

**O ESTEREÓTIPO DA REBELDIA NA
ADOLESCÊNCIA:
UMA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA**

Túlio Cunha Rossi

Orientador: Paulo Henrique Ozório

Departamento de Sociologia e Antropologia,

Faculdade de Ciências Humanas (FAFICH)

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

BELO HORIZONTE, 2007

TÚLIO CUNHA ROSSI

O ESTEREÓTIPO DA REBELDIA NA ADOLESCÊNCIA:

UMA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA

Dissertação apresentada ao Departamento de
Sociologia e Antropologia da UFMG para
obtenção do grau de Mestre em Sociologia
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Orientador: Paulo Henrique Ozório Coelho

BELO HORIZONTE, 2007

TÚLIO CUNHA ROSSI

O ESTEREÓTIPO DA REBELDIA NA ADOLESCÊNCIA:

UMA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA

Este trabalho foi julgado adequado à obtenção do grau de mestre em sociologia e aprovado em sua forma final pelo Departamento de Sociologia da Universidade Federal de Minas Gerais.

Belo Horizonte, 23 de março de 2007.

Prof. Paulo Henrique Ozório (orientador)

Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Alexandre Cardoso

Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Renarde Freire Nobre

Universidade Federal de Minas Gerais

AGRADECIMENTOS

Aos pais, irmãos, amigos e professores, que colaboraram das formas mais diversas para este trabalho e às instituições de ensino que o acolheram e permitiram sua realização.

RESUMO

Este trabalho analisa o comportamento adolescente, inspirado principalmente na noção foucaultiana de poder disciplinar como relação que visa produzir indivíduos autônomos, considerando a adolescência como período em que a conquista da autonomia é superestimada e estimulada para a formação de indivíduos aptos à vida em sociedade. A rebeldia comumente atribuída aos adolescentes estaria associada não somente a tentativas de afirmação de autonomia, mas também à separação estrutural e institucional entre o mundo social mais amplo (reservado aos adultos) e o mundo infanto-juvenil, onde indivíduos são preparados para a vida em sociedade, mas sem participar plenamente dela. Tal separação assume seu aspecto mais estrutural nas instituições de ensino, que se ocupam fundamentalmente em formar indivíduos, transmitindo saberes majoritariamente teóricos sobre o mundo, estimulando uma abordagem reflexiva da realidade e fornecendo conhecimentos mínimos para que o indivíduo sinta-se capaz de definir o papel social que assumirá ao entrar na vida produtiva. Com estes saberes e outros adquiridos em relações e mídias diversas, os adolescentes discutem fundamentos mais práticos da vida em sociedade com referenciais teóricos e ideológicos, contestando o funcionamento e as imposições da sociedade, principalmente aquelas que se apresentam como restrições ao exercício de sua autonomia. Ao longo deste trabalho, observando estudantes do ensino médio em duas escolas e reunindo material bibliográfico diverso sobre disposições comportamentais, reprodução de normas e valores e comportamento desviante, argumento que a rebeldia atribuída aos adolescentes é mais uma classificação externa do que um caráter intrínseco a estes atores, sendo, muitas vezes, pouco reconhecido e reproduzido por eles.

Palavras chave: rebeldia, disposições comportamentais, poder disciplinar, socialização, autonomia

ABSTRACT

This work analyses the adolescent behavior mainly inspired by the Foucaultian notion of disciplinary power as a relation that aims to produce autonomous individuals, considering adolescence as a period when the conquest of autonomy is super estimated and stimulated to the formation of suitable individuals for social life. The revolt commonly attributed to adolescents would be associated not only to attempts of autonomy affirmation, but also to the structural and institutional separation between the ampler social world (reserved to adults) and the infant-youthful world, where individuals are prepared to life in society, but without participating of it. Such separation takes its more structural aspect in the educational institutions, which occupy themselves, fundamentally, of shaping individuals, transmitting mainly theoretical knowledge about the world, stimulating a reflexive boarding of reality and supplying minimal knowledges for making the individual feels capable of defining the social role that he will take in productive life. With these knowledges and others acquired in relations and diverse medias, the adolescents argue more practical beddings of the life in society with theoretical and ideological references, contesting the functioning and the impositions of the society, mainly those that present themselves as restrictions to the exercise of their autonomy. Throughout this work, observing students of average education in two schools and congregating diversified bibliographical material on mannering disposals, reproduction of norms and values and deviant behavior, I argue that the revolt attributed to adolescents is more an external classification than an intrinsic character of these actors, being, many times, not much recognized and reproduced by them.

Key words: rebelliousness, behavioral dispositions, disciplinary power, socialization, autonomy

LISTA DE TABELAS:

Tabela 1.1 – “O que é ser adolescente para você?”	
Termos e expressões mais recorrentes (Escola Pública).....	100
Tabela 1.2 – “O que é ser adolescente para você?”	
Termos e expressões mais recorrentes (Escola Particular).....	100
Tabela 2.1 – Características pessoais mais importantes para um ser humano (Escola Pública).....	103
Tabela 2.2 – Características pessoais mais importantes para um ser humano (Escola Particular).....	103
Tabela 3 – Maioria dos amigos (por escola).....	105
Tabela 4.1 – Mais importante de se ter na vida (Escola Pública).....	107
Tabela 4.2 – Mais importante de se ter na vida (Escola Particular).....	108
Tabela 5.1 – Percepção dos alunos quanto a seus direitos na escola (por escola).....	110
Tabela 5.2 – Percepção dos alunos quanto a seus deveres na escola (por escola).....	110

SUMÁRIO

Introdução	9
1 A adolescência como contexto.....	13
1.1 Adolescência como contexto de maturação corporal e psicológica.....	15
1.2 Adolescência enquanto contexto de interações sociais.....	21
1.3 Agências socializadoras na adolescência.....	35
2 Poder e adolescência	45
2.1 Foucault e o poder na adolescência.....	47
2.2 Disposições, capital e poder simbólico.....	58
2.3 Rebeldia, transgressão e desvio.....	70
3 Da teoria à empiria	81
3.1 Os ambientes de pesquisa.....	82
3.2 Metodologia.....	85
3.3 Resultados.....	86
3.3.1 <i>Observação participante</i>	86
3.3.2 <i>Questionários: análise das respostas</i>	98
Conclusão	113
Referências bibliográficas	123

INTRODUÇÃO

Desde minhas primeiras pesquisas sobre o comportamento adolescente, deparei-me com dificuldades devido a minha abordagem pouco usual do tema na sociologia, dissociada de problemas sociais que afetam os adolescentes ou a formação de subculturas juvenis. A perspectiva interacionista mostrou-se fundamental como instrumento analítico ao contemplar justamente aspectos de classificação, identidade e monitoramento do comportamento nas interações dos adolescentes entre si e com representantes do mundo social adulto. Em meus primeiros estudos, notei uma forte dualidade na forma como a adolescência é percebida e tratada em nossa sociedade: ao mesmo tempo em que é tida como época de experiências fugazes, é também considerada com seriedade como período de consolidação da identidade pessoal e da escolha de uma carreira profissional; referenciais imprescindíveis para a vida social dos indivíduos. Apresentou-se uma espécie de paradoxo, onde a fase considerada de definição da identidade pela psicologia é também de rompimento com diversas referências identitárias anteriores e de busca por novos comportamentos e referências que não necessariamente se cristalizarão até a vida adulta. As experiências e descobertas da adolescência têm um papel fundamental na formação da identidade do indivíduo, uma vez que através delas, ele se confronta reflexivamente sobre ações diversas, sua significação e objetividade. Concomitantemente, várias experiências assumem um aspecto de ritos de passagem para a vida adulta. Entretanto, muitos comportamentos e projeções da identidade no período da adolescência são tão temporárias quanto ela mesma, devendo ser abandonadas para a vida adulta como membro produtivo da sociedade: Cortes de cabelo e roupas extravagantes acabam postos de lado quando o jovem procura emprego, bem como várias ideologias se esfacelam quando ele se depara com demandas nunca imaginadas do mundo social. O amadurecimento, inevitavelmente, requer o abandono de grande bagagem da adolescência;

mas sua importância permanece enquanto definição de identidade por ser o período em que o indivíduo é levado prioritariamente a se conhecer e se descobrir subjetivamente.

Tal característica da adolescência foi altamente desafiadora para minha abordagem, devido ao fato de não haver práticas, dinâmicas e relações sociais historicamente consolidadas na adolescência pelos próprios adolescentes. O que é socialmente definido em relação à adolescência não o é por seus atores, mas pela estrutura social que classifica estes atores como em fase de passagem, inexperientes e indisciplinados, mas na iminência de se tornarem adultos e ingressarem plenamente na vida social. Para tanto, até o sistema de ensino é configurado no sentido de reafirmar esse status da adolescência, apresentando conteúdos mais teóricos e analíticos da realidade, reforçando a reflexividade¹ e estimulando o indivíduo a escolher uma área por que se interesse e com que “se identifique”, para depois definir seu futuro papel na sociedade. Há alguns anos atrás, o atual ensino médio brasileiro era chamado de 2º grau científico, evidenciando sua ênfase na formação de conhecimento teórico e da análise racionalizada da realidade, que persiste, apesar da nova classificação. Dessa maneira, as instituições de ensino revelam a força de seu papel social, reproduzindo, entre outros valores, o modelo de racionalidade científica que alicerça a sociedade moderna. As instituições de ensino que lidam com a adolescência, em grande parte, não estão preparadas para essa transição do jovem, ocupando-se em transmitir, rapidamente, uma grande carga de conteúdos e conhecimentos considerados necessários na vida social produtiva. Assim sendo, no mesmo período em que o corpo evidencia o fim da infância e seu potencial produtivo dentro dos valores e padrões sociais modernos, o indivíduo passa por uma preparação apressada onde o acúmulo de conhecimento se sobrepõe às vivências práticas. Como larvas que se tornarão borboletas, a existência dos adolescentes só encontra sentido num futuro que, embora esperado e planejado, permanece imprevisível e incógnito.

¹ No sentido giddensiano, “refere à suscetibilidade da maioria dos aspectos da atividade social, e das relações materiais com a natureza, à revisão interna à luz de novo conhecimento ou informação” (Giddens, *Modernidade e Identidade*, 1999: 26).

As típicas “crises de adolescência”, bem como diversos comportamentos classificados como rebeldes nessa fase expressariam, na verdade, características dos processos de socialização da modernidade contemporânea. Como Ruth Benedict e Margareth Mead já teriam observado², as crises da adolescência são características da sociedade moderna ocidental que promove uma ruptura no processo de crescimento e socialização do indivíduo, impondo que ele abandone práticas e saberes adquiridos na infância e incorpore outros na adolescência para serem utilizados na vida adulta. Essa descontinuidade, além de característica da sociedade moderna, é o que define a própria adolescência: o período de ruptura no processo de desenvolvimento do indivíduo entre o mundo passivo e omissivo da infância e o mundo ativo e responsável dos adultos. Entretanto, os adolescentes, mesmo não sendo mais crianças, ainda são tratados de forma equivalente, com direitos e restrições iguais, sem reconhecimento de autonomia ou maturidade. O fato de não se verem mais como crianças é insuficiente para que sejam considerados adultos, de maneira que eles “flutuam” entre a infância e a idade adulta, ansiando e, ao mesmo tempo, temendo sua entrada na última. Na adolescência, o indivíduo é estimulado a aprender sobre diversos aspectos da vida social adulta e a ensaiar alguns comportamentos, mas sendo constantemente supervisionado. Nesse contexto, a ansiedade em penetrar o mundo social adulto e afirmar a ruptura definitiva com a infância acaba conduzindo a manifestações de não aceitação da própria condição e das restrições que se impõe a ela, incidindo muitas vezes em atos não autorizados para essa idade. Forma-se então um quadro de rebeldia, como é socialmente percebida.

O que pretendo demonstrar neste trabalho é que a rebeldia que se atribui aos adolescentes como algo natural e intrínseco, na verdade é parte da construção social da adolescência nos processos socializadores da modernidade. Muitas vezes, esse caráter rebelde não é incorporado pelos atores que se encontram nessa fase. Trata-se de uma classificação

²In KUCKHOHN & MURRAY, 1965

essencialmente externa e independente dos atores adolescentes, podendo ser internalizada e reproduzida por eles ou não. Mesmo que não internalizem valores de rebeldia, ao adotar comportamentos que revelem intenções de afirmar a própria autonomia, experimentar o que é restrito aos adultos ou questionar reflexivamente padrões sociais, os adolescentes acabam reconhecidos como rebeldes. Mas os adultos não só oferecem as condições para que o adolescente manifeste tais comportamentos como também os incentiva constantemente. Ao longo do texto, traçarei uma profunda reflexão envolvendo as especificidades do contexto adolescente no processo de socialização, noções de poder disciplinar e simbólico, disposições comportamentais e noção de desvio, a fim de demonstrar o que proponho.

Por último, desde já, tomo a precaução de expressar a consciência de que a fase da adolescência é experimentada de formas muito diferentes em contextos sociais diversos, de maneira que minhas observações no contexto altamente urbanizado da cidade de Belo Horizonte não seriam diretamente transferíveis para qualquer adolescente, em qualquer lugar do mundo. Isto é especialmente evidente no caso de pequenas comunidades rurais com fortes resquícios tradicionalistas e que, em muitos aspectos, configuram um conjunto de práticas, crenças e valores profundamente diverso do que se vê em comunidades mais urbanizadas.

CAPÍTULO 1 – A ADOLESCÊNCIA COMO CONTEXTO

Uma conduta esperada em pesquisas das ciências sociais e justificadamente considerada essencial é a de situar o contexto em que o objeto é explorado, reiterando o fato de que, em outros contextos, outros elementos seriam observados, em dinâmicas completamente diversas. É necessário e importante que o cientista social reconheça que, não só seu objeto, mas também seus estudos, estão sob influência de elementos contextuais históricos, culturais e até mesmo naturais. Tal reconhecimento está presente neste trabalho, embora eu não explore profundamente a influência de cada elemento de que tenho conhecimento. Afinal, toda observação científica requer alguma delimitação para que a obra não naufrague num oceano de idéias e informações dispersas, sem produzir novos conhecimentos sobre o tema. Todavia, contextualizar atores adolescentes apenas histórica, cultural e socialmente não é suficiente. É necessário reconhecer que estes indivíduos, diferente dos de outras faixas etárias no mesmo momento histórico e sócio-cultural, encontram-se em uma fase muito peculiar de suas vidas, marcada por transformações que afetam seu comportamento, sua visão de mundo, suas interações e a maneira como são tratados e reconhecidos pelos demais. Esta pesquisa sustenta-se na premissa de que a adolescência é um período específico no desenvolvimento dos indivíduos, repleto de características próprias que conferem a ele um status diferenciado de qualquer outro na vida social. Ao lidar com adolescentes é necessário reconhecer as especificidades de seu contexto, com demandas e interesses próprios. Portanto, estes indivíduos são atores que orientam suas ações e interações não só pelos valores estabelecidos em sua cultura, mas também pelo significado e reconhecimento que recebem em função de seu período de crescimento e transformação.

Adolescentes não são simplesmente atores sociais menores, num contexto social mais geral; são atores num contexto próprio, também influenciado por estruturas sociais macroscópicas e, ao mesmo tempo, diferenciado por elas. O que torna a adolescência um momento peculiar não são apenas as variações do processo fisiológico de crescimento, mas todo um conjunto de valores e significados atribuídos social e culturalmente. Dessa maneira, é necessário reconhecer que a adolescência, além de inserida num contexto sócio-cultural, é um período socialmente produzido através de diferenciações que lhe conferem peculiaridade. Em outras palavras, a divisão social entre indivíduos adultos e indivíduos “em formação” (entre eles, os adolescentes), configura um mundo social à parte, marcado pela transitoriedade. A adolescência, portanto, deve ser abordada como um contexto à parte enquanto momento híbrido de passagem e preparação, uma vez que o indivíduo é preparado para a vida adulta enquanto se transforma em um adulto. Ele não é preparado para a passagem entre a infância e a idade adulta, mas durante ela.

Este capítulo situa o leitor perante o contexto de vida da adolescência na sociedade ocidental contemporânea. Mais do que levantar características sobre nossa cultura, levanto características gerais do período transitório da adolescência e de como ele é vivido dentro dessa cultura. Para tanto, ao longo de todo o trabalho, minhas considerações não serão limitadas apenas ao meio social e às suas características mais macroscópicas. Aspectos psicológicos e biológicos terão sua importância reconhecida e devidamente explorada, uma vez que são elementos que interferem profundamente no modo como os indivíduos em questão orientam suas interações. Tudo isso será feito sem comprometer o caráter sociológico desta pesquisa.

1.1 Adolescência como contexto de maturação corporal e psicológica

Álvaro Cabral e Eva Nick definem a adolescência da seguinte maneira:

“O período do crescimento humano usualmente situado entre o início da puberdade e o estabelecimento da maturidade adulta – é a adolescência. Caracteriza-se pela transição do estágio infantil para o estágio adulto de inúmeras funções, incluindo as sexuais, após um interregno mais ou menos prolongado, a que se dá o nome de período de latência” (CABRAL, NICK, in FERREIRA, 1978:21)

A puberdade, considerada marco inicial da adolescência, é caracterizada pelo despertar da sexualidade e da liberação dos hormônios responsáveis pelo desenvolvimento de características físicas e sexuais distintivas. É comum que os sinais da puberdade surjam entre os 10 e os 13 anos de vida; entretanto, deve-se considerar que as mudanças observadas não obedecem rigorosamente a faixas etárias estabelecidas. A psicologia estabelece faixas etárias no crescimento dos indivíduos para fins analíticos, mas reconhece que, tanto o corpo quanto a mente dos mesmos não obedecem a essas predefinições racionais. A divisão da adolescência e mesmo de toda a vida do indivíduo por períodos etários é, em termos weberianos, uma tipificação ideal; uma representação da realidade baseada em características empiricamente observadas que se repetem. Portanto, é de grande utilidade que conheçamos os estágios da adolescência que a psicologia propõe por faixas etárias, mas sem considerarmos seus limites com rigidez, uma vez que não é possível fixar fronteiras para o período sem comprometer-se em um erro primário.

De acordo com Ferreira, os psicólogos de mais diferentes influências, que englobam Stanley Hall, Sigmund Freud e até mesmo antropólogos, como Ruth Benedict, concordam com a divisão da adolescência em três estágios: pré-adolescência ou adolescência menor, adolescência média e a adolescência maior ou juventude³. A pré-adolescência é caracterizada por um aumento de energia e pelo crescimento rápido e desproporcional. Nessa fase, as mudanças corporais são mais gritantes, o que provoca crises de ansiedade e identidade. Com o crescimento acelerado e desproporcional, o surgimento de espinhas, a mudança da voz e o crescimento de pêlos, o referencial anterior de auto-imagem da infância é perdido, mas sem que se estabeleça um novo referencial, já que o pré-adolescente não sabe no que está se transformando. A convivência com outros pré-adolescentes que, embora da mesma idade, apresentam níveis de desenvolvimento corporal diferente, acentua as expectativas e ansiedades em relação ao próprio desenvolvimento, devido a constantes comparações e, muitas vezes, à percepção de uma aparente injustiça da natureza, onde alguém da mesma idade já exibe um corpo mais desenvolvido e atraente. Outra característica que Ferreira destaca nos pré-adolescentes, é a carência de metas definidas⁴, onde o indivíduo ainda não sabe o que fazer no futuro, o que aumenta sua insegurança e nervosismo em relação aos problemas do presente, uma vez que não consegue reconhecer objetividade ou funcionalidade nas exigências que se apresentam para ele. Esta é a fase de acentuada incoerência, conseqüente, em parte, dessa falta de metas e, por outro lado, do rompimento brusco com a infância, a chamada “descontinuidade”, observada por Ruth Benedict⁵.

A adolescência média, que se apresentaria nas meninas dos 13 aos 15 anos e nos rapazes, dos 14 aos 16 anos, é a fase da maturação sexual; as mudanças corporais se

³ FERREIRA, Berta Weil. *Adolescência: Teoria e Pesquisa*, 1978, p22

⁴ *Ibid*, p23

⁵ Segundo a autora, as crises da adolescência são frutos de uma descontinuidade no processo de crescimento e socialização do indivíduo, característica da cultura ocidental moderna. Essa descontinuidade refere-se a um rompimento do processo socializador do indivíduo, onde, a partir da adolescência, são apresentados e incentivados comportamentos e valores não correspondentes aos aprendidos na infância e a negação de vários aprendizados dessa fase. Daí, a descontinuidade; a quebra de um processo de crescimento, para substituição de valores e aprendizados por outros ainda não assimilados.

estabilizam e os corpos assumem uma forma mais próxima da de um adulto, com mais harmonia e proporcionalidade. Neste período, observa-se maior introversão do indivíduo e uma busca intensa por auto-afirmação. É o que Ferreira chama de “descoberta do EU psicológico” (ibid), que pode ser considerado um esboço de auto-identidade, com o estabelecimento de metas e comportamentos de distinção que são seguidamente reformulados. Nesta fase, amizades íntimas e relacionamentos amorosos ganham importância e expressividade, por atuarem como referências de identidade e reconhecimento para os adolescentes:

Poucas coisas há que o adolescente mais preze do que ser aceito pelos colegas, e poucos infortúnios são mais pungentes do que ser rejeitado por aqueles cuja amizade pretende. A companhia de pessoas amigas é muito agradável em si mesma, e ser aceito por elas resulta, ademais, numa garantia satisfatória de nosso próprio mérito. A aprovação dos colegas da mesma idade reveste-se de tal importância para certos jovens que eles arriscarão quase tudo para conquistá-la e conservá-la. (NETTO, 1976: 246)

Se tal aceitação é importante durante todo o processo da adolescência, na adolescência média, isso é mais perceptível: superada a puberdade e suas mudanças gritantes, o adolescente já não se confunde com uma criança fisicamente e, portanto, precisa reafirmar para si mesmo uma identidade característica de alguém mais maduro, autônomo; que define a própria imagem e produz reconhecimento, ao invés de ser identificado e reconhecido por classificações externas. A aceitação em um grupo, conforme citado acima, é “uma garantia satisfatória de nosso próprio mérito”, reconhecendo uma conquista particular, resultante das próprias atitudes e da maneira de administrar o próprio comportamento.

A adolescência maior ou juventude, por fim, seria a fase que compreenderia o período de 15 a 18 anos para as moças e 16 a 19 anos para os rapazes (FERREIRA, 1978: 24). Também chamada adolescência adulta, é a fase em que o jovem encontra a objetivação típica do adulto. Nessa fase, é esperado que o adolescente faça uma opção de carreira profissional a seguir e tenha uma identidade mais segura em função do conhecimento de seus interesses neste assunto, que definirão seu papel social num futuro próximo. Além disso, o desenvolvimento de seu corpo provavelmente já foi concluído, de maneira que boa parte das ansiedades relativas a ele foi superada. Possíveis ansiedades em relação ao corpo que podem se apresentar já não seriam mais quanto ao desenvolvimento imprevisível e incontrolável, mas quanto à manutenção da forma física adquirida ao fim do processo de desenvolvimento ou à sua transformação, caso ela tenha se revelado desagradável. Ansiedades relativas à aparência física, portanto já não fazem parte das ansiedades características deste período final da adolescência.

Na adolescência maior, o indivíduo se considera já em condições de enfrentar o mundo objetivamente, interpretá-lo e estudar as oportunidades que este lhe oferece. É em tais condições que a assunção de posições, pontos de vista e a afirmação de valores éticos adquirem especial relevância. O adolescente maior, em geral, reconhece para si mesmo um projeto de vida mais definido, com meios e fins próprios. A escolha profissional tem um peso enorme neste projeto de vida, definindo seu escopo. Nessa fase, a ansiedade que se apresenta ao adolescente não é mais por uma definição da identidade, mas sim quanto a sua capacidade de levar em curso o projeto que elabora para si mesmo a partir desta identidade. A frustração perante o fracasso em um vestibular ou um forte sentimento de inadequação relativo à carreira escolhida, inevitavelmente, geram crises de ansiedade. Por outro lado, também faz parte dessa visão mais objetiva do mundo uma atitude mais realista que, com o cálculo das possibilidades observadas e conhecidas, permite que o indivíduo não seja imobilizado por seus insucessos,

mas que se conforme com a realidade e persista – enquanto parecer compensador – em atingir seus objetivos. O importante é que o indivíduo assume seriamente compromissos com a realidade; seja numa rotina de emprego ou de estudos, na militância política, ou mesmo em um relacionamento amoroso; o senso de compromisso nessa fase final da adolescência destaca-se em relação às fases anteriores em que predominam a descoberta e a experimentação.

Ao abordar essa última fase da adolescência, Ferreira assinala mais uma vez o fato de que tais enquadramentos cronológicos das experiências de vida na adolescência não são precisos e que o decorrer dessas experiências é profundamente influenciado por condições sócio-econômicas, culturais e até mesmo individuais. Tal consideração não se localiza nessa parte de seu texto ao acaso. Ao abordar a importância das escolhas do jovem em relação à sua vida profissional e a seus valores, percebemos que o autor reconhece que definições institucionais (conclusão de período escolar, legislação trabalhista e leis sobre maioridade) e sócio-econômicas afetam o senso de responsabilidade e compromisso de vários adolescentes de diferentes formas. Sabemos que muitos jovens de classes mais baixas, por necessidade, já se encontram em uma vida profissional com rotinas, compromissos e possibilidades de ascensão já bem estabelecidas, compondo, para alguns, um quadro de identidade e de metas para o resto da vida. Para outros, pode ser apenas uma situação temporária, até atingirem condições suficientes para efetivar outros projetos, como um curso superior que pode tanto servir para um aprofundamento na carreira profissional já estabelecida quanto para sair dela e iniciar outra mais promissora. De qualquer forma, a relação com a atividade profissional, seja num sentido de preparar-se para ela ou de já estar profundamente inserido nela assume um papel fundamental no processo de formação de identidade do jovem, superando classificações relativas à sua faixa etária.

Erik Erikson também utilizou de uma divisão de etapas da vida dos indivíduos em seus estudos. Este autor concebe oito idades do homem em seu argumento, dentre as quais, nos interessa apenas a adolescência, descrita como a fase em que a identidade individual se estabelece, em grande parte, através das relações com outros indivíduos. Como os outros autores já citados, Erikson também atribui grande importância aos grupos de que o adolescente virá a participar. O autor também trabalha a idéia de uma “moratória psicossocial” durante a adolescência: uma espécie de salvo-conduto para os mais diversos tipos de experimentações, sem preocupação ou cobrança séria quanto a suas conseqüências. A moratória psicossocial, segundo Erikson, faz parte de uma adolescência normal, sendo de grande importância para o processo de aprendizagem dos indivíduos. É esperado que, nesse período de moratória, através das diversas experimentações, o adolescente descubra sua identidade, seus gostos e suas limitações e assim prossiga em seu crescimento, tornando-se capaz de comportamentos coerentes e de calcular as conseqüências de seus atos. O adolescente mal sucedido nessa fase torna-se alguém sem noção clara da própria identidade, difundindo-se em papéis diversos, prolongando sua moratória, sem assumir um comportamento coerente em relação à própria personalidade, permitindo-se atos, discursos e posturas contraditórios e irresponsáveis.

O que se pôde observar é que elementos psicológicos e sociais estão complexamente imbricados no processo de desenvolvimento dos indivíduos, tendo em vista que as relações com outros indivíduos e com categorias socialmente estabelecidas têm presença constante. A separação que opero aqui é apenas para fins didáticos, sem crer na real possibilidade de uma divisão pura destes fatores. Viu-se até agora que aspectos sociais têm grande relevância na compreensão do comportamento adolescente, não só no que diz respeito às estruturas sociais e às instituições com as quais o adolescente se vê envolvido (como a escola e a família), mas também no que diz respeito às expectativas de todos que cercam o adolescente e aos grupos

que ele integrará. No tópico seguinte, abordo o contexto adolescente sob um paradigma enfaticamente sociológico.

1.2 Adolescência enquanto contexto de interações sociais.

Desde o início de minhas pesquisas, notei que a adolescência em si não constituía um tema de grande interesse sociológico. Encontrei pesquisas envolvendo o tema que, em sua maioria, não enfocavam prioritariamente os atores adolescentes, mas situações e contextos diversos que envolviam esses atores. A adolescência, na maioria das pesquisas, aparecia associada a temas como educação, criminalidade, marginalidade, gênero, sexualidade e formação de grupos. O que pude inferir destes trabalhos, numa observação panorâmica e *a priori*, é que a maioria aborda a adolescência quando associada com comportamentos considerados desviantes. O termo “comportamento desviante” sugere certa polêmica – sobretudo em análises comportamentais – por seu caráter relativo, gerando a seguinte questão: “desvio em relação a quê?” Esta questão é de extrema importância na discussão do comportamento adolescente, que, no senso comum, tende a ser associado à rebeldia e à insurreição. *A priori*, adolescentes são considerados indivíduos com fortes tendências desviantes, por suas constantes atitudes de desobediência e questionamento de regras que lhes são impostas. Pretendo aprofundar esta discussão no capítulo seguinte, em que abordo as relações de poder. Por hora, utilizo a expressão “comportamento desviante” referindo-me prioritariamente a comportamentos que fogem explicitamente de padrões sociais tradicionais, incorrendo muitas vezes (não sempre) em ações consideradas criminosas, como atos de violência, agressão, envolvimento com drogas, furtos roubos, e prostituição de menores.

Helena Abramo⁶ realiza uma análise antropológica de grupos dos movimentos punk e dark, em geral integrados por adolescentes e que possuem características de grande rebeldia e distinção, evidenciadas por suas indumentárias. Abramo compara este movimento observado nos anos 80 a movimentos juvenis das décadas anteriores de 60 e 70, onde, apesar das divergências mais essenciais⁷, a idéia de protesto contra uma ordem ou contexto social vigente permanece.

O trabalho de Abramo é apenas um exemplo de análise sociológica de comportamento adolescente em situação de comportamento desviante, que se nota pela extravagância da caracterização destes grupos através de seus trajes, sinais corporais, cortes de cabelo e discursos de protesto e negação dos padrões de comportamento social. No caso da sexualidade, vemos estudos sobre a precocidade de experiências sexuais e da gravidez que acabam se revelando como estudos sobre políticas públicas de saúde e campanhas de conscientização. Da mesma maneira, a adolescência, em estudos sobre educação e sobre criminalidade, revela-se como tema secundário na abordagem de desafios e ineficiências de políticas públicas educacionais.

Aparentemente, não há grande interesse na sociologia em estudar o comportamento adolescente que não esteja associado a políticas públicas ou a condicionantes sócio-econômicos de comportamento criminoso ou de protesto (como no caso de diversos estudos sobre o hip-hop como forma de expressão artística da realidade de pessoas desfavorecidas em função de sua classe e etnia). Tal desinteresse é compreensível, se reconhecermos que o caráter engajado nas pesquisas em ciências sociais, além de intenso, é incentivado por órgãos de fomento à pesquisa, preocupados em compreender e combater os mais diversos problemas sociais que assolam a humanidade. Há um forte discurso de preservação da criança e do adolescente como “cidadãos do futuro”, que motiva o apoio destas instituições a esse tipo de

⁶ Cenas Juvenis: punks e darks no espetáculo urbano, 1994

⁷ De acordo com a autora, enquanto os movimentos das décadas de 60 e 70 eram repletos de sonho e utopia, os de 80 e 90 são repletos de pessimismo e idéias apocalípticas.

pesquisa, quase como um instinto sofisticado e desesperado de preservação da espécie humana, cada dia mais ameaçada por calamidades resultantes de descuidos históricos em relação ao meio ambiente e aos demais seres humanos.

Tudo isso leva ao questionamento da importância de estudos sobre o comportamento adolescente não associado a comportamentos desviantes, políticas públicas ou problemas sociais associados a jovens atores. Por que estudar adolescentes que não estão se drogando, se prostituindo, abandonando a escola ou integrando grupos rebeldes, muitas vezes violentos? Será que a adolescência só adquire importância sociológica quando se apresenta em problemas sociais? Penso que não. É importante, para se conhecer as razões dos problemas que se manifestam nos atores adolescentes, conhecer a adolescência como período com características específicas na dinâmica do comportamento e das relações sociais. Mesmo ao adolescente que atenda a tipificação ideal mais comumente reconhecida e melhor aceita, deve ser conferido um olhar sociológico diferenciado pelo fato de ser um adolescente. “Desviante” ou não, este ator encontra-se num contexto social muito fértil para a pesquisa; contexto de transformações importantes em sua identidade e em suas relações sociais; transformações que convergem para a formação de um ator social independente, destinado a cumprir papéis e deveres sociais perante outros indivíduos, grupos e instituições. Compreender esse período de transformação com suas características sociais específicas possibilitaria uma compreensão mais profunda de comportamentos tidos como desviantes nessa fase. Além disso, estudar a adolescência é estudar a própria formação do comportamento em nossa sociedade e a reprodução ou a mudança de seus valores através do processo de socialização.

Para os que crêem que o comportamento adolescente é um objeto de interesse exclusivo da psicologia, destaco a importância dos processos de socialização na reprodução e na transformação de valores, signos, normas e ações que, em conjunto e através de complexas conexões, compõem as estruturas da sociedade em constante mutação. Questionamentos e

angústias característicos da adolescência são importantes para a sociologia à medida que não se resumem em problemas pessoais e subjetivos da vida dos atores, mas envolvem questões sobre a percepção do mundo social, sua forma de interpretá-lo e confrontá-lo, e sobre as expectativas que este gera nos indivíduos.

Para uma análise sociológica do comportamento adolescente, utilizo de instrumentos da análise interacionista, considerando a elevada relevância que noções de reconhecimento e a auto-avaliação adquirem para o ator adolescente, assim como também utilizo o conceito giddensiano de “monitoramento reflexivo da ação”⁸. Tais elementos são componentes de processos de interação em qualquer fase da vida dos indivíduos, mas, na adolescência, apresentam-se de maneira muito peculiar por se tratar de uma fase de transformações bruscas, onde referenciais de comportamento antigos são derrubados e substituídos por novos referenciais ainda não conhecidos, nunca antes manuseados. É importante lembrar também que os signos adotados nestes processos de interação, em sua grande maioria, vêm de referenciais externos presentes na estrutura social, anteriores aos indivíduos e essenciais para sua formação e seu reconhecimento enquanto membros da sociedade. Adolescentes, mesmo não sendo membros reconhecidamente produtivos da sociedade, não exercendo papéis sociais dentro de campos de trabalho definidos e não exercendo uma cidadania plena, são atores sociais interagindo não apenas entre si, mas também com adultos, com instituições e com a estrutura social. Os adolescentes também internalizam e reproduzem normas e condutas socialmente definidas, mas muitas condutas que eles precisam internalizar ainda causam estranhamento e questionamento, resultando em uma postura reflexiva, com potenciais revoltas devido a sua dificuldade em aceitar alguns aspectos da estrutura sem compreendê-los. Embora as crianças manifestem o mesmo tipo de dificuldade, especialmente em relação a ordens de seus pais, o adolescente se diferencia pelo fato de ser motivado a agir

⁸ *Modernidade e Identidade*, 1999

autonomamente. O adolescente é mais motivado a interpretar as regras e apreendê-las racionalmente do que a obedecê-las. Em geral, os adolescentes apresentam propostas inovadoras justamente por interpretarem o mundo com uma visão constituída mais ideal e reflexivamente do que por experiência e hábitos adquiridos. E, enquanto em fase de descobertas, adolescentes inovam e protestam na base da tentativa e do erro, até tomarem conhecimento das limitações sociais que se apresentam a eles.

Sem ignorar a força e a relevância das estruturas sociais sobre o comportamento adolescente, concentro minha análise no comportamento dos atores em relação aos outros atores e à estrutura, observando como eles se comunicam, se relacionam, e como estabelecem, reproduzem ou renegam valores e bens simbólicos. Acredito que a estrutura esteja presente nos constantes questionamentos internos do adolescente sobre como se portar, agir e pensar em relação a si e aos outros. Enfim, a estrutura se faz presente onde há uma preocupação com expectativas externas e, no caso do adolescente, tais expectativas ainda não lhe parecem claras.

Em minha monografia, Anthony Giddens⁹ e Erving Goffman¹⁰ foram as principais referências para abordar o comportamento adolescente, devido a suas perspectivas voltadas à compreensão profunda do comportamento dos atores diante uns dos outros, a partir de motivações, idéias de reconhecimento e expectativas que provocam entre si. Conceitos como “segurança ontológica”, construção e manutenção da “identidade”, “monitoramento reflexivo” e “representações” mostram-se especialmente interessantes quando relacionados ao comportamento de atores adolescentes. Devido a um contexto de transformação de suas identidades, em que são motivados a abandonar o que os identificava enquanto crianças, mas sem a permissão e a experiência para assumirem prontamente uma identidade adulta, os

⁹ *A transformação da Intimidade*, 1992; *Modernidade e Identidade*, 1999

¹⁰ *A representação do Eu na Vida Cotidiana*, 1985

adolescentes revelam constantes inseguranças sobre as noções que possuem de si mesmos e de como são percebidos e reconhecidos.

Defendi a hipótese de que as dificuldades e as crises comumente atribuídas aos adolescentes resultam prioritariamente de inexperiência e ansiedades ao lidarem com as conexões entre identidade, representação e reconhecimento. Aponte que características comumente observadas nos adolescentes tais como rebeldia, agitação, emotividade, irritabilidade, incoerência e inconstância são expressões de ansiedade e insegurança quanto à representação de papéis desses indivíduos perante os outros, ao mesmo tempo em que buscam estabelecer uma auto-identidade consistente. Adoto o conceito de ansiedade no mesmo sentido utilizado por Giddens, como: “estado de “alerta” em relação a ameaças (inconscientemente) percebidas ao sistema de segurança do indivíduo.” (GIDDENS, 1999:60). O sistema de segurança do adolescente, especialmente no tocante a sua auto-identidade, é consideravelmente frágil, uma vez que ele se encontra em um período transitório onde não é mais reconhecido como criança e, ao mesmo tempo não é reconhecido como adulto, de maneira que se vê obrigado a romper com seu passado mais recente e antecipar um futuro que ainda não lhe é claro e nem definido. A consciência de que é um indivíduo passageiro, um vir a ser, torna seu sistema de segurança inconsistente; uma vez que não pode mais se apegar a diversos elementos identificadores da infância; já que não se reconhece mais como criança. Ainda assim, ele não é reconhecido como adulto, pois seu corpo, suas experiências de vida e seus comportamentos ainda não consolidados, na maioria das vezes, não permitem isso.

É importante reconhecer que, sob a perspectiva interacionista, indivíduo e sociedade são categorias profundamente mescladas que se compõe e se transformam. Dessa forma, as estruturas não são consideradas como coerção, agindo sobre os indivíduos, determinando completamente suas ações e nem os indivíduos são considerados agindo apenas conforme

cálculos particulares de seus próprios interesses. Considero os indivíduos como agentes que interpretam a estrutura e assumem posições perante ela e perante os demais. Esses indivíduos são socializados dentro da estrutura, interpretando-a desde seu primeiro contato, usando referências de sua história de vida e adquirindo novas referências ao longo da mesma. Tais referências influenciarão na assunção de posições perante outros indivíduos, contextos e estruturas. O indivíduo então interpreta o mundo e os demais indivíduos a sua volta, ao mesmo tempo, por referências particulares, repletas de subjetividade e experiências emocionais psicologicamente mais ou menos valorizadas, e por referências adquiridas do meio em que se formou e em que interage com os demais. Tais referências assumem aspectos simbólicos; indicações que o indivíduo faz para si mesmo de valores e significados do que se passa à sua volta (BLUMMER, 1969). A interação é um processo que ocorre através do intercâmbio de elementos simbólicos; de indicações constantes que indivíduos fazem para si e para os outros, como a linguagem, que, grosso modo, é um conjunto de signos a que um grupo atribui sentidos aprendidos, compreendidos, partilhados e reproduzidos por seus integrantes. O elemento primordial desta analítica, portanto, é a comunicação e a linguagem, seu instrumento principal.

O reconhecimento destes elementos primordiais da análise interacionista é fundamental para este trabalho, uma vez que ele aborda os adolescentes como indivíduos portadores de um sistema interpretativo em processo de construção e reconstrução de referências. O sentimento de identidade dos indivíduos que, de acordo com a psicologia, começa a consolidar-se no período da adolescência, é fortemente sustentado pelo sucesso e pelo reconhecimento nos processos de interação com outros indivíduos, grupos e instituições. Tais instâncias atuam como referenciais de valores e bens simbólicos e também como indicadores de como indivíduos assimilam e reproduzem estes bens e valores. A identidade, portanto, é sustentada pelo reconhecimento, que, por sua vez, só pode ser expresso através da

interação e da comunicação; de trocas simbólicas e avaliações dessas trocas. Conforme sustenta Strauss:

Qualquer discussão de identidade tem como ponto central a linguagem. Usei a palavra central de propósito. A linguagem, muitas vezes, é analisada apenas como mais um tipo de comportamento – ao lado da fala, da leitura, da escrita e do ouvir – numa longa lista de outros tipos de comportamento. (STRAUSS, 1999:35)

A linguagem, mais do que simples expressão verbal, envolve expressões corporais e faciais, uso de sinais variados, cores, desenhos, indumentárias e muito mais. A linguagem trata, basicamente, de classificações e atribuições de sentidos. A comunicação pode ser resumida como reprodução de códigos previamente estabelecidos através de classificações, tipificações e simbologias por membros de determinado grupos que compartilham de instrumentos, conhecimentos e valores que lhes permite interpretar os códigos e manuseá-los conforme seus objetivos.

Ruth Benedict argumentava que na sociedade ocidental moderna, a adolescência representa uma descontinuidade no processo de crescimento do indivíduo, uma vez, que, pela nossa cultura, com a proximidade evidente da idade adulta, ocorrem mudanças um tanto bruscas no tratamento das crianças, onde elas são estimuladas a romperem com vários aprendizados, hábitos e saberes adquiridos durante toda a infância. Em nossa sociedade, vários ensinamentos devem ser “desaprendidos” futuramente, como por exemplo, questões sobre a origem dos bebês: a uma criança mais nova, costumava-se contar histórias fabulosas como a de que os bebês eram trazidos por uma cegonha. Em pouco tempo, tais histórias devem ser desmentidas, de acordo com o que os agentes socializadores julgarem adequado. Dessa forma, o adolescente encontra-se no centro de um processo de reformulação de comportamento, linguagem e classificações. E, nessas mudanças, a classificação atribuída a

ele, a categoria de adolescente, é a mais relevante, por abarcar todos os contrastes que se apresentam neste período de rompimento. Sem exageros, a adolescência é um período de crise de identidade, resultante das reclassificações que são estimuladas e exigidas a partir dos primeiros sinais de abandono da infância.

O adolescente, assim como a criança, é considerado, de acordo com o artigo 6º do Estatuto da Criança e do Adolescente vigente no Brasil, em “condição peculiar como pessoa em desenvolvimento”.(Lei 8069 de 13 de julho de 1990) Essa condição peculiar implica na idéia de que o adolescente é alguém em processo, em trânsito, em construção; que não é um ator formado, mas um “vir a ser”. O Estatuto da Criança e do Adolescente legitima e reforça institucionalmente a percepção vigente na sociedade do indivíduo adolescente. Em nossa sociedade, as crianças e adolescentes são projetos de homens; a seu presente é dada apenas a importância de preparação para o futuro. Crianças e adolescentes não são considerados atores sociais relevantes (se é que são considerados atores sociais); seu papel na sociedade é de preparar-se para um futuro papel. No caso da adolescência, a aproximação desse futuro já é mais evidente e ele é estimulado a assumir a construção de seu futuro como protagonista, manuseando o próprio corpo, seus sentimentos e conhecimentos. O adolescente ocupa o papel social paradoxal de alguém sem papel; alguém que experimenta um pouco de vários papéis e de diversas formas de representação, sem necessariamente comprometer-se a algum deles. A adolescência ainda é marcada por um paradoxo entre o ser criança e ser adulto: o ator é estimulado em vários sentidos a agir como adulto, tomando atitudes mais autônomas, refletindo sobre seus atos e elaborando a própria identidade e, ao mesmo tempo, é dependente de seus responsáveis e não tem permissão para usufruir de diversas liberdades e responsabilidades do mundo adulto, como beber, dirigir ou entrar em certos estabelecimentos. Os adultos interagem com os adolescentes de maneira muito semelhante a que interagem com crianças, não reconhecendo neles indivíduos “completos” no que diz

respeito a seu processo de desenvolvimento. Embora o adulto possa reconhecer certa maturidade no adolescente, ele não reconhece seu interlocutor como um par; fato de que o adolescente nem sempre toma conhecimento. Quando o adolescente toma conhecimento de tal situação, tende a reagir com hostilidade, pois sente seu status de maturidade ameaçado pela assimetria da relação. Talvez o adolescente não tenha pressa em se tornar adulto, mas tem pressa em ser tratado como tal para reafirmar seu rompimento com a infância e seu caráter autônomo, não subjugado a uma hierarquia fundamentada na diferença de idades.

A interação entre adolescentes e adultos, na maioria dos casos, é tensa por envolver em maior ou menor grau, o enfrentamento e questionamento de figuras representantes de autoridade, o que condiz com a necessidade de afirmar a própria autonomia. O adolescente, num exercício de reflexividade, questiona as autoridades adultas que se fizeram mais presentes durante a infância. Para distinguir-se das crianças, ele tenta mostrar-se menos submisso às regras que lhe são impostas, agindo algumas vezes no sentido de ignorá-las e, em outras, discutindo seus fundamentos e suas razões práticas. A rebeldia que os adultos tendem a atribuir aos adolescentes, muitas vezes é simples expressão de sua reflexividade, ainda não familiarizada com vários aspectos da vida em sociedade e dos códigos comportamentais que a permeiam. À medida que o adolescente amadurece, a maioria de seus questionamentos tende a desaparecer ou perder importância, dando lugar a uma inclinação mais conformista, necessária para continuidade do seu processo de desenvolvimento e inserção na vida social. Ao adolescente, portanto, são atribuídas poucas responsabilidades, uma vez que não se reconhece neles o preparo e o entendimento necessários para responsabilidades maiores. A adolescência é associada à irresponsabilidade, mas a própria cultura da sociedade ocidental moderna estimula que muitas responsabilidades sejam proteladas.

Por outro lado, o adolescente assume um compromisso muito sério com a elaboração e consolidação de sua identidade, numa busca constante por auto-afirmação, passando tanto por processos pessoais internos quanto pela relação com outros, individualmente ou em grupos. As relações são extremamente importantes neste processo, uma vez que:

De fato, a consciência da identidade individual só é possível pelo reconhecimento do outro. Muito do que está fora de nós pertence à essência do eu que se revela no outro. (MACHADO PAIS, in MENDES & EUGÊNIO, 2006)

O que às vezes pode ser conflitante para o adolescente é a necessidade de afirmar para si mesmo uma auto-identidade segura ao mesmo tempo em que lida com a multiplicidade de papéis que variam conforme contextos da vida em sociedade. Embora o adolescente não necessariamente assuma papéis como o de chefe de família, de um cargo estável definido no trabalho, de eleitor ou de cidadão contribuinte, ele precisa assumir papéis às vezes destoantes, como o de rapaz comportado em casa, mas ousado e contestador perante seu grupo. A chamada “segurança ontológica”¹¹ é quase inexistente na adolescência, à medida que o adolescente lida não apenas com o rompimento com sua vida pregressa (infância), mas também lida com a multiplicidade de papéis e eventos novos que se lhe apresentam, enquanto busca **uma** noção de identidade clara e concisa. Embora reconheça que diferentes contextos exigem diferentes posturas, há certa tensão tanto a respeito da adequação do adolescente no contexto (se seu comportamento é pertinente e é reconhecido como autêntico e não como uma imitação pitoresca do comportamento esperado), quanto a respeito da coerência com a noção de identidade que ele elabora para si mesmo.

¹¹ “sentido de continuidade e ordem nos eventos, incluindo aqueles que não estão diretamente presentes no ambiente perceptual do indivíduo.” (GIDDENS, 1999: 215)

O adolescente, portanto, é um ator que, ao mesmo tempo em que está aprendendo a “ser alguém”, está aprendendo a “representar alguém”, mas sem distinção clara de qual destes corresponde à identidade que ele busca estabelecer, o que gera intensos conflitos. Utilizo aqui o termo “representação” e seus cognatos no mesmo sentido que Erving Goffman, como:

...toda atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre este alguma influência.¹²

Goffman recorre a constantes metáforas do meio teatral, usando termos como “cenário” e “bastidores” para elucidar a idéia de que nas representações, os indivíduos interpretam papéis perante os outros e sua interpretação é baseada não apenas em seus interesses racionalmente calculados, mas também num conjunto de expectativas que os observadores portam sobre aquele papel e que o próprio indivíduo porta sobre seus observadores. Uma interpretação muito desencontrada deste conjunto de expectativas perde credibilidade perante a platéia, de maneira que esta não confere a ele o reconhecimento correspondente. O ator, para garantir a credibilidade, utiliza de vários recursos, como a composição do cenário, instrumentos pertinentes, vestimentas, gestos e linguagem própria. Um médico, por exemplo, decora seu consultório com livros de medicina, cartazes sobre saúde, calendários patrocinados por fabricantes de remédios; veste-se usualmente de branco, adota tons claros em seu consultório, deixa seu estetoscópio à vista e utiliza alguns termos próprios do vocabulário dos médicos. A ausência de alguns ou de todos estes elementos que caracterizam um médico e seu consultório pode gerar desconfianças em potenciais pacientes, que podem optar por outro profissional que se encaixe melhor na idealização deste papel.

¹² *A representação do Eu na vida Cotidiana*, 1985

Embora Goffman estabeleça uma divisão analítica entre comportamento de fachada, que se refere ao caráter mais externo da representação e comportamento de bastidores, que se refere às emoções, motivações particulares, e ao monitoramento reflexivo do indivíduo, estes atuam juntos na vida prática. Assim, o indivíduo, em geral, não se divide entre ator e personagem, a não ser quando assume uma representação mentirosa, propositalmente calculada. Mas, mesmo quando mente, é essencial que ele convença sua platéia de que é aquilo que está representando. O ator nunca deseja ser reconhecido como mentiroso, mas como sendo o próprio personagem que ele representa e, na maioria dos casos, o ator acredita estar representando a ele mesmo.

A dificuldade do adolescente ao representar, portanto, deve-se à sua inexperiência, não só como ator, mas também com o personagem que ele tenta representar, que, essencialmente, seria uma figura autônoma, relativamente madura e mais próxima de um adulto. O adolescente deseja demonstrar em sua representação que é um indivíduo completo, e não uma criança. Portanto, qualquer forma de tratá-lo que remeta a alguma idéia de infantilidade imediatamente causa-lhe irritação e, em público, desperta um forte sentimento de vergonha. Aqui, entende-se vergonha como algo que:

...remete diretamente a auto-identidade porque é essencialmente uma ansiedade acerca da adequação da narrativa com que o indivíduo sustenta uma biografia coerente. É estimulada por experiências nas quais são provocados sentimentos de desadequação ou humilhação... (GIDDENS, 1991: 60-62)

A vergonha, citada neste caso do adolescente, decorre de uma inadequação a um discurso que prima pela negação da infância ou do que possa remeter à mesma. O adolescente, portanto, é um ator especialmente inseguro, por conhecer parcamente o papel que se empenha em representar, o que o leva a apelar freqüentemente para instrumentos de representação ainda

não dominados, dando-lhe uma imagem caricata e pouco convincente, que evidencia seu amadorismo. Como exemplo, temos o consumo de bebidas alcoólicas por alguns adolescentes que reconhecem nele, um símbolo de maturidade e tentam se mostrar iniciados em sua apreciação e resistentes a seus efeitos, embora facilmente se excedam, chegando muitas vezes ao limite de um coma alcoólico.

Ao menos uma parte dos processos de interação e representação é elaborada durante a própria interação. Embora os atores usem de referências simbólicas anteriores a eles e ao processo em que estão atuando, a interação é conduzida por constantes observações às reações e aos gestos dos interlocutores, havendo expectativas definidas socialmente, mas não necessariamente determinantes da ação. Em outras palavras, uma pessoa nem sempre age conforme o que se esperaria dela em determinada situação. Portanto, embora haja uma noção clara de características dos papéis sociais, baseada no conceito weberiano de tipo ideal, a representação dos papéis nunca é completamente definida; ela é elaborada e reformulada constantemente. O mesmo ocorre com adolescentes: eles conhecem símbolos compartilhados que podem distanciá-los ou aproximá-los de um adulto e orientam seu comportamento inspirados por essas referências. Entretanto, tais referências ainda não foram internalizadas através de práticas consolidadas, o que dificulta ao adolescente reformular sua representação de forma coerente perante imprevistos na interação. Muitos aspectos do comportamento e das experiências de maturidade que o adolescente conhece não foram vivenciados por ele, mas presenciados enquanto expectador incapaz de apreender referências contextuais e anteriores diversas que compõem a cena. Nesses casos, o adolescente vê a execução do papel como sendo o próprio papel em si, desconhecendo em seus bastidores, os treinamentos e experiências que conduziram àquela execução do papel. Assim, o adolescente busca antecipar a autonomia e a segurança de alguém mais maduro, mas enfrenta crises por desconhecer os bastidores dessa imagem desejada, como alguém que assiste a um truque de mágica e tenta

reproduzi-lo baseado no que viu. Nos bastidores dessa representação, está a própria experiência de vida; elemento que, mesmo num nível quase inconsciente, o adolescente reconhece não ter. O adolescente sabe que está em transição, que não é criança e nem adulto e que há convivência com seu amadorismo, mas sabe também das expectativas depositadas em seu processo; que sua transição tem um objetivo: definir-se como indivíduo. Por isso, ele se projeta como indivíduo e faz diversas experiências com seu projeto, até que ele lhe pareça consistente e adequado, como um cientista faria. Fracassos nestas experiências geram crises porque é o primeiro grande projeto de sua vida, e talvez o mais importante, definindo fundamentos que atuarão em suas escolhas futuras. Sua vida, literalmente, depende do sucesso desse projeto, normalmente medido pelo reconhecimento conquistado por ele.

1.3 Agências socializadoras na adolescência

Em “O Homem Plural”, Bernard Lahire (2003) argumenta a favor de uma análise sócio-antropológica que reconheça o caráter múltiplo dos determinantes das ações dos indivíduos, sem restringir as explicações sobre seu comportamento às classes de origem ou à herança cultural adquirida através da família e da localidade em que são formados. Em sociedades tradicionais, talvez a gama de determinantes da ação fosse consideravelmente mais reduzida em função de laços de uma solidariedade mecânica, onde os valores dominantes da comunidade são praticamente indiscutíveis, onde a identidade é com a própria comunidade e os papéis sociais não são muito diversificados e são bem definidos. No caso das sociedades modernas, o contato com a diversidade é inevitável; especialmente no contexto mais recente da globalização, com o progresso rápido das telecomunicações e a transmissão quase instantânea de conteúdos via satélite, internet e outros meios. Em função dessa diversidade, cada vez mais variáveis são introduzidas e relevadas no processo reflexivo de elaboração do

comportamento e da ação. A diversidade não se resume ao bombardeio de informações que o homem moderno sofre, mas envolve também o contato com indivíduos de diferentes culturas e com novas formas e espaços de interação, tanto dentro de uma empresa multinacional que determina padrões de qualidade, serviço e comportamento próprios, independentes da cultura do local em que se instala quanto através da telefonia móvel ou da internet. Existe uma pluralidade de locais e meios de interagir que estabelecem valores, regras e linguagem próprios.

Ao tratar da diversidade, Lahire concentra-se no que ele chama de disposições: **tendências** do indivíduo a agir, baseadas em sua formação, história, em suas experiências e seus aprendizados. A construção dessas disposições é fundamentada em vários fatores que passam por características físicas do ambiente em que o indivíduo se desenvolve e por contatos em sua socialização, não só com as instâncias socializadoras mais reconhecidas (escola e família), mas também com outros indivíduos (babás, tios, amigos, pais de amigos, colegas de diversas atividades, etc.) que influenciarão suas formas de pensar, sentir e agir. Além disso, as disposições não são sempre transferíveis e não determinam o comportamento do indivíduo o tempo todo, pois todo indivíduo está sujeito a enfrentar situações inéditas que não se enquadram em seus aprendizados anteriores. O indivíduo se encontra em constante exercício de aprendizado, em contato com novas possibilidades de comportamento e de elaboração de novas disposições. Situações em que o conjunto de disposições do indivíduo não é suficiente para uma interação satisfatória e segura são comuns e aparecem em forma de crises ou tensões. Na abordagem de Lahire, portanto, o processo de socialização é de suma importância e não deve ser de maneira alguma compreendido como um processo limitado pela idade do indivíduo ou pela sua formação familiar e escolar; o processo de socialização é um processo aberto e sem prazo de encerramento.

Dessa maneira, o passado dos indivíduos é de extrema importância na orientação de suas ações, conferindo-lhes, através das disposições, propensões a agir. Mas no caso do adolescente, que vivencia a descontinuidade de seu processo socializador, as crises são constantes devido à impossibilidade de adequação de muitas de suas disposições ao conjunto de situações novas que se apresentam para ele a partir de sua puberdade. Essas mudanças corporais da puberdade representam apenas o início de uma série de mudanças relevantes para as quais o indivíduo ainda não foi preparado e que requerem novos aprendizados urgentemente. A dificuldade de muitos adolescentes em aceitar ordens de seus pais e incorporarem hábitos associados a elas resulta de contradições de seu sistema de disposições, onde, em muitos aspectos, a obediência não questionada aos pais, remete a um sistema de disposições que já se revela defasado e incoerente com o comportamento mais autônomo que é esperado de quem deixa a infância. De acordo com Lahire¹³ (2002), a socialização nunca se restringiu à família ou à escola. Na adolescência, é gritante a importância que outras instâncias socializadoras não institucionalizadas adquirem, porque há a necessidade de contrair saberes não ensinados pelas instituições tradicionais (família e escola) e de romper com a idéia de aprendizado hierarquicamente imposto, dando lugar à experimentação, à tentativa e aos erros do próprio indivíduo. Em nota no livro *O homem Plural*, Lahire tece o seguinte comentário sobre a adolescência:

De fato (a adolescência), trata-se de um tempo no ciclo de vida durante o qual os hábitos são constituídos ao mesmo tempo apesar de e graças (ou pelo menos através de) à resistência **consciente**¹⁴ que se opõe vivamente. Recusa de arrumar o seu quarto, de escutar os conselhos dos pais, resistência às diferentes leis familiares, os adolescentes não interiorizam nada nesses momentos de crise dos

¹³ *O homem plural*, 2002

¹⁴ Grifo meu

hábitos e exigências, que vêm se reativar como por encanto nos períodos após a adolescência. Contra seus pais, os adolescentes estão nos dois sentidos contrários da palavra “perto de” e “oposto a”¹⁵

Insisto em destacar o termo “consciente” nessa citação não apenas para reforçar a idéia do autor sobre as disposições, que não se manifestam inconscientemente nos indivíduos; mas sobretudo para ressaltar que, apesar de todas as crises emocionais e mudanças hormonais que os adolescentes atravessam, seu comportamento rebelde não deve ser considerado como simples manifestação de descontrole emocional ou de uma “natureza rebelde”, operando acima de suas consciências. Conforme insisto ao longo do texto: o adolescente é incentivado a exercitar sua reflexividade, questionando-se conscientemente sobre sua condição, suas ações e seus valores. Essa resistência consciente faz parte do questionamento das disposições que até então se fizeram presentes em sua vida familiar e da elaboração de novas disposições que soem mais coerentes com o caráter autônomo que ele busca.

Para analisar o processo de socialização dos adolescentes, é importante considerar três eixos de disposições que, especialmente nesta fase, não atuam em grande harmonia. O primeiro eixo é o habitus familiar, primeiro referencial de identidade (nome, sobrenome, descendência e hierarquização). O primeiro eixo apresenta características particulares que reforçam a construção de uma primeira noção de identidade. Embora tenham um tipo ideal de estrutura bem definido [pai, mãe, filho(s)], as famílias funcionam com regras próprias, embasadas em características e experiências pessoais de seus integrantes. Ultimamente, o âmbito familiar tem tido sua participação reduzida no aprendizado dos indivíduos, mas a ele ainda é atribuído um status de instituição primeira na formação de valores e da identidade. Ainda que as crianças passem cada vez mais tempo na escola, a própria escola reforça a valorização da família e o respeito à ordem hierárquica nela estabelecida.

¹⁵ *Ibid*, p 60

O segundo eixo é o habitus escolar, onde prevalece a transmissão de conhecimentos gerais sobre o mundo e saberes socialmente reconhecidos como legítimos e necessários para a convivência e a inserção produtiva na sociedade. Neste eixo, o conteúdo dos aprendizados tem um caráter mais genérico e padronizado, com pouca ênfase na construção de um sentimento de identidade. Ministérios e secretarias da educação definem parâmetros curriculares com os conteúdos a serem aprendidos em cada etapa do processo educacional, definem a duração de cada ciclo e as formas de avaliação e legitimação da passagem para os ciclos seguintes. É óbvio que cada escola tem seus próprios métodos de ensino, que uma série de fatores como localização, classe social dos alunos e cultura local afetam o ensino de maneira que ele não é algo completamente padronizado. Ainda assim, há uma série de padrões que os governos passam para as escolas e exigem que seja seguida, como a duração dos dias letivos e a aplicação da Lei de Diretrizes e Bases. É importante sublinhar também o papel da escola de estimular a reflexividade dos alunos, transmitindo saberes e técnicas que, muitas vezes, não são de aplicação prática direta ou “savoir faire”, mas idéias abstratas para a análise, interpretação e compreensão de fenômenos diversos da vida cotidiana. Faz parte deste estímulo à reflexividade, a apresentação superficial feita pela escola de diversas áreas de conhecimento e suas respectivas possibilidades de atuação profissional, de maneira que o estudante refletirá não apenas sobre o mundo a seu redor, mas também sobre sua participação e os papéis que poderá assumir neste mundo.

A importância da escola na reprodução da condição transitória da adolescência e da juventude data dos primórdios da transição do modo de vida feudal para o moderno, segundo Philippe Ariès¹⁶. De acordo com o autor, na idade média, as crianças participavam constantemente da vida social adulta, sem restrições, sofrendo poucas distinções e sendo tratadas como “pequenos adultos”. A partir do século XVII, com a presença mais

¹⁶ *História Social da Criança e da Família*, 1981

significativa de pensadores preocupados com a moral e a racionalidade, criou-se o sentimento da necessidade de preservar e disciplinar as crianças, projetando nelas o futuro e a manutenção da moral presente:

“Se considerarmos o exterior das crianças, feito apenas de imperfeição e fraqueza, tanto no corpo como no espírito, é certo que não teremos motivos para lhes ter grande estima. Mas se olharmos o futuro e agirmos sob a inspiração da Fé, mudaremos de opinião”. (COUSTEL, apud ARIÈS) Além da criança, veremos então o “bom magistrado”, o “bom cura”, o “grande senhor”. (ARIÈS, 1981: 140,141)

Esta percepção influenciou a evolução das instituições escolares, que se tornavam mais abrangentes e valorizadas. Desenvolveu-se a divisão de classes (turmas) de acordo com idades, que colaborou profundamente para a diferenciação entre infância e adolescência. No início do século XIX, seguindo o processo das transformações anteriores, consolidou-se a idéia de correspondência entre idade e classe escolar, cristalizando estruturalmente as diferenciações entre infância, adolescência e maturidade enquanto períodos etários definidos. A escola legitimou-se enquanto instituição disciplinadora de sujeitos para o futuro, o que reforçou o caráter transitório daqueles em fase escolar. Afinal, isolados em seu contexto de aprendizes, lhes fora inculcado o sentimento de preparação e superação de fases para uma vivência plena em sociedade **no futuro**.

O período escolar, em seu ciclo de avaliações e promoções anuais, sugere-se como conjunto de provações a serem superadas para o reconhecimento legítimo da maturidade e capacidade de inserção no mundo social, garantido pela ficha simbólica do diploma. A adolescência, portanto, é tratada da mesma maneira, como algo a ser superado. E a conquista de tal objetivo só é aceita quando se torna reconhecível a capacidade do indivíduo de inserir-se na vida produtiva e assumir um papel social consistente dentro dela. Nesse sentido, a

escola fornece conhecimentos e treinamentos diversos sem aplicação objetiva no presente dos adolescentes, mas que servem como referências de afinidades e interesses para a definição de uma carreira profissional a ser seguida.

O último eixo, diferente dos demais, não é uma instituição social específica, mas um amplo campo de possibilidades de influências e aprendizados que transcendem as instâncias socializadoras tradicionais. Neste eixo podemos considerar a influência de amigos, da mídia, de atividades diversas que vão desde práticas mais formais como cursos de línguas e artes até as mais informais, como a prática descompromissada de esportes aos fins de semana no clube ou a participação em comunidades virtuais sobre temas diversos. A característica mais importante que distingue o terceiro eixo dos demais se refere à possibilidade exponencialmente maior de escolha que os indivíduos possuem dentro dele. Este pode ser considerado o eixo mais livre, onde o indivíduo busca o que mais lhe interessa; não num sentido exclusivamente hedonista de gosto, mas também no sentido do que ele avalia como necessário para si. No terceiro eixo, mais do que nos outros, o indivíduo define, através de escolhas próprias, a maioria dos grupos e atividades que influenciarão seu comportamento.

No eixo da família, é lugar comum afirmar que não se escolhe o nome, não se escolhe os pais, os irmãos ou a classe social em que se nasce. No eixo escolar, a escolha da instituição em geral é feita pelos pais, baseada em seu juízo de valores. Além disso, na escola, em seu aspecto mais formal, o campo de escolhas da criança e do adolescente é extremamente limitado: horários, atividades e conteúdos que lhes serão transmitidos (ao menos nas escolas tradicionais, que predominam em número) são definidos pela instituição e pelos órgãos governamentais responsáveis pela educação. Cada aluno pode ter uma maneira particular de se adaptar às regras da escola ou rebelar-se contra elas, mas sua liberdade ainda é muito pequena lá dentro; dificilmente ele escolhe estar lá, recebendo informações diversas, cuja boa parte não lhe interessa e não lhe parece útil. Conforme Foucault, as escolas têm uma

arquitetura que remete a arquitetura de prisões e hospitais psiquiátricos, facilitando a vigilância e o exercício do poder disciplinar¹⁷, do que se pode inferir que o sentimento de liberdade e autonomia nestes locais é muito limitado. Já o terceiro eixo está além das imposições disciplinares dos outros dois, ao mesmo tempo em que penetra na estrutura deles, como no caso de um primo que questiona as diferenças de aprendizado entre as duas famílias ou no caso de colegas de sala que incentivem traquinagens e ações que vão contra as normas estabelecidas na escola. Os três eixos não operam separadamente sobre o indivíduo; todos atuam ao mesmo tempo, mesclados, muitas vezes se confundindo.

Na adolescência, a importância do terceiro eixo se eleva em função da necessidade do indivíduo inserir-se na vida em sociedade e em novos aprendizados, ao invés de ser inserido através de imposições dos outros dois eixos. A afirmação da autonomia, essencial para o reconhecimento da auto-identidade, inevitavelmente passa por um intenso exercício de escolhas, pois, através delas, o indivíduo habituado a ter seu comportamento moldado por outros eixos, **define a si mesmo**. Pode-se questionar a legitimidade dessas escolhas; até que ponto são escolhas verdadeiras ou apenas manifestações de outras disposições e das condições contextuais em que o indivíduo se desenvolve. Segundo Bourdieu¹⁸, a capacidade de escolha e de julgamento, assim como o gosto, é determinada principalmente por condições sociais de classe, de maneira que eles apenas refletem as condições sócio-econômicas e culturais em que o indivíduo se formou, não sendo escolhas verdadeiras, mas reproduções de características da estrutura em que ele se encontra. Considero que tal percepção se excede em determinismo, embora pertinente com o contexto das relações entre classes na França no período em que fora escrito. No presente momento da história, convivemos com a democratização da informação através da internet e, ainda que uma parcela muito pequena tenha acesso a esse meio de comunicação, ela difunde informações através de uma rede de indivíduos. Além

¹⁷ FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*, 2004

¹⁸ *La distinction*, 1967

disso, a televisão e o rádio já se tornaram meios de comunicação quase onipresentes, transmitindo informações, valores e possibilidades de reflexão para as mais diversas classes. Assim, ainda que os indivíduos tenham suas escolhas limitadas por suas condições sócio-econômicas e culturais, suas possibilidades de escolhas ainda são muito vastas. Dentro de toda limitação, o ser humano constrói a si mesmo e o adolescente é alguém empenhado nessa construção, levantando-se contra toda forma de autoridade que pareça ameaçar sua obra ao impor limitações a ela. Muitos adolescentes percebem a própria sociedade como essa estrutura ameaçadora e direcionam seus protestos a ela.

O adolescente não chega a ignorar ou negar completamente suas instâncias socializadoras mais tradicionais (escola e família); elas continuam operando na formação de sua identidade, mas seu papel torna-se muito mais questionado conscientemente do que era na infância. É comum que muitos destes questionamentos sejam provocados pelos próprios representantes dessas instâncias. Percebendo o desenvolvimento do adolescente e sua entrada numa nova fase, estes representantes reconhecem a necessidade de novos ensinamentos e novos métodos de aplicá-los, afim de que seu papel socializador não se estagne, perdendo função. A própria família e a própria escola incentivam a autonomização do adolescente, mas tendem a fazê-lo de maneira controlada. O adolescente, apressado em assumir o controle, tenderá a rebelar-se sempre que sentir que o controle de sua vida não está em suas mãos.

O processo de socialização, portanto, é um processo de “adestramento” (na terminologia de Foucault) do corpo e da mente; da elaboração de um comportamento através não só da repetição, mas também da reflexividade, do pensamento e da ação conscientes. O adolescente questiona o poder disciplinar das instituições sociais que o adestraram desde seu nascimento, mas sem opor-se completamente a elas. A resistência que os adolescentes tendem a apresentar perante a força dessas entidades, embora às vezes assim lhes pareça, não configura uma resistência a toda forma de autoridade, adestramento e, eventualmente,

opressão; mas apenas a uma idéia de socialização que, em seu curto período de vida, lhes pareceu imposta. O adolescente, ao tentar se inserir em novos grupos e ser aceito por seus colegas (seus supostos pares), é também adestrado e disciplinado a comportar-se conforme as exigências do grupo, a aprender a linguagem e os valores do grupo e a reproduzi-los, às vezes chegando ao ponto de internalizá-los. O adolescente, perante os outros, atua inseguro, consciente da eterna vigilância dos seus pares que, ao menor sinal de infantilidade, podem puni-lo com isolamento, ou mesmo, humilhação. Embora essa relação de poder dentro do grupo de pares não lhe pareça evidente, ela existe e terá profunda influência na construção de sua identidade; talvez até maior do que as relações de poder com a família e com autoridades escolares que lhe são mais evidentes e, portanto mais fáceis de contestar. As questões relativas às relações de poder (às vezes veladas) nas quais os adolescentes se envolvem serão o tema do próximo capítulo.

CAPÍTULO 2: PODER E ADOLESCÊNCIA

Através das observações do capítulo anterior, somos levados a reconhecer a adolescência como período repleto de especificidades que lhe conferem lógicas e dinâmicas próprias na condução das interações e na elaboração do comportamento de seus atores. É necessário cautela para que uma análise sociológica da adolescência não se resuma em simples transferência de conceitos e modelos explicativos fundamentados, ou na observação de atores adultos, com papéis sociais mais claramente definidos, ou na observação de fatores estruturais que pouco se aplicam a estes atores que ainda não internalizaram, ou sequer foram apresentados a vários aspectos da estrutura social. Para o reconhecimento dos adolescentes enquanto atores sociais, é necessário que se reconheça que sua vida social é diferenciada, em função de diversas condições de seu estado de transição; desde a moratória psicossocial até o impedimento de diversas ações, seja por força de lei ou por normas tácitas de comportamento. Existe uma série de impedimentos sobre os atores adolescentes em função da sua idade que, por si só, confere à sua vida social um caráter diferenciado que requer uma análise também diferenciada. Orientado por tal caráter, proponho a análise do comportamento adolescente sob o viés de relações de poder, mas consciente dos ajustes necessários entre minhas referências teóricas sobre o tema e o objeto que escolhi.

As relações de poder constituem um viés interessante por expressarem nesse caso, mais um exemplo da clássica dualidade observada na adolescência: Se por um lado, os adolescentes apresentam tendências a rebelar-se, confrontar e questionar seus pais, seus professores ou as normas socialmente estabelecidas de bom comportamento, por outro, revelam-se consideravelmente dispostos a sujeitar-se a normas e práticas de comportamento de grupos com que desejam se associar. O conflito entre insurreição e sujeição se apresenta e o estereótipo do adolescente enquanto rebelde torna-se questionável ao se adotar uma análise

relacional do poder. Por isso, a proposta de Foucault para a análise das relações de poder é tão interessante, especialmente se enfatizarmos o aspecto produtivo das relações de poder; no sentido de que produzem – bem mais do que impedem – ações que possibilitam outras ações. O poder, enquanto produz ações, produz indivíduos que agem, de maneira que sua identidade é profundamente afetada por suas ações e pelo contexto de relações de poder em que elas se dão. O poder, portanto, em grande medida, produz sujeitos. E adolescentes são considerados justamente, sujeitos em produção.

Também é importante para esta abordagem considerar a relação (às vezes ignorada) que se estabelece entre poder e autonomia; negando-se as abordagens tradicionais que associam o poder exclusivamente à sujeição de atores por outros, externos, exercendo força sobre eles. Considerando a conquista da autonomia como tema central da adolescência, as relações de poder adquirem relevância quando percebidas como obstáculos frente ao ideal de autonomia dos adolescentes e, ao mesmo tempo, como canais de socialização visando à própria produção do comportamento autônomo.

A questão que se apresenta, estando a adolescência devidamente contextualizada, é a seguinte: *Quais os fatores sociais responsáveis pelo estereótipo da rebeldia na adolescência?* Tenho em mente que o caráter rebelde atribuído aos adolescentes só faz sentido perante padrões e normas de comportamento estabelecidas e legitimadas a partir de relações de poder, onde os adultos tendem a assumir papéis dominantes. A rebeldia típica dos adolescentes seria definida prioritariamente por qualificações atribuídas por atores adultos, não necessariamente reconhecidas e internalizadas pelos adolescentes. Como percepção resultante do tratamento diferenciado que adolescentes recebem na sociedade moderna contemporânea, sua rebeldia equivaleria, muitas vezes, a tentativas de afirmar sua autonomia perante um grupo que não a reconhece. Tal argumento será devidamente explicitado ao longo

deste capítulo, onde apresento também minhas principais referências conceituais sobre poder e rebeldia.

2.1 – Foucault e o poder na adolescência

É importante, ao se trabalhar o tema “poder” à luz da perspectiva foucaultiana, ter em mente que o autor não estabeleceu nenhum modelo teórico conceitual sobre o tema, assim como não atribuiu qualquer caráter generalista à sua analítica. Segundo Roberto Machado, estudioso da obra de Foucault:

...é preciso não se equivocar e se arriscar a nada compreender das investigações mais recentes dessa genealogia (do poder): não existe em Foucault uma teoria geral do poder. O que significa dizer que suas análises não consideram o poder como uma realidade que possua uma essência que ele procuraria definir por suas características universais. Não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente.¹⁹

Sob tal perspectiva, sendo o poder uma prática social constituída historicamente, é essencial que a análise de suas relações seja contextualizada, considerando indicadores, variáveis e especificidades do meio onde é analisado. Foucault propõe analisar as relações de poder dentro de instituições²⁰, uma vez que estas, em geral, apresentam estrutura hierárquica, normativa e valorativa bem definida e historicamente consolidadas. Assim sendo, dentro das instituições, o campo de lutas características das relações de poder, bem como os instrumentos e as normas que orientam essas lutas estão claramente definidos e são reforçados pelo seu

¹⁹ MACHADO, Introdução à FOUCAULT, *Microfísica do Poder*, 1993, p X

²⁰ *El sujeto y el Poder*, Edición eletrônica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS

próprio caráter institucional. Com efeito, tal aspecto da proposição analítica de Foucault não será muito explorado neste trabalho, tendo em vista o caráter transitório da adolescência, que dificulta a identificação de relações institucionalizadas entre seus atores. Embora não estejam desvinculados de instituições, seu contexto de “moratória psicossocial”, em que experimentam diversos comportamentos, questionando e discutindo o papel das instituições com as quais estão envolvidos, sugere um afrouxamento de seus laços com elas.

Mas este empecilho analítico não compromete a contribuição de Foucault para esta pesquisa. De qualquer forma, é necessário evitar a suposição de que meu trabalho consiste em uma “análise foucaultiana” das relações de poder envolvendo adolescentes. Em muitos aspectos, sobretudo no que se relaciona à produção do sujeito, as reflexões do autor sobre o poder constituem um material riquíssimo para o objetivo deste trabalho que não deve ser ignorado. Como exemplo, temos o conceito de poder disciplinar, diretamente relacionado ao tema da socialização, central neste trabalho. Todavia, inspiro-me na analítica foucaultiana justamente pela importância vital que o autor confere às características contextuais para a configuração das relações de poder a serem observadas. De maneira que não transfiro aleatoriamente as observações de Foucault para meu objeto, mas elaboro novas observações inspiradas por sua obra.

Nesta pesquisa, é interessante explorar o aspecto relacional do poder, o que significa que ele só pode ser compreendido dentro do contexto em que se manifesta e como relação assimétrica de forças estabelecida neste mesmo contexto, através de lutas constantes. É importante que se tenha em mente, portanto, a seguinte questão: “Poder em relação a quê?”, pois as especificidades do meio onde ele é observado definirão os elementos expressivos das forças que se combatem. A força física, por exemplo, em um grupo de intelectuais numa disputa por status acadêmico, não terá a menor relevância na relação de poder que se manifesta. Além disso, a dinâmica e os mecanismos dessa relação no meio acadêmico não são

transferíveis para outros meios; pois em cada meio se estabelecem dinâmicas, valores, estratégias e saberes próprios para esta relação.

Nesta concepção, é pertinente não reconhecer no poder qualquer caráter de propriedade, o que é recorrente no senso comum. O poder não é algo que se possui, mas se estabelece enquanto relação no contexto em que se manifesta. Não existe poder enquanto uma espécie de objeto do qual alguém ou um grupo possa se apossar e se utilizar para exercer sua dominação. Enquanto relação, ele envolve tanto aqueles chamados de dominados quanto os dominantes, exercendo-se fluidamente:

“Temos, em suma, que admitir que esse poder se exerce mais do que se possui, que não é ‘privilégio’ adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados” (FOUCAULT in MAIA, Rev. Sociologia USP, p.87)

Essa abordagem rompe com as visões tradicionais de poder que, em geral, adotam uma perspectiva centralizadora, onde uma figura soberana exerce seu domínio sobre os indivíduos submissos à sua volta. A partir desta citação, um importante aspecto do poder na análise foucaultiana se apresenta: o papel dos dominados em seu exercício. Estes assumem parte na relação de poder, sendo, muitas vezes, reprodutores ativos da estrutura sob a qual são dominados. A dominação não se exerce gratuitamente, a partir daqueles considerados detentores do poder; ela é, em grande medida, consentida pelos dominados, havendo uma margem para o exercício de liberdade essencial para que se reconheça uma relação de poder. Se é necessário que haja confronto de forças para que se possa falar em manifestações de poder, é necessário que haja condições para o confronto; que haja uma força que possa enfrentar outra. Dessa maneira, sob a ótica de Foucault, o domínio simplesmente imposto, de

forma irrevogável sobre os submissos, sem condições de confronto e rebelião, não deve ser considerado poder:

O poder é exercido somente sobre sujeitos livres e apenas enquanto são livres. Por isto, nós nos referimos a sujeitos individuais ou coletivos que são encarados sob um leque de possibilidades no qual inúmeros modos de agir, inúmeras reações e comportamentos observados podem ser obtidos. Onde os fatores determinantes saturam o todo não há relação de poder; escravidão não é uma relação de poder pois o homem está acorrentado (Neste caso fala-se de uma relação de constrangimento físico). Consequentemente, não há confrontação face a face entre poder e liberdade, que são mutuamente excludentes (a liberdade desapareceria sempre que o poder fosse exercido), mas uma interação muito mais complicada. Nessa relação, a liberdade pode aparecer como condição para exercício do poder (simultaneamente sua pré-condição, já que a liberdade precisa existir para o ‘poder’ ser exercido e, também, seu apoio uma vez que sem a possibilidade de resistência, o poder seria equivalente à dominação física). (ibid, 89-90)

A condição do exercício do poder sobre sujeitos livres, perante um leque de inúmeras possibilidades de ação, remete ao aspecto produtivo do poder que Antônio Maia destaca em seu artigo²¹: “Deste modo, o exercício do poder deve ser compreendido como uma maneira pela qual certas ações podem estruturar o campo de outras possíveis ações.” (MAIA, in Tempo Social, 1995:90). Mais do que limitar e reprimir ações dos indivíduos, o poder as incita e, a partir delas, possibilita outras ações que se estendem numa rede complexa de relações marcadas por confrontos e transformações.

²¹ “A analítica do poder em Foucault”, Tempo Social; Ver. Sociol. USP, S. Paulo, 7(1-2), 83-103, outubro de 1995

O caráter mais produtivo do poder interessa à minha abordagem da adolescência, uma vez que se trata de um contexto de produção do comportamento, resultando na produção do próprio indivíduo. É mister reconhecer o adolescente “sob um leque de possibilidades no qual inúmeros modos de agir, inúmeras reações e comportamentos observados podem ser obtidos”. Com a saída da infância e as concessões da moratória psicossocial, o adolescente adquire força para questionar as autoridades adultas (que até então o sobrepujaram) e buscar novos modos de agir. O adolescente explora essas concessões, reunindo aprendizados e informações diversos e experimentando novos modelos de comportamento, o que o insere mais expressivamente nas redes de poder, quando exerce sua relativa liberdade. Tal inserção, na adolescência, tem o importante papel de produzir no indivíduo a sensação de que ele constrói a si mesmo: enquanto participante ativo em relações de poder, o adolescente produz a própria identidade e seleciona grupos que podem influenciar seu comportamento e, ao mesmo tempo, ser influenciados por ele.

A partir deste ponto, a relação entre a noção de poder disciplinar e a socialização na adolescência começa a ser vislumbrada, considerando a socialização como um processo de “adestramento” e a adolescência, um período onde esse adestramento assume um caráter extremamente informal e difuso, fora das instituições às quais tal papel é tradicionalmente atribuído (família e escola). O adolescente se adentra; mas, com efeito, esse adestramento assume uma forma diferente, pois os adolescentes temem mais o olhar dos seus iguais do que dos vigilantes das instituições socializadoras tradicionais.

Em *Vigiar e Punir*, Foucault concentra sua análise no exercício das leis e no funcionamento de instituições que se ocupam essencialmente de formar, reformar ou “tratar” indivíduos, como escolas, prisões e hospitais psiquiátricos. O espaço físico destas instituições, sua arquitetura, organização e a distribuição dos indivíduos dentro das mesmas têm fundamental importância para a análise de Foucault, mas não constituem elementos

significativos para minha análise. Nesta análise, destaco o papel da vigilância (no caso do meu objeto, nem sempre hierárquica) na formação do comportamento dos indivíduos e em seu adestramento. “O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor” (FOUCAULT, 2004:143). O termo “adestrar” tem o sentido de capacitar o indivíduo a exercer de maneira autônoma o que lhe fora ensinado, a partir de uma orientação internalizada. Ou seja, o indivíduo adestrado dispensa estímulos externos (como sanções ou prêmios) para se comportar conforme fora ensinado; seu comportamento é definido por atitudes que ele assume e interpreta como próprias. É estabelecida, portanto a individualidade, como Foucault observa, enquanto capacidade de internalizar normas e obedecê-las espontaneamente.

A partir de certo momento da história, instituições como escolas, prisões e hospitais passaram a seguir em seus prédios um padrão arquitetônico voltado para a potencialização da vigilância hierárquica; onde a presença de um vigia capaz de sancionar infrações ou denunciá-las constrangeria os potenciais infratores. Aqui se apresenta então o ideal do panóptico, uma espécie de prisão onde os detentos estariam constantemente dentro do campo de visão dos carcereiros situados numa torre central. Foucault afirma que: “O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (ibid). A partir desta combinação, a ameaça da sanção em função da possibilidade do flagrante da infração conduz o indivíduo a um comportamento disciplinado. O indivíduo então é incitado e induzido ao comportamento conformado sem a necessidade da aplicação constante de sanções ou de forças repressoras.

O poder disciplinar se estabelece em um processo em que o corpo do indivíduo é docilizado, à medida que ele é ensinado e treinado a controlar seus desejos e impulsos, a

resistir a tentações e a provocações externas, até que sua mente aprenda a exercer um efetivo controle disciplinar autônomo sobre seu corpo. O exército é um exemplo clássico de instituição formadora de corpos dóceis, no que se refere a seu intenso trabalho disciplinar, com rigorosas rotinas e obediência quase canina aos superiores na hierarquia. É comum que, mesmo depois de dar baixa no exército, alguns soldados mantenham rigorosamente hábitos dos tempos de caserna. Neste ponto, a análise de Foucault aproxima-se da análise do processo civilizador de Norbert Elias²², no tocante ao controle das pulsões. De acordo com Elias, uma característica marcante e essencial do processo civilizador é a supressão das emoções, dos desejos e impulsos mais primários dos indivíduos, dando lugar a um comportamento em que predomina o cálculo racional e o autocontrole para adequação do indivíduo à vida em grupo. A princípio, em um passado distante, o controle era externo, exercido através de fortes sanções; até que as práticas desejadas fossem internalizadas e reproduzidas geração após geração, sem a aplicação de sanções. Outras formas de sanções mais sutis (mas não menos poderosas) acabaram se estabelecendo e reforçando este autocontrole, como demonstrações de desprezo ou de não aceitação dentro do grupo. Ironicamente, ao longo do processo civilizador, quanto mais os indivíduos aprenderam a controlar suas pulsões e emoções, portando-se mais racionalmente, mais sensíveis eles se tornaram, uma vez que se estabelece uma rede cada vez mais complexa de sinais e significados, onde gestos e olhares mínimos adquiriram infinitos significados possíveis, capazes de levar um indivíduo desde a glorificação mais alta ao extremo do que se considera execrável.

Diretamente associada à idéia de poder disciplinar, portanto, está a noção de autonomia, uma vez que um indivíduo só pode ser considerado efetivamente disciplinado se é capaz de reproduzir consciente e autonomamente o que foi aprendido. O auto-controle adquire

²² *O processo civilizador, volume 2*; 1995

relevância para outras relações que se formam para além do processo do poder disciplinar, às vezes até de carisma, perante outros que ainda não incorporaram as práticas e os aprendizados considerados necessários:

« La maîtrise de soi est un manière d'être homme par rapport à soi même, c'est-à-dire de commander à celui qui doit être commandé, de contraindre à l'obéissance ce que n'est pas capable de se diriger soi même, d'imposer les principes de la raison à ce que en est dépourvu » (FOUCAULT in LAHIRE, 2005 :126)²³

O indivíduo que tem o controle de si e consegue transmitir tal característica, fazendo-se reconhecer como tal, tende a liderar outros indivíduos não tão bem orientados autonomamente quanto ele. Vê-se então que a autonomia é um princípio fundamental de legitimidade nas relações de poder, pois sugere que o indivíduo obedece à própria razão e aos próprios valores, sem deixar-se controlar por impulsos internos (geralmente emocionais) ou externos (constrangimento e sanções sociais).

O adolescente, por ser considerado um indivíduo em construção, é posto, em muitos aspectos, à margem da sociedade, devido a seu despreparo e ao conjunto de limitações e princípios que o separam do mundo adulto. Dessa maneira, sendo alguém sem preparo, sem direito legítimo a vários elementos da vida adulta e sem experiência reconhecida neles, o adolescente é tratado como alguém “que não é capaz de dirigir a si mesmo”. No entanto, há certo incentivo da própria sociedade para que ele aja autonomamente, desde que em espaços de possibilidades restritas, repletos de vigilância e altamente controlados. De certa forma, a sociedade, através da moratória psicossocial, permite **ensaios** de autonomia, onde a reflexividade é estimulada justamente para que o adolescente assuma conscientemente sua

²³ “O controle de si é uma maneira de ser homem em relação a si mesmo, isso é, de comandar aquele que deve ser comandado, de impor obediência àquele que não é capaz de dirigir a si mesmo, de impor os princípios da razão àquele que deles é desprovido.”

postura autônoma, orientando-se racionalmente, ao invés de deixar-se levar por impulsos diversos. É permitido que ele experimente alguns destes impulsos justamente para que possa avaliá-los racionalmente. Assim, o adolescente, além de um indivíduo em construção, é alguém em fase de testes em que são concedidos espaços e permissões, tendo seu desempenho observado e avaliado por adultos, por outros adolescentes e, principalmente, por ele mesmo.

O grande problema que se revela para o adolescente é que, muitos dos conteúdos e práticas por ele já internalizados são característicos da infância e diretamente associados a uma imagem de dependência e obediência, de maneira que ele se vê obrigado a internalizar outros conteúdos e outras práticas, preferencialmente, que neguem qualquer familiaridade com imagens da infância. Assim, em certa medida, ele busca algo para ser internalizado e reforçar as referências de auto-identidade que ele tenta estabelecer. O adolescente deseja, rapidamente, internalizar posturas que confirmem sua autonomia, posto que, uma vez internalizadas, adquirem autenticidade, fazendo com que ele atinja um reconhecimento de “ser”, em oposição ao de “vir a ser”. Nesse processo de internalizar posturas, o “cuidado de si” dos adolescentes torna-se algo fundamental e às vezes ignorado pelo senso comum que tende a associar esse período ao hedonismo e descontrole. Conforme Eduardo Soares:

“A estilização é uma moderação dos apetites, para falar nos termos do último Foucault; é um certo uso de si calcado numa dieta dos prazeres, dos impulsos, das motivações, das disposições subjetivas”. (SOARES, in MENDES & EUGÊNIO, 2006:126)

Na adolescência, o olhar dos pares assume um papel fundamental na formação do comportamento, uma vez que estes partilham das mesmas buscas, angústias e crises, reconhecendo-se no mesmo contexto, diferente dos adultos que os percebem como sujeitos

incompletos e à margem da vida social. O verdadeiro mundo social dos adolescentes é o mundo das relações com outros adolescentes; no mundo social “adulto” (considerado o “verdadeiro” mundo social), eles são considerados estrangeiros, recebendo classificações e tratamentos diferenciados. A vigilância hierárquica entre adolescentes também ocorre, ainda que a hierarquia não seja clara ou definida institucionalmente. O adolescente internaliza a vigilância daqueles à sua volta, mas também os vigia e sabe que, ao menor sinal de infantilidade detectado pelos demais, um rigoroso mecanismo de sanção será acionado: a chacota. O olhar de seus pares ou de qualquer grupo ou pessoa cuja opinião o adolescente valorize serve de indicador do sucesso ou fracasso do indivíduo, bem como da imagem que ele tenta construir.

O adolescente anseia por assumir o controle de seu comportamento, opondo-se ao que remete ao controle externo tipicamente experimentado na infância. É justamente neste ponto em que reside a colaboração fundamental da analítica foucaultiana de poder para este trabalho: Foucault sugere uma analítica muito mais ampla e complexa das relações de poder do que a simples visão de uma autoridade institucionalmente reconhecida se impondo sobre indivíduos mais fracos, num sentido unilateral, de cima para baixo; do centro para o seu entorno. Os adultos, enquanto encarnam papéis de autoridade em relação aos adolescentes, assumem uma posição vertical e unilateral. Nessa relação, o adolescente tende a revelar-se rebelde e questionador, pois está exercendo sua autonomia no nível da crítica e avaliação racional das normas que lhe são impostas. Por outro lado, ele é capaz de se submeter às maiores provações e exigências de outros da mesma idade apenas pra ser aceito e reconhecido no grupo. Destaca-se nessa situação o caráter ativo e irrestrito das relações de poder, onde o jovem, no exercício de seu livre arbítrio, escolhe a que códigos de regras e princípios se subjugar e age de maneiras que legitimam e reforçam estes códigos, que, por sua vez, definem a dinâmica do poder no grupo em que ele se insere. Ao associar-se a outros adolescentes, o

indivíduo experimenta o aspecto mais positivo das relações de poder, sendo incitado a produzir ações e comportamentos. Por outro lado, a relação com autoridades adultas remete ao aspecto negativo dessas relações, impedindo e reprovando ações inovadoras diversas, contrariando a noção adolescente de liberdade.

Foucault critica a supervalorização da razão característica da modernidade e denuncia a noção comum de consciência como uma falácia, o que nos leva a relativizar a autonomia racionalmente fundamentada dos indivíduos, reconhecendo nela um caráter muito mais dependente e social do que se desejaria. Os saberes a partir dos quais os indivíduos orientam suas ações consideradas conscientes seriam apenas construções do poder que atuam estrategicamente num sentido de legitimar e reforçar a estrutura hierárquica onde o poder se manifesta. Dessa maneira, sabe-se apenas o que se convém dentro das redes de poder em que se está inserido. Sob tal perspectiva, o adolescente tende à rebeldia porque é estimulado a “construir” e assimilar novos saberes, desconstruindo grande parte daqueles já adquiridos, de forma que acaba questionando os princípios das redes de poder definidas por autoridades adultas nas quais esteve inserido desde seu nascimento. Mas, devido à inexperiência e ao desconhecimento, os novos saberes que o adolescente descobre se apresentam desconectados dos elementos contextuais anteriores em que foram produzidos, de maneira que ele desconhece muitos aspectos dos saberes que adquire. Ações consideradas inconseqüentes, muitas vezes, não são ações inconscientes, desprovidas de cálculo racional, mas ações calculadas numa rede limitada de sentido, onde o indivíduo julga erroneamente saber o que está fazendo. Um exemplo são as experiências sexuais idealizadas, inspiradas pela grande mídia, difusora de informações e modelos diversos, mas insuficientes perante a necessidade do saber prático. Como o adolescente adquire muitos conhecimentos, mas, efetivamente, poucos saberes práticos, ele sucumbe a crises sempre que percebe sua noção de verdade como insuficiente e abstrata, desencaixada da realidade que ele observa. Ao sujeitar-se às normas de

um grupo com que se identifica, ele estabelece uma noção de coerência entre sua identidade e sua percepção da realidade, reconhecendo sua autonomia pela escolha do grupo que melhor corresponde ao seu modo de interpretar a realidade e a si mesmo.

2.2 Disposições, capital e poder simbólicos

A busca por um comportamento autônomo passa pela necessidade de aprender e internalizar códigos simbólicos a serem interpretados e reproduzidos de forma calculada durante as interações. A autonomia só é reconhecida se o indivíduo revela-se seguro na interpretação e no cálculo do uso dos códigos simbólicos. Como exemplo, podemos citar um turista em país estrangeiro, sem domínio do idioma local: Sua comunicação é constantemente prejudicada por interrupções para consultas a dicionários, a guias e outras pessoas que dominem o idioma e os códigos simbólicos utilizados naquele país. Mesmo que o turista tenha um conhecimento razoável da língua adquirido através de leituras e estudos formais, ele ainda pode encontrar sérias dificuldades em se comunicar por não dominar expressões coloquiais, gírias, regionalismos e outros elementos culturais que acabam determinando o uso do idioma mais do que sua própria gramática. Algo semelhante ocorre com os adolescentes que, mantidos à margem do mundo social como aprendizes, preparam-se para entrar neste mundo, mas sem permissão institucional para experimentá-lo em todos seus aspectos mais práticos, superando os ensinamentos da escola e da família. Dessa forma, eles têm um domínio “teórico” de tipos ideais do mundo adulto e de indicadores de maturidade, mas desconhecem suas nuances mais práticas.

Os códigos utilizados em um grupo não se consolidam apenas em função de seu tempo de uso, mas, principalmente, por relações de poder que se estabelecem entre seus membros. Aqueles que demonstram amplo domínio dos códigos e o utilizam com segurança e

“naturalidade” tendem a ser privilegiados nessas relações, assumindo o status de representantes legítimos dos códigos. Estes representantes utilizam os códigos com tanta autonomia que, enquanto uns buscam se adaptar aos códigos e disciplinar-se para segui-los, eles os personificam, tornando-se referências para os demais. A socialização, enquanto processo de produção da autonomia, opera no ensino e no treinamento do uso destes códigos. A socialização remete a uma intensa relação de poder disciplinar, ensinando indivíduos a controlar o próprio comportamento em função de um conjunto determinado de valores e referências simbólicas a serem reproduzidos por ele. Sob a visão mais “senso comum” do comportamento adolescente, parece haver justamente a negação deste processo; a recusa ao aprendizado das normas e a sua internalização. Argumento adiante que o processo é mais aceito pelos atores adolescentes do que se pensa.

O campo de possibilidades de acesso a comportamentos, valores e gostos que se apresenta para o adolescente é extremamente amplo, especialmente na atualidade, onde o desenvolvimento das tecnologias em telecomunicações permite a difusão de um volume incalculável de conteúdos diversos. O acesso a tais conteúdos ocorre já na infância, rompendo com diversas barreiras sociais, culturais e mesmo geográficas, de maneira que os indivíduos estão cada vez menos circunscritos a uma classe ou cultura específica. A multiplicidade de culturas não é apenas um fenômeno macroscópico, no sentido de diversas culturas coexistindo no mesmo espaço amplo do globo, mas separadas por distinções simbólicas. Ela se manifesta também microscopicamente, no cotidiano e no comportamento mais pessoal dos indivíduos. As diversas culturas acabam se misturando, se influenciando e se transformando, de maneira que se desconhece a “pura essência” de uma cultura devido a suas relações com as demais. O comportamento social assume um caráter cada vez mais sincrético, que se destaca no contexto brasileiro, que tem sua identidade historicamente marcada por tal caráter. Este fenômeno também se expressa nos comportamentos mais individuais, de maneira que o indivíduo

elabora uma personalidade baseada em valores e aprendizados de origens diversas, não necessariamente coerentes entre si. Bernard Lahire destaca em seus estudos²⁴ este caráter múltiplo na socialização dos indivíduos e estabelece como premissa metodológica que se considere o indivíduo como alguém que se comporta sob disposições diversas, apreendidas em diferentes meios e contextos, com atores diversos.

Lahire propõe uma sociologia da socialização, onde as disposições correspondem a uma série de comportamentos coerentes, tendências e propensões a ver, sentir, agir e ajustar-se a diferentes situações.²⁵ Durante a socialização, estas disposições são construídas através da convivência do indivíduo com outros atores. A idéia de disposições está intimamente ligada ao conceito de habitus de Bourdieu:

"(...) sistema de disposições duráveis e transferíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por estes resultados" (BOURDIEU *apud* MICELI, 1987: XLI).

Entretanto, Lahire adota uma percepção menos generalista que Bourdieu, reconhecendo que as disposições não são transcontextuais e que as “transferências analógicas” a que Bourdieu se refere não são uma constante, de maneira que o indivíduo, muitas vezes, enfrenta tensões por ser apresentado a situações em que suas disposições não correspondem ao que é requerido. A percepção dos dois autores parece colidir quando

²⁴ *O Homem Plural*, 2003, *Retratos Sociológicos*, 2004

²⁵ *Retratos Sociológicos*, 2004

enfaticamente a visão relativamente estruturalista de Bourdieu, onde as disposições de cada indivíduo são definidas majoritariamente por sua classe social ou pelo seu campo ocupacional, restringindo-o à sua posição na estrutura, previamente definida pelo meio onde ele nasce e é criado. Em outras palavras, o comportamento e os gostos do indivíduo, de acordo com Bourdieu, seriam determinados por sua classe social de origem²⁶ que, por sua vez, define os campos profissionais a que o indivíduo teria acesso, que, assim, consolidariam a sua estrutura comportamental. A multiplicidade que Lahire defende choca-se com a percepção de Bourdieu e acredito que a supera, se considerado o contexto mais atual da globalização, do multiculturalismo, do acesso a informações e produtos diversos para várias classes, através de internet, pirataria e mídias publicitárias cada vez mais abrangentes. As barreiras entre classes se turvam, com membros de classes altas apreciando estilos musicais típicos das periferias, enquanto membros de classes mais pobres adquirem imitações perfeitas de roupas de grifes reservadas aos mais abastados.

O conceito de habitus, entretanto, não é menos importante para o argumento de Lahire. Para ele, os habitus exercem seu papel na formação do comportamento dos indivíduos, mas sem restringi-los a uma classe ou grupo específico; o indivíduo não teria seu comportamento definido por um único habitus, mas pelo contato e pelas suas experiências com outros meios e habitus. Percebe-se então que o papel das interações sociais ganha mais importância na visão de Lahire, se comparada à de Bourdieu: essencialmente, o comportamento dos indivíduos seria constituído por suas interações desde os primeiros anos de vida. Apesar da forte tendência para que essas interações ocorram com membros e elementos da mesma classe social de origem do indivíduo, o contato com as outras classes não é impedido. Ainda que o indivíduo não seja aceito como membro de outra classe, ele pode ter acesso a bens, valores e pessoas das outras classes e sofrer fortes influências destes elementos em seu comportamento.

²⁶ *La Distinction*, 1974

A noção de identidade de classes é cada vez menos evidente nos dias atuais (sobretudo para as classes médias), sendo essas cada vez mais percebidas como faixas de poder aquisitivo.

A divisão de classes que Bourdieu utiliza para fins analíticos é mais complexa que a marxista, enfatizando os tipos de ocupação, como mão de obra não qualificada (operários e trabalhadores rurais), professores, profissionais liberais, grandes proprietários rurais e administradores de grandes empresas.²⁷ Sem dúvida, essas são referências mais claras de identidade do indivíduo na estrutura, uma vez que são papéis claros e definidos dentro dela. Todavia, os filhos de profissionais liberais, por exemplo, não estarão confinados a uma redoma interagindo apenas com filhos de outros profissionais liberais. Por menor que seja a mobilidade social, sobretudo intergeracional (o que é válido no caso da maioria dos países europeus, mas ainda não corresponde ao contexto brasileiro, conforme Nelson do Valle²⁸), o comportamento dos indivíduos não é automaticamente definido por classificações estruturais; o indivíduo não é apenas o que produz na sociedade, de maneira que muitos dos valores que ele reproduz e muitos dos seus aprendizados transcendem seu universo ocupacional. É importante também considerar o contexto histórico e geográfico em que Bourdieu tece essa análise, na França dos anos 60. Mudanças profundas nas relações sociais, políticas e na vida tecnológica ocorridas desde aquele tempo nos obrigam a uma utilização ainda mais cuidadosa da abordagem de Bourdieu no livro “La distinction” (1974).

O tema das disposições, que por sua vez conduz ao tema da reprodução do capital cultural correspondente a cada habitus, é interessante quando percebemos a dificuldade em enquadrar o comportamento adolescente em habitus específicos. Reforça essa dificuldade o fato de adolescentes apresentarem forte tendência a questionar as estruturas em que estão inseridos, à medida que essas lhe parecem formas de dominação e classificação externas, impostas em detrimento de sua liberdade idealizada. O adolescente questiona muitas de suas

²⁷ *ibid*

²⁸ *Mobilidade Social no Brasil*, 2000

disposições por se tornarem defasadas, à medida que ele se afasta da infância e é cobrado a assumir um comportamento mais adulto. Assumir um comportamento adulto implica em novas disposições, que correspondam a este novo status, causando estranhamento, insegurança e ansiedade enquanto não internalizadas. A relevância do capital cultural já adquirido pelo adolescente é reduzida se comparado aos adultos, já que o adolescente está, de certa forma, construindo seu capital cultural, a partir de novas disposições que se apresentam a ele. Embora a família e a escola operem no sentido da reprodução cultural, os adolescentes demonstram pouco interesse em reproduzir vários ensinamentos destas instituições, uma vez que seus conteúdos revelam-se insuficientes perante a necessidade de experimentação da diversidade em seus aspectos práticos mais tácitos. Nem por isso, a estrutura deixa de reproduzir suas distinções sobre estes atores: a um adolescente de classe alta, por exemplo, são oferecidas oportunidades de aprendizado que o colocam em contato com muitas disposições comportamentais às quais, adolescentes de classes baixas não teriam acesso, como no caso de intercâmbios estudantis em países estrangeiros. A importância de elementos estruturais na definição do comportamento adolescente não é ignorada mas, até que os adolescentes definam o seu campo de atuação profissional e nele se insiram profundamente, a relação de sua identidade com a estrutura social mais formal não será intensamente assumida por ele.

Para esta análise, os principais sistemas de disposições a serem observados na formação do comportamento adolescente são o habitus familiar, o habitus escolar e um outro conjunto de **possibilidades** diversas de disposições, em geral formado majoritariamente por outros atores adolescentes. É importante ressaltar que este último refere-se mais a possibilidades de disposições do que disposições em si, uma vez que as maneiras de pensar, sentir, ver e agir provenientes deste meio não foram sedimentadas no comportamento do adolescente, de maneira que ainda não constituem uma série de comportamentos coerentes,

aprendidos através de repetidas experiências. Este conjunto de possibilidades é o que terá mais importância para o adolescente, pois, além de ser onde ele pode exercitar suas escolhas, é o campo onde relações horizontais – no sentido de que relações com autoridades adultas apresentariam um caráter mais vertical – são mais prováveis e existe a possibilidade de reconhecer-se através dos outros adolescentes, que vivem o mesmo contexto, as mesmas crises e angústias. O adolescente sabe que não há equidade entre ele e os atores adultos, pois estes últimos não o reconhecem como indivíduo completo. Por mais que recalquem, os adolescentes sabem de sua condição de seres incompletos, pois partilham de diversas limitações estruturais que restringem sua entrada no mundo social dos adultos, desde práticas e produtos proibidos para menores de idade até o cumprimento das obrigações de sua rotina escolar.

Os adolescentes têm plena consciência de que são muito menos independentes do que tentam demonstrar e é exatamente essa dependência recalcada que o levará a estabelecer relações de poder com outros adolescentes que influenciarão seu comportamento e, a partir disso, sua noção de auto-identidade. Através de uma complexa economia de trocas simbólicas – nos termos de Bourdieu – eles estabelecerão relações de poder entre si, onde o valor dos bens é determinado principalmente por como eles são percebidos enquanto indicadores de maturidade, segurança e autonomia pelos outros adolescentes. Tais indicadores variam muito de um grupo para outro, mas mantém o aspecto da distinção através da afirmação da individualidade, mesmo onde tal afirmação parece não existir; onde os adolescentes parecem simplesmente reproduzir discursos e posturas que vêem outros assumindo. Ainda que o adolescente se perceba como simples reprodutor do comportamento de outros, permanece a idéia de que aquele comportamento é reproduzido por escolha própria nos grupos onde se identifica.

O capital simbólico, enquanto forma que outros capitais assumem quando reconhecidos e consagrados dentro do “campo”, aproxima-se da noção weberiana de carisma; algo que parece mágico e encantador, que gera afetividade e reconhecimento.²⁹ O carisma legitima o poder, uma vez que os dominados crêem na fonte de poder do líder, sem oferecerem resistência a ele. O poder simbólico é exercido de maneira não explícita, envolvido por forte carga afetiva, de maneira que os que assumem o papel de dominados nesta relação não se reconhecem enquanto tais, julgando suas relações como espontâneas e legitimando a dominação pelo carisma e reconhecimento que atribuem aos dominantes.³⁰ Nota-se uma plausível interseção com a analítica foucaultiana, quando percebemos relações de poder que envolvem tanto dominantes quanto dominados, onde os dominados exercem um papel ativo na relação, colaborando para a dominação que sofrem, ao invés de simplesmente deixarem-se subjugar.

Na adolescência, a necessidade de estabelecer identidade e autonomia confere poder àqueles que conseguem ser percebidos ao mesmo tempo como adolescentes e como indivíduos autônomos, se distinguindo tanto das crianças imaturas quanto dos adultos opressores e oprimidos, de desejos e emoções contidas, submissos a um conjunto de regras e obrigações sociais. Os adolescentes gozam da desobrigação que lhes é concedida através da moratória psicossocial para ensaiar alguns comportamentos reservados aos adultos, mas sem compromisso com o que é socialmente esperado dos adultos. As expectativas sobre o comportamento dos adolescentes são outras; são de que eles se distingam das crianças e pareçam senhores de suas vontades. Neste aspecto, o consumo de bebidas alcoólicas e cigarros é de grande valor simbólico, pois são produtos a princípio reservados aos adultos, mas que nem por isso deixam de ser usufruídos pelos adolescentes, ou seja: estes adolescentes se distinguem das crianças porque são capazes de consumir tais produtos e são autônomos

²⁹ Bourdieu, *Razões Práticas*, 1986:175

³⁰ *ibid*:200

porque conhecem as restrições externas que se apresentam para eles e, nem por isso, deixam-se subjugar por elas.

É importante reconhecer que os símbolos de maturidade e autonomia que conferem carisma aos adolescentes não são universais, variando em cada grupo, de maneira que os bens que simbolizam essa condição distintiva não são transferíveis. Estes bens acabam distinguindo os próprios grupos de adolescentes entre si, mesmo que simbolizem características igualmente valorizadas em cada um deles (maturidade e autonomia). As mais diversas características podem ser consagradas nos mais diversos grupos, desde que se reconheça nelas a segurança típica dos indivíduos experientes e o controle das próprias ações e escolhas típico dos indivíduos independentes.

Nessa relação de poder simbólico, os gostos já adquiridos ou em definição em seu contexto de experimentação são importantes critérios distintivos, servindo de referências identitárias. Neste contexto, a identidade do adolescente é, em grande medida, definida junto a seus gostos, de maneira que, em muitos aspectos, ele pode criar uma identidade a partir de determinado gosto, ao invés de gostar de algo porque se enquadra numa noção anterior de identidade. Portanto, sua identidade é estabelecida, em grande parte, em função do que lhe apraz. Todavia, como grande parte destes gostos está sendo descoberta, não sendo algo previamente definido, o adolescente apresenta grande tendência a deixar-se levar pelas influências de outros com quem deseja se associar e a eleger os gostos daquele grupo como seus próprios. E estes gostos podem ser reforçados, à medida que provocam uma sensação confortável de adequação e afirmação de sua identidade. Esta sensação reforça o valor simbólico dos gostos no grupo, bem como sua identidade e o carisma do líder, uma vez que, na reprodução e reafirmação do que causa tal sensação, ele nutre a afeição dos membros do grupo.

Não é possível determinar todos os fatores e processos que levam um adolescente a se integrar a determinado grupo e estabelecer um sentimento de identidade com ele. Embora sua classe social estabeleça diversas condições e limite ou apresente campos de possibilidades, duvido que ela defina estes processos completamente. Se por um lado, alguns adolescentes pagam caro por roupas rasgadas e desbotadas que simbolizariam seu protesto contra a ostentação típica de jovens de classe alta que gostam de estar na moda, outros adolescentes mais pobres compram falsificações às vezes indistinguíveis de roupas caras e se identificam com elas. A classe social destes jovens pouco influencia na escolha de suas roupas (a não ser por limites de poder aquisitivo), que é baseada em imagens dissociadas do seu capital econômico, simbolizando, prioritariamente, o desejo de afirmação de valores pessoais que constituiriam sua identidade. Adolescentes escolhem associar-se a determinados grupos e adotar determinadas posturas e vestimentas por acreditarem que são expressões da sua identidade mais pessoal. É possível que se descubram enganados e que essa expressão de identidade pessoal revele-se falaciosa, mas o que motiva o adolescente a integrar-se a determinados grupos é a crença sincera de que eles correspondem à sua noção mais individual da própria identidade.

Faz parte do processo da construção da identidade dos adolescentes a construção de gostos, de bens simbólicos e, a partir disso, de critérios distintivos. Embora o adolescente busque construir sua identidade mais pessoal, estes processos só ocorrem através de interações, devido à necessidade de reconhecimento das distinções e dos signos identitários adotados. As relações de poder entre os adolescentes se manifestarão através de motivações inculcadas a ações que afirmem a distinção entre o adolescente e a criança, entre a independência e a submissão (que não deixa de ocorrer, mas é recalcada). Os adolescentes, portanto, produzem relações de poder ao mesmo tempo em que produzem o capital simbólico, consagrando determinados bens e comportamentos que lhes pareçam indicar autonomia,

maturidade e atualidade. Este último não diz respeito tanto a estar informado sobre o mundo, mas a adotar comportamentos e adquirir bens que pareçam inovadores, pois, em seu processo de transição, os adolescentes são facilmente seduzidos pela ilusão da novidade, uma vez que ela indica rompimento com o tradicional, com o estrutural pré-estabelecido, que remete à passividade perante a velha ordem dos adultos que se impõe sobre eles desde a infância. A novidade indica o próprio estado do adolescente: transformação. A volatilidade que comumente se percebe nos adolescentes portanto, faz parte de uma constante necessidade de afirmação de sua transformação e da própria adolescência como forma de identidade. Por esta razão, os bens simbólicos que orientam as relações de poder entre adolescentes estão em constante produção, ao invés de apresentarem um caráter disposionalista pré-estabelecido. Pode-se inferir apenas que estes bens são reconhecidos enquanto simbolizam o rompimento do adolescente com o infantil e o tradicional. Assim, o adolescente produz sua identidade muito pouco em função do que **lhe parece** definido externa e anteriormente, priorizando o que lhe parece ser definido por ele mesmo e pelos pares de seu tempo.

O papel dos habitus no comportamento adolescente adquire mais clareza e relevância à medida que as expectativas sobre sua inserção no mercado de trabalho se intensificam e que ele é socialmente motivado a escolher sua carreira profissional. Existe uma pequena, mas importante diferença entre ingressar no mercado de trabalho e estabelecer uma carreira profissional, pois é muito comum que adolescentes assumam trabalhos temporários que não correspondem a seus planos de carreira. Estes trabalhos aparecem mais como necessidade, como meios de aquisição de capital econômico para fins diversos, ou então, como mais uma forma de afirmação da própria independência, sem necessariamente constituir uma carreira profissional enquanto campo de ocupação onde se estabelece um habitus e um sentimento de identidade. A definição da carreira profissional é um importante fator de afirmação da identidade pois corresponde ao papel social que o indivíduo pretende assumir para o resto de

sua vida, onde práticas, valores, modos de ver, agir e sentir serão sedimentados. O problema para grande parte dos adolescentes é escolher uma carreira a qual vai se dedicar sem o conhecimento prático da mesma. Sua escolha é fundamentada na adequação da noção que ele tem desta carreira à suas disposições e a seus interesses enquanto adolescente. Trata-se de uma escolha arriscada, baseada em conhecimentos vagos e em transferências idealizadas de disposições que revelarão pouca correspondência com o que será requerido em seu trabalho. O habitus revelará então sua força no comportamento adolescente quando este escolher sua carreira profissional, uma vez que, em parte, essa escolha expressará as disposições de habitus e servirá de meio para que outras disposições – essas sim duráveis – se estabeleçam.

Vê-se portanto, que a adolescência consiste em um período de produção de disposições e capitais simbólicos que só devem sedimentar-se após a definição e a prática de uma carreira profissional, o que corresponde a um mergulho definitivo nas relações produtivas. Uso a expressão “mergulho definitivo” justamente para referir-me a uma entrada completa do indivíduo no mercado de trabalho, com sua noção de identidade já imersa na atividade produtiva, com planos e expectativas bem definidos e fundamentados nesta carreira. A simples entrada no mercado profissional com empregos menores, temporários e informais, que não correspondem aos objetivos que o indivíduo traça para si, não cria uma referência identitária forte, mas reforça o sentimento de adiamento e temporalidade da própria adolescência; algo como parte de uma fase de preparação e espera por um futuro completamente diferente. Sendo a adolescência um período à parte, em que disposições comportamentais estão sendo definidas e sujeitos preparados para a vida em sociedade, os adolescentes certamente manifestariam dificuldades e desacordos com elementos dispositivos e simbólicos estabelecidos num mundo a que ainda não pertencem. Estes desacordos são, essencialmente, desajustes com os códigos deste mundo, mas são comumente percebidos como manifestações de rebeldia, tema do tópico seguinte.

2.3 Rebeldia, transgressão e desvio

Termos como “rebeldia” e “transgressão”, pressupõem oposição, negação ou violação de padrões normativos estabelecidos e compartilhados dentro de alguma forma de agrupamento social. A adoção de posturas caracterizadas por estes dois termos, a princípio, constituiria uma situação de desvio ou um comportamento desviante. Entretanto, vários debates sociológicos, junto a situações empíricas extremamente comuns e recorrentes, demonstram que a classificação de um comportamento desviante é infinitamente mais complexa do que a afirmação acima expressa. O cotidiano revela uma infinidade de transgressões (desde pequenas infrações de trânsito até o furto de materiais de escritório por funcionários de uma empresa) que, muitas vezes, chegam a constituir a regra em termos práticos, embora no discurso e mesmo nos códigos da justiça, permaneçam como delitos.

Ao abordar o tema do comportamento desviante, Merton apresenta uma classificação que acaba conduzindo à idéia de que os comportamentos desviantes predominam em relação aos comportamentos “conformistas”, o que nos leva a questionar se estes conformistas não seriam os verdadeiros desviantes. De acordo com Merton, os conformistas são aqueles que aceitam as metas culturalmente estabelecidas (exemplificadas em sua análise pelo sucesso pecuniário) e os meios institucionais, socialmente considerados legítimos (em sua análise, o trabalho, estudo, capacitação profissional e dedicação) para atingir essas metas. Mas o próprio autor demonstra em seu texto que a maioria dos mais bem sucedidos utilizou de artimanhas, espertezas e criatividade, escapando em algum momento dos meios socialmente estabelecidos, revelando que os conformistas, em geral não são os mais bem sucedidos. A própria atitude conformista já é contraditória com essa meta culturalmente estabelecida, que

sugere buscar sempre as possibilidades de maximizar os ganhos, ao invés de se conformar com fontes pouco rentáveis. De acordo com Merton, a origem dos desvios está justamente no fato de grande parte da população não ter acesso a instrumentos considerados legítimos que favorecem alguns indivíduos, como educação de qualidade, capital cultural e, em certo grau, capital social. Esses indivíduos favorecidos que conseguem atingir as metas culturalmente estabelecidas, muitas vezes não o atingem por mérito de seu trabalho e esforço, mas por meios ilegítimos ou facilitados por contatos poderosos, de maneira que pouquíssimos indivíduos são bem sucedidos pela pura aceitação das metas culturais e dos meios institucionais legítimos.

Há também aqueles que negam as metas mas não negam os meios (ritualistas), os que negam os meios, mas buscam as mesmas metas (inovadores e a maioria dos criminosos), os que ignoram tanto as normas quanto os meios (retraídos) e os que propõem novas metas e, para elas, novos meios (rebeldes). O que notamos no texto de Merton, que, em parte, remete a algo comumente percebido, é que o comportamento conformista, supostamente esperado como normal, não passa de uma imagem irreal construída por um discurso moralista, politicamente correto, sem correspondência com a realidade prática. Se os comportamentos adotados pela grande maioria dos indivíduos durante a maior parte do tempo são de alguma maneira, desviantes em relação ao socialmente proposto nesse discurso moralista, o que confere o caráter normativo ao comportamento conformista? Merton afirma que os comportamentos de cada um variam de acordo com contextos, onde as normas, metas e meios também variam, de maneira que os indivíduos não ficam necessariamente restritos a um dos perfis estabelecidos por ele, que pode ser desviante ou não, dependendo do cenário em que se encontra. Mas ainda assim, seria a classificação tão simples, resumida a essa dualidade metas e meios? Seriam as metas e os meios sempre tão claros como ele define? Se a realidade é tal como ele apresenta em seu trabalho com o exemplo do sucesso pecuniário nos Estados

Unidos, então o comportamento desviante predomina. Sendo assim por que classificá-lo como desviante? O problema da percepção mertoniana é o rigor com que tenta classificar indivíduos em categorias de base estrutural, teoricamente construídas, mas que não correspondem à dinâmica da realidade, onde os indivíduos transpassam todas essas categorias indefinidamente, sem um enquadramento claro. Além disso, essa concepção é extremamente determinista, uma vez que, de acordo com ela, indivíduos sem possibilidade de sucesso através dos meios institucionais, devido à falta de acesso a instrumentos que lhes dêem condições de competir com os outros (educação de qualidade e capital cultural), são praticamente fadados ao desvio; a uma vida criminosa por “falta de alternativas”. Além disso, Merton não consegue explicar o comportamento desviante daqueles que, de acordo com seu argumento, não precisariam recorrer a ele, sendo já bem sucedidos economicamente, podendo manter a segurança de seu sucesso com um comportamento conformista. É o caso dos chamados “criminosos de colarinho branco”.

Percebe-se então que classificar o comportamento desviante apenas em relação ao discurso normativo e politicamente correto é altamente equivocado, embora este tipo de discurso mostre-se mais forte quando um desviante é identificado e revelado. A importância dos discursos para a classificação do desvio dentro da sociedade é indiscutível; mas é imprescindível que o sociólogo não se oriente apenas pelo que o discurso define, analisando todo o comportamento à sua volta; em que medida e em que circunstâncias o discurso é adotado ou ignorado. O que se percebe é que as práticas são muito pouco orientadas por esses discursos; sendo influenciadas por diversos fatores contextuais e culturais tácitos. Os discursos acabam sendo instrumentos para legitimação de diversas ações, de status de determinados grupos, instituições ou indivíduos, para fins educacionais, didáticos. No entanto, pouquíssimo de seu conteúdo corresponde às práticas comumente adotadas.

De acordo com Howard Becker, o que confere o caráter desviante a um indivíduo ou a suas ações é, sobretudo, a maneira como o ato repercute no grupo social em que o indivíduo vive: “La déviance est une propriété non du comportement lui-même, mais de l’interaction entre la personne qui commet l’acte et celles qui reagissent a cet acte.” (BECKER, 1985, 38)³¹

O que os discursos e as normas institucionalmente estabelecidas dizem a respeito do ato pode ou não ser utilizado para rotular um desviante; mas não é necessariamente porque o ato não corresponde ao moral e institucionalmente estabelecido que ele constituirá um desvio. Tudo depende das relações do indivíduo que o comete com o grupo e o espaço social no qual o ato ocorre. Sob tal percepção, o foco da discussão não é mais no ato em si e sobre como ele se opõe às normas estabelecidas; mas no modo como os membros do grupo identificam o caráter desviante e reagem a ele. Mas como os grupos estabelecem as normas e identificam seus desviantes? É importante que se leve em conta um viés político na formulação das normas, onde emergem conflitos de poder e de interesses, no sentido de preservar ou manchar a reputação de membros do grupo, tendo em vista a preservação de valores e da própria coesão do grupo. A criação de um “outsider”, de um rótulo que classifica e estigmatiza o que não corresponde à imagem pretendida pelo grupo, reforça sua identidade através da contraposição: o outsider é o “anti-grupo”, a negação encarnada dos princípios que o sustentam; é “o que não somos, portanto, não é parte de nós”. Um membro respeitado e poderoso do grupo pode cometer um ato que seria tido como transgressor, mas ser perdoado e ter este ato ignorado, como se nunca houvesse ocorrido. Por outro lado, outro membro do grupo que também goze de respeito e poder, mas que de alguma maneira se oponha às práticas, aos discursos e à influência do membro transgressor, pode concentrar suas forças num discurso de oposição fundamentado no deslize de seu oponente. “As diferenças na capacidade de estabelecer as normas e de aplicá-las às outras pessoas são essencialmente

³¹ “O desvio é uma propriedade não do comportamento em si, mas da interação entre a pessoa que comete o ato e aqueles que reagem a esse ato.”

diferenças de poder” (ibid, 41) Revela-se aqui claramente a relação de poder enquanto embate de forças, conforme observa também Michel Foucault.

Entretanto, é importante ressaltar que o outsider é um indivíduo em interação com o grupo que assim o classifica, que não é necessariamente alguém que porta um estigma imposto, sem possibilidade de ação em relação a ele. Em geral, o outsider assume tal identidade, adotando normas e valores que não correspondem aos do grupo em relação a qual é considerado desviante, mas que correspondem a outros grupos. Assim como o grupo reforça sua própria identidade reconhecendo no outsider o “anti-grupo”, o outsider também reforça sua identidade através da contraposição ao grupo: “este grupo é o que não sou”. E nesse sentido, se ele não reconhece sua correspondência àquele grupo e tem possibilidade de formar ou se associar a outro grupo, ele o faz. O desviante pode também ser um indivíduo a princípio estigmatizado, mas que acaba elaborando uma identidade sobre este estigma e passa a orientar suas ações por esta identidade, de maneira que sua classificação não pode ser considerada como puramente externa. Se ele não se identifica com o rótulo que recebe, ele se ocupa em evidenciar suas ações que contrariem o rótulo indesejado. Nesse sentido, a proposição do desvio como propriedade da interação é reafirmada; pois é um processo claro de reconhecimento, monitoração do comportamento e manutenção das impressões que se deseja causar nos indivíduos com quem se interage. O desvio, portanto, é um importante constituinte de identidade individual e deve ser analisado em relação ao meio social e ao grupo que o classifica como tal, não como uma propriedade intrínseca do ato ou do comportamento de quem o adota, devendo ser sempre contextualizado.

É importante ressaltar – especialmente para a discussão do comportamento adolescente – que muitas vezes, o indivíduo tido como desviante não se percebe enquanto tal, simplesmente adotando um comportamento que lhe parece normal e socialmente aprovado, sem constituir, em sua percepção, uma infração. Embora o consumo de bebidas alcoólicas não

seja permitido para menores de 18 anos, essa é uma prática comum e os adolescentes que não bebem às vezes correm risco de serem percebidos como desviantes perante os demais; entretanto, é um ato que precisa ser praticado em certo nível de segredo, pois pode acarretar sanções, seja de pais conservadores, seja do próprio juizado de menores, que fiscaliza estabelecimentos e festas e detém menores consumindo bebida. Os adolescentes que bebem não o fazem em sinal de protesto, com o propósito de transgressão; apenas não reconhecem nenhuma razão prática para não beberem, ainda mais porque, no nível de desenvolvimento em que seu corpo se encontra, já próximo de um corpo adulto, tal proibição parece sem sentido. Os adolescentes, no ato de adotar diversos comportamentos que associam à imagem de maturidade – incluindo discutir as proibições que se apresentam para eles e reivindicar seus direitos – serão classificados como desviantes por adultos porque estes não reconhecem seu direito de adotar tais comportamentos. Em muitos aspectos, é difícil para o adolescente compreender porque já é considerado maduro para algumas coisas (e muitas vezes, essa maturidade é cobrada), mas, para outras, ainda é tratado como se fosse uma criança, de forma que é muito difícil simplesmente aceitar passivamente tais cobranças e tais proibições sem sentir-se infantilizado.

A importância dessa reflexão sobre o que caracteriza o ato desviante reside em questionar o estereótipo que comumente classifica adolescentes como rebeldes, transgressores ou com forte tendência a essas posturas. Tal reflexão tem por objetivo evidenciar o caráter relativo e, muitas vezes, arbitrário da classificação de atos como desviantes. É comum que em sua moratória psicossocial, o adolescente questione as normas que o circundam e, a partir deste exercício reflexivo consciente, opte pela experiência de negá-las até por uma tentativa de compreendê-las e por acreditar na possibilidade de reformulá-las. Mas, em seu contexto, tal forma de desvio é, de certa maneira, socialmente motivada, já que o adolescente é incentivado analisar reflexivamente seu comportamento e a experimentar comportamentos

alternativos, uma vez que as normas até então aprendidas estão sendo questionadas e suas razões práticas não lhe parecem tão claras. O questionamento destas normas é reforçado pelo fenômeno da descontinuidade descrito por Ruth Benedict e já mencionado anteriormente: vários dos aprendizados da infância devem ser “desaprendidos” e substituídos por práticas ainda não internalizadas e pouco familiares. Adolescentes questionam sim os modelos de autoridade e socialização a que habitualmente foram subjugados durante a infância, que se manifestam mais claramente através da família e da escola. E, em relação a estes grupos ou instituições, seu comportamento caracteriza desvio. Por outro lado, o adolescente empenhado em participar de algum grupo, preocupado em estabelecer redes sociais entre seus semelhantes e, sobretudo, em estabelecer uma identidade, é extremamente suscetível a comportar-se conforme as normas do grupo que lhe interessa; mesmo que muitas vezes isso lhe pareça censurável, justamente porque seria censurável sob uma perspectiva em estado de reformulação.

A rebeldia atribuída ao adolescente deve, portanto, ser contextualizada em relação às instâncias de sua socialização mais primária, sobre as quais ele não fora até então tão incentivado a exercer sua reflexividade. Adolescentes podem sim ter uma tendência à rebeldia e, muitas vezes, manifestarem essa tendência; mas tal tendência não é uma característica intrínseca do ator adolescente ou de suas mudanças hormonais e psicológicas, e sim, algo facilitado socialmente, resultante de como ele é classificado e tratado na sociedade. Conforme Becker³² observa, o comportamento desviante é, em certa medida, possibilitado pela própria sociedade que o classifica dessa maneira, oferecendo espaços para que ele se manifeste. A moratória psicossocial evidencia isso, uma vez que é caracterizada por um grau especial de permissividade concedido ao adolescente, para que ele explore diversas possibilidades de elaboração da identidade e de ações, selecionando o que lhe parece mais adequado e o que

³² *Outsiders*, 1985

será essencial para a escolha de sua carreira profissional, grande elemento definidor de seu papel na sociedade. Sua rebeldia é apenas perante um conjunto de normas que predominaram ao longo de sua vida, das quais ele não teve reais oportunidades de se desviar, até por acesso escasso a formas de comportamento alternativo.

Alguns podem argumentar que crianças desobedientes e com problemas de disciplina já representam um caso de desvio em relação aos adultos, de maneira que a adolescência não apresentaria nenhuma característica especial neste sentido. Mas o que se percebe é que tais crianças em geral foram educadas, desde a tenra idade, de maneira permissiva, em contato com canais e instrumentos diversos de socialização (como televisão e babás sem qualquer sensibilidade pedagógica), mas sem um juízo claro sobre eles, de maneira que não é surpresa que não sejam obedientes, já que nunca lhes fora apresentada uma estrutura normativa clara. O fato de não reconhecerem em seus pais uma forma de autoridade é a simples consequência óbvia do fato de seus pais nunca terem se apresentado a essas crianças como tal. Num contexto em que pais e mães estão muito envolvidos por seus empregos e dedicam pouco tempo às crianças, é muito fácil, até por cansaço, desenvolverem uma relação relaxada e permissiva com seus filhos, tentando tornar os curtos momentos na presença deles os mais agradáveis possíveis. No entanto, o sistema de reflexividade da criança é muito pouco desenvolvido, de maneira que seu raciocínio opera majoritariamente através de associações lógicas muito primárias, como cálculos simples de benefícios sobre custos, de maneira que têm dificuldade em reconhecer algo tão abstrato como normas de comportamento, especialmente se elas são apresentadas apenas no plano das idéias, como algo que simplesmente se esperaria que fizessem. É comum que se adote meios pedagógicos behavioristas, utilizando de repetição, estímulo e resposta para que as crianças aprendam em um sentido prático, através de associação direta, as possíveis consequências – agradáveis ou não – de seus atos. A ameaça de castigos ou a oferta de prêmios são importantes instrumentos

pedagógicos, pois a criança aprende a visualizar conseqüências em suas ações, de maneira que, se uma criança é educada de forma que ela perceba que, se chorar, conseguirá o que quer de seus pais, ela reproduzirá este comportamento e terá dificuldade, por associação lógica, em obedecer-lhes, uma vez que aprendeu que eles é que devem obedecer a ela.

À medida que descobre a inconsistência de vários aspectos de seus aprendizados da infância, o adolescente reelabora seu sistema de compreensão das normas e de atos tidos como transgressores, verificando empiricamente quais normas podem e devem ser cristalizadas ou dissolvidas em seu comportamento. Os adultos são condescendentes com tal situação, considerando-a parte natural do processo de desenvolvimento do indivíduo, chegando a motivar estes comportamentos algumas vezes. É produzido então um rótulo de adolescente caracterizado pela tendência ao desvio, mas essa tendência é motivada pelas expectativas e pelas distinções identificadoras depositadas sobre o portador deste rótulo. “Ser adolescente” é um fator extremamente relevante na formulação da identidade destes indivíduos e neste fator estão implícitas duas características essenciais: questionar e experimentar. Mas o processo é dramático, porque questionar e experimentar identidades são ações ainda distantes de consolidar alguma identidade. Os questionamentos e as experiências, a princípio, conduziriam a isso em um futuro próximo, mas no presente, não apresentam respostas suficientemente consistentes para uma identidade segura. A inserção em um grupo será essencial no processo de socialização do adolescente, enquanto tentativa de relação positiva com alguma estrutura normativa, coerente com a noção desejada de identidade. Além disso, essa inserção colabora para a manutenção da noção de autonomia, pela possibilidade de monitorar reflexivamente o próprio comportamento e adequá-lo conscientemente ao grupo em função exclusiva de seu interesse particular naquele grupo.

O que se nota, portanto, é que, ao contrário do difundido no senso comum, a rebeldia não é intrínseca à adolescência, mas sim, uma distinção resultante da separação social entre

adultos, adolescentes e crianças, que impõe restrições especialmente aos dois últimos. Diversos atos praticados por adolescentes são notados como desviantes apenas quando cometidos na menoridade. O maior ato desviante dos adolescentes é infringir as fronteiras estabelecidas entre o mundo social adulto e seu mundo, buscando justamente as experiências necessárias para ingressar no mundo para o qual são preparados desde o nascimento. Respeitar estes limites significa aceitar a permanência no mundo infantil, de indivíduos despreparados e sem autonomia. Mas a superação dessa fronteira só será realmente reconhecida quando for evidente sua capacidade de produzir, manusear e investir capitais (com ênfase para o capital econômico), assumindo um papel social dentro da estrutura, em oposição ao de um outsider que se prepara para penetrá-la legitimamente.

Sob a perspectiva das relações de poder, a construção da autonomia se destaca na adolescência. Através de interações complexas, adolescentes aprendem a lutar por espaços e por direitos ao uso legítimo de bens simbólicos que ajudariam a definir a própria identidade. As relações de poder envolvendo adolescentes não se restringem às relações com adultos, freqüentemente percebidas como conflituosas. No convívio com seus pares, os adolescentes também estabelecem relações de poder, contemplando os mais autônomos, de aparência natural e segura. As diversas restrições institucionalizadas aos adolescentes, classificando-os como incompletos e despreparados, conferem caráter desviante a qualquer tentativa de afirmação de maturidade que sugira a superação dessas restrições. Manifestações de insatisfação com a sociedade e protestos comuns entre muitos adolescentes fazem parte do exercício reflexivo de assimilar o mundo em que estão prestes a entrar, ainda não compreendido satisfatoriamente através de prática, mas por associações lógicas baseadas em informações distintas e no conteúdo de seu aprendizado em casa, nas escolas e através de mídias diversas. O idealismo comumente atribuído à adolescência, na maioria das vezes, é um resultado normal do processo reflexivo de quem aprende sobre o mundo de maneira

fundamentalmente teórica, dissociada de vivência prática. Não é de se estranhar que muitos percam seu idealismo após ingressarem no mercado produtivo e perceberem a inadequação de seus ideais anteriormente formulados perante sua realidade de profissional.

CAPÍTULO 3: DA TEORIA À EMPÍRIA

Este capítulo trata do processo mais empírico da pesquisa, da metodologia adotada à descrição de casos e contextos observados. Considerando a base teórica deste trabalho, bem como a amplitude da reflexão envolvendo múltiplas disposições comportamentais, uma pesquisa empírica completa, contemplando todas as questões levantadas no texto, seria altamente dispendiosa. Os aspectos subjetivos envolvendo o tema, bem como o reconhecimento da existência de disposições diversas (nem sempre acessíveis à análise) requereriam uma pesquisa de abrangência irrealizável, tanto do ponto de vista dos custos necessários quanto do cronograma proposto para o mestrado. Dessa maneira, direcionei minha observação para instituições de ensino, uma vez que estas assumem na estrutura o papel de socializar indivíduos, discipliná-los e transmitir os saberes considerados necessários para a inserção plena do indivíduo na vida em sociedade.

As observações, embora realizadas em um curto período de tempo, foram muito frutíferas, instigando novas reflexões. Muitas destas recaem sobre o papel da escola no processo de socialização dos adolescentes, que se revelou bem diferente do esperado, baseado em minhas experiências de vida escolar. Muitas questões sobre educação se levantaram, principalmente em relação aos contrastes entre o ensino público (no caso uma escola estadual) e o ensino particular, apesar das semelhanças observadas no comportamento dos alunos perante a instituição, professores, colegas e conhecimentos transmitidos.

Não foi possível uma observação satisfatória da dinâmica dos grupos que se formam entre os alunos, devido ao tempo disponível para a pesquisa. Percebi, entretanto, que tal dificuldade se deu principalmente pelo fato de que, em ambos os contextos observados, o nível de interação entre os alunos é alto, sendo difícil reconhecer as divisões entre grupos, uma vez que todos se mostraram se relacionar bem com todos, havendo um trânsito intenso de

alunos de um suposto grupo para o outro. Portanto, não consegui observar identidades de grupo dentro das escolas; observei, no máximo, associações entre alunos por afinidades primárias como gosto, que não necessariamente constituíam diferenciações entre grupos. Um estudo mais antropológico de tribos urbanas, tal como o de Abramo(1994), objetivamente orientado para levantar aspectos distintivos de determinados grupos seria mais adequado para revelar diferenciações entre grupos na escola.

Este trabalho empírico consistiu, enfim, em uma reflexão sobre o papel da escola na construção da autonomia dos adolescentes não apenas enquanto instituição educadora, mas também como espaço de convivência entre adolescentes com rotinas e normas bem estabelecidas.

3.1 Os ambientes de pesquisa

A busca por elementos sociais mais gerais da formação do comportamento e da identidade adolescente motivou-me a optar não por um estudo de casos de tribos urbanas, mas por um estudo em ambientes onde a diversidade se expressasse não só como fruto de um aglomerado de indivíduos; mas como parte inerente do convívio social e do cotidiano destes indivíduos. Neste sentido, o ambiente escolar tem certo papel aglutinador, reunindo indivíduos num mesmo contexto de rotina, aprendizado, convivência e compromissos. A escola, ainda que em nível microscópico, promove uma amostra de vida social e cidadania, no convívio dos alunos com os demais e com uma instituição externa que, em alguma medida regula sua rotina. Embora não haja uma divisão social do trabalho no ambiente da escola, há a preparação para ela, que se manifesta desde a divisão na correção dos deveres de casa, passando pela distribuição de tarefas em trabalhos de grupo, até as pressões e incentivos para a escolha de uma carreira profissional, incluindo aconselhamentos e orientação vocacional.

A escola exerce um papel fundamental na separação de crianças e adolescentes da vida social ampla (reservada aos adultos), legitimando institucionalmente seu caráter transitório, detendo a função de formá-los para o futuro, transferindo-lhes os conhecimentos convencionalmente reconhecidos como necessários para a definição e execução de papéis na vida em sociedade. Além disso, ela fornece os instrumentos e o espaço adequados para que os indivíduos simulem diversos aspectos da vida social e exercitem sua reflexividade acerca deles, através da apreensão de conteúdos diversos a serem aplicados em sua vida cotidiana e na escolha de uma carreira profissional. O âmbito escolar, enfim, promove não apenas a apreensão de conhecimentos e informações diversas, mas também a convivência com uma estrutura normativa e hierárquica externa,(que, em alguma medida, deve ser internalizada pelos estudantes) e com outros indivíduos em nível de paridade perante esta estrutura, apesar das diversas características individuais de cada um. A escola funciona como uma pequena sociedade, onde indivíduos são treinados e docilizados para a vida na verdadeira sociedade. Observar adolescentes no meio escolar, portanto, é ter acesso a uma pequena amostra de seu comportamento social mais geral enquanto relação com uma estrutura normativa e hierárquica externa, reprodução e utilização de saberes convencionalmente estabelecidos e relação com outros indivíduos a princípio, em nível de paridade com eles.

O estudo de caso de grupos específicos de adolescentes restringiria profundamente esta pesquisa, gerando mais resultados sobre o grupo em si do que sobre os adolescentes, além do importante fato de que um adolescente em geral está associado a diversos grupos e, em cada grupo, assume uma postura mais coerente com ele, agindo mais como membro do que como indivíduo. Na escola isso também pode ocorrer, mas dentro do cotidiano escolar, é muito improvável que o adolescente se encontre constante e profundamente imerso em um grupo específico, uma vez que as diversas atividades escolares exigem sua participação independente dos grupos e limitam seu contato com eles. O âmbito escolar acaba funcionando

como um laboratório, que aglomera amostras diversas de adolescentes em uma convivência não exatamente voluntária e rigorosamente observada. Enquanto tal, a escola reproduz minimamente elementos e condições da vida externa num espaço controlado e constantemente monitorado. O ambiente escolar, portanto, favorece a observação do comportamento adolescente mais geral, sem ignorar os fatores externos à vida escolar, uma vez que os alunos trazem consigo elementos de sua vida externa que são compartilhados em suas interações.

A escolha das instituições – no caso, uma particular e uma pública – primou por escolas que, dadas sua localização, acessibilidade e conhecimento do grande público, atendessem a um conjunto diversificado de estudantes oriundos de várias regiões da cidade. Acredito que, escolhendo uma escola com um perfil de alguma região ou bairro específico, a influência de elementos extra-escolares característicos dessas localidades seria preponderante, dificultando a observação do papel da escola em si nas interações entre os alunos.

Evitei também escolas que representassem extremidades de classes, tanto baixas quanto altas. Primei por uma amostra mais mediana possível, que pudesse conter alunos de baixo, médio e alto poder aquisitivo. Na escolha da escola particular, como é de se esperar, o critério do poder aquisitivo precisou ser mais relativizado. Mas, ainda assim, encontrei uma escola satisfatória para os interesses da pesquisa e relativamente acessível para grupos diversos. Descobri que esta escola particular tem alguns alunos bolsistas, provavelmente filhos de funcionários, o que colaborou positivamente para a diversidade de sua amostra.

Por último, dei preferência à observação de turmas do segundo ano de ensino médio, no ímpeto de evitar as pressões mais imediatas em relação ao vestibular, características do terceiro ano e de evitar o choque da passagem do ensino fundamental para o médio, no primeiro ano. A intenção era observar um grupo de adolescentes numa situação mais estável

de seu período escolar, sem o afã da passagem mais imediata de uma categoria de ensino para outra (fundamental para médio, médio para superior).

3.2 Metodologia

Adotei um método de observação participante, acompanhando a rotina escolar de uma classe de cada escola durante uma semana; desde o horário de chegada até o horário de saída. Neste período, além de observação, ocupei-me em levantar dados sobre a escola, a estrutura, o funcionamento e as regras vigentes, além de entrevistar informalmente alunos, professores e funcionários. Após o trabalho de observação, apliquei um questionário de 40 questões, sendo duas abertas e as restantes objetivas, de múltipla escolha. O questionário não foi aplicado com qualquer pretensão de constituir uma amostra estatística relevante, mas atuou como instrumento complementar para conhecimento dos universos observados.

O questionário pode ser virtualmente dividido em três tópicos, além das primeiras questões mais gerais do tipo idade, sexo e se o respondente é empregado ou não. O primeiro tópico refere-se à vida familiar do entrevistado; sua renda familiar, se é filho único ou se tem irmãos, se mora com os pais, se se sente à vontade com seus familiares para tratar de determinados assuntos e sobre as circunstâncias em que pretende deixar a casa dos pais ou responsáveis legais. O segundo tópico já aborda a vida escolar, com questões sobre como o respondente percebe a sua instituição em relação aos seus direitos e deveres, sobre o que gosta e desgosta. Além disso, há perguntas sobre seu relacionamento e nível de capital social com os colegas; se tem muitos amigos ou não, se ajuda seus colegas nos deveres, entre outros. Encerrando este tópico, há uma questão sobre a carreira profissional que mais interessaria ao entrevistado seguir. O terceiro e mais importante tópico refere-se aos gostos dos alunos, hábitos fora da escola e valores pessoais. É o maior e o mais relevante dos três tópicos, com

perguntas que abordam desde o gosto musical até o principal meio de informação adotado pelo respondente. O propósito destas questões é delinear um perfil dos alunos observados e tentar identificar, através de seus hábitos e gostos, as possíveis influências operantes na formação de seu comportamento e de seus valores. Os dados levantados pelo questionário são de caráter puramente descritivo dos universos observados, sendo que o número de casos de cada escola não permite análises de correlação satisfatórias e conclusivas, além de que, como já mencionado, não há o objetivo de constituir uma amostra estatística relevante da população adolescente.

Quanto à observação participante, minha intenção era perceber principalmente como os alunos lidavam com a escola enquanto instituição normativa, espaço de formação de comportamento e de convivência com outros adolescentes. Além disso, procurei verificar as como a escola reforça institucionalmente o caráter transitório da adolescência e reproduz as idéias de contexto de preparação para o futuro.

3.3 Resultados

3.3.1- Observação participante

Conforme o planejado, foram realizadas observações durante uma semana letiva (5 dias úteis) em cada escola. As observações ocorreram no período de 11 a 22 de setembro de 2006. A primeira escola observada foi da rede pública estadual. É uma das escolas públicas mais conhecidas e tradicionais da cidade de Belo Horizonte, sendo muito concorrida, atendendo a estudantes dos mais diversos bairros da cidade. É uma escola grande, onde há apenas ensino médio. É dividida em duas unidades, sendo que minha pesquisa foi autorizada na segunda unidade, que é também a menor. Realizei a pesquisa no turno da manhã, com

turmas do segundo ano do ensino médio. Neste turno e nesta unidade da escola, havia apenas turmas do segundo ano do ensino médio, num total de vinte. Cada turma tinha, em média, vinte e cinco alunos. Não estabeleci critérios para escolha da turma; apenas pedi à diretora que fosse uma turma comum, com um perfil “médio” da escola. Fui apresentado à turma como estagiário, afim de revelar o mínimo possível de detalhes sobre minha pesquisa, que poderiam comprometer as observações. A escola é bem conservada, suas salas são pequenas, mas bem cuidadas. Tudo nela é simples, mas muito bem cuidado, sendo considerada uma escola referencial na rede de ensino Estadual.

A turma que observei, em sua grande maioria, é composta por mulheres (16 de um total de 25 alunos), sendo que há muita diversidade na aparência dos estudantes, não apenas em relação aos seus fenótipos, mas também pelo seu estilo de vestuário, embora predomine a simplicidade. A turma mostrou-se muito receptiva e solícita em relação à minha pesquisa. É uma turma unida, que conversa e brinca bastante durante as aulas. A integração é forte e não consegui identificar muitos grupos; apenas um grupo maior de alunos que joga baralho todos os dias no recreio (embora seja contra as normas do colégio). Mesmo este grupo é bem aberto, de maneira que quase todos os alunos, em algum momento, jogam baralho.

Aliás, a significância do jogo de baralho dentro da instituição chamou minha atenção. Certo dia em que as aulas terminaram mais cedo devido a ausência de um professor, alguns alunos ficaram na porta do colégio jogando baralho e me convidaram a participar. Não se tratava de qualquer jogo de azar, envolvendo apostas; era apenas uma atividade lúdica que contribuiu bastante para minha aproximação dos alunos. No dia seguinte, conversando com a diretora, fui informado que o jogo de baralho era proibido não apenas dentro da escola, como também na sua porta. Segundo ela, consistia num caso de menores praticando jogos de azar em vias públicas municipais, o que seria contra a lei. Ela disse que dentro da escola, toma conhecimento do ato, mas o ignora quando realizado em espaços específicos, no pátio,

durante o recreio “às escondidas”. Mas, fora da escola, há o agravante da vizinhança, que é extremamente vigilante em relação aos alunos. Tal vigilância pode ser explicada pelo fato da escola localizar-se num bairro nobre da capital, mas receber estudantes de bairros mais pobres e favelas. Os moradores do bairro parecem sentir-se ameaçados por essa presença que não se explica apenas pela classe social dos alunos, mas também pelo próprio estigma do potencial desviante dos adolescentes. Desconheço se houve ocorrências de violência ou vandalismo que intensificaram esse tipo de sentimento na vizinhança; de qualquer maneira, esta atua vigilante em relação à escola. A diretora me narrou que, várias vezes, vizinhos da telefonaram para ela denunciando os alunos que jogavam baralho e ameaçando chamar a polícia. Eu nunca supus que tal atividade lúdica fosse vista como tão ameaçadora. Sobre a proibição dentro da escola, além do argumento da distração durante as aulas, a diretora falou-me do fato de constituírem “jogos de azar”, incluindo aí jogos que não se encaixam nessa categoria, como os baralhos de *role playing game* (RPG). Há portanto, certo estigma moral em relação aos jogos de cartas que me surpreendeu, considerando o nível de permissividade e flexibilidade em relação às regras de conduta que observei nessa escola. Observei também que os alunos simplesmente não reconhecem as características transgressoras de “jogar cartas” e se o fazem a despeito das normas, é apenas porque não vêem sentido em sua proibição.

Retomando a descrição mais genérica da turma, notei um alto nível de solidariedade entre seus alunos, que se evidenciou quando prepararam uma festa surpresa de aniversário para seu professor de história. De alguma maneira, todos colaboraram não só com os custos da festa, mas também na organização, na hora de servir os colegas e limpar o espaço após a comemoração. Algo interessante em relação a isso, é que fui informado que o colégio, além de ter grande rotatividade de alunos, não mantém as mesmas turmas de uma série para outra, de maneira que a maioria dos alunos desta turma não se conhecia ou não mantinha contato no ano anterior. Num espaço de tempo relativamente curto, estes alunos parecem ter criado laços

fortes de amizade e solidariedade. Não consegui observar alunos que eu pudesse classificar de reclusos, embora visse um ou outro mais tímido e quieto. Também não identifiquei reais lideranças; embora a turma tenha representante e vice-representante. O papel destes dois é muito mais operacional, de dar recados, distribuir circulares, participar de reuniões com a diretoria e pegar materiais da escola para uso dos alunos. Estes alunos foram eleitos democraticamente pela turma e, pelo que observei, são muito ativos em sua representação, ainda que seu caráter político seja mínimo. Uma aluna elogiou muito o representante, pela sua postura consideravelmente correta.

Em relação à escola e aos professores, o que me chamou a atenção é que a instituição é extremamente permissiva. São muito tolerantes, por exemplo, em relação aos atrasos, uma vez que têm alunos que vêm dos bairros mais distantes da cidade, utilizando o transporte público. Além disso, a cobrança em relação ao uniforme não é tão rigorosa. Alunos podem entrar com os agasalhos que quiserem e vi que muitos, ao tirar o agasalho, não portavam o uniforme por baixo dele. Outros também fazem recortes em seus uniformes. O uso de bonés também é permitido. Parece que há alguma restrição ao uso de bermudas; pelo menos vi um aluno reclamando disso, dizendo que era uma proibição “preconceituosa”, embora continuasse utilizando sua bermuda, dentro da sala de aula, enquanto me dizia isso. Para a educação física, não há uniforme; apenas pedem que os alunos usem camisetas brancas e bermudas, calças ou shorts azuis-marinhos. No entanto, muitos usavam camisas brancas com estampas diversas e calças e shorts nos mais diversos tons de azul e, inclusive, pretos.

Em relação à disciplina e às regras de conduta, a escola adota uma postura muito aberta, onde a autonomia e a independência são motivadas. Após a turma ter provocado grande escarcéu numa aula de física, onde a professora viu-se impossibilitada de dar aula e desrespeitada, chegando ao ponto de deixar a sala chorando, a diretora foi ter com a turma. O discurso da diretora era sóbrio e comedido e enfatizava o fato dos alunos não serem mais

crianças e, por isso, não ver sentido em aplicar castigos. No entanto, ela exigiu que eles se portassem com a mesma maturidade com que estavam sendo tratados. Também falou sobre os alunos concentrarem seus esforços nos estudos, enfatizando sua capacidade de concorrer com os alunos das redes particulares nos vestibulares. Em outra ocasião, a respeito de uma atividade extra-classe, em que os alunos seriam liberados para ir ao cinema assistir a uma sessão especial para as escolas, uma aluna comentou que quando é assim, os alunos que não têm interesse simplesmente vão embora. No entanto, a escola pede que os alunos tragam autorizações assinadas pelos pais para ir ao cinema. Mas pelo que entendi do depoimento dessa aluna, a partir do momento que os estudantes estão formalmente autorizados a sair das dependências do colégio, cada um “faz o que quer”. A maioria, conforme o esperado, foi ver o filme, uma vez que haveria avaliações a seu respeito pelo menos nas disciplinas de português e história. Notou-se, portanto, que não existe um caráter repressivo na pedagogia dessa escola. Observei que nesse nível de permissividade, muitos alunos não fazem as atividades propostas, não prestam atenção às aulas e que muitos professores parecem ficar sem qualquer mecanismo de controle. A professora de português chegou a queixar-se com os alunos de seu excesso de liberdade. Por outro lado, os alunos exercem mais sua autonomia e aprendem através da convivência e das relações não só com os demais, mas também, com os professores. Percebi que os professores de quem os alunos mais gostavam eram professores que promoviam mais diálogo e não se restringiam a transmitir o conteúdo curricular ou tentar impor sua autoridade.

A valorização da autonomia dos alunos não fez deles indivíduos mais comportados, mas parece ter facilitado um relacionamento mais aberto, sincero e agradável com a instituição e com os professores, parecendo, às vezes até intimista. Vi professores queixarem-se do comportamento agitado desta turma e, repetidas vezes, vi alguns simplesmente impedidos de dar aula, incapazes de apresentar o mínimo do conteúdo pertinente à disciplina,

estando a sala tomada por conversa e algazarra. Notei que a autoridade dos professores nesta escola restringe-se ao domínio do conteúdo e, quando o conteúdo não interessa em nada aos alunos, a autoridade do professor é completamente ignorada. Pareceu-me que os professores que mais tentaram afirmar sua autoridade em sala de aula foram os que conquistaram menos colaboração e interesse de seus alunos, o que sugere que a hierarquia professor/aluno é pouco reconhecida ou aceita na instituição, a não ser em relação ao conhecimento.

O forte discurso motivacional, visando alimentar a auto-estima dos alunos em relação à sua capacidade de sucesso nos vestibulares também chamou minha atenção. Esse discurso está contextualizado na realidade do país em que os estudantes aprovados nos vestibulares de universidades públicas (principalmente nos cursos mais concorridos e tradicionais, como medicina e direito) são majoritariamente oriundos de escolas particulares e classes sociais mais abastadas. Tanto os alunos quanto os professores reconhecem as dificuldades e os níveis desleais de concorrência com que irão se deparar. Considerando a carência de instrumentos que aliviem essa situação, além de questões relativas ao capital cultural, não resta muito a não ser o incentivo à luta, à persistência, à conquista e ao reconhecimento da própria capacidade. Neste sentido, talvez essa pedagogia da autonomia ganhe força, uma vez que muitos destes estudantes, por razões estruturais e econômicas, não podem contar com muito, além da própria força de vontade para conquistar uma vaga na universidade.

Na semana seguinte, minha pesquisa se deu em uma escola particular de orientação religiosa católica. Surpreendentemente, o comportamento que observei nos alunos não era muito diferente dos da escola pública em termos de disciplina, embora seja uma escola muito mais rígida e controladora. As maiores diferenças que pude perceber são da própria instituição; desde a estrutura favorecida por razões econômicas até o comportamento dos professores, das autoridades do colégio e seus instrumentos de controle disciplinar. Primeiramente, a própria arquitetura da escola chamou minha atenção pela maneira como

favorece a vigilância hierárquica, em perfeito acordo com o que Foucault observa em relação à arquitetura de prisões, hospitais psiquiátricos e escolas.³³ O prédio da escola não é muito grande e circunda o pátio central, onde os alunos passam o recreio e por onde também têm acesso às salas. Os corredores onde se localizam as salas são amplos e, de qualquer ponto deles, pode-se visualizar, facilmente, praticamente todo o pátio, onde a maioria dos alunos passa o recreio. Alguns ficam sentados aos corredores e há sempre funcionários do colégio perambulando neles. Além disso, durante o recreio, funcionários aparentemente responsáveis por observar o comportamento dos alunos caminham pelo pátio e, logo na entrada da escola, uma funcionária, no horário de chegada, cobra advertências assinadas pelos pais daqueles que, por alguma razão, receberam esse tipo de sanção disciplinar. Esta funcionária também confere a uniformização dos alunos e parece controlar a saída dos mesmos. O controle disciplinar é rígido e acredito que isso esteja profundamente relacionado com o fato de ser uma instituição de orientação religiosa e, portanto, muito tradicional. Antes do início das atividades letivas de cada dia, professores e alunos rezam alguma oração na sala de aula. Curiosamente, as salas não têm crucifixos, mas uma reprodução de um mesmo quadro de Maria e Jesus menino, coroados.

O colégio fornece aos pais e alunos um livreto intitulado: “*Manual da Família: Orientações pedagógico-administrativas*”. Ele contém informações diversas e detalhadas sobre o funcionamento do colégio e suas regras. Além disso, na última página, há uma declaração a ser assinada pelos pais e pelo aluno de que eles tomaram conhecimento do conteúdo do livro e concordam com ele, como uma espécie de contrato formal. Este livro contém o calendário letivo, apresentação da proposta pedagógica da instituição, orientações diversas aos alunos, regras, direitos e deveres dos mesmos. Sem qualquer surpresa, notei que os tópicos referentes aos deveres dos alunos e às proibições da instituição são muito maiores e

³³ *Vigiar e Punir*, 2004

mais objetivos que o tópico de direitos: enquanto este último ocupa um terço de uma página do manual, os outros dois, juntos, ocupam quase duas páginas e meia. Muitos alunos mencionaram que não leram este livro e vi que muitas das proibições nele mencionadas, não são levadas a cabo. É um alívio, tendo em vista que seria desgastante tanto para os alunos seguirem rigidamente cada uma destas regras tão detalhadas quanto para os funcionários da instituição, que necessitariam de atingir um nível quase surreal de vigilância e controle. Conforme Becker observa, o que realmente qualifica um ato como desviante é a maneira como ele é percebido por determinados observadores, sobretudo, aqueles que têm poder de classificá-lo como desvio e definir sanções. Dessa forma, enquanto uns professores permitem o uso de bonés em sala de aula (algo proibido de acordo com o “Manual da Família”), outros exigem sua retirada.

Todo este controle não torna o comportamento dos alunos mais disciplinado que os da outra escola: Nos intervalos entre aulas, o nível de agitação e bagunça das duas escolas é praticamente o mesmo. Durante as aulas, também há bastante conversa, com a diferença de que os professores desta escola parecem se deixar interromper menos pelos alunos; alguns conduzindo a aula independente da conversa e cumprindo o compromisso de apresentar o conteúdo proposto (sem que haja necessariamente uma real transmissão do mesmo). O controle dos professores desta instituição parece maior e a estrutura disciplinar do colégio, com sanções tão definidas, favorece isso. Ainda assim, os professores também se queixam muito da conversa, da agitação e, às vezes, até do desrespeito dos alunos. Aliás, nesta escola, a distância entre professores e alunos parece maior, o que, para mim, sugere uma relação de caráter mais profissional, característico de uma empresa que presta um serviço ou vende um produto a seus clientes. Apesar de todo discurso pedagógico que a escola possa assumir, na prática, em alguma medida, ela assume este papel e tem a responsabilidade de manter níveis de qualidade que a sustentem neste mercado. Mas, no caso da escola, os níveis de qualidade

não são necessariamente medidos pela satisfação dos alunos, mas por seu desempenho em avaliações diversas, o que torna esta relação comercial mais complexa, uma vez que o que é mais valorizado (no ensino médio) é o índice de aprovação dos alunos nos vestibulares, que depende profundamente deles mesmos, muito mais do que da instituição em si. Neste sentido, o investimento do colégio no rigor disciplinar pode ser justificado pela necessidade de promover a autonomização de comportamentos que reflitam sua proposta pedagógica e apresentem os resultados desejados e cobrados principalmente pelos pais dos alunos.

Entretanto, não percebi uma internalização expressiva de comportamentos relativos ao estudo. Notei que vários não fazem os deveres e notei uns desesperados, fazendo durante as aulas de outros professores, apenas no ímpeto de evitar sanções a esse respeito. A diferença para a escola pública é que as sanções da particular são mais evidentes e institucionalizadas. Conforme o manual da escola e da família:

- “A falta disciplinar** – esgotados os recursos do aconselhamento – será punida com uma das seguintes sanções:
- I- advertência oral;
 - II- advertência escrita com comunicado aos pais
 - III- suspensão temporária de frequência às atividades da classe, por período determinado
 - IV- transferência compulsória” (2006: 07)

Não que a escola pública não defina e utilize sanções semelhantes, mas esta escola particular opera mais intensamente com a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame.

O que parece ocorrer é mais a internalização de conhecimentos e informações, pela cobrança constante em deveres de casa e avaliações rigorosas. Diferente da escola pública, a

aprovação não é facilitada neste tipo de escola particular, uma vez que é desinteressante para a manutenção da própria instituição no mercado competitivo manter alunos que, ao que tudo indica, serão incapazes de adquirir os resultados desejados. Sendo uma instituição tradicional, de nome consolidado no mercado, seu prejuízo é grande se seus índices de reprovação nos vestibulares e outras formas de avaliações aumentam. Já outras instituições ocupam-se exatamente em receber alunos de desempenho fraco e conferir-lhes um diploma o mais rápido possível, independente das possibilidades de seu desempenho nos vestibulares; são mercados diferentes, com lógicas e motivações diferentes.

A aparência altamente padronizada dos alunos despertou meu interesse, ao mesmo tempo em que dificultou minhas observações, devido à carência de caracteres distintivos auto-evidentes e marcantes. Acredito que isso seja não apenas fruto do rigor da escola na uniformização de seus alunos, mas também um reflexo da identidade da mesma no mercado: Uma instituição tradicional, com alunos provavelmente oriundos de famílias tradicionais, que valorizam esse tipo de pedagogia. A escola, portanto, além de preocupar-se com a manutenção de seus índices de aprovação no vestibular, deve se preocupar com a manutenção de sua identidade no mercado, o que também reforça a manutenção de um controle disciplinar rigoroso capaz de transmitir seus padrões não apenas aos alunos, mas a seus pais e a possíveis interessados em seus serviços. A padronização dos alunos, portanto, em certa medida, reflete a própria padronização do ensino que, a despeito de uma proposta de protagonismo do estudante em seu aprendizado,³⁴ mantém-se num modelo tradicional, pré-definido, que pouco depende dos alunos; sendo um modelo pedagógico que se impõe com a aprovação e reconhecimento dos pais. Conforme observa Lahire³⁵, apesar das propostas e incorporações de novos métodos de ensino onde a autonomia é enfatizada, a maioria dos professores ainda adotam estratégias de ensino mais tradicionais, o que se explica não só por dificuldades

³⁴ *Manual da Família*, 2006, p. 9

³⁵ *L'esprit sociologique*, p. 327

práticas e estruturais de incorporação das novas estratégias, mas também devido ao próprio tipo de aprendizado a que os professores foram sujeitos.

Considerando a discussão sobre autonomia na escola, outro fato interessante sobre esta instituição é a ausência de grêmios ou representação estudantil. Nenhum dos alunos que questionei a respeito sabia responder por que a escola não tinha um grêmios e poucos demonstraram sentir falta deste tipo de organização. Um dos alunos, que viera de uma pequena escola do interior, sem grêmios, sequer sabia a que esse termo se referia no contexto em que o questionei. Pelos alunos, eu apenas soube que, em alguma época, a escola teve um grêmios, extinto por problemas com a diretoria. Depois, fui informado pelo professor de física que o grêmios foi extinto em função de desacordos com a diretoria, de protestos impetuosos por parte dos alunos e resistência rígida da diretoria e da administração perante as reivindicações que se apresentaram. Nesta história, segundo o professor, os alunos do grêmios e os envolvidos nos protestos foram expulsos da escola e o grêmios, fechado. O professor disse não crer que a escola terá um grêmios novamente. Este episódio sugere que a tentativa de conceder tal grau de autonomia política aos alunos na instituição falhou ao chocar-se com a administração tradicional, evidenciando o paradoxo escolar da autonomia controlada externamente, com rigidez. Mais impressionante do que o episódio descrito para mim, foi o aparente desinteresse dos alunos por este tema: a maioria mostrou-se indiferente à ausência de um grêmios. Ainda que o papel de um grêmios estudantil restrinja-se à organização de pequenas festividades para os alunos, ele é um indicador de autonomia e de entrosamento deles, que por iniciativa própria se associam e promovem eventos diversos, fortalecendo seus laços de amizade. Este desinteresse por um grêmios parece refletir o enfraquecimento de valores coletivistas na própria sociedade e a cristalização de valores individualistas. O mesmo não foi observado na escola pública, onde os altos níveis de solidariedade eram evidentes. Este pode ser um importante indicador de diferenças sócio-culturais de valores entre classes, sendo que,

enquanto as classes menos favorecidas habitam-se, por necessidade, a manifestações de solidariedade, as classes mais abastadas se fecham e se conservam na individualidade e na distinção, por argumentos de segurança e pela sedimentação de valores relativos à competitividade e à privacidade.

Apesar de todo o investimento, esforço e rigor da segunda escola no controle disciplinar, seus alunos não são mais “comportados” que os da escola pública. Aparentemente, a agitação e a “indisciplina” (no sentido comumente utilizado do termo) são características de estudantes nessa faixa etária e se manifestam independentemente do rigor ou dos instrumentos que se utilizam na tentativa de contê-las. A manifestação dessa agitação no ambiente escolar, reflete, entre outras coisas, a dificuldade dos adolescentes em aceitar a “quarentena” social a que estão sujeitos, da qual a escola é a principal representante, reafirmando o não pertencimento destes indivíduos justamente por ocupar-se de prepará-los para ingressar na vida social produtiva. A escola assume o papel de modelar comportamentos de indivíduos que, mais do que nunca, desejam modelar a si mesmos e sentem-se cada vez mais capazes e seguros com o passar dos anos neste processo, desdenhando até certo ponto o papel da instituição, para depois aceitar seu aspecto instrumental de transmissor de conhecimentos úteis e necessários para atingir suas metas profissionais que se clarificam à medida em que se aproxima o fim do ensino médio. Neste sentido, a despeito de toda padronização e controle disciplinar que as escolas oferecem, o adolescente já demonstra um sinal claro de autonomia, prestando atenção ao que elege como interessante para seu crescimento e ignorando as regras e normas que, em sua avaliação pessoal, não parecem lhe oferecer nada de relevante. Entretanto (e muitos se queixam disso), existem aprendizados considerados mínimos para a formação dos alunos do ensino médio, independente das carreiras que estes escolhem, de maneira que eles se vêem muitas vezes obrigados a cumprir um desempenho mínimo em matérias que não lhes interessam em nada. Alguns fazem isso

com facilidade por razões diversas, na maioria, de caráter individual; enquanto outros enfrentam sérias dificuldades, sendo aterrorizados por estudos de recuperação e riscos de serem reprovados e terem o reconhecimento simbólico e institucional de seu crescimento protelado por mais um ano.

3.3.2 Questionários: análise das respostas

Reiterando o que já foi mencionado, estes questionários não tiveram por objetivo compor amostras estatisticamente relevantes do comportamento adolescente, mas de traçar um perfil genérico dos estudantes observados, cumprindo um papel fundamentalmente complementar. Apesar de vários pré-testes e incontáveis reformulações e alterações no questionário, algumas problemas imprevistos se revelaram não só durante sua aplicação, mas também em função de profundas reformulações e revisões teóricas pelas quais passou a pesquisa. A maior dificuldade que se apresentou foi na aplicação do questionário para a escola pública, onde, apesar de todos os esforços, os alunos acabaram conversando durante a aplicação, distraíndo uns aos outros e, certamente influenciando mutuamente suas respostas. Tal situação não se verificou na escola particular apenas devido ao controle rigoroso que o professor de geografia, que estava presente no momento da aplicação, exerceu, exigindo o silêncio e a atenção dos alunos ao questionário. Sem dúvida, tais fatos influenciaram os resultados produzidos. Contudo, uma forte coerência interna observada nas respostas sugere que o material ainda era proveitoso. De qualquer forma, estas considerações metodológicas são essenciais para evitar interpretações precipitadas dos dados que aqui apresento. Além disso, acredito no valor de tais dados devido à coerência que se apresentou com as observações participantes e com as leituras e construções teóricas realizadas anteriormente.

Tentarei não me dispersar entre as diversas reflexões despertadas pelo questionário, apresentando apenas as mais pertinentes ao tema central da pesquisa, que é a relação do comportamento adolescente com noções de identidade, autoridade, autonomia e rebeldia. Nesta análise, a última questão, de tipo discursivo, é a mais relevante, no sentido de abordar a percepção que o próprio adolescente tem de seu contexto de vida, permitindo a ele uma auto-análise espontânea. A questão portava o seguinte enunciado: **“Por último, gostaria que você escrevesse em poucas palavras o que é ser adolescente para você”**. Apesar da grande diversidade de respostas, alguns termos e expressões foram mais recorrentes, com destaque para “responsabilidade”, “felicidade” e cognatos. Esta questão será analisada em profundidade mais adiante. As questões objetivas de referência mais direta a valores pessoais também foram de grande importância e apresentaram resultados surpreendentes, onde a responsabilidade e alguns valores tradicionais tais como “família” mostraram índices inesperadamente altos de respostas. Questões relativas à percepção que os alunos têm das políticas de direitos e deveres das instituições apresentaram discrepâncias interessantes entre as escolas observadas. Já a questão que avaliava do que os alunos gostavam e não gostavam na escola não teve resultados interessantes, onde a satisfação dos alunos em relação os professores, funcionários, atividades extra-classe, espaços, colegas e métodos de ensino foi quase uma unanimidade. Os resultados de questões sobre o uso de bebidas, cigarros e substâncias ilícitas revelaram a predominância de respostas politicamente corretas (negando o uso da maioria destas substâncias, lícitas ou não), o que pode sugerir falsos positivos, apesar dos questionários serem anônimos. Esta questão é apenas um exemplo de que não podemos assumir seguramente os resultados destes questionários como retratos fiéis da realidade dos alunos. Entretanto, várias questões revelam razoável coerência interna no questionário e coerência também com as observações de campo, a situação sócio-econômica dos estudantes e conhecimentos teóricos anteriores, conferindo certa confiabilidade aos dados produzidos. A

seguir, todas as questões consideradas relevantes terão seus resultados devidamente explorados e apresentados. A análise que faço dos questionários é dividida entre escola pública e particular, principalmente para que a grande diferença no número entrevistados em cada escola não contamine os resultados.

Foram entrevistados N= 64 estudantes, sendo N₁= 25 da escola pública e N₂= 39 da escola particular. Destes 64, 28 são do sexo masculino e 36 do sexo feminino, sendo a maior concentração de garotas na escola pública: 19 casos. Já na escola particular, tal divisão é mais equilibrada: (19 rapazes e 20 moças). Em relação às suas idades, a grande maioria dos respondentes tem 16 ou 17 anos. (53,1% e 32,8%, respectivamente. N = 64, *missing* = 3).

Nas respostas, à questão discursiva, predominaram termos e expressões que indicavam uma perspectiva um tanto hedonista da adolescência, tais como “curtir a vida”, “aproveitar a vida”, “ser feliz”, “zoar” e “divertir”, aparecendo em 28 das 64 respostas, sendo a grande maioria dos respondentes que utilizaram tais expressões pertence à escola particular, conforme revelam as tabelas 1.1 e 1.2:

Tabela 1.1: "O que é ser adolescente para você?": Termos e expressões mais recorrentes (*Escola Pública*)

	Nº de Respostas	% das Respostas	% dos entrevistados
Responsabilidade/dever/disciplina	8	16,3	32,0
Alegria/felicidade/diversão/aproveitar a vida	8	16,3	32,0
Descoberta/experimentação/novidade	5	10,2	20,0
Aprendizado/treino/preparação para o futuro	3	6,1	12,0
Escolhas/dúvidas/testes	3	6,1	12,0
Formação/construção de caráter, personalidade, princípios	1	2,0	4,0
Mudança/transformação/transição	5	10,2	20,0
Dificuldades/conflitos/desafios/crises	6	12,2	24,0
Definição de metas/buscas/caminhos a seguir	0	0,0	0,0
Fase/pessoa como outra qualquer	2	4,1	8,0
Outros	8	16,3	32,0

0 missing cases; 25 valid cases

Tabela 2.2: "O que é ser adolescente para você?": Termos e expressões mais recorrentes (*Escola Particular*)

	Nº de Respostas	% das Respostas	% dos entrevistados
Responsabilidade/dever/disciplina	13	14,3	33,3
Alegria/felicidade/diversão/aproveitar a vida	20	22,0	51,3

Descoberta/experimentação/novidade	12	13,2	30,8
Aprendizado/treino/preparação para o futuro	7	7,7	17,9
Escolhas/dúvidas/testes	7	7,7	17,9
Formação/construção de caráter, personalidade, princípios	6	6,6	15,4
Mudança/transformação/transição	1	1,1	2,6
Dificuldades/conflitos/desafios/crises	2	2,2	5,1
Definição de metas/buscas/caminhos a seguir	6	6,6	15,4
Fase/pessoa como outra qualquer	4	4,4	10,3
Outros	13	14,3	33,3

0 missing cases; 39 valid cases

Além da maioria absoluta de respostas que podem ser classificadas como “hedonistas” entres os alunos da rede particular, nota-se entre estes, porcentagens maiores de respostas que indicam uma preocupação maior com o futuro e com a construção da identidade do que com o momento presente:

- 17,9% (7 alunos) dos entrevistados da escola particular utilizaram em suas respostas termos e expressões como: aprendizado, treino ou preparação para o futuro; enquanto, na escola pública, essa porcentagem foi de 12% (5 alunos)
- 15,4% (6 alunos) na escola particular usaram termos e expressões como: formação, construção de caráter, personalidade ou princípios, enquanto esta taxa foi de apenas 4% (1 caso) na escola pública
- Também 15,4% (6 alunos) das respostas da escola particular continham termos ou expressões como: definição, buscas de metas e caminhos a seguir; enquanto que nenhuma resposta da escola pública apresentou termos semelhantes.

Além disso, o caráter de experimentação e descoberta da adolescência foi mais mencionado pelos estudantes da escola particular: 30,8% (12 alunos), contra 20,0% da escola pública (5 alunos). Já os alunos da escola pública parecem ter manifestado maior preocupação com o momento presente da adolescência enquanto fase de mudanças e transições: 20,0% (5 alunos), contra 2,6% (1 aluno) na escola particular e enquanto momento de crises e desafios: 24% (6 alunos), contra 5,1% (2 alunos) na escola particular.

Tais dados podem sugerir que os entrevistados desta escola particular aceitam e vivenciam mais intensamente a separação entre o mundo dos adolescentes e o mundo social adulto, no sentido de assumirem uma percepção de si mesmos como indivíduos que aproveitam a própria ausência de responsabilidades para viver experiências diversas e se ocupam em definir suas metas, sua personalidade e seu caráter para o futuro. Simplificando, aparentemente há uma tranquilidade maior destes alunos em gozar de seu presente e planejar seu futuro, enquanto que os alunos da rede pública percebem mais dificuldades e crises com as demandas desta fase. Entretanto, as porcentagens de estudantes que usaram termos relativos à responsabilidade em suas respostas são praticamente iguais em ambas as escolas. Foram comuns respostas onde idéias de hedonismo e de responsabilidade apareciam associadas, como sinal de temperança. Mas, em alguns casos, simplesmente revelaram incoerência: “*Ser adolescente é aproveitar muito a vida, ser responsáveis também fazer tudo para aproveitar a vida, pois você não é responsável por nada mesmo.*” (questionário 22, escola pública).

A idéia de “aproveitar a vida” em sua ausência de responsabilidades e, paradoxalmente, tentar fazer isso assumindo uma postura responsável indica certa noção de autonomia, no sentido de que, ao menos em parte, o adolescente se assume como referencial de responsabilidade: a moratória psicossocial permite que ele haja de maneira irresponsável; por outro lado, ele sabe que tal permissividade é limitada e que abusar dela pode prejudicá-lo profundamente, de maneira que ele necessita descobrir e estabelecer por si os limites de seus atos para assegurar seu direito à liberdade. Respostas do tipo “curtir a vida com responsabilidade” não foram raras. Tais respostas parecem revelar certo grau de maturidade e autonomia característico daqueles que já estão entrando na adolescência maior ou juventude (16 a 19 anos) e não se revelam nem submissos a imposições externas e nem às suas pulsões internas, “hormonais”, agindo inconseqüentemente. Neste sentido, outra resposta para esta

questão que chamou muito minha atenção foi a seguinte: “*Seguir as regras que o mundo apresenta tentando, de alguma forma, burlá-las.*” (questionário 44, escola particular) A responsabilidade, portanto, revela-se não pela capacidade de deixar-se subjugar às regras estabelecidas, mas pela própria administração da relação com essas regras, o que já revela uma importante característica da vida social, onde o desvio não é definido tanto pelas regras estabelecidas que, muitas vezes, não são feitas para serem seguidas. Um observador moralista, consideraria tal resposta insolente, mas acredito que não seja nada mais que uma expressão sincera de uma postura percebida e reconhecida na vida social mais prática.

A aparição da responsabilidade como valor forte entre os adolescentes entrevistados não é um fato isolado desta questão. Na questão 34 foram oferecidas dez alternativas de respostas e solicitou-se que os alunos escolhessem **duas** entre elas. A opção “ser responsável”, contrariando minhas expectativas, foi, de longe, a alternativa mais marcada pelos entrevistados:

Tabela 2.1: **Características pessoais mais importantes para um ser humano:** (*Escola Pública*)

	Nº de Respostas	% das respostas	% dos casos válidos
Criativo	4	8,3	16,0
Independente	3	6,3	12,0
Responsável	14	29,2	56,0
Alguém de fé	6	12,5	24,0
Generoso	2	4,2	8,0
Trabalhador	6	12,5	24,0
Popular	0	0,0	0,0
Disciplinado	6	12,5	24,0
Respeitoso	4	8,3	16,0
Inteligente	3	6,3	12,0

0 missing cases; 25 valid cases

Tabela 2.2: **Características pessoais mais importantes para um ser humano:** (*Escola Particular*)

	Nº de Respostas	% das respostas	% dos casos válidos
Criativo	8	10,5	21,1
Independente	9	11,8	23,7
Responsável	20	26,3	52,6
Alguém de fé	6	7,9	15,8
Generoso	6	7,9	15,8

Trabalhador	5	6,6	13,2
Popular	0	0,0	0,0
Disciplinado	8	10,5	21,1
Respeitoso	8	10,5	21,1
Inteligente	6	7,9	15,8

1 missing cases; 38 valid cases

Este resultado é coerente com as observações de Ferreira³⁶ sobre as características da adolescência maior ou adolescência adulta, que corresponde à faixa etária dos entrevistados, entre 15 e 19 anos. Nesta fase, destaca-se uma visão mais objetivada da realidade por parte dos adolescentes, com a definição de projetos para o futuro e assunção de compromissos e responsabilidades pertinentes a seus projetos. É a fase em que a maioria escolhe sua carreira profissional e dedica-se a preparar-se para ela, enquanto outros já ingressam no mercado de trabalho, com motivações diversas. Também é comum que, nesta fase, relacionamentos amorosos adquiram maior consistência e seriedade, reforçando o aspecto de compromisso da relação.

Esta manifestação espontânea dos entrevistados é um importante indicador de autonomia, revelando a capacidade de reconhecer por si mesmos que o exercício de sua liberdade e independência requer a assunção de compromissos e responsabilidades. A baixa incidência de entrevistados que optaram pela opção “ser independente”, principalmente na escola pública, sugere interpretações diversas, como a manifestação de valores mais fortes de integração e solidariedade do que de individualidade, ou uma simples atitude despreocupada com a independência enquanto conceito, comum de quem está mais habituado a ela em sua vivência prática, sem elaborá-la discursiva ou ideologicamente. Em outras palavras, aqueles que vivem a independência no nível de sua consciência prática tendem a não elaborá-la discursivamente como forma de valor, diferente daqueles que não se sentem independentes e constroem este conceito envolvendo-o em idealizações às vezes exageradamente românticas. Considero tais possibilidades de interpretação entre tantas outras pela coerência

³⁶ 1978:24

com as observações que fiz em cada escola. Na escola pública, onde os alunos se mostraram mais integrados e livres – portanto, sentindo-se mais independentes – a porcentagem de alunos que marcaram a opção “ser independente” foi muito menor do que na escola particular: 12,0% (3 alunos) contra 23,7% (19 alunos). A independência é também um valor tipicamente individualista, algo mais comum em classes mais abastadas, onde seus membros muitas vezes se isolam em suas propriedades e manifestações de cooperação mútua e sentimento de comunidade mostram-se mais raras.

Uma vida em comunidade menos intensa nas classes altas, resultante, entre outras coisas, de preocupações com segurança pública, acaba colaborando para a intensificação do “período de quarentena” na infância e na adolescência, à medida que estes indivíduos vêm-se obrigados a não apenas morar em ambientes fechados, protegidos e muitas vezes, isolados; mas também a procurar espaços igualmente protegidos e restritos para sua vida social, seu lazer, aprendizado e atividades diversas. Dessa maneira, se o adolescente já é, de certa forma, isolado da sociedade pela sua idade e contexto de vida, em classes mais abastadas, seu isolamento tenderá a ser ainda maior e seu ingresso na vida social, ainda mais confuso, apesar de todas as facilitações que ele possa ter graças ao capital econômico, cultural e social de sua família. As respostas à questão 29 parecem reforçar a idéia de uma vida social em espaços mais restritos no caso dos estudantes da escola particular:

Tabela 3: “A maioria de seus amigos é de” (por escola):

	Escola		Total
	Pública	Particular	
Colegas de escola	12 48%	30 76,9%	42 65,6%
Primos, irmãos e outros familiares	4 16,0%	2 5,1%	6 9,4%
Igreja	3 12,0%	1 2,6%	4 6,3%
Colegas de atividades esportivas	1 4,0%		1 1,6%
Internet		2 5,1%	2 3,1%

Vizinhos	4 16,0%	3 7,7%	7 10,9%
Missing	1 4,0%	1 2,6%	2 3,1%
Total	25 100,0%	39 100,0%	64 100,0%

Vemos que a porcentagem de alunos a responder que a maioria de seus amigos é de colegas de escola, é muito mais elevada na escola particular do que na escola pública, além de que, na escola particular, dois alunos ainda marcaram a alternativa “amigos de internet”, o que mostra que as amizades da maioria estão circunscritas a espaços sociais mais fechados. É inquestionável que o acesso dos alunos da escola particular à internet seja mais facilitado, mas há uma porcentagem relevante da escola pública observada que têm acesso à internet, sendo que 32% (8 alunos) dos alunos desta turma a elegeram como principal meio de informação. Além disso, fui convidado por estes alunos a participar do fórum de discussões virtual da sala, no popular site de relacionamentos Orkut, do qual participam, atualmente, 16 alunos, o que indica que, pelo menos 64% dos alunos da turma não só têm acesso regular a internet, como também utilizam deste acesso para um site que promove relacionamentos e amizades pela internet. Ainda assim, nenhum aluno da escola pública observada optou por “amigos de internet” para classificar a maioria de seus amigos.

Sem surpresa, vemos que na escola particular, apenas 5,1% (2 alunos) dos entrevistados é trabalhador remunerado, contra 20% (5 alunos) da escola pública. Há que se considerar também que uma situação econômica confortável permite que o indivíduo prorrogue sua entrada no mercado de trabalho até a conclusão de seu curso superior, o que não significa necessariamente que ele irá fazê-lo. A conquista de um trabalho e de uma renda própria, ainda que baixa e temporária, são indicadores de autonomia valorizados e desejados, mas nestes casos, seu valor é muito mais simbólico do que prático, enquanto que nas classes

menos favorecidas, há o valor da necessidade. No caso dos jovens das classes mais favorecidas, as primeiras experiências de trabalho ainda têm uma forte conotação de “treinamento” para uma realidade futura, o que é evidenciado pelos estágios: o indivíduo começa a trabalhar em sua área, mas sem exercer muitas funções pertinentes a ela, sem os direitos de um trabalhador comum, preparando-se para poder exercer um cargo futuro, não necessariamente no local onde trabalha que, muitas vezes, só tem interesse em seus serviços enquanto estagiário, como forma de “mão de obra” barata. Por mais esta razão, os estudantes mais abastados parecem viver por mais tempo o status de aprendizes, de sujeitos em preparação para o futuro.

Já a questão 35 (tabelas 4.1 e 4.2), “*E quais destas coisas são mais importantes que se tenha na vida?*” também oferecia dez alternativas e solicitava que os entrevistados escolhem duas entre elas. As respostas nas duas escolas surpreenderam pela grande maioria que optou pela opção “família”, o que sinaliza um tradicionalismo forte e completamente inesperado nos adolescentes de acordo com o argumento desta pesquisa, sobretudo pelo fato de que o termo “família”, a princípio se aproximaria muito mais de uma idéia de oposição à autonomia e à independência.

Tabela 4.1: “O que é mais importante de se ter na vida?”

(Escola Pública)

	Nº de Respostas	% das respostas	% dos casos válidos
Sucesso	2	4,7	8,0
Religião	3	7,0	12,0
Beleza	0	0	0,0
Dinheiro	1	2,3	4,0
Paz	7	16,3	28,0
Amor	5	11,6	20,0
Amizade	10	23,3	40,0
Liberdade	1	2,3	4,0
Família	13	30,2	52,0
Cultura	1	2,3	4,0

3 missing cases; 22 valid cases

Tabela 4.2: “O que é mais importante de se ter na vida?”

(Escola Particular)

	Nº de Respostas	% das respostas	% dos casos válidos
Sucesso	4	5,6	10,2
Religião	1	1,4	2,6
Beleza	1	1,4	2,6
Dinheiro	5	6,9	12,8
Paz	4	5,6	10,2
Amor	14	19,4	35,9
Amizade	14	19,4	35,9
Liberdade	6	8,3	15,4
Família	23	31,9	59,0
Cultura	0	0,0	0,0

3 missing cases; 36 valid cases

Para desvendar o motivo por que tantos optaram por esta alternativa, o ideal seria realizar entrevistas cognitivas em grupos focais, afim de descobrir como os entrevistados interpretaram a questão, o que pensaram sobre o termo “família” e sob que tipo de orientação pessoal eles responderam a questão. Mas, por razões de tempo, não foi possível efetuar tal verificação. Uma possibilidade que cogito é a de que muitos, ao responderem, não pensaram exclusivamente nas suas famílias constituídas, mas também, nas que viriam a constituir em seu futuro. Constituir família é uma meta tradicional e comum na sociedade brasileira contemporânea, sendo, para muitos, o sinal definitivo de maturidade. Por mais fortes que sejam os valores individualistas, aqueles que depois de certa idade, sequer tentam constituir uma família, são percebidos com estranhamento. No Brasil, são comuns expressões que adquirem sentido pejorativo para referir-se àqueles que não se casam e não constituem família, chamados de “solteirões” e “solteironas” (o que soa muito mais ofensivo para as mulheres) ou “que ficaram para tia(o)”. Se os entrevistados que optaram pelo termo “família” realmente pensavam em seu futuro, há coerência com as respostas da questão 34 e 40, onde a assunção de responsabilidades e percepção mais objetiva do futuro (característicos da adolescência maior) foram observadas. Contudo, trata-se apenas de especulação, fundamentada na coerência que tem se manifestado na análise dos dados até aqui. De

qualquer forma, os adolescentes observados têm se revelado muito mais tradicionais do que o esperado. Creio que isso reforce minha hipótese de que a rebeldia atribuída à adolescência como “característica natural” é um estereótipo não necessariamente aceito, internalizado e reproduzido pelos adolescentes, sendo ele constituído e reproduzido por agentes externos ao contexto transitório da adolescência.

Quanto às outras respostas para questão 35, a grande ocorrência da alternativa “amizade” (10 alunos na escola pública = 40%, e 14 alunos na escola particular = 35,9%,) não surpreendeu, considerando a particular importância das relações de amizade como suporte para construção de identidade e segurança ontológica, já mencionada no primeiro capítulo deste trabalho. As diferenças que se apresentaram nas respostas foram pequenas, aparecendo diferenças mais significativas em alternativas pouco escolhidas, a não ser no caso da alternativa “amor”, escolhida por 35,9% (14 alunos) da escola particular contra 20% (5 alunos) da escola pública. Tal diferença provavelmente resulta de percepções diferentes do termo, que refletem diferenças de capital cultural. E, confirmando as observações anteriores sobre a valorização idealizada de liberdade e independência recorrente entre os alunos da escola particular, 15,4% (6 alunos) marcaram a alternativa “liberdade”, contra 4,0% (1 aluno) da escola pública.

Quanto à relação com as autoridades escolares, referente a direitos e deveres na escola, os alunos da escola pública se mostraram mais satisfeitos que os da escola particular, o que não é surpresa, considerando o rigor já mencionado no tópico referente ao período de observação em cada escola:

Questão 12: *“Em relação aos direitos dos alunos, você considera sua escola muito justa, suficientemente justa, poderia ser mais justa ou nada justa?”*

Tabela 5.1: **Percepção que os alunos têm da escola quanto a seus direitos** (por Escola)

	Escola		Total
	Pública	Particular	
Muito ou suficientemente justa	18 72,0%	15 38,5%	33 51,6%
Poderia ser mais justa ou nada justa	7 28,0%	24 61,5%	31 48,4%
Total	25 100,0%	39 100,0%	64 100,0%

Missing = 0

Questão 13: *“Em relação à disciplina, ao cumprimento das regras e dos deveres, você considera sua escola muito exigente, razoavelmente exigente, pouco exigente ou nada exigente?”*

Tabela 5.2: **Percepção que os alunos têm da escola quanto a seus deveres** (por Escola)

	Escola		Total
	Pública	Particular	
Muito ou razoavelmente exigente	19 76,0%	34 87,2%	53 82,8%
Pouco ou nada exigente	6 24,0%	5 12,8%	11 17,2%
Total	25 100,0%	39 100,0%	64 100,0%

Missing = 0

Os estudantes da escola particular, que se observou mais exigente, a consideram menos justa em relação a seus direitos, o que é de se esperar pelo rigor com que suas regras são aplicadas e seu cumprimento exigido. A ausência de um grêmio estudantil pelas razões que já foram narradas anteriormente também justifica tal percepção. O que estas questões evidenciam é que aqueles que percebem seu exercício de autonomia mais inibido por estruturas de controle externas demonstram maior insatisfação com a estrutura, alimentando valores de independência e liberdade. Estes atores teriam um potencial maior a serem tachados como rebeldes, sem necessariamente assumirem um comportamento mais rebelde.

Outra questão que chamou atenção pela grande discrepância nos resultados observados nas duas escolas foi a de número 39, que na verdade, é dividida em duas: 39a **“O quanto você se considera interessado por política?”** e 39b **“Você tem título de eleitor?”** Nesta questão, os alunos da escola particular se manifestaram muito menos interessados do que os da escola pública: 25,6 % (10 alunos) se declararam “nada interessados” na escola particular, contra 12%(3 alunos) na escola pública. Mas, o mais alarmante foi o resultado da questão sobre título de eleitor: Na escola pública, muitos não responderam, claramente por distração, devido ao clima agitado e descontrolado de conversa que se instalou durante a aplicação do questionário. 8 alunos (32%) não responderam à questão. Ainda assim, apesar do número reduzido de respostas válidas, a porcentagem de alunos da turma ($N_1=25$) que respondeu ter título de eleitor foi muito maior do que na escola particular: 36% (9 alunos) contra 15,4% (6 alunos de $N_2= 39$). Uma série de elementos contextuais do cenário político do país pode ter influenciado estas respostas. Três deles eu acredito que possam ter sido muito relevantes, mas não tenho dados e instrumentos para avaliar sua relevância nas respostas. O primeiro deles é o fato do presidente adotar um discurso por muitos considerado populista, mais voltado para as massas e classes menos favorecidas. Nas classes mais altas, normalmente mais instruídas e com acesso facilitado a bens de capital cultural elevado, esse tipo de postura não é bem percebido. Acoplado a isso, estão a baixa escolaridade do presidente, diversas gafes cometidas em discursos e entrevistas, muitas delas contra a língua portuguesa. E por último, os escândalos e a forma de governo que mancharam a identidade ideológica do partido do presidente e, indubitavelmente geraram grande desencanto em relação à política no país, especialmente para os que se orientavam por ideologias esquerdistas. Como já disse, não tenho condições de medir a influência desses fatos nas respostas, mas acredito numa tendência a motivarem os representantes das classes populares ao voto do que os das classes mais abastadas.

Mais do que esta possível motivação contextual, acredito que a questão indique fortes diferenças de capital cultural entre as classes a que pertencem os entrevistados de cada escola. Esta única questão pode render uma extensa pesquisa sobre participação política na juventude brasileira, mas isso não será feito neste trabalho. Entretanto, tal questão é interessante, pois a participação política é um indicador importante de ingresso na vida social densa e um exercício incontestado de cidadania. E tal exercício é uma importante afirmação de autonomia, a partir do momento que o indivíduo assume uma posição ativa em relação à política e à administração da sociedade, com clara intenção de manifestar sua participação, mesmo quando ainda tem o direito de não participar. Neste caso, votar é um ato que afirma institucionalmente o poder e a liberdade de escolha destes indivíduos, que têm opção de não fazê-lo. Aqueles que optam por não votar, adiam sua responsabilidade até serem obrigados a assumi-la por forças externas, enquanto os que optam por assumi-la revelam um compromisso individual e pessoal de participação política; um compromisso, portanto, autônomo.

Como tem sido observado na análise desta e de outras variáveis até aqui, os estudantes da escola pública tem se mostrado mais adiantados no exercício de sua autonomia, enquanto os estudantes da escola particular, a despeito de seus desejos de independência e liberdade, de seu conhecimento e de sua maturidade intelectual, ainda prorrogam sua “fase de quarentena” preparatória para a vida adulta. É inegável a colaboração de fatores estruturais para a configuração de tal quadro, mas, o mais importante que se percebeu foi que, a despeito dos estereótipos relativos à adolescência, estes entrevistados, independente de suas classes, revelaram valorizar fortemente uma postura de responsabilidade, claramente fundamentada na objetividade com que necessitam de definir suas metas e seus papéis sociais.

CONCLUSÃO

A separação socialmente estabelecida entre o mundo social adulto e os mundos da infância e da adolescência, tão bem observada por Philippe Ariès (1981), revelou-se de fundamental importância para a compreensão do caráter rebelde comumente atribuído à adolescência. Sob a perspectiva dessa separação, a adolescência revela-se como período que visa à superação definitiva da infância para a entrada legítima no mundo social adulto. Embora o corpo comece a apresentar sinais de maturidade a partir da puberdade, que, em pouco tempo, distinguem o adolescente da criança, ele não assegura o reconhecimento da maturidade, baseado em noções de moralidade e racionalidade na sociedade moderna. Como parte essencial da separação entre infância e maturidade, há a preservação moral da criança, impondo restrições diversas sobre suas rotinas, suas relações, seus aprendizados e conhecimentos. Sob o pretexto desta preservação, constrói-se para a criança uma forma “apropriada” de percepção e apreensão do mundo que a mantém dissociada de seus aspectos mais práticos e objetivos, de maneira que ela vive num contexto pouco realista, sem objetividade. Como exemplo, vemos o forte estímulo à imaginação e ao gosto pelo fantástico nesta idade. É inculcado na infância um conjunto de paradigmas a serem superados e abandonados para a entrada na vida adulta.

Quando o corpo do indivíduo dá sinais da iminência de sua maturidade, ele é motivado a romper com o mundo infantil; seus paradigmas e seus referenciais valorativos, comportamentais e cognitivos são agora considerados inadequados para a nova imagem que está se formando. Mas se tal conjunto é considerado inadequado para o adolescente, para o adulto é simplesmente inaceitável. Dessa maneira, o fim da infância no seu aspecto fisiológico não corresponde à entrada no mundo adulto, o que faz com que o indivíduo permaneça à parte de dois mundos, pois o indivíduo em crescimento precisa aprender novas práticas, linguagens

e paradigmas antes de entrar no mundo adulto. Dentro dessa mudança, a escola exerce o importante papel de conduzir indivíduos ao conhecimento (ainda que vago) dos paradigmas considerados fundamentais para a vida em sociedade. O indivíduo é levado, portanto, a reformular praticamente todo seu sistema cognitivo em relação a si (já que seu corpo evidencia um sujeito novo e diferente) e em relação ao mundo que está para se abrir a ele. Característica deste mundo, a valorização da razão e da individualidade é transferida ao adolescente, através do incentivo à produção de uma identidade, à autonomização do comportamento e do pensamento, à experimentação e ao exercício da reflexividade. Tal incentivo se nota através do que Erikson chamava de “moratória psicossocial”, onde certa imunidade é socialmente concedida aos adolescentes, sob pretexto da experimentação e da descoberta prática do mundo e da própria identidade em relação a ele.

A definição da própria identidade e o desenvolvimento do comportamento autônomo se revelam imprescindíveis na adolescência enquanto constituintes de individualidade, fundamental na modernidade contemporânea. A valorização da autonomia é apenas mais um aspecto de rompimento com a infância, onde a obediência e o respeito aos adultos é motivada e reforçada pelo sentimento de dependência que estes provocam nas crianças. As concessões características da moratória psicossocial, bem como a insinuação de que o adolescente deve começar a se portar como adulto e mostrar-se independente, conduzem facilmente à desobediência e ao questionamento dos modelos de autoridade que se apresentaram durante sua infância. O questionamento das autoridades e dos limites que estas representam é apenas parte da reformulação cognitiva da adolescência. A relação com autoridades adultas torna-se, portanto, conflituosa, por remeter a características da infância e ameaçar a coerência da afirmação de autonomia que o adolescente busca.

Mantido à parte do mundo adulto e, ao mesmo tempo, motivado a experimentá-lo e penetrá-lo, o adolescente frequentemente enfrenta crises por não sentir o reconhecimento de

sua maturidade, sofrendo imposições de limites semelhantes às aquelas reservadas às crianças. Embora haja um afrouxamento destes limites na moratória psicossocial, nem sempre há clareza do que é realmente permitido e aceito. O erro não se torna menos errado, mas um pouco mais aceitável no contexto da adolescência, enquanto fase de descoberta e experimentação. As restrições que se impõe sobre crianças e adolescentes são as mesmas e estes pertencem à mesma categoria até os 18 anos, o que é evidenciado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que os classifica como “em condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”. O que é diferenciado na adolescência portanto, são as expectativas e o reconhecimento depositados sobre seus atores. Dessa maneira, algumas posturas consideradas desviantes são não apenas esperadas dos adolescentes, como socialmente motivadas, consideradas necessárias para a superação da infância e afirmação da própria maturidade.

Visto dessa maneira, retomamos a questão da relatividade do comportamento desviante colocada por Becker. De acordo com o autor, não há uma natureza desviante intrínseca nos atos desviantes, mas este caráter é conferido por observadores que o reconhecem como tal e têm a capacidade de difundir esse reconhecimento dentro do grupo. Vários atos cometidos por adolescentes assumem caráter desviante apenas em função de sua ilicitude perante as leis que diferenciam menores e maiores de idade. E, dependendo do ambiente em que alguns desses atos ocorrem, não há qualquer reconhecimento de seu caráter desviante. Mas quando vêm à tona, assumem a forma de escândalo. A prática sexual é um exemplo interessante. As práticas sexuais na adolescência são extremamente comuns e motivadas, no entanto, espaços como motéis são, por lei, reservados aos maiores de idade. Isso nunca impediu realmente adolescentes de irem a tais espaços e a praticar tais relações, mas parece socialmente desejado que adolescentes o façam às escondidas, como quem faz algo errado. E quando, acidentalmente, uma adolescente engravida, instaura-se um verdadeiro drama porque, não apenas de acordo com os valores de nossa sociedade, mas também com as

características do processo socializador e da estrutura social, esta adolescente não está pronta para isso. Ela não foi socializada para ser uma mãe, para assumir uma responsabilidade desse nível, permitida apenas para adultos. E ela não foi socializada para isso porque o cerne do seu amadurecimento no momento é depositado na elaboração da própria individualidade e na produção de conhecimentos para a inserção na vida produtiva.

O choque provocado pela notificação de uma gravidez na adolescência atesta a separação dos adolescentes do mundo adulto e sua proximidade com a infância: como as crianças, as adolescentes, não poderiam se fecundar, por não serem adultos e não terem a maturidade necessária para isso. No caso dos adolescentes, seu corpo já possui maturidade suficiente para esse processo; mas enquanto membros da sociedade ainda em formação, eles ainda não têm as condições socialmente reconhecidas que lhes concedam o direito legítimo de procriarem. As práticas sexuais na adolescência são de conhecimento dos adultos, mas também sublimadas por eles em vários aspectos, sendo atribuído a elas um forte caráter lúdico e experimental, dissociando-as de seu potencial reprodutivo.

A complexidade da discussão sobre a gravidez e as relações sexuais durante a adolescência denuncia as sutilezas das classificações do comportamento desviante e de sua relação direta com como os atos são reconhecidos e avaliados por observadores determinados. Embora às vezes tratados com “naturalidade”, enquanto temas de debate em mídias diversas, sua vivência prática ainda é tratada com reservas e timidez. Este é apenas um entre vários fenômenos em que um ato pode ou não assumir um caráter desviante sem variações relevantes na sua prática, em função de determinadas situações e contextos em que se tornem visíveis num aspecto considerado negativo.

Em relação aos adultos, os adolescentes são percebidos como rebeldes principalmente por confrontarem sua autoridade e questioná-la discursiva e reflexivamente. Tal autoridade remete justamente ao oposto de seu ideal de autonomia, revelando-se então obstáculo ao

reconhecimento de sua individualidade. Por trás de diversos questionamentos e protestos abertamente levantados pelos adolescentes em relação aos adultos e à estrutura social definida por eles, está o desejo de superação do status infantil. A não submissão, o questionamento da ordem estabelecida e eventuais propostas de mudança fazem parte do exercício reflexivo de compreensão do mundo em que os adolescentes estão prestes a ingressar. Boa parte dos referenciais sobre esse mundo é idealizada, inspirada por informações aprendidas na escola e em mídias diversas, uma vez que ainda não lhes fora permitido viver intensamente nesse mundo, embora sejam preparados para ele. Como o adolescente ainda não consolidou vivências práticas no mundo social mais amplo, há uma forte tendência a questionar as discrepâncias que observa entre a realidade e os modelos que lhe foram transmitidos até então. Eventualmente ele pode propor-se a combatê-las, defendendo fortemente seus modelos idealizados e apegando-se a eles como parte de sua identidade. A confrontação de autoridades estabelecidas externa e anteriormente a eles reflete a construção da autonomia no sentido de que o indivíduo deseja orientar seu comportamento por referenciais que creia serem internos e autênticos.

Essa suposta rebeldia que parece se apresentar no comportamento adolescente em relação aos adultos não é observada perante os demais adolescentes. O adolescente manifesta um profundo desejo de disciplinar-se e moldar seu comportamento buscando sentimentos de adequação e aceitação entre seus pares. O mesmo não ocorre com os adultos porque os adolescentes reconhecem as separações entre seus mundos e sabem que não são plenamente aceitos no mundo adulto. As relações com os adultos e com a estrutura representada por eles são pré-estabelecidas, externamente definidas, estando os adolescentes nela inseridas sem opção desde seu nascimento. Aceitar plenamente as imposições disciplinares dos adultos corresponde a aceitar abertamente a existência de uma hierarquia onde são considerados inferiores e sem autonomia. A submissão a outros adolescentes dentro dos grupos é percebida

como escolha legítima do indivíduo, de algo que corresponde à noção de identidade por ele desejada. A participação em grupos e a conquista de amizades são imensamente valorizadas enquanto conquistas pessoais, reforçando o sentimento de individualidade. Entre seus pares, o adolescente demonstra-se profundamente interessado em disciplinar-se, moderando seu comportamento e controlando impulsos que denunciem sua proximidade com a infância. O comportamento mais descontrolado e impulsivo, conforme observa Ferreira (1978:23) é mais presente na pré-adolescência, onde ainda há um sentimento forte de infância. Nas adolescências média e maior, nota-se um grande progresso referente ao exercício do autocontrole.

O adolescente revela-se então profundamente preocupado em disciplinar-se, afim de conquistar o reconhecimento de sua autonomia e de seu poder sobre si. Dessa maneira, ele assume posições ativas nas relações de poder com outros adolescentes, convicto de que, ao se submeter às normas de determinados grupos, o faz por iniciativa própria. Dessa maneira, o adolescente afirma através da identificação com o grupo, sua própria identidade. Eventuais confrontações e desobediências das normas apresentadas por adultos são conseqüências previsíveis das concessões da moratória psicossocial e da afirmação dos valores de individualidade e autonomia inculcados nos indivíduos.

Protestos contra diversas normas de comportamento socialmente estabelecidas resultam de sua abordagem da realidade fundamentalmente idealizada através dos aprendizados teóricos e limitados que são permitidos aos adolescentes enquanto mantidos à parte da vida social mais ampla. Os questionamentos que eles apresentam são comparáveis aos questionamentos que um turista ocidental faria do comportamento de alguma sociedade oriental pouco conhecida: são abordagens típicas de quem não vivencia aquela realidade no nível de sua consciência prática e têm suas disposições comportamentais confrontadas por algo novo. Mas, diferente dos turistas, os adolescentes serão obrigados a adequar-se àquela

sociedade estranha que estão confrontando. Nesse sentido, eles muitas vezes acreditam em seu potencial transformador, que é alimentado por constantes afirmações de que “o futuro está em suas mãos”. Como cidadãos do futuro, protagonistas de esperanças diversas, os adolescentes muitas vezes incorporam essas expectativas que, somadas ao hábito infantil de fantasiar, adquirem força e mobilizam grupos diversos em movimentos de ideais transformadores. Em geral, esses ideais são abandonados assim que o jovem vê-se obrigado a assumir os padrões de seriedade, compromisso e confiabilidade necessários para ingressar no mercado profissional.

A escola desempenha um importante papel na condição dos adolescentes na sociedade contemporânea, representando a separação entre o mundo social adulto e o mundo das crianças e adolescentes na forma mais concreta e institucional possível. Enquanto tal representante, ela assume o papel social de preparar indivíduos legitimamente capazes de assumir os mais diversos papéis na estrutura social. Adotando uma arquitetura não muito diferente das instituições prisionais, a escola disciplina crianças e jovens em um espaço separado, altamente vigiado, com rotinas, normas e sanções bem definidas. A escola também aglutina tipos distintos de indivíduos sob o mesmo conjunto de normas institucionais de convívio e comportamento. Nesse sentido, a escola é uma interessante amostra de estrutura social na vida dos adolescentes, definindo e aplicando normas e valores diversos não necessariamente incorporados e reproduzidos. Além disso, essa estrutura, ao mesmo tempo em que controla a vida dos indivíduos, depende deles para se preservar, adaptando-se, em alguma medida a características e elementos contextuais de seu público. A escola é o espaço mais provável para a criação de laços de amizade entre adolescentes, devido à longa rotina que lhes impõe de convivência, agrupando-os organizadamente a partir de suas idades e dos conhecimentos legitimamente adquiridos e aprovados pela instituição. Ao agrupar os estudantes nas classes conforme faixas etárias, elaborando conteúdos, pedagogias e formas de

tratamento próprias a cada uma, a escola identifica o indivíduo a partir de padrões temporários que não contemplam sua individualidade. A escola reforça, portanto, o caráter transitório da adolescência enquanto fase de preparação e testes a ser superada para que o indivíduo enfim, se torne reconhecidamente adulto. Nesse sentido, a conclusão dos estudos é preciosa para a afirmação da própria individualidade, uma vez que se deixa uma fase de ensino altamente estandarizado para ingressar num verdadeiro universo de escolhas diversas.

O rigoroso controle na transmissão do conhecimento nas escolas evidencia o exercício do poder pelo saber, que reforça a distância hierárquica entre adultos, portadores de saberes teóricos e práticos legítimos e crianças e adolescentes que exercem o papel social quase exclusivo de aprender estes saberes para reproduzi-los futuramente. Na divisão de saberes que o sistema de ensino promove através das classes escolares, a reflexividade é mais intensamente motivada na adolescência, principalmente no ensino médio, trabalhando conceitos e conteúdos muito mais abstratos que aqueles reservados às crianças. Tal exercício não é estimulado apenas através de determinados conhecimentos, mas também por pedagogias próprias que indicam o reconhecimento de que o indivíduo está para se tornar adulto e deve perceber-se e portar-se de forma diferente da das crianças. Tal estímulo evidencia a reprodução dos valores racionalistas da sociedade moderna contemporânea, promovendo o pensamento autônomo, em oposição à ação automatizada, característica dos industriais pouco instruídos do início do século XX. A promoção do pensamento autônomo e da reflexividade, concedendo ao indivíduo a novas possibilidades de compreensão e experimentação da realidade, fatalmente conduz a questionamentos da própria condição e dos elementos mais imediatos da sua vida cotidiana. Os questionamentos geram crises e eventuais confrontos, especialmente quando as disposições do adolescente revelam-se insuficientes para interpretar nuances da vida social prática, desconstruindo os modelos teóricos e morais apresentados durante sua socialização.

Considerando todos os aspectos distintivos e divisores operando sobre a adolescência a partir da estrutura social, há forte predisposição aos adolescentes assumirem comportamentos que venham a ser classificados externamente como rebeldes sem necessariamente expressar intenções de protesto. Isso ocorre sobretudo porque a rebeldia faz parte do tipo ideal de adolescente construído pelo senso comum, existindo como estigma que pode ou não ser incorporado por aqueles assim classificados. A forma como os adolescentes são percebidos, a alternância indefinida de restrições e permissões apresentadas a eles, bem como as nuances entre a realidade vivida e seus modelos aprendidos acabam gerando crises em seu comportamento. E estas crises facilmente conduzem a protestos, a atos de desobediência conscientes e tentativas de inovação, que traduzem o desespero destes indivíduos em encontrar algo de plausível na realidade ao mesmo tempo em que a penetram. A dificuldade em aceitar diversas normas que se impõe sobre eles expressa muitas vezes a real dificuldade de compreensão das mesmas, de seus fundamentos lógicos e práticos.

É fundamental que se tenha em mente o fato de que, não apenas o comportamento dos adolescentes, mas também a forma como estes são reconhecidos, variam em contextos sócio-culturais diversos. Acredito que o estigma da rebeldia na adolescência seja mais expressivo nos espaços urbanos, onde o contato com os valores, a cultura e a estrutura típicos da modernidade é mais intenso. Embora muitas comunidades rurais atualmente tenham amplo acesso a bens materiais e culturais característicos dos meios urbanos, sua sociabilidade e sua socialização são orientadas por valores, práticas e representações diferentes. É comum, por exemplo, que nas sociedades rurais, se participe da vida produtiva desde cedo, junto à família toda, de maneira que a separação social entre adultos e crianças, neste aspecto, é menos evidente. Isto apenas reforça a constatação de que a rebeldia atribuída aos adolescentes não é característica de seu comportamento num aspecto mais geral ou “natural”, mas socialmente construída na cultura ocidental moderna.

Dessa maneira, com todas as condições sociais, estruturais e culturais que predis põe o adolescente à experimentação, ao questionamento e à afirmação da autonomia – com destaque para a moratória psicossocial – diversos comportamentos classificados como rebeldes assumem mais um caráter de regra do que de desvio. Ao aceitar a moratória psicossocial, os incentivos a descobrir e experimentar os limites, a questionar o mundo racionalmente e testar sua realidade, o adolescente aceita a identificação, os valores e as expectativas que a sociedade deposita sobre ele. O adolescente aceita e reconhece sua condição transitória e seu interregno preparatório para a vida adulta, o que revela um caráter muito mais conformista do que rebelde. As pesquisas nas escolas revelaram a predominância de valores tradicionais entre os entrevistados, sugerindo que a maioria não se reconhece como rebelde. A rebeldia atribuída à adolescência como parte natural de seu processo de crescimento expressa o caráter relativo das noções de desvio exposto por Becker e citado no segundo capítulo³⁷. O que define um ato como desviante é a interação entre quem comete o ato e aqueles que reagem a ele.

Neste caso, a interação entre adultos e adolescentes que define o comportamento rebelde, em função de como os adultos reagem às tentativas dos adolescentes de afirmar a própria autonomia e superar as restrições distintivas impostas a eles, penetrando (muitas vezes sem permissão) espaços socialmente reservados aos adultos. A rebeldia, portanto, não expressa a natureza dos adolescentes, mas a reação dos adultos a seu comportamento quando percebem que este supera indesejadamente os limites definidos institucional e culturalmente entre seus mundos.

³⁷ Ver página 73

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**, LTC, Rio de Janeiro, 1981
- ABRAMO, Helena. **Cenas Juvenis: Punks e darks no espetáculo urbano**, Scritta, São Paulo, 1994
- ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon. **Foucault e a Teoria do Poder**, in **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 7 (1,2): 105-110, outubro de 1995
- BECKER, Howard, **Outsiders: Études de sociologie de la déviance**, Métailié, Paris, 1985
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**, Editora Perspectiva, São Paulo, 1974
- _____ **La distinction**, Editions de Minuit, Paris, 1979
- _____ **O poder simbólico**, Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 2003
- _____ **Razões práticas sobre a Teoria da Ação**, Papirus, Campinas, 1996
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Brasília, 13 de julho de 1990
- BRITO, Sulamita. **Sociologia da Juventude**, Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1968
- COELHO, Maria Cláudia. **Juventude e sentimentos de vazio: idolatria e relações amorosas** in ALMEIDA & EUGENIO: *Culturas Jovens – novos mapas do afeto*, Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2006
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador** (volume II), Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1994
- ERIKSON, Erik H. **Identidade, juventude e crise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- FERREIRA, Berta Weil. **Adolescência: Teoria e Pesquisa**, Editora Sulina, Porto Alegre, 1978
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**, Edições Graal, Rio de Janeiro, 1993
- _____ **El sujeto y el poder**, edição eletrônica disponível em <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Foucault/El%20sujeto%20y%20el%20poder.pdf>,

- _____ **Vigiar e Punir**, Editora Vozes, Petrópolis, 2004
- GENNEP, Arnold Van. **Os ritos de Passagem**, Editora Vozes, Petrópolis, 1978
- GIDDENS, Anthony e PIERSON, Christopher, **Conversas com Anthony Giddens - O sentido da Modernidade**, Editora FGV, Rio de Janeiro, 2000
- GIDDENS, Anthony. **A Transformação da Intimidade**, Editora Unesp, São Paulo, 1992
- _____. **Modernidade e Identidade**, Jorge Zahar Editor, São Paulo, 1999
- GOFFMAN, Erving. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**, Editora Vozes, Petrópolis, 1985
- JERSILD, Arthur T. **Psicologia da Adolescência**, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1969
- KUCKHOHN, Clyde.; MURRAY, Henry A. **Personalidade na Natureza, na Sociedade e na Cultura**, Editora Itatiaia, Belo Horizonte
- LAHIRE, Bernard. **Homem Plural**, Editora Vozes, Petrópolis, 2002
- _____ **Retratos Sociológicos**, Artmed, Porto Alegre, 2004
- _____ **L'esprit sociologique**, Editions de minuit, Paris, 2004
- PAIS, José Machado. **Buscas de si : expressividades e identidades juvenis** in ALMEIDA & EUGENIO: *Culturas Jovens – novos mapas do afeto*, Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2006
- MERTON, Robert K. **Sociologia, Teoria e Estrutura**, Editora Mestre Jou, São Paulo, 1970
- MAIA, Antônio C. **Sobre a analítica do poder de Foucault** in **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, São Paulo, Outubro 1995
- MUUSS, Rolf E. **Teorias da Adolescência**, Editora Interlivros, Belo Horizonte, 1976
- NÉRICI, Imídeo G. **Adolescência - O Drama de uma Idade**, Editora Científica, Rio de Janeiro, 1981

NETTO, Samuel Pfromm. **Psicologia da Adolescência**, Editora Pioneira/MEC, São Paulo, 1976

NOVAES, Regina. **Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias** in ALMEIDA & EUGENIO: *Culturas Jovens – novos mapas do afeto*, Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2006

PORTINARI, Denise e COUTINHO, Fernanda R. **A roupa faz o homem: a moda como questão** in ALMEIDA & EUGENIO: *Culturas Jovens – novos mapas do afeto*, Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2006

REDE SALESIANA DE ESCOLAS, **Manual da família – Orientações pedagógico-administrativas**, Belo Horizonte, 2006

ROSSI, Túlio, **Comportamento adolescente, Uma reflexão sociológica** – monografia – Departamento de Sociologia e Antropologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFMG, Belo Horizonte, 2004

STRAUSS, Anselm, **Espelhos e Máscaras**, EDUSP, São Paulo, 1999

VELHO, Gilberto. **Juventude, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea** in ALMEIDA & EUGENIO: *Culturas Jovens – novos mapas do afeto*, Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2006