

ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE NO ENSINO FUNDAMENTAL: SIGNIFICAÇÕES NO CONTEXTO DA PRÁTICA CURRICULAR

Miriam Soares Leite(*)

RESUMO

Neste trabalho, com base nas proposições da teoria do discurso acerca dos processos sociais de significação e de identificação, conforme desenvolvida pelos cientistas políticos Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, discute-se o contexto da prática curricular – este definido, por sua vez, segundo a teorização de Stephen Ball acerca do ciclo contínuo das políticas curriculares – a partir de estudo de caso realizado em escola da rede pública da cidade do Rio de Janeiro. Neste contexto, problematizam-se, mais especificamente, os registros de identificações do aluno das séries finais do ensino fundamental, bem como jogos de poder e efeitos de realidade que se relacionavam com tais articulações.

Palavras-chave: adolescência, juventude, contexto da prática curricular

Uma das marcas da condição jovem/adolescente¹ da contemporaneidade é a sua virtual generalização para o conjunto da sociedade, não mais estando restrita a alguns grupos socialmente privilegiados. “Agora a pergunta é menos sobre a possibilidade ou impossibilidade de viver a juventude, e mais sobre os diferentes modos como tal condição é ou pode ser vivida” (ABRAMO, 2005, p. 44). E esses jovens adolescentes – espera-se que todos eles – estão na escola.

A reflexão que se segue pretende contribuir para responder às indagações contemporâneas sobre os diferentes modos como essa condição pode ser vivida, no recorte específico dos espaços-tempos escolares – ou, nos termos da abordagem aqui privilegiada: pretende contribuir para a problematização de discursos possíveis da escola acerca da adolescência e juventude contemporâneas. Com base na teoria do discurso, conforme proposta pelos cientistas políticos Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, retomo os registros de observações e entrevistas realizadas no estudo de caso desenvolvido em uma escola da rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro, no contexto da minha tese de doutorado, para questionar: rebelde com ou sem causa? Rebelde? Como a escola identifica o aluno das séries finais do ensino fundamental? Que efeitos de realidade se relacionam a tais movimentos de significação?

*Doutora em Educação pela PUC-Rio, professora adjunta da Faculdade de Educação e do PROPED – Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ.

1 A diferenciação etária entre os termos jovem e adolescente não é consensual nos diferentes campos acadêmicos que se ocupam de tais questões, nem tampouco entre gestores de políticas públicas, ou mesmo no senso comum. Em geral, na produção acadêmica, a opção por um ou outro termo não se dá propriamente em função da idade que se aborda, mas, sim, por conta do seu campo de inserção. Percebe-se que a expressão adolescente é mais frequente nos estudos do campo da psicologia, enquanto a sociologia costuma dar preferência às palavras jovem e juventude, incluindo, nessa identificação, os jovens mais jovens (FREITAS, 2005, ABRAMO, 2005, SPOSITO, 1997). Na EM, ambas expressões eram utilizadas, de modo indistinto, na referência aos estudantes das séries finais do ensino fundamental, cuja idade oscilava entre 13 e 17 anos, com maior contingente entre 14 e 15 anos, o que será mantido neste trabalho.

O ESTUDO DE CASO

EM2 foi estudada durante um ano letivo, sendo observados seus diversos ambientes – pátio, secretaria, sala de professores, refeitório, sala de leitura, aulas em quatro turmas (duas turmas de oitavo ano e duas de nono ano, manhã e tarde) – e realizadas entrevistas com os diversos sujeitos diretamente atuantes na Escola (alunos, professores, gestores, funcionários, agente educativo/inspetor, “amigas da escola”). Também foram analisados documentos institucionais, entre os quais se destacam as fichas de matrícula dos alunos, que permitiram a construção de um quadro socioeconômico geral do corpo discente, com base em informações sobre a ocupação profissional dos responsáveis e endereços de moradia: havia uma maioria de filhos de porteiros, taxistas, balconistas, esteticistas e profissões de prestígio social e remuneração semelhantes e moradores de regiões próximas à Escola, e uma minoria de profissões de menor *status* social, como camelôs e empregadas domésticas, moradores de favelas, assim como número similar – ou seja, também minoritário – de filhos de profissionais com formação de nível superior.

A EM foi definida como espaço-tempo de estudo por atender a necessidades da pesquisa, como ter um Núcleo de Adolescentes Multiplicadores (NAM)³ em funcionamento, entendido então como indicativo de algum tipo de entendimento, por parte da escola, de especificidades socioculturais nessa faixa etária, e não estar situada nas chamadas áreas de risco, pois esta característica poderia marcar de forma indesejável o contexto a ser estudado, colocando em primeiro plano as questões da violência social mais geral.

A abordagem etnográfica que foi privilegiada neste estudo – adaptação, para o campo educacional, da metodologia de pesquisa de campo desenvolvida pela antropologia (ANDRÉ, 2005) – favorece a leitura dos seus registros no enfoque discursivo, na medida em que, nessa perspectiva teórica, não se concebem determinações estruturais apriorísticas, antes se entendem como contingenciais os processos de identificação e relações sociais em questão. O estudo de caso se coloca, então, como estratégia de investigação empírica particularmente apropriada para essa abordagem (Howarth, 2005). Para justificar esta última afirmação e também explicitar a apropriação que proponho, passo agora a expor os aspectos da teoria do discurso que se colocam mais relevantes para esta reflexão.

A TEORIA DO DISCURSO NO MICROSSOCIAL ESCOLAR

A teoria do discurso se inscreve no projeto de Chantal Mouffe e Ernesto Laclau de novos desenvolvimentos teórico-políticos a partir da desconstrução – no sentido derridiano do termo – de postulados e categorizações centrais do marxismo, face às crescentes transformações do capitalismo contemporâneo. Teve seus fundamentos iniciais publicados em 1985, no livro *Hegemony and*

2 Nome fictício, assim como serão todas as demais referências aos participantes da pesquisa.

3 Os NAM estão em atividade (voluntária, extraclasse) em algumas escolas públicas do município do Rio de Janeiro desde 1995. Documento do Departamento Geral de Educação (Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2002), explicita os objetivos dos NAM, um dos Projetos de Extensão Meio Ambiente e Saúde: “Garantir espaços de discussão democrática, que levem a uma postura crítica e reflexiva acerca das questões do nosso cotidiano. Estimular ativa participação dos jovens na discussão das questões do seu tempo, protagonizando ações que refletem seus direitos e deveres perante a sociedade. Promover o respeito à pluralidade cultural e diversidade humana, no sentido de estimular uma reflexão crítica e aprofundada sobre distorções como o preconceito e a discriminação existentes em nossa sociedade e, muitas vezes, refletida na Escola”.

socialist strategy. Towards a radical democratic politics, e se insere em um contexto marcado teoricamente por três grandes questionamentos, que constituem os eixos centrais das suas formulações: a discussão da centralidade da linguagem nas relações sociais, a crítica ao essencialismo filosófico e a problematização da categoria *sujeito* na discussão dos processos de constituição das identidades coletivas (LACLAU & MOUFFE, 2006, p. 21). Por considerar tais discussões fundamentais para as análises dos processos sociais da contemporaneidade – o que inclui o campo educacional – e avaliar pertinentes as abordagens que os autores propõem, venho buscando recontextualizar essa teorização para a pesquisa acerca do microssocial escolar. Assinalo, como de particular interesse para o estudo do contexto da prática curricular⁴, os desenvolvimentos teóricos relativos aos processos sociais de significação e de identificação, que arrisco sintetizar a seguir, buscando explicitar aspectos básicos da recontextualização aqui proposta.

A opção mesma pela abordagem da inserção do estudante jovem adolescente no espaço-tempo escolar em termos de significação e de identificação já decorre do reconhecimento da pertinência de postulados basilares da teoria do discurso: destaca-se aqui a não distinção entre práticas discursivas e não discursivas⁵, que, por sua vez, autoriza a leitura do social nos termos de teorizações linguísticas.

Contudo, isto não significou uma explicação simplesmente *linguística* (no sentido estrito de linguagem falada ou escrita) do social, mas, sim, o reconhecimento de que aquelas lógicas relacionais que foram originalmente analisadas no campo do linguístico (em sentido restrito) têm uma área de pertinência muito mais ampla, que se confunde, de fato, com o campo do social. (ID.)⁶

Desse modo, propõe-se uma significação para o *discurso* que não se restringe à fala e à escrita, englobando também materialidade concreta e ação, compreendidas em um sistema diferencial de significação e de identificação, cujos componentes não se configuram aprioristicamente, mas, sim, na própria relação sistêmico-diferencial que estabelecem, ao se articularem discursivamente. Transpondo para o contexto da prática curricular – mais especificamente para a escola pública municipal discutida no estudo de caso que informa este artigo – entende-se que as identidades que ali se afirmavam e atuavam se constituíam na própria interação que desenvolviam. Ou seja, no lugar de buscar compreender a juventude adolescente que hoje *chega* à escola, trata-se aqui de discutir os diferentes significados que lhe eram atribuídos no contexto pesquisado e, desse modo, constituíam – ainda que instável e precariamente – tais identidades e efeitos de realidade com que se relacionavam. Obviamente, como se evidenciará no decorrer da análise que se segue, não se afirma, desse modo, autonomia ou isolamento social da

⁴ Mantendo opção já apresentada em meus últimos trabalhos, refiro-me à noção de ciclos contínuos de políticas curriculares (BALL, 1994, 1997). Entretanto, é importante esclarecer que a apropriação que proponho supõe adaptações, ainda que pontuais, dado que Ball se baseia em teorizações foucaultianas acerca do discurso, em que se distinguem práticas discursivas e não discursivas.

⁵ É importante enfatizar que os autores não negam a existência de uma materialidade extralinguística, porém defendem que os sentidos que esta pode assumir e com os quais operamos são construídos socialmente, por meio da própria linguagem – daí a impossibilidade de distinção entre práticas discursivas e práticas não discursivas, no que se distancia da teoria do discurso.

⁶ Todas as citações de Laclau & Mouffe (2006) e Laclau (1996; 2005) são traduções pessoais de textos publicados em espanhol.

instância em foco: trata-se de reconhecer a força das articulações contingentes, que, por outro lado, também participam e estão marcadas por outras *formações discursivas*.

Os significados e identidades nessa teorização se definem, portanto, de modo relacional e diferencial: “como em um sistema saussureano, cada identidade é o que é somente por meio das suas diferenças em relação a todas as outras” (LACLAU, 1996, p. 97). Ou seja, não há conteúdos positivos nas identidades e nos significados, apenas diferenciações relativas, o que traz desdobramentos de relevo para esta reflexão: primeiro, assim se justifica a já referida precariedade e instabilidade de tais identidades e significados (logo, melhor expressos em termos de *identificações* e *significações*); em segundo lugar, essa abordagem implica conceber algum tipo de fechamento sistêmico que permita fixações – semânticas, identitárias – que, ainda que de modo contingente e provisório, possam operar como pontos de referência em tais relações diferenciais.

A *formação discursiva* constitui o sistema no interior do qual são possíveis tais identificações e significações diferenciais, com que nos organizamos individual e socialmente. Resulta de *práticas articulatórias* entre posições que se significam mutuamente por meio de procedimentos diversos, ora fixando, ora deslocando sentidos. Tais práticas não são orquestradas por nenhum tipo de necessidade estrutural, nem tampouco se desenvolvem no caos: percebe-se, nas formações discursivas, o que Laclau & Mouffe descrevem como uma “regularidade na dispersão” (2006, p. 143), isto é, por um lado, a inexistência de um centro regulador primário que ordene as relações entre as posições que se articulam nas formações discursivas, mas, por outro, a efetividade de um complexo de regras, que permite definir essas formações como sistemas, e que se constitui, de forma dinâmica, pelas próprias práticas articulatórias que vão regular.

O fechamento do sistema é tão necessário quanto impossível: “a categoria totalidade não pode ser erradicada, porém, como uma totalidade falha, constitui um horizonte e não um fundamento” (LACLAU, 2005, p. 94-95). Em função desse “horizonte” de totalidade, desenvolvem-se esforços de fixação de identificações e significações que participam do sistema. Haverá, porém, uma multiplicidade de vetores de sentido que, em práticas articulatórias, poderão disputar o conteúdo de tais fixações, isto é, poderão disputar a universalização dos sentidos que propõem: a “operação pela qual uma particularidade assume uma significação universal incomensurável consigo mesma é o que denominamos *hegemonia*” (IBID., p. 95).

Nos termos da teoria do discurso, portanto, na sessão que se segue, analisam-se os movimentos hegemônicos de *signifixação*⁷ do estar jovem/adolescente identificados na observação do dia a dia da EM – entendido aqui como formação discursiva específica – bem como os efeitos de verdade e jogos de poder que com eles pareciam se relacionar.

SIGNIFIXAÇÕES DA JUVENTUDE ADOLESCENTE NA ESCOLA

A problematização dos enunciados acerca da juventude e da adolescência registrados nas observações e entrevistas realizadas evidencia o hibridismo do discurso em questão. Percebem-se marcas de sentidos anteriores, que se mesclavam e se atualizavam, em novas composições, a cada repetição/recriação circunstancial dos enunciados. Embora tais caminhos de hibridização não sejam passíveis de resgate analítico ou descritivo em toda a sua complexidade, seu reconhecimento torna a

⁷ Expressivo neologismo registrado por Arnaldo Antunes, na música *O que swuingnifica isso?*, do álbum *O silêncio*, lançado em 1996, pela BMG.

genealogia das marcas de sentido mais recorrentes e influentes nesses processos parte da tarefa de interpretação dos processos de fixação de sentidos e identificações em questão. Exploro, a seguir, tais marcas que, com propósitos heurísticos, condensa em amplas categorias, obviamente não excludentes entre si: discurso da psicologia, da sociologia e da mídia⁸.

Desse modo, embora minoritário, circulava no ambiente pesquisado a identificação de um jovem adolescente afirmado por construções que lograram algum nível de prevalência hegemônica no campo da psicologia.

“Besteira! Tá perdida nos seus dramas adolescentes e não tem tempo pra estudar!”⁹
(professora Paula, caderno de campo)¹⁰

O entendimento da adolescência como uma fase (crítica) do desenvolvimento natural do ser humano remete a sentidos já secularmente afirmados na psicologia e, em certa medida, assumidos pela escola e mesmo pelo senso comum. No caso escolar, em termos gerais, a presença do discurso da psicologia costumava ser expressiva, pois foi a ciência que primeiro fundamentou as práticas de ensino formal e, desse modo, concorreu significativamente para o discurso de profissionalização dos educadores. Entretanto, a incorporação de tais sentidos não tem se dado sem disputas:

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

Assim, discursos da psicologia, com frequência, chegaram aos ambientes educacionais em seus sentidos mais essencialistas e sectários. Por outro lado, a psicologia não difundiu seus saberes acerca da infância e da adolescência apenas entre educadores. No seu clássico estudo sobre a história da família e da criança, Philippe Ariès (1981) observa que a construção sociocultural das

8 Privilégio aqui fixações de sentido relativamente estáveis na nossa sociedade (na academia, na escola, na mídia, no senso comum), reconhecendo, entretanto, que, deste modo, atualizo os processos hegemônicos que foram relativamente bem sucedidos ao fixar os sentidos com que opero. Psicologia, sociologia e mídia tampouco constituem campos estáveis e monolíticos; de fato, produzem outros discursos que não são aqui considerados, por opções heurísticas, autorizadas, por sua vez, pelos propósitos desta reflexão e pela própria estabilidade com que os sentidos aqui priorizados se apresentavam na contingência pesquisada e na sociedade em geral.

9 No apêndice da tese (disponível em www.dbd.puc-rio.br), encontram-se recortes ampliados das entrevistas citadas. Observe-se ainda que todas as citações de trechos de entrevistas ou de observações são exemplos de diversas outras possíveis, semelhantes em conteúdo, ausentes deste texto dados os limites de sua extensão possível.

10 Esta fala foi registrada quando fazia anotações dos dados das fichas dos alunos na secretaria. Uma professora manifestava sua preocupação com uma aluna do 8º ano que não lhe parecia bem e foi dessa forma respondida por outra professora.

noções de infância e de adolescência contou com vasta literatura de vulgarização dos conhecimentos da psicologia, e, posteriormente, da psicanálise, nos dias de hoje atualizada em revistas, jornais, programas de televisão, de rádio e nas páginas da internet.

Entretanto, contrariando minhas expectativas pessoais, que se fundavam no reconhecimento da histórica influência desse discurso no campo educacional, tais enunciados estavam presentes, porém não predominavam na EM. Praticamente ausente das entrevistas, era no dia a dia do convívio escolar onde aparecia a identificação adolescente marcada por esses discursos da psicologia, geralmente em situações em que a naturalização e a depreciação dos aspectos comportamentais em questão constituíam prática articulatória eficaz na desvalorização de sentidos propostos por estudantes. Por exemplo:

“Vocês são contra tudo mesmo, é da idade.” (Lis, uma das gestoras, caderno de campo)

Nesse momento, Lis respondia a uma turma em que alunos haviam questionado o fato de uma colega ter sido autorizada a participar de um concurso nacional, apesar de ter faltado no dia da prova que selecionara os representantes da Escola para o evento; era considerada ótima estudante e essa foi a justificativa apresentada pela gestora para o que alguns significavam como privilégio. Uma fala anterior sua, em que mencionara hormônios como responsáveis pela polêmica, e o próprio tom de voz utilizado tiravam a importância do ocorrido e do questionamento da turma – ação, linguagem, jogos de poder e efeitos performáticos que se imbricavam discursivamente.

Com relação aos estudantes entrevistados formal e informalmente ao longo da pesquisa, houve poucos registros de enunciados a respeito de si próprios enquanto adolescentes/jovens ou sobre a adolescência/juventude em geral. Quando houve, deveu-se a algum tipo de demanda por parte de um adulto. Um desses casos foi o trabalho proposto por um professor de língua portuguesa para uma das turmas de 8º ano. Embora o título que me foi por ele apresentado fosse “O que é adolescência?”, a maior parte das produções respondia explicitamente à pergunta “Ser adolescente é difícil?”, o que sugere que o trabalho tenha sido solicitado desse modo.

A adolescência

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

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

Giovanna

Adolescência

É difícil sim, porque nós passamos por transformações no nosso corpo e na atitude e no comportamento¹¹. O adolescente pode ser impocível as vezes e pouco chatos a pesar que nós vamos passar disso algum dia.

Ricardo

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

Ser adolescente é difícil????????

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

Eduardo

Ser adolescente é difícil!?

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

Sabrina

Ainda sobre a presença dos sentidos afirmados pela psicologia nos processos de significação da juventude e da adolescência na EM, um último elemento relevante para esta discussão é o fato de os enunciados registrados a esse respeito não terem sido acompanhados de adjetivações que os localizassem em um espaço-tempo específico ou em sujeitos determinados: não se registram expressões como “hoje em dia”, “essa turma”, ou “os meninos desta escola” nesses casos, o que evidencia o essencialismo que marcava esses processos de identificação, já afirmado pela fundamentação biológica.

A perspectiva essencialista que orienta esses discursos, entretanto, não é exclusivo das articulações educacionais ou do senso comum em torno das teorizações da psicologia: já desde o início do século XX, seus textos originais também foram contestados por assumirem tal perspectiva, no seu próprio campo de produção.

Geralmente referido como o fundador dos estudos psicológicos voltados especificamente para a adolescência, Stanley Hall publicou em 1904 o livro *Adolescence: its psychology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*, em que a identidade adolescente é descrita como marcada pelo conflito, instabilidade e crise. Apresenta, nesse estudo, o que denomina de “teoria da recapitulação”, que propõe que a vida humana se desenvolve em estágios

¹¹ Textos dos trabalhos reproduzidos literalmente.

correspondentes às fases da suposta evolução histórica da humanidade. Desse modo, a primeira infância equivaleria ao que o autor considera como os estágios primitivos da história da humanidade, enquanto a adolescência corresponderia aos períodos de turbulência revolucionária da modernidade. Definia-se a adolescência, portanto, como idade de crises e inquietações, determinadas por questões biológicas, o que implicava seu caráter universal e mesmo natural (SALLES, 1998). Já na década de 1920, Margareth Mead publicou o estudo antropológico *Coming on age in Samoa*, onde criticou o essencialismo das teorizações de Hall. Apontava, em seu livro, que esse autor havia generalizado o que considerava ser um “privilegio de classe”: os jovens das famílias trabalhadoras não viviam esse tempo de conflitos psicológicos, pois tinham de assumir, em idades bem próximas ao que era então entendido como infância, a maturidade da posição de chefe de família que trabalha para sustento dos seus. Contestava assim a fundamentação biológica da teoria de Hall e o conseqüente universalismo das suas proposições (SOUZA, 2000).

Décadas mais tarde, nos anos sessenta desse mesmo século, o psicanalista alemão radicado nos EUA, Erik Erikson¹², publicou o livro *Identidade: juventude e crise*, que consolida a prevalência hegemônica do sentido desse período da existência humana como de moratória social – termo por ele cunhado – e de crise identitária. É importante destacar que Erikson afirmou expressamente o papel do ambiente social nos processos de construção identitária, como no trecho que se segue:

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

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

A revisão da literatura acerca da condição juvenil no campo da educação sugere, por outro lado, que o caráter minoritário da presença do discurso da psicologia a respeito da condição adolescente/jovem na EM se constituiu também em articulação com formações discursivas mais amplas. A partir da década de 1990, decresce o número de trabalhos acadêmicos que privilegiam as abordagens da psicologia nos temas educacionais, ao mesmo tempo em que aumenta o interesse, de

¹² Lembrado por se tratar do autor mais citado em teses e dissertações brasileiras que abordaram a questão da adolescência sob enfoque psicológico/psicanalítico, no período de 1980 a 1998 (SOUZA, 2000).

cunho sociológico, pelas questões de trabalho e escola, processos de exclusão, violência e participação política da juventude¹³ (SPOSITO, 2000). Observa-se também, nesse período, que os meios de comunicação em massa dispensam crescente atenção a esse segmento da população: são produções dirigidas ao público jovem/adolescente – revistas, cadernos especializados nos jornais, programas de televisão, espaços diversos da internet – mas também matérias e pesquisas destinadas a adultos *sobre* essa juventude. No primeiro caso, os assuntos costumam girar em torno do lazer e do comportamento: música, moda, estilo, aconselhamento, notícias, privacidade dos ídolos, esportes; por outro lado, quando a juventude aparece nos noticiários e editoriais de público adulto, é frequentemente retratada como problema social: criminalidade, violência, vandalismo, gravidez precoce, drogadição (ABRAMO, 1997). Na EM, a identificação da juventude como problema social também se mostrava presente entre os adultos.

“Eles vivem o aqui, o agora, o hoje.” (professora Silvana, entrevista)

Abramo (ID.) observa que a identificação de juventude socialmente mais difundida na atualidade é marcada pela perspectiva funcionalista da sociologia, que a considera um momento de risco, dado que o processo de integração à sociedade, em papéis adultos, pode sofrer desvios diversos nessa fase e ameaçar a continuidade social. Apesar de todas as críticas já realizadas às abordagens funcionalistas da sociologia, a autora observa que a juventude tende a ser “depositária de um certo medo” nas análises desse campo desenvolvidas a partir da metade do século XX (IBID., p. 30): “categoria social frente à qual se pode (ou deve) tomar atitudes de contenção, intervenção ou salvação, mas com a qual é difícil estabelecer uma relação de troca, de diálogo, de intercâmbio” (ID.). Na década de 1950, torna-se conhecida a identificação do jovem como o “rebelde sem causa”, e o medo se coloca explícito: haveria que controlar essa fase turbulenta, que não se justificava por contingências hormonais, mas, sim, pela própria instabilidade intrínseca à situação social de transição. Expressões artísticas juvenis foram então consideradas antagônicas à cultura adulta, como no caso do *rock 'n roll*, demonizado enquanto símbolo dessa perigosa rebeldia. Gradativamente, contudo, essa identificação da juventude deu lugar a outros sentidos, sem que se abandonassem a desconfiança e a perspectiva do controle.

Em direção divergente, um discurso de valorização do jovem se consolida a partir dos anos 60-70, mas com desdobramento futuro que tornará a situá-lo no lugar do risco e da contenção necessária. Nesse período, movimentos estudantis tomaram as ruas de diversos países para lutar pela paz e protestar contra regimes autoritários, sendo a sociedade ocidental profundamente questionada pela contracultura e pelo movimento *hippie*, que afirmavam a juventude enquanto valor. Embora, na atualidade, esses movimentos sejam com frequência referidos de forma bastante positiva, sobretudo na academia e na mídia, é sabido que o ímpeto revolucionário juvenil causava pânico a grande parte das populações envolvidas. A juventude – ou, mais precisamente, uma parte da juventude que, por meio de articulação hegemônica, tende, em retrospectiva, a representar sua totalidade naquele momento histórico – ameaçava por pretender mudar os sistemas

¹³ Conforme já assinalado, em termos gerais, nos escritos do campo sociológico, o termo *juventude* refere-se a ampla faixa etária, que inclui o que outros vão nomear como *adolescência*, remetendo-se aos anos da puberdade e a ela imediatamente posteriores.

sócio-econômicos, mas também por comprometer a sua própria integração social com esse tipo de engajamento. No Brasil, por exemplo, quando aderiam à luta armada ou quando abandonavam a estética e os hábitos sociais estabelecidos e iam viver em comunidades alternativas, os jovens da classe média assustavam suas famílias e a sociedade em geral. Mesmo entre setores da esquerda, as mobilizações juvenis podiam ser vistas com desconfiança, algo como arroubos pequeno-burgueses inconsequentes que poderiam prejudicar um encaminhamento mais responsável das questões políticas. Abramo (IBID.) lembra que, no Brasil, não houve apenas repressão aos militantes políticos, pois também foram perseguidos jovens – de forma mais ou menos institucionalizada – pelos seus modos de se vestir e de se portar. Quando esses movimentos entraram em refluxo, o discurso que antes era minoritário passou a ser referência, criando-se um ideal de juventude que persiste como contraponto às gerações que se seguiram: a rebeldia passou a ser positivamente associada à utopia e à inovação social.

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

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

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

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

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

Atualizações dessa identificação negativista estiveram presentes nas falas de adultos da EM, que, de modo recorrente, pontuaram o desinteresse juvenil pelo que não fosse diretamente ligado ao prazer, assim como sua suposta alienação política.

E – Eles não... Parece que não querem se apegar a nada do que seja ruim pra eles, eles só querem curtir, curtidão. Coisa que você vê, outras gerações não eram... Eram mais engajadas, mais participativas na sociedade... (entrevista com a professora Silvana)

Contudo, ainda na mesma entrevista, a professora faz a seguinte observação:

P - Você lembra de algum tema de crônica [fs]¹⁴ que eles gostaram mais? [fs]

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

Em uma mesma seqüência de enunciação, portanto, a professora afirma a alienação e o desinteresse sociopolítico dos alunos, mas também o envolvimento desses mesmos estudantes na discussão de temas sociais abordados em crônicas, sem justificar e, aparentemente, sem mesmo perceber qualquer contradição na identificação que propunha.

É interessante ainda assinalar que não há registros de engajamento dessa natureza por parte dos professores, gestores ou funcionários, em consonância com a amplamente reconhecida refração mundial dos movimentos sociais (adultos). No caso dos estudantes pesquisados, a sua pouca idade expunha a peculiaridade dessa identificação, pois o controle que o mundo adulto lhes impunha – fosse na vigilância exercida pelos responsáveis, que cerceava seus movimento e ações, fosse na violência que esses adolescentes de fato precisavam evitar – inviabilizaria uma atuação política mais autônoma.

Mas não apenas o desinteresse político discente era criticado:

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

O confronto de tais falas com os registros de observação permite problematizá-las, na medida em que não confirmam sua pertinência empírica.

14 [fs] – falas sobrepostas.

A escola é o essencial de tudo na vida, né, pra arranjar emprego, pra ter... Todo sonho tem dinheiro, né? (Sarah, aluna do 8º ano, entrevista)

Vale assinalar que a fala da aluna Sarah foi destacada por duas razões: apareceu espontaneamente¹⁵ em conversa informal com um grupo de alunos do 8º ano, logo no segundo dia de observação dessa turma, e foi repetida mais uma vez pela mesma aluna, quando lhe perguntei, em entrevista formal, sobre o sentido da escola para ela. Não foi, tampouco, a única ocasião em que alunos relacionaram escola com trabalho e condição futura. Tanto de forma não provocada, como quando diretamente questionados, a preocupação manifesta com o futuro não parecia inconsistente: discutiam entre si, perguntando e informando sobre aspectos específicos das profissões citadas. Em mais de uma situação, com diferentes alunos, apareceu a preocupação com desemprego futuro e arriscavam-se soluções, como formação técnica, escolha de determinadas profissões ou de instituições de formação socialmente mais valorizadas: “Aí, tu chega com um diploma da universidade pública e, pam, já impressiona!” (Gerisvaldo, aluno do 8º ano, caderno de campo).

Também é relevante a fala de Suzy, aluna do 9º ano, em uma das entrevistas formais. Esse foi o único grupo que inicialmente respondeu de forma jocosa à questão que lhes fiz sobre o sentido que a escola tinha para eles; insisti na questão, aproveitando a oportunidade de uma voz dissidente:

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

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

Ou seja, é possível que em algumas situações a secundarização da escola se dê por críticas (justificadas) à instituição e não devido a alguma rejeição apriorística por parte das novas gerações.

É importante ainda lembrar que o corpo discente da EM – em sua maior parte, conforme já mencionado, composto por filhos de porteiros, taxistas, suboficiais militares e comerciários – dificilmente poderia contar com outra possibilidade de ascensão social que não a escola. Se é verdade que a escolaridade não garante emprego e bom salário, sua ausência certamente constitui fator de peso na determinação do desemprego e/ou da baixa remuneração¹⁶.

15 Obviamente, toda fala é situada. A referência à espontaneidade dessa fala informa que o enunciado em análise não foi provocado diretamente por qualquer questionamento explícito da minha parte. No entanto, na situação em que conversava com Sarah e seus colegas e em outras similares, ficava clara a forma pela qual eu, de forma indireta, provocara o assunto: respondendo a perguntas sobre o meu próprio trabalho na escola, surgiram comentários quanto à minha profissão, o que deu início a esse tópico de conversação.

16 Estudo desenvolvido pelo IBGE, Perfil das Despesas no Brasil, baseado na Pesquisa de Orçamentos Familiares 2002-2003, indica que “famílias com responsáveis de onze ou mais anos de estudo apresentavam renda mais elevada

Por outro lado, essa linha de identificação da condição adolescente/jovem não se restringe aos textos acadêmicos da sociologia, tendo larga penetração na mídia em geral, em que a identificação do jovem adolescente como alienado e inconsequente convive com sua promoção como ideal de realização de todos: na propaganda, a juventude costuma ser apresentada como síntese da beleza e da alegria de viver. Há que se questionar, portanto, por que aquelas e não outras significações disponíveis em formações discursivas mais amplas eram privilegiadas naquele ambiente. A identificação da juventude com beleza/vida/alegria, por exemplo, só aparecia em sua versão viciada e condenável¹⁷, ou seja, como hedonismo, consumismo etc.

“É isso, é geração videoclipe, só querem o lúdico!” (professora Renata, caderno de campo)

Isso foi dito em comentário sobre a agitação de uma turma de 8º ano, no seguinte contexto: conversávamos enquanto a turma respondia a um questionário de pesquisa aplicado por estudantes de museologia, para quem a professora havia cedido a aula. Os ruidosos alunos em questão já haviam respondido e devolvido o questionário e brincavam entre si. A menção à condição geracional “videoclipe”, de certo modo, resolvia a situação, na medida em que preservava a aula e seus responsáveis (adultos) da participação naquela situação. O problema, dessa forma, ficava localizado nos alunos (jovens adolescentes) e não na prática sistemática de interrupção e/ou suspensão de aulas pelos mais diversos e questionáveis motivos.

Observe-se que os adultos da Escola tinham poder relativamente limitado sobre os alunos, e, de forma intencional ou não, a deslegitimação do discurso adolescente poderia se colocar como articulação eficaz, que minava uma fonte potencial de controle. O poder dos estudantes, não fosse por outra razão, ameaçava pelo seu quantitativo e pela sua posição de testemunhos permanentes da atuação desses profissionais, assim como pelos espaços de participação que atualmente lhes são concedidos, como nos conselhos de classe. O discurso discente era, portanto, potencialmente desestabilizador de práticas articulatórias que participavam da construção daquela formação discursiva. É certo que a atuação docente testemunhada por esses alunos era condicionada por uma infraestrutura física e pedagógica flagrantemente precária; é certo também que o discurso discente poderia estar marcado, de forma problemática, por múltiplos e contraditórios desejos trazidos pelos estudantes. Ou seja, sob alguns aspectos e em algumas circunstâncias, a articulação de resistência a esse tipo de controle poderia mesmo se justificar como algo próximo a uma *legítima defesa* – não se trata, pois, de julgar, mas sim de tentar explicitar jogos de poder que também davam sentido aos processos de significação em análise.

(R\$ 3.796,00), enquanto com menos de um ano de instrução recebiam cinco vezes menos (R\$ 752,00)” (IBGE, 2007). Em outras palavras, o estudo pode não assegurar emprego, mas parece ajudar de modo significativo na empregabilidade e na remuneração. Essa pesquisa confirma estudo anterior, *Retornos da Educação*, realizado pela Fundação Getúlio Vargas, também baseada em dados do IBGE, que informa ainda que o Brasil é o país da América Latina que proporciona os maiores retornos financeiros para o estudo universitário. O texto de conclusão desse estudo é contundente: “Por exemplo, cursos completos apresentam salários maiores que cursos incompletos seja no ensino fundamental, ou no ensino médio. A hierarquia dos níveis educacionais se espelha no ranking trabalhista. Mesmo no caso da alfabetização de adultos, o salário é 10% maior e a chance de ocupação 66% maior do que dos adultos que nunca freqüentaram a escola. Nos desculpem os céticos, mas educação é fundamental.” (FGV, s/d, p. 3).

¹⁷ Aparecia também no botox aplicado ou desejado, isto é, no ideal de beleza afirmado pelas opções estéticas dos adultos da escola, que não era, no entanto, relacionado com os jovens adolescentes que lá estudavam.

Registros dos conselhos de classe observados podem informar um pouco mais a respeito de tais jogos de poder. Por determinação da Secretaria Municipal de Educação, a presença de representantes do corpo discente é obrigatória no momento inicial desses encontros, quando podem trazer reivindicações, avaliações de aulas, problemas e autocrítica das turmas. O desconforto de alguns professores com a presença discente nessas reuniões era visível e por vezes explícito: “Tinha que acabar com essa história de aluno vir aqui avaliar professor. Isso é ilegal!”. Esse enunciado não foi colocado em plenária, mas tampouco foi direcionado para alguém em especial, foi uma fala paralela, em voz relativamente baixa, com a qual vários professores próximos concordaram. Na verdade, poucos professores citados pelos representantes demonstravam abertura para a fala dos alunos nesse contexto: a maior parte das suas respostas ora negava relevância às colocações, ora responsabilizava a turma pela situação trazida. Eram, quase sempre, oportunidades para enunciações que reforçavam o posicionamento subalterno do aluno, sempre portador do erro a ser corrigido e da lacuna a ser preenchida. Houve vários relatos de “perseguição” por parte de professores devido a reclamações de turmas em conselhos de classe. Entretanto, tive notícias de uma professora que, em sala de aula, dispôs-se a conversar para resolver o problema de relacionamento entre ela e a turma que havia sido levado ao conselho: em situações diversas, diferentes alunos comentaram comigo sobre a iniciativa da professora, de forma não induzida e em termos enfaticamente elogiosos.

A atitude dessa professora parecia se relacionar com sentidos não-essencialistas e não-negativistas que também eram atribuídos à adolescência e à juventude naquele espaço-tempo. Havia professores que se distanciavam das identificações já assinaladas e, embora minoritários, eram influentes na Escola, destacando-se pelos poucos problemas de comportamento discente na condução das suas aulas e na estima e respeito que os alunos por eles demonstravam. É digno de nota o fato de, apesar do intenso convívio que tive com esses professores, poucos terem sido os registros de falas suas em que generalizassem acerca da adolescência ou da juventude, de modo positivo ou negativo que fosse. Esse fato, que interpreto como um tipo de abertura para a identificação contingente dos alunos, marcava a interação desses professores com o corpo discente, apresentando-se como importante diferencial do seu trabalho:

“Então, eu aprendi a respeitar um pouco mais, porque, às vezes, a gente não respeita o aluno. Aprendi a ouvir e isso foi uma conquista que eles fizeram comigo.” (professora Violeta, entrevista).

Essa abertura foi repetidamente reconhecida e valorizada pelos alunos da Escola:

“Não, a Margarida é diferente, é muito boa professora, ela conversa, ela te ouve.” (Sabrina, aluna do 8º ano, caderno de campo)

“Cara, ela é assim, meio tipo durona, mas ela ouve a gente, ela é humilde, pára mesmo pra conversar com a turma, pra saber o quê que tá havendo.” (Cássio, aluno do 9º ano, falando da professora Violeta, caderno de campo)

Havia, portanto, uma disputa em torno da significação do ser/estar estudante adolescente na EM, que se conformava segundo regras específicas daquela formação discursiva, mas também obedecendo a regras da sociedade em geral: não apenas naquele contexto o adolescente tendia a ser identificado, de modo negativo e essencialista, como problema a ser controlado, em oposição ao adulto, habilitado, pela sua condição de experiência e maturidade, a exercer esse controle.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na EM, a identificação dos estudantes como “rebeldes sem causa”, “pudins de hormônio” ou “aborrescentes” tinha como um dos seus efeitos justificar a exclusão do corpo discente das instâncias decisórias da instituição e esvaziar reivindicações ou questionamentos que esse grupo pudesse articular. Reforçava importante fronteira identitária relativamente consolidada também em formações discursivas mais amplas às quais a EM se vinculava, isto é, na sociedade em geral, em que é evidente o sucesso da afirmação da perspectiva adultocêntrica. Apesar das inúmeras evidências empíricas em contrário¹⁸, prevalece, em termos gerais, a afirmação do ser adulto em oposição ao ser jovem/adolescente: responsável *versus* irresponsável, experiente *versus* inexperiente, estável *versus* instável etc. É interessante ainda lembrar que, conforme mencionado, houve poucos registros de enunciações sobre o ser/estar adolescente por parte dos próprios alunos, e esses poucos enunciados foram, em todos os casos, motivados por adultos (solicitação de redação com esse tema explícito, perguntas em entrevistas). A significação hegemônica da sua condição era articulada, prioritariamente, pelos adultos daquele contexto.

Por fim, é importante ressaltar que não se trata de concluir por qualquer condenação apriorística dos movimentos de fixação que podem ter lugar na escola ou em qualquer outro espaço social. Concordando com Laclau (2005, p. 152), a “impossibilidade de fixação última do sentido implica que tem de haver fixações parciais. Porque, caso contrário, o fluxo mesmo das diferenças seria impossível. Inclusive para diferir, para subverter o sentido, tem de haver *um* sentido”. Se a fixação vitoriosa em dada formação discursiva é ou não problemática, é questão também contingente e relativa¹⁹. No estudo de caso aqui referido, a observação de aulas ministradas por docentes que não costumavam *signifizar* o estudante jovem adolescente sugere que a abertura para uma identificação contingente pode favorecer uma relação entre professor e aluno menos conflituosa – diferencial, porém não aprioristicamente antagônica e hierarquizada²⁰. No entanto, na formação discursiva em questão, tal identificação não poderia senão sobreviver subalternizada: hegemonzá-la implicaria a substituição de regras basilares da sua organização, o que subverteria

¹⁸ Crise, incoerência, instabilidade e irresponsabilidade são exclusivas da adolescência e da juventude?

¹⁹ Relativa, inclusive, à perspectiva do analista que a aborda.

²⁰ A crítica aqui implícita à hierarquização da relação professor-aluno demanda ponderação: não se nega que possa haver especificidades do estar adulto e do estar jovem/adolescente, ainda que de conteúdo instável e discursivamente construído. A própria legislação que criamos torna compulsório certo nível de desigualdade, pois nela nos obrigamos ao reconhecimento do específico da infância e da adolescência e à incumbência da sua proteção, assumindo a responsabilidade pelos seus atos, seu bem-estar e suas oportunidades de futuro. A hierarquização que decorre desse quadro, porém, pode criar espaço para o exercício arbitrário do poder adulto, no lugar de atender às especificidades do lugar do aluno e do lugar do professor nos processos escolares de ensino-aprendizagem.

toda a hierarquia de poder que pretendia estruturá-la – projeto democrático radical que não parecia estar em pauta naquele contexto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, H. W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, M^a V. de (org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.
- _____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 5 e 6, mai/dez 1997.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BALL, S. Policy sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research. *British Educational Research Journal*, v. 23, n. 3, Londres, 1997.
- _____. *Education reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1994.
- ERIKSON, E. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- FREITAS, M^a V. de (org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. *Retornos da Educação*. Rio de Janeiro, s/d. Disponível em <http://www.fgv.br/cps>. Acesso em 07/05/2010.
- HOWARTH, David. Applying discourse theory: the method of articulation. In: _____ & TORFING, Jacob. *Discourse theory in european politics*. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2005.
- IBGE. *Perfil das despesas no Brasil*. 2007. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 07/05/2010.
- LACLAU, E. *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- _____. *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Difel, 1996.
- LACLAU, E. & MOUFFE, C.. *Hegemonia y estrategia socialista*. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2006.
- RIBEIRO, R. J. Política e juventude: o que fica da energia. In: NOVAES, R. & VANNUCHI, P. (orgs). *Juventude e sociedade*. Trabalho, Educação, Cultura e Participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
- RODRIGUES, S. (superv.). *Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas*. Relatório regional. Rio de Janeiro, Ibase, 2006. Disponível em: <http://www.ibase.org.br>. Acesso em 08/05/2010.
- SALLES, L. M^a F. *Adolescência, escola e cotidiano*. Contradições entre o genérico e o particular. Piracicaba: Unimep, 1998.
- SOUZA, M^a C. de. Os estudos sobre aspectos psicossociais de adolescentes. In: SPOSITO, M. P. (coord.). *Juventude e escolarização*. Estado do conhecimento. São Paulo, Ação Educativa, 2000. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br>. Acesso em 08/05/2010.
- SPOSITO, M. Apresentação. In: _____. (coord.). *Juventude e escolarização*. Estado do conhecimento. São Paulo, Ação Educativa, 2000. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br>. Acesso em 08/05/2010.
- _____. Estudos sobre juventude em educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 5 e 6, mai/dez 1997.

*Recebido em maio de 2010
Aprovado em junho de 2010*