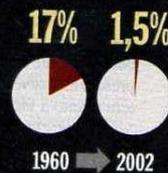


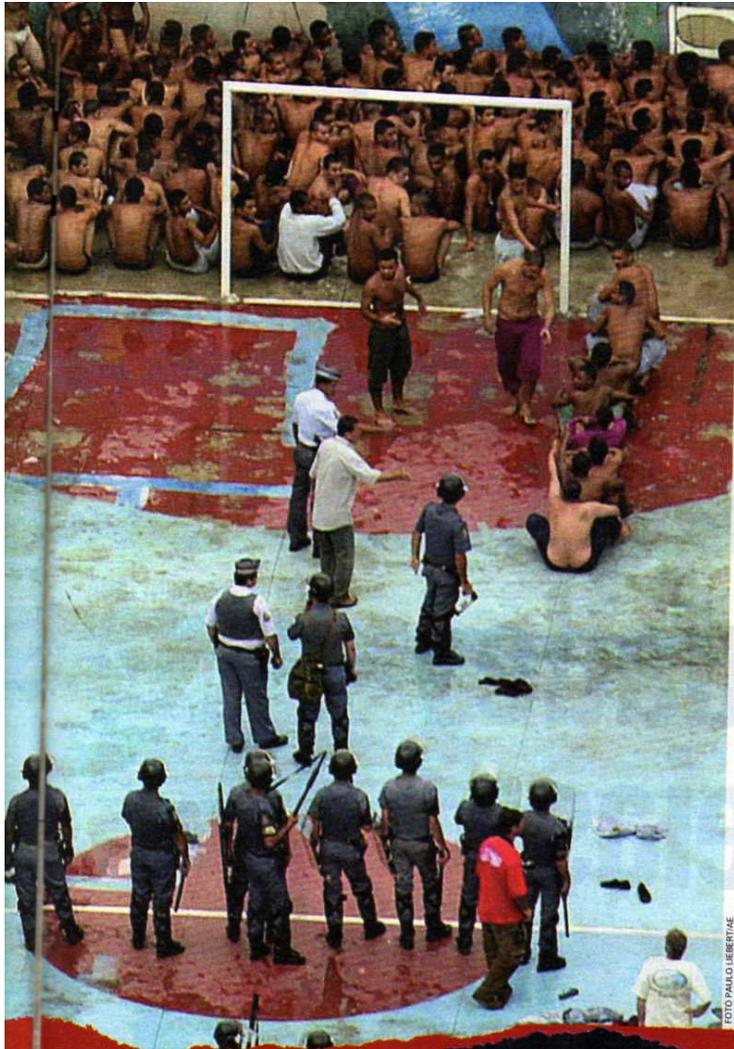
DE COSTAS PARA O FUTURO  
Jovens presos na Febem: falta de perspectivas alimenta a carreira na marginalidade

MAIS EDUCADOS E MAIS PERIGOSOS

Jovens infratores analfabetos

Estudo da Universidade de São Paulo mostra que a criminalidade entre os adolescentes nas últimas décadas aumentou quase dez vezes, apesar de eles terem muito mais acesso à escola e ao emprego





## PSICOPATAS

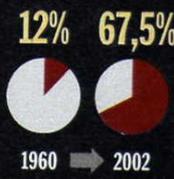
de do Rio de Janeiro, mostra que os adolescentes infratores passaram a cometer crimes mais violentos. Até 1994, o número de furtos superava o de roubos. Hoje, essa relação se inverteu. O número de assaltos a mão armada, entre os anos de 1960 e 2004, saltou de 264 para 5 377, um crescimento de quase 2 000%. No mesmo período, o número de ocorrências de furtos envolvendo jovens aumentou 165%.

### COMO RESOLVER O PROBLEMA

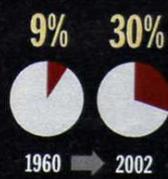
- Criar programas focados nos jovens. Políticas públicas genéricas de combate ao crime não têm eficiência em relação ao jovem delinqüente, afirmam especialistas. É preciso pensar em iniciativas específicas para eles. "Não basta, por exemplo, implementar um Bolsa Família e distribuir renda", afirma o sociólogo Cláudio Beato, coordenador do Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública da Universidade Federal de Minas Gerais.
- Um exemplo de iniciativa específica é oferecer alternativas que reduzam a exposição do jovem ao ambiente de criminalidade. As escolas em tempo integral, com projetos que se estendem inclusive nos fins de semana, têm conseguido bons resultados em áreas de periferia. "É preciso enfrentar o problema da criminalidade pela ótica do delinqüente", afirma o educador Claudio de Moura Castro.
- Ressuscitar a velha e boa assistência social do Estado. Isso ajudará, e muito, a impedir que famílias desestruturadas produzam jovens delinqüentes. ■

FOTO PAULO LEBERTINAE

Jovens infratores que cursaram entre a 5ª e a 8ª série do ensino fundamental



Jovens empregados quando foram presos



Participação de adolescentes em crimes (a cada 100 000 jovens com idade entre 12 e 18 anos)



OS DELITOS MAIS COMETIDOS (em 2002)

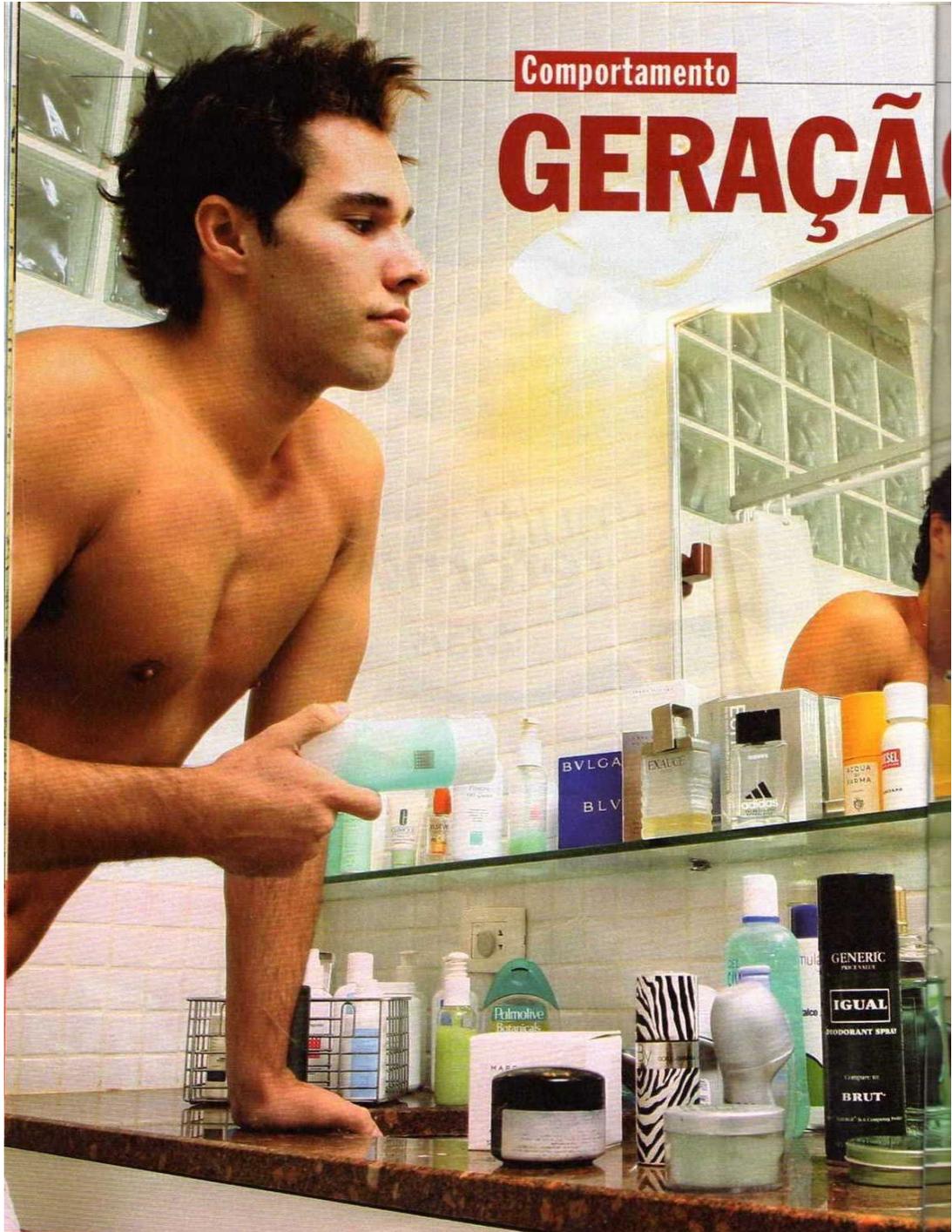


Fonte: "A delinqüência juvenil no estado de São Paulo", de George Toledo, feito com base na análise do prontuário de 2 400 internos da Febem nas últimas cinco décadas

**ANEXO C**

REPORTAGENS

**GERAÇÃO VAIDADE**



# ÃO VAIDADE



## ANDRÉ GRUNGLASSE,

19 anos, vestibulando de relações públicas

"Eu sou muito vaidoso, me considero um metrosexual. Faço hidratação no cabelo, limpeza de pele, academia, dieta balanceada e bronzeamento artificial a cada três meses. No banho, uso três sabonetes: um para a pele do rosto; outro para o corpo; e um terceiro, mais cheiroso, para dar perfume. Homem bonito tem mais moral!"

### IMAGEM É TUDO

- 37%** dos entrevistados escolheram o adjetivo "vaidosa" para definir a sua geração
- 60%** consideram que as pessoas bonitas têm mais oportunidades na vida
- 55%** acham aceitável submeter-se a plástica ou lipoaspiração para melhorar a aparência

Fonte: 3º Dossiê Universo Jovem MTV

A maioria dos jovens brasileiros acha que "pessoas bonitas têm mais chances na vida". Um bom pretexto para gastar cada vez mais com roupas, acessórios e tratamentos de beleza

Juliana Linhares, André Rizek e Erin Mizuta

**O**s jovens brasileiros são consumistas, acomodados, individualistas e, sobretudo, vaidosos — muito vaidosos. Trata-se de uma autodefinição. Nesta semana, a MTV divulgou os resultados de pesquisa feita com 2 359 moradores de sete capitais brasileiras com idade entre 15 e 30 anos. Defrontados com uma lista de dezesseis adjetivos que poderiam caracterizar a sua geração, mais de um terço dos entrevistados (37%) optou pela palavra "vaidade". "Consumismo" veio em segundo lugar. Os jovens brasileiros, afirma a pesquisa, preocupam-se com a forma (75% praticam esportes e 31% tentam consumir alimentos diet ou com baixa quantidade de calorias), aprovam as cirurgias plásticas com finalidades estéticas (55%) e se esforçam para estar atualizados com a moda (41% já trocaram de aparelho celular de duas a três vezes, por exemplo). Outro dado impressionante: 60% dos entrevistados disseram concordar que "pessoas bonitas têm mais oportunidades na vida". A pesquisa, encomendada ao insti-

### METROSEXUALISMO EM ALTA

O cuidado dos meninos com a aparência

- **37%** fazem as unhas
- **28%** usam cremes de beleza para o rosto
- **25%** pintam o cabelo
- **22%** fazem limpeza de pele
- **11%** fazem alisamento
- **8%** aparam as sobrancelhas

## QUE PAI SOU EU?

No que diz respeito ao estabelecimento de limites, há basicamente quatro tipos de pais, de acordo com a observação de especialistas

### PAIS AUTORITÁRIOS

Não têm paciência para discutir ou negociar com o filho. Para resolver um conflito, valem-se exclusivamente da autoridade



**Risco:** em vez de produzir obediência, esse tipo de comportamento pode gerar mais rebeldia no adolescente

**O que fazer:** usar de menos bravatas e aumentar a disposição para conversas

### PAIS PREGUIÇOSOS

Em caso de conflito, preferem sempre ceder a encarar uma discussão com o filho



**Risco:** distanciar-se dele e só perceber o afastamento quando o adolescente estiver mergulhado em problemas mais sérios

**O que fazer:** deixar a preguiça — ou o medo — de lado, envolver-se com os problemas do jovem e discuti-los com ele

### PAIS QUE TÊM MEDO DE MAGOAR

São aqueles que, em geral, os colegas dos filhos adoram. Não gostam de contrariar o adolescente, de quem se consideram "amigos"

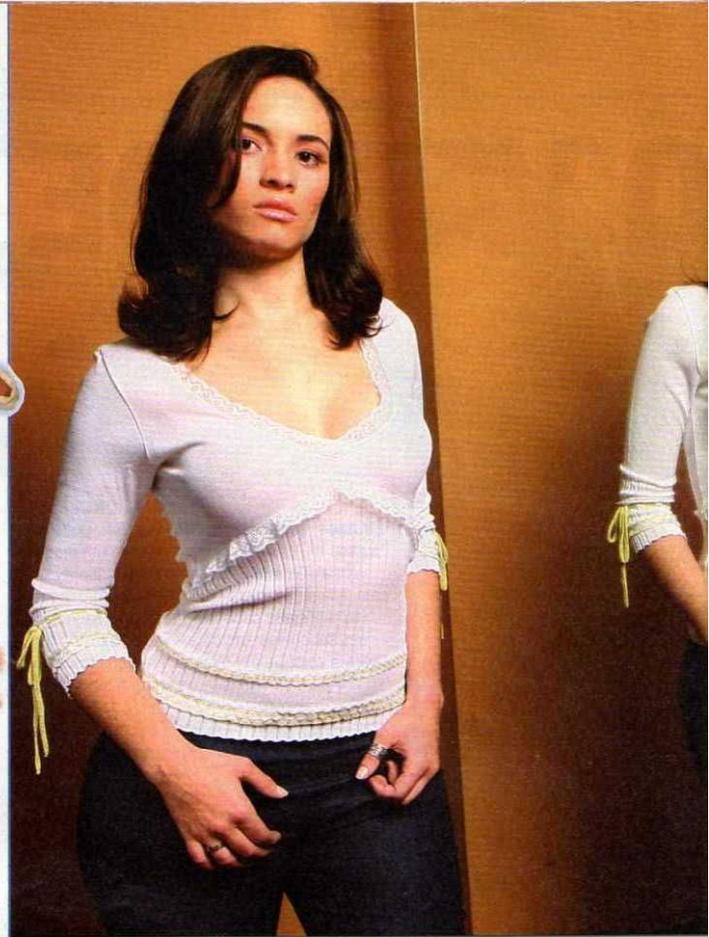


**Risco:** pais podem ser companheiros dos filhos, mas os que se comportam como "amiguinhos" podem perder a autoridade e constranger os jovens

**O que fazer:** não deixar que o papel de companheiro supere o de pai ou mãe. Dizer "não", quando necessário, é uma forma de ensinar o jovem a lidar com a frustração

### PAIS SENSATOS

Ouvem os filhos e argumentam com eles. Levam em conta o valor real e relativo das coisas, quando tentam entender, por exemplo, que um jeans muito caro pode não ser só uma extravagância, mas uma tentativa de o adolescente se integrar a um grupo



tuto Datafolha, ouviu jovens pertencentes às classes A, B e C, moradores das cidades de São Paulo (e interior), Salvador, Brasília, Rio de Janeiro, Recife, Belo Horizonte e Porto Alegre.

Pitadas extras de narcisismo são parte da natureza adolescente. No caso brasileiro, no entanto, tudo indica que há um certo exagero na dose. Entre os anos de 2002 e 2003, o número de jovens que se submeteram a cirurgias plásticas no país cresceu 45%, segundo a Sociedade Internacional de Cirurgia Plástica Estética. Mais de 11% do total de plásticas realizadas no país são feitas em pacientes de até 20 anos. Nos Estados Unidos, esse número não passa de 7%. Lá, a cirurgia campeã é a rinoplastia (correção do nariz para tratamento de distúrbios respiratórios ou finalidades estéticas). No Brasil, lidera o ranking das plásticas o implante

de prótese para aumento dos seios. O jovem brasileiro também é campeão mundial no que diz respeito à disposição de consumir. Pesquisa feita pelo Instituto Akatu pelo Consumo Consciente, em parceria com a Unesco, estudou hábitos de consumo de jovens de diversos países e concluiu que, entre os que disseram "interessar-se muito por compras", a maior porcentagem era de brasileiros: 37%. Os franceses vieram em segundo lugar, com 32%, seguidos pelos japoneses (31%).

Parece espantoso? Nem um pouco, afirmam especialistas. "O jovem não é um grupo separado da sociedade. É parte e reflexo dela", afirma a psicanalista Cleusa Pavan, professora do Instituto Sedes Sapientiae, em São Paulo. Assim, num país campeão em cirurgias plásticas, nada mais natural que os jovens também liderem o ranking no seu



**GABRIELA COMENALE, 19 anos, estudante de biomedicina**

"Queria aumentar o tamanho dos meus seios desde que tinha 15 anos. Quando fiz 18, atormentei tanto o meu pai que ele me deu a operação de aniversário. Coloquei 250 mililitros de silicone em cada seio, mas queria muito mais. Meu sonho era ser igual à Danielle Winits, aquela atriz. O médico é que não deixou."

LALISON SANTOS

segmento. O mesmo ocorre com o consumo. "O Brasil é uma nação emergente. Países nessa situação, assim como pessoas, tendem a valorizar ou exagerar hábitos de consumo, em especial os que denotam poder e riqueza", afirma o publicitário Luiz Alberto Marinho, especialista em tendências de consumo. Conclusão: se o universo adolescente vem dando mostras de um narcisismo exacerbado e de um consumismo exagerado, a responsabilidade por isso é, antes de tudo, dos adultos. "Os próprios pais desses adolescentes estão muito preocupados com a aparência. A deles e a dos filhos. Muitos cobram das crianças que sejam magras, bonitas e bem-vestidas o tempo todo", diz a psicóloga Ceres Alves de Araujo, professora da PUC de São Paulo. O psicanalista Contardo Calligaris também acredita que a responsabilidade pelo com-

portamento dos jovens tem muito a ver com as expectativas dos adultos. "Os adolescentes são sempre excelentes intérpretes do desejo de seus pais", afirma Calligaris. "Assim, consciente ou inconscientemente, acabam realizando os sonhos consumistas dos adultos — que, não raro, se dizem horrorizados com os hábitos dos filhos, mas sentem uma ponta de prazer em vê-los realizar sonhos que eles próprios não querem admitir que têm."

O consumismo adolescente, assim como a vaidade, vem sendo retratado com frequência em programas de TV dirigidos ao público jovem. A própria MTV criou um programa inspirado nos reality shows americanos dedicados a mostrar as milagrosas transformações de que são capazes um bom bisturi e um alentado pacote de sessões dermatológicas. O *Missão*, apresentado pela

## CEDER OU NÃO CEDER

Sugestões de especialistas sobre como os pais devem agir diante de situações cotidianas

### Seu filho, que já tem uma respeitável coleção de calças jeans, agora quer uma que custa 1 600 reais

Você pode fazer um trato com ele: compra a calça, mas desconta o valor da sua mesada, em forma de parcelas consideráveis



### Sua filha de 16 anos quer colocar silicone nos seios

Negue peremptoriamente. Nessa idade, o corpo da adolescente ainda está em formação. Como último recurso, diga a ela que poderá fazer a cirurgia quando for maior de idade e tiver condições de bancá-la

### Toda vez que vocês vão ao shopping, sua filha pede um presente

Negue quando não puder comprar ou quando considerar que faz pouco tempo que ela ganhou o último presente. Satisfazer de imediato os desejos dos filhos, entre outras coisas, prejudica o seu amadurecimento emocional. "Nãos" fazem parte da realidade e eles vão enfrentar muitos ao longo da vida



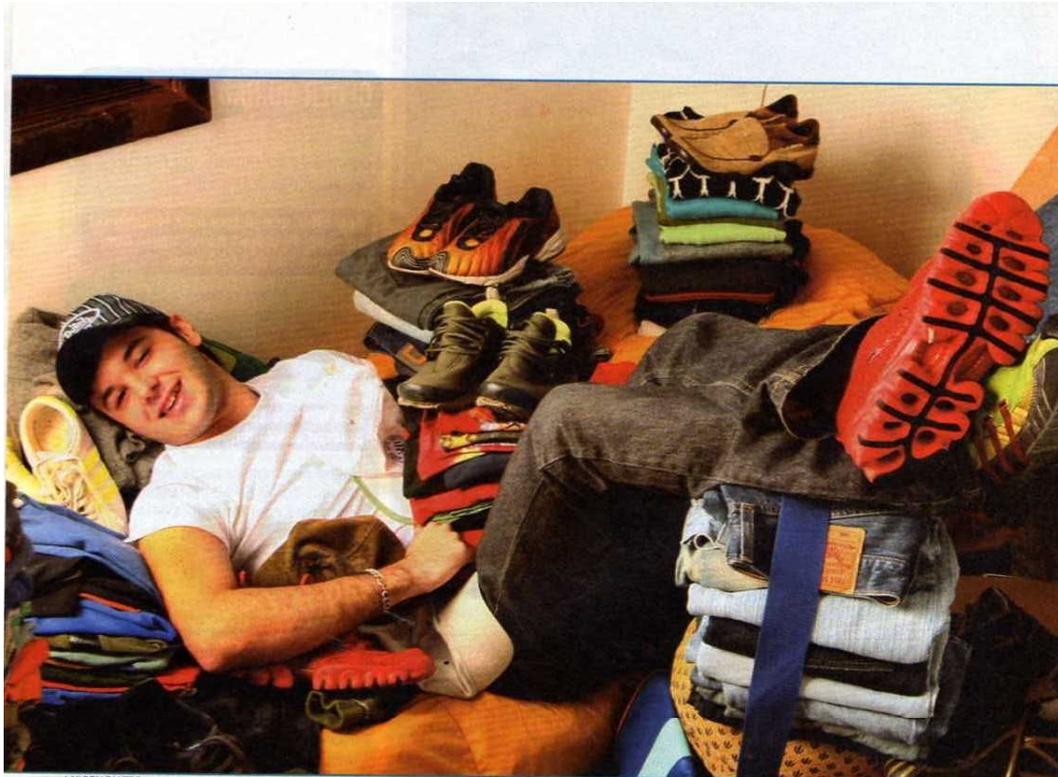
### Seu filho de 16 anos faz musculação e você acha que o excesso de exercício está prejudicando o seu corpo

Diga a ele o que você acha e insista na necessidade de uma visita a um ortopedista, ainda que isso renda discussões. A saúde do seu filho vale a briga

### A conta do celular do seu filho é muito alta para o seu bolso

Use a tática do desconto na mesada ou simplesmente tire o aparelho dele por algum tempo





LAILSON SANTOS

### O QUE ELES PENSAM SOBRE SEXO

• **83% DOS ENTREVISTADOS JÁ TIVERAM RELAÇÕES SEXUAIS**

• **22% TIVERAM A PRIMEIRA RELAÇÃO AOS 14 ANOS OU ANTES**

• **76% JÁ "FICARAM" COM PESSOAS QUE CONHECERAM NA MESMA NOITE**

• **53% "FICARAM" COM MAIS DE UMA PESSOA NA MESMA NOITE**

• **11% JÁ BEIJARAM NA BOCA ALGUÉM DO MESMO SEXO**

modelo Fernanda Tavares, patrocina banhos de loja e imersões em salões de beleza a candidatos à metamorfose. Criado há menos de um ano, já está entre as cinco atrações de maior audiência da rede, que tem 35 programas ao todo. O seriado *Malhação*, da Rede Globo, com seus roteiros de estilo edificante, também já abordou o consumismo adolescente em diversos episódios. No mais recente deles, um adolescente pobre e interesseiro se aproxima de uma jovem bonita e rica só para se aproveitar do dinheiro dela e satisfazer seus desejos de consumo. Termina arrependido e redimido pelo amor. O fato de, no seriado, o consumista desenfreado ser um menino, e não uma menina, tem uma explicação. O aumento da vaidade masculina é uma das conclusões mais notáveis da pesquisa da MTV. Segundo o estudo, 37% dos adolescentes e jovens do sexo masculino hoje cuidam das unhas, 28% usam cremes no rosto, 25% pintam o cabelo e 22% fazem limpeza de pele. O estudante de direito Marcelo Campos

### GUILHERME SALSARELLA, 18 anos, estudante de arquitetura

"Não posso entrar em um shopping center. Compro até acabar meu dinheiro. Tenho quinze pares de tênis, mais de 25 jaquetas e 37 calças jeans, embora só use cinco. Minha mãe fica louca. Ela é psicopedagoga, socialista, superética. Nada perua. Eu sou consumista por mim e por ela."

Silva Abbondanza, de 22 anos, por exemplo, cumpre a lista inteira, à exceção da pintura no cabelo. A cada dez dias, submete-se ainda a sessões de bronzeamento artificial. "Tenho uma irmã mais velha, mas acho que sou o mais vaidoso de casa", diz Marcelo. O estudante de arquitetura Guilherme Salsarella, de 18 anos, conta que seus cuidados com a beleza se resumem ao cabelo, diariamente arrumado com a ajuda de cera importada. Em compensação, ele é capaz de gastar toda a mesada, de 680 reais, em roupas e chegou a torrar 700 reais em uma única conta de celular — quer dizer, sua mãe torrou. Em cinco anos, o estudante trocou dez vezes de aparelho.



LALSON SANTOS

## MAMÃE, EU QUERO

- 71% têm telefone celular
- 41% já trocaram de aparelho até três vezes
- 46% têm computador
- 53% dizem que seu objeto de desejo é uma câmera digital (na classe A)

Fonte: 3º Dossiê Universo Jovem MTV

De acordo com a pesquisa da MTV, não são só os telefones celulares que os jovens brasileiros vêm trocando com frequência cada vez maior. Ela mostra que 53% dos entrevistados já "ficaram" com mais de uma pessoa na mesma noite e que 76% já beijaram na boca uma pessoa que conheceram no mesmo dia. "Esse tipo de comportamento reforça a constatação de que os jovens hoje têm uma ânsia muito grande pela novidade e, principalmente, pela quantidade", afirma a psiquiatra Carmita Abdo. A obsolescência acelerada, tanto dos objetos quanto dos relacionamentos, pode ter consequências negativas para esses adultos em formação, alerta

a psicóloga Helena Lima. "Corremos o risco de ter uma geração de pessoas ansiosas e insatisfeitas", diz ela. "Hoje, a felicidade e o bem-estar duram muito pouco. Os jovens querem sempre um computador mais novo, um boné mais caro e um corpo mais satisfatório." Nesse cenário, nem as modelos, símbolos da perfeição estética, escapam da frustração. Pesquisa realizada pelo psicólogo Marco Antonio De Tommaso com 140 delas chegou à estereotípica conclusão de que 100% das entrevistadas estão insatisfeitas com o próprio corpo. A quase-totalidade (92%) disse que gostaria de fazer lipos aspiração e 72%, plástica no rosto.

Aos pais, resta o dilema diário de decidir se cedem ou não aos desejos dos filhos. Uma menina de 16 anos deve se submeter a uma plástica nos seios? O pedido de (mais) uma calça jeans de 1 600 reais deve ser respondido prontamente com um "não" indignado? Especialistas afirmam que, para responder a questões como essas, os pais devem levar em conta dois pontos fundamentais. O primeiro é saber que ceder de imediato às demandas adolescentes — seja por excesso de condescendência, seja por falta de disposição de brigar — implica pelo menos um risco grave: o de criar filhos incapazes de lidar com a frustra-

## MARCELO ABBONDANZA, 22 anos, estudante de direito

"Faço as unhas, bronzear artificial e hidratação no cabelo, entre outras coisas. Dependendo do lugar, há uma certa preferência no atendimento a pessoas mais arrumadas. Nas baladas, por exemplo, se a hostess olhar e você estiver bem, entra. Se não, elas te tesouram na porta. O meu visual já ajudou muito."

ção e com a espera, duas características incompatíveis com o universo que os aguarda, o dos adultos. O segundo é que, para o adolescente, ser aceito por seu grupo constitui uma necessidade tão crucial quanto é, para o adulto, estar empregado, por exemplo. "É por causa disso que eles precisam muito mais de símbolos de estilo do que nós", diz o especialista em consumo Luiz Alberto Marinho. Uma calça cara pode ser, aos olhos do adolescente, menos uma extravagância de consumo do que uma espécie de senha para que ele consiga se integrar a sua turma. Cabe aos pais avaliar o que está por trás do desejo dos adolescentes. E, por via das dúvidas, dar uma espiada nos próprios extratos de cartão de crédito, antes de se indignar com o filho gastão. ■

veja ON-LINE Mais sobre a pesquisa em [www.veja.com.br](http://www.veja.com.br)