

# A experiência geracional na fala de adolescentes de escolas públicas: relações intergeracionais\*

*The generational experience in the speech of teenagers from public schools: intergenerational relations*

RUTH BERNARDES DE SANT'ANA\*\*



**RESUMO** – Desde a segunda metade do século XX, ganha visibilidade a busca crescente dos adolescentes no mundo ocidental pela autoafirmação como sujeito. No interior desse processo social, esses sujeitos devem manejar possíveis dilemas entre as expectativas advindas dos familiares e professores e aquelas dos seus pares, pois na contemporaneidade os grupos juvenis constituem referenciais muito significativos para o adolescente refletir sobre suas escolhas e seu lugar no mundo social. Neste artigo, a relação intergeracional será problematizada a partir das falas de adolescentes de idade entre 13 e 14 anos provenientes de escolas públicas de São João del-Rei, Minas Gerais. Entre 2008 e 2010, quando a pesquisa foi realizada, esses jovens estavam entrando na adolescência e viviam a moratória do mundo do trabalho, apresentando como principal dever social o exercício do “ofício do aluno”. Por meio de dinâmicas grupais e entrevistas individuais, discutimos as relações intergeracionais vividas na família e na escola pelos sujeitos pesquisados.

**Palavras-chave** – geração; adolescente; família; escola

**ABSTRACT** – Since the second half of the twentieth century, visibility is gained by the western world adolescent's growing pursuit for self-assertion as subject. Within this social process, these subjects need to handle possible dilemmas between the expectations arising from family members, teachers and peer groups, since nowadays, youth groups are presented as significant references for the adolescent to think about his/her choices and his/her place in the social world. In this paper, the intergenerational relation is problematized from the speech of teenagers (between 13 and 14 years old) from public schools in São João del-Rei, Minas Gerais. Between 2008 and 2010, when our survey was accomplished, these youngsters were entering adolescence and living the moratorium from the working world, having as main social duty the exercise of the “craft of students.” Through group dynamics and individual interviews, we discussed the intergenerational relations experienced by the subjects in family and at school.

**Keywords** – generation; adolescent; family; school

A noção moderna de adolescência foi forjada no início do século XX por psicólogos como o estadunidense Stanley Hall (1904), um dos pioneiros dessa concepção. Sua obra pode ser definida como uma psicologia genética que constituiu a adolescência como um objeto de estudo científico. Para o autor, uma vez transcorrida a sucessão entre a infância e a puberdade – fases que obedecem a determinadas leis biológicas lineares e estáveis – o deflagrar da puberdade faz da adolescência um período

de turbulência e instabilidade emocional em decorrência do surgimento da sexualidade. Embora essa teorização evolutiva tenha sido questionada nas ciências humanas e sociais, a representação social da adolescência como uma fase de “crise e tormenta” ainda encontra eco na atualidade.

Desde os anos 1960, o fenômeno tem sido estudado sob a ótica de novas abordagens. Ao sublinhar a questão da identidade, a perspectiva de Erikson (1971, 1978) se

\*O autor agradece à FAPEMIG pelo financiamento da pesquisa que originou o presente artigo.

\*\*Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Docente do Mestrado em Educação da Universidade Federal de São João Del Rei (São João Del Rei, MG, Brasil). E-mail: <ruthbs.ufsj@gmail.com>.

Artigo recebido em maio de 2011 e aprovado em novembro 2011.

tornou um referencial importante sobre a adolescência, na medida em que aponta o sentido de identidade pessoal como marca dessa fase da vida. Segundo esse autor, a “crise” adolescente remete a uma relação entre “a crise de identidade na vida individual e a crise contemporânea no desenvolvimento histórico, porque ambas ajudam a definir uma à outra” (ERIKSON, 1978, p. 22). Portanto, Erikson também evoca a ideia de crise, mas de um modo diferente de Hall, para quem a crise estaria ligada às transformações sociais que atravessavam a sociedade estadunidense de sua época. Naquele contexto, o autor teorizava as características de uma nova geração que almejava sua emancipação refutando a moral de seus pais em busca de sua própria ética, em um movimento de afirmação de identidade frente a um estatuto social de subalternidade que a subestimava e a declarava incapaz.

Confrontado com a necessidade de se fazer reconhecer como sujeito, o adolescente dos anos 1960, identificado por Erikson (1978), alarga o campo identificatório geracional que até então tinha sido o de seus pais ou responsáveis:

Observando a juventude de hoje, estamos sujeitos a esquecer que a formação da identidade, embora seja “crítica” nos jovens, é realmente um *problema de gerações*. Logo, não devemos menosprezar o que parece ser uma certa abdicação de responsabilidades por parte da geração mais velha; uma dessas responsabilidades consiste em fornecer aqueles ideais poderosos e convincentes que devem anteceder a formação de identidade da geração seguinte – que mais não seja para que os jovens possam rebelar-se contra um bem definido conjunto de valores mais antigos (p. 28).

O autor também percebeu, na geração mais velha, uma abdicação de seu papel de oferecer modelos de identidade que referenciassem eticamente a nova geração e apontou o risco do progresso tecnológico substituir grande parte do poder da tradição, visto que os pais se “encontravam fascinados e absorvidos num mundo de invenções mecânicas e de poder de compra” (ERIKSON, 1978, p. 29).

Na atualidade, nas Ciências Sociais, uma perspectiva bastante comum aponta para a ideia de que a unidade e a continuidade da experiência não se apresentam como uma possibilidade estabelecida *a priori* na vida dos adolescentes de hoje, havendo ameaças de rupturas biográficas e geracionais. Por motivos diferentes daqueles identificados por Erikson, ocorreria uma oposição geracional a um conjunto de padrões de comportamentos instituídos historicamente por diferentes agências socializadoras, inclusive a família e a escola, instâncias nas quais esse fenômeno ganharia maior visibilidade social.

A teoria social de Mead (1967), que também aborda a crise como uma possibilidade biográfica – porém, sem

foco na adolescência – oferece aporte para a compreensão da sociedade contemporânea ao reconhecer que várias facetas identitárias participam *da identidade*, de modo que cada uma delas se enlaça no processo social que mobiliza o sujeito. Daí emerge uma concepção mais ampla de sujeito plural, advinda da constatação dos aspectos múltiplos do processo social que afetam a individualidade na atualidade (SANT'ANA, 2004). As rupturas biográficas e geracionais ocorrem quando uma perturbação incisiva nas relações estabelecidas no processo de socialização coloca em suspensão ou ruptura as identificações passadas, implicando desajustamentos múltiplos entre o que foi apropriado pelo sujeito no passado e as exigências por ele visualizadas no presente. A crise, embora não possa ser apontada como um desdobramento natural do desenvolvimento humano, constitui uma possibilidade no percurso que transcorre da infância para a juventude, dado que o pluralismo de significações da experiência posto pela dinâmica social atual pode colocar em disputa definições de situação contraditórias entre si, levando o sujeito a oscilações promotoras de tensões identitárias. Quando muito acentuadas e abrangentes, tais tensões podem desembocar em crise de sentido em torno de diferentes aspectos da existência.

O que parece estar em discussão, na contemporaneidade, não é a mudança geracional em si, mas a direção que ela assume, visto que em qualquer contexto histórico, no mundo ocidental moderno, toda geração tem de lidar com a mudança, já que esse mundo está longe de ser estacionário. Conforme refletiram Elias (1994) e Strauss (1999), cada geração vive experiências sócio-históricas que não implicam a reprodução do passado, resolvendo cada uma, de determinados modos, a relação entre a continuidade e a ruptura na experiência geracional e pessoal. A análise geracional deve levar em consideração o que Strauss (1999) chama de matriz temporal, “pois o impacto da história sobre a identidade implica muito mais do que a consciência do parentesco e da inserção em uma classe social” (p. 165).

Como acentua Erikson (1978), o que mobiliza a adolescência seria, em termos identitários, um momento de forte experimentação relacional promovido por uma geração jovem na sua busca de lidar, de maneira própria, com a herança social e cultural. Em adição a isso, o autor demonstra que há um deslocamento estatutário e de papel social à medida que os indivíduos atingem a adultez, já que, para os adultos, a responsabilidade na constituição identitária das novas gerações seria a questão relacional mais importante. Segundo o autor, “o problema da idade adulta consiste em como tomar conta daqueles a quem nos encontramos vinculados, ao sairmos do período de identidade, e a quem devemos agora a identidade deles” (p. 31-32).

Neste trabalho, incorporamos a consideração feita por Erikson (op. cit.) de que as atitudes próprias a uma geração ganham uma configuração mais definida no período transcorrido entre a adolescência e a juventude, pois, nas fases posteriores, os indivíduos se defrontam com outros desafios próprios aos estatutos e papéis sociais subsequentes à juventude. Em resumo, primeiramente entendemos que a identidade é consequência e condição muito mais das relações sociais estabelecidas no plano geracional do que das mudanças biológicas nos ciclos da vida, como supunha a teoria evolucionista de Stanley Hall e seus seguidores. Em segundo lugar, compreendemos que cada segmento geracional, por seu turno, tem de lidar com a questão de constituição, preservação e transformação da cultura, selecionando o que conservar e o que mudar nos repertórios culturais que recebe, bem como as formas de transmissão dos mesmos. Por último, discutimos o estatuto das relações geracionais meio século após Erikson, que concebia a identidade juvenil como constituída em oposição à sociedade de consumo estabelecida pelas gerações precedentes. Ou seja, visamos à compreensão do impacto do momento histórico que vivemos sobre a identidade adolescente em diferentes contextos sociais, partindo da premissa de que a geração é resultante da experiência de um grupo de idade, em determinado período histórico e social, que envolve elementos da cultura na qual ela se estabelece e o tempo pela qual ela é concebida. Além disso, um contingente de informações, símbolos e representações circulantes nesse momento histórico interfere na determinação da geração ao longo de um determinado período de tempo.

A noção de moratória, já presente na teoria de Hall, foi retomada por Erikson e estendeu-se até o presente, com diferentes conotações. A concepção da adolescência como uma moratória social em relação ao mundo de trabalho e outras responsabilidades adultas se estende cada vez mais para os adolescentes dos setores populares em função da educação escolar compulsória e do prolongamento escolar. Desse modo, com a expansão do acesso às instituições educativas e a ampliação do tempo de escolarização, a infância, a adolescência e a juventude ganharam contornos mais nítidos como idades da vida. Conforme Galland (2006), no espaço escolar um grupo etário, com maior ou menor consciência das fronteiras geracionais, faz da questão da identidade uma forte presença nesse domínio relacional, de modo que a experimentação social se choca com uma concepção essencialista de moralidade – já que a tendência dominante consiste na dependência entre as regras de conduta permitidas ou recusadas e o contexto interativo.

Embora reconheça que as marcas identitárias adolescentes não se constituem apenas nas relações que as novas gerações estabelecem com seus pais e professores,

este artigo considera, a partir de uma perspectiva intergeracional, alguns aspectos dessas relações nos contextos da família e da escola, sob o ponto de vista do adolescente. Desse modo, a questão investigativa central é a seguinte: Que papéis a família e a escola desempenham no percurso biográfico dos adolescentes na contemporaneidade? Assim, esperamos contribuir para o debate de uma questão mais ampla, formulada por Forquin (2003): “em que medida, nas sociedades contemporâneas, as transmissões educativas podem ser afetadas, influenciadas e transformadas pela evolução que, conforme podemos constatar, vem alterando as relações entre as gerações?” (p. 1).

Para tal problematização, tomamos como ponto de partida alguns aspectos da experiência geracional de adolescentes de escolas públicas de São João del Rei, Minas Gerais, com base em uma pesquisa, realizada entre 2008 e 2010, que se propôs a ouvir o que eles expressam nas interações sociais no interior da escola, em encontros grupais sob nossa coordenação e em entrevistas individuais.

A definição de adolescência, preconizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (doravante ECA), remete a um grupo populacional entre 12 e 18 (ou 21) anos – intervalo etário extenso que não diferencia, por exemplo, as pessoas que têm 12 anos das que têm 18 ou 21. O artigo aborda adolescentes situados na faixa etária dos 13 aos 14 anos de idade, ou seja, no limiar entre a infância e a adolescência. Esses adolescentes são oriundos dos setores populares, pois a renda mensal de suas famílias (compostas de 04 membros por domicílio, em média) varia de um a quatro salários mínimos; porém, a ampla maioria possui casa própria. Aqueles que estudam no centro da cidade não moram ali; chegam à escola por meio de transporte coletivo ou a pé, geralmente em grupos de amigos. Nenhum deles exerce atividade remunerada,<sup>1</sup> pois é respeitada a moratória social em relação ao mundo do trabalho, preconizada pelo ECA. Portanto, o exercício do “ofício do aluno” constitui a principal obrigação social desses sujeitos diante da escola, da família e da sociedade.

Nosso trabalho de investigação adota como fundamentação teórica uma perspectiva teórico-metodológica interacionista, referenciada nos trabalhos de Mead (1967) e Berger e Luckmann (2002), que orientam a compreensão do processo de formação dos sujeitos investigados.

A exposição do trabalho se organiza da seguinte forma: em primeiro lugar, apresentamos resumidamente a metodologia utilizada na realização da investigação. Em seguida, desenvolvemos um breve estudo sobre geração, adolescência e juventude como parte de um construto teórico útil como subsídio para a compreensão da experiência social dos adolescentes na

contemporaneidade. Em seguida, discutimos teoricamente a geração e a adolescência no mundo atual, com ênfase nas relações intergeracionais estabelecidas nos espaços da família e da escola. Por último, problematizamos aspectos significativos da adolescência no segmento social investigado, em termos de continuidades e rupturas intergeracionais nos âmbitos da família e da escola. Para tal, lançamos mão de um recurso didático que implica apresentação dos dados obtidos na entrevista de uma única adolescente como eixo catalisador do debate, já que esta remete a temas que circundam as falas dos outros sujeitos investigados.

### PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

O desenvolvimento desta investigação contou com a contribuição de três escolas estaduais de São João del Rei: E. E. Cônego Osvaldo Lustosa, E. E. João dos Santos e E. E. Dr. Garcia de Lima. O critério para a escolha dos adolescentes e dos estabelecimentos de ensino foi dar continuidade a um estudo longitudinal conduzido desde 2001.<sup>2</sup> Construímos uma metodologia de trabalho reunindo três procedimentos de investigação distintos: observação de sala de aula, encontros grupais (oficinas de grupo) e entrevistas com os adolescentes participantes.

As observações de estabelecimento foram feitas pela autora do artigo, por mestrandos, bolsistas de Iniciação Científica e estagiários em pelo menos duas turmas de cada uma das escolas participantes. Ao todo, foram observadas seis turmas no ano de 2008, oito turmas em 2009 e seis turmas em 2010, no percurso do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Tais observações foram registradas em diários de campo e, em seguida, transcritas e arquivadas no banco de dados da pesquisa.

Já as oficinas com os adolescentes foram realizadas semanalmente, durante parte do semestre letivo de cada um desses estabelecimentos de ensino, nos anos de 2008, 2009 e 2010, compondo cerca de oito encontros por escola. Estes eram coordenados por mestrandos e bolsistas de Iniciação Científica, frequentemente acompanhados por estagiários de pesquisa. Os registros das filmagens realizadas permitem aos membros da equipe de pesquisa ter acesso a essas Oficinas. Inicialmente, os convites para participação nas Oficinas foram dirigidos aos alunos participantes do estudo longitudinal, embora outros alunos que se mostraram interessados também tenham sido convidados a participarem. De modo geral, as Oficinas aconteceram com alunos da amostra do estudo longitudinal e de seus colegas de classe que desejaram participar, e cada uma contou com a participação de sete a doze adolescentes.

As Oficinas foram estruturadas de maneira a criar espaços de debate entre os adolescentes sobre diversos

temas presentes em suas vidas, sendo que os assuntos ligados às vivências escolares com os colegas e os professores ora eram sugeridos pelos coordenadores, ora apareciam naturalmente na fala dos próprios adolescentes. Como forma de facilitação do diálogo, foram realizadas algumas dinâmicas que propiciaram uma relação mais lúdica para que os adolescentes se sentissem mais à vontade para se expressar. Todos os encontros das Oficinas foram filmados, com a permissão dos adolescentes, da escola e dos pais. As filmagens eram feitas sempre por duas câmeras: uma sob controle dos coordenadores e outra em posse dos próprios adolescentes, para que eles mesmos pudessem se filmar.<sup>3</sup>

As entrevistas individuais, semiestruturadas, foram realizadas com os adolescentes em duas etapas do trabalho. Foram nove entrevistas entre novembro e dezembro de 2009; outras dez entre maio e junho de 2010 e mais oito no final do mesmo ano, totalizando um total de 27 entrevistas, nas quais priorizamos a relação do adolescente com a escola, com os professores e com seus familiares.<sup>4</sup> O roteiro se constituiu de casos hipotéticos, inspirados em situações concretas de sala de aula e perguntas enfocando casos e temáticas relacionadas às relações sociais na escola. Além disso, a equipe de pesquisa também contou com a participação de duas adolescentes da E. E. Cônego Osvaldo Lustosa, na condição de bolsistas do PIBIC-Júnior, cujo trabalho, orientado pelo autor deste artigo em colaboração com uma aluna de Iniciação Científica, enfocou as relações de amizade entre os adolescentes. Assim, os relatos dessas adolescentes ajudaram na compreensão de como são e como agem os adolescentes investigados.

A utilização de mais de um procedimento de coleta de dados (observação, entrevistas, questionários e encontros grupais) é um recurso que também permite ao pesquisador dispor de um número maior de informações e, ao cruzar os dados coletados por meio de cada um deles, perceber as contradições e concordâncias entre o discurso e a ação dos diferentes sujeitos ou mesmo de um único sujeito.

Com essa metodologia, a equipe de pesquisa contou com a participação mais direta de cerca de quarenta alunos por via das Oficinas grupais, das entrevistas e das observações em sala de aula. Todo trabalho realizado era discutido pela equipe de pesquisa, que se reunia semanalmente em encontros com duração de cerca de uma hora e meia. Nessas reuniões se realizavam discussões teórico-metodológicas, balanço das dinâmicas realizadas nas Oficinas e debates acerca das experiências dos sujeitos envolvidos<sup>5</sup> nas observações em sala de aula.

### GERAÇÃO COMO CONSTRUTO TEÓRICO

A noção de “geração” não escapa da pluralidade de significados que a cerca, pois a geração consiste,

entre outras coisas, em uma sensibilidade social à metamorfose produzida no corpo humano pela passagem do tempo, envolvendo a atribuição de significados a tais transformações. Sem dúvida, tal sensibilidade remete a representações constituídas socialmente e que caracterizam as imagens, as práticas e os atores que falam de uma determinada fase da vida. Desse modo, a vida das diferentes gerações é objeto da produção de representações sociais que referenciam, em maior ou menor grau, as ações de seus atores.

As funções, as competências e os papéis geracionais e as formas de realizá-los dependem dos diferentes universos de relações existentes no contexto em que ocorrem esses processos. O sexo e a classe social, também em graus variados, atuam na definição dos modos de viver a experiência geracional.

Os transcurso geracionais podem ser traduzidos por registros estruturais, contextuais, interativos ou individuais. Neste excerto, inicialmente privilegiaremos uma discussão com foco mais estrutural, voltada para a distinção entre adolescência e juventude como categoria geracional, para depois recorrermos a um registro de embasamento interacionista, com acento no processo sociocultural de constituição e mudança geracional.

Na sua gênese, a geração é um resultado individual e coletivo, objetivo e subjetivo, de uma experiência sócio-histórica que remete ao processo biológico e cultural de entrada de novos seres humanos no mundo social. Assim, a geração também é um construto teórico referente à produção e reprodução da vida e da sociedade, bem como aos processos de socialização que constituem os indivíduos e definem as instituições sociais ao mesmo tempo (BERGER; LUCKMANN, 2002). Porém, quando falamos em geração como construto de estratificação social, remetemos a uma categoria social que tem sido definida pela especificidade dos seus atributos biopsicossociais, abstraídos em termos de uma idade. Trata-se de um ordenamento de atributos fundamentado nas semelhanças comuns a cada um dos seus membros, que, com base neles, constituem coletividades definidas como grupos de pares. Todavia, conforme afirma Forquin (2003),

uma geração não é formada apenas por pessoas de mesma idade ou nascidas numa mesma época, e sim também por pessoas que foram modeladas numa época dada, por um mesmo tipo de influência educativa, política ou cultural, ou que vivenciaram e foram impressionadas pelos mesmos eventos, desenvolvem sobre a base de uma experiência comum ou semelhante, os elementos de uma consciência de se ter vínculos em comum, o que pode ser chamado de “sentimento de geração” ou ainda de “consciência de geração” (p. 3).

O “sentimento de geração” ou a “consciência de geração” não são, necessariamente, elementos identificáveis para aqueles que os vivenciam. O fato de pessoas de um mesmo segmento geracional compartilharem uma mesma experiência social não significa que esta seja constituída igualmente para todos os envolvidos. Todavia, também não significa, como ressalta Galland (2007), a inexistência de particularismos geracionais, já que os modos de viver de uma geração, bem como os atributos culturais e simbólicos que os acompanham, tendem a se cristalizar em um padrão de relações sociais mais definido, ainda que não haja uma percepção nítida disso por parte dos que fazem daquele padrão o seu modo predominante de viver a vida.

Compreendemos a adolescência como idade da vida distinguida pela oscilação entre dois estatutos, aquele da dependência e da proteção, próprio à infância, e aquele da autonomia e da independência (relativa), próprio à juventude. Do ponto de vista das mudanças de estatuto e de papéis sociais, a adolescência tem autonomia maior do que a infância e menor do que a juventude, pois a tendência é que a infância e adolescência sejam fases da vida mais controladas e protegidas pela família e pela escola. O estatuto do adolescente é mais fortemente marcado pela dependência familiar e pela condição de aprendiz ou estudante, segundo Galland (2007). Portanto, quanto mais jovem for o membro de uma nova geração, mais a sociedade considera como necessário e legítimo seu controle e proteção por parte dos adultos.

Singly (2000, 2003), em seus estudos acerca dos processos de formação da individualidade na contemporaneidade, evidencia a partir das seguintes interrogações que estes não deixam de ser uma fonte de tensão na experiência geracional na adolescência:

Numa sociedade que privilegia os indivíduos individualizados, como conciliar a proteção necessária e o reconhecimento de uma aquisição progressiva da individualização, e por conseguinte de uma responsabilidade pessoal? A resposta não pode ser simples dado que as dimensões da identidade individualizada não se adquirem ao mesmo ritmo e porque não se pode esperar pelo fim do processo para se reconhecer direitos e para se declarar um jovem responsável. Como conceber um desempenho progressivo dos pais e como apoiar o processo de individualização dos jovens? (SINGLY, 2003, p. 58-59).

Na mesma linha de raciocínio, Galland (2010) define o adolescente atual como alguém ativo e que faz escolhas significativas no processo de constituição de sua identidade ao afirmar que “o adolescente deve definir o equilíbrio nos laços tecidos com seus pares, seu meio familiar e o meio ambiente escolar, tudo para construção de sua identidade pessoal” (p. 9). O autor defende que a

adolescência, hoje, constitui uma idade da vida em que está em jogo a aprendizagem da autonomia, enquanto para a juventude a questão fundamental é a independência. A partir de pesquisa desenvolvida na Europa, Galland (2007) chama a atenção para o fato de que hoje os indivíduos dominam muito cedo aspectos significativos de suas vidas, antes mesmo de conquistarem qualquer independência econômica.

Compartilhamos da distinção mais ampla, dada por Galland (2003, 2007, 2010), entre a adolescência e a juventude em termos de idade de vida e de ordenação social da passagem da infância à adultez, demarcadas em termos de mudanças de estatuto e de papéis sociais. Conforme destaca o autor,

[a] particularidade da adolescência moderna seria a de conjugar uma forte autonomia (notadamente nas relações de amizade e emprego do tempo) com a manutenção inevitável nessa idade da vida, de uma total dependência material a respeito dos pais [...]. Ela contribui para transformar muito fortemente o papel dos pais, a dar importância aos grupos de pares e à cultura adolescente no processo de socialização, e enfim, para redefinir a relação entre os sexos (GALLAND, 2010, p. 5-6).

Segundo Galland (op. cit.), na contemporaneidade se constitui uma cultura própria aos adolescentes, um grupo de idade entre 12-13 anos e 14-15 anos (grupo etário focado em nossa pesquisa) que assume traços específicos, resumidos em quatro deles, como segue: (a) a manifestação precoce de uma autonomia, conforme mencionado anteriormente; (b) a aparência e o estilo corporal e das vestimentas; (c) uma sociabilidade específica; e (d) o compartilhamento de emoções. Assim, para Singly (2000) e Galland (2003, 2010), nas sociedades modernas a autonomia sem independência é a definição mais apropriada de adolescência.

Embora uma ou outra manifestação própria à adolescência possa acompanhar a juventude, os marcadores mais significativos para definir esta última seriam quatro, conforme destaca Galland (2010): o fim dos estudos; o início da vida profissional; a saída da casa dos pais; e a formação de um casal. Entretanto, a autonomia sem independência também pode acontecer na juventude, com as particularidades próprias aos percursos biográficos e sociais dos grupos etários mais velhos, que não conseguem adentrar no mundo do trabalho e exercem a autonomia na dependência dos aportes materiais da família ou do Estado.

### **SOCIALIZAÇÃO, FORMAÇÃO DO SUJEITO E GERAÇÃO**

A questão da autonomia adolescente e juvenil, trazida no excerto anterior, principalmente na distinção entre as

idades da vida apresentadas por Galland e Singly, será agora abordada em uma perspectiva interacionista, de modo a ampliar a compreensão do movimento dialético entre conservação e mudança geracional, expresso na ação social dos sujeitos concretos que criam e recriam a experiência no aqui-e-agora da interação face a face e no desenrolar do tempo histórico.

Como entender a experiência geracional dos adolescentes pesquisados a partir de uma perspectiva como essa? Compreendemos que a teorização desenvolvida por Mead (1967) e Berger e Luckmann (2002) ajuda a elucidar os liames entre socialização e formação do sujeito e da geração na interação social, o que será abordado a seguir.

Segundo Berger e Luckmann (2002), há uma relação dialética entre o homem produtor do mundo social e o mundo como produto humano, visto que o homem e o seu mundo social atuam reciprocamente um sobre o outro. O produto reage sobre o produtor e interfere em sua natureza humana e social, modificando-a, de forma a não ser possível visualizar os limites entre esse mundo construído e os seres humanos que o construíram.

O produto dessa ação do homem sobre a natureza, constituindo campos de significações e de atividades humanas que ultrapassam os limites de qualquer existência humana individual, é nomeado pelos autores como *institucionalização*. O protótipo da origem da institucionalização remete a um passado longínquo, cuja interação social entre humanos na colaboração em um empreendimento coletivo acabou por formar um conjunto compartilhado de atitudes cristalizadas em padrões estáveis de interação e organização social. O mundo institucionalizado ganhou condição de permanência por meio da invenção de dispositivos de socialização instituídos para as gerações posteriores. Desse modo, foram criadas formas de controle de comportamentos – com vistas a assegurar a continuidade do mundo instituído – que se tornam normatizadas e legitimadas pelo costume e/ou lei.

Segundo Berger e Luckmann (2002), quando uma geração transmite a outra mais jovem sua visão do mundo emerge a necessidade de legitimação da ordem social. A legitimação consiste em um processo pautado em explicar e justificar as práticas sociais, fundamentando os significados objetivados no passado por essa geração. Assim, a instituição se torna uma realidade objetiva, pois passa a cristalizar um sistema de normas que estrutura um agrupamento social, regula sua vida e o seu funcionamento. Elementos como linguagem, lei, trabalho, religião, relações de parentesco e educação são instituições, dentre muitas outras, que existem em toda e qualquer sociedade humana. Porém, incontáveis instituições, tais como capitalismo, infância, adolescência,

instituição psiquiátrica, doença mental, psiquiatria, psicologia, psicanálise e amor romântico são invenções da modernidade.

As instituições são transmitidas geracionalmente e apreendidas como verdade objetiva no curso da socialização, interiorizando-se, assim, como realidade subjetiva. Em meio a isso, os indivíduos constroem ativamente significações sociais diante e dentro desse mundo social produzido pelo coletivo de seres humanos.

Conforme Berger e Luckmann (2002), a necessidade de garantir a transmissão cultural levou os humanos a criarem “aparelhos legitimadores”, ou seja, dispositivos de difusão e controle das informações. Originários do cotidiano na ação, na conversa, na interação face a face, no domínio da oralidade e no processo social e histórico, tais aparelhos passaram a abranger também a comunicação mediada por dispositivos tecnológicos diversos. Na sociedade contemporânea, há uma enorme disputa entre aparelhos legitimadores, que constituem representações compostas de elementos de maior ou menor heterogeneidade lógica. Entre as agências sociais que ocupam o lugar de aparelhos legitimadores podemos identificar a família, o trabalho, a religião, a ciência, o direito, a escola, os grupos de amigos e os aparatos midiáticos de comunicação.

Naqueles domínios das relações sociais que se tornaram problemáticos por razões de ordem técnica ou política, os indivíduos e grupos constituem campos de significações com maior nível de elaboração teórica (BERGER; LUCKMANN, 2002). Quando os grupos sociais incorrem na necessidade de disputar ou garantir a hegemonia de uma dada perspectiva diante da realidade, esses aparelhos são acionados mais efetivamente, em determinadas situações, em nome de posições políticas de consenso ou de ruptura com a ordem social.

Para Mead (1967) e Berger e Luckmann (2002), o sujeito detém uma capacidade reflexiva que lhe franqueia agir com autonomia em relação a elementos significativos das pautas de conduta adquiridas na socialização, adaptando-os às necessidades mediatas e imediatas do contexto sociocultural em que vive. Nesse sentido, o processo de formação humana nunca se finda, já que tende a ser marcado pela tensão entre o instituído, fruto das experiências passadas, e o instituinte, os dilemas e necessidades do presente. Os momentos de embate entre a tradição e a mudança, a continuidade e a descontinuidade no desenrolar da história, produzem estranhamento, recusa, resistência ou perda de sentido do vivido.

Na contemporaneidade, a experiência social da maior parte das pessoas é atravessada por uma diversidade de significações oriundas de diferentes aparelhos legitimadores da realidade, que elas devem gerir, aos seus próprios modos, diante das exigências de definição das diferentes

situações com as quais se defrontam. Nessas situações, a estrutura de plausibilidade constituída no processo de socialização é ameaçada ao exigir do indivíduo escolhas entre diversas “definições da situação” e significações da experiência. Porém, as retomadas na biografia do sujeito dependem do campo de possibilidades que ele identifica no seu devir e da estrutura de plausibilidade em que toda atividade se inscreve.

Nessa perspectiva, cada geração se defronta, conforme Berger e Luckmann (2002), com um mundo instituído a partir das experiências das gerações precedentes. Como essa geração não enfrentou, necessariamente, os dilemas e as necessidades sucedidas nas trajetórias das gerações anteriores, cria-se o problema de como criar uma estrutura de plausibilidade para aquilo que é apresentado como realidade objetiva. Mas, ao fazer isso, pode ocorrer no processo mesmo de legitimação da realidade pela socialização a produção de novos significados atribuídos aos processos institucionais, já que geralmente o contexto social vivido por cada geração que interage não é o mesmo. Além disso, uma geração pode fazer o balanço de sua experiência geracional e selecionar quais conteúdos de sua própria socialização deseja reproduzir – o que pode conduzi-la à adoção de novos ideais de educação em diferentes aspectos da vida, tais como linguagem, moral, sexualidade, reprodução, poder, dentre outros.

Um acentuado processo de mudança na relação entre as gerações ganha visibilidade no mundo ocidental a partir dos movimentos de contracultura dos anos 1960. Por conseguinte, passa-se a desconsiderar como natural a exigência de obediência cega à autoridade em diferentes domínios sociais de transmissão cultural, sobretudo na família. Daí se segue a diminuição da assimetria de poder entre adultos, crianças e adolescentes – o que se estende, em maior ou menor grau, para todas as classes sociais desde as duas últimas décadas do século XX.

Assim, fortaleceu-se a representação da adolescência, hoje dominante, de opositora às gerações antecessoras. Isso leva à suposição de que, embora o sujeito esteja em formação desde seu nascimento, é na adolescência que se supõe a ocorrência do maior estranhamento entre as gerações. Essa representação foi fortalecida desde que as palavras de ordem do movimento reflexivo de oposição cultural geracional, visível a partir dos anos 1960, transbordaram os limites geográficos de sua constituição e se estenderam mundo afora.

A partir de Mead (1967), concebemos que em sociedades democráticas o sujeito pode ampliar mais facilmente o campo de possibilidades de ação com vistas à expressão de autonomia própria à individuação humana. Por isso, podemos conceber que a significação da experiência social na sociedade em que vivemos está envolvida em um processo dinâmico, que a torna

suscetível de retomada e mudança. Por isso, no transcorrer da interação social, principalmente a imediata, o impacto emocional da experiência, um novo *insight* e a identificação com outros significativos antes inexistentes para a pessoa podem suscitar tensão ou ruptura comportamental com elementos significativos do programa de socialização primária incorporado pelo sujeito.

Isso significa que a constituição do sujeito envolve interação com o outro, com as coisas e, dessa forma, com uma realidade determinada historicamente, que oferece uma estrutura de plausibilidade para a experiência vivida (BERGER; LUCKMANN, 2002). Elementos dessa estrutura de plausibilidade constituída na infância são retomados e dimensionados na experiência social com os pares, em meio aos recursos simbólicos e materiais disponíveis para tal empreendimento de apropriação e ressignificação adolescente do mundo constituído.

Em meio a uma dinâmica societária que afirma a representação do adolescente como sujeito ativo em busca da autonomia, este se vê obrigado a responder a isso, de modo a elaborar as soluções de continuidade e descontinuidade em relação ao legado do passado e conferir alguma unidade à sua experiência para, a partir disso, ampliar a constituição de si mesmo como sujeito.

O papel de aluno que domina o cenário constituído desde o advento da escola moderna exige a postergação do exercício da autonomia da criança ou adolescente em nome de um futuro cada vez mais distante. Isso exige dos adolescentes o manejo da expressividade no contexto escolar e a aceitação de uma relação fortemente hierárquica, já que o aluno é representado como alguém que precisa se desenvolver, sobretudo no plano racional, para granjear autonomia futura.

No processo de socialização, a participação do sujeito em uma pluralidade de dinâmicas interacionais coloca em jogo a expressão de alguns aspectos de sua formação identitária, exigindo, em maior ou menor grau, o controle de outros aspectos da mesma, conforme o contexto dado. Na medida em que se torna mais permissiva, a educação franqueia ao indivíduo maiores possibilidades de criar e recriar identidades sociais, em um processo de experimentação de modos de ser e viver no mundo, sobretudo na adolescência e na juventude.

Isso faz com que a interação social dos adolescentes entre si e com os professores seja também afetada pelo que ocorre no exterior da escola, pela maior liberdade de expressão existente no domínio das relações familiares e de amizade. Nesse contexto social e histórico, o uso das formas de controle dos alunos antes empregadas pela escola, ou seja, os dispositivos disciplinares (punições sucessivas até a expulsão escolar), não são aceitos ou não surtem o efeito almejado. Conseqüentemente, o contexto da sala de aula, apesar de trazer fortes marcas do passado,

não é mera repetição dos métodos pedagógicos e de controle hegemônicos desde o século XVII – momento de consolidação do ideário educativo da escola tradicional – já que atualmente, mais que no passado, os alunos resistem mais ostensivamente ao controle, “oscilando entre a resistência e a acomodação, entre a negação e a afirmação do autoritarismo” (FONTES; SANT’ANA, 2011, p. 25).

A escola atual não se mostra uníssona na forma de exercício da autoridade docente. Bueno e Sant’Ana (2011), em pesquisa sobre a visão dos adolescentes sobre a autoridade do professor em sala de aula, distinguem no interior dos estabelecimentos de ensino pesquisados dois padrões de interação dominantes, quais sejam:

Um, em que a autoridade é estabelecida por negociação, contrato ou acordo tácito entre as partes, devendo o respeito ao professor ser, em maior ou menor grau, confirmado no cotidiano das interações sociais. Depois de estabelecido o padrão de interação, professor e alunos devem confirmar a definição da situação preexistente a cada encontro ocorrido, para que ela se mantenha. E outro, referenciado em uma concepção de autoridade em que o professor se impõe diante do aluno pelo uso da coerção (p. 335).

Isso nos leva a problematizar o lugar ocupado pela instituição na educação de crianças e adolescentes dos setores populares. A pesquisa indica que a escola não é um espaço pleno de liberdade e tampouco uma ilha autoritária em meio a um oceano democrático. Mesmo que possa almejar um projeto totalizante de socialização, nos moldes de uma gestão escolar diretiva e autoritária com enorme controle da resistência dos adolescentes, a escola não tem como impor tal projeto, pois sua efetivação não depende apenas do voluntarismo de seus professores, já que a realização de seu projeto educativo depende também de para onde o contexto sociocultural e político mais amplo levou a relação entre gerações, pois, conforme resultado de pesquisa realizada por Fontes e Sant’Ana (2011),

a experiência escolar juvenil é contraditória, pois, ao mesmo tempo em que quer gozar do convívio com os pares, o adolescente sabe do valor social da escolarização na nossa sociedade. Desse modo, há choques e desencontros entre a ânsia pela sociabilidade que a escola oferece, ao colocar um grande número de estudantes no seu interior, e as exigências do “ofício do aluno”, que impõem a negação dessa possibilidade, na maneira como está conformado socialmente (p. 25).

Por isso, a escola também é uma instituição atravessada pela tensão, pois independentemente de para onde empurre um movimento de retomada e mudança no seu interior, sempre vai encontrar resistências com as quais terá de se haver.



A adolescência hoje é considerada a “idade de ouro” do embate geracional, sendo representada pelo aguçamento do estranhamento, da reflexão e distanciamento crítico do adolescente em relação às representações do mundo forjadas pelos mais velhos. Essa situação se torna paradoxal, pois é recorrente o tema da autonomia adolescente, demandando uma resposta urgente à seguinte questão: Como pode o adolescente constituir-se sujeito ativo nesse momento da vida, em combinação com a passividade que a escola espera dele como aluno?

### **GERAÇÃO, MUDANÇAS NA SOCIALIZAÇÃO E ADOLESCÊNCIA**

O comportamento dos adolescentes na escola passou a ser objeto de questionamento social mais ostensivo quando o modelo de desenvolvimento econômico adotado no Brasil do pós-guerra demandou transformações no processo de formação para o trabalho. A escolarização ficou mais longa e passou a ser concebida como meio de formação de mão de obra qualificada para as ocupações que requerem um conhecimento mais especializado. Desde então, amplia-se o acesso aos últimos anos da escola pública de Ensino Fundamental e ocorre um crescente processo de massificação nas duas últimas décadas, atingindo, inclusive, o Ensino Médio. É nesse contexto de expansão da escola que se passa a falar cada vez mais da adolescência como problema na escola.

Isso significa que desde os anos 1960, no Brasil, a valorização dos títulos e diplomas como meios de ascensão social tem promovido uma busca acentuada pela escolarização, por todos os segmentos sociais. Na medida em que ocorreu o alongamento do fluxo escolar, a escolarização compulsória e a proibição do trabalho infantojuvenil, nos últimos vinte anos, a condição social de uma parcela expressiva das novas gerações foi modificada. A maior parte dos adolescentes dos setores populares, na faixa etária por nós pesquisada, pode passar a viver a “moratória” em relação às obrigações atribuídas aos adultos – o que, evidentemente, implicou modificações nas formas de transição da infância para a adultez.

Ao mesmo tempo, no transcorrer desse meio século o tratamento dado às novas gerações foi modificado pelas transformações nas configurações familiares. Vale destacar que no século XX emergiu o movimento de afirmação da mulher como “indivíduo”, cujos ideais de liberdade e de autonomia fizeram inaugurar novas relações no interior da “família moderna” (VAITSMAN, 1994). Ao longo desse século, a família hierárquica, com papéis bem definidos entre seus membros, denominada família conjugal moderna, teria dado lugar a uma família mais igualitária, em que os papéis e atribuições de gênero e geração teriam contornos cada vez mais diluídos, pois a extensão dos

valores de liberdade e de igualdade também para as mulheres problematizou a hierarquia entre os gêneros e a relação intergeracional (idem). Assim, modificaram-se as formas de amor e cuidado, estabeleceram-se relações mais abertas e dialógicas entre as gerações e deixou de existir um modelo dominante de família, pois, na atualidade, nenhuma estrutura ou ideologia ganhou hegemonia na definição da família conjugal. Desse modo, as pessoas recorrem a estratégias e recursos tradicionais e modernos para a constituição dos laços e das interações sociais no âmbito familiar.

Segundo Vaitsman (1994), a família, flexibilizada por um modelo relacional mais igualitário, modificou a relação intergeracional no sentido de diminuir a assimetria, até então existente, e permitir uma maior individualização dos percursos biográficos dos sujeitos em seu interior. Cada vez mais, os membros das famílias se sensibilizam diante das demandas específicas de crianças e adolescentes, fazendo da família o espaço de cultivo de processos identitários dos adolescentes.

Entretanto, outros universos de discurso disputam com ela a “estrutura de plausibilidade do mundo” (BERGER; LUCKMANN, 2002) forjada na esfera familiar, o que impõe novos desafios à educação das novas gerações. Além disso, a expectativa social em torno dos adolescentes é de que estes tenham percursos escolares mais extensos, inserções profissionais mais tardias, o que implica aumento do tempo de dependência dos familiares.

A maior permanência juvenil na escola favorece o prolongamento da adolescência. Galland (2007), a partir de Ryder (1965), realça o papel do aumento diferencial da escolarização na distinção das gerações, na medida em que fomenta o sentimento e a consciência entre os jovens que ali estão, de que eles são diferentes de seus familiares e demais adultos que não tiveram acesso àquele nível de escolarização. Soma-se a isso o fato de a escola hierarquizar os estudantes por critérios etários, o que acaba por institucionalizar as diferenças geracionais, na medida em que possibilita aos grupos de pares a criação de identidades geracionais diversas, não correspondentes àquelas dos familiares.

Por mais que as possibilidades de experiência da moratória não sejam garantidas a todos que vivem essa etapa da vida – visto que, muitas vezes, a fase de experimentação é encurtada por gravidez precoce ou por necessidade de trabalhar para ajudar a renda familiar – decresce o número de jovens que trabalham antes dos dezesseis anos de idade devido, sobretudo, à legislação vigente no Brasil. O maior acesso de crianças e adolescentes dos setores populares às escolas públicas brasileiras, no momento em que as famílias se tornam mais permissivas na educação dos seus membros, impôs ao âmbito escolar a necessidade de repensar a relação

intergeracional, pois têm ocorrido, mais comumente, conflitos entre educadores e alunos.

A partir de Vaitsman (1994) e Singly (2003), entendemos que as mudanças na forma do exercício da autoridade na família contribuíram para que a escolha ganhasse maior espaço nas relações entre os cônjuges, bem como entre os familiares e as crianças e adolescentes. Entretanto, a mesma liberdade e negociação geracional constituídas na família, tornando a relação entre adultos, crianças e adolescentes cada vez mais amigáveis, não foi acompanhada por uma mudança efetiva nas relações intergeracionais ocorridas na escola. Por conseguinte, o adolescente precisa conciliar duas lógicas socializadoras, o que não necessariamente acontece. Enquanto, na esfera familiar, emerge o diálogo e a negociação interpessoal, no âmbito escolar perduram formas de controle de ordem impessoal e disciplinar.

Trata-se de uma “forma escolar” de socialização que, historicamente, permitiu a educação de massa. Apesar das mudanças introduzidas na “escola tradicional”, não houve uma verdadeira ruptura com os padrões de relacionamento intergeracionais herdados do século XVII. Por isso, a escola vive uma crise, provavelmente acompanhada da dificuldade de fazer da disciplina escolar um imperativo moral como forma de controle válido para obrigar sujeitos “recalcitrantes” à realização das atividades escolares.

### **A EXPERIÊNCIA GERACIONAL ADOLESCENTE**

Assumindo a discussão acima como referência norteadora, procuramos compreender o que os adolescentes fazem com o mundo que eles receberam nesse momento de suas vidas. Para tanto, investigamos os domínios da experiência social que eles problematizam e como isso é feito em termos de linguagem, valores, representações de si mesmos e do outro, adulto e não adulto.

Uma escolha de ordem didática orienta a apresentação desta sessão. A discussão dos temas norteadores da reflexão aqui esboçada ocorrerá por meio de apresentação de uma única entrevista individual (de uma adolescente, a quem atribuímos o pseudônimo de Márcia; filha única, 14 anos de idade, estudante de escola pública, 9º ano), a partir da qual integramos informações advindas de observações de sala de aula, encontros grupais e entrevistas individuais. Procuramos apresentar, sucintamente, como compreendemos o lugar ocupado pelos adolescentes na família e na escola (os demais achados desta pesquisa serão objeto de publicações posteriores), com enfoque nos aspectos mais comumente apresentados pelo grupo pesquisado.

A conversa com adolescentes em sala de aula, os encontros grupais e as entrevistas individuais mostram um

significativo investimento familiar na escolarização dos membros mais jovens. Uma medida desse investimento é o fato dos adolescentes praticamente não realizarem serviços domésticos em casa. Até pouco tempo atrás era incomum uma garota dos setores populares não realizar várias tarefas domésticas. Mesmo trabalhando fora, é a mãe de Márcia que cumpre com as obrigações domésticas, tal como relata a entrevistada:

Só minha mãe que faz [as tarefas domésticas]. Eu só arrumo a cama. De vez em quando ela pede pra eu varrer a casa, mas ela não gosta que eu varra. Meu pai, ele fica como pedreiro lá em casa, ele construiu a casa inteira, porque quando a gente comprou só tava feita a parte de baixo, aí meu pai teve que ficar como pedreiro. Eu só arrumo minha cama e fico assistindo televisão. Quando tem prova eu estudo, começo a estudar cinco dias antes da prova, minha mãe fica em cima de mim.

Além disso, é digno de nota o enorme investimento relacional e financeiro que os pais fazem em relação aos filhos, na maioria quase absoluta das famílias de nossa amostra, cuja renda mensal é de até três salários mínimos. Os familiares fazem um enorme esforço para garantir recursos materiais que constituem a cultura adolescente, tais como um quarto ou espaço individualizado, com aparelho de televisão, telefone celular, computador, entre outros, além de roupas e acessórios específicos da idade. Tal situação sugere uma preocupação da família em criar possibilidades para que o adolescente possa cultivar práticas que são próprias ao seu grupo etário, inclusive ao lhe garantir um canto privado no interior da casa como um espaço maior de liberdade e autonomia. Isso aponta para um imperativo do mundo atual, que conclama o jovem a ser “ele mesmo”, até para os indivíduos com posições sociais que oferecem menores possibilidades de escolha do ponto de vista social e cultural (THÉVENOT, 1979).

Uma das marcas da mudança relacional em relação às gerações precedentes diz respeito ao aumento da intensidade afetiva entre os membros da família atual. Um dos motivos disso é uma mudança demográfica, pois as famílias reduziram o número de membros, tal como aparece na fala da nossa entrevistada:

Ah... minha família inteira... eles não se dão muito bem uns com os outros não, porque a família da minha mãe são 11 irmãos, uma morreu recentemente, então são 10 agora, e eles vivem num conflito danado por causa da casa que eles estão vendendo lá embaixo. Eu não gosto disso, minha mãe briga com eles e me obriga a brigar com eles também. A minha mãe quando briga com eles fala que não gosta que eu tome a bênção deles, e eu não acho isso justo não, porque se ela está brigada então ela é que tem que ficar brigada, eu não tenho nada

com isso. A família do meu pai é tranquila, eles são bonzinhos, a mãe dele não mora aqui mesmo, mora em São Paulo. Agora entre eu, meu pai e minha mãe tem vez que a gente briga, porém mais brigam eu e minha mãe. Minha mãe fala que eu e meu pai nascemos um pro outro porque [a gente] não desgruda. Meu pai quando sai é uma pejeira pra eu ficar em casa, passo mal. Eu não consigo ficar longe do meu pai quando ele viaja por muito tempo, sou muito apegada ao meu pai. Minha família é legal, boa.

Thévenot (1979) sublinha que as mudanças quanto ao número de filhos, na organização do espaço, guardam enormes relações com o desenvolvimento do sentimento “doméstico”, concebido como lugar de afeição e de relação de proximidade.

Em meio a tudo isso, os adolescentes investigados demonstram compreensão da adolescência como um momento de ganho mais intenso de autonomia, ligado a um estatuto social diferente do da criança. Porém, o reconhecimento dessa mudança estatutária não ocorre da mesma maneira para eles, dependendo do contexto e das pessoas com as quais eles se relacionam. Frequentemente, o modelo dialógico e negociador nas relações intergeracionais coexiste com um oposto, no interior da família e da escola. O gerenciamento dessa diversidade depende de cada adolescente. Márcia fala de uma mãe autoritária, de um pai dialógico e de como lida com o autoritarismo materno:

Minha mãe nunca deixa eu sair sozinha, ela fala que só a partir dos dezesseis anos e eu nem discuto com ela porque ela fica com raiva. Mas se eu tivesse numa situação dessa onde eu pudesse sair eu partiria para o choro. Quando eu quero alguma coisa e não consigo eu choro igual neném. Quando eu não consigo, começo a espernear, a chorar, fico deitada na cama chorando aí minha mãe acaba liberando.

Já em situações mais negociáveis, Márcia joga com as diferenças de permissividade entre os pais, tentando conseguir do pai aquilo que a mãe lhe nega, pois comumente recorre àquele para que intervenha a seu favor:

Eu levo minha opinião pra minha mãe, aí minha mãe conversa com meu pai, se meu pai não quiser, aí a gente não faz nada não, mas meu pai não é de negar não. Meu pai é muito aberto, já minha mãe é muito fechada, meio egoísta. Quando eu quero alguma coisa que eu sei que a minha mãe não vai deixar, [pois] minha mãe fica na “cola” do meu pai [para impedir que ele ceda às demandas da filha] eu falo “pai, eu quero ir em tal lugar, conversa com minha mãe pra gente ir”. Aí meu pai conversa com minha mãe e ela acaba liberando. Aí a gente sai pra almoçar fora, eu chamo minha amiga, a gente vai ao shopping, no centro, toma sorvete.

Outro ponto de negociação diz respeito ao consumo. Quando o entrevistador perguntou para Márcia sobre o que faz quando deseja algo e seus pais não querem pagar, esta apontou as estratégias utilizadas no seio familiar:

Peço para os meus parentes, meus tios, minha madrinha é a mais ideal que tem, minha madrinha de batismo. Ela é a mais liberal que tem, ela libera as coisas num piscar de olhos, aí eu pego o telefone dela, ligo pra ela, peço a ela pra convencer meu pai e minha mãe. Eu fico insistindo, peço ao meu pai, por favor, para ele comprar pra mim. Tem vez que ele compra de tanto que eu insisto, aí ele conversa com minha mãe e compra pra mim. Agora tem vez que não tem dinheiro mesmo e eles até me xingam, aí eu deixo pra lá, mas quando eu vejo que eles têm dinheiro eu peço.

Embora tais diferenças de estilos de relacionamento entre as formas de lidar com as demandas dos adolescentes sejam comuns entre os casais, geralmente é a mãe que cumpre o papel conciliador e dialógico. A dificuldade de ocupar esse lugar negociador é mais frequente na relação do pai com a filha do que com o filho, no início da adolescência, pelo temor de que a garota aproveite as oportunidades de saídas para iniciar prematuramente a vida sexual. Mas, no caso de Márcia, sair desacompanhada dos pais está fora de cogitação. Isso nos mostra que, embora as relações familiares possam ser classificadas como dialógicas, nesse momento da adolescência o nível de liberdade conquistado depende muito dessa negociação da qual fala a adolescente. Além disso, não é incomum o apelo a métodos de controle de comportamento, tais como proibição de sair de casa por um dado intervalo de tempo, recusa em conceder ao adolescente algo cobijado se não houver mudanças de comportamento, dentre outros.

Os encontros grupais e as entrevistas individuais nos levaram a perceber o quanto as mães dos adolescentes parecem cumprir mais frequentemente o importante papel de assegurar, em maior ou menor grau, o diálogo geracional. Nessa perspectiva, quando questionados sobre que assuntos costumam conversar com seus pais, a grande maioria dos adolescentes relatou conversar sobre tudo com as mães, pois com estas não havia assunto totalmente proibido. Apesar disso, em situações nas quais uma determinada interdição familiar não é aceita pelo adolescente, é comum que este a desobedeça. Um menino aproveitou a viagem dos pais para colocar um brinco nas orelhas, uma menina relatou ser comum os adolescentes colocarem *piercings* e tatuagens em partes do corpo não visíveis pelos pais. Quando perguntada sobre o que faria se quisesse colocar um *piercing* no nariz e os seus pais não estivessem de acordo, Márcia respondeu: “Minha mãe

sempre foi contra tatuagem e *piercing*, eles não gostam... Mas se [eu] fosse [a favor] numa situação dessa eu punha escondido, eu colocava em um lugar que não fosse muito exposto, língua, umbigo”.

Esse dado vai ao encontro dos resultados da pesquisa de Vaitsman (1994), que discute a existência de práticas tradicionais e modernas na composição dos laços e interações sociais no mundo familiar. Nos enunciados de Márcia é visível a valorização de traços culturais remanescentes na região pesquisada, tais como pedir benção aos familiares, manter proximidade com a madrinha. Todavia, ocorre um simultâneo movimento de busca pelo grupo de pares, de liberdade para a partilha de experiências exclusivas com os amigos, sem a vigilância dos pais, que costumam impor interdições a determinadas experiências.

A partir de Mead (1967), percebemos em Márcia um movimento de distanciamento crítico insuflado por uma capacidade reflexiva, por sua vez aguçada pela experiência social. Assim, é possível colocar temporariamente em suspensão os valores assumidos pelos seus grupos de pertença e referência de modo a exercitar a capacidade de fazer escolhas. Essa seria a marca da contemporaneidade que os adolescentes assumem veementemente para afirmação de si mesmos como pessoas ativas e competentes.

A tendência mais comum entre os adolescentes pesquisados é a oposição às formas de exercício de autoridade baseadas na punição e na ausência de diálogo, seja na família, seja na escola. Embora os adolescentes, por vezes, reclamem que seus pais tolhem sua liberdade, principalmente no que toca aos passeios e aos horários (eles têm limites de horário para permanecerem na rua, desacompanhados de alguém da família), a queixa maior diz respeito aos professores. Márcia sintetiza a queixa de vários outros adolescentes entrevistados ao reclamar que não gosta de receber xingamentos nem dos pais nem dos professores:

[...] Na direção sim, porque o atual diretor aqui da escola, ele não escuta a gente quando a gente fala, quando a gente tá certo, ele xinga a gente, ele manda a gente calar a boca e escutar ele calado, aí tem vez que a gente toma advertência por uma coisa que a gente não fez. Eu acho que a direção deveria mudar, eles não deveriam ser muito rudes como eles são e escutar mais os alunos para ver a opinião deles.

As observações de sala de aula nos mostram alguns adolescentes do sexo masculino brincando de luta uns com os outros, falando alto (ou mesmo gritando) com colegas e educadores e andando pela sala durante a aula, algo que parece ancorado em uma cultura de gênero binária na qual a masculinidade é definida pela capacidade de

atrair a atenção do “sexo oposto”. Já as garotas tendem a usar vários artifícios para negar quaisquer resquícios da infância e mostrar traços de feminilidade adulta: passam esmalte, levam maquiagem à sala de aula e a usam durante as aulas; passam a maior parte do tempo falando sobre os rapazes e namorados.

Muitos alunos afirmam que “fazem bagunça” nas aulas em que o professor ou o conteúdo ministrado os desagrade. Alguns declaram gostar apenas de uma ou duas “matérias”, dando como justificativa para a rejeição os seguintes motivos: o conteúdo, a didática utilizada ou a pessoa do professor. Ouvimos diversos relatos como este de Márcia:

Nossa, eu converso bastante, eu presto atenção nas aulas, mas quando o assunto da aula não me interessa aí eu começo a conversar. Os professores xingam, eu já tomei advertência por causa disso também, mas eu me defino como comportada, muitos professores não, nem colegas meus, mas eu me acho comportada.

Escolhas seletivas diante dos conteúdos ministrados pelos professores aparecem em enunciados de muitos adolescentes pesquisados. O excerto abaixo mostra um conjunto de escolhas comportamentais feitas pelos adolescentes diante de aulas não desejáveis.

Eu não gosto, não sou muito chegada em Geografia, aí eu, não é que eu não presto atenção na aula. Os assuntos que não me interessam... aí eu abaixo a cabeça, vou ler um livro, [...], mas quando eu não presto atenção, o assunto não tá me interessando mesmo.., aí eu pego, começo a fazer outra coisa. Igual, Geografia não me interessa, Português tem alguns assuntos que não me interessam; eu gosto de Português, mas tem alguns assuntos que não me interessam, não são do meu estilo, eu não gosto.

Apesar disso, a maioria dos entrevistados reconhece a legitimidade da escola por motivos exteriores a ela (na maioria das vezes, de ordem pragmática) e, em alguns casos, independentemente da qualidade daquilo que os professores se propõem a ensinar. Os adolescentes reconhecem o valor do diploma para obtenção de melhores empregos e, inclusive, dizem acreditar que terão uma condição social melhor do que aquela atingida pelos seus pais, se continuarem estudando. Os atos de oposição às tarefas não deixam de constituir formas de ajustamento à ordem escolar, de maneira que não se sintam anulados enquanto pessoas ativas, reflexivas e com algum grau de autonomia. Espaço também de relação com os pares, a escola está longe de se resumir a um projeto exclusivamente escolarizante, pois o gostar da escola também envolve outras motivações, como afirma a entrevistada:

Bom, às vezes eu sou muito pivetinha, mas eu gosto de ir pra escola, de estudar, conversar com os amigos, quando pode, é claro, porque não pode ser toda hora. Eu desde o prezinho [a pré-escola] eu gosto muito de falar. É legal estudar, eu gosto de ir pra escola, a gente aprende coisas que a gente tem que aprender.

As relações entre amigos aparecem nos relatos de todos os adolescentes pesquisados. As turmas observadas nos mostram a existência de grupos de amigos e relações de coleguismo muito acentuadas. Tais trocas intrageracionais fogem ao anonimato de uma relação entre transmissor e receptor, muito comum nas relações professor-aluno. Portanto, a questão da afirmação da identidade adolescente está imbricada o tempo todo no cotidiano dos adolescentes investigados, pois é na escola, espaço de sociabilidade onde passam grande parte do dia, que os adolescentes procuram se apresentar como sujeitos que têm suas próprias aspirações e desejos, além de demonstrarem a necessidade de escapar das identidades sociais estabelecidas como naturais pela sociedade. Os adolescentes representam a si e ao seu grupo como competentes, capazes de liberdade de expressão e de tomada de decisão, e exercitam e avaliam essa faculdade na confrontação e negociação com o outro.

As observações de sala de aula nos mostraram que a maior parte das turmas das quatro últimas séries do Ensino Fundamental é muito barulhenta e movimentada. Durante as aulas e intervalos, os meninos se deslocam mais pela sala e as meninas falam mais. A maior parte dos professores passa muito tempo tentando obter silêncio para dar seguimento à aula, mas, como os adolescentes raramente permanecem em silêncio e, em algumas aulas, o nível de ruído é muito grande, é comum que os professores reajam gritando com os alunos. A pesquisa nos mostrou que é muito difícil a existência de salas de aula silenciosas. O silêncio ocorre em aulas cujo professor é muito carismático ou recorre a métodos muito coercitivos, tais como expulsão dos “bagunceiros” da sala de aula, reprovação, punição corporal e expulsão da escola.

Mead (1967) nos leva a considerar que a vida na sociedade humana exige que o indivíduo tome como referência, na organização de suas relações sociais, as atitudes de outros indivíduos no que diz respeito aos processos sociais e aos funcionamentos institucionais. Isso parece ocorrer com os adolescentes quando tomam como referência as atitudes e perspectivas dos pares para compreensão dos processos sociais vividos no interior da sociedade. Para se constituírem cada vez mais como sujeitos, eles aproveitam as oportunidades, as brechas, para expressão pessoal e social no lugar onde podem encontrar os grupos de pares cotidianamente, a escola. Mas isso não ocorre sem tensão para aqueles que acreditam no valor da escolarização para a inserção no mercado de

trabalho, pois enfrentam momentos de arrependimento quando refletem sobre os excessos praticados, no sentido de impedir a realização da aprendizagem (Cf. BUENO; SANT’ANA, 2011).

A partir de Berger e Luckmann (2002), é possível considerar que outrora a forma de transmissão do depósito de conhecimentos ministrados pela escola apresentava “autoridade sobre o indivíduo, independentemente das significações subjetivas que este possa atribuir a qualquer situação particular” (p. 89). Entretanto, hoje isso não ocorre, pois o conteúdo ministrado, a forma de transmiti-lo e o professor que ensina devem ser apreciados subjetivamente para que os adolescentes se disponham a apropriá-lo. Antes, na constituição da escola tradicional, as definições institucionais das situações eram “preservadas das tentações individuais de redefinição” (BERGER; LUCKMANN, p. 89) por vários dispositivos de controle, inclusive, se possível, por meios coercitivos desagradáveis.

A educação numa situação de pluralidade de perspectivas cria a necessidade de procedimentos especiais de legitimação, algo desnecessário em uma situação dominada por uma única definição da realidade. As formas de legitimação, isto é, os modos como o mundo pode ser compreendido e justificado, variam de sociedade para sociedade, mas sempre implicam discursos e práticas legitimadoras. A conversa e o convencimento, frequentemente acompanhados de uma determinada coloração afetiva, tornam-se o dispositivo legitimador, por excelência, para as novas gerações. Por isso, o educador é visto como tendo a obrigação de conquistar a legitimidade daquilo que ensina e da forma como conduz a aula, conseguindo impor uma determinada definição da realidade aceitável pelos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa nos mostrou que a vida dos adolescentes estudados se caracteriza pela convivência com concepções contraditórias acerca do exercício da autoridade adulta. Conforme vários autores (GALLAND, 2003, 2007, 2010; SINGLY, 2000, 2003; THÉVENOT, 1979), isso decorre de enormes modificações na socialização das novas gerações que ganharam visibilidade mais expressiva nas três últimas décadas. Para os autores, houve um deslocamento da autoridade em nome das qualidades expressivas infantis e adolescentes, quais sejam, a proximidade, a compreensão, a afeição e a negociação. Trata-se de uma mudança social que vai além das vontades dos pais, dos professores e dos próprios adolescentes, pois o mais comum não é a luta de jovens engajados numa luta radical e aberta para conquistas na arena da relação intergeracional, como ocorreu nos anos 1960.

O segmento sobre o qual incidiu a pesquisa mostra um declínio, mais acentuado no interior da família do que na escola, do autoritarismo adulto. A relação com a escola envolve duas dimensões: a afirmação identitária e a obtenção do diploma. Por isso, a relação professor-aluno não se dá sem ambiguidades. Entre o professor democrático que não consegue ensinar devido à “bagunça” e o professor autoritário que silencia todos através de mecanismos de controle muito coercitivos, os alunos oscilam entre a preferência pelo primeiro e pelo segundo. O motivo principal da oscilação está na balança que pende ora para a expressividade identitária, ligada à imediatividade da interação social, ora para o sucesso da escolarização, do ponto de vista do que ela acena para o futuro.

A pesquisa não retrata um segmento cheio de hostilidade em relação aos adultos. Entretanto, muitos dos entrevistados relatam atitudes hostis dos professores em relação aos adolescentes. Enquanto os professores parecem ter dificuldades no manejo das demandas de mudanças sociais e culturais colocadas pelas novas gerações, os adolescentes parecem demandar uma “pedagogia relacional” que, por diferentes motivos, os professores não têm como assumir.

Ao fazerem experimentações com as diferentes formas de autoridade docente, os grupos de pares se tornam estrategistas no sentido de negociar, explícita ou implicitamente, o redesenho do ritmo, da cadência e da dinâmica relacional que toma parte do exercício do “ofício do aluno”. Nesse sentido, Sirota (1994) enfatiza que a sala de aula é mais do que um local de transmissão de conhecimento, pois, nesse ambiente, o indivíduo aprende também “os ‘macetes’, os truques do ofício, a descobrir como se virar, a descobrir as hierarquias, os temas apropriados de conversa, os tabus” (p. 26).

É preciso pensar que no mundo familiar, de maneira mais contundente desde os anos 1960, uma geração insurgente contra o mundo social fundado pelas gerações precedentes retomou e redefiniu, ao seu próprio modo, a forma de tratamento dado às crianças e aos adolescentes. Parte do mundo recebido foi desinstitucionalizada pelos pais desses adolescentes e deixou de ser transmitida como herança. No interior desse processo, elementos de dissonância e de concordância entre as práticas educativas escolares e as familiares são postos para os adolescentes, em meio a uma experiência geracional que também congrega aspectos do mundo globalizado.

No entanto, não encontramos, nesse momento da biografia dos sujeitos pesquisados, uma recusa, em bloco, da aceitação das referências socioculturais herdadas das gerações antecessoras. Tudo indica que pais e filhos têm de lidar com as mudanças decorrentes do anseio de uma vida mais rica, em termos afetivos e emocionais, e com o peso das contradições que atravessam a sociedade ocidental.

A pesquisa sugere que, na sociedade contemporânea, a questão da adolescência se localiza no conflito entre o desejo cada vez mais precoce de afirmação da autonomia pelo adolescente e a dificuldade na conquista dessa condição. Os adolescentes falam de pais dialógicos, principalmente as mães, que se esforçam para administrar a tensão entre o movimento de autonomia dos filhos adolescentes e os cuidados ligados à proteção dos mesmos nesse momento de suas biografias. Não identificamos, então, uma ruptura intergeracional entre os adolescentes e seus pais. Estes são apresentados como cumpridores legítimos da função educativa delegada socialmente à família. Descontinuidades na experiência geracional existem, pois a possibilidade de uma escolarização mais alongada, em meio a mudanças tecnológicas e demográficas, facilitou o acesso a recursos simbólicos e materiais promotores de novas identidades sociais para as novas gerações. Porém, não há uma ruptura geracional concebida como uma redefinição radical dos valores e práticas familiares. Na verdade, aparece nos enunciados dos adolescentes uma enorme valorização da família e do modo democrático de manejo da tensão e do conflito em seu interior.

Além disso, os adolescentes não propõem a desinstitucionalização da escola, ou seja, o fim da escola como instituição, mas seus comportamentos em sala, em maior ou menor grau, parecem indicar que as relações de poder constituintes da escola moderna não são facilmente aceitas. Arquitetada como recurso para a educação de massa, a escola se viu afetada em sua autoridade quando se massificou. As formas de exercício de poder por ela engendradas historicamente não são aceitas por uma parcela grande das novas gerações. Resta saber se é possível mudar a escola de massas sem produzir outra instituição, bem distante daquilo que denominamos escola.

Porém, há que se considerar se as informações da pesquisa aqui desenvolvida remetem a um problema de idade ou de geração, pois, se considerarmos que a identidade ganha traços mais estabelecidos na entrada da adultez, torna-se difícil saber o que é mais fortemente transitório – portanto, um efeito de idade – e o que ganha uma marca identitária mais precisa no percurso dos sujeitos investigados. A continuidade desta pesquisa longitudinal pode nos trazer uma visão mais processual do caminho que vai da adolescência à juventude e suas elaborações na adultez, por parte dos sujeitos investigados.

## REFERÊNCIAS

- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomaz. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BUENO, F. A.; SANT'ANA, R. B. A experiência geracional na fala de alunos de escola pública: a questão da autoridade docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92,

p. 316-340, 2011. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1805/1606>>. Acesso em: 01 abr. 2011.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ERIKSON, Erik H. **Infância e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

\_\_\_\_\_. **Identidade**: juventude e crise. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

FONTES, M. G.; SANT'ANA, R. B. de. A experiência geracional na fala de adolescentes de escolas públicas: disciplina e resistência ao poder escolar. Blumenau: PPGE/FURB **Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau**, v. 6, n. 3, p. 751-778, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdespesquisa/article/view/2193/1832>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

FORQUIN, Jean-Claude. Relações entre gerações e processos educativos: transmissões e transformações. (Conferência proferida no Congresso Internacional Co-Educação de Gerações, SESC Vila Mariana, São Paulo, em 22 de outubro 2003). Disponível em: <<http://www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/83.rtf>>. Acesso em: 01 fev. 2011.

GALLAND, Olivier. Adolescence, Post-Adolescence, Youth: Revised Interpretations. **Revue Française de Sociologie**, v. 44, p. 163-188, 2003/5. Disponível em: <<http://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-2003-5-page-163.htm>>. Acesso em: 18 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Introduction, une nouvelle classe d'âge. **Ethnologie Française**, v. 40, p. 5-10, 2010/1. Disponível em: <<http://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2010-1-page-5.htm>>. Acesso em: 18 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Les évolutions de la transmission culturelle. Autour des espaces et des réseaux d'appartenance. **Informations Sociales**, n. 134, p. 54-65, 2006/6. Disponível em: <<http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2006-6-page-54.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. **Sociologie de la jeunesse**. Paris: Armand Colin, 2007.

HALL, Granville Stanley. **Adolescence, its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education**. New York: Appleton and Company, 1904.

MEAD, George Herbert. **Mind, self and society**. Chicago: The University of Chicago, 1967.

RYDER, N. B. The Cohort in the Study of Social Change. **American Sociological Review**, v. 30, n. 6, p. 843-861, 1965.

SANT'ANA, R. B. O processo de formação do sujeito e o *self* na psicologia social de G. H. Mead. **Revista Psicologia Política**, São Paulo – SBPP, v. 4, n. 7, p. 17-44, 2004.

SINGLY, François de. Penser autrement la jeunesse. **Lien Social et Politique**, 43, p. 9-21, 2000. Disponível em: <<http://id.erudit.org/iderudit/005086ar>>. Acesso em: 01 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **Uns com os outros**: quando o individualismo cria laços. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

STRAUSS, Anselm. **Espelhos e máscaras**. São Paulo: EDUSP, 1999.

SIROTA, Regine. **A escola primária no cotidiano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

THÉVENOT, Laurent. Une jeunesse difficile. **Actes de la recherche en sciences sociales**, v. 26-27, p. 3-18, mars/avril 1979. (Classes d'âge et classes sociales). Disponível em: <[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss\\_0335-5322\\_1979\\_num\\_26\\_1\\_2627](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1979_num_26_1_2627)>. Acesso em: 01 fev. 2011.

VAITSMAN, Jeni. **Flexíveis e plurais**: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

## NOTAS

<sup>1</sup> Embora a legislação brasileira reconheça o trabalho na situação do aprendiz (Lei 8069 de 13 de julho de 1990 e Lei 5598 de 01 de dezembro de 2005), é pouco comum que adolescentes da faixa etária pesquisada desenvolvam qualquer trabalho remunerado. Em 2011 identificamos dois adolescentes que afirmavam ter escolhido o ofício de pedreiro e que trabalhavam na construção civil (um deles ocasionalmente e outro permanentemente). Entre os entrevistados para este artigo, poucos relataram ajudar os familiares no trabalho doméstico, o que indica que suas famílias optaram pela escolarização mais longa, inclusive incorrendo em sacrifícios no orçamento familiar.

<sup>2</sup> Este trabalho se insere em um estudo longitudinal, realizado pela autora deste artigo, que consiste em acompanhar o percurso escolar de um grupo de estudantes desde a pré-escola, com o objetivo de entender o processo de formação desses sujeitos na sua relação com o ambiente escolar.

<sup>3</sup> O interesse dessa prática é permitir que eles escolham o que enfocar e desmitificar na imagem inquisitiva da câmera filmadora.

<sup>4</sup> Os adolescentes puderam opinar sobre o roteiro de entrevista durante um encontro de recreação.

<sup>5</sup> Agradecemos aos estagiários que colaboraram no desenvolvimento da pesquisa, realizando um trabalho imprescindível em todas as etapas da investigação.