

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

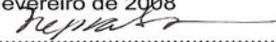
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título: A Adolescência Inventada e os Sujeitos que se Inventam na Participação Social:
capturas e rupturas.

Autor: Maria Teresa de Arruda Campos
Orientadora: Regina Maria de Souza

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Maria Teresa de Arruda Campos e aprovada pela Comissão Julgadora.

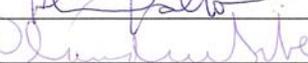
Data: 19 de Fevereiro de 2008

Assinatura:.....

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:







2008

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

<p>Campos, Maria Teresa de Arruda C157a A adolescência inventada e os sujeitos que se inventam na participação social: capturas e rupturas / Maria Teresa de Arruda Campos . – Campinas, SP: [S.n.], 2008.</p> <p>Orientador : Regina Maria de Souza . Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Adolescência. 2. Racismo. 3. Juventude. 4. Participação social. I. Souza, Regina Maria de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>08-020/BFE</p>

Título em inglês : The invented adolescence and the people who invented themselves in the social participation: captures and ruptures

Keywords: Adolescence ; Racism ; Youth ; Social participation.

Área de concentração: Educação, Linguagem, Conhecimento, Cultura e Arte

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof^a. Dr^a. Regina Maria de Souza (Orientadora)

Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo

Prof^a. Dr^a. Cláudia Maria Ribeiro

Prof^a. Dr^a. Elisabete Franco Cruz

Prof^a. Dr^a. Áurea Maria Guimarães

Data da defesa: 19/02/2008

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : teresa@cvrioclaro.org.br

**Aos meus filhos,
William,
Leonel e
Vitor**

**Pela vida vivida,
por tudo que me fizeram ver,
sentir e
descobrir**

**em mim,
neles,
nos limites e
nas possibilidades**

Agradecimentos

À minha orientadora Profa. Dra. Regina Maria de Souza por ter me acolhido, pelo tempo dispensado e pela leitura cuidadosa em minhas muitas tentativas;

À CAPES pela disponibilidade em favorecer parte das condições materiais para a realização deste trabalho.

Aos professores e amigos da Banca Examinadora Profa. Dra. Cláudia Ribeiro, Profa. Dra. Elizabete Franco Cruz, Profa. Dra. Áurea Guimarães e Prof. Dr. Silvio Gallo pelo respeito e orientação dadas;

Aos profissionais da Secretaria de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP pela orientação precisa;

Ao Prof. Dr. Márcio Mariguela que durante esses anos me apresentou outras possibilidades de articular as leituras com a vida, o que me instigou a ousar um novo caminho;

Aos meus amigos Ricardo de Castro e Silva, Francisca Paula Monteiro, Lílian Nascimento, Adriana Mariguela, José Luiz Pastre, Nelson Vicente Junior, Paulo Reis dos Santos e Carmen Guimarães Leite com os quais reparti minhas dúvidas, medos e descobertas;

À Ana Paula Cutolo, Juliana Cristina Silva e José Carlos Santos que ao emprestarem suas escritas, inspiraram a minha;

Às pessoas da Escola Semente, do Projeto Semente, do Centro de Voluntariado de Rio Claro e do Movimento de Adolescentes do Brasil, com as quais aprendi e aprendo todos os dias;

Ao Gigio pela maneira carinhosa com que suportou minhas ausências, fazendo-se presente;

Aos amigos de meus filhos que me levaram para viver a vida em momentos estressantes;

À Tutá, Lela, Tita e Dêde que acompanharam bem de perto minha trajetória;

Ao meu pai e minha mãe pela coragem de ensinar em tempos difíceis que “a vida é bonita, é bonita, é bonita”.

RESUMO

A ADOLESCÊNCIA INVENTADA E OS SUJEITOS QUE SE INVENTAM NA PARTICIPAÇÃO SOCIAL: CAPTURAS E RUPTURAS

Esse trabalho foi organizado em três pilares. Num primeiro momento apresento a discussão da emergência da adolescência e a possibilidade de ela ser entendida enquanto dispositivo. Num segundo momento apresento questões que envolvem as relações de saber-poder na produção de verdades e o racismo de estado com relação à adolescência e, por fim, a discussão do modo como adolescentes, ao viverem o mal-estar da contemporaneidade, encontram novas formas de se relacionar, por meio de ações organizadas em suas comunidades: a partir de seus fazeres, elaboram saberes que provocam o cuidado de si e do outro, de forma ética. A escrita de três adolescentes aparece entremeada aos autores que fornecem a base teórica apresentando as capturas e as possibilidades de ruptura que permeiam essa tão difícil tarefa de fazer da vida uma obra de arte.

A cultura na contemporaneidade, o dito e o não dito, as relações de saber-poder e as muitas possibilidades de resistência presentes nas intervenções sociais ofereceram os elementos para que outros saberes pudessem encontrar eco.

PALAVRAS-CHAVE: adolescência, racismo, juventude, participação social

ABSTRACT

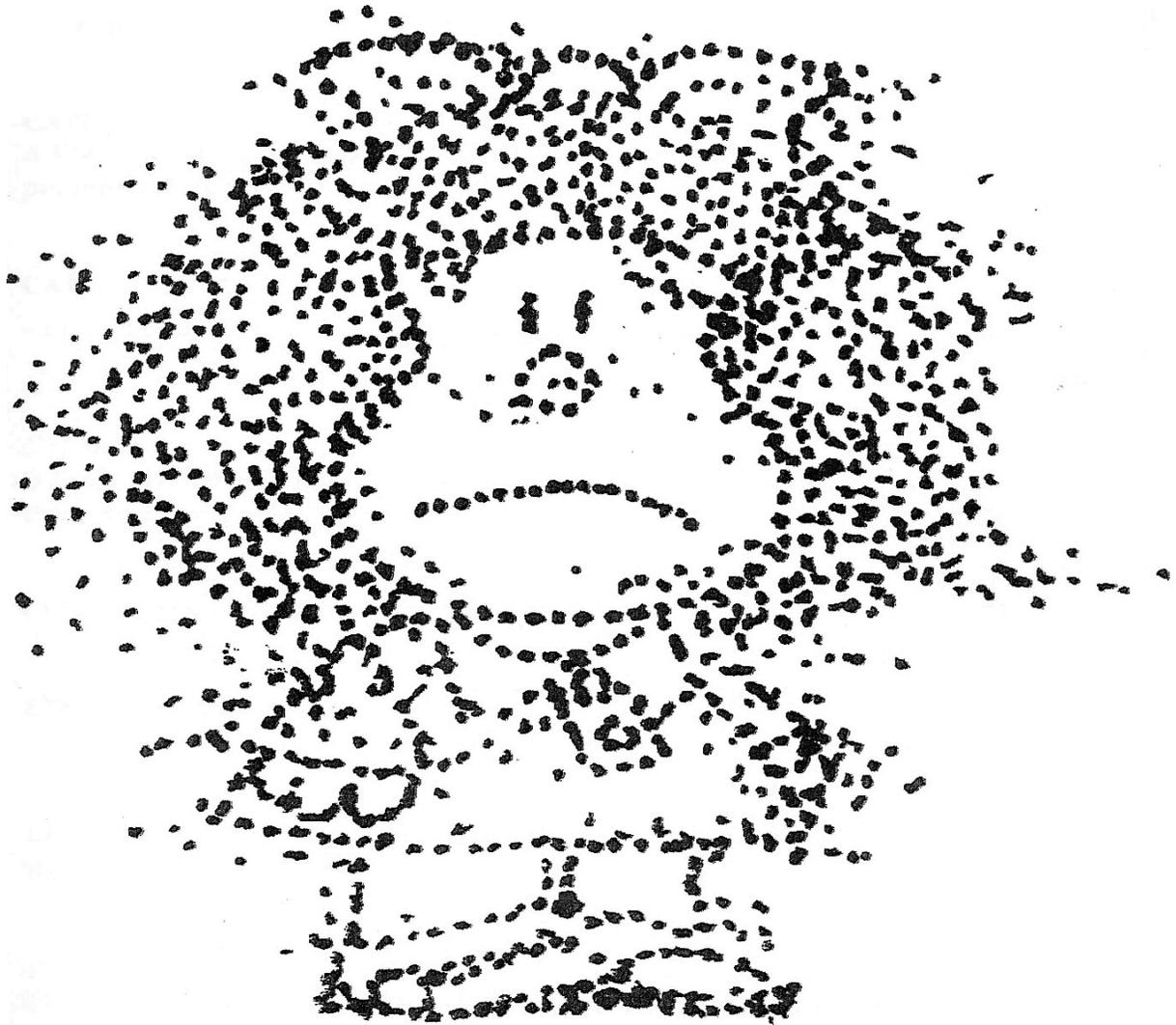
THE INVENTED ADOLESCENCE AND THE SUBJECTS WHO INVENT THEMSELVES IN THE SOCIAL PARTICIPATION: CAPTURES AND RUPTURES

This work was built on three pillars. Firstly, I present the debate about the emergence of adolescence and the possibility of making it understood as a *dispositif*. Secondly, I present issues that involve knowledge/power relations in truth production as well as the state racism towards adolescence, and, finally, the debate on how adolescents, by going through the discomfort of contemporary times, find new forms of relationships through organized actions in their communities: from their doings, they create knowledge in order to look after themselves and one another in an ethical way. The writings by three teenagers are intermingled by those of authors who provide the theoretical base by presenting the captures and the rupture possibilities that permeate such a hard task: to make a work of art out of life.

Culture in contemporary times, what is said and what is unsaid, the knowledge/power relations and the many possibilities of resistance present in the social interventions offer the elements for other forms of knowledge to be echoed.

Keywords: adolescence, racism, youth, social participation.

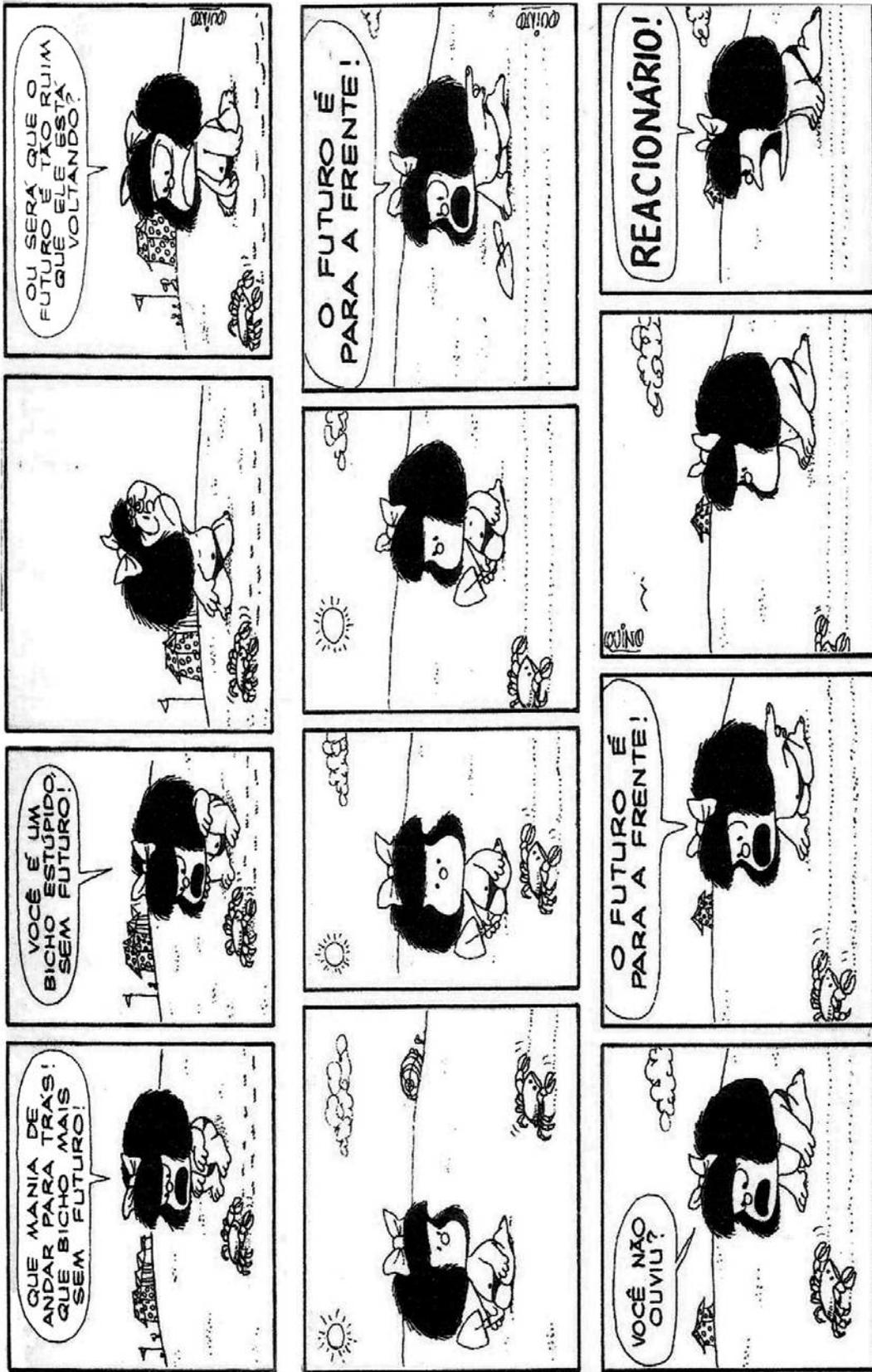
AS VEZES VOCÊS
NÃO SE SENTEM UM
TANTO INDEFINIDOS?



(QUINHO, 2003, s/p)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1 A EMERGÊNCIA HISTÓRICA DA “ADOLESCÊNCIA”: produções discursivas	31
CAPÍTULO 2 “ADOLESCÊNCIA” E RACISMO: formas de captura e ruptura	69
CAPÍTULO 3 O MAL-ESTAR NA “ADOLESCÊNCIA”: por uma estética de si no exercício da cidadania	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	121
ANEXO 1 MEMORIAL - VIVENCIAL	129
ANEXO 2 RELATO E AVALIAÇÃO DAS SALAS TEMÁTICAS – 8º. EMA - 2005	153
ANEXO 3 Capa da Revista Veja	175
ANEXO 4 Autorização dos adolescentes para uso de suas escritas	179
COMENTÁRIOS	187



(QUINHO, 2003, p.62)

APRESENTAÇÃO

Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de vida que atravessa o vivível e o vivido (DELEUZE, 1997, p.11).

Duas características marcaram minha vida: ser curiosa e inconformada. Aprendi um pouco de cada uma dessas coisas na minha vida familiar e tenho carregado essas características pela vida afora. Por esta razão achei importante escrever o meu memorial-vivencial... Na verdade, um vivencial, pois esta história vivida e impressa em mim (e não só em minha memória) facilitou que eu criasse um estilo pessoal e profissional. Esse voltar à minha trajetória foi um facilitador para que eu resignificasse momentos e sentimentos vividos intensamente e que, de alguma forma, foram fundantes na minha trajetória profissional.

Com isso não estou desprestigiando a memória que também deixa marcas na vida, mas reforçando que sinto que a escrita da história de uma parte da minha vida não me fez lembrar coisas, pelo contrário, me fez e me faz traçar novos caminhos e me instiga a ousar e a descobrir o que eles podem me apresentar. A escrita do meu memorial-vivencial me trouxe novas possibilidades de resignificar minha existência, minha trajetória e de olhar para muitas de minhas escolhas.

Esse relato de situações vividas que puderam ser aqui alinhavadas também me abriu caminhos possíveis para encontrar as interlocuções com os autores que escolhi para ajudar neste percurso acadêmico.

Eis a razão da escrita do “memorial-vivencial” colocado como anexo desse trabalho, diferentemente do que fiz na qualificação.

O trajeto experimentado no mestrado também pôde desvendar um traço que eu não tinha percebido em mim: percebi que vejo o mundo, e as relações que neste mundo se estabelecem, pela ótica das possibilidades e não na exaltação das impossibilidades e dos limites. Algumas vezes precisei reunir forças e voltar às leituras (muitas vezes li cinco, seis vezes o mesmo artigo) para encontrar nelas argumentos que não me fizessem desistir de escrever ao que me propusera. Essa maneira de olhar positivamente para o coletivo me provocou a buscar entrelinhas e fortalecer em mim, a crença de que são muitas as

possibilidades de escuta e de entrada nos artigos, nos atritos, nas ações, nos subterrâneos da existência. Estas muitas possibilidades abriam cortinas onde palco e platéia podiam rir de si mesmas, brincar com suas dúvidas, entregar-se sem pressa ao prazer de repensar, de refazer, de redescobrir amizades, compromissos, comprometimentos, cumplicidades entre choros e risos, entre zorros e gozos, entre impotências e criações.

Tive dificuldade para escrever de modo formal como pede a academia. O percurso acadêmico com suas regras e rituais, apresentou-me um difícil desafio, e, como tudo que é novo, ao mesmo tempo em que me desafiou, também me provocou medo e desânimo. Sinto que a militância que me impregna fala mais alto, mas fui descobrindo um jeito de ser respeitar essa característica ao mesmo tempo em que deixava claro onde me apoiava teoricamente. Tarefa difícil, porém prazerosa.

Apresento, tanto no memorial-vivencial como no produto prático-teórico que reuni, o que venho pensando e fazendo profissionalmente. Esse conjunto me capturou a pensar que mesmo com o tempo passando e eu o sentindo (em cada parte do meu corpo e de tudo que de mais íntimo tenho) continuo curiosa e inconformada.

Ao ser apresentada a autores que nunca havia lido, fui descobrindo muitos fios e ao tecê-los fui retomando minha trajetória e percebendo que muitas das características culturalmente postas como exclusivas da juventude também pulsam em pessoas mais velhas, que convencionalmente já estariam “colocando pijama” ao se aposentar. Dessa vontade de produzir, de criar, de habitar lugares desconhecidos, de acreditar no que ainda se pode enxergar de humano nas pessoas, nas relações e na vida, não pretendo abrir mão. Essa é uma mudança cultural com a qual quero contribuir: não há idade para isso ou para aquilo...

Penso ser este um forte motivo que me conduziu na escrita desse trabalho e na minha atuação profissional junto aos “adolescentes”: resgatar também o que ainda pulsa em mim e que pode produzir positivities e alimentar a vida. Termino esta apresentação com Foucault: *“Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo”*. (Michel Foucault¹)

¹ disponível em: <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/> em 06 de novembro de 2007, às 0h42.



(QUINHO, 2003, p. 83, 84, 270)

INTRODUÇÃO

*Para ser grande sê inteiro.
Nada teu exagera ou exclui.
Põe tudo que és no mínimo que fazes,
assim, a lua toda brilha porque alta vive.*
Fernando Pessoa. Odes de Ricardo Reis²

Quando comecei a trabalhar com “adolescentes”³ e ‘jovens’ tinha como preocupação informá-los sobre os mais diversos temas que julgava próprios para eles. Naquele momento, acreditava que estando informados/as conseguiriam *resolver suas angústias*⁴, poderiam se *prevenir da gravidez e das DSTs e AIDs*, seriam *mais felizes* e passariam pela “adolescência” com *menos crises de identidade* e de forma *menos tumultuada* apresentando *bom comportamento e sem revoltas*. Foi isso que aprendi sobre a “adolescência” e que apontou os caminhos que deveria seguir para realizar meu trabalho como psicóloga e pedagoga junto a um grupo considerado *tão problemático*.

Aos poucos fui percebendo que aquilo que aprendera não era exatamente o que acontecia, ou melhor, aquilo que vivenciava na minha prática profissional não se encaixava no que aprendi sobre “a adolescência”, pois percebi também que o que se depositava na “adolescência” eram questões presentes na vida de pessoas de diferentes idades. Começava a questionar tal aprendizado que aplicava em meu trabalho, quando deparei com a questão de que a “adolescência” não era um fato ou um conceito que sempre existiu.

Descobri alguns autores que durante toda minha formação profissional nem mesmo haviam sido citados nas diferentes disciplinas cursadas. Lendo-os, comecei a pensar e agir de um outro modo. Ao longo desse trabalho aparecem citações desses autores que foram responsáveis por chacoalhar minhas convicções e levar para outros lugares, por outros caminhos, me colocando em situações diferentes daquelas em que me encontrava (até então seguramente instalada): podia, a partir da marca que estas leituras produziam, me olhar como alguém que também se enquadrava nas muitas definições que, até então, acreditava serem tributárias somente à “adolescência” e perceber na própria pele que há uma transitoriedade

² Disponível em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/reis.html>, em 07 de Novembro de 2007, às 11h24.

³ Usarei adolescente no masculino seguindo a norma oficial da língua portuguesa, embora em alguns momentos reforce ‘os e as’ para marcar as questões de gênero que ficam ‘apagadas’ na norma culta.

⁴ Os itálicos desse parágrafo retratam aquilo que os adolescentes ouvem sobre si, na família, na escola, na mídia, nos consultórios etc.

marcada por uma época, uma cultura e uma discursividade apropriadas às muitas práticas vividas de forma inquestionável.

Para esse trabalho, utilizo o *Estatuto da Criança e do Adolescente*⁵, em seu Artigo 2º., que define como “adolescentes” pessoas vivendo entre os 12 e 18 anos, no Brasil. Esta legislação surge nos anos 1990, para reconhecer a necessidade de garantia de direitos à infância e à “adolescência”, ou seja, “a ação, a omissão ou situação que ameaça ou viola os direitos fundamentais da criança e do adolescente” (Cadernos ABONG, 1991, p.9).

A escolha da “adolescência” como foco de um trabalho de mestrado não pode deixar de trazer alguns dados importantes logo nesta introdução: “46% de crianças e adolescentes de até 16 anos estão na indigência ou na miséria e 56% das mortes de crianças e adolescentes são causadas por desnutrição, drogas e violência urbana (dados do IBGE)” (Idem, p. 10).

Tais dados apontam para uma situação de exclusão social, violência e risco de vida, revelando as muitas “adolescências” e não uma só, universal e generalizante. A existência de muitas “adolescências” é uma construção social proposta para homens e mulheres com idade entre 12 e 18 anos visto que dada a diversidade de condições de vida dessa população, não há um modo único, universal e totalizante de viver “a adolescência”. Observo que há muitos jeitos, muitas “adolescências” e aponto para uma dessas possibilidades ao ver pessoas ainda bem ‘jovens’ poderem se inserir em sua comunidade como sujeitos, criando novas maneiras de viver, novos modos de pensar, explorando um novo saber-fazer.

Este saber-fazer que escolhi recortar nesse trabalho é o da participação social entendida como uma das muitas atuações na sociedade baseadas no exercício cidadão de compartilhar saberes, afetos e relacionamentos pelo viés de humanidade que há em cada um e não pelas práticas religiosas assistencialistas. Essa participação se dá pelo reconhecimento da necessidade do viver singular no coletivo. Longe dos bancos das igrejas, esses adolescentes têm se voltado para ações de melhoria da sua comunidade participando de mutirões e ‘dias de trabalho voluntário’, de grupos teatrais e musicais com forte conteúdo ligado ao não uso abusivo de drogas, à prevenção da gravidez e das DSTs e AIDS na “adolescência”, a regras de convivência entre outros.

⁵ Lei No. 8.069/90 de 13 de Julho de 1990

Ao descobrir outras “adolescências”, para além da literatura predominante, me encantei com as muitas possibilidades criativas com que aquelas pessoas iam desmontando os estereótipos e questionando os muitos nomes (rótulos, eu diria) que lhes eram atribuídos.

Hoje, de coordenadora de grupos de “adolescentes”⁶ passei a ocupar o lugar de alguém que se deixa ser instrumento para que eles consigam abrir brechas nas estruturas fechadas e marcadas pela concepção hegemônica da “adolescência”-problema, usualmente chamada pela pecha de “aborrescência”.

A possibilidade de acompanhar o fazer dos grupos e somar a esse fazer o saber de algumas trilhas percorridas, de alguns atalhos perdidos, de caminhos possíveis, acabou por favorecer a realização de projetos de alcances interessantes. Entrar na escola pública, pelo lado de dentro, com “adolescentes” falando com “adolescentes” sobre a necessidade de olhar para a vida com seus olhos e não com o olhar da mídia consumista, de olhar para seu corpo enquanto sua morada e não com os olhos dos modelos profissionais anoréxicos, de viver seus afetos sem medo, de poder tocar pessoas e não “virar gay”, de chorar sem ser chamado de “mariquinha”, de reconhecer que quer viver uma experiência com uma pessoa do mesmo sexo, de admitir que mesmo sendo professor, tem coisas que não sabe, são alguns dos muitos exemplos de situações vividas nesses anos.

Acompanhar o fazer dos “adolescentes” e educadores, valorizando a experiência de cada um, o modo que imprimiram em seu fazer, os saberes que haviam acumulado até ali, foram aliados para que esses “adolescentes” construíssem um percurso até então não experimentado. Poder experimentar novas formas de se relacionar com gente da sua idade, poder perder tempo conversando sobre assuntos proibidos nos bancos escolares, poder dizer ao ‘adulto’ que está ao seu lado que há outras coisas a serem aprendidas, poder conviver com pessoas diferentes e não se sentir ameaçado, poder partilhar o que aprendeu, poder correr riscos foram experiências que afirmam terem sido muito significativas em suas vidas. Aprender que não se aprende somente pela informação, que muitas vezes é preciso deixar que as experiências aconteçam sem tanto controle sobre elas, sem opiniões pré-formuladas, pré-

⁶ Durante muitos anos fui coordenadora de grupos de adolescentes. Esses grupos tinham reuniões semanais onde organizavam ações na comunidade, além de assistir filmes, ler, discutir com profissionais de diversas áreas, participar de mutirões, de oficinas socioeducativas entre outras atividades.

conceituosas permitiu a eles enxergar novas possibilidades. Essas constatações são relatadas nos muitos encontros que tivemos.

Para isso é preciso tempo, é preciso cuidado consigo e um novo olhar para com o outro. “Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 26-27).

Essa singularidade do que é a experiência que se lança ao novo não significa um incentivo à falta de planejamento no trabalho *com* o outro (o que é muito diferente de um trabalho planejado *para* o outro), mas é dar-se à relação construída a partir do encontro entre eles:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

A afirmação acima pode dar uma noção de como passei a sentir necessidade de mudança de postura na minha vida profissional: o cuidado do outro também reverteu para que eu mesma passasse a cuidar de mim, por mim e na minha relação com os “adolescentes” que estavam envolvidos nos projetos, além de me permitir ser cuidada. Por outro lado, os e as “adolescentes” envolvidos nos grupos que vivenciei, ao serem cuidados (garantindo que tivessem as condições mínimas para se cuidar a partir também do cuidado do outro), puderam cuidar de si no cuidado do outro ao participar como autores, atores, diretores, contra-regras, iluminadores, sonoplastas, cenógrafos, críticos e público das muitas ações sociais realizadas e que foram definidas coletivamente. Nesse caminhar, aprendi a olhar para a experiência tal qual Foucault (1984) olhou, como “a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade” (p.10).

Usando como recurso metodológico três escritas⁷ de “adolescentes” envolvidos em grupos filiados ao Movimento de Adolescentes do Brasil (MAB), levantei pistas de como o processo de subjetivação também pode se dar por meio de ações na comunidade, quando “adolescentes” e ‘jovens’ se inscrevem como sujeitos, num fazer planejado e avaliado (de autoria do próprio grupo). Foucault, na aula de 7 de Janeiro de 1976, no curso *Em Defesa da Sociedade*, ministrado no Collège de France, abordou a questão dos saberes menores e nesse sentido relacionei as escritas desses “adolescentes” às colocações por ele apresentadas naquela aula. Emprestei das três escritas o eco que pudesse, pelo meu dizer, fazer ouvir os gritos ali registrados. Esse dizer, muitas vezes contaminado pelo dizer que normatiza, outras com desespero de se fazer ouvir, em algumas carregado de racismos, confusos, ‘saberes menores’, eu diria, ‘saberes sujeitados’ como nos apresenta Foucault (1999, p. 12).

A partir da escrita com que nos brindaram, também foi possível identificar as muitas capturas que os jogos de verdade⁸ instauram na linguagem escrita abrindo uma brecha entre o que de fato eles e elas fazem na participação social e aquilo que aparece na escrita de cada um. Preocupe-me em apresentar cada um dos três escritos na íntegra, e no decorrer do capítulo fui entrelaçando as “falas” com os autores escolhidos. Foi esta a maneira que encontrei de reconhecer que os autores escolhidos têm muito a dizer e que essas escritas “adolescentes” também podiam ser produtoras de saberes, especialmente do saber que lhes diz respeito. Inspirei-me no dizer de Foucault (2004a) quando afirmou que

“a escrita como exercício pessoal feito por si e para si é uma arte da verdade díspar; ou, mais precisamente, uma maneira racional de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam seu uso” (p.151).

⁷ Essas três escritas de três pessoas foram produzidas em situações diversas: A primeira foi escrita a pedido de um jornal da cidade de Rio Claro à Instituição e que foi atendido pela autora. A segunda, recebi por e-mail após uma oficina realizada em Rio Claro, onde foram discutidos os diferentes comentários que ouviam sobre a “adolescência” quando ainda eram crianças (Essa oficina está detalhada na página 51). A autora, chegando em sua casa teve a iniciativa da escrita e me enviou. A terceira, recebi por e-mail por meio da rede de comunicação do MAB (Movimento de Adolescentes do Brasil). Por alguma razão os três escritos me tocaram e os guardei.

⁸ Foucault (1976) escreveu sobre o modo de organização do regime de verdade em cada sociedade, “os tipos de discurso que elas acolhem e fazem funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos, a maneira como uns e outros são sancionados; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o poder de dizer aquilo que funciona como verdadeiro.” (apud REVEL, 2005, p. 86).

A escrita de si é o ir para além daquilo que está posto, é descobrir novas possibilidades nos seus fazeres, saberes e pensares. Como nos aponta Deleuze(1977), “Escrever é também tornar-se outra coisa que não escritor” (p.16).

Ao escrever o sujeito também olha para si, para seu mundo, para suas relações, para sua experiência, registra, avalia, pensa. A relação entre quem escreve e quem lê o escrito acaba sendo uma relação de revelação e descoberta, quase um jogo de ‘esconde-acha’, onde quem escreve se faz presente, se mostra, se expõe, aparece para o outro com aquilo que lhe é possível apresentar. “Por isso há uma pintura e uma música próprias da escrita, como efeitos de cores e de sonoridades que se elevam acima das palavras. É através das palavras, entre as palavras, que se vê e se ouve” como nos ensina Deleuze (1997, p.9).

Ao escrever, o sujeito se aproxima de si, se experiencia, pensa sobre a maneira como vive, sente e percebe o mundo e suas relações. A escrita não precisa ser decifrada, interpretada, ela não se presta a isso. Para quem escreve, a escrita pode ser uma revelação de uma parte de si, pode ser um instrumento de denúncia ou ainda uma produção estética. Pode também ser tudo isso ao mesmo tempo.

Para o leitor, a escrita pode ser a descoberta de alguma nova possibilidade, um meio de chegar no outro, de saber sobre o outro pelo que o outro acha que sabe de si. É uma descoberta de um outro saber fora de si, “mas é preciso compreendê-la menos como um deciframento de si por si, do que como uma abertura que se dá ao outro sobre si mesmo” (FOUCAULT, 2004a, p.157).

A escolha das três escritas foi pensada como uma estratégia para me fornecer pistas, indícios, de como “adolescentes” “se pensam” como pessoas, e ainda indicar um olhar que viesse deles mesmos, dos seus pensares acerca de suas experiências:

Há uma circularidade cultural e um processo de relações que envolvem a história e, por conseguinte, sua investigação. No tocante à investigação, o rigor metodológico se faz presente nas malhas dos signos: chega-se aos significados pelos indícios, ou seja, a leitura do sinal não está dada gratuitamente. O indício é sempre indício de algo e para garantir seu rigor a ser investigado só pode ser recuperado através de indícios, sinais, sintomas e pistas e que formule hipóteses explicativas para dados particulares, que são percebidos pela abdução e intuição.

As fontes e os objetos de pesquisa não devem ser considerados como discursos em si, mas como signos que obtêm sentido e significação, quando em contato com o pesquisador datado de uma época, de um tempo. Diante desse desafio, o de esmiuçar o objeto – fonte – em suas particularidades mais secundárias, mais remotas, o historiador/pesquisador deve assumir a historicidade como ofício, estando sempre atento ao sentido dos *mitos, emblemas e sinais* (MARIGUELA, 2005, p. 75).

Foi intencional a escolha dessas escritas de pessoas nomeadas “adolescentes” para reconhecer a autoridade para que falem como estão vivendo esta experiência, como estão sofrendo e como estão vislumbrando possibilidades outras de existência, que mesmo submetidas e capturadas pela discursividade dos jogos de verdade, apresentam pistas, apresentam perspectivas de que buscam resistir, buscam criar outras relações, buscam encontrar caminhos que pelo menos por hora, podem resignificar suas relações consigo mesmos e com o mundo onde estão.

A proposta do presente trabalho foi de problematizar o saber constituído sobre a “adolescência” a partir de sua própria escrita (com todas as capturas e rupturas presentes na vida dessas pessoas). Será que a sociedade atual ao tentar construir um modelo único de adolescência (definido no jargão: *é tudo igual, só muda o endereço*), ao mesmo tempo em que aliena “adolescentes” de seu tempo, construindo uma “adolescência” anormal e problemática também produz mecanismos para outras possibilidades de resistência? Como as subjetividades podem emergir a partir dessas resistências?

Foucault, no pseudônimo Maurice Florence⁹, apresenta em 1984, no verbete intitulado “Foucault”, a subjetividade como

... a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo num jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo

... Michel Foucault também tentou analisar a constituição do sujeito como ele pode aparecer do outro lado de uma divisão normativa e se tornar objeto do conhecimento - na qualidade de louco, de doente ou delinqüente: e isso através de práticas como as da psiquiatria, da medicina clínica e da penalidade (História da loucura, O nascimento da clínica e Vigiar e punir) (FOUCAULT, 2004b, p. 236).

Nesse sentido também ousou incluir a “adolescência” - objeto da pedagogia, da psiquiatria, da psicologia, da legislação- que está normatizada, classificada e enquadrada em definições estanques e alienantes juntamente com a loucura, a delinqüência, normatizadas pelas práticas clínicas e pela legislação que estigmatizam lugares e definem ‘como’, ‘quando’ e de ‘onde’ estes “anormais” estarão posicionados, como se todos fossem uma massa só.

Entre as muitas “adolescências” inventadas, escolhi essa que tem participado do movimento social (em especial do Movimento de Adolescentes do Brasil-MAB) e que ao

⁹ Maurice Florence, M. F. , abreviatura de Michel Foucault. Este verbete aqui citado em parte foi originalmente publicado no ‘*Dictionnaire des philosophes*’, Paris, PUF, 1984, sob a direção de Denis Huisman.

emergir em ações sociais em suas comunidades constroem uma outra possibilidade de viver lidando de forma original com o mal-estar desses tempos.

Reconheço que no tipo de sociedade em que vivemos e neste momento histórico, a “adolescência” está construída. Poderia seguir nesse trabalho o caminho de desconstrução da “adolescência”, mas o que me moveu foi pensar nas muitas “adolescências” e no que está sendo feito, padronizando, pasteurizando, universalizando sujeitos singulares com idade entre 12 e 18 anos. Com isso aponto para o reconhecimento de muitas “adolescências” (as tantas já inventadas e a serem ainda inventadas), e me entrego para as “adolescências” que participam desse movimento social e com isso constroem um outro olhar sobre si, sobre a vida e sobre as relações. Essa outra maneira de viver a “adolescência” constrói um cuidado consigo e com o outro e os muitos entrelaçamentos que possibilitam um viver com ética: sujeitos que imersos em ações sociais, esculpem uma obra de arte com as próprias mãos, na experiência do pensar, do fazer, do ousar ... a isso chamo vida.

Para esclarecer o que seja ética, é preciso primeiramente não confundir moral e ética. Por “moral”, Foucault (2004c) entende

... um conjunto de valores e de regras de conduta que são propostas aos indivíduos e aos grupos por meio de diversos aparelhos prescritivos, como podem ser a família, as instituições educativas, as Igrejas etc.

...entende-se também por moral o comportamento real dos indivíduos em sua relação com as regras e valores que lhes são propostos: designa-se, assim, a maneira pela qual eles se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta, pela qual obedecem e resistem a uma interdição ou a uma prescrição, pela qual respeitam ou negligenciam um conjunto de valores (p. 211).

Cada sujeito vai se submeter mais ou menos a esse código de conduta que está construído socialmente e, desse modo, constrói sua subjetividade a partir das muitas possibilidades de elaborar e de se sujeitar às regras dadas.

No que se refere à ética, para Foucault (2004c), toda ética corresponde a uma

substância ética, ou seja, a maneira pela qual o indivíduo deve constituir este ou aquele aspecto dele próprio como matéria principal de sua conduta moral.

... O trabalho ético sobre si mesmo se faz na tentativa de transformar a si mesmo em sujeito moral de sua conduta (p.212, 213).

Para aprofundar nessa questão me apóio em Mariguela (2007), que ao discutir o cuidado de si como princípio ético, assim coloca:

Foucault elencou quatro tipos de técnicas que podem ser compreendidas na formação histórica de discursos e dispositivos que garantiam ao animal falante construir um saber sobre si: *tecnologias de produção* – permitem produzir, transformar ou manipular coisas : *tecnologias de sistemas de signos* – permitem utilizar signos, sentidos, símbolos ou significações: *tecnologias de poder* - determinam a conduta dos indivíduos, submetendo-os a certos tipos de fins ou de dominação que garante um nível de objetivação do sujeito: e por fim, *tecnologias de si* que garantem aos indivíduos efetuar, por sua própria conta e com ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, seus pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim, uma transformação de si mesmo com a finalidade de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade (FOUCAULT, 1990, p. 48). Advertiu para o fato de que os quatro tipos de tecnologias não funcionam de modo separado. É possível sustentar que, em seu conjunto, a obra de Foucault contém modos específicos de articulação entre os diferentes tipos de tecnologia. Seguindo as trilhas apresentadas no seminário de Vermont, podemos identificar o projeto de escrita da genealogia da ética como a história do modo de atuação de um indivíduo sobre si mesmo (p.215).

A partir desses referenciais, introduzo a discussão sobre as relações entre “adolescência”, participação juvenil e cuidado de si, como ética e estética da existência. Para isso elaborei essa escrita distribuindo-a em três capítulos.

O primeiro apresenta parte do que é dito sobre a “adolescência” e os ecos que se fazem presentes em nossos dias. Apresento algumas definições de autores e alguns organismos de formulação e pesquisa de políticas públicas para “adolescentes” que explicam o que é a “adolescência” a partir de seus princípios.

No segundo capítulo associo esse conceito de “adolescência” com a questão do racismo de Estado, conceito que Foucault (1999) tão bem elabora em 1976, em seu curso *Em Defesa da Sociedade*, articulando as capturas que estão presentes em diferentes escritas e anunciando possibilidades de rupturas a partir das resistências produzidas dentro das relações e de mecanismos de poder.

No terceiro capítulo aponto para o fazer de “adolescentes” que participam dos movimentos sociais e que ao se lançar no cuidado do outro olham para si e com isso podem sair de atitudes morais e ter uma relação ética consigo e com o mundo.

Quando terminei a escrita desse trabalho, olhei para minha estante e não resisti brincar com a seriedade do que escrevera: incluir a Mafalda¹⁰ e suas inteligentes colocações nas situações mais diversas, foi um elemento que me apareceu num momento em que eu queria

¹⁰ Mafalda é personagem criada pelo humorista argentino Quinho em 1963. As “tiras” com as histórias protagonizadas pela menina Mafalda, terminaram de ser criadas em 1973. Em “Toda Mafalda: da primeira à última tira”, Quinho (2003) apresenta o ‘dizer franco’ de forma lúdica e descontraída.

dar uma leveza ao texto, leveza séria e profunda, onde brincar (como a criança que há em nós) também é dizer o que incomoda.

Com isso, minha escrita pretende caminhar do ‘saber posto ao poder imposto’ para confirmar que

“Não há relações de poder que sejam completamente triunfantes e cuja dominação seja incontornável. Com frequência se disse - os críticos me dirigiram esta censura – que, para mim, ao colocar o poder em toda parte, excludo qualquer possibilidade de resistência. Mas é o contrário!” (FOUCAULT, 2003a, p. 232).



(QUINHO, 2003, p. 36;84;83)

Capítulo 1 – A Emergência histórica da adolescência: produções discursivas

Em suma, pode suspeitar-se de que há nas sociedades, de um modo muito regular, uma espécie de desnível entre os discursos: os discursos que "se dizem" ao correr dos dias e das relações, discursos que se esquecem no próprio acto que lhes deu origem; e os discursos que estão na origem de um certo número de novos actos de fala, actos que os retomam, os transformam ou falam deles, numa palavra, os discursos que, indefinidamente e para além da sua formulação, são ditos, ficam ditos, e estão ainda por dizer. Sabemos da sua existência no nosso sistema de cultura: são os textos religiosos ou jurídicos, são também esses textos curiosos, quando pensamos no seu estatuto, a que se chama "literários"; e numa certa medida também, os textos científicos (FOUCAULT, 2006, p. 22).

Estima-se que haja um bilhão de pessoas no mundo vivendo a “adolescência”, ou seja, quase 20% da população mundial. Segundo dados do IBGE (2000), a população brasileira é de aproximadamente 175 milhões de pessoas, dos quais cerca de 35 milhões são “adolescentes”, o que nos leva a 21,84% da população total do país. Os dados da Secretaria Nacional da Juventude apontam que 17% dessa população está desempregada (dobro da média nacional) e 51% não frequentam mais a escola (apenas 42% chegaram ao ensino médio).

No Estatuto da Criança e do Adolescente, (ECA), uma lei criada a partir da Constituição de 1988, em seu Art 2º consta: “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”.

Já no *site* da OPAS, (OMS)¹¹, a “adolescência” está definida como:

o período da vida a partir do qual surgem as características sexuais secundárias e se desenvolvem processos psicológicos e padrões de identificação que evoluem da fase infantil para a adulta, entre eles a transição de um estado de dependência para outro de relativa autonomia. A adolescência começa aos 10 e vai até os 19 anos (OPAS, 2006).

¹¹ Organismo integrante do Sistema das Nações Unidas que se dedica a promover a saúde no mundo. Possui representação em todos os continentes. No Brasil, é representada pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) que é um organismo internacional de saúde pública. Sua missão é orientar os esforços estratégicos de colaboração entre os Estados Membros e outros parceiros no sentido de promover a equidade na saúde, combater doenças, melhorar a qualidade de vida e elevar a expectativa de vida dos povos das Américas. www.opas.org.br. Acesso em 16 de junho de 2006, às 12h46.

No *site* do Unicef ¹² podemos encontrar o seguinte texto sobre a “adolescência”:

(...) a adolescência é a terceira¹³ oportunidade de fazer bons investimentos. Esse é um período de desenvolvimento para jovens em todos os aspectos - físico, emocional, psicológico, social e espiritual. Essa é, de fato, a fase de mais rápido desenvolvimento humano, fora o período pré e neonatal. Porém, é também um período perigoso. São os adolescentes os mais vulneráveis a algumas das maiores ameaças aos direitos - DSTs, HIV/aids, exploração sexual, uso e abuso de drogas, exploração do trabalho, violência. Além disso, sofrem com as incertezas do mercado do trabalho e sentem falta da oferta de serviços acessíveis de cultura, esporte e lazer. A sociedade e os meios de comunicação os levam a desenvolver valores de consumo enquanto, muitas vezes, sequer têm acesso aos bens de primeira necessidade (UNICEF, 2006).

Segundo dados do Projeto Juventude (2004),

A proporção de adolescentes – jovens entre 15 e 18 anos incompletos, conforme definição do Estatuto da Criança e do Adolescente – é de 31%, ou 10.727.038. somam 7.222.250 os que têm 18 ou 19 anos (21,4%). E a faixa posterior, de 20 a 24 anos, alcança 47% (15.828.372 jovens), sempre conforme os dados do ano de 2000.

A grande maioria (84%, ou 28,4 milhões) vive no meio urbano, sendo 10,4 milhões (ou 31% do total) em regiões metropolitanas. Apenas 16% vivem em áreas rurais, mas é importante lembrar que esse percentual equivale a 5,5 milhões de jovens.

A PNAD¹⁴ de 2001 mostrava que, dos jovens entre 16 e 24 anos, 21% apenas estudam, 5% estudam e trabalham, 35% apenas trabalham, 19% estudam e trabalham, 6% não estudam e procuram emprego, 14% não estudam, não trabalham e nem procuram emprego (p.11).

Estes diferentes organismos que tratam da “adolescência” no Brasil, organismos que possuem credibilidade para consulta em formulação de políticas públicas e para elaboração e execução de projetos tanto da iniciativa privada como da iniciativa pública, apresentam diferentes recortes da faixa etária na qual enquadram a “adolescência”. No IBGE e a na OPAS (Organização Mundial da Saúde) a “adolescência” está entre 10 e 19 anos; no ECA, entre 12 e 18; no Projeto Juventude de 15 a 18 anos e o PNAD de 16 a 24 anos. Os muitos recortes evidenciam os diferentes enquadramentos a que a “adolescência” está submetida e a grande

¹² Fundo das Nações Unidas para a Infância. www.unicef.org.br. Acesso em: 09de junho de 2006, às 22h07.

¹³ O Unicef mantém três grandes eixos de trabalho: Primeiro o “Desenvolvimento Infantil” (para crianças de até 6 anos), segundo “Educação para Inclusão” (para crianças e adolescentes de 7 a 14 anos) e terceiro “Cidadania dos Adolescentes” (de 12 até 18 anos) ao qual se refere nesta nota.

¹⁴ A PNAD (Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio) é uma pesquisa feita pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em uma amostra de domicílios brasileiros que, por ter propósitos múltiplos, investiga diversas características socioeconômicas da sociedade, como população, educação, trabalho, rendimento, habitação, previdência social, migração, fecundidade, nupcialidade, saúde, nutrição etc., entre outros temas que são incluídos na pesquisa de acordo com as necessidades de informação para o Brasil. Consulta em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/PNAD>, dia 5 de novembro de 2007, 14h11.

diversidade de olhares que acabam por definir posições, políticas e prioridades em seus fazeres demonstrando ainda que a “adolescência” não é uma questão etária ou um período da vida.

Dados recentes de pesquisa apontam que “18% das adolescentes de 15 a 19 anos já haviam ficado grávidas alguma vez”¹⁵. Segundo a Secretaria Nacional de Juventude é nesta faixa etária que se encontra a maior parte da população brasileira atingida pelos altos índices de desemprego, evasão escolar, falta de formação profissional, mortes por homicídio, envolvimento com drogas e com a criminalidade.

Viver em uma dada sociedade, ter uma determinada idade, pertencer a uma classe social, ser homem, mulher, são fatores que interferem na realidade, na forma como cada pessoa vive sua história e suas relações com a natureza, com a cultura e com outros seres humanos.

Ariès (1981) a partir de suas pesquisas apontou que a linguagem moderna tomou emprestado velhos vocábulos para designar novas realidades dando outros olhares a um tema quase esquecido, “as idades da vida”. O autor afirmou que até o século XVIII, a “adolescência” foi confundida com a infância e que no latim dos colégios, empregava-se indiferentemente a palavra *puer* e *adolescens* para se referir tanto às crianças como aos/as “adolescentes”. E acrescenta:

... o primeiro adolescente moderno típico foi o *Siegfried* de Wagner¹⁶: a música de *Siegfried* pela primeira vez exprimiu a mistura de pureza (provisória), de força física, de naturismo, de espontaneidade e de alegria de viver que faria do adolescente o herói do nosso século XX, o século da adolescência. Esse fenômeno, surgido na Alemanha wagneriana, penetraria mais tarde na França, em torno dos anos 1900. A “juventude”, que então era a adolescência, iria tornar-se um tema literário, e uma preocupação dos moralistas e políticos (...) A juventude apareceu como depositária de valores novos, capazes de reavivar uma sociedade velha e esclerosada. (...) Daí em diante [após a guerra de 1914], a adolescência se expandiria, empurrando a infância para trás e a maturidade para a frente (ARIÈS, 1981, pp. 46-47).

Colocadas em lugares estigmatizados, as idades da vida podem assim ser vistas: “Tem-se a impressão, portanto, de que, a cada época corresponderia uma idade privilegiada e uma

¹⁵ Esse e outros dados sobre saúde sexual e reprodutiva estão disponíveis dia 19 de janeiro de 2007, às 10h48, em <http://br.monografias.com/trabalhos/a-gravidez-precoce/a-gravidez-precoce2.shtml>.

¹⁶ Wilhelm Richard Wagner (22 de maio de 1813, Leipzig - 13 de fevereiro de 1883, Veneza) foi um compositor alemão, considerado um dos expoentes do romantismo e dos mais influentes compositores de música clássica já surgidos. Com a sua criatividade, inúmeras inovações foram trazidas para a música, tanto em termos de composição quanto em termos de orquestração.

periodização particular da vida humana: a “juventude” é a idade privilegiada do século XVII, a “infância”, do século XIX, e a “adolescência”, do século XX” (ARIÈS, 1981, p.49).

Esta posição adotada por Ariès nos possibilita afirmar que a “adolescência” é uma construção social e cultural, datada e construída a partir de limites e lugares definidos nas diferentes sociedades.

...é precisamente sua natureza fugidia que carrega de significados simbólicos, de promessas e de ameaças, de potencialidades e de fragilidade essa construção cultural, a qual, em todas as sociedades, é objeto de uma atenção ambígua, ao mesmo tempo cautelosa e plena de expectativas. Com esse olhar cruzado e ambivalente, no qual se misturam atração e desconfiança, as sociedades sempre “construíram” a juventude como um fato social intrinsecamente instável, irredutível à rigidez dos dados demográficos ou jurídicos, ou – melhor ainda – como uma realidade cultural carregada de uma imensidão de valores e de usos simbólicos, e não só como um fato simples, analisável de imediato (LEVI e SCHIMITT, 1996, p. 8).

Isto posto, conviver em sociedade demanda entrar na ordem estabelecida e definida a partir do que foi construído e do que está em vigor. Toda sociedade se organiza num modo de vida estabelecendo padrões entre o certo e o errado, entre o que pode e o que não pode acontecer, nas leis que explicitam o que é possível ser feito e o que será repreendido, no que se deve ou não acreditar. Nesse sentido, os dispositivos jurídicos, por exemplo, marcam a passagem para a maioria penal, o que significa uma responsabilidade criminal pelos atos praticados que tenham algum tipo de conflito com a lei estabelecida naquela sociedade.

Se a “adolescência” é datada e se está posta geograficamente, também está sujeitada às formações discursivas vinculadas ao momento histórico em que circula. A “adolescência” está ainda presente na mídia que a territorializa como sendo universal. Um exemplo disso é a matéria que saiu na Revista *Veja*¹⁷, de 19 de Abril de 1995, cuja capa estampou a manchete *A Tribo*, e logo abaixo a inscrição: “Uma pesquisa exclusiva em 26 países mostra que os jovens de todo o mundo querem as mesmas coisas”. Em oito páginas, a revista aponta para um modo idêntico de viver a “adolescência” excluindo toda e qualquer forma de singularidade. A matéria está na seção ‘Comportamento’ e tem o título: “O planeta teen: Pesquisa exclusiva revela o que querem, como pensam e de que modo vivem os jovens da primeira geração verdadeiramente global da História” (REVISTA VEJA, 1995, p. 106). A matéria apresenta o resultado de uma pesquisa realizada por uma agência de publicidade americana e suas

¹⁷ Capa da Revista *Veja* disponibilizada no anexo 3.

associadas, que consultou 6547 “adolescentes” entre 15 e 18 anos, das classes A e B, de 26 países dos cinco continentes. Ao final da leitura, conclui-se que adolescentes formam uma massa amorfa, incolor, inodora, sem desejos, isenta de subjetividade, prisioneira do lugar comum: todos são iguais. Este padrão ditado pela globalização econômica que impera nesses tempos, tendo como seu mais forte aliado a mídia, padroniza e cria necessidades comuns, formata vitrines e tenta impor uma identidade única, amplia a indústria farmacêutica com as drogas lícitas vendidas nas farmácias, acalma os ânimos daqueles que se entristecem por não poderem viver sua subjetividade, sua diferença.

A mídia, profissionais da pedagogia, da psicologia, da medicina, institutos de pesquisa etc, apontam para a “adolescência”, lhe reservam lugares de destaque, definem características, apontam necessidades e fragilidades. Fala-se em números, em “carências”, em políticas públicas. Estampam notícias alarmantes nas páginas dos principais jornais.

Esta música, cantada em bares cuja freqüência de ‘jovens’ é alta, retrata a ambigüidade daqueles que querem marcar a diferença, mas precisam se sentir iguais:



Ser Igual é Legal (Carlos Careqa e Adriano Sático)

Às vezes é bom ser morno
Às vezes é bom ser médio
Por vezes só no contorno
Por vezes só pra remédio

Ter tudo é ter tão pouco
É louco pra cachorro
Às vezes quase morro
De tanto querer viver

Gente não precisa ser
Sempre original
Ser igual é legal

Que é o tao do amor
Que é o tao do melhor
Que importância isso tem

Você é Deus também

A existência é sábia
Então faça-se o fácil
Pra que ser complicado
Ser simples é tão bom

Meio é melhor que inteiro
Último nem primeiro
Se é tão bom assim
Pra que chegar ao fim

E ser o supra-sumo
O rei do universo
Pra que ser tão bacana
Tão intelectual

Estamos imersos numa cultura que define seus modos de funcionamento, que aborda o sujeito enquanto produto, enquanto fonte de consumo, como se não houvesse resistências criativas produzidas nela mesma. Nessa cultura a arte e a moral, o direito e a justiça, são mutáveis, porque por mais que se queira ter sujeitos con-formados, há movimento e com ele novas perspectivas. A forma onde se coloca cada um e todos tenta uma produção em série: a tentativa de, de uma fôrma, saírem muitos. O conhecimento, as crenças e os costumes vão sendo construídos a partir das questões que se fazem, tentando responder para as diferentes necessidades instauradas em cada momento histórico. Segundo Cuche (1999)

cultura e civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade (p.35). E ainda: Se a cultura não é um dado, uma herança que se transmite imutável de geração em geração, é porque ela é uma produção histórica, isto é, uma construção que se inscreve na história e mais precisamente na história das relações dos grupos sociais entre si (p. 143).

Seguindo neste propósito de abordar a “adolescência” como algo construído, temos visto se inscrever em nossa cultura a construção de uma “identidade adolescente”, ao mesmo tempo em que se construiu uma “identidade adulta”. Stuart Hall (2004) colocou em discussão três concepções de identidade: a do sujeito do Iluminismo pensado como indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, de consciência e de ação; a do sujeito sociológico suposto como “portador” de uma identidade formada na “interação” entre o eu e a sociedade; e a do sujeito pós-moderno conceitualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente; a identidade seria, então, nessa perspectiva, uma “celebração móvel”. Hall (2004) concluiu afirmando que

... a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (p. 13).

Com esta definição, Hall auxilia a recolocar a vida adulta num lugar instável, humano e frágil, desconstruindo a possibilidade de uma identidade apoiada na coerência, solidez e segurança com que ‘adultos’ se autodefinem. A forma como determinadas características têm sido postas como pertencentes à “adolescência” exclui a possibilidade de estarem presentes

também na vida adulta. Ao mesmo tempo em que a “adolescência” é definida como a total possibilidade de vivência do prazer, de êxtase, de descobertas, de mudanças biofisiológicas, também é definida como dolorosa, frágil, inconstante, impondo situações como crise, confusão mental, indefinição etc. A questão que se apresenta, nesse momento, onde o que menos importa é dar nome às “coisas”, é verificar que aquilo que antes se definia como situações, comportamentos, sentimentos próprios da “adolescência”, também são situações, comportamentos, sentimentos presentes na vida ‘adulta’, o que demonstra que o que se define e se coloca como característica da “adolescência” não é de sua exclusividade.

Muitas pessoas, independente de suas idades, se reconhecem tendo posturas, gostos, sensações e sentimentos que estão categorizados como sendo próprios da “adolescência”. Ser ‘adulto’ ficou estipulado como tendo que ser um tempo de dureza e pouca exposição de seus sentimentos, de suas necessidades. Ao ‘adulto’, foi reservado o lugar de pessoa sisuda, carrancuda, séria, quando, na verdade, nem todos os ‘adultos’ vivem dessa forma. Foram padrões enganosos que colocaram “adolescentes”, ‘jovens’ e ‘adultos’ em lugares pré-determinados. A questão da responsabilidade e do trabalho também faz essa separação. Mas qual o “adolescente” que é irresponsável e não trabalha? Todos? Por que alguns definem o todo? Quem são os ‘adultos’ sisudos e carrancudos? Todos?

Outros padrões de comportamento esperados para grupos etários foram sendo criados em nossa cultura. Assim, ‘idosos’ deixaram de se relacionar sexualmente porque na velhice “isso” não estava certo, ‘adultos’ pararam de olhar o mundo com ousadia e coragem para propor novos modos de viver a vida, crianças foram para os médicos porque se mostraram hiperativas, “adolescentes” foram para os shoppings porque só lhes restou esse local de encontro. Mas todos? Alguns? Que mecanismos definiram que assim seria para acabar sendo?

Recentemente¹⁸, numa conversa com “adolescentes”, um profissional lhes perguntou o que fariam naquela cidade caso fossem prefeitos e tivessem o poder de fazer coisas. Imediatamente alguns responderam: faria festas para quem fosse menor de idade, um shopping, baladas liberadas. Ao perguntar por que eles queriam essas coisas, responderam: porque a gente quer se encontrar e não tem outro lugar além da escola. O profissional disse se poderia ser um teatro, shows de música, festas típicas... Imediatamente voltaram a responder: ‘claro, o

¹⁸ Este fato aconteceu durante um evento em alusão ao Dia Internacional de Luta contra a AIDS, em Itatiba-SP, em 30/12/2007, que reuniu trezentos adolescentes e profissionais para discussão do tema.

importante é encontrar, ‘*é ter festa pra gente poder se conhecer, namorar, passear*’. Esta situação me fez pensar nas poucas oportunidades que nossa sociedade tem disponibilizado ao lazer e ao acesso à cultura, e em especial aos mais pobres, pois as pessoas mais abastadas ainda têm alguns acessos a lugares de lazer. Shopping e baladas são ‘modelos adultos’ de lazer e de consumo, e quando os “adolescentes” só conhecem estas possibilidades, é a isso que vão almejar.

Questionando as correntes desenvolvimentistas, Lloret (1998), no livro *Imagens do Outro*, discute sobre as idades e as muitas classificações que padronizam e ditam a maneira como a cada uma tem sido esperado viver:

a questão não é que, ao colocar-nos em um grupo de idade, somos captados por algumas imagens e certas práticas sociais que se articulam de forma mais ou menos contraditória. As contradições e os paradoxos do real vivido não evitam que as imagens e as práticas, reforçando-se mutuamente, configurem tópicos e categorias normalizadas e determinam respostas socialmente *pertinentes*. Assim, a idade não é a tua nem a minha, é a idade do outro que, ao ser-nos dada, nos possui. Nesta expropriação de nossas diferenças cronológicas, nosso próprio tempo fica aprisionado. (...) Pertencer a um grupo de idade significa ter que adequar-se a uma normativa bastante precisa: em cada idade, podemos ou não podemos fazer, devemos (como se viver fosse uma dívida) fazer uma série de coisas e, sobretudo, temos de levar muito em conta os possíveis desvios com relação aos modelos socialmente sancionados. Isto bem que poderia denominar-se viver de modo precário (p.15).

Interessante notar que ser um sujeito adolescente é uma condição transitória, como nos aponta Levi e Schmitt (1996), contrariamente à classificação que se faz quando se enquadra um sujeito numa determinada classe social (da qual precisam contar com elementos externos para conseguir sair) ou num sexo biológico definido pelos órgãos sexuais reprodutivos. Pertencer a uma faixa etária é uma condição provisória, a idade atravessa cada sujeito, e o tempo se encarrega de fazer com que cada um “passe” para uma outra faixa etária. Assim, se olharmos para o que acontece no mundo, podemos verificar que não existe uma “adolescência” única e que as diferentes culturas vivem suas “adolescências” com diferentes marcas, que dentro de uma mesma cultura, se vivem muitas “adolescências” dependendo da maneira como foi possível subjetivar cada existência.

A “adolescência”, da maneira como tem sido posta, me capturou e me convocou a pensá-la no plural, encontrando outros sujeitos, alguns deles capturados no cumprimento da expectativa imposta pela sociedade, ora como problema, ora como solução, mas de qualquer uma das formas sem ser ouvido e sem escolha.

Entre muitas manifestações, destaco duas que têm feito parte da vida dos “adolescentes” e ‘jovens’ que de alguma forma demonstram que não se conformam: a arte e a violência.

A necessidade e a possibilidade de participar e de fazer sua marca de existência tem encontrado, tanto na arte como na violência (especialmente no vandalismo e depredação), espaços de manifestação. Como assinala Tragtenberg (2003), os espaços freqüentados pelos “adolescentes”, em especial o espaço escolar, estão marcados pelo autoritarismo, pela ausência de possibilidade de criação artística, com um sistema de vigilância e punição instalados que classifica os “bons” e os “maus”. Não há diálogo e as atividades estão desvinculadas da vida, limitando-se a elencar conteúdos desprovidos de sentido. O sem-sentido a que estão submetidos acaba produzindo novos sentidos e muitas vezes esta produção se manifesta de forma violenta frente ao coletivo (p. 13-14).

A juventude tem ficado no ranking das estatísticas de mortes violentas onde verificamos que a média nacional é de 48,6 assassinatos a cada 100 mil ‘jovens’. Trata-se de uma das mais altas do mundo. Outra causa de mortes entre ‘jovens’ é nos acidentes de trânsito onde se atinge a marca¹⁹ de 22 ‘jovens’ por 100 mil habitantes. Entre os ‘jovens’, 72% morrem por causas externas e apenas 27% pelas chamadas causas naturais (doenças). Na população em geral, as mortes violentas são menos de 10%. A diferença é gritante e mostra que a juventude é o alvo de mortes por causas externas.

Apresentado recentemente, o *Relatório de Desenvolvimento Juvenil 2007* trouxe números atualizados do *Índice de Desenvolvimento Juvenil (IDJ)*, construído a partir de dados do IBGE, Ministério da Saúde e MEC. Sobre educação, saúde e renda há dados de todas as unidades da Federação. Os resultados foram:

O Distrito Federal ficou em primeiro lugar com IDJ de 0,666, na escala até 1. O Rio de Janeiro ocupa a oitava posição, com 0,548 – acima da média nacional de 0,535 –, mas ficou em último lugar no indicador de saúde, puxado pela mortalidade de jovens por causas violentas, quesito no qual também ocupa a última posição, com taxa de 130,7 mortes para cada cem mil jovens contra 79,3 na média nacional. De acordo com a pesquisa, Alagoas tem a menor renda *per capita* do País, os piores índices de educação

¹⁹ Dados disponíveis em www.andi.org.br. Pesquisa realizada em 21 de dezembro de 2007, 0h40min. Os dados constam de matérias assinadas pelos jornalistas: [O Globo (RJ), Demétrio Weber; Correio Braziliense (DF), Hércules Barros; O Estado de São Paulo (SP), Lisandra Paraguassú; Correio da Paraíba (PB); Hoje em Dia (MG); O Popular (GO); Zero Hora (RS); Estado do Maranhão (MA); A Gazeta (ES); A Notícia (SC); O Povo (CE) – em 20/12/2007].

e também não vai bem em saúde. Para cada 100 mil jovens alagoanos, 138 são assassinados (ANDI, 2007)²⁰.

Temos altos índices de violência praticados contra a juventude e temos também a violência praticada pela juventude, essa como forma de colocar sua marca, de participar. As estatísticas mostram que a violência contra a juventude é muito maior do que a violência praticada pela juventude, embora a mídia tenha se especializado em dizer o contrário.

A pesquisa do Projeto Juventude revelou que 11% dos ‘jovens’ já sofreram diferentes tipos de violência física, sendo que a maior parte delas se deu em casa ou na vizinhança, cometida por familiares, parentes, namorados, conhecidos. Cerca de 20% dos ‘jovens’ entrevistados já foram assaltados, enquanto 46% perderam algum tipo de parente ou amigo de forma violenta. Como resultado, a violência aparece como um dos principais fatores de preocupação dos ‘jovens’. “É citada em primeiro lugar na referida pesquisa, sem alta variação por renda, escolaridade, gênero e cor, como problema mais importante.” (PROJETO JUVENTUDE, 2004, p. 13).

Expostos ao desemprego familiar, muitos “adolescentes” vivem de perto uma outra forma de trabalho ligada ao narcotráfico, bem remunerada e de alto risco: soldados, vapores, aviões, práticas instaladas na comercialização das drogas ilícitas e que contam com o trabalho infantil e juvenil para sua distribuição. Essa “adolescência” e ‘juventude’ também é produtora de violências que estão manifestadas nas mais diversas formas.

De acordo com o site da Andi - Agência de Notícias do Direito da Infância²¹, ONG que realiza diariamente uma clipagem em jornais de várias regiões do Brasil, América Latina e Caribe que noticiam sobre crianças e adolescentes, foi realizado um levantamento nacional do atendimento socioeducativo aos “adolescentes” em conflito com a lei que detectou um aumento de 28% no número de internações em unidades especialmente criadas para esse fim. Este documento foi elaborado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), do Ministério da Justiça entre 2002 a 2006, identificando que há um déficit de mais de três mil e trezentas vagas em todo o País. A grande questão colocada pelos organismos de proteção, como por exemplo, o UNICEF, é que os juízes optam pela internação apesar de o Estatuto da Criança e do

²⁰ Disponível em <http://www.redandi.org/verPublicacao.php5?L=PT&idpais=5&id=5714>, acesso em 10 de Janeiro de 2008, 17h46.

²¹ Matéria do Jornal Correio Brasiliense de 11 de Dezembro de 2007, disponível em www.andi.org.br. Acesso em 11 de Dezembro de 2007, 15h31.

Adolescente (ECA) prever outras opções, como os regimes em meio aberto, que priorizam manter os “adolescentes” junto à família e acompanhar seu desenvolvimento.

Nesta mesma matéria, Karina Sposato, consultora do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), afirma: “A privação de liberdade ainda é a medida mais difundida. Alguns atos infracionais que não foram cometidos com violência acabam recebendo essa punição do Poder Judiciário, que alega inexistência de outros programas”.

A matéria apresenta ainda os seguintes dados: De acordo com o estudo da Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério da Justiça (SEDH), dos cerca de 15 mil ‘jovens’ internados em unidades de privação da liberdade, 60% são negros, 80% pertencem a famílias que vivem com até dois salários mínimos, 90% não terminaram o Ensino Fundamental e 51% não freqüentavam a escola. A pesquisa também mostra que 71% dos estabelecimentos onde cumpriam a medida têm ambiente físico inadequado: 52% não possuem posto médico e 40% não oferecem escola.

Temos visto a dificuldade do Conselho Tutelar²² e do Ministério Público na condução das questões que envolvem crianças e “adolescentes”, uma vez que, detectado o problema, não há políticas públicas que possam ser garantidas para encaminhamento imediato. Na 7ª edição da *Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente*, ocorrida em Dezembro de 2007, foram discutidas estratégias de implementação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), que prioriza a aplicação de medidas em meio aberto, a construção de unidades de internação com estrutura adequada e a elaboração de planos municipais para o atendimento ao jovem em conflito com a lei.

Se para resolver o problema da violência praticada pelos “adolescentes” e ‘jovens’ não há qualquer prioridade dos governos, muito menos se tem realizado de efetivo para que eles e elas tenham oportunidades de subjetivar sua existência vivê-la de modo a buscar uma ética para si e para sua relação com e no mundo.

Relacionar-se de forma violenta tem sido uma maneira de marcar território, de posicionar-se diante das tantas violências a que estão sujeitos. A impossibilidade de acesso à arte e à cultura, a falta de sentido no que poderiam significar os estudos, a ausência de atendimento médico de qualidade, a ênfase no esporte extremamente competitivo, a mídia

²² Instância criada no ECA para proteger as crianças e adolescentes contra maus-tratos e propor políticas públicas nos municípios. Os Conselheiros Tutelares são cargos eletivos, com contratação pelos Governos Municipais.

tensionando o desafio morte-vida, a religião culpabilizando, entre outras situações presentes em todos os dias de suas/nossas vidas, podem ser desmontadas a partir de atividades simples, porém significativas.

Exemplo disso tem sido o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Violar (FE-UNICAMP) e apresentado no I Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas pela Professora Áurea Guimarães que realizou uma série de oito oficinas que provocaram alunos de uma escola pública em Campinas a vivenciar atividades que possibilitaram experienciar um outro sentido para suas relações consigo mesmos, com o outro e com o espaço escolar.

Por meio da exploração do “universo poético vivido e criado na escola - música, poesia, histórias, mitos, imagens fílmicas, pictóricas – detectando nesse universo a manifestação reprodutiva e/ou criadora do imaginário da violência” pretendeu-se “saber como todas as imagens que perpassam o espaço escolar podem também ampliar a visão sobre a violência, acionando outras imagens e com elas uma (re) construção da história pessoal e coletiva dos que estudam e trabalham na instituição, de modo a dissolver o que está rigidamente solidificado” (GUIMARÃES, 2004).

Muitas iniciativas têm lançado mão da arte para provocar “adolescentes” e ‘jovens’ a procurar novas formas de vivência e convivência Na contramão da violência a que estão expostos “adolescentes” e ‘jovens’, ainda resta a possibilidade do contato com a arte (seja a arte para ser apreciada, seja para ser vivenciada), e nesse sentido, muitos são os programas de educação não-formal acompanhados de tímidas iniciativas governamentais de arte-educação que possibilitam um outro caminho para que a ‘juventude’ se manifeste. A arte-educação tem sido amplamente utilizada em muitos projetos realizados no movimento social e um pouco mais timidamente na escola pública, como uma ferramenta de trabalho que ao possibilitar ser vivida, também propõe mudanças no olhar da ‘juventude’ para consigo mesma e para com o outro.

Pela arte, e em especial pela arte das periferias, a arte menor²³, pode-se trazer o que está clandestino, marginal na sociedade. As músicas e o *grafite* são algumas das possibilidades de manifestação com que a ‘juventude’ tem se expressado. O *grafite*, um dos cinco elementos da cultura *hip hop*, tem a preocupação de ocupar o lugar da pichação (que ocorre em locais de acesso perigoso e expõe a riscos). As pichações não têm nenhuma preocupação de ser um

²³ A arte menor também pode ser pensada conforme Deleuze (1977) na discussão sobre a “literatura menor” em Kafka e em Gallo (2003) que propõe o conceito de “educação menor”.

veículo de comunicação (embora também sejam), são marcas que delimitam territórios, são provas de coragem e ousadia que denunciam a necessidade de ultrapassar os limites e desafiar a ordem estabelecida, ao contrário, os *grafites* expressam cenas do cotidiano e registram o que se passa, transmitem mensagens e estão ligados ao movimento hip hop que tem em sua filosofia a luta pela paz, pela justiça social e pela colocação da arte da periferia no estatuto das artes.

Na trilha das idéias de Deleuze (1977), em relação à literatura menor e literatura maior, Gallo (1976) apresenta o conceito de educação menor a partir da pergunta que se faz: “se há uma literatura menor, por que não pensarmos numa educação menor?”. Por educação menor o autor discute aquela que está

Para quem e para além de uma educação maior, aquela das políticas dos ministérios e secretarias, dos gabinetes, há também uma educação menor, que nos permite sermos revolucionários, na medida em que alguma revolução ainda faz sentido na educação em nossos dias. A educação menor constitui-se, assim, num empreendimento de militância (p.169).

A partir dessa colocação, entendo que também com relação à arte podemos pensar na *arte menor* e na *arte maior*. Por arte menor chamo aquelas formas de expressão que fogem à arte conceitualizada que está exposta e que tem o aval instituído e reconhecido pela sociedade, o que chamo, então, de arte maior. A *arte menor* provoca apresentando um novo, um inusitado ... arte nos muros grafitados nas noites escuras, as melodias ‘quase faladas-quase cantadas’ dos MCs, a dança jogada ao chão em piruetas de ponta-cabeça, numa dança-jogo de habilidade indiscutível, o que provocava a literatura menor de Kafka, uma subversão ao que se definia e era aceito como literatura.

Entendo a *arte menor* como expressão de uma das ‘juventudes’ atuais, por seu caráter subversivo que vem da cultura ao mesmo tempo em que a atravessa, remetendo a novas possibilidades, ousando outras construções. Além disso, por seu conteúdo político explícito e marginal que foge às gravadoras multinacionais, que incentiva a cópia de suas músicas pelos sites de acesso livre, pela sua exposição em qualquer lugar por necessitar de poucos recursos para acontecer. Na arte menor, assim como na educação menor, o que se faz presente é o coletivo, “os valores deixam de pertencer e influenciar única e exclusivamente ao artista, para tomar conta de toda uma comunidade” (GALLO, 2003, p. 76).

Vejamos uma dessas manifestações na letra de uma música muito cantada pela juventude e que reclama um espaço para a juventude:



Não é sério²⁴

<i>Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério O jovem no Brasil nunca é levado a sério</i>	<i>Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério O jovem no Brasil nunca é levado a sério (3x)</i>	<i>Eu tô no clima! Eu tô no clima! Eu tô no clima! Segue a rima!</i>
<i>Sempre quis falar Nunca tive chance Tudo que eu queria Estava fora do meu alcance Sim, já Já faz um tempo Mas eu gosto de lembrar Cada um, cada um Cada lugar, um lugar Eu sei como é difícil Eu sei como é difícil acreditar Mas essa porra um dia vai mudar Se não mudar, pra onde vou... Não cansado de tentar de novo Passa a bola, eu jogo o jogo</i>	<i>A polícia diz que já causei muito distúrbio O repórter quer saber por que eu me drogo O que é que eu uso Eu também senti a dor E disse tudo eu fiz a rima Agora tô por conta Pode crer que eu tô no clima Eu tô no clima.... segue a rima</i>	<i>(repete) Sempre quis falar... “O que eu consigo ver é só um terço do problema” É o Sistema que tem que mudar Não se pode parar de notar Se não, não muda. A Juventude tem que estar a fim Tem que se unir O abuso do trabalho infantil, a ignorância Só faz destruir a esperança Na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério Deixa ele viver. É o que Liga.</i>
	<i>Revolução na sua mente você pode você faz Quem sabe mesmo é quem sabe mais (3 x) Também sou rimador, também sou da banca Aperta aí um no pote que fica tudo a pampa</i>	

Essa letra de música nos apresenta uma ‘juventude’ que não quer ser vista, tratada, enformada nos clichês, uma ‘juventude’ que não quer ficar “sentada na frente da TV nas tardes de domingo”. É uma forma de resistir e apresentar uma outra ‘juventude’ possível, mais uma entre muitas outras.

Essa ‘juventude’ cantada nessa música retrata uma parcela que se reconhece como discriminada e sobre a qual os discursos imprimem a marca da não seriedade no que fazem, ou

²⁴ Formada em Santos, a banda Charlie Brown Jr. é composta por Chorão (vocal), Marcão e Thiago (guitarras), Champignon (baixo e beat-box) e Pelado (bateria). O líder da banda, Chorão, é skatista, chegando a figurar nas melhores posições do ranking de diversos campeonatos brasileiros, e costuma apresentar-se nos shows em cima de um skate. Trata-se de um estilo musical que canta e fala, bastante aceito entre “adolescentes” e ‘jovens’.

seja, a irresponsabilidade, a inconseqüência, provocando rivalidades, exploração pelo trabalho e as estatísticas que mostram altos índices de mortalidade na “adolescência” por causas externas. Agressões, acidentes de trânsito, afogamentos, suicídios, são algumas situações que fazem parte dessas estatísticas e que mereceriam um estudo diferenciado em outro momento.

Nessa medida, o peso da televisão na construção desse modelo de ‘juventude’ afirmando que ela “não é séria”, que está localizada nas periferias, que é violenta, que usa drogas e que é uma ameaça, cria um estigma que marca e rotula, produzindo um lugar que pode paralisar, cristalizar. Há muitos “adolescentes” e ‘jovens’ violentos, não há como negar isso, mas também há outros que produzem artes, que se vinculam a ações em suas comunidades, para citar algumas.

A saída pela arte pode transformar essa relação que tenta submeter a ‘juventude’ a um lugar inferior em potência, pode se re-criar como resistência e produzir formas de se dizer, de apontar, de se manifestar: produções que deixam aparecer o sujeito que ao criar e viver pode se re-inventar.

É nesse sentido que a partir do simples fato de conviver com a transformação de diferentes elementos, do contato e da possibilidade de se pronunciar pela arte, pode haver o favorecimento e também a transformação de situações pela criação de possibilidades de novos fazeres diante da realidade discriminadora que enfrentam no dia-a-dia. Temos aí ferramentas de luta a favor de um outro possível jeito de viver a vida e as relações consigo e com os outros.

Entre estas manifestações podemos pensar a escrita como possibilidade de, ao registrar-se, poder olhar para si, para a vida e para o mundo. Essa possibilidade de colocar na escrita seu saber é algo que poderia ser mais utilizado no sistema educacional se nele pudéssemos identificar uma preocupação em favorecer a experiência do cuidado de si, do exercício desse cuidado e da descoberta do outro. Sobre isso, Foucault (1999) aponta:

Por ‘saberes sujeitados’, eu entendo igualmente toda uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos. E foi pelo reaparecimento desses saberes de baixo, desses saberes não qualificados, desses saberes desqualificados mesmo, foi pelo reaparecimento desses saberes: o do psiquiatrizado, o do doente, o do enfermeiro, o do médico, mas paralelo e marginal em comparação com o saber médico, o saber do delinqüente, etc. – esse saber que denominarei, se quiserem, o “saber das pessoas” (e que não é de modo algum um saber comum, um bom senso, mas, ao contrário, um saber particular, um saber local, regional, um saber diferencial, incapaz de unanimidade e que deve sua força apenas à contundência que opõe a todos

aqueles que o rodeiam) -, foi pelo reaparecimento desses saberes locais das pessoas, desses saberes desqualificados, que foi feita a crítica (p. 12).

Também poderíamos entre estes “saberes desqualificados” citados acima, pensar nos “adolescentes” cujo discurso posto e as práticas instituídas têm impossibilitado a produção de políticas públicas que garantam uma sobrevivência com dignidade. Interessante notar que pela resistência que se utiliza de saídas inesperadas podemos aliar a expressão escrita que neste trabalho vem pelas mãos de três “adolescentes”. A primeira escrita que apresento para discutir a “adolescência” e a maneira como “ser adolescente” marca, é a escrita da Juliana. Pela sua escrita ela elabora parte dessas relações vividas e, a partir de sua indignação, pergunta “*Afinal, por que nós adolescentes aborrecemos tanto?*”²⁵:



***Adeus Aborrecência!
Afinal, porque nós, adolescentes aborrecemos tanto?***

Quando somos crianças dependemos muito de nossos pais: não tomamos banho ou comemos sozinhos. Quando chegamos na adolescência somos mais independentes. Aborrecemos menos? Porém o adolescente contesta mais, os pais, as regras, os limites... Aborrecemos mais?

Para se tornar adolescente é preciso primeiro ser criança, e é desde criança que aprendemos a ouvir, a conversar, pois é na infância que a relação pais X filho começa. Se nossos pais não conseguem criar um canal de diálogo baseado na sinceridade e na compreensão mútua desde o dia em que queremos comprar um brinquedo muito caro, ou que brigamos com um colega na escola, não adianta querer gritar e impor limites na hora que queremos sair numa balada sem acontecer aquele bate-boca. Nossos pais precisam entender que a adolescência, hoje tachada como problemática e, de certo modo, super valorizada, não está isolada das outras fases da vida, tão importantes quanto.

É gozado como parece que tudo “brota” na adolescência, ficando esta fase da vida com imagens muito interessantes:...

Somos revoltados, mal-humorados, preguiçosos, irresponsáveis: “Os aborrecetes”; e ao mesmo tempo, temos nossos rostos e corpos impressos nas revistas, nos outdoors, nos jornais, vendendo felicidade e saúde, como símbolos do prazer da vida, da leveza da juventude...

A adolescência se tornou um mercado muito lucrativo e ao mesmo tempo a fase do aborrecimento, principalmente para os pais.

O mais engraçado, é que os especialistas dizem que a adolescência tem se alongado, começando cada vez mais cedo e invadindo a juventude. Os jovens demoram a deixar a adolescência, ao mesmo tempo em que os adultos fazem de tudo para continuar jovens, mesmo nos chamando de “Aborrecetes”.

O fato é que todos querem ter nossos poucos limites, a vitalidade, a felicidade, é isso que atrai consumidores, é assim que eles vendem o sonho da juventude eterna. É dessa forma que somos incentivados a ser despreocupados com a vida, aproveitando as regalias que todos desejam pra si.

²⁵ Juliana Cristina da Silva, 17 anos, 3º. Ano do Ensino médio, 2004. O Jornal local solicitou ao Centro de Voluntariado um artigo sobre Adolescência, Juliana se ofereceu para escrever. Hoje, Juliana é estudante de Psicologia na USP(Ribeirão Preto). Mora na moradia da Universidade, o pai está desempregado e a mãe é funcionária pública municipal.

Mas quando queremos contestar nossos pais, a escola ou a sociedade, todos atribuem essa “vontade de mudar o mundo” a uma característica “típica” da adolescência, que é colocada como passageira: a tal rebeldia. É aí que aborrecemos, quando os adultos desmerecem nosso discurso, nossos ideais e lutas.

Quando crescermos e formos adultos, no entanto, não poderemos mais contestar, pois ser rebelde é coisa de adolescente.

No final ninguém contesta, ninguém se “rebela”, ninguém muda o mundo.

Não podemos nos conformar com este jeito que a sociedade lida conosco. Participar desta dita cuja sociedade, através de ações que podem fazer outras pessoas repensarem essas coisas, pode ser um caminho.

Junte uma galera que acredita que alguma coisa deve ser diferente, informe-se a respeito para não ficar com cara de tacho, combine uma estratégia de ação e manda brasa! Esse povo não sabe a força que um bando de adolescente pode ter!

A partir de recortes na escrita sobre a “adolescência” apresentada pela Juliana, faço minhas reflexões: o que captura, o que faz pensar e mobiliza, o que faz produzir e inquieta?

Juliana nos diz:

Quando somos crianças dependemos muito de nossos pais: não tomamos banho ou comemos sozinhos. Quando chegamos na adolescência somos mais independentes. Aborrecemos menos? Porém o adolescente contesta mais, os pais, as regras, os limites... Aborrecemos mais?

Muitas são as publicações que abordam a “adolescência” nesta perspectiva e a retratam como um “mal necessário”, como crise e como problema. Muitas dessas definições embasam as políticas públicas, a mídia e o consumo, transformando um momento inventado da vida, numa problemática médica, pedagógica, psicológica, jurídica etc.

Alguns autores utilizam uma discursividade classificatória, universalizante e normalizadora. Vejamos algumas.

Segundo Içami Tiba (1986):

a palavra “adolescer” vem do latim e significa crescer, engrossar, tornar-se maior, atingir a maioridade. Dos seres vivos, **os humanos são os únicos que vivem a adolescência como uma importante etapa do desenvolvimento.** Esta é uma das etapas em que o ser humano sofre as maiores modificações no seu processo vital, do nascimento à morte. O início da adolescência está *nitidamente demarcado* pela puberdade” (p.37). (...) Adolescente é um ser humano em crescimento, em evolução para atingir a maturidade psicossocial. É nessa fase que ele tem mais necessidade de pôr em prática a sua criatividade (p. 37). (grifo meu)

Os seres humanos são os únicos que constroem sua cultura e por ela são construídos. Falam e se fazem falar, falam do outro e provocam propositadamente reações. Planejam,

utilizam-se de relações de poder para se fazer presentes, reagem a partir de estratégias organizadas e premeditadas, planejam e se utilizam de estratégias para conseguir o que desejam. Estas podem ser elencadas entre outras razões que fazem dos humanos seres vivos que nomeiam, que a partir das nomeações classificam, categorizam e atribuem valor hierárquico que definem o que é melhor, o que é pior, o que vale e o que não vale. Diante disso, como outros animais poderiam criar a “adolescência”? Apenas os humanos possuem condições de fazer isso.

A definição de Tiba (1986) para a adolescência nos possibilita questionar: primeiramente, a certeza, identificada pela expressão *nitidamente demarcado*, deixando claro que há começo, e em havendo começo este pode ser observado e controlado e em segundo lugar, o fato de que a “adolescência” não é nada, pois tudo ainda está por ser, em desenvolvimento, a caminho de um outro estágio ou etapa. Ao afirmar ainda que há uma “adolescência”, universal, o autor também afirma que ela é a-histórica, desvinculada da cultura, em outras palavras, é o mesmo que afirmar que todo ser humano vive a “adolescência” e que ela é assim mesmo²⁶. Por fim, outra questão presente é o fato de depositar na “adulterz”²⁷ a maturidade psicossocial, a plenitude do desenvolvimento e a fase onde todas as questões da vida estarão bem resolvidas e o equilíbrio devidamente conquistado. A maturidade seria o final de um processo

O que interessa destacar nessa reflexão [acerca das idades] é a imagem de redução que precede e que segue a idade adulta e os atributos de carência, ganho e perda que configuram sucessivamente os grupos de idade. A categorização das etapas parcializadas de nossa existência obriga-nos a reconstruir à base de saltos e fronteiras mais ou menos explícitas, nossa identidade em função de alguns parâmetros socialmente estabelecidos. Em troca, é-nos indicado gentilmente, ou não tão gentilmente, quem podemos ser, o que podemos fazer e o que não nos é permitido em tal e tal idade (LLORET, 1998, p. 19).

Por um lado, alguns autores associaram a transitoriedade da “adolescência” com a maturidade adulta, outros discutiram a possibilidade de chegada num platô (um lugar com um final feliz):

O adolescente não pode ser estudado apenas sob a ótica de suas modificações corporais, pois se é verdade que nelas se radicam as angústias básicas da puberdade, não é menos certo, contudo, que sem o adequado entendimento da crise dos valores por que passa o jovem jamais lograremos compreender o real significado da transformação da criança em adulto (OSÓRIO, 1989, p.10).

²⁶ A mídia apresenta um discurso reforçando que em diferentes partes do mundo se vive de forma semelhante à ‘adolescência’, como já comentado a partir da reportagem sobre o tema publicada pela Revista Veja.

²⁷ Por “adulterz”, refiro-me às pessoas que vivem na idade adulta.

A antropóloga cultural Margareth Mead (1971), pesquisadora americana, que viveu até 1978, discutiu a importância da cultura e dos valores sociais sobre as formas como cada sociedade estabelece as relações entre seus partícipes e regula os intercâmbios com as comunidades e grupos, internos e externos a ela. A partir dessa perspectiva, a autora apontou que não há questões fisiológicas ou próprias da “adolescência” que definem *a priori* a existência de crises ou de uma “estereotipia adolescente”, mas que a partir de cada dinâmica cultural, é definida uma forma diferente de viver a vida, de gerar tensões e de propor formas de lidar com os conflitos decorrentes da coexistência em sociedade de grupos humanos com distintos momentos de desenvolvimento. A partir das diferentes comunidades que estudou, a autora observou diferentes formas de ritualizar a passagem de uma idade a outra. A pesquisa que realizou em Samoa (1925), partiu da busca por responder à angústia que observava nos “adolescentes” americanos. Ela queria descobrir se essa angústia era produto da civilização ou se era uma característica própria da “adolescência”. Depois de entrevistar 68 mulheres entre 9 e 20 anos, moradoras de Tau (ilha com 600 moradores), concluiu que a transição da infância à “adolescência”, nesta comunidade, era suave e não era marcada pelas angústias e pelas confusões emocionais ou psicológicas observadas entre “adolescentes” americanos.

Esta discussão, em 1928, provocou uma forte reação entre os americanos pois confrontou os padrões e valores existentes nos EUA. Muitos leitores americanos ficaram em choque pela observação de que as ‘jovens’ mulheres samoanas adiavam o casamento por muitos anos enquanto desfrutavam do sexo ocasional, mas que, uma vez casadas, assentavam e criavam com êxito os próprios filhos. A autora foi muito criticada por seus seguidores que questionaram a maneira como ela realizava as conclusões de seus estudos. Embora Margaret Mead tenha provocado as discussões sobre a influência de cada cultura no processo de subjetivação dos sujeitos, ela universaliza os sujeitos daquela cultura, formatando, uniformizando e generalizando-os.

Lloret (1998) registrou com muita propriedade o quanto o que se espera para cada idade pode estar entrelaçado, superposto numa mesma pessoa, colocando em xeque a divisão de faixas etárias na vida das pessoas, ao afirmar que:

...ver e viver experiências articuladas, contemplando a possibilidade de variadas respostas e combinações de respostas, de idas e vindas, bem além das qualificações apriorísticas de *progressões e regressões* seria uma maneira de considerar que, no devir das experiências e respostas existenciais uma idade não elimina a outra, mas a

contém. O menino e a menina, o jovem e a jovem, estão na pessoa adulta ou velha, e inclusive os meninos e as meninas podem responder como adultos em determinadas situações. Em vez de pensar em termos de regressões, inaptações ou reduções, poderíamos reclamar o direito de jogar, em cada momento, com todas e cada uma das cartas de nossa experiência (dos primeiros anos ou tardia, pequena ou grande), de maneira que, em cada itinerário pessoal, o tempo nos fosse amigo e não cárcere, permitindo assim uma identidade flexível e diversificada (p. 20-21).

Por efeitos históricos, pelas relações de saber-poder de cada época, vive-se como se fosse necessário estabelecer uma guerra particular entre uma idade e outra, uma disputa de bem-viver, uma disputa entre vantagens e desvantagens de uma ou outra, como se alguma delas pudesse vencer as outras em vantagens, como se fossem construídas a partir de condições dadas *a priori*, como se não fossem constituídas a partir das diferentes formas como cada sujeito subjetiva sua existência.

Embora alguns poucos autores discordem, ainda há um discurso majoritário sobre essa “adolescência” moderna, onde nada se é e tudo está por vir, “adolescentes” de todas as etnias, idades, sexos, religiões, nível social, espaço geográfico, residentes em cidades e estados completamente diferentes, espaços rurais e urbanos, do centro da cidade, da periferia, estudantes de escolas públicas, particulares, roqueiros, pagodeiros, heterossexuais, homossexuais, deficientes, superdotados, abrigados, em liberdade assistida (como se isso fosse possível..), vivendo com suas famílias, órfãos, residentes em casas, moradores das ruas, trabalhadores remunerados, escravizados, explorados sexualmente, estudando, expulsos da escola, politizados, alienados, críticos, confinados, ligados ao movimento estudantil, ao voluntariado, a grupos de teatro, música, dança, ao *hip hop*, envolvidos no tráfico de drogas, nas gangues, vão encontrando maneiras de viver e sobreviver, assujeitados ou não a um discurso sobre sua vida, seus desejos, suas necessidades, construindo identidades, subjetivando sua existência de forma mais ou menos autônoma. Sobre o discurso e a produção de saberes-poderes, Revel (2005) escreveu:

o discurso designa, em geral, para Foucault, um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns...: a “ordem do discurso” própria a um período particular possui, portanto, uma função normativa e reguladora e coloca em funcionamento mecanismos de organização do real por meio da produção de saberes, de estratégias e de práticas (p. 37).

O discurso que cria e é criado a partir da vida em sociedade marca, normatiza e se produz na resistência que testemunha. É interessante como se fala, como se escreve e se categoriza uma única “adolescência” quando podemos observar, a olho nu, inúmeras “adolescências”. Como podemos dizer que uma pessoa de 14 anos, que vive na zona sul do Rio de Janeiro vive a mesma “adolescência” de outra que vive na região ribeirinha da Amazônia? Ou que vive num acampamento do MST, ou no interior do estado do Piauí, ou no subúrbio de Nova York? Ou dentro de uma mesma sala de aula, no mesmo quarteirão ou até de uma mesma casa?

O contato com “adolescentes” pode nos mostrar que o conceito de “adolescência” é construído na ‘infância’ por todos os aparatos sociais disponíveis: a igreja, a família, a mídia, a escola, a medicina, a legislação, entre outros. São estas formações discursivas e não discursivas, o silenciamento e a exaltação da *aborrecência* da “anormalidade normal” prevista, incorporada nesse processo despercebido, sutil e profundo, que calam no corpo, na voz e na vida.

Foucault (1971) afirmou que

no caso em que se pudesse descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se poderia definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), dir-se-á, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* – evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e conseqüências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, como “ciência”, ou “ideologia”, ou “teoria”, ou “domínio de objetividade (p. 51).

Se olharmos os programas dirigidos a “adolescentes”, não faltarão os temas sexualidade, violência e drogas. Isso nos indica que a “adolescência” precisa ser sempre cuidada para que não “cause problemas”. As estatísticas nos apontam para a confirmação desse lugar ocupado pela “adolescência”: a maneira como é tachada acaba definindo a maneira como vive.

Foucault (1971) apontou para a questão de que quando se puder definir, entre um certo número de enunciados, uma regularidade, se estará diante de uma formação discursiva. Nesse sentido pode-se constatar que a nossa cultura concebe a “adolescência” como um problema, uma soma de situações embaraçosas que precisam ser vigiadas e controladas. Uma situação esclarecedora é observar o quanto no imaginário social - efeito das formações discursivas atuais sobre a “adolescência”- se vários deles, num determinado momento estiverem juntos, o cuidado deve ser redobrado, pois, com certeza, problemas surgirão, daí o controle sobre suas ações,

sobre os relacionamentos entre turmas, sobre seus corpos, pois podem engravidar²⁸, podem contrair DSTs e AIDS, podem usar drogas etc.

Mas não é só o discurso enquanto conjunto de enunciados que sustenta a “adolescência”. Há uma série de não ditos, que se amalgamam à “adolescência” dando-lhe destino, cor e universalidade:

Essa rede que se estabelece entre o dito e o não dito, entre a discursividade e variadas formas de apresentação da “adolescência”, pode indicar que se trata de um dispositivo, como nos aponta o próprio Foucault (2004d) quando respondeu à pergunta de Alain Grosrichard: “Para você, qual é o sentido e a função metodológica deste termo: dispositivo²⁹?”

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. Em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes. Em terceiro lugar, entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante (p. 244). (grifos meus)

Empresto de Foucault estes três argumentos e vou com eles operar em minha argumentação. No que se refere à sua primeira colocação, é possível pensar a “adolescência” como um dispositivo, pois pode-se identificar sua presença organizadamente estudada nos cursos de especialização, em grupos de estudos de universidades, na quantidade de publicações disponíveis na internet, nas livrarias e bibliotecas, nas disciplinas curriculares em diferentes cursos de graduações (pedagogia, psicologia, medicina e nas licenciaturas), legislação específica (Estatuto da Criança e do Adolescente, no caso do Brasil), Conselhos Municipais de Direitos da Criança e do Adolescente, programas governamentais, instituições filantrópicas, programas

²⁸ A gravidez na “adolescência” é considerada um problema de saúde pública e recebe indevidamente o nome de “gravidez indesejada”.

²⁹ “O termo “dispositivo” apareceu em Foucault nos anos 70 e designa inicialmente os operadores materiais do poder, isto é, as técnicas, as estratégias e as formas de assujeitamento utilizadas pelo poder” (REVEL, 2005, 39).

televisivos e radiofônicos, ou seja, todo um arcabouço para entender, controlar e tratar do “problema”. Esta rede estabelecida entre diferentes instâncias, definida em diferentes Poderes (Legislativo, Executivo, Judiciário), explicada nas academias, normatiza e legitima o dito e o não dito, o entendido e o subentendido.

O que Foucault aponta em segundo lugar na discussão com Grosrichard, pode ser observado em algumas situações que corroboram esta questão, mas vou me ater a uma que está muito presente na mídia e que mobiliza muitos milhões de reais, além de uma grande quantidade de profissionais com atuação direta ou indireta. Trata-se do cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente. Suas diretrizes, estabelecidas em Lei, geraram a necessidade de cumprimento das medidas socioeducativas.

Houve ainda a criação do Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente, que capta recursos de renúncia fiscal para contribuintes (pessoa física ou jurídica) que têm imposto de renda a pagar e que fazem a declaração pelo modelo completo ou pelo lucro real. Além disso, foram criadas as instâncias de fiscalização de cumprimento das medidas socioeducativas, os promotores de justiça criaram diferentes maneiras de julgar as “crianças” e “adolescentes” em conflito com a lei, psicólogos e assistentes sociais foram capacitados para trabalhar na área e acompanhar esse cumprimento. Novas organizações foram criadas, pois de um modo geral não é mais o Estado que faz a gestão dessas instituições, mas sim, ONGs criadas especialmente para isso.

Adolescentes” são “tratados” como se ali houvesse um programa educacional, quando na verdade é um programa de enclausuramento. As condições de vida, sociais, familiares, escolares, de trabalho, de saúde e lazer que são negadas a esses adolescentes não são discutidas, e quando são, servem às estatísticas, pois as condições reais de não acesso aos bens construídos na cultura, nesta sociedade e neste tempo histórico, estão distantes de grande parte dos “adolescentes” ali mantidos.

O dinheiro empregado, os jogos de poder entre as partes envolvidas, a (im)possibilidade de realização de um trabalho que tenha por alvo cada “adolescente” ali envolvido e não a proteção da sociedade contra a ação criminosa deles, são elementos colocados no grande jogo de xadrez onde as peças são manipuladas conforme interesses políticos dominantes. A resistência vem em forma da construção de si para novas formas de romper e impor-se, mesmo que seja pelo aperfeiçoamento da violência.

César (1998) afirma que a “adolescência” como problema é uma invenção do final do século XIX, começo do século XX “quando o conceito apareceu no discurso de médicos, psicólogos e pedagogos, sendo posteriormente reproduzido à exaustão, sem que fosse discutido em seu caráter histórico” (p.5).

Esse tipo de formação (a marca “adolescência”) aparece para fundamentar a necessidade da psicopedagogia, como afirma César (1998), para justificar a necessidade de atribuir um intervalo entre a infância e a vida adulta e ainda como estratégia social para lidar com a falta de trabalho e excesso de mão-de-obra circulante. Assim, o poder do mercado pode ter identificado práticas discursivas referentes às vantagens da juventude percebidas pela quantidade de propagandas, de revistas dirigidas, de especialidades, de escolas criadas nestes últimos dez anos. As práticas de mercado descobriram que “adolescentes” e ‘jovens’ consomem e com isso criaram padrões de beleza, de consumo, alimentos específicos, a cultura do corpo e ainda um padrão de bem viver. Toda a sociedade quer ser jovem: tanto as crianças como os ‘adultos’ querem as roupas que a juventude usa³⁰. Essa necessidade de pertencimento criada a partir do dito e do não-dito tem sido uma das alavancas para o aumento da violência.

A “adolescência”, então, passa a ser o lugar onde se estabelecem relações de poder sobre o outro, pela categorização da vida em fases de desenvolvimento e na valorização da adultez em detrimento de outras fases. São os ‘adultos’ os *experts*, os políticos, os acadêmicos etc, que legitimam saberes e práticas “científicas”, “políticas”, “religiosas”, voltadas para os “adolescentes”. Nossa sociedade está organizada na perspectiva das relações de poder. Como bem acentuou Foucault (2003a),

As relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças, na família. Na sociedade, há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, microlutas, de algum modo. Se é verdade que essas pequenas relações de poder são com frequência comandadas, induzidas do alto pelos grandes poderes de Estado ou pelas grandes dominações de classe, é preciso ainda dizer que, em sentido inverso, uma dominação de classe ou uma estrutura de Estado só podem funcionar bem se há na base, essas pequenas relações de poder (p. 231).

³⁰ Há alguns anos, a vestimenta marcava a diferença entre as idades, roupa de ‘criança’, de ‘jovem’ e de ‘adultos’ com características bem diferentes.

Se de um lado, há o poder do ‘adulto’ sobre os e as “adolescentes”, demarcando seu território e sua margem de ação, por outro lado estão as muitas “adolescências” impondo um outro olhar para si mesmas, questionando a verdade que lhes é imposta.

Foucault (2003a), ao responder àqueles que o criticam argumentando que ao colocar o poder em toda parte estaria excluindo qualquer possibilidade de resistência, argumentou:

quero dizer que as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência, e é porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior for a resistência (p.232).

Essa resistência está presente nas muitas possibilidades criadas ao se viver a “adolescência”, as muitas “adolescências”, que imprimem suas marcas na música, no corpo, nas roupas, nos estilos, nas militâncias. A possibilidade de o sujeito singular escapar das classificações, da cristalização das identificações, do que é normatizado como o esperado para seu enquadramento é tarefa que exige um trabalho sobre si mesmo que muitas vezes não se torna possível.

Revel (2005) escreveu:

..a resistência se dá, necessariamente, onde há poder, porque ela é inseparável das relações de poder, assim, tanto a resistência funda as relações de poder, quanto ela é, às vezes, o resultado dessas relações; na medida em que as relações de poder estão em todo lugar, a resistência é a possibilidade de criar espaços de lutas e de agenciar possibilidades de transformação em toda parte. A análise dos vínculos entre as relações de poder e os focos de resistência é realizada por Foucault em termos de estratégia e de tática: cada movimento de um serve de ponto de apoio para uma contra-ofensiva do outro (p. 74).

Essa verdade a que estão sendo submetidos³¹ pode ser entendida como “o conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros” (FOUCAULT, 2003a, p.233). Assim, ao resistir ao que é deles

³¹ Para exemplificar, destaco um acontecimento atual: Recentemente um assassinato brutal de um menino no Rio de Janeiro que ficou preso ao cinto de segurança e foi arrastado por quilômetros teve cinco envolvidos, sendo quatro ‘adultos’ e um “adolescente”. Sem fazer apologia em defesa do adolescente (ele também é um criminoso), o que me chamou atenção foi a comoção nacional a favor da redução da maioridade penal. A população, com o apoio incondicional da mídia, rapidamente voltou-se para o “adolescente” e sua criminalização. Movimentaram-se parlamentares e a discussão dessa alteração no Estatuto da Criança e do Adolescente passou a ser a pauta dos noticiários. Falou-se muito do “*adolescente assassino*” e pouco sobre os ‘*adultos assassinos*’.

esperado, transgridem, e ao cumprir com as demandas da “adolescência-problema” sendo “adolescência normal” respondem ao que deles se espera.

Mas o que poderíamos pensar sobre a “adolescência”? Qual seria sua “verdade”? Ser o problema, resistir a esse lugar?

Ao discutir sobre a impressão da verdade, Foucault (2003a) observou:

há regiões onde esses efeitos de verdade são perfeitamente codificados, onde o procedimento pelos quais se pode chegar a enunciar as verdades são conhecidos previamente, regulados. São em geral, os domínios científicos. (...) E depois, afora as ciências, têm-se também os efeitos de verdade ligados ao sistema de informações: quando alguém, um locutor de rádio ou de televisão, lhe anuncia alguma coisa, o senhor acredita ou não acredita, mas isso se põe a funcionar na cabeça de milhares de pessoas como verdade, unicamente porque foi pronunciado daquela maneira, naquele tom, por aquela pessoa, naquela hora (p. 233).

Mariguela e Souza (2007) interrogaram sobre “qual a concepção de Foucault sobre a verdade?” e apontaram que:

... para ele, toda a sociedade é regulada por um conjunto de saberes e interpretações – sobre o mundo, a vida, as pessoas e as relações possíveis entre elas – a partir dos quais classifica, hierarquiza e dirige ações para prevenir e tratar as emergências humanas que escapam àquele regime. Portanto, a verdade não vem de Deus, nem decorre de um raciocínio lógico e científico que descobre, nas nervuras de um corpo mestiço de acontecimentos, a sua verdade. A verdade é, pelo contrário, uma fabricação social, com base em certos condicionantes históricos, e exerce sobre o indivíduo e a população um quantum, mais ou menos intenso, de poder. A verdade é, pois, deste mundo; é efeito de poder e ao mesmo tempo lugar de sua produção (p. 113).

A verdade tatua sem pedir licença, marcando um jeito de viver e de conviver que ‘dita’ formas de relacionamento, cria desejos, formula teses, cristaliza sentimentos. A verdade parte do princípio de que é preciso que haja uma explicação, que para ‘aquilo’ se tenha definido cada questão, cada passo, cada cor, cada cheiro, cada vida. Cerca-se cada sujeito de padrões e se constrói um modelo onde ser assim é definido de tal e tal maneira.

A literatura infantil, muitas vezes dirigida aos ‘adultos’, como exposto nesse trecho clássico pode apresentar questões que extrapolam o que as crianças podem captar, mas que trazem sua mensagem para os leitores, aqueles que na calada da noite, sentam na cama da criança e lêem para ela:

Os insetos lá não me dão prazer, na verdade - explicou Alice – porque tenho medo deles, pelo menos dos maiores. Mas posso lhe dar o nome de alguns.

- Naturalmente eles atendem pelo nome – observou distraidamente o Mosquito.

- Nunca ouvi dizer que fizessem isso.

- **E de que serve então, eles terem nomes, se não atendem por esses nomes? Estranhou o Mosquito.**

- Para eles, não serve de nada - Alice explicou. - Mas é útil para as pessoas que dão os nomes, eu acho. Se não, porque dar nomes às coisas? (CARROL, 1980, p.163).

De que serve ter um nome? Ter um nome não é fato a ser pouco valorizado. Um nome carrega, muitas vezes, muitas histórias e estas histórias serão somadas a outros elementos que constituirão a subjetividade de cada um. É verdade que cola e marca, que aponta caminhos a serem percorridos e que, de alguma forma provoca a pensar saídas e refúgios.

Neste pequeno e significativo fragmento da literatura clássica infantil, o diálogo entre Alice e o Mosquito me remeteu ao pensamento de Larrosa (2002):

(..) E isto a partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação.

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem que ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso (p.20).

(..) O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. Por isso, atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos (p.21).

As palavras não são desprovidas de sentido; carregam significações, conteúdos que podem ser colados e assim explicar, dirigir gostos, ações, percepções etc. Elas chegam para legitimar, para produzir uma hegemonia de pensares que vão se cristalizando e naturalizando as relações de poder. Chegam para dar sentido, para explicar as práticas discursivas e passam a naturalizar essas práticas até vestir a roupagem contida na expressão “sempre foi assim”. As

palavras ao nomear, qualificam, desqualificam, classificam, produzem subjetividades. As palavras produzem verdades.

Esta marca registrada na “adolescência” construída e universalizada pode ser reconhecida na escrita de Juliana. Essa escrita carrega um saber:

É gozado como parece que tudo “brota” na adolescência, ficando esta fase da vida com imagens muito interessantes:...
Somos revoltados, mal-humorados, preguiçosos, irresponsáveis: “Os aborrecetes”; e ao mesmo tempo, temos nossos rostos e corpos impressos nas revistas, nos outdoors, nos jornais, vendendo felicidade e saúde, como símbolos do prazer da vida, da leveza da juventude...
A adolescência se tornou um mercado muito lucrativo e ao mesmo tempo a fase do aborrecimento, principalmente para os pais.
O mais engraçado, é que os especialistas dizem que a adolescência tem se alongado, começando cada vez mais cedo e invadindo a juventude. Os jovens demoram a deixar a adolescência, ao mesmo tempo em que os adultos fazem de tudo para continuar jovens, mesmo nos chamando de “Aborrecetes”.
O fato é que todos querem ter nossos poucos limites, a vitalidade, a felicidade, é isso que atrai consumidores, é assim que eles vendem o sonho da juventude eterna. É dessa forma que somos incentivados a ser despreocupados com a vida, aproveitando as regalias que todos desejam pra si.

Esse falar *a* “adolescência”, esse falar *da* “adolescência” tem sido a ocupação de um lugar por um/a não ‘adolescente’, tem sido o ponto de vista ‘adulto’, profissional, justificando a forma como nossa cultura espera que a “adolescência” se porte e se comporte, segundo a expectativa criada. Dessa forma espera-se que, na “adolescência”, os “adolescentes” criem problemas, tragam muitos problemas, vivam incertezas, angústias, sejam revoltados, descoordenados, *aborrecetes*, enfim, palavra que cria uma personagem a ser vivida por pessoas com idade entre 12 e 24 anos.

Conforme Andrade (2006), “aquilo que é produzido histórica e culturalmente não reflete apenas como nós nos vemos e aos outros, mas de que modo nos comportamos cotidianamente com relação a nós mesmos e aos outros” (p. 98). Andrade afirmou de forma clara que as identidades por meio da linguagem não apenas descrevem uma realidade, mas a instituem, *performatizam*. Criam um estilo de viver, de vestir, de pensar, de agir e reagir. Criam reações e possibilidades novas, que nos fazem perguntas: como posso fazer diferente?

Associados ao tema da “adolescência”, outros nomes vão sendo criados para produzir outros sujeitos. Para contrapor o/a “adolescente-problema”, inventou-se o/a “adolescente

protagonista”. Nos dois casos, aparece a presença do sujeito voltado para si, desconectado do seu tempo, universal

Costa (1999) assim explicou:

ao perguntar-me acerca do tipo de jovem que queremos formar, concluímos que é aquele autônomo, solidário, competente e participativo. Refletindo sobre essa questão, surgiu-nos a idéia de protagonismo juvenil, conceito que veio preencher uma lacuna teórico-prática nesse campo. A palavra *protagonismo* é formada por duas raízes gregas: proto, que significa “o primeiro, o principal”; *agon*, que significa luta. *Agonistes*, por sua vez, significa “lutador”. Protagonista quer dizer, então, lutador principal, personagem principal, ator principal (p. 75).

Neste mesmo artigo o autor, um ‘adulto’, elencou ainda quais os procedimentos para uma educação que propicie o aparecimento do protagonista, quais as estratégias de uma educação para esse fim e quais são as características do “educador que se dispuser a atuar como animador de grupos de “adolescentes” em ações de protagonismo” (Idem, p. 78).

Costa (2004) explicou como surgiu o nome “Protagonismo Juvenil”³² :

Então comecei a relacionar essa noção com a questão da educação, na época em que deparei com o trabalho da Fundação Odebrecht. Eles trabalhavam há dez anos com adolescentes e me chamaram para fazer uma sistematização do trajeto percorrido. Eles tinham a seguinte metodologia: o adolescente participava das ações desde a gestão, a geração da idéia, depois participava do planejamento, da execução, da avaliação e se apropriava dos resultados. Pensei: O que é isso? Que nome dar a isso? Então, resolvi chamá-lo de protagonismo. (p. 87).

Quando apontamos para o jovem protagonista, ator, o que fazemos é “dar o direito a”, colocando-o como aquele que fala pelos seus iguais, no lugar deles. Rancière (1996a), a partir do conceito de dissenso, questionou o lugar que as ciências sociais ocupam na atualidade passando a um discurso que glorifica o retorno do ator, do indivíduo que discute, que contrata, que age. Para o autor, “quanto menos coisas há para se discutir mais se celebra a ética da discussão, da razão comunicativa, como fundamento da política” (p.367).

Foucault na entrevista com Deleuze, em 1972, discutiu o papel dos intelectuais que se colocam no lugar de ‘representar’ as massas, de dizer por elas e o quanto “as massas não necessitam deles para saber; e elas o dizem muitíssimo bem” esclarecendo que embora saibam, “existe um sistema de poder que barra, interdita, invalida esse discurso e esse saber”. (FOUCAULT, 2003b, p. 39). Penso que este seja o lugar do intelectual: contribuir para que os

³² Antonio Carlos Gomes da Costa foi o responsável por disseminar o conceito de Protagonismo Juvenil no Brasil.

saberes locais possam se fazer ouvir. Os saberes sobre a “adolescência” têm sido instituídos por intelectuais que ao ocupar o lugar de saber-poder se iludem pensando que mudando os nomes podem mudar a realidade. Assim foi feita a introdução do protagonismo juvenil nos anos 90.

Se o “adolescente” num determinado momento histórico ocupou o lugar do problema, num outro momento passou a ser olhado como uma *solução* para os problemas da sociedade: o “adolescente” sobe o degrau da hierarquia social e passa a ser visto como alguém que está incluído nos processos decisórios e na forma como a sociedade está organizada. Dessa nova invenção surgiu o “adolescente protagonista”, que vai se enquadrar no “Protagonismo Juvenil” e com isso ganhar um novo *status*. Esta captura da “adolescência” a ingressa numa nova discursividade, aprovada e conclamada como a salvação da ‘juventude’ e passando a fazer parte das plataformas governamentais, dos projetos de ONGs³³, das manchetes de jornal etc. A “adolescência” mais uma vez saiu de um lugar para ocupar outro, mas ainda muito distante dos possíveis lugares criados por ela mesma. No protagonismo juvenil não se fala no sujeito coletivo, a ênfase está no sujeito protagonista, herói de si mesmo. O que está em foco é a mudança de cada pessoa, na ilusão de que mudando o indivíduo, muda-se o mundo. Não há coletivo nesse pensar o protagonista, a não ser o entendimento de um coletivo como resultado, como alvo e não como processo.

Juliana, ao resistir ao legado da *aborrecência*, pôde pensar e agir coletivamente:

*Não podemos nos conformar com este jeito que a sociedade lida conosco. Participar desta dita cuja sociedade, através de ações que podem fazer outras pessoas repensarem essas coisas, pode ser um caminho.
Junte uma galera que acredita que alguma coisa deve ser diferente, informe-se a respeito para não ficar com cara de tacho, combine uma estratégia de ação e manda brasa! Esse povo não sabe a força que um bando de adolescente pode ter!”*

Uma situação vivida profissionalmente também demonstrou isso. Quando o termo “protagonista juvenil” circulou de forma predominante no final dos anos 90, muitos

³³ No ano 2000, a ONG da qual eu participava teve o projeto “Adolescentes Protagonistas na Prevenção das DSTs e AIDS” aprovado no Ministério da Saúde. Esse projeto foi realizado na cidade de Rio Claro-SP, com renovação das atividades para os anos de 2001 e 2002. Envolveu adolescentes da ONG e adolescentes de escolas públicas. Naquela época a nomenclatura “adolescente protagonista” tornou-se fundamental para a captação de recursos para execução dos projetos com apoio governamental.

adolescentes questionavam o uso que estava sendo feito do termo e quantos “adulinhos”³⁴ estavam sendo criados. Durante um evento em Porto Alegre, o 9º. Encontro Nacional de Adolescentes³⁵, ocorrido em 1999, um menino de 15 anos, afirmou:

- *Teresa, precisamos inventar outro nome pra nós, não queremos ser protagonistas.*

Questionei se era preciso inventar mesmo um nome. Na época, percebi o peso que os nomes têm, mas não pensei muito além disso. Não inventamos um nome novo, não foi preciso. Ao invés disso fomos pensando novos fazeres, avaliando posições, propondo discussões: as possíveis lacunas que nosso fazer e pensar podiam encontrar; os adolescentes e ‘jovens’ iam detectando necessidades, aprendendo a escrever projetos, realizar ações. Começaram a cuidar de si e de outros adolescentes, principalmente os de escolas públicas e não precisaram de um nome para designá-los.

As práticas discursivas disponíveis definem uma “adolescência” vulnerável e fragilizada, pois ao mesmo tempo em que propõem um cuidado especial por ser incapaz de se auto-regular precisando ser tutelada, responsabiliza essa “adolescência” por adotar comportamentos de risco, gerando uma dupla mensagem, que confunde e infantiliza.

As crianças passam por um processo onde escutam ‘adultos’ falando sobre os e as “adolescentes”; vêem situações problemáticas da “adolescência” sendo retratadas na televisão, jornais e revistas, e a partir dessas situações vão construindo em si a “adolescência” esperada. De alguma forma é esperado que apresentem problemas ao chegarem aos 12 e 13 anos, aumentando a complexidade e a quantidade de problemas conforme os anos passam, e só “acomodando-se” ao entrar na vida adulta. Como se isso fosse possível: como se a idade adulta fosse tranqüila, calma, segura, como se não houvesse mudanças biológicas, como se todas as inseguranças e medos estivessem completamente resolvidos. Que ‘adulto’ é esse? Onde está? Quem o definiu? Onde estão os outros ‘adultos’? Assim, concordo com Calligaris (2000) que ao

³⁴ Termo que se referia a/ao adolescente que se portava como “um adulto”. Essa resistência foi muito forte durante o 9º. Encontro Nacional de Adolescentes, realizado em Porto Alegre-RS, tendo sido inclusive, criada a expressão “cocô protagonista”.

³⁵ O Encontro Nacional de Adolescentes (ENA) é um evento bienal do Movimento de Adolescentes do Brasil (MAB) ao qual o grupo onde eu era educadora é filiado. Em 1998, o 8º ENA foi realizado em Rio Claro, SP, cidade onde foi criado o Centro de Voluntariado de Rio Claro (CVRC), com apoio do Programa Voluntários do Conselho da Comunidade Solidária. Em 1999, com o término do Projeto na escola onde estava alocado, os e as adolescentes resolveram criar uma ONG e integraram-se à Rede de Centros de Voluntariado por esta oferecer uma estrutura mínima para que pudessem começar as atividades. Embora não se identificassem com o nome “Centro de Voluntariado”, optaram por integrar-se à Rede, pois o nome, embora não os representasse, não os incomodava). O CVRC foi o primeiro Centro de Voluntariado cuja gestão foi feita por ‘jovens’ e realizou suas ações voluntárias sem se preocupar em ser um Centro de Voluntariado nos padrões em que foram criados os outros.

tratar a questão de como essa aprendizagem acontece em nossa cultura afirmou que “...obedecer é desobedecer. Mas –complicação- quem desobedece está obedecendo” (p. 29), concluindo: “se o imperativo cultural é “*Desobedece!*”, “*Prova tua autonomia*”, então desobedecer pode ser uma maneira de obedecer. E obedecer, quem sabe, talvez seja o jeito certo de não se conformar” (Idem, pp.32-33)

Para se tornar adolescente é preciso primeiro ser criança, e é desde criança que aprendemos a ouvir, a conversar, pois é na infância que a relação pais X filho começa. Se nossos pais não conseguem criar um canal de diálogo baseado na sinceridade e na compreensão mútua desde o dia em que queremos comprar um brinquedo muito caro, ou que brigamos com um colega na escola, não adianta querer gritar e impor limites na hora que queremos sair numa balada sem acontecer aquele bate-boca. Nossos pais precisam entender que a adolescência, hoje tachada como problemática e, de certo modo, supervalorizada, não está isolada das outras fases da vida, tão importantes quanto.

Juliana discute as “idades da vida”, classifica a vida em fases, pois ouviu isso a todo momento, mas o interessante é que apesar dessa captura, ela coloca que não há prevalência de uma idade sobre a outra, ela reconhece que viver independe de estar categorizado numa fase, numa idade, colocando a vida em primeiro lugar, independentemente da idade que se tem.

Numa atividade que coordenei com adolescentes de 14 a 18 anos solicitei que escrevessem em pequenos pedaços de papel as afirmações que ouviam quando crianças, sobre os e as “adolescentes”. Depois de escrito, deveriam colocar os papéis no centro da sala, no chão, um a um espalhados. A seguir, pedi que separassem as coisas que julgassem ‘legais’ e as ‘não legais’ e que fixassem com fita crepe cada qual numa metade da parede. As coisas ‘não legais’ preencheram a metade da parede e as ‘legais’ se resumiram a sete citações. Depois dessa experiência, já realizei esta atividade com educadores, com pais de adolescentes da escola em que trabalhei, com vários grupos de adolescentes e até com um grupo de crianças com idade entre 8 e 11 anos. Em todos eles o resultado foi o mesmo. Com pequenas variações, o que apareceu não indicava uma outra possibilidade de viver a “adolescência” que não fosse ocupando o lugar do problema.

Abaixo o resultado apresentado nas filipetas:

 COISAS LEGAIS...	 COISAS RUINS...
<p><i>Vai poder sair à noite sozinho</i></p> <p><i>Namorar</i></p> <p><i>Pode trabalhar</i></p> <p><i>Ter turma</i></p> <p><i>Ser independente</i></p> <p><i>Não precisa contar tudo</i></p> <p><i>Escolhe as roupas</i></p>	<p><i>Dá trabalho</i></p> <p><i>Responde</i></p> <p><i>Acha tudo chato</i></p> <p><i>Não obedece os pais</i></p> <p><i>É bagunceiro</i></p> <p><i>Não arruma o quarto</i></p> <p><i>Bate porta</i></p> <p><i>Derruba tudo</i></p> <p><i>Fuma maconha</i></p> <p><i>Vai mal na escola</i></p> <p><i>É chato</i></p> <p><i>Acha tudo errado</i></p> <p><i>Briga</i></p> <p><i>Se acha</i></p> <p><i>É preguiçoso</i></p> <p><i>Não quer ir na casa dos parentes</i></p> <p><i>Rebelde</i></p> <p><i>Revoltado</i></p> <p><i>Não faz tarefas</i></p> <p><i>Larga tudo bagunçado</i></p> <p><i>Não quer mais ir na missa</i></p> <p><i>Larga tudo que começa</i></p> <p><i>Bate no irmão</i></p>

Interessante notar que muitas das características e comportamentos designados como sendo ruins, assim colocados por uma discursividade moralizante³⁶, poderiam muito bem ser entendidas a partir de uma positividade própria da autonomia conquistada a partir de uma certa idade: “Se acha”, uma dessas expressões que usam para mostrar o poder de colocar suas convicções, suas posições diante do outro, é um exemplo do que estou dizendo. Assim podemos pensar também “não obedecer aos pais”, “acha tudo errado”, “revoltado”, “rebelde” e, claro, “chato”. Outra característica apontada como “larga tudo que começa”, ao invés de ser vista como uma experimentação, uma tentativa de descobrir suas preferências é vista como negativa. O que é uma positividade, um caminho de descobertas, torna-se um problema.

³⁶ Por discursividade moralizante entendo o conjunto de práticas discursivas e não discursivas que pautam o que é certo e o que é errado no viver em sociedade a partir de padrões morais que regulam a vida humana sem levar em conta a ética e a estética do cuidado de si.

Contribuindo para o (im)possível entendimento do fenômeno da "adolescência", Calligaris (2000) defendeu com propriedade a questão da "adolescência" como moratória³⁷, termo emprestado do direito econômico que designa aqui aquele lugar de espera, de intervalo

Em primeira aproximação, eis então como começar a definir um adolescente³⁸:

1. que teve o tempo de assimilar os valores mais banais e mais bem compartilhados na comunidade (por exemplo, no nosso caso: destaque pelo sucesso financeiro/social e amoroso/sexual); 2. cujo corpo chegou à maturação necessária para que ele possa efetiva e eficazmente se consagrar às tarefas que lhes são apontadas por esses valores, competindo de igual para igual com todo mundo; 3. para quem, nesse exato momento, a comunidade impõe uma moratória;

(...) 4. cujos sentimentos e comportamentos são objetivamente reativos, de rebeldia a uma moratória injusta; 5. que tem o inexplicável dever de ser feliz, pois vive uma época da vida idealizada por todos; 6. que não sabe quando e como vai poder sair de sua adolescência (p. 15; 21).

Assim, embora esteja subjetivamente pronto para assumir a competição para a qual foi treinado, é-lhe imposta uma moratória que diz: "Espera! Ainda não é a hora.". Mas o que deve o "adolescente" esperar?

Mas quando queremos contestar nossos pais, a escola ou a sociedade, todos atribuem essa "vontade de mudar o mundo" a uma característica "típica" da adolescência, que é colocada como passageira: a tal rebeldia. É aí que aborrecemos, quando os adultos desmerecem nosso discurso, nossos ideais e lutas.

Quando crescermos e formos adultos, no entanto, não poderemos mais contestar, pois ser rebelde é coisa de adolescente.

No final ninguém contesta, ninguém se "rebela", ninguém muda o mundo.

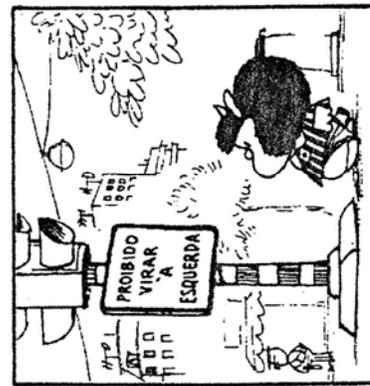
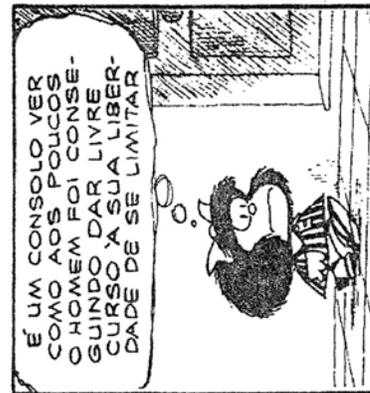
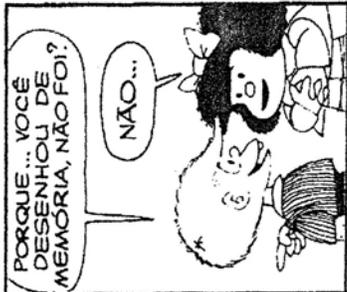
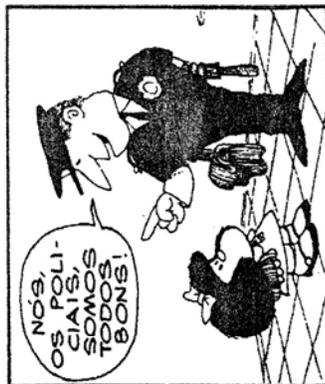
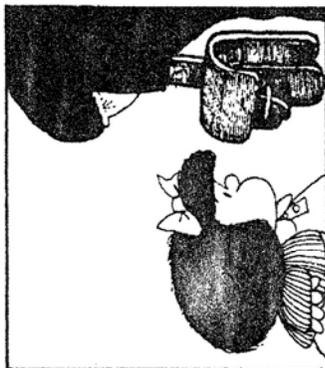
Juliana, em sua escrita, apresenta sua indignação diante dos limites colocados para a participação juvenil questionando a própria omissão que observa entre os 'adultos' que a tolhem. São atitudes menores, que criadas "como um cão que faz seu buraco, uma rato que faz sua toca" (Deleuze, 1977, p. 28) que podem ser criadas as condições para que cada um descubra em si mesmo sua articulação com o coletivo, mesmo no risco das capturas mais elementares. Concluo este capítulo com a preocupação de Deleuze (1977) sobre esses riscos:

³⁷ Disposição que suspende o pagamento num prazo fixado por lei ou por força de um contrato. Pesquisa realizada em 28/06/2006, 23h50 no endereço: <http://dicionario-de-economia.portalmidis.com.br>.

³⁸ Nota do autor (Calligaris, 2000): Em todo o texto, quando escrevo "adolescente" sem mais especificar, entendo a palavra como substantivo neutro. Salvo indicação explícita do contrário, a palavra refere-se a pessoas de ambos os sexos.

que a justiça imanente, a linha contínua, as pontas ou singularidades sejam bem ativas e criadoras, isso se compreende conforme a maneira como elas se agenciam e, por sua vez, formam máquina. É sempre nas condições coletivas, mas de minoria, nas condições de literatura e de política “menores”, mesmo que cada um de nós tenha de descobrir em si mesmo sua minoria íntima, seu deserto íntimo (levando em conta perigos da luta minoritária: reterritorializar-se, refazer fotos, refazer o poder e a lei, refazer também a “grande literatura” (p.125).

Agir na comunidade com fúria, organização, paixão e compromisso: formas de resistência, linhas de fuga, novas invenções...



CAPÍTULO 2 – “ADOLESCÊNCIA” E RACISMO

“Ser outro, outro, outro.
Cada um deveria voltar a ver-se como outro”
Elias Canetti



*No meu tempo*³⁹

Quando um adolescente pára pra conversar com alguém mais velho, existe uma grande possibilidade de que em algum momento escute a famosa expressão: “No meu tempo...” As frases que vem em seguida são as mais variadas possíveis e em geral descrevem um tempo onde tudo era mais difícil, as pessoas se respeitavam mais, estudavam mais, se esforçavam mais, se alimentavam melhor, se vestiam melhor, enfim viviam melhor! Acredito que este mundo perfeito não existiu, afinal as principais questões sociais tem raízes extremamente profundas e não apareceram nos últimos 20 anos brotando do nada como muitos preferem acreditar. Apesar disto, por trás de todo este saudosismo, existe sim na maioria das vezes um fundo de verdade. Não é correto afirmar que os jovens do passado não tinham problemas, porém estes problemas eram encarados de forma diferente e com certeza não se falava tanto sobre eles como hoje em dia, onde a possibilidade de diálogo e de debate é muito maior. Não é correto dizer que no passado a vida era melhor, mas sim que se vivia de forma diferente, cada um que interprete se o mundo melhorou ou piorou pois não existe uma verdade absoluta.

Há sobretudo, um ponto onde todos com mais de trinta anos parecem ter estabelecido um consenso, a participação social do jovem! Parece uma questão extremamente óbvia, afinal estas gerações passaram por grandes transformações, como o movimento hippie, a ditadura, a guerra fria, as diretas já e o fora Collor, parece inquestionável que os jovens do passado contribuíram de forma imprescindível para a construção da democracia e de um mundo melhor. Assim como parece inquestionável que o jovem de hoje não se interessa em exercer sua cidadania. É muito comum dizer-se que esta é uma geração de alienados, mas até onde esta afirmação tem fundamento?

O perfil do jovem mudou, hoje o mundo parece respirar democracia e com isso a procura por partidos políticos e movimentos estudantis realmente vem diminuindo, o que não significa que o interesse por participar esteja diminuindo. Desde 2001, Ano Internacional de Voluntariado, ocorreu um aumento fantástico na procura por este tipo de militância e em boa parte este aumento deve-se à participação do jovem. Hoje, os jovens lutam para levar informação à periferia, levar alegria aos hospitais, ajudar asilos e milhares de iniciativas diferentes, de acordo com as necessidades de sua cidade, comunidade ou instituição. O grande herói vem dando lugar a um exército de formigas operárias. Um exército sem rosto, que luta de forma incansável e de mãos limpas, afinal hoje em dia um simples sorriso é muito mais útil para a mudança do mundo do que todo um arsenal de armas de destruição em massa, mesmo que alguns dos homens mais poderosos do mundo ainda não tenham se dado conta disso.

³⁹ José Carlos Santos, escreveu este artigo com 21anos. Atualmente é vigia na Prefeitura Municipal de Pirassununga, estudante do segundo ano do curso de Letras (UNIFIAM). Artigo publicado no jornal “O Movimento”, na cidade Pirassununga, SP, em 19 de fevereiro de 2005, p. B5.

A escrita dos três adolescentes me provocou a ousar uma articulação com os temas abordados nesse trabalho e com autores escolhidos para interlocução. Neste processo identifiquei a fala do que eles ouvem sobre a “adolescência”, expressa nas escritas, e revelando como estão vivendo o mal-estar a que estão sendo submetidos.

A escrita é mais que um instrumento. Mesmo emudecendo a palavra, ela não apenas a guarda, ela realiza o pensamento que até então permanece em estado de possibilidade. Os mais simples traços desenhados pelo homem em pedra ou papel não são apenas um meio, eles também encerram e ressuscitam a todo momento o pensamento humano. (...) Desse modo, a escrita é não apenas um procedimento destinado a fixar a palavra, um meio de expressão permanente, mas também dá acesso direto ao mundo das idéias, reproduz bem a linguagem articulada, permite ainda aprender o pensamento e fazê-lo atravessar o espaço e o tempo. É o fato social que está na própria base da civilização (HIGOUNET, 2003 , p. 77).

A escrita não é só o lugar de se fazer ouvir, é lugar de fazer pensar, de marcar território, de registrar-se. Ao escrever, o autor transforma o que pensa em ato. “Trata-se do autor. Entendido o autor, claro, não como o indivíduo que fala, o indivíduo que pronunciou ou escreveu um texto, mas como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem das suas significações, como lastro da sua coerência” (FOUCAULT, 2006, p.36-37).

Quando um adolescente pára para conversar com alguém mais velho, existe uma grande possibilidade de que em algum momento escute a famosa expressão: “No meu tempo...”. As frases que vêm em seguida são as mais variadas possíveis e em geral descrevem um tempo onde tudo era mais difícil, as pessoas se respeitavam mais, estudavam mais, se esforçavam mais, se alimentavam melhor, se vestiam melhor, enfim viviam melhor! Acredito que este mundo perfeito não existiu, afinal as principais questões sociais têm raízes extremamente profundas e não apareceram nos últimos 20 anos brotando do nada como muitos preferem acreditar. Apesar disso, por trás de todo este saudosismo, existe sim na maioria das vezes um fundo de verdade. Não é correto afirmar que os jovens do passado não tinham problemas, porém estes problemas eram encarados de forma diferente e com certeza não se falava tanto sobre eles como hoje em dia, onde a possibilidade de diálogo e de debate é muito maior.

Em alguns momentos dessa escrita o autor se colocou num lugar fragilizado, onde o discurso do que ouve sobre os “adolescentes” sempre encontra uma porta de entrada se colocando como o centro, como a referência. A expressão “no meu tempo” é clássica e coloca uma relação de supervalorização de uma geração sobre a outra, de certa forma querendo mostrar uma certa incompetência dessa com relação à condução das questões que o viver atual lhes apresenta.

O que pensa sobre si e sobre a vida um adolescente que ouve que no tempo em que os ‘adultos’ que lhe são referência viveram, tudo era mais difícil⁴⁰ e mesmo assim havia mais respeito, mais esforço individual e que as pessoas se vestiam melhor⁴¹, viviam melhor do que ele vive hoje? É muito interessante essa afirmação do José, pois ela apresenta uma posição que culpabiliza a ‘juventude’ atual das mazelas e problemas, como se a atualidade fosse algo que pudesse surgir repentinamente, num passe de mágica. Os problemas da atualidade não são de responsabilidade dos ‘jovens’. José percebe isso, quando diz

acredito que este mundo perfeito não existiu, afinal as principais questões sociais têm raízes extremamente profundas e não apareceram nos últimos 20 anos brotando do nada como muitos preferem acreditar.

Ao mesmo tempo, a força do discurso é tão intensa que José, na seqüência, afirma:

...apesar disto, por trás de todo este saudosismo, existe sim na maioria das vezes um fundo de verdade. Não é correto afirmar que os jovens do passado não tinham problemas, porém estes problemas eram encarados de forma diferente e com certeza não se falava tanto sobre eles como hoje em dia, onde a possibilidade de diálogo e de debate é muito maior.

Aqui, José colocou que não aceita o fato dessa outra ‘juventude’ não ter tido problemas, mas denunciou que hoje os olhares da sociedade estão voltados para uma certa ‘juventude’ e isso produz discursos, modos de viver, de subjetivar-se que acabam por culpabilizá-la.

A relação ‘adolescente/adulto’ pode ser pensada como uma relação apoiada nos padrões racistas e até mesmo em um “racismo de Estado” (FOUCAULT, 1999), uma vez que as definições patologizantes estão coladas nas próprias políticas públicas dirigidas para esta faixa etária. As políticas públicas dirigidas à ‘juventude’ a excluem de sua formulação e são definidas nos gabinetes de profissionais que provavelmente projetam nela suas frustrações e indefinições, “objeto de inveja e de medo, ela [a “adolescência”] dá forma aos sonhos de liberdade ou de evasão dos ‘adultos’ e, ao mesmo tempo, a seus pesadelos de violência e desordem”

⁴⁰ A vida de “antigamente” não tinha as mesmas facilidades apresentadas hoje, especialmente nas questões que envolvem a tecnologia o que pode fazer supor que, tendo muitas coisas braçais a serem feitas houvesse menos tempo para os relacionamentos. Essa ambigüidade com relação tempo/trabalho na realidade aponta para maiores facilidades tecnológicas e menos tempo para os relacionamentos.

⁴¹ Numa sociedade de consumo como a que vivemos, as vestimentas e acessórios são criados por alguns e consumidos por muitos, inclusive pelos ‘jovens’, que não são seus criadores. A indústria do marketing cria necessidades para vender seus produtos.

(CALLIGARIS, 2000, p. 9), ou seja, aqueles mesmos que definem a “adolescência” como problema, são os que elaboram as políticas públicas referenciadas nestas definições. Com isso, há uma direção, um sujeito definido que é alvo das políticas públicas e que está “posto à priori”, a partir da “anormalidade normal” que o explica.

Por racismo de Estado, Foucault (1999) entendeu “um racismo que uma sociedade vai exercer sobre ela mesma, sobre os seus próprios elementos, sobre os seus próprios produtos; um racismo interno, o da purificação permanente, que será uma das dimensões fundamentais da normalização social” (p. 73).

Ao tratar de racismo de Estado, Gallo e Souza (2004) afirmaram:

o que é mais interessante: o direito de matar é justificado como a afirmação da própria vida, uma vez que a eliminação do diferente, do menos dotado, do menos capaz implica a purificação da raça, o melhoramento da população como um todo. A cada um que morre, o conjunto resultante é melhor que o anterior. O racismo de Estado é, pois, a feição moderna do evolucionismo e do darwinismo social novecentista (p.47).

Num artigo escrito para a ETD⁴² editado em comemoração aos 150 anos do nascimento de Freud, Campos e Silva (2006) partem de uma afirmação de um menino de 10 anos, trabalhador do tráfico na periferia de São Paulo. Ao responder ao repórter da Rede Globo se ele não tinha medo de morrer, ele disse: “*Se eu morrer, nasce outro igual a mim*”⁴³. A dureza do trabalho precoce é motivada pelo manuseio de uma arma poderosa, pela entrega da droga ameaçando a vida, pela subordinação, pelo aliciamento do cuidado que o traficante dispensa à sua família: motivos que o tornam ‘destemido’, respeitado por sua braveza, posição onde viver e morrer são possibilidades que andam juntas por ter muito pouco a perder. Temer a morte é algo construído, algo que foi aprendido em nossa cultura. Para este menino, a morte faz parte de seus dias, maneira muito diferente de encarar a vida em relação a outros “adolescentes” que vivem de forma mais protegida.

Segundo Skliar (2004):

⁴² ETD - Educação Temática Digital - Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas. (Revista Digital)

⁴³ Fala de um menino de 10 anos, no documentário “Falcão: os meninos do tráfico”, dirigido por Celso Athayde e MV Bill, Programa Fantástico, Rede Globo, 2006 O artigo citado está disponível em: *Número Especial ETD: 150 anos de Freud* é: <http://143.106.58.55/revista/viewissue.php?id=21>. Acesso em 16 de Dezembro de 2007, às 23h10.

...o racismo é nomear o outro, designá-lo, inventá-lo para em seguida apagá-lo (massacrá-lo) e fazê-lo reaparecer cada vez que nos seja útil, em cada lugar que (nos) seja necessário. Trata-se de inventar um outro maléfico cuja alteridade está localizada, detida, num espaço sem movimento. É o outro mítico e mitificado numa exterioridade que luta para obstaculizar a integridade da nossa identidade, que se apresenta cada vez com um rosto – ou sob a sombra – múltiplo: é o bárbaro, a mulher, o deficiente, o membro da raça subalterna etc. E é também tudo aquilo ao mesmo tempo, quer dizer, por exemplo: a mulher bárbara deficiente de uma raça subalterna (p. 84).

Um fato recente, ocorrido em Setembro e Outubro de 2007, em Rio Claro, interior de São Paulo, pode ilustrar essa questão do racismo. Na véspera da realização do 10º. Encontro Municipal de Adolescentes (EMA)⁴⁴, um dos membros da comissão organizadora foi acusado de ter “falado mal” do Conselho Municipal de Saúde (CMS) num jornal local. Muito aborrecida, a presidente do CMS teceu palavras indelicadas em vários locais e para várias pessoas, dizendo que os “adolescentes” são ingratos porque ela os havia tratado bem, dado espaço de participação etc, e eles não reconheciam isso. Verificado o ocorrido, o fato foi o seguinte: Um jornal local, realmente publicou uma matéria comentando o autoritarismo do CMS, e o responsável pela matéria possuía o mesmo nome de um dos “adolescentes” envolvidos nas discussões de saúde no município. A presidenta lendo a matéria e o nome do autor, “concluiu” que se tratava de um dos “adolescentes” que haviam participado da Conferência Municipal de Saúde.

Fato corriqueiro esse, não fosse tal “adolescente” membro ativo de uma ONG que realiza trabalhos na área da saúde junto a escolas e outras ONGs, focados na participação juvenil como elemento desencadeador do cuidado de si.

Os “adolescentes” da ONG, reunidos com a Presidenta, com o Secretário de Saúde e com a pessoa responsável pelo Programa Municipal de DSTs e AIDS, puderam dizer o quanto estavam indignados com as afirmações proferidas contra eles. Essa atitude corajosa, onde a verdade dos fatos pode aparecer, esse falar franco como uma possibilidade ética, “a coragem da verdade como grade de leitura da obra e da vida enquanto indissociáveis, enquanto aquilo que, simultaneamente, fundamenta a escrita de livros e a ação política” (GROS, 2004, p. 11), foi um alerta e um aprendizado para aquele grupo. Para os “adolescentes” houve o fortalecimento de sua posição e de seu falar, para os outros, o aprendizado do respeito e o cuidado com o que dizem, como julgam e como olham para a “adolescência”.

⁴⁴ EMA, encontro anual que reúne adolescentes de escolas pública e privada, ONGs e projetos governamentais para vivência e discussão de temas pertinentes à adolescência. Este evento é elaborado, organizado, executado e avaliado por grupos de “adolescentes” e ‘jovens’ que participam como proponentes de ações em suas comunidades.

É ação política o que esses adolescentes praticaram porque puderam viver situações, olhar-se enquanto sujeitos, exercitar a idéia de que “não existe um discurso verdadeiro de um lado, neutro e pálido, e, do outro, uma coragem em busca de causas a defender” (Idem, p. 12).

Essa participação social que possibilita aos “adolescentes” fazerem-se sujeitos, está articulada ao cuidado de si, um conceito amplamente discutido por Foucault (2004g.por ex) que nada tem a ver com uma postura individualista, mas que aponta para as relações entre o sujeito, os jogos de verdade, a liberdade, o cuidado com o outro. A expressão “cuidado de si” indica o conjunto das experiências e das técnicas que ajudam o sujeito a transformar-se a si mesmo.

Gros (2006) ressalta:

Pois, no fundo, Foucault não cessa de insistir sobre o fato de que o *sujeito* suposto por essas técnicas de si, pelas artes da existência é um eu ético, antes que um sujeito ideal do conhecimento. Isso significa que o sujeito é compreendido como transformável, modificável: é um sujeito que se constrói, que se dá regras de existência e conduta, que se forma através dos exercícios, das práticas, das técnicas etc. (p.127-128)

A atitude que foi tomada pelos “adolescentes” naquela ocasião também pode ser entendida a partir do conceito de sublevação, que é a “irrupção de uma força inédita que emerge no âmago de lutas locais” (Vilela, 2006, p. 120). Esse conceito foi discutido por Foucault depois do acontecimento ocorrido no outono de 1971, com a revolta na prisão de Toul, quando os presos, após receberem a notícia de que não teriam aves para as festas de Natal, fizeram explodir duas revoltas em menos de uma semana. Foi isso o que houve também no episódio desses “adolescentes” com a CMS. A força que tomou conta deles e que os ajudou a não se calar diante da autoridade pode ser entendida como um ato político de ‘brigar’ por um lugar e por se fazer respeitar.

Artières (2004) assim coloca a posição de Foucault sobre o episódio de Toul:

“Para Foucault, não era mais possível pensar esse acontecimento em termos de revolução, e é provavelmente a partir da revolta de Toul que a idéia de sublevação começa a ocupar em seu pensamento um papel cada vez mais central. Pouco importava que os detentos dissessem ou não a verdade, pois o que emergia através dessa sublevação era uma nova subjetividade coletiva e eram essas formas de subjetivação, esses acontecimentos no porão da história, que o intelectual tinha por tarefa distinguir” (p. 20).

Colocar em lugar dos detentos os “adolescentes” produziria o mesmo efeito de verdade uma vez que tanto uns como outros puderam, a partir da coragem de agir, de falar e de não temer a verdade, provocar uma situação e através desse acontecimento fazer emergir uma nova subjetividade coletiva.

A emergência dessa força não é um acontecimento individual, onde alguém se coloca à frente diante de um acontecimento que pode provocar uma resistência. Essa possibilidade de voltar-se contra algo que “sempre foi assim” é uma postura política porque carrega um coletivo que não se cala para provocar uma certa mudança nos padrões até ali dominantes. A sublevação surgiu como uma figura de resistência porque aqueles “adolescentes” assumiram o lugar de sujeitos em troca do de “problema” que lhes foi atribuído. Também não falaram em nome próprio, numa postura protagonista e individual. “A sublevação é, assim, próxima do gesto de resistência pelo qual um indivíduo enfrenta singularmente o poder através do seu próprio corpo, como contra-afirmação ao entendimento do poder enquanto dominação” (VILELA, 2006, p.122). A sublevação faz aparecer o que não pode ser aceito, o que precisava ser mudado numa ação, seja de transgressão, seja de resistência. É a coragem de romper, de dizer, de ir de um lugar passivo e assujeitado para o lugar de sujeito com a irrupção de uma força de algo a vir.

Ficar no lugar que lhes foi destinado, viver a “adolescência” como lhes foi sugerido, é algo que esses adolescentes, num gesto de coragem puderam, a partir de uma ação concreta, subverter, mudar. Não mais queriam ficar no lugar a eles definido por outros.

Rancière (1996b) também se aplica aqui ao discutir o dissenso, abordando o determinismo produzido pela lei da riqueza e o princípio da diferença no nascimento:

...lá onde liberais e socialistas concordam em dizer que não há mais nada a fazer senão o que deve ser feito, quando muito, talvez, aumentar esta taxa em vez de diminuir aquela outra, o vazio da política é ocupado por aqueles que vêm dizer: como não? Há alternativas, escolhas a fazer. E a primeira é despachar os indesejáveis, os que não são como nós e destroem nossa identidade. (p.381)

Como assim? O que os adolescentes puderam dizer às autoridades da saúde de seu município foi *como assim? Não queremos que falem o que não dissemos, não queremos que nos culpem pelo que vocês deixam de fazer, não queremos mais ficar apagados, marginalizados.* Assim como Foucault (s.d) se posiciona com relação à realidade iraniana no outono de 1978, sobre a religião xiita:

Ela faz de milhares de descontentamentos, de ódios, de misérias, de desesperos, uma força. E faz de tudo isso uma força porque é uma forma de expressão, um modo de relações sociais, uma organização elementar fluida, amplamente aceita, uma maneira de estar junto, um modo de falar e de ouvir, algo que permite fazer-se ouvir pelos outros e querer com eles, simultaneamente a eles (apud ARTIÈRES, 2004, p. 25).

Esta força vem de uma situação de limite, de apagamento e de desqualificação do outro, própria daqueles que estão submetidos ao racismo.

Para Skliar (2004)

(...) o racismo se manifesta também quando o outro é autorizado a ser outro somente na medida que possa ser capaz de mostrar-me, sempre a uma distância prudencial – inclusive a distância que separa a vida da morte – quem somos nós e quais ajustes devemos fazer para parecer-nos, cada vez mais, a nós mesmos (p.85).

Assim, ser “adolescente” significa vestir-se de tal modo, ouvir determinados cantores, participar de festas, marcar seu corpo com adereços e tatuagens, comer mais sanduíches do que verduras, tomar refrigerantes em lugar de sucos. Ou ser ‘natureba’ radical, só ouvir música alternativa, dormir em rede... Ou ainda quebrar orelhões, pichar paredes, arriscar-se em esportes radicais... Ou ser militante de um partido político ou de uma ideologia radical, espancando negros, judeus, homossexuais e prostitutas... Ou... (tantos ‘ous’ quantos for possível a vida contar).

Nas relações de poder-saber-poder-saber-poder-saber.... o enquadramento ajuda a controlar, a definir “o que se deve fazer”, coloca sob suspeição e com possibilidade de controlar e estabelecer um modo de pensar, uma referência que direcionou a literatura dirigida aos que tratam da adolescência, sejam os profissionais, seja a família ou a mídia.

Foucault nunca trata do poder como uma entidade coerente, unitária e estável, mas de “relações de poder” que supõem condições históricas de emergência complexas e que implicam efeitos múltiplos, compreendidos fora do que a análise filosófica identifica tradicionalmente como o campo do poder. Ainda que Foucault pareça por vezes ter questionado a importância do tema do poder em seu trabalho (...), suas análises efetuam dois deslocamentos notáveis: se é verdade que não há poder que não seja exercido por uns sobre os outros – “os uns” e “os outros” não estando nunca fixados num papel, mas sucessiva, e até simultaneamente, inseridos em cada um dos pólos da relação -, então uma genealogia do poder é indissociável de uma história da subjetividade; se o poder não existe senão em ato, então é a questão do “como” que ele retorna para analisar suas modalidades de exercício, isto é, tanto à emergência histórica de seus modos de aplicação quanto aos instrumentos que ele se dá, os campos que intervém, a rede que ele desenha e os efeitos que ele implica numa época dada (REVEL, 2005, p.67).

Quando há uma sujeição imposta pelas relações de poder uma das formas criadas que vão aparecer como reação são as ações afirmativas que visam marcar o lugar, mostrar a existência daquela situação de apagamento. Derrida (2004) questiona esta posição de afirmar a diferença para se fazer ouvir, mas não nega sua importância histórica uma vez que faz a diferença aparecer, embora não resolva, e pode ser vista como uma questão estratégica, num determinado momento. Nesse sentido ele coloca que embora desconfie da reivindicação identitária ou comunitária, quando constata uma discriminação ou uma ameaça, pode “compreender a urgência vital do reflexo identitário”. Avaliando sua participação nestas questões aponta:

Posso então aceitar uma aliança momentânea, prudente, ao mesmo tempo apontando seus limites – tornando-os tão explícitos e inteligíveis quanto possível. Portanto não hesito em apoiar, por mais modestamente que seja, causas como as das feministas, dos homossexuais, dos povos colonizados, até o momento em que desconfio, até o momento em que a lógica da reivindicação me parece potencialmente perversa ou perigosa (p. 35).

Penso que este modo de entender o lugar do intelectual específico, daquele que diagnostica, propõe, se engaja numa questão conseguindo perceber até onde deve permanecer, até que ponto as relações ali estabelecidas estão deixando de ser coletivas e estão se transformando em relações de poder insustentáveis, onde as resistências estão servindo como elementos de inflação individuais, é ação difícil, porém necessária. Nesse sentido, Gros (2004), ao escrever sobre Foucault, assim expressa:

Foucault não é filósofo militante, erudito e resistente. Ele é historiador porque militante, e resistente porque erudito. Para nossos morosos tempos, que organizaram a grande divisão entre os doutos isolados na espiral de suas especialidades, tornados inaudíveis pela força do rigor e da proibição, e os agentes sociais portadores de discursos ociosos e vazios pela força de querer ser ouvidos, é importante lembrar que o saber histórico, com suas exigências próprias e o engajamento político, com seus riscos, puderam um dia se enriquecer, alimentar-se mutuamente (p.12).

Entre “adolescentes” com os quais tenho caminhado por algumas trilhas, há um movimento de produção de ações afirmativas que ajudam, a partir de se fazer ouvir, a definir políticas públicas em especial nas questões que envolvem a saúde do adolescente e do jovem.

... a articulação poder/saber (es) será, portanto, dupla: “poder de extrair dos indivíduos um saber, e de extrair um saber sobre esses indivíduos submetidos ao olhar e já

controlados”. Tratar-se-á, por conseqüência, de analisar não somente a maneira pela qual os indivíduos tornam-se sujeitos de governo e objetos de conhecimento, mas também a maneira pela qual acaba-se por exigir que os sujeitos produzam um discurso sobre si mesmos – sobre sua existência, sobre seu trabalho, sobre seus afetos, sobre sua sexualidade etc. – a fim de fazer da própria vida, tornada objeto de múltiplos saberes, o campo de aplicação de um biopoder (REVEL, 2005 p.78).

Essas ações afirmativas vêm para cumprir um papel de resgate histórico das impossibilidades criadas e vividas por uma minoria e caracterizam-se por estabelecerem estratégias para se romper com o apagamento a que foram submetidas. Assim, podemos pensar no movimento feminista, no movimento gay, nas ações afirmativas com relação às cotas para negros nas universidades, para portadores de necessidades especiais entre outras. Ao mesmo tempo em que não há como reconhecer a importância dessas lutas, há que ampliar o debate para que sejam implantadas políticas públicas mais abrangentes. O cuidado que se deve ter com relação às ações afirmativas é de não se tornarem motivos para o surgimento de novas formas de racismo.

Ao reconhecer o saber próprio dos “adolescentes” como o saber de quem vive a “adolescência”, pude compartilhar informações, dividir conhecimentos, mas sem ocupar o lugar de quem sabe o que é melhor, apenas dividindo questões, dúvidas, colocando a possibilidade de outros pensares, de novas fugas, de rupturas que trouxessem mais elementos para um viver ético. Ao utilizar o conhecimento como fonte de saber conectando-o à vida, pude entender o meu lugar e meu compromisso político.

Viver enquadrado em definições que explicitam tudo o que serão e que apresentam uma lista completa dos comportamentos esperados, é algo que não querem mais. Esse dizer sobre a “adolescência”, carregado de poder desqualificador produz efeitos que podemos identificar na maneira como este adolescente escreve, pois denuncia quanto seus pais e os ‘adultos’ que conhece e reconhece viveram suas “adolescências” e como estão apontando e o que estão esperando dessa “adolescência” de hoje:

Há sobretudo, um ponto onde todos com mais de trinta anos parecem ter estabelecido um consenso, a participação social do jovem! Parece uma questão extremamente óbvia, afinal estas gerações passaram por grandes transformações, como o movimento hippie, a ditadura, a guerra fria, as diretas já e o fora Collor, parece inquestionável que os jovens do passado contribuíram de forma imprescindível para a construção da democracia e de um mundo melhor. Assim como parece inquestionável que o jovem de hoje não se interessa em exercer sua cidadania. É muito comum dizer-se que esta é uma geração de alienados, mas até onde esta afirmação tem fundamento?

Diante dessas questões, é possível identificar como algumas “adolescências” têm se travestido⁴⁵ de problema, de crise, de explosão, de contestação etc, incorporando a si o que lhes foi designado pela cultura *adultocêntrica*⁴⁶ em que vivemos.

Todo este enquadramento das "adolescências" em uma “adolescência” enquanto identidade psíquica, que a nomeia segundo a ótica da irresponsabilidade e do problema encontra na psicologia, na medicina, na pedagogia e em outras ciências, o respaldo que lhe atribui um lugar definido. Para Foucault (2004), “o intelectual não tem mais que desempenhar o papel daquele que dá conselhos. Cabe àqueles que se batem e se debatem encontrar, eles mesmos, o projeto, as táticas, os alvos de que necessitam” (p.151). Assim, Foucault afirmou que os intelectuais podem fornecer instrumentos de análise, uma caixa de ferramentas, mas nunca conselhos e receitas. Dessa forma, olhar para esses sujeitos a partir de um outro paradigma que não os vê *como* problema, não vê *um* problema, ou ainda não os vê tão apenas como *produtores* de problemas, pode contribuir para que encontrem outros lugares que não seja uma fase, uma transição, uma mudança de um estágio a outro, indefinição que lhes rouba o cenário de olhar pra si, porque o espelho que os reflete já tem um modelo estampado.

Eles próprios, os intelectuais, fazem parte desde sistema de poder; a idéia de que eles são os agentes da “consciência” e do discurso também faz, ela mesma, parte deste sistema. O papel do intelectual não é mais o de se posicionar “um pouco à frente ou um pouco ao lado” para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder ali onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento disso: na ordem do “saber”, da “verdade”, da “consciência”, do “discurso” (FOUCAULT, 2003b, p.39).

As muitas definições formuladas para a “adolescência” desconsideram a pluralidade de sujeitos e sempre os define de modo universal, como se pudessem ser colocados em uma caixa de depósito; essa postura também é uma maneira de exercício do poder sobre aqueles que um dia, quando crescerem, poderão manter o mesmo discurso normalizador e classificatório. Ao enquadrar a “adolescência” estamos também nos enquadrando, definindo a todos os seus lugares, a maneira como devem sentir e agir, pensar e fazer.

As muitas faces do poder que entremeiam as relações ficam impressas de diferentes formas. Foucault (2004e) apontou:

⁴⁵ Fazer-se de, sem ser, mas acabando por acreditar que é.

⁴⁶ O ‘adulto’ se coloca como o centro da questão, seu modo de ser, de pensar e de definir é o único possível, é a melhor referência para todas as outras faixas etárias.

... o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é que simplesmente ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (p. 8).

Foucault (2003a) apresenta a questão da resistência (e a arte é uma dessas possibilidades) como aquilo que vem como resposta, como possibilidade criativa de romper com o imposto (mesmo que não claramente dito), como uma positividade que abre fendas:

Quero dizer que as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência, e é porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior for a resistência (p. 232).

Essa discursividade⁴⁷ presente na cultura, construída historicamente pelas pessoas que de certa forma representam e sustentam o saber-poder, pretende homogeneizar o que é “iomogeneizável”⁴⁸, singularizar o que é plural, pluralizar o que é singular, único, no lugar do outro.

A “adolescência”, construída da forma como hoje nos apresenta, quer ser ouvida? Reconhece que tem o direito a ser ouvida? Quem lhe dirá isso? Como foram capturados e vestiram todas as roupas e adereços que lhes foram ‘presenteados’ a partir da pretensa necessidade de cravar lugares estanques? Como fazem para se mover, para subverter, para dizerem-se de outra forma?

Olhar para a maneira como nossa cultura tem tratado a “adolescência”, o lugar que lhe é designado, nos move ainda mais a acreditar que, se assim historicamente foi produzida “a adolescência”, outras e novas formas podem ser inventadas a partir daqueles que a vivem. Nietzsche (apud SKLIAR, 2004, p. 88) auxilia na reflexão: “não temos ouvidos para as coisas às quais não nos têm dado ainda acesso os acontecimentos da vida”. E como intelectual penso: que letras estou imprimindo? Que marcas estou registrando? Que coisas estou inventando?

“Há efeitos de verdade que uma sociedade como a sociedade ocidental, e hoje se pode dizer, a sociedade mundial, produz a cada instante” (FOUCAULT, 2003a, p. 229). Diria que não

⁴⁷ Discurso é um conjunto de enunciados que provêm de um mesmo sistema de formação, ou seja, que provêm da mesma formação discursiva (NUNES, 2002, p.129).

⁴⁸ Quero aqui brincar com um possível oposto de homogêneo, com aquilo que não pode ser homogêneo, que não pode se igualar porque não é possível. Em se tratando de sujeitos não há cópias.

há como viver em sociedade sem uma certa submissão a esses efeitos de verdade, e que o que me movimenta viver é poder acreditar que é possível resistir a eles e recriar outras formas de enfrentamento, realizando rupturas. Também sei que não há vazios, que novas verdades serão e são inventadas, novos saberes terão efeitos de verdade, que significarão jogos de poder e que produzirão resistências. A questão é podermos balizar quais verdades estão mais próximas da ética, quais carregam potências de cuidados, quais estão mais próximas de rupturas necessárias.

Na fala do “adolescente” José, embora também possamos identificar efeitos de verdade, há questionamento sobre a desqualificação do presente tentando favorecer outros momentos históricos:

Não é correto dizer que no passado a vida era melhor, mas sim que se vivia de forma diferente, cada um que interprete se o mundo melhorou ou piorou pois não existe uma verdade absoluta.

A maneira como José se posiciona traduz parte do que sente ao ver-se narrado sem poder dizer-se. Ele propõe fazer-se ouvir e a escrita que realiza quase como um vômito de reação a algo que não digere, que lhe engasga e incomoda pode, nesta produção, neste ato criativo de escrever-se, sair, pode situar uma época, uma sociedade e uma política desse viver.

A história das formas nas quais os seres humanos construíram narrativamente suas vidas e, através disso, sua autoconsciência, é também a história dos dispositivos que fazem os seres humanos contar-se a si mesmos de determinada forma, em determinados contextos e para determinadas finalidades. A história da autonarração é também uma história social e uma história política (LARROSA, 1994, p.71).

Foucault (2003a) assim se posiciona “mas meu verdadeiro problema, no fundo, é o de forjar instrumentos de análise, de ação política e de intervenção política sobre a realidade que nos é contemporânea e sobre nós mesmos” (p. 240). Essas posições que fui descobrindo nas leituras foram me embriagando de desejo e de mim se apropriando até que pude perceber que a teoria era uma companheira. Toda a dificuldade que eu tivera de fazer encontrar a academia com a militância ia se diluindo e eu descobria a militância e a coragem de aprender com um acadêmico rigoroso, o lado-a-lado que ele mesmo fizera com a militância e a produção teórica.

Ao discutir sobre os intelectuais e a postulação de verdades, Blacker (1994) apresentou, a partir de Foucault, a responsabilidade intelectual e a possibilidade de um novo personagem a

que ele chama de “intelectual específico” em contraste ao “intelectual universal”. O compromisso do intelectual com as conseqüências de sua produção, com a forma como será utilizado o que produz, é fato que revela a importância estratégica daquilo que é dito e criado. “As pessoas sabem o que fazem; elas frequentemente sabem por que fazem o que fazem; mas o que elas não sabem é o que faz (causa) aquilo que elas fazem” (Dreyfus & Rabinow, 1983, p. 187 apud Blacker, D, 1994, p. 165)⁴⁹.

Os intelectuais, e aqui estão não só aqueles que estão na academia produzindo pesquisas, mas também médicos, jornalistas, advogados, psicólogos, pedagogos e outros que, em lugar de defender a verdade, deveriam se colocar a combater a forma pela qual ela é arbitrariamente manufaturada e disseminada em massa. Essa figura do ‘intelectual específico’ não é a daquele que vai falar em nome do coletivo, mas daquele que se coloca ao lado, aquele que assume uma “atitude de alerta” prestando atenção às conseqüências da sua própria prática teórica, estando atento ao modo como os resultados de seus esforços são utilizados dentro das relações poder-saber.

Foucault (2003b) questiona ainda o discurso filosófico quando este assume o lugar de dizer, pelo lado de fora, onde está a verdade, afirmando que o que pode fazer é explorar o que pode ser mudado, o que pode ser re-criado. O intelectual não está impedido, assim, de aprender com os outros ou ainda de lhes revelar algo. Isso é muito diferente de ditar-lhes verdades universais a serem incorporadas em seus fazeres.

Assim, como aponta Blacker (1994),

... podemos esquematizar a ética política de Foucault para os intelectuais engajados na “produção de verdade” da seguinte forma: substância ética; consciência/autocompreensão; modo de sujeição: harmonização; trabalho ético: competência/honestidade/atitude de alerta; telos: fortalecimento (*empowerment*)/ auto-superação (p. 170).

Em “Os intelectuais e o Poder” (uma entrevista com Deleuze em 4 de março de 1972), Deleuze e Foucault, entre muitas colocações ousadas e provocativas, abordam as questões que atravessam as relações teoria-prática. Deleuze afirma: “A prática é um conjunto de relés de um ponto teórico a outro, e a teoria um relé de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se

⁴⁹ Dreyfus & Rabinow afirmam que essa citação provém de um ‘comunicação pessoal’ de Foucault.

desenvolver sem encontrar uma espécie de parede, e é preciso a prática para perfurar a parede”⁵⁰ (FOUCAULT, 2003b, p. 37).

Outros valores, outras verdades, outras possibilidades de se enlaçar à vida e à sociedade vão dando novos contornos, criando outras “adolescências”:

O perfil do jovem mudou, hoje o mundo parece respirar democracia e com isso procura por partidos políticos e movimentos estudantis realmente vem diminuindo, o que não significa que o interesse por participar esteja diminuindo. Desde 2001, Ano Internacional de Voluntariado, ocorreu um aumento fantástico na procura por este tipo de militância e em boa parte este aumento deve-se à participação do jovem. Hoje, os jovens lutam para levar informação à periferia, levar alegria aos hospitais, ajudar asilos e milhares de iniciativas diferentes, de acordo com as necessidades de sua cidade, comunidade ou instituição. O grande herói vem dando lugar a um exército de formigas operárias. Um exército sem rosto, que luta de forma incansável e de mãos limpas, afinal hoje em dia um simples sorriso é muito mais útil para a mudança do mundo do que todo um arsenal de armas de destruição em massa, mesmo que alguns dos homens mais poderosos do mundo ainda não tenham se dado conta disso.

O discurso universalizante apresentado acima também nos apresenta uma crítica ao autoritarismo e uma preocupação com a vida em sociedade, com a possibilidade de se estabelecer uma relação ética no cuidado com o outro, por outros meios que não aqueles dos quais as gerações anteriores lançaram mão. Com isso, a escrita acima apresenta que há necessidade de olhar para problemas locais, procurar soluções locais no sentido de perceber o momento e suas necessidades e possibilidades. Não há saídas únicas a serem percorridas em todos os tempos.

No sentido de descaracterizar a possibilidade de um sujeito adolescente universal, me apóio em Foucault (2004f) quando esse afirma:

É preciso distinguir. Em primeiro lugar, penso efetivamente que não há um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que poderíamos encontrar em todos os lugares. Sou muito cético e hostil em relação a essa concepção do sujeito. Penso, pelo contrário, que o sujeito se constitui através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade, como na Antiguidade – a partir, obviamente, de um certo número de regras, estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural (FOUCAULT, 2004f, p.291).

⁵⁰ Segundo o dicionário Aurélio: relé [Do fr. Relais.] S. m. Eletr. Dispositivo por meio do qual um circuito é controlado por variações das condições elétricas nele mesmo, ou noutro circuito.

Muitas invenções podem acontecer, inúmeras, mas há que se manter a ética dessa invenção. Não é possível que se invente ao outro, mas que se invente a si, como um pintor ou um compositor cria. Não se cria para alguém nem no lugar de alguém. As regras, ‘os combinados’, os acertos do viver no coletivo são elementos que provocam construções pessoais que estão na cultura, mas as práticas de liberdade dividem este espaço.

Uma possibilidade de se inventar modificando o que está presente na cultura provoca novas reações: No ano de 2001⁵¹, diante de dois mil voluntários da cidade de Rio Claro (SP), um jovem, após ouvir várias pessoas relatando sobre o “árduo” trabalho voluntário que realizavam em asilos, hospitais e creches, descrevendo as feridas, as dores e os odores de tanta abnegação, pediu a palavra e disse no microfone: *“no nosso grupo e no tipo de trabalho que realizamos, priorizamos o prazer de fazer. Sempre que realizamos um trabalho voluntário planejamos e pensamos se é um trabalho para ser feito voluntariamente ou se é uma obrigação do poder público. O que vocês estão falando não precisa ser visto como um modelo certo de trabalho voluntário, isso que vocês estão falando deve ser um trabalho profissional, bem remunerado, previsto nas políticas públicas”*. Na seqüência fez-se um silêncio que denunciou uma participação não prevista para o evento. Um pequeno grupo puxou uma salva de palmas. A secretária de Ação Social solicitou o microfone e deu prosseguimento ao cerimonial, silenciando o que não mais era possível calar: o que este adolescente disse marcou um lugar, um outro jeito que surpreendeu pela clareza e pela coragem de apresentar-se.

Relatei este episódio com a intenção de destacar que a maneira como entendem o voluntariado é diferente de sua utilização usual, que se apresenta de forma assistencial, abnegada e com o traço religioso que se faz presente neste tipo de atividade. Para aquele ‘adolescente’, ser voluntário significava atuar na sua comunidade, organizar-se, propor mudanças no modo de vida, exigir políticas públicas, lutar pelo coletivo como um “sujeito político”, conforme nos anunciou Rancière (1996), um sujeito que não se cala, que consegue expor as questões que julga serem necessárias naquele momento.

É no fazer planejado e discutido que esta noção do viver em sociedade aparece, delimitando o lugar que cada um ocupa e a possibilidade de, ao pensar e fazer, não se sentir ameaçado pelo pensar e fazer do outro. Constroem-se projetos no coletivo das relações, no

⁵¹ O ano de 2001 foi instituído pela ONU como o Ano Internacional do Voluntário e foi comemorado em todo o mundo. Em Rio Claro houve uma grande atividade com uma feira de exposição do trabalho voluntário das ONGs da cidade e uma homenagem a dois mil voluntários indicados pelas ONGs participantes.

debate das diferenças e na trilha das oportunidades ora criadas, ora retiradas das contradições do cotidiano.

Poder cuidar do outro nesse exercício de cidadania⁵², porque se dá no coletivo, exige um desprendimento que ao mesmo tempo em que favorece o olhar para si, lhe assegura a possibilidade de sair de si. Esta dinâmica entre o eu e o outro, na ciranda do cuidado de si no outro e do outro em si, aponta para uma existência no caminho da ética e da estética.

Segundo Revel (2004),

“o tema do cuidado de si aparece no vocabulário de Foucault no prolongamento da idéia de governamentalidade. À idéia do governo dos outros segue, com efeito, aquela do governo de si, isto é, a maneira pela qual os sujeitos se relacionam consigo mesmos e tornam possível a relação com o outro” (p. 33).

Nesse sentido, Gros (2004), ao analisar em “Situação do Curso”, o curso ministrado por Foucault em janeiro, fevereiro e março de 1982, *A Hermenêutica do Sujeito*, escreveu

Desta feita, o sujeito se autoconstitui ajudando-se com técnicas de si, no lugar de ser constituído por técnicas de dominação (Poder) ou técnicas discursivas (Saber). Estas técnicas de si são assim definidas: “procedimentos que sem dúvida existem em toda a civilização, propostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isto graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si (p.620).

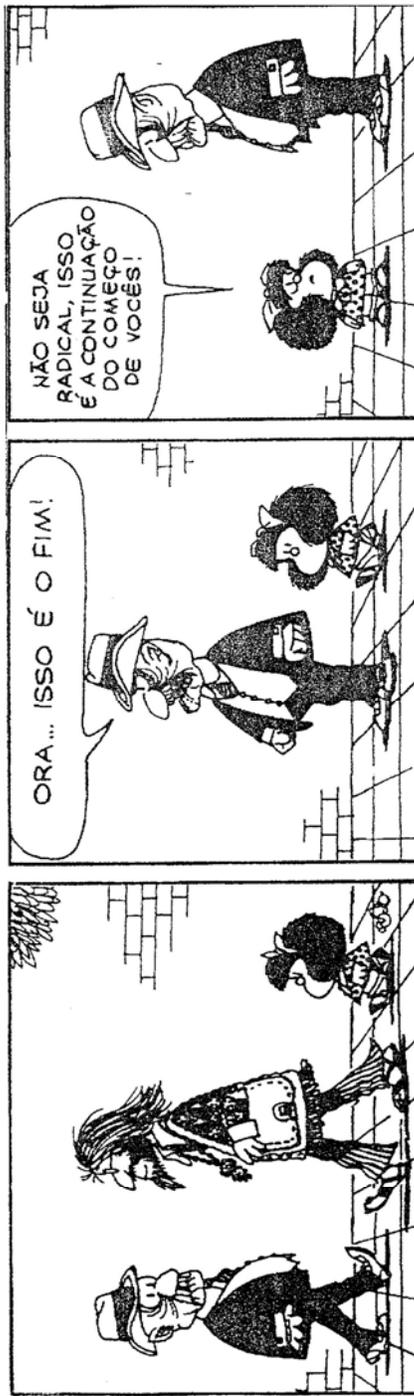
Ao cuidar do outro, pensando e criando formas diferentes, novas e interessantes ao outro, os “adolescentes” ‘dizem’ ao outro, o que também diriam a si. Essa reciprocidade marca um outro ‘olhar’ sobre si, sobre como podem aprender, sobre qual a melhor forma de um determinado assunto fazer eco no outro, como aquela atividade sobre aquele assunto pode ser um convite para que o outro também se olhe, também aprenda, também se cuide. A isso podemos dizer que se estabelece a possibilidade de ensinar e aprender, de cuidar de si e do outro, de se fazer humano no resgate da humanidade do outro. Sobre isso, no anexo 2, apresento

⁵² Compartilho a maneira como Andrade (2003) abordou a questão da cidadania: “Parto, nesse trabalho, do pressuposto de que cidadania seja um processo narrativo, um elemento discursivo, e não um dado, um conteúdo pronto e acabado. Seja qual for a categoria em que se pretenda inseri-la, na socioeconômica, cultural, étnica, de gênero, sexual, ou na política, não existe como essência, para a qual se possa educar alguém. Ela não é uma entidade abstrata, pronta e acabada, que encerra direitos e deveres absolutos. Em cada época há que se contextualizar esses direitos e deveres. A quem interessam? Como foram selecionados? Quem os garante? Para quem? Numa sociedade de classes como a nossa, de cunho capitalista, qual a sua garantia? Há muitas questões a serem colocadas” (p.3-4).

parte do material elaborado pela Comissão Pedagógica do 8º Encontro Municipal de Adolescentes (EMA), realizado em Rio Claro, no ano de 2005. O material retrata as discussões e conclusões sobre algumas atividades e escrevê-las foi uma forma de sistematizar o que vinham fazendo desde 1998, quando da criação do 1º. EMA.

Quando adolescentes rompem com o que deles é esperado e inventam uma outra forma de viver a adolescência, compromissando-se com a sua vida e com a vida dos outros, penso que estamos diante de um acontecimento. Vilela (2006, p. 125) afirma “... o acontecimento é algo que interrompe a linearidade da temporalidade histórica e que irrompe incessantemente na trama do presente, supondo a surpresa, a exposição o inantecipável”. O inusitado que aparece a partir das forças que assumem seu lugar como agentes, como positividade que se abre ao novo.

Este ato de resistência positiva, numa seqüência de novos fazeres, escondidos até então, está inserido no presente, longe dos chavões de ‘cidadãos do futuro’, ocupando o lugar de quem tem o que falar e o que fazer. Vilela (2006) ao tratar das relações entre resistência e acontecimento coloca: “resistir é criar um modo de respiração que rompe o espaço contínuo de um tempo linear. Esta diferente forma de conceber a relação com o tempo supõe uma outra forma de habitar o mundo e o sentido: uma forma de abertura à *actualidade do presente: ao acontecimento*” (p. 107).



(QUINHO, 2003, p. 391; 271)

CAPÍTULO 3 – O MAL-ESTAR⁵³ NA “ADOLESCÊNCIA”: POR UMA ESTÉTICA DE SI NO EXERCÍCIO DA CIDADANIA



A adolescência por uma adolescente⁵⁴

Segundo o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa:

adolescente, adj. *Que está na adolescência; (fig.) que está no começo; que não atingiu ainda todo vigor.*
adolescência, s. f. *O período da vida do homem entre a puberdade e a virilidade (dos 14 aos 25 anos).*

Existe uma nova geração que acredita que a solução para o futuro é começar a trabalhar o presente e uma grande parte dessas pessoas são os adolescentes. Muitos deles – ao ler definições como essas no dicionário – gostariam que fossem mais expressivas.

Mas o que esses adolescentes têm de especial?

São adolescentes que perceberam que fazem parte da sociedade e que podem ser tão participativos quanto os adultos; estão dispostos a mudar a cristalizada mentalidade adulta que acredita que o adolescente é somente capaz de ser fútil e superficial.

A escola é sempre uma grande porta para unir os adolescentes e divulgar suas idéias. Muitos grupos se iniciam nela e às vezes, devido ao grande trabalho, acabam criando suas próprias asas e passam a participar da comunidade e com ela interagir. A partir dessa interação os adolescentes procuram mostrar facetas geralmente não vistas pela sociedade. E, felizmente, existem cidadãos que são conscientes da necessidade de se dar credibilidade à juventude.

Portanto, toda demonstração de cidadania, disponibilidade e boa vontade nesse sentido é motivo de muito orgulho porque carrega a esperança de mudar a mentalidade de um adulto e a auto-imagem do adolescente, que muitas vezes não acredita em si mesmo.

Falar para esses cidadãos que adolescência é só badalação, depredação e alienação é até um estímulo para mostrar aos outros que se cada um fizer a sua parte e ajudar o outro a fazer a dele, uma nova visão da vida pode ser criada e é para isso que sempre estarão lutando.

Uma parcela significativa do mundo adolescente acredita no seu potencial de transformação e de construção de um novo modelo de homem e de mulher integrados à vida da sua comunidade.

Batalhamos para que cada vez mais adolescentes descubram o prazer de participar. Preocupa-nos ver que muitos adolescentes cumprem o lema com que foram educados: acreditam que são chatos, que são fúteis, que são insensíveis, alienados, aborrecentes e que só sabem contestar. Estes que são educados desde pequenos para tornarem-se este tipo de adolescente comportam-se de modo a fazer jus à expectativa, ou seja, tornam-se chatos(as), fúteis, insensíveis, alienados e enfim aborrecentes. Os adultos, bons mestres, os treinam para cumprir este legado e assim manter as relações de poder que tornam as coisas estáveis e previsíveis.

Acreditamos poder reverter esta situação e para isso trabalhamos muito para abrir espaço para que adolescentes e adultos possam se respeitar e viver de forma mais feliz cada uma das etapas da vida sem ter a necessidade de sufocar qualquer uma.

⁵³ Empresto de Freud (1996) a expressão “mal-estar” por entender que ela denuncia o incômodo de estar numa realidade (des) organizada, normalizadora cuja discursividade universaliza e assujeita.

⁵⁴ Ana Paula Cutolo, 17 anos, 3ª série do Ensino Médio, Projeto Semente, Rio Claro, SP, Abril de 2000. A autora concluiu o curso de Gestão Ambiental na ESALQ, no ano de 2006.

Ao nascer já é sabido que aquela criança tão ‘boazinha’ se tornará um “adolescente insuportável”. A família e a escola ficam esperando e se organizando para quando a “adolescência” chegar. O cuidado para que a escola não tenha cantos escondidos para não permitir que namorem, o banheiro com abertura nas portas para evitar intimidades inadequadas, a proibição de andar de mãos dadas, de beijar e de “ficar” dentro do espaço escolar, são algumas das situações do dia-a-dia vividas por pessoas com idade entre 12 e 18 anos.

Em sua família quando discute com os mais velhos *é criança*, se fica bravo com o irmão mais novo porque invadiu sua privacidade *já é grande*. Não se fala nada, mas suas roupas, seu guarda-roupa, seu material escolar é revistado com alguma frequência. Outros, precisam desde cedo sair para trabalhar seja na rua seja na informalidade. A liberdade parece estar restrita, pode trabalhar mas não pode opinar, é estimulado a transar mas não pode ir ao médico para a prevenção, pode votar mas não pode dirigir, quer estudar mas não tem vaga na universidade, incentivam que use roupas de marcas famosas mas não tem dinheiro para compra-las.

É nessa sociedade que os “adolescentes” se fazem, encontrando com uma estrutura já pronta, demandas organizadas e necessidades criadas. A personagem Mafalda, de Quinho (2003, p. 84), retrata essa situação de forma bastante clara no seguinte diálogo:

Susanita: *Por que os adultos ficam dizendo e fazendo coisas que a gente não entende?*

Mafalda: *É muito simples, Susanita. Quando você entra no cinema no meio da sessão, você entende o filme?*

Susanita: *Não*

Mafalda: *Com os adultos é a mesma coisa. Como é que a gente pode entender eles? Quando nós chegamos, eles já tinham começado.*

Viver o mal-estar é mais ou menos isso. Encontrar um mundo já organizado, violento, injusto, com regras e limites que incomodam. Aprender a viver nele é arte que precisa de esforço pessoal, capacidade criativa e disponibilidade interna para estabelecer relacionamentos e encontrar motivações, parcerias e afetos.

Mesmo vivendo o mal-estar produzido na sociedade, uma tarefa difícil que exige a convivência com dores e frustrações, o ser humano consegue encontrar saídas, não ficar paralisado, buscar alternativas para fazer a vida ficar melhor. Tenho visto adolescentes que conseguem agir de forma a transformar o mal-estar vivido criando alternativas e superando os obstáculos.

“Não se pode falar em mal-estar sem que se aluda ao sujeito, já que o mal-estar se inscreve sempre no campo da subjetividade” (Birman, 2005, p. 15) e é a partir da articulação entre os sujeitos e seus fazeres e saberes que comporão sua subjetividade que tenho visto adolescentes pensar em formas de resistir e questionar o conceito de “adolescência” que está colocado neste momento histórico.

As produções escritas dos adolescentes têm mostrado que a partir delas eles conseguem elaborar algumas questões, formular outras e refletir sobre suas vidas. Sobre a obra criativa, essa que é produzida a partir do sujeito Deleuze (1997) expõe: “Toda obra é uma viagem, um trajeto, mas que só percorre tal ou qual caminho exterior em virtude dos caminhos e trajetórias interiores que a compõem, que constituem sua paisagem ou seu concerto” (p.10).

Toda escrita tem em si o jeito com que seu autor olha o mundo, interpreta e vive. A escrita é perspectivista, tem uma autoria. Nesse capítulo minha intenção é refletir como, a partir do mal-estar vivido na atualidade, uma parcela dos adolescentes encontra saídas, abre fendas, descobre linhas de fuga. Ao trilhar estes caminhos eles inventam um outro jeito de cuidar de si e de cuidar do outro, num movimento que ao mesmo tempo em que criam, são atravessados, fazendo deles sujeitos éticos.

Ocupei-me em olhar para os autores escolhidos, e que citarei ao longo desse capítulo, por uma ótica que permitisse a interlocução junto à escrita de Ana Paula, onde ela expõe suas dúvidas, angústias e esperanças.

Apoiei-me na afirmação de Foucault (2004f, p. 293): “A única lei é: todas as leituras são possíveis. Não vejo maior inconveniente se um livro, ao ser lido, é lido de diferentes maneiras” Embora assim se posicione, Foucault, em seguida, lamenta as muitas caricaturas criadas a partir dos diferentes usos a que os livros estão sujeitos. Desse modo, sua escrita inspirou em mim um caminhar por trilhas novas, ousando alinhavar conceitos e práticas. Foucault, em sua escrita, inspira um horizonte de possibilidades para o intelectual que quer lançar-se às ações sociais.

Guatarri (s.d), por sua vez, me mostrou no livro *Os Novos Espaços de Liberdade*, seu engajamento político, suas decepções com as questões partidárias e com as ditaduras de esquerda, apontando: “é preciso reinventar tudo: as finalidades do trabalho, assim como a disposição do socius, os direitos e as liberdades” (p.6).

Com Deleuze (1998, p.47) caminhei pelas linhas de fuga, com sua disposição em entender o poder e a resistência como forças que movem, que provocam as mudanças e tornam possíveis as rupturas e as invenções de novas formas de vida.

Aproveitei-me deles como um artista que mistura tintas e cria um quadro abstrato, como um músico que escolhe as notas e inova acordes, como uma criança que usa um pedaço de madeira para brincar de carrinho e como um escritor que brinca com as palavras para dizer o que sente, pensa e em que acredita.

Diante do mal-estar na contemporaneidade parece ser difícil buscar prazeres, há toda uma disposição da mídia que reforça, a todo momento, as dificuldades, os problemas, as atrocidades. Somado ao apelo da mídia há uma produção discursiva que propõe a busca pelo prazer a qualquer preço e a criação de necessidades de acúmulo de bens nem sempre essenciais, situações que capturam o ser humano colocando-o numa roda-viva de trabalho excessivo e pouco tempo disponível para o lazer, para a convivência, para o trabalho sobre si. Diante disso me pergunto sobre o lugar que a felicidade pode ocupar na vida das pessoas e o quanto o ser humano tem dispensado de si nesse caminho. Quanto de prazer e felicidade é possível? O que é prazer e felicidade para cada um?

Muito do que é preciso conseguir para enfrentar o mal-estar, vem da necessidade de se aprender a superar o narcisismo, os sentimentos de culpa, a ganância que, entre outros limites humanos, permeiam todas as relações. Se acreditamos que é possível viver em sociedade e que essas dificuldades podem ser mobilizadoras para abrir fendas para o bem-estar, estaremos agindo no sentido de romper para o fatalismo que tem levado comunidades inteiras ao suicídio coletivo. Podemos pensar em possibilidades? O que precisa acontecer para que as relações humanas possam ser éticas? Quais são as questões que deveriam ser colocadas? Que caminhos podem ser percorridos para que o sujeito consiga suportar o mal-estar presente na vida em sociedade e com ele possa ser feliz?

Com certeza os caminhos trilhados são singulares. Cada sujeito, com sua história, percorre trilhas, algumas em terreno mais acidentado, outras menos. A religião se apresenta como uma dessas possibilidades. Nesse sentido, um desses caminhos tem sido o da fé que ocupa um lugar de destaque dando suporte para que as pessoas encontrem alento, ganhem segurança, sintam-se protegidas. Outro caminho é o do uso de drogas. As drogas, sejam aquelas que não fazem parte da comercialização legal, sejam as aprovadas socialmente como os remédios, o

cigarro ou a bebida são “artefatos tecnológicos” (Birman, 2005) que, ao serem ingeridos provocam sensações de alívio e entorpecimento. As drogas, inicialmente oriundas do narcotráfico, transcenderam a marginalidade e o crime.

Com efeito, as drogas psicofarmacológicas administradas pela psiquiatria e pela medicina se inscrevem no mesmo universo, na medida em que visam a tornar o eu apto também para o exercício da cidadania do espetáculo. Assim, as ditas drogas pesadas visam à exaltação nirvânica do eu, para tornar a individualidade inebriada para o desempenho da cultura da imagem, as ditas drogas medicinais visam a conter as angústias e o sofrimento para capacitar o indivíduo para as mazelas do narcisismo (BIRMAN, 2005, p. 169).

Outra possibilidade de viver o mal-estar é pelo caminho da criação, ou seja, pelo fato de o ser humano criar novas formas de subjetivar sua existência pela arte, pelo esporte e pela participação na sociedade, entre outras. Nesse sentido, os “adolescentes” que criam formas de interagir em suas comunidades e de mudar situações - ou pelo menos de tentar mudar as condições de vida e interagir de forma ética - estariam encontrando linhas de fuga criativas para enfrentar as frustrações que a vida em sociedade produz. São as linhas de fuga como mecanismos de desterritorialização, como abordou Deleuze (1998):

“fugir não é absolutamente renunciar às ações, nada mais ativo que uma fuga... fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia”.
... “fugir é entendido nos dois sentidos da palavra: perder sua estanqüidade ou sua clausura; esquivar, escapar. Se fugir é fazer fugir, é porque a fuga não consiste em sair da situação para ir embora, mudar de vida, evadir-se pelo sonho ou ainda transformar a situação (...)” (apud ZOURABICHVILI, 2004, p.57, 59).

Fugir, é poder, a partir do que se tem, criar novas rotas, novas formas de fazer, de propor e de mudar.

Viver o mal-estar enfrentando-o é aprender a conviver com alguns dos limites que a vida impõe. Um desses limites está relacionado à finitude de nosso corpo, ao seu funcionamento precário diante de doenças que trazem sofrimento. Esse corpo que envelhece, que adoce, que não agüenta o ritmo do dia-a-dia preso ao trabalho desenfreado e é frágil. Para enfrentar esse mal-estar criou-se a medicina estética que tem avançado em suas pesquisas e mostra que é possível transformar um corpo velho em um corpo performático: pintam-se os cabelos, estica-se a pele do rosto, preenchem-se espaços vazios gastos pelo tempo eliminando as rugas, colocam-se próteses. Interessante salientar que a medicina financiada pelos laboratórios farmacêuticos e

pela indústria protética entra na mídia criando um padrão de beleza que tem na juventude seu ícone de perfeição. O medo da morte é uma questão pulsante que transforma corpos em quase-robôs. Muita gente é um quase-outro tantas são as intervenções cirúrgicas, colocando materiais, tirando gorduras, aumentando ou reduzindo medidas, excluindo pedaços e enxertando ouros em seu corpo. As academias, os anabolizantes, as cirurgias, a anorexia, a bulimia...enfim, uma gama enorme de estratégias de culto ao corpo, à estética midiática, ao corpo definido pelo mercado que nem favorecem o cuidado de si muito menos o cuidado do outro. Um “eu” que fica tão grande que escapa ao sujeito.

Querer ter coisas que não tem, tirar outras que lhe incomodam são posições que movimentam o capital na economia do setor de estética que vende a possibilidade de poder transformar uma pessoa em outra, imaginada, perfeita, dentro daquilo que nesses tempos é considerado como ideal. Toda essa máscara tenta esconder o sofrimento de estar diante do limite da vida e de sua fragilidade em enfrentar microbactérias e vírus, que podem matar sem chance, nem tempo, de serem tratados. Sobre isso, Birman (2005) escreveu:

O autocentramento se apresenta inicialmente sob a forma da *estetização da existência*, onde o que importa para a individualidade é a exaltação gloriosa do próprio eu. ... Na cultura da estetização do eu, o sujeito vale pelo que parece ser, mediante as imagens produzidas para se apresentar na cena social, lambuzado pela brilhantina eletrônica (p.166, 167).

Um segundo limite que provoca medo e sofrimento é a constatação da pequenez humana diante da natureza quando essa se manifesta em um vento forte, na violência da água ou em sua escassez, no fogo que reduz tudo a cinzas, na terra que treme, que afunda, que se desmancha em avalanches, no aquecimento global, com o buraco negro, para citar alguns. Esse limite que ameaça também tem sido provocado pela poluição desenfreada, pelo desmatamento, pela mudança de direção de rios, situações baseadas na dificuldade em aceitar os limites impostos pela natureza, fruto da mistura entre medo e prepotência.

Em lugar de agir na natureza para que a vida esteja facilitada, para que o homem, enquanto coletivo, tenha vantagens e facilidades, a prática tem mostrado o quanto o que está em jogo são as relações ‘ganha-ganha’ do esquema mercantil. A descoberta do fogo e seu controle, a construção de habitações para proteção da chuva, do sol forte e dos animais perigosos, o armazenamento da água, a invenção do uso de plantas para curar doenças, enfim, a manipulação

da natureza, já foi algo que visou melhorar as condições de vida. Hoje, não mais é o necessário que se busca ter, o homem precisa de muito mais, precisa de armários fartos, de excesso de espaço para armazenar tudo que ‘pensa precisar’, de um carro que corra mais do que a velocidade das estradas permite, de roupas que nunca usará, necessidades criadas a partir da lógica do consumo.

Além do que já foi apresentado, uma terceira condição ao mal-estar pode ser pensada a partir da dificuldade enfrentada nos relacionamentos entre os seres humanos. Nossa cultura tem se organizado sob a égide do ‘salve-se quem puder’. Esse grito apela para o individualismo que acaba criando e desencadeando uma agressividade que vai dos pequenos atos que prejudicam alguém a favor de um outro, até a guerra.

Penso que o grande vilão dessa dificuldade de viver em sociedade esteja apoiado nas questões que envolvem os racismos. O racismo está relacionado com a condição de ocupar uma posição hierárquica, de possuir um sentimento de superioridade em relação a alguém ou a um grupo. Os relacionamentos humanos não têm se estabelecido de maneira horizontal e quanto maior a desproporção, quanto mais distante a posição hierárquica entre pessoas ou grupos mais acentuadamente ele se pronuncia. O racismo reforça um privilégio sobre alguém ou sobre um determinado grupo.

Algumas das questões que foram apresentadas nas escritas dos adolescentes elucidam o quanto sentem o racismo presente em suas vidas. Eles não nomearam, mas apresentaram situações concretas. A dificuldade enfrentada no que se refere a possibilidade de estabelecer relacionamentos positivados para ações coletivas, tem causado sofrimento e ao mesmo tempo tem sido motivo de enfrentamento provocativo de uma busca criativa de alternativas.

Nossa civilização tem se caracterizado, como demonstram as estatísticas, pelos altos índices de violência e barbárie entre grupos. Muros altos, esquemas de proteção antifurto, tecnologias avançadas de proteção eletroeletrônica, incentivo à prática de artes marciais para defesa pessoal, são exemplos de que a população se protege de si mesma numa demonstração de que a civilização precisa rever a forma como está organizada.

Grupos de extermínio, comércio de drogas com um “código de conduta” de proteção e obediência a líderes da comunidade, acordo tácito entre polícia e traficantes, eleição de representantes no legislativo e executivo que defendem interesses econômicos de grupos dominantes, são alguns exemplos da realidade que está sendo praticada.

Podemos identificar pelos noticiários o quanto está sendo produzida uma banalização da violência, demonstrada pela cobertura jornalística que “cobre” os tiroteios e as invasões. A violência passou a ser algo “natural”, como se fizesse parte de um brinde que você ganha ao fazer uma compra. Há um imperativo: Viver tem que ser um mal-viver. Mas será? Será que é preciso aceitar a violência como algo natural?

Esse mal-estar produto dos relacionamentos entre as pessoas pode ser revertido. Não consigo pensar que o famoso jargão: “sempre foi assim, assim será” precisa continuar a triunfar. O determinismo de creditar a violência às questões inatas do ser humano ou, de ainda, às situações de luta pela sobrevivência, precisa ser repensado para que a humanidade consiga dar um passo para além do que construiu até aqui. Pensar de forma positiva, como potência aliada à arte, às manifestações culturais, científicas, enfim, às muitas possibilidades de criar e transformar as forças destrutivas (agressividade, violência) em produtos social e subjetivamente desejáveis acredito ser uma boa saída para um melhor convívio entre os seres humanos.

Diante de tantas dificuldades, ao olhar para onde e como estamos vivendo, ainda assim, acredito que novas formas de relacionamento podem ser aprendidas. E por que não? Inventar novo jeito de viver. Até aqui criamos um jeito, e assim podemos criar outros. Sobre isso, Campos e Silva(2006) colocaram:

Os espaços destinados a este aprender a viver em sociedade, por muito tempo, se omitiram desta função de despertar o cuidado com o coletivo, com o lugar comum, com o bem público como aquilo que a todos pode pertencer. O culto ao individualismo ensinou que o cuidar-se de si significa descuidar-se do outro, como se isso fosse possível. Esse sujeito acaba se distanciando do outro e não conseguindo nem mesmo olhar para si mesmo, pois é o outro que nos espelha quem somos. Esse processo não acontece no vazio e sim nas relações, num determinado lugar ou em muitos lugares, nas instituições onde passamos muito tempo de nossas vidas (p. 124).

As muitas “adolescências” vivendo neste momento histórico, situadas numa cultura massificante, globalizada e dominada pelo capitalismo selvagem, herdaram das gerações anteriores a difícil e quase impossível tarefa de “*construir um mundo melhor*”. Certa vez, em um debate com políticos que estavam participando de uma discussão sobre eleições durante um Encontro Municipal de Adolescentes, uma menina pediu a palavra e disse aos candidatos: - *Acho engraçado vocês falarem que o futuro é dos adolescentes de hoje e que nós podemos construir um mundo melhor. Por que vocês ficam jogando nas nossas costas coisas que vocês também deveriam estar fazendo?* O silêncio foi total por parte da mesa debatedora e a platéia

aplauiu euforicamente a “adolescente”. Com isso ela disse que a sociedade é um bem coletivo onde cada um e todos são responsáveis pelo seu funcionamento, mostrando que é necessária uma postura ética, onde um e outro fazem parte dos jogos de verdade e de saber-poder.

Essa possibilidade de achar que o mal-estar vivido pode ser melhorado a partir do que o outro fizer está arraigado em nossa cultura que espera fora de si as soluções. Os astros, os cristais, os deuses, a oração, as leis, as drogas são alguns dos muitos elementos inventados para “resolver” os problemas que foram criados pelos próprios seres humanos.

Essa “adolescente” devolveu a todos, em sua fala, a responsabilidade pelo viver em sociedade, responsabilidade esta que não elimina ninguém. Não há futuro, há presente. Futuro é algo abstrato, despreparado, inusitado e inesperado. Se olharmos o lugar que a juventude tem ocupado encontraremos basicamente dois: o lugar de problema, responsável pela violência, pelo consumo de drogas, pelo aumento da natalidade sem planejamento, pelo exército de reserva desqualificado no mercado de trabalho etc e o lugar idealizado onde todos são felizes, onde se pode viver perigosamente, onde a única meta da vida é o prazer, onde a alegria de viver está associada à falta de compromisso e liberdade. Ambas as situações são generalizantes e englobam uma idealização da “adolescência” sem a presença de um sujeito singular vivendo num coletivo construído socialmente, excluindo os outros que não se enquadram nem em uma e nem em outra situação.

Mesmo com a culpabilização tatuada a partir da violência, do uso de drogas, da pouca educação, e pela ocupação do lugar de “problema”, as “adolescências” ainda resistem e conseguem imprimir outras marcas. Falo do Movimento *Hip-Hop* (que tem muitas configurações), do envolvimento juvenil na criação da Agenda 21⁵⁵ nos municípios, dos “adolescentes” envolvidos em projetos de prevenção das DSTs/AIDS junto a outros “adolescentes”, em grupos assistenciais religiosos, naqueles envolvidos na política partidária, para citar apenas alguns exemplos. “Adolescentes” e ‘jovens’ que por diferentes estratégias decidem romper com o paradigma do problema e passam a viver outras possibilidades de existência. A subjetividade construída a partir da intervenção na realidade supera a máxima ouvida tantas vezes: *quando eu tinha sua idade eu também achava que isso era possível*.

⁵⁵ Agenda 21 é um programa de ação para viabilizar a adoção do desenvolvimento sustentável e ambientalmente racional em todos os países. Disponível em <http://www.mre.gov.br/cdbrasil/itamaraty/web/port/meioamb/agenda21/apresent/index.htm>. Consulta em 21 de Novembro de 2007, 23h57.

O mal-estar pode ser vivido tentando recriar o mundo, construindo um mundo mais suportável, eliminando ou substituindo aspectos que incomodam. Este ato de fazer-se sujeito em sua cultura, enxergando-se como agente na realidade é uma forma de viver o mal-estar de forma produtiva, positiva. Assim, é preciso movimentar-se para esta tarefa de alguma forma, atuar sobre a realidade para que ela se torne um lugar de mais prazer e menos sofrimento.

Criadas na própria sociedade pelos sujeitos que a compõe, as regras interferem, regularizam e normatizam os diferentes relacionamentos (na família, na escola, entre amigos, no trabalho etc) e, em nome de uma possível proteção, provocam vários enquadramentos.

Ainda assim, com todo esse quadro pintado e esculpido neste estágio de nossa civilização há muitas “adolescências” vivendo e resistindo, e mesmo herdando tantos problemas, propõem outras possibilidades de viver o mal-estar: criam novas possibilidades, acreditam que é possível viver em sociedade de forma mais prazerosa e ética.

A escola é sempre uma grande porta para unir os adolescentes e divulgar suas idéias. Muitos grupos se iniciam nela e às vezes, devido ao grande trabalho, acabam criando suas próprias asas e passam a participar da comunidade e com ela interagir. A partir dessa interação os adolescentes procuram mostrar facetas geralmente não vistas pela sociedade. E, felizmente, existem cidadãos que são conscientes da necessidade de se dar credibilidade à juventude. Portanto, toda demonstração de cidadania, disponibilidade e boa vontade nesse sentido é motivo de muito orgulho porque carrega a esperança de mudar a mentalidade de um adulto e a auto-imagem do adolescente, que muitas vezes não acredita em si mesmo.

No trecho acima, podemos identificar a força de um dos grupos sociais onde os “adolescentes” passam boa parte de suas vidas: a escola. A escola é um espaço privilegiado do aprender a conviver no coletivo, a fazer e discutir regras e regulamentos, a pensar no outro e incluir esse outro no seu dia-a-dia. E como a escola tem se portado? Sem me alongar nesta questão, pois ela seria motivo de um outro estudo, podemos verificar que a escola não tem sido esse espaço, salvo espaços singulares em que alguns educadores preocupados com o coletivo que acabam fazendo de forma diferente o seu trabalho e, com isso, fazem a diferença.

A escola, como bem apontou Ana Paula, é também um espaço de encontro, de pensar a vida, de encontrar saídas de interlocução com a comunidade. Novamente, temos a possibilidade de emergência de resistências por meio de táticas que rompem com as práticas e discursividades

constituídas, em nosso caso, sobre a “adolescência” padrão, estereotipada e distante das questões sociais.

Gallo (2006) aponta para a possibilidade de construção da liberdade a partir de um “jogo coletivo, de mútuas interações e relações, em que as ações de uns implicam em ações de outros. Um jogo em que uns se fazem livres aprendendo da liberdade dos outros; em que uns se fazem livres na medida em que ensinam a liberdade aos outros” (p. 188).

Além da escola, diferentemente do que aconteceu na primeira metade do século passado, outras possibilidades de agrupamento têm surgido. Cresceu o número de organizações criadas a partir de interesses comuns, muitas delas com a gestão feita por ‘jovens’ que não ocupam o lugar passivo de “população-alvo” dos projetos, “usuários dos serviços”, mas assumem ativamente e coletivamente o lugar de proponentes e executores.

Ao se deparar com alguma injustiça, seja no tocante à ausência de políticas públicas de moradia, ou pela falta de alimentos, ou na precariedade do sistema de saúde, ou no tipo de ensino presente nas escolas entre outras, “adolescentes” têm sido provocados a pensar em propostas que contribuam para a construção de uma nova realidade, onde haja mais respeito pelas pessoas de maneira que cada um viva sua diferença, onde se possam vislumbrar novas formas de aprender, de conviver, de cuidar e de serem cuidados. Esse movimento acaba provocando um outro olhar para a realidade. Em lugar de aquietar-se e pensar que *é assim mesmo*, ou que *já estava escrito*, que *Deus assim quis*, que *não tem jeito*, *é o destino*, que *isso acontece com quem é vagabundo e não quer trabalhar*, tenho presenciado uma outra postura que direciona para um modo de vida, um outro jeito de encarar a realidade colocando-se como sujeito de seu tempo, que, ao cuidar de si e cuidar do outro, passa a fazer parte do coletivo e dessa forma a agir sobre ele. As escritas aqui apresentadas puderam mostrar uma inquietação que produz movimento.

Viver em sociedade não é uma tarefa fácil. Ao mesmo tempo em que é preciso percorrer as trilhas de realização dos desejos pessoais, há que inteirar-se no coletivo que produz a humanidade que nos diferencia de outros animais. Esse viver coletivamente também pode ser aprendido a partir dos muitos cortes, das muitas perdas, das oportunidades, das possibilidades de olhar para si, percebendo-se no espelho refletido do outro. Estar no mundo já é um desafio que necessita de alguém que, em sua diferença, também produza diferenças, ao mesmo tempo em que é produzido por outras tantas, vindas de muitos outros.

Essa postura produz uma distância entre os humanos e os animais: a capacidade de falar, de se fazer falar pela arte ou pelos sintomas, de ser falado pelo outro, de criar alternativas, de buscar saídas para suas angústias, de sorrir e de fazer sorrir, de magoar, de construir e de governar.

Nesse sentido, Guattari (1991) discute a importância dos seres humanos se assumirem radicalmente, afirmando:

Novas práticas sociais, novas práticas de si na relação com o outro, com o estrangeiro, com o estranho: todo um programa que parecerá bem distante das urgências do momento! E, no entanto, é exatamente na articulação: da subjetividade em estado nascente, do socius em estado mutante, do meio ambiente no ponto em que pode ser reinventado, que estará em jogo a saída das crises maiores de nossa época.

(...) Os indivíduos devem se tornar a um só tempo solidários e cada vez mais diferentes. (O mesmo se passa com a re-singularização das escolas, das prefeituras, do urbanismo etc) (p.55,56).

É essa subjetividade construída no e pelo coletivo que pode afetar as pessoas, que pode produzir um re-pensar o que é viver em sociedade, que pode fazer ousar, sair do lugar comum que está guiando os relacionamentos, correndo riscos para ser livre e livrando-se das armadilhas enclausurantes que a própria civilização foi criando para si mesma.

Esse cuidado de si de forma ética é também o cuidado do outro e, de modo algum, está ligado aos preceitos religiosos, não é algo abstrato, mas é todo um conjunto de ocupações que passa pela maneira como vive, suas fontes de informação, seus estudos, o trabalho diário com seus pertences, o ir e vir nas ruas, como cuida do lixo, da sua saúde, do seu corpo até chegar na escolha de seu voto, na forma como se relaciona no trânsito, nos alimentos que consome, na maneira como se relaciona com os outros, como cuida de sua cidade, como aborda e compartilha o conhecimento. Esse cuidado de si não pode ser confundido com um individualismo, como o culto a si mesmo bastante em moda nos dias de hoje e nem pode se voltar prioritariamente ao cuidado do outro. “Não se deve fazer passar o cuidado dos outros na frente do cuidado de si; o cuidado de si vem eticamente em primeiro lugar, na medida em que a relação consigo mesmo é ontologicamente primária” (FOUCAULT, 2004g, p. 271).

Há um grande incentivo na sociedade para que haja uma prevalência de uns sobre os outros, um voltar-se, olhar-se, defender-se, fechar-se. O espírito competitivo de um mercado de trabalho fechado tem sido um espaço criador de individualismos extremos. Todos são vistos como uma ameaça, como alguém que vai lhe tirar o emprego, que vai tráf-lo. A cumplicidade

necessária para enfrentar o mal-estar também se assenta na maneira como valorizo o outro como alguém que faz parte do mundo. Confiança é atitude de um para com o outro que se conquista a partir das relações estabelecidas. Guatarri (s.d) afirmou que:

A verdade ‘ao alcance do universo’, constitui-se pela descoberta do *amigo* na sua singularidade, do outro na sua irreduzível heterogeneidade, da comunidade solidária no respeito pelos seus valores e finalidades próprias. Tais são o ‘método’ e a ‘lógica’ das marginalidades que são assim o sinal exemplar de uma inovação política adequada às transformações revolucionárias solicitadas pelos modos de agir produtivos actuais. (p.24).

Ana Paula, percebendo esse mal-estar do viver em sociedade nestes tempos, propõe a possibilidade do coletivo enquanto lugar produtivo do cuidado de si, produção essa que a mobiliza e faz emergir um agir ousado, que reinventa o cotidiano. Tenho presenciado momentos de criação coletiva entre grupos bastante estranhos, que ao reconhecerem esta estranheza se aproximam para organizar mutirões, produzir polêmicas, inventar metodologias didáticas que subvertem antigas formas de ensinar, utilizar a franqueza no trato com os outros com respeito e educação, conviver com padrões bastante diferentes, brigar contra a homofobia e a violência doméstica. Planejam atividades comuns mesmo pertencendo a ‘tribos’ diversas e com práticas, muitas vezes, até contraditórias. Roqueiros e pagodeiros, socialistas e membros de clubes de serviços, ateus e catequistas, violinistas e DJs, no risco do novo, ousam produzir em diferentes linguagens novas possibilidades de enfrentar o mal-estar que herdaram para encontrar substituições positivas e propositivas que possam ser potências de vida.

*Existe uma nova geração que acredita que a solução para o futuro é começar a trabalhar o presente e uma grande parte dessas pessoas são os adolescentes. Muitos deles – ao ler definições como essas no dicionário – gostariam que fossem mais expressivas.
Mas o que esses adolescentes têm de especial?
São adolescentes que perceberam que fazem parte da sociedade e que podem ser tão participativos quanto os adultos; estão dispostos a mudar a cristalizada mentalidade adulta que acredita que o adolescente é somente capaz de ser fútil e superficial*

Ana Paula participa de projetos onde “adolescentes” falam com “adolescentes” sobre suas inquietações, suas dúvidas, por meio de uma metodologia participativa, utilizando músicas,

poesias, textos escritos por eles mesmos, brincadeiras e filmes onde podem ensinar o que sabem e com isso aprender. Gallo (2006) ao citar a máxima “quem ensina, instrui-se” citada por Foucault quando este trabalha com a Carta 7 de Sêneca a Lucílio, reconhece esta cumplicidade ao afirmar: “Atentemos para essa reciprocidade posta na relação de ensinar a alguém, que significa também aprender: é ela que nos permite dizer que o exercício do cuidado do outro, pela educação, pode redundar num cuidado de si, como uma espécie de “reflexo” (p. 186).

As oficinas, nome dado a um conjunto de atividades entrelaçadas que são organizadas com o intuito de ensinar algo a alguém, tem sido a estratégia desse contato “adolescente-adolescente” como processo educativo de cuidado do outro.

São muitas as evidências de que entre as ‘juventudes’ há os que não se aquietam diante dos jogos de poder, atitudes que podem ser observadas com muita frequência em nosso país, nas últimas décadas do século passado. Para citar alguns exemplos, podemos lembrar a revolução presente na Bossa Nova, na Tropicália, na Jovem Guarda, no Cinema Novo e na Antropofagia, na política partidária, no movimento da contracultura, no movimento estudantil, nas lutas pela abertura política, no rock nacional, no aparecimento de grupos de ‘jovens’ em organizações da sociedade civil, na redefinição do trabalho voluntário agora engajado na luta por direitos e não mais no assistencialismo. Essa participação na sociedade não é unânime entre os ‘jovens’, mas também é claro que o exercício que alguns fizeram, de ousar, propor e gritar, produziu inquietações que afetaram e provocaram novos olhares para a sociedade e para as formas como estão sendo estabelecidos os diferentes saberes e fazeres.

Fazer parte desse todo que se chama humanidade faz, de cada um, um sujeito e dessa possibilidade o sujeito se volta a si de forma ética necessariamente contemplando o outro. É preciso constituir-se como um sujeito ético para que se possa estar em ‘união com a comunidade’, mas sem estar em união com a comunidade também não se constitui eticamente. O ser humano é ímpar, não nasce assim ou de outro jeito, também não é completamente moldado pela sociedade. É nessa relação sujeito-comunidade que há a possibilidade de cuidar de si e do outro, construindo outras relações desse viver.

Guattari (1991) discutiu a noção de coletivo afirmando que

a noção de interesse coletivo deveria ser ampliada a empreendimentos que a curto prazo não trazem “proveito” a ninguém, mas a longo prazo são portadores de enriquecimento processual para o conjunto da humanidade. É o conjunto do futuro da pesquisa fundamental e da arte que está aqui em causa (p.51).

Nesse processo de educar-se educando outros “adolescentes”, este fazer pensado a partir de momentos de construção coletiva, de busca de linguagens artísticas de apoio, pode ser vislumbrado a partir da escavação de buracos na própria experiência pedagógica dentro e fora da escola. Sobre isso, no anexo 2, apresento um material elaborado pela comissão pedagógica do 8º. Encontro Municipal de Adolescentes, realizado em Rio Claro, 2005. Com dois ‘jovens’ cursando a Universidade, o grupo elaborou o material e o discutiu com os demais participantes da comissão organizadora (cerca de 40 pessoas entre “adolescentes” e ‘jovens’). Obviamente muitas coisas poderiam ser questionadas a partir dessa escrita, mas o que me motivou a anexar este material foi mostrar a capacidade que têm de aproveitar seus saberes, articular esses saberes com o que estavam aprendendo na Universidade e traduzir todas essas questões para várias salas, com ambientação diferente, onde outros quatrocentos integrantes do evento poderiam vivenciar pelos sentidos os temas que o evento se propunha a discutir⁵⁶.

Ana Paula teve a possibilidade, a partir de sua experiência, de propor que a escola onde estudava abrisse espaço para o Grêmio Estudantil, para festivais de música, para discussões sobre sexualidade e prevenção, violência, entre outros. Pôde, ao longo de alguns anos, aprender a ser ‘educadora’ sem título, sem diploma, aprender que é possível ensinar sem ser professora, aprender que aprender não precisa ser por sujeição, que podem ser criadas outras formas diferentes daquelas que estão sendo utilizadas nas escolas onde a submissão ao saber-poder desconsidera a subjetividade que se precisa construir para que a informação possa ser transformada em saber.

As relações de desqualificação, traduzindo para uma “adolescência” universal os adjetivos que a consagram como problema, para ela e seu grupo, fizeram eco em forma de resistência, de desafio:

Falar para esses cidadãos que “adolescência” é só badalação, depredação e alienação é até um estímulo para mostrar aos outros que se cada um fizer a sua parte e ajudar o outro a fazer a dele, uma nova visão da vida pode ser criada e é para isso que sempre estarão lutando.
Uma parcela significativa do mundo adolescente acredita no seu potencial de transformação e de construção de um novo modelo de homem e de mulher integrados à vida da sua comunidade.

⁵⁶ Foram definidos pela comissão pedagógica dez temas que corresponderam a dez salas: violência, auto-estima, doença, família, dinheiro, medo, corpo, afetividade, sexualidade, gênero. Todos os participantes divididos em grupos pequenos, passaram juntos em cada uma das salas.

Cabe aos sujeitos buscarem o que os diferencia dos animais, o que faz deles, sujeitos: os processos de subjetivação que darão à sua existência a condição humana. A cultura como forma de marcar as conquistas, o modo de vida, as regras e a liberdade a que cada um e todos podem marcar na sua trajetória.

É fundamental nesse momento para retomar a questão do cuidado de si como um cuidado do outro e desse modo, como uma ética, citar Foucault (1984):

Para os gregos, não é por ser cuidado dos outros que ele é ético. O cuidado de si é ético em si mesmo; porém implica relações complexas com os outros, uma vez que esse êthos da liberdade é também uma maneira de cuidar dos outros; por isso é importante, para um homem livre que se conduz adequadamente, saber governar sua mulher, seus filhos, sua casa. Nisso também reside a arte de governar. O êthos também implica uma relação com os outros, já que o cuidado de si permite ocupar na cidade, na comunidade ou nas relações interindividuais o lugar conveniente – seja para exercer uma magistratura ou para manter relações de amizade. Além disso o cuidado de si implica também relação com um outro, uma vez que, para cuidar bem de si, é preciso ouvir as lições de um mestre. Precisa-se de um guia, de um conselheiro, de um amigo, de alguém que lhe diga a verdade. Assim o problema das relações com os outros está presente ao longo desse desenvolvimento do cuidado de si (p.271).

Não basta cuidar do outro. Não basta voltar-se para si também. É na complexidade do êthos da liberdade que o ‘si’ e o outro se relacionam.

Pude observar o cuidado de si, posto também no cuidado do outro, em alguns grupos de ‘jovens’ que estão ligados ao Movimento Social em situações onde adolescentes reunidos em grupo, passavam a pensar qual a melhor forma de abordar temas que estão funcionando como verdadeiras armadilhas para suas vidas, e isso foi exemplo que me ajudou a re-pensar minha prática profissional e com isso, conseguir sair do lugar de professora para assumir o lugar de uma pessoa que, estando ali, poderia fazer alguma interlocução em alguns momentos, alguém que palpitava mas não decidia, que pensava e ajudava a pensar, que ouvia e contribuía, que acreditava, encorajava, aparava arestas que dificultavam porque normatizavam, formalizavam e padronizavam o que um “adolescente” pode ou não pode falar, informava e inventava junto. Ir para este lugar me surpreendeu pela ousadia que aprendi a respeitar, pela responsabilidade, pela ética e cuidado com o outro que me apareceu e transpareceu a olhos nus.

Estar junto na construção dos Encontros Municipais de Adolescentes (EMA), em 10 anos de militância numa ONG, me fizeram pensar na quantidade de coisas que aprendia em cada fazer. Presenciei meninos e meninas de 13 a 20 anos, juntos, dando aulas de didática, de ética, de filosofia, sem ao menos ter estudado para isso. Foram momentos nos quais aprendi que

o cuidado de si também precisa de oportunidade para que possa acontecer, esse saber que se constrói sobre a vida, sobre as coisas da vida despertando uma potência de ser e de contribuir para que o mal-estar vivido possa ser re-dimensionado para novas possibilidades como o fazer, pensar, escrever, criar, podendo ser além de um cuidado de si, “um cuidado de si benéfico para os outros” (FOUCAULT, 2004g, p.273).

O que é um “cuidado de si benéfico para os outros”? Foucault não se furtou de posicionar-se que apesar dos jogos de verdade, das relações saber-poder, é possível uma sociedade ética a partir do modo como as relações humanas serão estabelecidas, de como as verdades serão elaboradas, a serviço do que os intelectuais estarão se prestando.

Foucault (2004g), discutindo sobre o sujeito ativo e o sujeito passivo e sobre a coerção sofrida que de alguma forma obriga o sujeito a se constituir de uma certa maneira, coloca

...se agora me interessa de fato pela maneira com a qual o sujeito se constitui de uma maneira ativa, através das práticas de si, essas práticas não são, entretanto, alguma coisa que o próprio indivíduo invente. São esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social (p. 276).

No grupo, com idades próximas, é possível ao sujeito, se fortalecer e propor. Sair do lugar de “adolescente” definido por especialistas e passar a falar em nome próprio e a ouvir as muitas vozes que estiveram caladas. É da sua realidade que Ana Paula pôde fazer-se sujeito.

Batalhamos para que cada vez mais adolescentes descubram o prazer de participar. Preocupa-nos ver que muitos adolescentes cumprem o lema com que foram educados: acreditam que são chatos, que são fúteis, que são insensíveis, alienados, aborrecentes e que só sabem contestar. Estes que são educados desde pequenos para tornarem-se este tipo de adolescente comportam-se de modo a fazer jus à expectativa, ou seja, tornam-se chatos(as), fúteis, insensíveis, alienados e enfim aborrecentes. Os adultos, bons mestres, os treinam para cumprir este legado e assim manter as relações de poder que tornam as coisas estáveis e previsíveis. Acreditamos poder reverter esta situação e para isso trabalhamos muito para abrir espaço para que adolescentes e adultos possam se respeitar e viver de forma mais feliz cada uma das etapas da vida sem ter a necessidade de sufocar qualquer uma.

A postura assumida por Ana Paula denunciou uma relação ética consigo mesma e com a sociedade onde vive. Ela se colocou como autora da história de seu tempo, questionando a marca que lhe foi imposta, colocando-se como sujeito inconformado e disposta a viver de outra forma, denunciando que

...a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade” (LARROSA, 1994, p.81).

Ana Paula não está somente preocupada consigo mesma, ela olha para seus pares, percebe o quanto os jogos de verdade estão presentes levando “adolescentes” a afastarem-se de si, a procurarem fora de si a parcela de liberdade que está neles mesmos. A problematização que faz acerca da “adolescência” demonstra que o ‘si’ não lhe é individual, que cuidar de si significa cuidar do outro também, questionar a forma como estão sendo levados a acreditar que são o que os outros estão querendo que sejam. Analisar, não os comportamentos, nem as idéias, não as sociedades, nem suas “ideologias, mas as problematizações através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam” (FOUCAULT, 1984, p.15).

Embora capturada pelas abordagens “etapistas” que predominam em nossa cultura, Ana Paula mostra que acredita na possibilidade do respeito às diferenças, não no sentido de tolerá-las, mas, no sentido de acreditar que é possível que se estabeleçam relações sociais éticas.

Guattari (1991), refletindo sobre as possibilidades de re-organização social nestes tempos, indicou:

Não sou tão ingênuo e utopista para pretender que existiria uma metodologia analítica segura que erradicasse em profundidade todos os fantasmas que conduzem a reificar a mulher, o imigrado, o louco etc, e eliminasse as instituições penitenciárias, psiquiátricas etc. Mas parece-me que uma generalização das experiências de análise institucional (no hospital, na escola, no meio urbano...) poderia modificar profundamente os dados desse problema. (...) Só que essa reconstrução passa menos por reformas de cúpula, leis, decretos, programas burocráticos do que pela promoção de práticas inovadoras, pela disseminação de experiências alternativas, centradas no respeito à singularidade e no trabalho permanente de produção de subjetividade, que vai adquirindo autonomia e ao mesmo tempo se articulando ao resto da sociedade (p.44).

Olhando para as produções dos “adolescentes” aqui apresentadas encontro uma musicalidade que faz eco junto ao que me apresentam os autores com os quais escolhi dialogar. Vejo que no movimento social há indícios de que, pelas estratégias do fazer-pensar-avaliar-ousar-brincar-cutucar-acolher-olhar-mexer-abraçar-retomar-arriscar-rir-tentar-abraçar-cuidar-brigar-enamorar-xingar-acreditar-chorar-.....-.....-, posso acreditar que “a experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito oferece seu próprio ser quando

observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo etc” (LARROSA, 1994, p.43).

Esses fazeres e saberes cuja produção tenho acompanhado me levam a acreditar que é possível aprender a viver e a discutir a ética e a estética na produção da vida como uma obra de arte em seu fazer singular.

O que me surpreende – havia declarado [Foucault] a Dreyfus e a Rabinov – é que, em nossa sociedade, a arte só tenha relação com os objetos e não com os indivíduos e com a vida... A vida de todo indivíduo não poderia ser uma obra de arte? Com efeito, considerar a vida e a existência como uma obra de arte é conferir a ela esse caráter ético que faz falta à arte e, ao mesmo tempo, esse caráter estético que faz falta à própria vida. Os “processos de subjetivação”, que inventa Foucault – nos diz Deleuze –, tendem à constituição não de um novo indivíduo, mas de novas possibilidades de vida, ou seja, “a existência não como sujeito, mas como uma obra de arte” onde se configura um “pensamento-artista”, isto é, um pensamento criativo e por consequência, sensitivo (ARCOS-PALMA, 2006, p. 290).

Singularidade não é o mesmo que individualismo. A singularidade está presente no coletivo, estabelece relação com ele. O individualismo exclui o coletivo, com o qual não consegue estabelecer uma relação. Só olha pra si. No individualismo não há um cuidado de si, e sim um culto a si mesmo. Em que medida é possível construir e conceber a vida como obra de arte? Penso que isso é possível ali onde ética e estética se cruzam, onde se podem inventar novas maneiras de viver, de estar no mundo e com o mundo, de construir um êthos. Fala-se que a arte imita a vida ou ainda que a vida se aproxima da arte. Isso não significa necessariamente que a vida seja bela, mas que é preciso estabelecer relações entre o agir, o pensar e o fazer de forma a buscar e criar uma obra singular e ética: a própria vida.

Mariguela (2007) terminou seu artigo ‘Genealogia da Ética: o Sujeito em questão’ publicado no Dossiê *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza* com uma pergunta que respondeu a seguir: “Fazendo ressurgir o princípio do cuidado de si podemos avaliar as formas de subjetivação que estão em jogo em nossos dias atuais. É possível sustentar uma ética fundada na estética de si? Parece-me que os trabalhos finais de Foucault permitem responder que sim” (p.222).

A estética da existência foi tema transversal na obra de Foucault (1984), estando presente ao longo de seus estudos. Na Introdução de *Uso dos Prazeres*, Foucault problematizou a moral presente na cultura greco-latina, as “artes da existência”:

“Deve-se entender, com isso, práticas refletidas e voluntárias através das quais homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo” (p.15).

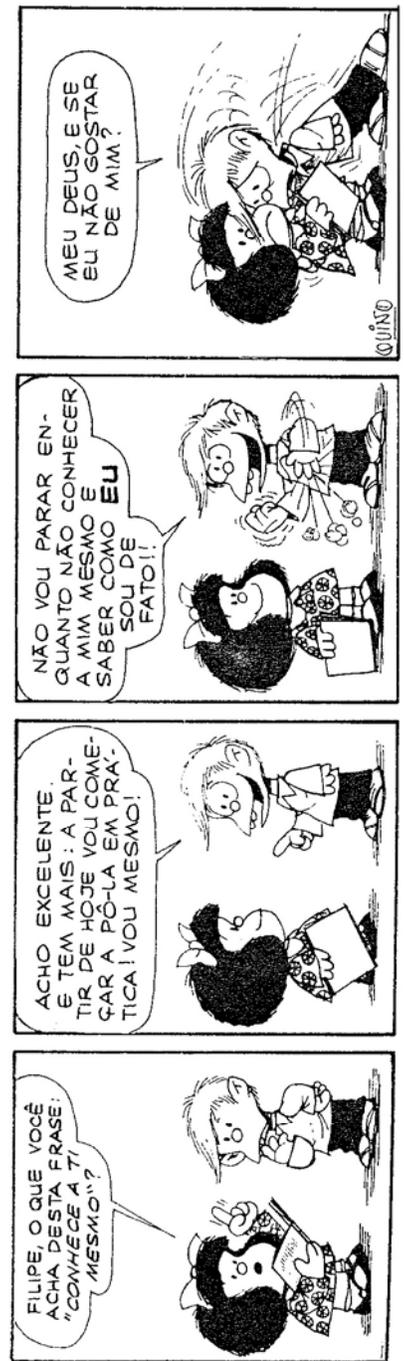
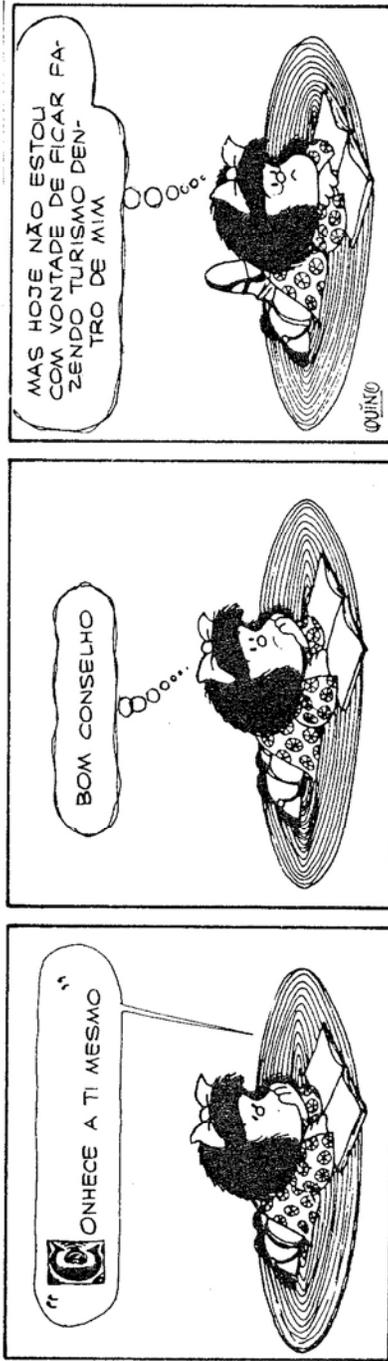
Na seqüência ele apontou que essas “artes de existência” e “técnicas de si” perderam sua importância e autonomia com o advento do cristianismo, e depois das práticas educativas, da medicina e da psicologia.

O caminho para se discutir as “artes da existência” passa pelas questões que envolvem a governabilidade, uma vez que o governo dos outros requer um governo de si, tema bastante discutido por Foucault (1988): “Eu chamo ‘governamentabilidade’ o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (apud Revel, 2005, p.55). Desse modo, a estética da existência está articulada às relações de poder – dominação e resistência, à produção de verdade e eu diria, à forma como se faz política.

A estética da existência está articulada às relações que o sujeito estabelece consigo mesmo e com os outros, um gesto inventivo de encontro, de busca de novos jeitos de viver, onde o individualismo e as posições universais não têm lugar.

Fazer da vida um obra de arte, no meu entender, implica a relação com o outro, pois a arte é criação, algo que parte de um sujeito, mas que sugere a existência de um outro. Uma obra de arte é algo que exige trabalho, exige experimentação, tentativas, acertos e erros, descobertas e aprimoramento. Há que fazer um acabamento na obra e embora para um artista sempre haja ainda algo a ser feito, há um momento em que ele conclui. A arte produzida lhe satisfaz, mas precisa de um outro que a reconheça. Essa articulação pode ser sintetizada numa colocação de Foucault na entrevista que deu na Universidade de Berkeley, em abril de 1983: “é preciso a cada instante, passo a passo, confrontar o que se pensa e o que se diz com o que se faz e o que se é.” (FOUCAULT, 2004h, p. 219).

Fazer da vida uma obra de arte é a arte que “adolescentes” têm me ensinado a ousar.



(QUINHO, 2003, p. 393;170)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adolescente, jovem, garotada, moçada, galera, meu, pessoas, mano, cara, brother, truta, parceiro, camarada. São alguns dos muitos nomes que apresentam muitos significados a depender de quem os pronuncia. Construção recente que vem ocupando lugar de preocupação pelas dimensões como estão reagindo diante da vida que se lhes está sendo possível viver. Fruto de uma época confusa, com valores confusos. Época em que moral e ética são confundidas e em que o consumo dita as normas de convivência, os atrativos tecnológicos provocam a busca desenfreada pelos equipamentos que ‘falam por si’, que respondem quase todas as perguntas, que incentivam a querer ter mais e mais, onde quantidade e qualidade se confundem, o excesso de informação deixa uma sensação de frustração e o prazer dura pouco.

Atrevi-me a escrever sobre isso, e confesso que foi uma tarefa difícil, principalmente porque me propus a percorrer obras e autores com os quais eu tinha pouca familiaridade. Por outro lado, como toda leitura se faz de forma solitária, fui mergulhando em águas novas que me puxavam em correntezas que ora me distanciavam, ora me aproximavam do que eu elegi trabalhar, me ocupando por encontrar o som que pudesse fazer eco às questões que levantei.

O caminho que me fez sentido foi o de pensar a invenção da “adolescência” como um dispositivo, identificar o mal-estar que viver de forma pré-determinada causa, destacar uma das formas (a participação juvenil) encontradas para viver esse mal-estar e deixar-me envolver com a possibilidade de articular o cuidado de si e o cuidado do outro como uma positividade que provoca, em cada um, um artista de sua existência e da possibilidade de contribuir na pintura da tela coletiva dessa tão difícil tarefa de viver em sociedade.

Pude nestes anos aprender com minha orientadora, a Profa. Dra. Regina Maria de Souza, a buscar um estilo próprio, um estilo que apresentasse a forma exigida na academia e que, ao mesmo tempo, favorecesse a presença da minha experiência. Não foram poucos os momentos de discussão construtiva e posso afirmar que, dessa relação, aprendi o que é a *parrhesia*, o falar franco, que me ajudou a escrever e reescrever, a pensar e repensar para poder transformar em palavras aquilo que me motivou a voltar à Universidade: a vida e as suas possibilidades.

Na minha qualificação fui brindada com a contribuição de uma banca examinadora que fez pontuações que em muito contribuíram para minha escrita final.

O Prof. Dr. Silvio Gallo entre outras recomendações me indicou a leitura do livro *Novas Formas de Liberdade*, de Guatarri e Negri (s.d). Deliciei-me com a leitura e me identifiquei com as colocações dos autores. Ler esses autores foi para mim uma descoberta, que abriu outros caminhos ainda não percorridos.

A Professora Dra. Elizabete Cruz Franco apontou que minha escrita estava próxima de uma colcha de retalhos, e, como adoro as colchas de retalhos, entendi que eu deveria cuidar dos arremates e das escolhas dos lugares e dos retalhos, dando uma forma mais estética e consistente ao que eu queria dizer. Indicou-me alguns artigos para que eu pudesse rever posições, trabalhar articulações entre o fazer e o que já está posto teoricamente.

A professora Dra. Cláudia Ribeiro pontuou que minha experiência estava tímida demais pelo que ela conhecia dos percursos que eu já tivera. Indicou-me outras possibilidades de tratar os temas, mais adequadas academicamente, de dizer o que me era caro.

A cada nova leitura fui fazendo descobertas e produzindo novas entradas que uma mesma escrita poderia ter. Fui percebendo que minhas preocupações e meu desejo conduziam meu olhar, direcionavam minha leitura. Isso reforçou em mim o quanto me é cara a preocupação em não separar a academia da militância, o saber do fazer, o pensar do agir. Descobri assim, o ‘intelectual específico’ e sua importância estratégica.

Embora bem localizada historicamente⁵⁷ a afirmação a seguir me apresentou uma postura de vida em sociedade que parte da premissa de que é possível viver-se de outro modo:

Singularidade, autonomia e liberdade constituem as três linhas de aliança que virão enlaçar-se no novo punho erguido diretamente contra a ordem capitalista e/ou socialista. É a partir delas que poderão ser desde já inventadas as formas adequadas de organização para a emancipação do trabalho e para a liberdade. (GUATARRI e NEGRI, s.d, p. 11).

Este livro, escrito como resposta aos rumos que o comunismo francês tomava⁵⁸, além de questionar e propor um outro comunismo, apresenta novas possibilidades de ação na comunidade, aquilo que os autores chamam de “práticas sociais na produção de subjetividades”, de “processos de singularização”, e de “manifestação do singular como multiplicidade, como

⁵⁷ O punho erguido foi uma imagem bastante utilizada nos anos, 70, 80 que carregava a marca da luta da esquerda.

⁵⁸ Penso que este livro foi escrito nos anos 80 por dados e datas que menciona. Na edição que encontrei não consta o ano de publicação.

mobilidade, variabilidade espaço-temporal e criatividade”, nada parecido com o que conhecemos por comunismo (GUATARRI e NEGRI, s.d.).

Meu direcionamento para procurar os buracos, as linhas de fuga, as possibilidades, não me revelam ‘Poliana’, ao contrário, me capturam e também me levam a pensar o quanto é difícil mudar padrões, re-pensar saídas, acreditar no que ainda resta de humano nas pessoas. Vejo-me crente, crente no que ainda é possível construir se a ética for condutora e alicerce, caminho e meta de nossas ações. Concordo com Foucault (2004g) quando este coloca que sempre há possibilidade de resistência diante do poder. A partir do questionamento que lhe faziam: “Ora, se o poder está por todo lado, então não há liberdade”, ao que ele respondeu: “se há relações de poder em todo o campo social, é porque há liberdade por todo lado” (p. 277).

Aprendi que a questão não é existir ou não verdades, mas o quanto éticas essas verdades são, a serviço de quê elas vêm e o quanto podemos reconhecer sua mobilidade, sua instabilidade.

A “adolescência” é uma construção posta em um determinado tempo, a partir das relações sociais, econômicas e políticas vigentes e se foi inventada pode ser transformada. A emergência da “adolescência” vem responder a uma demanda da própria sociedade e nela foi sendo estabelecida uma rede articulada das práticas discursivas e não discursivas que lhe deram a coerência necessária para que o visível e o invisível, o enunciado e o silenciado pudessem, juntos, marcar esses sujeitos que vivem entre os 12 e os 18 anos.

Para cristalizar o poder é necessário estabelecer relações em que um se sinta ‘menos’, inferiorizado, desqualificado, e no conceito de ‘racismo de estado’ identifiquei as posturas e práticas que poderiam dar sustentação ao lugar que a “adolescência” tem ocupado nos dias de hoje.

Como resistir é viver encontrando formas de encarar o mal-estar singular construído a partir das relações sociais, pude, a partir dos conceitos de cuidado de si e cuidado do outro, identificar o que eles (os “adolescentes”) vinham fazendo nos percursos da participação social que desenharam como marca de existência.

Na entrevista “A ética do cuidado de si como prática da liberdade”, realizada em janeiro de 1984, Foucault teceu magistralmente os conceitos que me ajudaram a entender a discussão entre a liberação e liberdade, as relações entre o cuidado de si e o cuidado do outro, a verdade e

os jogos de verdade, o poder e as relações de poder. Nessa entrevista ele explicou o trajeto percorrido até chegar à questão do cuidado de si numa espécie de deslocamento:

O problema das relações entre o sujeito e os jogos de verdade havia sido até então examinado por mim a partir seja de práticas coercitivas – como no caso da psiquiatria e do sistema penitenciário –, seja nas formas de jogos teóricos ou científicos – como a análise das riquezas, da linguagem e do ser vivo.
... É o que eu poderia chamar de uma prática ascética, dando ao ascetismo um sentido muito geral, ou seja, não o sentido de uma moral da renúncia, mas o de um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e a atingir um certo modo de ser (FOUCAULT, 2004g, p. 264, 265).

Assim, a liberdade vai além da liberação e traz a discussão sobre as relações de poder que estão presentes nas relações humanas, em todas. A liberação ocorre em relação às práticas de dominação, mas não é sobre elas que Foucault está se referindo nesta entrevista. Sua ênfase recai sobre as práticas de liberdade que é o mesmo que dizer que “a liberdade é a condição ontológica da ética. Mas a ética é a forma refletida assumida pela liberdade” (Idem, p. 267).

Ao discutir o cuidado de si atrelado à ética, Foucault (2004g) afasta a possibilidade de se pensar esse cuidado como uma “forma egoísta ou de interesse individual”, como o que se coloca no “amor a si mesmo”, e dimensiona esse cuidado à “necessidade de se estabelecer uma relação com os outros ou com o necessário sacrifício de si mesmo”. Ainda alerta para a possível confusão com as práticas religiosas que podem ser um caminho de cuidado de si, mas que se assenta na renúncia a si mesmo.

Ao olhar para a maneira como os “adolescentes” se organizavam, os temas que priorizavam discutir, as relações que estabeleciam entre o que ‘sofriam’ sendo discriminados e a forma como podiam abordar isso com outros “adolescentes” mostraram-me como “a ética se liga aos jogos de verdade” (Idem, p. 269). E está relacionada ao que se pode estabelecer entre o cuidado de si e o cuidado do outro. “Para os gregos, o êthos era a maneira de ser e maneira de se conduzir. Era um modo de ser do sujeito e uma certa maneira de se fazer visível para os outros” (FOUCAULT, 2004g, p.270).

Desse modo, fui observando que aqueles “adolescentes” olhavam para si, trabalhavam suas questões e dispunham-se ao encontro com os outros e com eles discutiam as questões comuns, levantavam os cuidados que podiam ter uns com os outros e consigo mesmos. Ética que se aprende na relação, na possibilidade de ser livre, embora jogue os jogos de verdade a que estão expostos.

Daí entender que este estar no mundo e nele agir é uma atitude política, é lição que não está só nos livros, mas que corre nas veias e se lança cada vez mais nesses cuidados. É do cuidado de si que se passa ao cuidado do outro, pois para se viver em sociedade há que ter o outro. Pensar em si remete a pensar no outro e assim, “cuidar de si poderá ser, ao mesmo tempo, senão um cuidado dos outros, pelo menos um cuidado de si benéfico para os outros” (FOUCAULT, 2004g, p. 273).

Se for possível olhar estes sujeitos “adolescentes” como sujeitos, retirando o peso das definições que os nomeiam, será possível encontrar outras formas de viver, diferentes umas das outras, que partem de maneiras singulares, ousadas e inusitadas de cuidado de si, de esquemas que eles encontram na cultura e para os quais vão atribuir significados diversos. Essa possibilidade de rever o que os outros dizem que são, de poder olhar para si como sujeitos que se contaminam a ponto de quererem que outros “adolescentes” também se vejam assim. Essas verdades que vão recriando, re-inventando podem ser articuladas a um outro jeito de se relacionar, a uma nova técnica de gestão e também de moral, de êthos, de prática de si, que mesmo estando atreladas aos jogos de poder, podem jogar com transparência, e um mínimo de dominação (FOUCAULT, 2004g, p. 284), como jogos estratégicos que fazem parte das relações. “Não vejo onde está o mal na prática de alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais do que um outro, lhe diz o que é preciso fazer, ensina-lhe, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas” (Idem, p. 284). O problema é usar esse saber para uma prática autoritária e arbitrária sobre o outro. “Acredito que é preciso colocar esse problema em termos de regras de direito, de técnicas racionais de governo e de êthos, de prática de si e de liberdade” (FOUCAULT, 2004g, p. 285).

As escritas dos “adolescentes” aqui compartilhadas tiveram a intenção de apresentar um outro ‘adolescente’ que teve a oportunidade de participar de grupos envolvidos no movimento social. “Adolescentes” diferentes, com a coragem de dizer a verdade (parrhesiastas⁵⁹), envolvidos com sua comunidade, lutadores de causas onde minorias estão sendo discriminadas. Pela escrita autônoma, puderam confirmar o que apresenta Guatarri e Negri (s.d.): “Qualquer marginalidade, falando de si própria, é portanto portadora em potência das necessidades e dos

⁵⁹ Dizer verdadeiro, compreendido como um discurso que implica num certo risco. Conforme Gros (2004), a *parrhesia* é a liberdade de linguagem, o dar a liberdade de falar, o falar francamente, a coragem da verdade.

desejos da mais ampla maioria.”(p. 24). Fizeram-se falar e olharam para si, cuidando uns dos outros.

Essa busca de um outro jeito de viver e ajudar a viver está relacionada à possibilidade de uma nova estética da existência, à possibilidade de deixar emergir uma obra de arte, esculpida artesanalmente por cada sujeito nas relações que vai estabelecendo consigo e com os outros. Portocarrero (2006) ao operar sobre a trajetória seguida por Foucault na questão da subjetividade, apontou para as diferentes maneiras como ele encarou as relações entre sujeito, verdade e poder. Neste trilhar, a autora apresentou as formas de objetivação do sujeito pelo saber e pelo poder e demonstrou que

a noção foucaultiana de governo recobre modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, destinados a agir sobre a possibilidade de o indivíduo efetuar operações para transformar-se e constituir uma forma de existência com capacidade de resistência, que podemos entender como uma zona de invenção (p.289).

Dessa forma, entendo que mereceria uma investigação mais apurada o fato de o próprio Foucault passar de uma posição onde o saber-poder está posto como elemento provocador de resistências que movem o sujeito para o cuidado de si e discutir que

então é preciso considerar que sua [de Foucault] afirmação de que viver em sociedade, é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros e que uma sociedade sem embate de forças só pode ser uma abstração; o que quer dizer que as relações de forças dadas não são nem necessárias nem uma fatalidade incontornável; mas que a elaboração da questão das relações de poder e do agonismo⁶⁰ entre as relações de poder e o caráter intransitivo da liberdade é uma tarefa política incessante; e que é exatamente essa a tarefa política inerente a toda existência social (PORTOCARRERO, 2006, p.289).

Nesse sentido, mesmo com todas as dificuldades de se viver o mal-estar há possibilidades, mas essas possibilidades passam por uma subversão ao que temos feito, aceitado e assistido. Essa mudança possíveis precisam da adesão de sujeitos que por serem sujeitos posicionam-se, constroem, propõem e lançam-se ao desafio do novo.

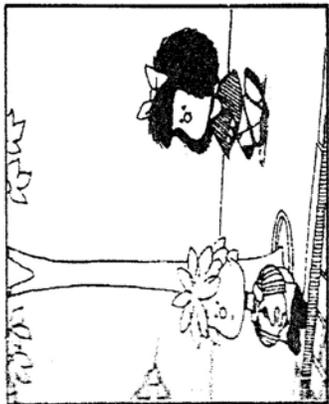
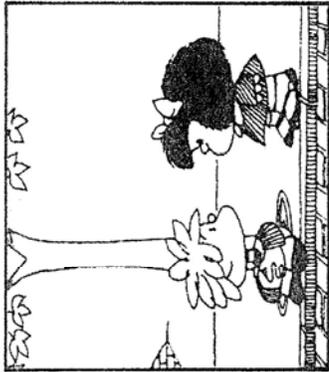
⁶⁰ Segundo nota da autora, “Trata-se aqui, certamente, de um agonismo que, conforme esclarecem Dryfus e Rabinow, é “o neologismo usado por Foucault que se baseia na palavra grega agwnisma que significa combate. O termo sugeriria, portanto, um combate físico no qual opositores desenvolvem uma estratégia de reação e de injúrias mútuas como se estivessem em uma seção de luta”. (p.295)

Conforme assinala Guatarri e Negri (s.d),

trata-se então de construir uma outra sociedade, uma outra política, outros movimentos das mulheres, um outro movimento operário, outros movimentos de jovens. “Outro”, “diferente”, “novo”, sempre as mesmas palavras demasiado pobres para indexar vectores de felicidade e imaginação capazes de subverter o mundo esclerótico onde a política é apenas frustração e paranóia, onde a sociedade é apenas o triunfo do conformismo, onde o movimento operário se enterra lentamente no corporativismo, o movimento das mulheres na introjeção da subordinação, o movimento dos jovens nas drogas de qualquer tipo, e onde, por fim, o limite entre a reivindicação de poder e o terrorismo não cessa de se restringir (p. 48).

O tripé participação social, cuidado de si e cuidado do outro, conjugado aos verbos inventar, resistir e criar podem fazer toda a diferença no processo de produzir uma vida singular, ética e que pode ser apreciada e vivida como uma obra de arte. Poder ir para além das relações de poder e das resistências, vivendo como sujeito ativo e singular na sociedade, numa perspectiva onde ética e estética são constitutivas das noções de cuidado de si, da arte do governo de si, do cuidado do outro e das técnicas de si.

Pertenço àquele grupo dos que ainda acreditam que é possível.



(QUINHO, 2003, p.105; 68)

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M.C.M. O Cotidiano Escolar como Espaço de Produção de Sujeitos Cidadãos. In: Camargo, A. M. e Mariguela, M. (orgs). **Cotidiano Escolar: Emergência e Invenção**. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.
- ARCOS-PALMA, R. “Foucault e Deleuze: a existência como uma obra de arte”. In: **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006, pp. 283-298
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.
- ARTIÈRES, P. Dizer a atualidade: o trabalho de diagnóstico em Michel Foucault. In: Foucault: **A Coragem da Verdade**, São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BLACKER, D. Foucault e a Responsabilidade Intelectual. In: SILVA, T. T. **O sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos**, Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- BIRMAN, J. **Mal-estar na atualidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- CADERNOS ABONG. No. 29, São Paulo: Associação Brasileira de Organização Não Governamentais, 2001.
- CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.
- CAMPOS, M.T.A. e SILVA, R.C. se eu morrer, nasce outro igual a mim. In: **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.8, n.esp., p.120-133, dez. 2006. Disponível em <http://143.106.58.55/revista/viewissue.php?id=21>.
- CAROLL, L. **Aventuras de Alice**. Summus Editorial, 1980.
- CÉSAR, M.R.A. **A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Campinas, Campinas, SP, 1998.
- COSTA, A.C.G. “O Adolescente como Protagonista”. In: **Cadernos Juventude Saúde e Desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas de Saúde, 1999, pp.75-79
- CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.
- DELEUZE, G & GUATARRI, F. **KAFKA, Por uma Literatura Menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- DELEUZE, G. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- _____. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

- DERRIDA, J & ROUDINESCO, E. **De que Amanhã: diálogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- _____. A Escrita de Si. In: **Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.
- _____. Foucault. In: **Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.
- _____. O Uso dos Prazeres e as Técnicas de Si. In: **Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004c.
- _____. Sobre a História da Sexualidade. In: **Microfísica do Poder**. São Paulo: Ed. Graal, 2004d.
- _____. Verdade e Poder. In: **Microfísica do poder**. São Paulo: Ed. Graal, 2004e.
- _____. Uma Estética da Existência. In: **Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004f.
- _____. A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade. In: **Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004g.
- _____. Política e Ética: uma Entrevista. In: **Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004h.
- _____. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. Poder e Saber. In: **Ditos e Escritos IV: Estratégia Poder-Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a.
- _____. Os Intelectuais e o Poder. In: **Ditos e Escritos IV: Estratégia Poder-Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b.
- _____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1999.
- _____. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- _____. **A Arqueologia do Saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.
- GALLO, S. Em torno de uma educação menor. In: **Educação & Realidade**, v.1, n.1 (fev.1976). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1976
- _____. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- _____. Cuidar de Si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006, pp.177-189.

- _____. Foucault: (Re) pensar a educação. In: RAGO, M e VEIGA-NETO, A. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GALLO, S. e SOUZA, R.M. (orgs). **Educação do Preconceito: Ensaio sobre poder e resistência** Campinas: Editora Alínea, 2004.
- GRÓS, F. O cuidado de Si em Michel Foucault. In: RAGO, M e VEIGA-NETO, A. **Figuras de Foucault** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. Situação do Curso. In: FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- GUATARRI, F. e Negri, T. **Novas Formas de Liberdade**. Coimbra: Centelha, s.d.
- GUATTARI, F. **As Três Ecologias**. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- GUIMARÃES, A. ESCOLAS? Não têm mais jeito! In: ALVES, M. C. B. e MATOS, K. S. L.(orgs) **Juventudes, Cultura de Paz e Violências na Escola**, Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2006.
- _____. O Imaginário da Violência: pistas, indícios e marcas no espaço escolar. Artigo publicado em CDRoom, nos **Anais do I Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas**, Brasília, DF, Edição: Observatório de Violências nas Escolas – Brasil, 28 e 29 de abril de 2004, ISSN: 18076165.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 2004.
- HIGOUNET, Charles. **História Concisa da Escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- PROJETO JUVENTUDE. Instituto Cidadania: São Paulo, 2004
- LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan-abr. 2002.
- _____. “Tecnologias do Eu e Educação” In: SILVA, T. T. **O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.
- LEVI e SCHIMITT. **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- LLORET, C. “As outras idades ou as idades do outro”. In: LARROSA, J & LARA, N. P. (orgs). **Imagens do Outro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- MARIGUELA, A.D.B. “Signo e Paradigma: Indícios sobre a Pesquisa em História da Educação”. In: **Revista COMUNICAÇÕES**, Ano 12, nº. 1, junho de 2005. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba. Faculdade de Ciências Humanas/Pós-Graduação em Educação, pp. 75-81.

- MARIGUELA, M. e SOUZA, R. “Sexualidade e Diferenças no Cotidiano Escolar: por uma filosofia curiosa de si”. In: CAMARGO, A.M. e MARIGUELA, M. (orgs.). **Cotidiano Escolar- emergência e invenção**. Piracicaba: Jacinta Editores, 2007.
- MARIGUELA, M. A. Genealogia da Ética: o Sujeito em questão. In: **Dossiê Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.8, n. esp., p.204-226, jun. 2007. Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/viewissue.php?id=24>
- MEAD, M. **Sexo e Temperamento**. SP: Perspectiva, 1988.
- _____. **Adolescencia y cultura en Samoa**. Barcelona: Paidós, 1971.
- OLIVETO, P. **Jornal Correio Braziliense (DF)**, 11/12/2007. disponível em www.andi.org.br
- OSÓRIO, L.C. **Adolescente Hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- PORTOCARRERO, V. Práticas sociais de divisão do sujeito. In: RAGO, M e VEIGA-NETO, A. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- QUINO. **Toda a Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- RANCIÈRE, J. “O Dissenso”. In: NOVAES, A. (org.) **A crise da Razão**. São Paulo: Cia das Letras; Brasília-DF: Ministério da Cultura; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte, 1996a.
- _____. **O Desentendimento – política de filosofia**. São Paulo: Editora 34, 1996b.
- REVEL, J. **Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.
- O PLANETA TEEN. **Revista Veja**, São Paulo, 19 de Abril de 1995, p. 106-113.
- SKLIAR, C. A Materialidade da Morte e o Eufemismo da Tolerância. Duas Faces, Dentre as Milhões de Faces, desse Monstro (Humano) Chamado Racismo. In: Gallo, S e Sousa, R. M. **Educação do Preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.
- TIBA, I. **Puberdade e “adolescência”**: Desenvolvimento Biopsicossocial. São Paulo: Agora, 1986.
- TRAGTENBERG, M. Apresentação. In: GUIMARÃES, A.M. **Vigilância, Punição e Depredação Escolar** Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- VILELA, E. Resistência e acontecimento. As palavras sem centro. In: **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006, pp.107-127.
- ZOURABICHVILI, F. **O Vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

Outras obras consultadas:

AGUIAR, T. M. B. **O discurso (psico) pedagógico sobre a adolescência: análise dos impasses docentes provocados pela teorização da adolescência.** Dissertação de Mestrado-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BIRMAN, J. Tatuando o desamparo: A Juventude na Atualidade. In: CARDOSO, M. R. **Adolescentes.** São Paulo: Editora Escuta, 2006.

CAMARGO, A.M. e MARIGUELA, M (orgs.). **Cotidiano Escolar-emergência e invenção.** Piracicaba: Jacinta Editores, 2007, pp. 211-216.

CARDOSO, M. R. **Adolescentes.** São Paulo: Editora Escuta, 2006.

_____. Entrevista com Jurandir Freire Costa. In: CARDOSO, M. R. **Adolescentes.** São Paulo: Editora Escuta, 2006.

CORAZZA, S.M. **História da Infância sem fim.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

COSTA, M. V. Introdução: Novos olhares na pesquisa em Educação. In: **Caminhos Investigativos: Novos olhares na pesquisa em Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CRUZ, E. F. **Infâncias e “adolescência”s nas Tessituras da AIDS.** Tese de Doutorado - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2005.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE: Revista de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade, nº. 79 – Campinas: CEDES, 2002.

ENRIQUEZ, E. **Da Horda ao Estado: psicanálise do Vínculo Social.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1991.

ERIBON, D. **Michel Foucault.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FISCHER, R.M.B. A paixão de trabalhar com Foucault. In: **Caminhos Investigativos: Novos olhares na pesquisa em Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FOUCAULT, M. Poderes e Estratégias. In: **Ditos e Escritos IV: Estratégia Poder-Saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. Diálogos sobre o Poder. In: **Ditos e Escritos IV: Estratégia Poder-Saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **História da Sexualidade I: a vontade de saber** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. **História da Sexualidade III: o cuidado de si.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985a

FRAGA, A. B. **Corpo, Identidade e Bom-mocismo: Cotidiano de uma “adolescência” bem-comportada.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREUD, S. **Freud – Lou Andréas-Salomé: Correspondência Completa**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

_____. **Mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, Vol. XXI, p. 67-148, 1996.

_____. **Prefácio a Juventude Desorientada, de Aichhorn**. Rio de Janeiro: Imago, Vol. XIX, p. 305-308, 1996.

HERZOG, R e SALZTRAGER, R. O sentido da Revolta Adolescente na Contemporaneidade. In: CARDOSO, M. R. **Adolescentes**. São Paulo: Editora Escuta, 2006.

LEME, M.D. **Agora, o que eu faço com vocês? A constituição recíproca professor e alunos nas relações de ensino**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2005

KEHL, M. R. **Sobre ética e psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

NUNES, E. D. “Pequeno guia/vocabulário para a utilização da história arqueológica como instrumento de pesquisa qualitativa”. In: **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, v6, nº.10, fev 2002, pp.125-134.

SEMLER, R; DIMENSTEIN, G; COSTA, A.C.G. **Escola sem sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

SOUZA, R.M e GALLO,S. Entre Maioridades e Menoridades: Língua, Cultura E Política No Plural Políticas Educativas, In: **Dossiê Políticas Educativas como Políticas Públicas**, Montivideo, v.1, n.1, p. 124-140, out. 2007. Disponível em <http://143.106.58.55/poled/viewarticle.php?id=12&layout=abstract>

VICENTE JR, N. **Mundanidade e Cotidianidade como Possibilidades para o Ensino da Filosofia no Ensino Médio**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2006.



(QUINHO, 2003, p. 40;371;36)

ANEXO 1

Memorial-Vivencial

AO ME ESCREVER, ME INSCREVO

*É na hora de escrever que muitas vezes fico consciente de coisas, das quais, sendo inconscientes, eu antes não sabia que sabia.
(Clarice Lispector).*

Por muitos caminhos diferentes e de múltiplos modos cheguei eu à minha verdade; não por uma única escada subi até a altura onde meus olhos percorrem o mundo. E nunca gostei de perguntar por caminhos, - isso, ao meu ver, sempre me repugna! Preferiria perguntar e submeter à prova os próprios caminhos. Um ensaiar e perguntar foi todo o meu caminhar – e, na verdade, também tem-se de aprender a responder a tal pergunta! Este é o meu gosto, do qual já não me envergonho nem o escondo. “Este – é o meu caminho, - onde está o vosso?”, assim respondia eu aos que me perguntavam “pelo caminho”. O caminho, na verdade, não existe! Zaratustra (Nietzsche, F.)

Sou a sétima filha, “temporona”, de uma família de classe média do interior desse Brasil.



*Quando eu era pequena, bem pequena
Morria de medo da perna branca
Que era tão grande...
Quase do meu tamanho*

*O tempo passou,
A distância atrapalhou
A vida corrida separou
Mas o amor ficou*

*Depois era o Papai Noel
Que me intrigava
Eu gostava e temia
Queria e fugia.*

*Ficou tão forte
Por tanta vida vivida
Que pudemos brigar
Pra tentar culpar alguém*

*Um dia aprendi um ritual:
Famílias reunidas se comprometeram
Pedidos fizeram, o amor selaram
Um grito escapou: deixou!*

*Fui eu que me afastei?
Foi você que me abandonou?
De todo jeito o que ficou
Foi a falta que nos fizemos*

*Bem cedo fui escolhida
Entre tantas mais preparadas
Carreguei uma criança
Para Deus abençoar*

*A certeza do afeto
Do desejo de querer mais
Não pode ser um problema
Para gente levar para a velhice.*

*Férias na praia
Entre ondas, pastéis e chuva
Pude estar com os meninos
No aconchego do seu lar*

Do lado materno, meus avós vêm de um encontro de um português (vindo entre as 400 famílias trazidas por D.João para habitar e “desenvolver” a colônia) e uma índia. Esse fato foi determinante na escolha dos nomes de minha mãe e seus irmãos. Minha mãe não pôde estudar devido a problemas de visão que começaram muito cedo e que não lhe permitiram seguir os estudos, diferentemente do que ocorrera com seus irmãos. Também apanhou muito porque usava a mão esquerda pra escrever e isso era inadmissível.

Do lado paterno, meus avós eram fazendeiros, faliram na crise de 1929, e mesmo assim, conseguiram priorizar, com o pouco que restou, o estudo dos filhos. Meu pai foi para um internato com sete anos, formou-se em direito e filosofia, lutou na Revolução Constitucionalista e depois se envolveu com o Integralismo, participando de um grupo de intelectuais dos quais se afastou mais tarde por discordar dos rumos que o Integralismo tomava. Já casado, prestou concurso para a Magistratura tendo se aposentado como Juiz do Tribunal de Alçada. Sua vida pessoal e profissional foi pautada por questões sociais, que foram sempre além das obrigações que sua profissão exigia.

Enquanto juiz desenvolveu projetos muito significativos nas cidades por onde passou e em especial na cidade de Rio Claro, onde trabalhou por 28 anos. Foi na sua transferência para Rio Claro que eu nasci, em 1955. Meus outros cinco irmãos nasceram em Taquaritinga-SP e meu irmão adotivo em Santos-SP. (Este irmão veio para nossa casa, em 1948, aos cinco anos de idade, em razão de um acidente com o transporte que o levava para um orfanato e meus irmãos não o deixaram ir embora. Quando eu era criança não entendia por que ele era negro e nós brancos, mas esta é outra parte da minha história).

Cresci acompanhando meu pai nas investidas em projetos que cuidadosamente coordenava. Ele tinha muita iniciativa e conseguia envolver nesses projetos um grande número de pessoas. Lembro-me de algumas vezes em que o acompanhei em visitas a pessoas, empresas ou clubes de serviço que poderiam de alguma forma contribuir no andamento do projeto, seja com trabalho, com materiais ou com dinheiro. Sua empolgação era tanta que ele sempre conseguia a parceria: eu admirava este jeito dele. Além disso, eu tinha irmãos já adultos que estavam muito presentes em minha vida.



Leva eu... (para Dêde)

Bem pequena fui carregada
Nos braços, nos ombros
De cá, pra lá
De lá, pra cá

Apreendi a dançar sobre seus pés
Nos anos 60, com muito rock in roll
De vestido rodado
Entre voltas e rodopios

Companheiros de viagem
De festas e de bailes
Em volta de mesas, cantando
Em turma fazendo piadas
Trovinhas, marchinhas, sambas
A Norma sem norma nenhuma
Tantos hinos embalaram
Esses anos de parceria

Ontem no colo e nos ombros
Hoje me carrega dos tombos
Tombos da vida,
Tombos do degrau

Me leva de novo de cá pra lá
Me traz de lá pra cá
Sua a camisa, faz força
Ajuda a vida a me levar, Vida leva eu...

Tempo de viver (Resposta)

Quando você nasceu...
Fez-se festa em nosso ninho,
Fizeram-se ondas de alegria e fascínio,
Quando você nasceu...

Quando você era criança...
Encheu de júbilo a casa toda,
Cantava e dançava com alegria,
Contagiava a vida de esperança.

Quando você era criança...
Dançou sobre os meus pés,
Encheu a vida de alegria,
Contagiou um mar de esperança

Quando você cresceu...
Brindou a todos com a sabedoria,
Amparou os pais com todo amor,
Cedeu seu tempo para nossos corações.

Foram várias as suas iniciativas: prisão albergue (hoje comum, mas na época a idéia era pioneira), mutirão de construção ou reforma de casas para os presos, ou de órgãos públicos, ou instituições filantrópicas. Na cadeia de Rio Claro, montou uma fábrica de vassouras e uma grande horta para aqueles que não inspiravam sua confiança para sair para trabalhos externos. Quanto àqueles presos considerados “recuperáveis” tentava deixá-los o menor tempo possível na cadeia. Posso citar a construção da APAE, da Guarda Mirim, da União dos Amigos do

Menor, da Casa de Custódia, da Academia de Judô, do Velo Clube, da pintura das escolas públicas, da reforma da cadeia, das tantas casas para os presos que não tinham casa.

Meu pai acreditava na possibilidade de recuperação daquelas pessoas que haviam cometido crimes: dignidade e respeito eram a base do seu trabalho. Lembro-me das tantas missas na cadeia, das visitas, e até dos muitos presos que ele levava para morar em minha casa. Assim, aprendi a dirigir com um preso, aprendi corte e costura com outro (mas isso já esqueci), ouvi histórias, ensinei a ler e escrever, aprendi a conviver com a diferença e a entender que a vida é feita de muitas surpresas.



Gentileza

O que é isso?
Como se ensina?
Esse se colocar
No lugar do outro...
É isso?
... A gentileza
E como se sabe?
O que se fez ou se faz?
Ela é pouco
Mas é a diferença
Faz a diferença
Nem pede licença
Mas é... por si
Uma diferença
Pede licença
E faz a diferença
Sem pedir licença

Mas não era um trabalho só assistencial. Meu pai se preocupava com a educação. Pagou cursos de “madureza” (equivalente ao supletivo de hoje) e faculdade para oficiais de justiça, para filhos de funcionários do Fórum, para presos e familiares. Também encontrava pessoas para alfabetizar os familiares, pois naquela época não havia cursos de alfabetização de adultos.

E esse foi meu primeiro trabalho voluntário: meu pai me incumbiu de alfabetizar uma família de um dos presos que cometera um homicídio, fruto de uma discussão de bar. Fiquei muito apreensiva, pois com 11 anos de idade não me via no papel de professora. Esse lugar eu exercitava brincando com as amigas e de repente se tornava um lugar de verdade, não mais uma brincadeira.

A Kombi do Fórum passava em casa, me pegava com o preso (que a esta altura morava na minha casa) e nos levava até a casinha de chão batido, parede de tijolos sem reboco. Sentávamos em volta de uma mesinha: o pai, a mãe, dois jovens (acredito que com idade entre 16 e 20 anos) e eu. Confesso que relutei diante desse pedido de meu pai, mas ele disse: “quem sabe ler e escrever pode ensinar alguém que não sabe. Você tem 11 anos, faz pouco tempo que aprendeu e ainda tem fresco na cabeça como é. Tenta, se você achar muito difícil, pára”. Eu tentei e não parei. Encantava-me perceber o quanto aquelas pessoas eram inteligentes, o quanto “rendiam” e se interessavam pelo que eu explicava. E nos meus 11 anos, descobri que faltava muita informação básica e para isso inventei um outro jeito. Todas as aulas iniciavam com o relato de alguma coisa que estava acontecendo no mundo. Nessa época eu tocava violão e às vezes levava o violão e tocava uma música do Roberto Carlos ou uma marchinha. Cheguei a ensinar algumas posições e músicas para o filho mais novo. Muito do que li nos escritos de Paulo Freire, já na Faculdade, em espanhol por ser tempo de ditadura, eu tinha feito aos 11 anos. Isso me assustava um pouco.

Depois de uns seis meses esse senhor, pai de família, foi solto e a família mudou-se para outra cidade e meu trabalho foi interrompido. Mas o encanto não passou: queria continuar a ensinar o que eu sabia fazer. Atuei em outros projetos também muito interessantes, mas que não vou citar aqui porque me estenderia. Mas posso dizer que passei por asilo, orfanato, creche, fui catequista, *babá*, cuidei de barracas em feiras assistenciais, participei de grupos de teatro, de música e fui contadora de história (e nem tinha este nome bonito). Acabei militando contra a ditadura, já em São Paulo em 1974, aos 19 anos.

Sempre que me lembro dessa etapa da minha vida penso nas professoras leigas e no trabalho que realizam. Penso também no tempo que se leva para formar um professor, quantos anos de estudo, quantas teorias a serem entendidas... quantas formas, quantas letras e quantos números...



O que falo a mim?
Digo que a vida me leva
E de mim, o que falo?
Que me busco e me perco

E de mim, o que falam?
Que procuro e não acho
E pra mim, o que falam?
Que chego e me olho

O que ouço de mim?
Que um dia chego
O que ouço em mim?
Que procuro e não encontro

O que sinto em mim?
Que a vida me surpreende
O que sinto de mim?
Que o novo me embala

Sinto, senti, sentirei...
o que,
onde,
com quem,
como,
quando
.....

Com 17 anos fui para São Paulo. Quanta coisa acontecendo: eu acompanhei de perto os fatos que envolveram o Golpe de 64. Na época eu morava em São Paulo com minha mãe e dois dos meus irmãos. Por problemas de saúde de um deles, eu e minha mãe fomos para São Paulo e lá morei de 1960 a 1966. Lembro-me de assistir a algumas cenas na televisão em branco e preto e minha mãe chorando, preocupada com meus irmãos que trabalhavam no centro da cidade e estudavam, um na São Francisco e o outro no Mackenzie, ambos cursando Direito.

Ao chegar em São Paulo o que eu mais queria era morar com minhas amigas numa república. Como eu sabia que meu pai colocaria a restrição financeira, arrumei um emprego e comuniquei que ia me mudar.

Foi um tempo duro. Pegava oito ônibus por dia. Apreendi muito, foi muito bom também.

Meu primeiro trabalho formal foi numa escola de educação especial. Lembro-me de que o processo de seleção usou técnicas de dramatização e eu, claro, me saí muito bem... afinal tinha sido “artista” de muitas peças infantis que eu apresentava com o grupo de amigos nas instituições de Rio Claro. Emília, feiticeira, fada, Chapeuzinho Vermelho, Alice, foram algumas das personagens que representei. Eu não tinha a mínima noção do que era uma escola que trabalhava com crianças especiais, com diferentes dificuldades. Mas me atrevi e de novo ousei aprender fazendo. Fui selecionada sem nem mesmo ter cursado o “Normal”.

A classe que assumi tinha cinco crianças, todos meninos, afetivos e espertos. Eu me perguntava: o que fazem aqui? Era uma escola particular. Alguns tomavam remédios fortíssimos e tinham muito sono, eram “levados”, desafiavam todos os limites. Para uma escola tradicional eram consideradas crianças hiperativas porque não conseguiam se concentrar. Para mim, eram crianças que precisavam achar algo que as motivasse, era claro que não estavam conseguindo se enquadrar porque algo estava errado. Mas o que estaria errado? Foi assim que comecei a me interessar pela Psicanálise e também pelo uso da dramatização na sala de aula. No primeiro mês já sentimos a diferença. Consegui estabelecer alguns combinados com eles e pudemos, no segundo mês, começar a estudar alguns temas. Eu nem sabia que existia Piaget, Freinet, Pedagogia de Projetos, ou o método Paulo Freire... Mas eu sabia que alguns assuntos eram mais aceitos e que tinha um jeito melhor de falar e de “cutucar” cada um, que trazia um retorno diferente. Logo em seguida ganhei um livro do Paulo Freire, em espanhol, pois em tempos de ditadura, Paulo Freire era lido às escondidas.

Paralelamente a este trabalho na Escola Especial, entrei na Faculdade Objetivo, no curso de Psicologia (atualmente UNIP). A minha turma era a segunda e tudo estava por ser construído. Tínhamos algumas aulas com a turma de Comunicações e acabei conhecendo pessoas ligadas à resistência e a alguns partidos clandestinos. Conheci a tortura impressa no corpo de alguns amigos. Cheguei a fazer curativos em seus corpos e pela primeira vez vi um homem nu, com os testículos arrebitados. Cuidei desse amigo que tinha a família no interior de Minas Gerais, pequenos sitiante, que sequer imaginavam o que tinha se passado com ele. Tudo porque ele estava vendendo jornais clandestinos em um barzinho na esquina da Paulista com a Consolação. Ele nem era um “super militante”, era simpatizante e ganhava um trocado e alimentos pelo trabalho.

Gostava do meu curso, mas do que mais gostava era das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Psicologia Social. Nesta época participei da “política às escondidas”, primeiro porque sentia medo e segundo porque o grupo ao qual me juntei era “Liberdade e Luta” , completamente proibido. Fazíamos reuniões em salas da USP, no escuro, com uma vela na mão de quem estava lendo o texto. Um pouco de Marx, de Lênin, de Engels. Politzer também nos ensinava a pensar dialeticamente. No término do encontro, saíamos um por vez, cada um por um lado. Fui à missa do Herzog e do Manoel Fiel Filho. Eu tinha muito medo, mas enfrentava cavalos enormes por todo lado, gente olhando feio e a TV ajudando a mostrar a cara da moçada para o DOI-CODI.

Na LIBELU (Grupo de Resistência “Liberdade e Luta”) a atribuição que desempenhei foi a de arrecadar dinheiro e mantimentos para familiares de militares que não aderiram ao Golpe e que estavam vivendo clandestinamente. As famílias ficaram em péssimas condições e nosso grupo tentava cobrir alguns gastos de luz, água, remédios, comida, etc. Eu também levava recados. Até hoje não sei se os nomes das pessoas eram nomes verdadeiros: eu mesma tive alguns, Lúcia, Telma, Maria, Anita.

Participei do grupo de teatro União e Olho Vivo, coordenado por César Vieira (pseudônimo do advogado Idibal Piveta), mas não tinha nenhum destaque. Fiquei pouco, mas aprendi muito: aprendi o poder do teatro de rua, que lança questões e coloca o povo para atuar junto: era o teatro do oprimido em seu embrião.

Freqüentávamos as festas da Casa da Universitária onde tomávamos caipirinha (sempre da mais barata) e o Bar Chopinho, um boteco na Avenida Antártica, onde Gudín e Paulinho Pinheiro também iam e ficávamos palpitando nas músicas que ali nasciam.

Nesta época fui estagiária do Centro de Integração Escola- Empresa (CIE-E) na Secretaria de Promoção Social, numa unidade de nome DAG – Divisão de Atendimento Geral – um abrigo para homens migrantes, pobres, maiores de 18 anos, que chegavam a São Paulo para tratamento médico e não tinham onde ficar. Mil homens entre 18 e 90 anos. Fui contratada como estagiária de Psicologia e aprendi muito. A princípio o meu trabalho no setor de Psicologia era o de fazer uma anamnese detalhada, aplicar testes, e fazer um diagnóstico. Isso me incomodava muito porque dar um diagnóstico é colocar um rótulo na pessoa marcando-a e tatuando-a sem o seu consentimento e eu sabia que não tinha a menor competência para fazer

isso (se é que alguém tem essa competência...). Eu estava no 2º. ano da faculdade, não tinha aprendido sobre psicopatologia ou sobre psicanálise, me sentia mal nesta tarefa, muito mal. Tanto questionei que consegui propor uma outra lógica para o nosso trabalho. Propus que fôssemos mais ao pátio, que ouvíssemos as histórias das pessoas, que tentássemos, ao invés de rotular, encontrar o ser humano que estava ali em desespero, longe da família etc. Poderíamos registrar nos prontuários suas histórias, seus medos, seus talentos. Não consegui que esta fosse a proposta do Setor de Psicologia, mas a chefia me liberou para que eu fizesse isso duas vezes por semana, desde que entregasse um relatório semanal. Era o que eu precisava. Em pouco tempo montei um grupo de teatro e um grupo de chorinho. Eu descobri naquele lugar sujo, cinza e triste um monte de artistas.

Comecei montando um grupo cuja tarefa consistia em deixar o lugar mais gostoso. Resultado: todo dia tinha música com instrumentos que ganhei de amigos e pessoas que quiseram apoiar a idéia. O grupo de chorinho ficou tão famoso que passou a fazer apresentações em outras unidades da Secretaria. Fizemos show de talentos, festival de paródia (e a maioria era analfabeta.), recital de poesia, hora do conto (onde eles contavam coisas interessantes de suas vidas). Até chegar a este resultado, fui ameaçada e agredida verbalmente muitas vezes pelos próprios usuários do local. Numa das manhãs três homens ficaram nus para me intimidar. Valeu a pena insistir. Algumas histórias de vida me marcaram muito e quem sabe um dia eu tenha ânimo para escrevê-las. O trabalho cresceu tanto que fui liberada nos outros três dias da semana também.



Vi uma bolha de sabão saindo do meu corpo
Senti um roçar
Pensei em gritar bem alto
Quem sabe eu me ouço?

Vi a leveza do vento na cortina da vida
Balançando os conceitos
Trazendo incertezas, levando meu sossego
Deixando marcas do seu corpo na minha alma

Mas o que é isso se não a vida?
A possibilidade do imprevisto,

Incalculável surpresa
Chacoalhar de verdades...

Esculpida, tatuada, marcada
Pedaço de mim explorado,
Descoberto, desnudo, desconhecido
Quem me autorizou a autorizar?

O que fez em mim que me faz fantasiar?
Viajar na possibilidade do sempre
Mesmo tendo a certeza só do ontem
Nada é, tudo está

Paralelo a isto, montei, em Rio Claro, com amigos e amigas e a ajuda de alguns pais (o meu, por exemplo), intelectuais e artistas, um espaço de cultura e arte chamado Centro Experimental de Artes (CEA). Com uma fachada criada para quebrar o cotidiano da burguesia local (era assim que entendíamos o *design* definido para as paredes externas e internas), mantínhamos: laboratório de fotografia, sala de exposições, teatro de arena interno (construído com os presos da cadeia) e um palco italiano externo, onde se apresentavam grupos de chorinho, seresta, músicas de protesto, samba de raiz (Rock, nem pensar... coisa de americano colonialista), teatro, artes circenses, mercado de pulgas, manhãs de recreio e artes para crianças e uma biblioteca. Tudo gratuito. A arte posta à disposição da população como uma forma de resistência e conscientização.

Também nesta época comecei a namorar. Ele estudava Ciências Sociais e participava de um grupo de teatro amador. Em 1977 decidimos que queríamos casar e que o CEA era um local em que queríamos continuar a atuar. Nesse ano eu voltei para Rio Claro e transferi meu curso para a Unimep –Piracicaba/SP.

O CEA muito me ensinou, entre outras coisas, aprendemos a ficar “experts” em driblar a censura. Montávamos um texto e um espetáculo para a censura e outro para apresentar ao público: Sarapalha, de Guimarães Rosa, Os Fuzis da Senhora Carrar, de Brecht, Sandália de Vão no Dedo, do Halo, meu irmão, são algumas das montagens que fizemos. Participávamos de festivais, de mostras, saíamos para os bairros.

Quando em 1977, transferi meu curso para a Unimep (saía da capital para estudar no interior, em Piracicaba), tive um grande choque. Meia dúzia de pessoas sabia o que se passava no Brasil, era politizada. A grande maioria só queria saber de curtir. No primeiro semestre já fui eleita como diretora cultural do Centro Acadêmico e como Representante Discente no Conselho de Coordenação de Ensino e Pesquisa. Ali tive a oportunidade de conhecer Paollo Nosella, Bruno Pucci, Rosely Sayão, José Machado, Renato Simões, Barjas Negri, Paulo Emerique, só para citar alguns.

Na Unimep, tive a possibilidade de trabalhar no Projeto Periferia (uma idéia do reitor Elias Boaventura de levar a Universidade para a periferia da cidade), de ser estagiária do PAIC (outra idéia do reitor de integrar, num mesmo espaço estagiários de diversos cursos), de organizar um mini curso de Política com Maurício Tragtenberg, um curso com Jeni (uma ex-freira sobrevivente da resistência junto a camponeses), sobre a metodologia Paulo Freire,

palestras e semanas de estudos. Tudo sem recursos e alguns até sem autorização da Universidade. Desobediência, essa era uma marca que eu havia aprendido. Ousar e, mesmo com medo, fazer.

Encabecei a briga do lado discente junto com a Rosely Sayão, então coordenadora do curso, para passar o curso de Psicologia do Centro de Ciências Biológicas para o Centro de Ciências Humanas (e conseguimos) e também para que o estágio de Psicologia Educacional não tivesse somente a opção de uma abordagem comportamental (também conseguimos, mas somente três anos depois que me formei). Em 1984, participei de um processo seletivo bastante difícil, mas fui aprovada e fiquei como responsável por implantar o estágio de Psicologia Educacional para alunos do 5º. Ano de Psicologia numa abordagem analítica. Minha luta como aluna agora me colocava no lugar de supervisora. Fiquei na Unimep por doze anos. Pedi demissão para me dedicar à Escola Semente e a meus filhos.

Agitamos Rio Claro até 1977, mas fomos ficando sem recursos para continuar. Além disso, tinha uma divisão no CEA: de um lado quem fumava maconha, gostava de rock e não discutia política, do outro quem tomava pinga, fazia samba e discutia o sistema. O CEA acabou fechando.

Em 1978 eu me casei. O Milton trabalhava no museu pedagógico da cidade, fazia especialização em museologia e dava aulas de história numa escola particular. Eu transferi meu estágio da DAG para a UDAM (União de Amigos do Menor) tendo sido designada para ficar na Creche Comecinho de Vida. O Milton se envolveu com o PT e as primeiras reuniões foram em nosso apartamento. Ainda tínhamos medo da repressão e o trabalho de “conscientização” junto aos operários da cidade era feito em surdina, na calada da noite. Reuniões e mais reuniões, panfletagem à noite, serestas de protesto.

Éramos envolvidos com a escola de samba mais pobre da cidade, a da comunidade negra, da qual fui secretária. Reunimos sambistas velhos da cidade em rodas-de-samba que ficaram conhecidas na região.

Filhos? Optamos por esperar. Em nossos planos queríamos dois filhos com pouca diferença de idade entre eles, mas a vida nos brindou com três. Adotamos um menino de dois anos, e ficamos com três bebês: um de dois anos, um de um ano e uma gravidez de seis meses. Foi difícil, mas valeu a pena.



Eu vi o tempo passar
Vi você crescer
Particpei e exercitei
Um amor novo, vindo de fora de mim

Vi você adoecer
Cuidei de cada ferida
Limpei o que não te servia

Alarguei meu coração para mais um
Sinto que todos se aquietaram
Foi possível repartir

Analiso o que faltou
Sei que a falta faz falta
Fazem parte da vida os buracos
As necessidades não saciadas
As dores sentidas, as perdas vividas

Não pude dar mais do que eu tinha
Não te foi suficiente
Fiz o que me era possível

Sua vida te pertence
Faça dela o que te for possível

Logo que me formei, um amigo de meu pai me ofereceu um emprego no Hospital Psiquiátrico da cidade. Consegui ficar duas semanas. Não podia concordar com o que via: exagero de medicação, isolamento, diferença de tratamento entre os pobres e o setor particular. Questionei e acabou ficando muito difícil minha permanência. Saí.

Atuava numa clínica especialmente com crianças com problemas de aprendizagem. Logo fiquei conhecida e fui chamada para montar a primeira equipe do Ambulatório de Saúde Mental. Houve uma seleção rigorosa e alguns amigos ficaram bravos comigo por eu não tê-los protegido.

Em 1981, eu, o Milton e uma amiga, Maria de Lourdes, montamos o Centro de Educação Especializada, uma escola de educação especial com salas para diversos tipos de deficiência, além de consultórios. Pensávamos na romaria de pais indo de um consultório a outro e nossa proposta era de reunir num Centro a possibilidade de escolarização e de atendimento. Mantivemos salas de alfabetização em Braille e desenvolvimento de Atividades de Vida Diária para cegos (com eles aprendi que meus dedos também podiam ler.), classes para múltiplas deficiências, classes para adolescentes que, em razão da deficiência, tinham parado de estudar.

No segundo ano de funcionamento fomos pressionados a montar classes de educação infantil para irmãos e irmãs dos deficientes matriculados. Gostamos da idéia e acabamos sendo uma escola- referência, pois tínhamos as classes organizadas conforme as necessidades e as classes de crianças ditas “normais”, com isso tínhamos muitos momentos de convivência. Para muitos pais isso era um problema e motivo para não matricularem seus filhos. Cheguei a ouvir: “aqui eles ficam misturados?”. Nestes casos torcia para que a mãe desistisse da matrícula.

As crianças pequenas que apresentavam alguma deficiência eram colocadas nas classes regulares (crianças com paralisia cerebral, síndrome de down, distrofia muscular, surdez e outras).

Fizemos coisas incríveis. Os pais participavam ativamente da escola. As reuniões eram constantes e chegamos a estudar a possibilidade de uma escola cooperativa, mas desistimos dessa proposta. A parte financeira da escola era aberta aos pais e havia grupos de estudos sobre desenvolvimento humano, aulas de jazz, ajuda no lanche, nas excursões. Esta integração escola-família foi sendo uma marca do Centro, até que as crianças começaram a questionar o nome da escola e depois de algum tempo foi escolhido o nome Escola Semente.

Em 1984 meu pai construiu um prédio para a escola e nos mudamos. Combinamos um aluguel que honramos sempre. Indo para o prédio novo, demos início ao processo de instalação do 1º grau, hoje ensino fundamental. Brigamos muito com a Delegacia de Ensino (hoje Diretoria Regional de Ensino). Queríamos uma escola diferente, com outros critérios de avaliação, de grade curricular, de horários. Para tudo que propúnhamos ouvíamos que a lei não permitia que fosse daquele jeito. Começamos a solicitar que nos mostrassem onde estava escrito, que queríamos conhecer a lei e como não existia lei nenhuma, conseguimos a partir de muitos recursos, organizar a escola do jeito que pensávamos, do jeito que acreditávamos.

Para alfabetizar fui adaptando o que eu sabia das estratégias usadas por Paulo Freire, para o mundo das crianças. E dava certo, mas eu não contava pra ninguém. Era um experimento, uma ousadia. Eu tinha um pouco de preocupação com relação ao ensino das dificuldades da ortografia da língua portuguesa e confesso, sabia que se errasse, a escola pagaria um alto preço. Mesmo assim, fui em frente. Lembro-me de que em 1983 comecei um processo com a palavra pipoca, porque essa tinha sido uma grande discussão entre as crianças: por que será que um grão vira uma pipoca? Desse estudo surgiu nossa primeira palavra. Eu não dava aula, mas supervisionava a professora (que já não era chamada de tia, pois nunca gostamos dessa mistura...). Foi um sucesso.

Em 1984 repetimos a experiência, mas não me lembro a partir de que palavra começamos. E, em outubro, quando meu primeiro filho nasceu, recebi a visita do Jayr Silva que me presenteou com o livro da Madalena Freire. Afastada das atividades por um mês, tive tempo de devorar o livro: minha impressão era de que ela viu o que fizemos naqueles dois anos, pois o livro contava exatamente nossa trajetória, nossa tentativa de traduzir Paulo Freire para as crianças. Eu nem sabia que a Madalena existia. Fiz contato com ela e a convidei pra dar um curso em Rio Claro. De pronto ela aceitou e voltou outras vezes, e fui para São Paulo outras tantas, para aprender, para tirar dúvidas, para pensar. No ano do cometa *Haley*, a palavra era “cometa”. As tais dificuldades definitivamente estavam desconstruídas. Num desses encontros com a Madalena, ela me presenteou com um texto mimeografado com novidades pedagógicas, um artigo da Emília Ferreiro explicando suas descobertas. Sinto ter perdido esta preciosidade. Nessa época descobri a Escola da Vila em São Paulo. Fiz muitos cursos e comecei a socializar na cidade o que aprendia. Muitos professores vieram para nossos grupos de estudos.

Na Escola *Semente* montamos salas do berçário ao Magistério (outra grande briga com a Delegacia de Ensino). Alugamos uma chácara onde mantínhamos o berçário e o maternal (crianças até três anos) e as aulas de ciências do ensino fundamental. Até hoje encontro os alunos que se lembram da chácara com muita alegria.

Nossa irreverência ia longe: berçário, educação infantil, ensino fundamental, magistério, classes especiais. Salas pequenas, para 24 alunos no máximo, abertura para pais, reuniões semanais de planejamento e avaliação com professores, reuniões pedagógicas mensais, muitas, mas muitas saídas com os alunos, ponto de encontro da família com música ao vivo e barzinho toda 6ª. feira no final da tarde.

A Associação de Pais e Mestres assumiu várias frentes de trabalho na escola, e pessoas que tinham parado de trabalhar ou de estudar começavam a descobrir outras possibilidades: projeto sucata (esse pode ser um belo desafio de uma dissertação), jogos cooperativos e a invenção de uma outra educação física, a arte pela vida de quem faz arte, história pela história de cada família, livros e mais livros de cada classe com as histórias de cada criança, cuidar de si e de um ovo, falar dos desejos e das raivas são algumas lembranças boas recheadas de muito filme, muita sucata, muitas curiosidades.

A primeira turma que chegou na 5ª. série deparou-se com algumas novidades. Na 4ª. série já conviveram em vários momentos com professores da 5ª. Série num enamoramento para uma nova etapa. Começava na 4ª. série uma série de pesquisas que depois eram usadas nas disciplinas de ciências e geografia ligadas principalmente à observação do céu (do sol e da lua e das estrelas), do vento, da sombra, da chuva... Ficava fácil entender o movimento depois de tanta constatação!

Outra novidade da 5ª. Série eram as aulas de Psicologia (nome pouco criativo e esclarecedor, mas o único que surgiu naquele momento). Nestas aulas, (uma hora/aula por semana com cada classe), eu tentava estabelecer uma relação entre as disciplinas, apresentava novas coisas e discutia assuntos trazidos pela turma. Sexualidade, drogas, família, amizade, preconceito, política e tantos outros temas estiveram presentes naqueles horários. Uma delícia, embora sempre precisasse conversar com um pai ou uma mãe que se inquietavam com os assuntos levados para casa.

A partir do tema gravidez na adolescência, sempre presente, propus para a 8ª. Série que participássemos de um concurso promovido pela Fundação Odebrecht, de Salvador. O tema era “E agora?”.

Entre as possibilidades havia uma modalidade que era um roteiro de vídeo e foi justamente este que a moçada escolheu. Eu nunca havia feito isso. Pensei um pouco e achei que podia pensar como num roteiro de teatro: conversei com algumas pessoas e fomos em frente. Nosso roteiro foi crescendo e resolvemos que deveríamos fazer a inscrição. Depois de três meses, numa tarde ensolarada de novembro eu estava na quadra da escola vendo uma aula de educação física quando fui chamada ao telefone. Ganhamos o primeiro lugar! Deveríamos escolher um aluno e um professor para a festa de entrega do prêmio com tudo pago pela Fundação. Quem iria? O grupo decidiu que arrumaria o restante do dinheiro e que todos iriam e

para tanto, fizeram bingo, pedágio, festa, pediram dinheiro com livro ouro, mas assim mesmo não conseguiram arrecadar o suficiente. A Fundação sabendo de todo empenho da turma (somente 10 alunos), resolveu levá-los. Que farra!

Depois de um ano, fomos convidados para participar do Encontro Nacional de Adolescentes (ENA), em Campinas. Era 1993. Desse encontro nasceram muitas amizades, muita produção profissional e um grande aprendizado, um novo jeito de olhar o mundo e a vida. Conheci Ricardo de Castro e Silva e construímos laços de amizade e profissionalismo. Dos ENAs, nasceu o MAB (Movimento de Adolescentes do Brasil), essa rede que junta gente e projetos bastante criativos e mobilizadores.



*Algo nos une sem explicação
Uma escolha sem critérios
Encontro do acaso
Laço*

*Alguém, num lugar
Esteve entre nós
Uma porta se abriu
Dali nasceu uma amizade*

*O que seria de nós
Se naquele dia...
Se naquele momento
Em outro lugar estivéssemos?*

*Eu não teria este prazer
De saber que nossas vidas
Poderiam se unir
Que eu teria você presente*

*Como pensar minha vida
Sem partilhar minhas alegrias
Sem dividir minhas angústias
Sem seu ombro amigo?
O que seria de minha vida
Sem a sua vida por perto?
O que seria de minha vida
Sem a sua sincera amizade?*

Nestes anos minha vida foi contemplada com três meninos, como já mencionei, hoje jovens com 21, 22 e 23 anos. Eles me ensinam muito, são também ligados na voltagem 220, e têm demonstrado um forte vínculo com a vida e com as relações pessoais. William, o mais velho, pretende trabalhar com a dependência química, pois sua experiência pessoal nesta questão o credencia para tão difícil tarefa; o Leonel foi presidente do Movimento de Adolescentes do Brasil, está concluindo o curso de Administração Pública na Unesp de Araraquara, é ao mesmo tempo sensível e firme, tem convicções, gosta de discutir política e de fazer a percussão em uma roda de samba. Contribui muito para minha atividade profissional, pois tem lucidez, embasamento teórico consistente e criatividade. O Vitor, caçula, deixou o curso de Direito para se dedicar as Artes, em especial Arte-Educação. Começa uma nova etapa. Tem se apresentado como um jovem crítico, ético e comprometido com a justiça social, em especial aquela que não se faz presente na vida das pessoas de baixa renda. É um cavaleiro talentoso tendo reunido muitos troféus, medalhas e títulos. É craque no hipismo e gosta de desafios.

Em 1996 vendemos a Escola Semente. Recebemos um convite para uma sociedade com o Colégio Anglo de Rio Claro, mas preferimos vender e ir trabalhar no Colégio, uma vez que o dono assumiu que se afastaria da Educação para dedicar-se exclusivamente à política partidária, militante do PSDB que sempre fora.

Trabalhei no Colégio Anglo de 1997 ao final de 1999. Continuei a dar aulas para as classes de 5ª. a 8ª. séries e a levar os alunos para trabalhos voluntários e contato com a realidade além muros. Tive a autonomia prometida na venda da escola, mas fui brutalmente traída. Os novos proprietários não transferiram a escola para seus nomes e fizeram muitas dívidas. Pegaram uma escola sem nenhum problema e deixaram deliberadamente de pagar impostos e recolher tributos obrigatórios. O resultado disso é que estamos sendo processados na justiça comum, na justiça trabalhista e na justiça federal. Meu desabafo irônico se traduziu nesta escrita que brinca com a dor da perda:



COMO DESTRUIR UM SONHO EM 10 PASSOS

(MARIA TERESA DE ARRUDA CAMPOS, 21/fev/2003)

1. VALORIZE A INICIATIVA. MOSTRE QUE O QUE ELA FAZ É MUITO MELHOR DO QUE O QUE VOCÊ FAZ. DEIXE SEUS IDEALIZADORES COM O EGO SATISFEITO, CONFIANTES NO QUE PRODUZIRAM ATÉ AQUELE MOMENTO.
 2. FALE DA GLOBALIZAÇÃO. MOSTRE TABELAS E GRÁFICOS QUE APONTAM PARA A NECESSIDADE DE ESTAR INTEGRADO PARA PODER SOBREVIVER. DEIXE CLARO QUE A ÚNICA MANEIRA DE CONTINUAR FAZENDO TANTAS COISAS BOAS É UNIR-SE A UMA EMPRESA MAIOR.
 3. SEJA PONTUAL NOS PRIMEIROS MESES. PAGUE O CONTRATO FIRMADO COM ALEGRIA E DEMONSTRE SATISFAÇÃO, RECONHECENDO PUBLICAMENTE A UNIÃO DAS EMPRESAS E O QUANTO AMBAS ESTÃO GANHANDO COM ISSO.
 4. ABANDONE SUAS FUNÇÕES NA EMPRESA DEIXANDO A CONDUÇÃO DO NEGÓCIO POR CONTA DAQUELE SÓCIO QUE NÃO ESTAVA CONVENCIDO DA UNIÃO POR CERTO RECEIO EM PERDER SEU ESPAÇO.
 5. DESVIE TALENTOS E RECURSOS DA INSTITUIÇÃO PARA CAUSAS PESSOAIS, TORNANDO A EMPRESA DEVEDORA E SEM POSSIBILIDADE DE APRESENTAR UM BOM TRABALHO PARA SEUS CLIENTES.
 6. LEVE PARENTES QUE NÃO SÃO ADMINISTRADORES PARA TRABALHAR NA EMPRESA, MAS QUE CANTAM COM SE FOSSEM.
 7. ORIENTE ESTES PARENTES PARA QUE SEJAM INTRASIGENTES COM TODOS OS PARTICIPANTES DA EMPRESA: OS USUÁRIOS, OS FUNCIONÁRIOS, OS PRESTADORES DOS MAIS DIFERENTES SERVIÇOS, NÃO DANDO ESPAÇO PARA QUE POSSAM TRABALHAR COMO FAZIAM ANTIGAMENTE NAS SUAS EMPRESAS DE ORIGEM.
 8. ATRASE PAGAMENTOS DE SALÁRIOS, IMPOSTOS, TAXAS, FORNECEDORES, ATÉ DAS EMPRESAS QUE VOCÊ COMPROU E PROPOSITAMENTE NÃO TRANSFERIU PARA SEU NOME.
 9. CRIE PROBLEMAS ATÉ COM AQUELES QUE LHE FORAM FIÉIS JOGANDO A CULPA TODA EM CIMA DAS EMPRESAS QUE VOCÊ COMPROU E ILUDIU.
 10. VENDA A EMPRESA QUE TODOS PENSAVAM QUE FOSSE UMA SÓ, MAS QUE SÃO VÁRIAS PORQUE NÃO FORAM DEVIDAMENTE TRANSFERIDAS PARA VOCÊ, E DIGA SIMPLEMENTE: O PROBLEMA NÃO É MAIS MEU.
-

No final de 1999, me despedi do Colégio Anglo. Fiquei muito triste com o que aconteceu, mas precisei acionar juridicamente minha própria escola. Isso me desencadeou problemas de saúde, uma úlcera de esôfago que retratou claramente que não engoli o que aconteceu.

Em abril de 1999 eu e os adolescentes do Projeto Semente resolvemos fundar uma ONG para que levássemos para fora dos muros do Colégio aquilo que ali fazíamos. Fundamos o Centro de Voluntariado de Rio Claro e contamos com o apoio do Conselho da Comunidade Solidária com uma ajuda de R\$ 20.000,00 para compra dos primeiros equipamentos.

De lá para cá, temos trabalhado na comunidade com diferentes projetos, mas na sua grande maioria com projetos de/para/com a juventude. Temas como saúde (sexualidade, Aids, DSTs, Drogas, PSF), educação (capacitação de professores para o trabalho com adolescentes), cultura de paz (formação de Grêmios Estudantis, participação juvenil), drogas, relações entre gêneros, têm sido pauta dos projetos que temos desenvolvido em parcerias com o Ministério da Saúde (Coordenação nacional de DST/ AIDS, área de saúde do adolescente e jovem e Secretaria Estadual de Saúde), Ministério da Justiça (Secretaria de Direitos Humanos e Programa Paz nas Escolas), Ministério do Desenvolvimento Social (Programa agente jovem), Ministério da Cultura (Ponto de Cultura e Projetos com a Lei Rouanet), BNDES. Cada um deles daria um livro e por falar em livro os três anos do Projeto “A Paz também é a gente que faz” estão registrados em dois livros.

Particpei do Conselho Municipal de Educação de Rio Claro e do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e embora reconheça a necessidade da participação e do controle da sociedade nos conselhos, descobri que não tenho vocação para esta nobre tarefa. Pouco ajudei e ainda arrumei confusão, pois não consigo aceitar que a burocracia impeça a transformação social. A burocracia tem que ajudar e nunca atrapalhar. Infelizmente não é essa a realidade.



O relógio rouba de mim
Impiedosamente
O tempo

Vejo-o passar por mim
Sem ter o que fazer
Sem conseguir contê-lo

Os ponteiros a correr
Tudo por fazer
O tempo a passar
Fugindo de mim
Sem me avisar

No momento me vejo uma produtora, uma escritora: tenho sido chamada para trabalhar escrevendo o conteúdo de cursos à distância, materiais educativos para o Ministério da Saúde, projetos sociais para empresas, enfim parece que registrar, colocar no papel, fazer a prova, têm sido minha sina nestes últimos anos. Acho que isso me motivou a voltar para a Universidade. Escrever tem sido minha prática mais presente e quanto mais escrevo, mais vejo que alguns ciclos se fecham, outros se abrem e que o movimento me apresenta o novo, que o novo me desafia para a vida, que a vida me convida para agir, que agir me chama para pensar, que pensar me leva a criar, que criar me dá prazer, que o prazer me traz outro novo, que o novo...



Vida
Oh vida leve
Me leve
De leve
Mas me leve, bem leve

Esse novo sempre presente, que me desafia a todo instante, vejo estampado na adolescência, e me pergunto: seria por isso que ela me captura? Seria esta a razão ou uma das razões de não nos bastarmos, de estarmos, em tantos momentos, tecidas uma na outra? Ousar, inventar, olhar para o que está aparecendo sem ter uma resposta pronta, pasteurizada, cristalizada. Assim tenho sido chamada a viver: pensar as adolescências, multiplicidades

(im)possíveis, jogo de esconde-esconde com as verdades postas, que me mobiliza e me leva para a janela para olhar outras paisagens que podem se apresentar, que podem variar a depender do sol, da chuva, da árvore que cresce, do animal que passa, das pessoas que respeitam ou modificam, do meu novo processo a cada vez que me aproximo ou me afasto delas. Sem a pretensão de ser advogada de “uma adolescência”, venho, com o que o agora me brinda, olhar para as muitas possibilidades desse viver e propor que desconstruamos o igual para descobrirmos que o plural faz a diferença que colore a vida.

Ao escrever este memorial pude olhar para mim, viver-revivendo algumas marcas do tempo, precisando selecionar qual delas eu deixaria escapar, olhando para cada uma como aquela florista que não despreza nenhuma flor, apenas opta por aquelas que melhor poderiam compor um buquê, o meu buquê...



Parei diante do espelho
Fiquei olhando para aquela outra
Dei a palavra para aquela que habita em mim

“- Vai, sim a vida vai
Deixa para trás a sombra de muitos mais
Há sempre algo novo a desvendar

Deixe-se nua
Revele seus medos
Roça seu rosto ao meu

Lembre-se
Não és de alguém
Nem de ti também”

Minhas muitas em mim não me deixam
Cuidam para que eu não titubeie
Me acarinhos como cuidado

Olho no espelho e me despeço
... outra em mim virá

“É isso a vida? Então, de novo a ela.” – Zaratustra

ANEXO 2

RELATO E AVALIAÇÃO DO 8º. ENCONTRO MUNICIPAL DE ADOLESCENTES RIO CLARO/2005

**Obs: este relato está anexado exatamente como foi
produzido pela comissão organizadora do evento.**



RELATO E AVALIAÇÃO DAS SALAS TEMÁTICAS/ 8º. EMA- 2005

1. Introdução

No Movimento de Adolescentes do Brasil acreditamos nos Encontros como um espaço para se fazer perguntas. Os encontros não têm respostas, mas fazem questões e das questões espera-se que possa surgir a busca pelas respostas, ou seja, mobilização e participação. Esta busca por respostas e por saídas para as perguntas que foram criadas pelos próprios sujeitos que buscarão as respostas, tem um potencial para mobilizar para a atuação. E nem as perguntas e nem as respostas são individuais. Por isso este processo se dá quando estamos juntos, nos encontros, coletivamente.

Como dizia o filósofo Gilles Deleuze, a criatividade é uma gagueira, uma gagueira criativa. Que só se dá através de questões, com respostas não há criatividade. É o “e” e não o “é”. O “é” é determinante, dominante. O “e” é a soma, é a gagueira, e a criatividade.

Acreditamos nesta atividade (que não criou identidade em um nome, primeiramente chamamos de labirinto, depois de atividade coletiva, depois simplesmente de salas temáticas) como um espaço para serem levantadas perguntas a respeito da saúde, em cima de dez temas que neste momento consideramos importantes: Violência, auto-estima, doença, família, dinheiro, medo, corpo, afetividade, sexualidade e gênero.

Pensamos: Será que gera algum incômodo perguntar se dinheiro compra saúde? Compra felicidade? Prazer? Gera incômodo colocar tudo isso no mesmo patamar que um tênis, um carro, drogas. Gera incômodo perguntar ‘quem sou eu?’ ‘se ligo pro que os outros falam de mim?’ ‘se determino minhas atitudes a partir disso?’. Incomoda fazer sentir medo, sentir-se vulnerável. E a grande pergunta da atividade.... Este incômodo serve de alguma coisa? Mobiliza?

A resposta, pelo menos dentro do encontro foi que sim. Vimos que depois desta atividade (diferentemente das atividades do sábado de manhã que aconteceram em encontros anteriores, sempre com palestras ou debates em salas) foi mobilizadora. A participação foi maior em todas as outras atividades. A adesão aos debates e oficinas foi maior. Também vimos como resultado das salas e do EMA como um todo que muitos grupos saíram buscando respostas. Recebemos vários convites de escolas que gostariam de iniciar trabalhos com grupos de adolescentes. Alguns convites vindos dos próprios adolescentes, sem nem falar com a direção.

Nos encontros municipais há sempre uma preocupação muito grande com a metodologia. Quando os encontros foram deixando de ser organizados *pelos* educadores *para* os adolescentes, e passaram a ser organizados *pelos próprios* adolescentes (em *parceria* com os educadores) para outros adolescentes, estes, no novo papel, se viram desafiados a criar estratégias que fugissem das atividades que eles criticavam quando no papel apenas de participantes, e receptores dos conhecimentos. Agora, na função de organização se sentem obrigados a inovar e esta atividade teve este caráter. Como em tudo no Movimento de Adolescentes do Brasil, não dispensamos a função e o papel dos educadores neste processo, mas cada vez mais tomamos, nós adolescentes e jovens, as rédeas da condução do nosso Movimento e a concepção das estratégias de intervenção que utilizaremos.

Nesta atividade pretendemos fazer uma discussão. Acreditamos que saúde são teias de relações que envolvem questões ligadas ao indivíduo e a toda organização da sociedade ao mesmo tempo. As pessoas, as suas relações com as outras pessoas, os caminhos da sociedade, idéias e pessoas sendo determinados e determinadores continuamente. São relações, conexões, nada está desprendido de nada, ou de um certo contexto, principalmente a saúde. A saúde é coletiva! Portanto, para isso, pensamos em uma atividade coletiva, que nos fizesse perceber quais coisas/situações que estão ligadas com a nossa saúde, e que a definem, mas não de uma forma exclusiva, elas fazem parte desta ‘construção coletiva’ que é a saúde. Coletividade de sentimentos, de momentos, de ações, de emoções, de pessoas,... Queremos exercitar o coletivo, pois saúde é coletividade e coletividade é saúde. Saúde é uma busca, uma luta coletiva.

Queremos *ampliar* a idéia que temos de saúde para pensar com *profundidade* o que faremos por ela. Não temos um conceito ou algo concretizado em palavras que possa ser colocado no lugar

desta idéia de saúde, portanto, resolvemos que ao invés de escrever conceitos novos, sentiríamos um conceito. Qual o cheiro da saúde? A cor? O que ela me lembra? O quanto eu me mobilizo por ela? E este é o ponto: a mobilização para a participação. Queremos mobilizar pessoas para que cuidem da suas saúde e da saúde da coletividade. Queremos exercitar o cuidado, a mobilização e a participação. E tudo isso junto. Nos encontros de uns com os outros no cotidiano, acharemos respostas para todos.

2. Dinâmica: A dinâmica da atividade foi dividida em 4 momentos.

1º Momento: Divisão de todos os/as participantes em 10 grupos.

Foi realizada uma massagem em grupo. Pedimos que formassem grupos e ficassem em roda. Sentados faziam massagem na pessoa da frente. Este grupo ficava junto e para cada grupo havia um ‘guia’ que sabia a seqüência que deveria seguir pelas 10 salas.

2º Momento: Com os grupos divididos cada guia levou o seu grupo para a sala que ele deveria iniciar o percurso. Desta forma todas as salas estavam com algum grupo a todo momento. Cada grupo ficava por 10 minutos na sala. Alguém do lado de fora controlava o tempo e tocava um sino, dando o sinal de que deveriam trocar de sala.

3º Momento: Transcorridas as 10 salas todos se reuniam no pátio. Era dada a instrução de que cada pessoa deveria pensar em todas as salas que passou e identificar aquela que para eles tinha tido alguma ligação com saúde. O que, do que viram, mais interferia na sua saúde. Cada um foi para a sala escolhida e lá pegou um pedaço de pano. Cada sala tinha uma cor de pano. Com isso se formaram novos grupos, identificados pela sala mais significativa para cada um.

4º Momento: Plenária Final. Foram levantadas algumas discussões acerca do que tinham visto nas salas: O que sentiram? Por que escolheram esta sala como a mais importante? Com qual outra sala também se identificaram? Estas coisas têm a ver com saúde? O que acontece se faltar uma delas?

Foi pedido para que todos levantassem os panos coloridos, uma cor de cada vez, para que comparássemos qual tema na visão dos adolescentes teria mais a ver com saúde.

O momento do debate era para que pudessem pensar sobre as vivências nas salas temáticas. Era o momento de dizerem o que chamou a atenção, o que sentiram e pensaram. O debate foi extremamente participativo.

A coordenação foi feita pela Educadora do MAB, Prof. Doutora Cláudia Ribeiro, da Universidade Federal de Lavras, e o jovem Leonel de Arruda Machado Luz, do Projeto Semente de Rio Claro e Presidente do MAB.

3. Descrição das Salas

Sala de violência

Ambiente: Havia na sala algumas armas de brinquedo espalhadas pelo chão e nas paredes imagens demonstrando cenas violentas. Havia um cercado com fita usada pela Defesa Civil para isolar áreas em caso de acidentes. No chão dentro do cercado o contorno de um corpo com fita crepe, simulando a perícia de uma morte. Os panos espalhados pela sala eram pretos. Na porta da sala a frase ‘cala boa ou vai em cana’.

Dinâmica: Na sala havia um policial que intimidava as pessoas de uma forma bem violenta. Todas as manifestações eram reprimidas, algumas pessoas chegaram a ser ‘algemadas’ e revistadas.

O objetivo era perceber a vulnerabilidade diante da violência, e em especial a violência policial, muito presente na vida da juventude.

Repercussão no debate: Durante o debate algumas pessoas questionaram o critério de escolha das pessoas que seriam abordadas pelo policial. Foi lembrada por uma participante a escolha de um negro para ser o primeiro ‘investigado’. Isso gerou um debate sobre como se dá o preconceito em algumas relações, como com relação à polícia. Também foi discutida a relação com a saúde, o auto-cuidado, os participantes ressaltaram que esta situação tem correspondência com a realidade.

Avaliação do coordenador: Jaziel Fernando Leandro, 18 anos – vestido de policial –

Da minha parte eu ficava sério, tentando manter a sala sob meu controle, comandando e ordenando, de maneira opressiva.

Quanto às reações, eram as mais diversas, desde rir da minha figura (realmente estava cômico apesar das tentativas de ficar sério), até obediência total, passando por afrontas e coisas do gênero. Quando alguém se tornava inconveniente, eu apelava para a geral, e caso continuasse, levava o indivíduo para uma conversa "amigável" do lado de fora da sala, usando um pouco de vigor físico para tal. Vale ressaltar uma atitude bem estranha, de uma garota que, quando começamos a discutir ela veio com aquelas demonstrações ideais de sociedade justa, pedindo ajuda de outros indivíduos presentes na sala para conseguir controlar a situação, sendo que foi um pouco difícil eu retornar ao controle depois do fato (detalhe que foi a mesma garota que no debate falou que eu tive uma atitude racista na sala).

Creio que a sala foi muito boa, deu para passar uma boa idéia de como pode se ter violência sem agressão física, que é mais a idéia que as pessoas tem associada à violência e ver que isso é algo que incomoda todas as pessoas de uma maneira ou outra.

Questões:

- A violência de não ter direito à saúde
- Viver com medo
- Stress
- Violência sexual
- Violência contra o adolescente
- Humilhação
- Medo
- Vulnerabilidade
- Cuidado

Sala: Auto-Estima

Decoração: Alguns cartazes estavam colocados por toda a sala. Cartazes com as frases: “Ninguém me ama”, “Eu me amo”, “Será que vão me aceitar na turma?”, “Quem sou eu?”, “O que querem de mim?”, “O que pensam de mim?”. Um cartaz com imagens de pessoas se autovangloriando e dois cartazes com desenhos de olhos bem grandes, como se as pessoas estivessem sendo olhadas o tempo todo. No teto, estavam pendurados placas com adjetivos/características como: “Gay”, “Lésbica”, “Peituda”, “Gordo(a)”, “Magrelo(a)”, “CDF”, “Inútil”, “Burro”, entre outros . Pendurados no teto também espelhos de vários tamanhos. No centro da sala, junto com os panos amarelos, uma caixa escrito “tesouro” e dentro um espelho.

Vestimenta: O ‘coordenador’ da sala colocava máscaras que eram mudadas a cada grupo novo e um espelho que ficava na mão do personagem.

Dinâmica: As pessoas iam entrando na sala enquanto o personagem mascarado ficava com um espelho na mão. Conforme elas entravam, o som era ligado e o personagem mostrava o espelho para elas como uma forma de elas se olharem e descobrirem suas reações. Elas circulavam pela sala e observavam as placas com os adjetivos, os espelhos e cartazes. O personagem circulava junto com as pessoas e continuava a mostrar o espelho. Depois de certo tempo, algumas perguntas eram feitas pelo coordenador, mas sem dar resposta alguma. As perguntas dos cartazes eram faladas, perguntas como: “Por que essas placas no teto?”, “Por que essa sala tem espelhos?”, “Por que tem olhos nesta sala? Vocês estão sendo vigiados”, “Por que estou de máscara?”, entre outras. O tesouro no centro da sala era mostrado pedindo para alguém abri-lo. Vendo um espelho uma pergunta era feita: “Por que o tesouro é um espelho?”. Uma pergunta principal era feita logo após: “Sobre o que é esta sala?”. Atividade baseada em perguntas sem respostas e sem seguida o tempo se encerrava e eles saiam.

Avaliação do Coordenador: Newton V. Pulhez Jr - 20 anos

Avaliação: O objetivo da sala era sensibilizar as pessoas de que, para que se tenha saúde, é preciso estar bem consigo mesmo (foi alcançado). Muitas pessoas confundiam sobre o ‘tema’ que era tratado na sala (vale lembrar que os nomes dados para cada sala só eram conhecidos da organização do EMA, para os participantes as salas não tinham nomes). Para alguns a sala era intitulada sociedade, preconceito, e outras coisas. Descobrimos que olhar no espelho é uma coisa difícil para muitas pessoas e que os adjetivos pendurados no teto incomodam muito sobre o que eles pensam e o que vão pensar deles. Tivemos reações diversas na sala como: usar a decoração e os espelhos para fazer maquiagem, medo e brincadeiras ao se olhar no espelho, identificação com as placas, respostas no senso comum para as perguntas (Sim e Não), entre outras. Sugiro da próxima vez, fazer uma discussão com cada grupo, em cada sala, antes de ir para a plenária.

Questões:

- Pressão do grupo
- Como eu me vejo?

- Como eu sou?
- O que pensam de mim?
- Eu tenho que ser como querem
- Depressão
- Auto-cuidado
- Relacionamentos
- O que determina o que eu acho de mim
- Então a culpa é minha?

Sala: Doença

Descrição: Quatro cartazes no chão com fotos de pessoas doentes e de textos sobre as doenças. Entre os cartazes, muitos frascos de remédio de várias cores e tamanhos formando um caminho da entrada da sala até o centro, onde estavam os cartazes. Embaixo de cada frasco de remédio o pano desta sala, que era cinza. Também havia um vaporizador ligado, carteirinhas de vacinação.

Vestimenta: Personagem de uma médica. Jaleco branco, sapato branco, máscara cirúrgica, estetoscópio, prancheta com nomes diferentes.

Dinâmica: As pessoas chegavam e ficavam em fila do lado de fora da sala simulando um atendimento demorado e ruim de saúde. Com a prancheta na mão na porta da sala a médica vai chamando um por um para entrarem. Sempre com cara de brava e mal humorada, com todos dentro da sala, a médica pedia para que não sentassem nas cadeiras, ‘pois ali não era circo’ e ‘ela não era palhaça’. Dizia que ia tentar atender a todos, mas se não fosse possível que voltassem à semana que vem. Ligava o som e pedia para que as pessoas dessem voltas pela sala e observassem as coisas que estavam pelo chão. Enquanto isso a médica anda pela sala encarando as pessoas e examinando-as sempre mal humorada. Ao acabar o tempo, expulsava a todos dizendo não ter tempo para examiná-los, pois trabalhava pelo SUS.

Avaliação: O objetivo de sensibilização da sala envolvendo a doença foi alcançado. As pessoas saíram da sala com uma impressão ruim do serviço, pois receberam um péssimo atendimento. Ficaram com a idéia na cabeça das doenças que foram acusadas de terem pela médica. Além do fator humorístico alcançado na sala, pois várias pessoas riram muito durante a dinâmica.

Questões:

Bicho (vírus, bactéria,...)

- Violência
- Morte
- Vida
- Corpo
- Loucura
- Saúde Pública
- Medo
- Stress
- Remédios
- Serviço de Saúde
- Atendimento

Sala de Família

Descrição: A sala tinha no seu centro uma grande mesa de jantar, com toalha de mesa, pratos e talheres, um vaso de flor no centro juntamente com um cartaz escrito “Almoço de Domingo”. Em volta da mesa havia outras três mesinhas menores: uma com um abajur e um aparelho de telefone, outra com livros sobre diversos assuntos e outra com um abajur e um álbum de casamento, junto com essas mesas menores, em volta da grande mesa de jantar, havia uma grande árvore de natal sem nenhuma decoração. Por fim, uma das paredes tinha um grande guarda-sol de praia, enquanto que as outras paredes estavam decoradas com cartazes, com os seguintes dizeres: regras, SIM, NÃO, Afetividade, vó, vô, tio, tia, calendários com datas representativas em destaque: Dia dos Pais, Dia das Mães e Natal; cartazes com figuras e fotos de batizado, árvore genealógica e diferentes configurações familiares.

Dinâmica: A sala começava quando a coordenadora, caracterizada de dona-de-casa, com avental, espanador de pó e um largo sorriso, abria a porta e os saudava: “Bem-vindos a minha casa! Mas não reparem na bagunça! Estou terminando a faxina agora!”. No rádio tocava a música “Família” (Titãs), e depois que todos já haviam sido cumprimentados, enquanto eles observavam a sala, eu começava a voltar para a faxina: ficava espanando tudo, depois começava a varrer e tudo que pertencia ao cenário que eles colocavam fora do lugar, a coordenadora ia arrumar, sempre com um sorriso simpático, mas sem dizer muitas palavras. Quando alguém ia

mexer no telefone, já começava dizendo para eles: “Por favor, não liguem para celular, não demorem muito na ligação e não faça interurbano, pois meu marido vive reclamando da conta alta – eu gosto muito de falar no telefone – e ele é bravo...”. Pedia para que todos olhassem o álbum de casamento, e os livros do meu marido. Quando alguém perguntava sobre o guarda-sol, eu dizia que meus filhos eram muito bagunceiros: “Você sabem como são as crianças, vivem bagunçando tudo...”. Conversava com eles, sempre preocupada com a arrumação, sempre com um sorriso no rosto. Enquanto eles andavam pela sala as músicas iam mudando para “Como Nossos Pais” (Elis Regina) e “Panis Et Circenses” (Mutantes).

Quando todos já haviam andado bastante e já haviam explorado todos os comentários possíveis eu abaixava a música e perguntava se eles haviam gostado da minha casa e eram lançadas algumas perguntas:

- Essa sala lembra a família de vocês? - Pedia para que as pessoas explicassem o porque de lembrar e de não lembrar.
- Quem arruma a casa de vocês? Os meninos lavam louça? As meninas arrumam o quarto dos irmãos?
- Quem tem pai e mãe casados? Com quem é a família de vocês?

Através das perguntas ia tentando achar o que, naquela sala, realmente representava a família deles.

Depois era colocado que a sala representava uma família extremamente tradicional, daquelas famílias que vemos nos comerciais de televisão, nos filmes e nas revistas, e que muitas vezes acabava se transformando no nosso ideal de família, o que pode se tornar inalcançável. Muitas famílias são formadas de duas, ou três pessoas: um pai e um filho, dois avós e uma criança, duas irmãs, etc. E que, por não formarem um tipo ideal de família que temos no nosso imaginário, não deixam de ser uma família ou de exercer esse papel.

Por fim, era distribuído a todos um pedaço de papel e pedido para que eles ajudassem a decorar a árvore de natal, escrevendo no papel a pessoa mais importante da vida deles e colocassem na árvore. Ressaltando a importância da referência familiar na vida dos adolescentes e na formação de valores.

Avaliação da Coordenadora: Juliana Cristina da Silva – 18 anos

A sala foi se tornando muito interessante com o passar das turmas, conforme o grupo de pessoas a atividade e a discussão final saia de um jeito. Mas algumas reações eram parecidas, por exemplo, no começo, depois que eu dava boas-vindas a todos, ficava limpando o chão, ou as mesas e objetos repetidamente, além de algumas falas esporádicas sobre o telefone, o álbum de casamento, ou a decoração em geral, passava um bom tempo sem dizer nada, sorrindo e limpando. Isso irritava algumas pessoas, que faziam piadas ou perguntas, querendo saber o que eles estariam fazendo ali, o que, ao meu ver, contribuía para que eles reparassem nas minhas atitudes, e assim refletissem sobre o conteúdo da sala. A sala estava cheia de objetos, o que também contribuiu para eles passassem um bom tempo observando e explorando a decoração.

Tudo isso contribuiu para que na hora da rápida discussão conseguíssemos refletir sobre as semelhanças e diferenças daqueles aspectos apresentados e a família de cada um. O ponto chave era quando cada um se dava conta de que muita coisa ali representada, era fabricada pelos meios de comunicação, e absorvida por todos como ideais de realização familiar, afinal, inúmeras pessoas alegavam que sua família poderia não se parecer tanto com aquele cenário. Imaginamos que não seria por esse motivo que essas famílias, tão diversificadas, deixariam de ter uma convivência saudável.

Questões:

- Educação
- Papel de Pai
- Papel de Mãe
- Gênero
- Irmãos e Irmãs
- Aprendizados
- Cuidado
- Religião
- Televisão (com quem passa mais tempo?)
- Costumes
- Formação

Sala dinheiro

Ambiente: Havia um semi-círculo de carteiras representando ‘bancas’ de vendas, como se a sala fosse uma feira. Cada carteira vendia um ‘produto’. Ainda havia pela sala cartazes mostrando desigualdades sociais e econômicas. Havia um mural que opunha a qualidade do serviço do SUS e dos planos de saúde particulares (saúde não se compra?).

Dinâmica: Os participantes ao entrar pela porta, recebiam duas notas de valor “10” (do jogo Banco Imobiliário). Ao entrarem na sala, iam sentando, ouvindo músicas relacionadas a dinheiro. Após uma pequena explicação, eles teriam de fazer a tarefa da sala. Usar suas notas para comprar os itens. Nas mesas colocadas na sala, haviam “vales”, e cada vale custava “10”. Os itens variavam, desde Ferrari, tênis Nike, a felicidade, amor, saúde, a pedaço do céu, prazer, drogas etc. Com isso, eles podiam escolher 2 itens, mas em nenhum momento falávamos para que escolhessem somente 2. Apenas dizíamos que eles tinham 2 notas de “10”, e cada item custava “10”. Porém, não houve muitos casos de participantes que “roubaram”, sendo que a maioria ficava com apenas os 2 itens.

Após serem feitas as compras, realizava-se uma discussão sobre o que é comprável, e o que não é comprável. Deixávamos claro que não existe um conceito finalizador, mas apenas colocávamos em discussão, como por exemplo, se a felicidade se compra ou não. A princípio, todos diziam que não. Mas ao serem questionados com a pergunta, “Será que não se compra mesmo?”, aí toda a sala passava a discutir sobre felicidade em coisas materiais, e assim por diante.

Quando terminávamos a discussão, eles começavam a andar em volta da sala, observando os diversos cartazes, relacionados à simbologia do dinheiro, e saúde. Daí, rapidamente fazíamos uma segunda discussão, sobre comprar saúde ou não, a despeito de planos de saúde, remédios muito caros, entre outros. Porém, toda discussão não era delineada para um lado, apenas se discutia, mas sem chegar a um conceito final.

Repercussão no debate: Esta sala provocou uma mobilização muito grande. A provocação sobre que coisas são “compráveis” e quais não são gerou reflexão. No debate foi muito colocado o sentimento das pessoas em comprar coisas que para elas não eram mercantis.

Questões:

- Poder
- Prazer
- Compras
- Satisfação
- Disputa
- Trabalho
- Prioridades
- Desigualdade

Sala do Medo

Ambiente: Era uma sala escura com um pano preto na entrada e cadeiras espalhadas pela sala. Além disso, havia uma caixa com pequenos retalhos que serviria pra atirar nas pessoas provocando sustos. Também dividimos a entrada em duas turmas de vinte pessoas, que eram vendadas na porta antes de entra na sala.

Dinâmica: Foram feitos barulhos enquanto as pessoas andavam pela sala com os olhos vendados, foram utilizadas garrafas pet de 2 litros que eram batidas nas cadeiras e no chão, enquanto também as pessoas eram tocadas e jogávamos os retalhos. Tudo para provocar uma sensação de medo, de estar indefeso, vulnerável.

As músicas da sala eram músicas de suspense.

Avaliação dos coordenadores: Larissa (20 anos) e Vitor (19 anos)

Nós achamos que a sala atingiu seu objetivo que era provocar sensações de medo e de angústia. Algumas pessoas realmente sentiram medo e gritaram, ficaram andando em grupos e participaram da atividade intensamente. Outras pessoas não conseguiram entrar na brincadeira, e retiraram a venda ou ficaram sentados ou ainda quiseram atrapalhar a dinâmica.

Nós resolvemos modificar um pouco o roteiro proposto inicialmente (sala estar vazia) e colocamos um pano preto na entrada da sala, e cadeiras espalhadas pela sala, além disso, separamos uma caixa com pequenos retalhos que serviria pra atirar nas pessoas provocando sustos. Também dividimos a entrada em 2 turmas de 20 pessoas, que eram vendadas na porta.

Na primeira turma que passou, tivemos pouca coisa pra fazer, a sala parecia difícil de realizar porque as pessoas não se assustavam com os retalhos, nesse momento o Vitor bateu a caixa no chão e percebeu que o barulho assustava assim como tocar nas pessoas. Na turma seguinte arrumamos uma garrafa pet de 2 litros que batíamos nas cadeiras e no chão, enquanto também tocávamos nas pessoas e jogávamos os retalhos.

No corredor, onde eram vendadas antes de entrar na sala, as pessoas foram extremamente esportivas, e permitiram que os colegas entrassem na sala, sem saber o que aconteceria, no entanto uma avaliação particular foi que muitas pessoas sentiram muito medo, mas ao discutir isso com os colegas diziam que a sala era boba e que não haviam sentido medo.

Na segunda parte, quando as pessoas voltavam pra sala que achavam que mais tinha a ver com saúde, poucas pessoas voltaram para sala de medo, e sentimos a falta nesse momento de discutir com essas pessoas porque escolheram a sala do medo.

Questões:

- Susto
- Violência
- Reação
- Defesa
- Stress
- Adrenalina
- Pressa
- Vulnerabilidade
- Superioridade
- Machismo

Sala de Corpo

Ambiente: Nas paredes havia cartazes com figuras de como a mídia mostra os corpos, sempre idealizando em corpos “perfeitos”, ultra-magros, bonitos esteticamente, mas não necessariamente saudáveis. Corpos modelados. Havia também alguns objetos de musculação. Bem na entrada da sala, havia um manequim com uma corda amarrada no pescoço. Esta corda estava presa à outra parte da sala e no meio pendurada pelas pernas uma boneca ‘barbie’ (que representa, desde a infância, a idealização de um padrão estético de corpo). Finalizando a sala havia algumas bonecas e material de maquiagem.

Dinâmica: O grupo entrava na sala e olhavam os objetos e cartazes. Começava a tocar a música Depois que todos tivessem olhado a decoração da sala, era instruído que comessem a sentir o próprio corpo, passar a mão no rosto e nas outras partes do corpo. Depois era o momento de conhecer o corpo do outro. Passar a mão no rosto, olhar o corpo. Então era feita uma massagem na outra pessoa. Para finalizar a atividade era feita uma dança onde era pedido que tentassem mexer o corpo e sentir todas as suas partes.

Avaliação dos Coordenadores – Poliana e Felipe

QUE BOM

As pessoas repararam excessivamente nas fotos mostrando a transformação do Michael Jackson, de como é sua imagem hoje e como era e seria. Chamou muita a atenção de todos. Os instrumentos de malhação chamaram a atenção e auxiliaram uma maior atenção dos grupos. Todos os grupos tiveram uma boa participação.

QUE PENA

A sala estava vazia de objetos. Poderia estar mais cheia. Os coordenadores das escolas (adultos) participarem atrapalhou na realização da atividade, pois eles não participavam.

QUE TAL

Ter mais materiais para colocar na sala.

Preparar a sala com mais atividades e com mais clareza do que seria discutido nesta sala.

Questões:

- Submissão
- Modelar o corpo
- Padrão de beleza
- Auto-mutilação
- Auto-cuidado
- Toque
- Prazer
- Amarras
- Afetividade
- Dinheiro
- O que é ser saudável

Sala de Afetividade

Ambiente: Havia alguns cartazes com fotos de relacionamentos. No centro, um tapete e em cima muitos ursinhos de pelúcia e um violão. No canto da sala uma penteadeira com material de maquiagem.

Dinâmica: Um casal, sentados de costas um para o outro, com cara de ‘emburrados’. Simulavam uma briga de namorados. Durante o tempo da sala um dos dois encenava fazer as pazes, o grupo torcia para que ficassem juntos. Em determinado momento o menino do casal distribuía um ursinho de pelúcia para cada pessoa e dava um abraço em cada um. Não havia falas. Mas ele representava que era para todos se abraçarem. Era feita a dinâmica da ‘corrente do beijo’, onde em círculo, todo mundo dava um beijo na pessoa ao seu lado.

Avaliação dos Coordenadores: Fernando Luis Daniel (23 anos) e Nathalie (16 anos)–

Quando a turma entrava, eu e o Fernando estávamos de costas um para o outro, como um casal que acaba de brigar. Ele pegava o violão e eu ia para a penteadeira. Nesse meio tempo, ele distribuía ursinhos de pelúcia para os meninos, eu saía da penteadeira e sentava na cadeira como se fosse homem, ele ia para a penteadeira, eu saía da cadeira e pedia perdão a ele, que hesitava um momento e me perdoava. Após o nosso abraço, abraçávamos as pessoas na sala, mas em um certo momento que eu conversava com um homem qualquer, uma nova briga entre nós começava, e voltávamos à cena de início, começávamos a nos olhar e voltávamos a nos abraçar. (Quando dava tempo fazíamos a roda do beijo).

Os adolescentes não se importavam muito com o casal namorando, eles ignoravam a cena. Quando acontecia a briga alguns opinavam, davam conselhos, etc.

Quando a paquera começava as pessoas fugiam dos olhares, riam das outras, se sentiam incomodadas com a situação.

Eu acho que nós mostramos a diversidade sexual das pessoas, e o carinho que elas sentem umas pelas outras.

Questões:

- Prazer
- Vários jeitos de ter prazer
- Toque
- Família
- Amigos
- Poder
- Relacionamentos
- Auto-Estima

Sala de Sexualidade

Objetivo da sala: Levar os participantes à reflexão sobre sua sexualidade e os temas em volta dela, como namoro, sexo, gênero, diversidade sexual, prevenção, DST etc., através dos cinco sentidos, numa perspectiva sensorial.

Ambiente: velas, incenso, música, cartazes com gravuras de pessoas, corpos, casais, prevenção, sexo etc, camisinhas, fotos de beijos, livros de sexualidade, maquiagem, perfume, símbolos de masculino e feminino etc.

Dinâmica: Primeiramente os coordenadores ficavam andando pela sala se olhando, enquanto os participantes iam entrando e se acomodando. Quando todos já haviam entrado os dois se dirigiam até duas cadeiras que ficavam num canto da sala e começavam a trocar carícias, um de frente para o outro. Num dado momento acontecia uma coisa qualquer e eles se afastavam, viravam de costas um para o outro e faziam caras de irritados. O casal continuava se olhando

pelo canto do olho e como nenhum deles queria dar o braço a torcer ficavam emburrados, cada um na sua, até que um deles se levantava, ia até a penteadeira, se arrumava um pouco e ia paquerar os participantes. Quando o outro via que o primeiro estava fazendo repetia a mesma cena e ia paquerar os participantes também: o menino paquerava as meninas e a menina os meninos; depois começava o menino a paquerar outros meninos e a menina as meninas; num dado momento eles se juntavam e iam paquerar juntos um menino ou uma menina. Por último, o casal voltava para as cadeiras no canto da sala e lá ficavam namorando até o final do tempo. Vale ressaltar que em todo o momento o casal não dizia uma só palavra e a paquera se dava apenas pelo olhar; não havia fala ou toque entre o casal e os participantes.

Avaliação dos coordenadores: Érika (17 anos) e Rodrigo Basso (19 anos)

No começo, os participantes não ligavam muito para o casal, pouco se importando com eles, até o momento da briga, que chamava a atenção deles e muitos começavam a interagir com os dois, dando conselhos, pedindo pra voltar, ‘zuando’, às vezes gritando. O fato da Erika e o Basso (coordenadores) não dizerem nenhuma palavra durante todo o tempo também incomodava os participantes e os instigava a falar, assim como o fato do casal nem ligar para eles nos momentos em que estavam namorando, tanto no começo quanto no final. A parte da paquera será analisada momento por momento:

HETEROSSEXUALIDADE

Erika x meninos: Os meninos gostavam dessa situação, de terem uma mulher paquerando-os. Alguns ficavam na dúvida se eram com eles mesmos, outros com medo pela situação incomum ou pela namorada ao lado, outros ‘zuavam’ e teve aqueles que agarraram a Erika. De uma forma geral eles gostaram, mas gerou muitos comentários, alguns condenando, pela atitude não usual da Erika.

Basso x meninas: As meninas ficaram constrangidas por terem um homem fitando-as, paquerando-as ‘descaradamente’ e na frente de todo mundo, algumas correram, outras ficaram com vergonha, houve aquelas que gostaram, que entraram na brincadeira e até as que ignoravam, fingiam que não era com elas. Nessa situação ficou bem dividida: entre as que gostaram e as que ficaram com medo, mas não gerou tanta condenação como no caso da Erika.

HOMOSSEXUALIDADE

Erika x meninas: Foi engraçado. As meninas fugiam, falavam que não gostavam, ignoraram a Erika e ficaram com vergonha. Os homens então iam à loucura com isso e se manifestaram bastante. De um modo geral, não houve muitos comentários, pelo menos não muitos comentários condenando.

Basso x meninos: Os meninos estranhavam, mandavam sair dali, corriam, ‘zuavam’ muito e ficaram com medo. Os meninos (e um pouco as meninas) ‘zuaram’ bastante os meninos que estavam sendo paquerados, apesar que alguns entraram na brincadeira. De um modo geral os meninos (e um pouco as meninas) não gostaram e foi muito comentado o fato, muito mais condenado do que a Erika.

BISSEXUALIDADE

Basso+Erika x tod@s: As pessoas estranhavam, algumas entraram na brincadeira. Houve uma atitude bastante comum entre todos: viravam apenas para aquele que lhes interessava e dispensava o(a) outro(a). Foi talvez a situação mais estranha que eles enfrentaram, pois ser paquerado por um homem e uma mulher é algo bem menos comum que por um homem OU uma mulher.

Alguns não gostaram da volta do casal, mostrando que tinham ou gostado de serem paquerado ou tinham gamado em um dos dois. Outros aplaudiram a volta, mostrando que de uma certa forma achavam que aquilo era o certo.

Conclusão:

Uma conclusão que tiramos analisando de um modo geral é que toda a sedução se dá pelo olhar. Interessante notar como todos se sentiram incomodados(as) pela insinuação do Basso e da Erika, achando anormal (e realmente é uma situação um pouco exagerada) a dinâmica da sala, mesmo gostando muito eles de uma certa forma mostravam um misto de prazer e condenação.

Concluindo, avaliamos que conseguimos atingir os objetivos que propomos para a sala, trabalhando de uma modo diferente e bem próximo alguns temas da sexualidade de tod@s. A paquera fez com que eles sentissem na própria pele essa diversidade sexual e diminuíssem o preconceito, o que atribuímos ao fato deles passarem pela experiência, mesmo sendo uma encenação.

Questões:

- Felicidade
- Vontade de viver
- Namoro
- Amizade
- Pai/Mãe
- Carinho
- Decepção
- Tristeza
- Vida
- Ritos (primeiro beijo, transa, namoro, casamento,...)
- Homossexualidade
- Bissexualidade
- Heterossexualidade

Sala de Gênero

Ambiente: No centro da sala havia muitos objetos espalhados (violão, camiseta de futebol, batom, panela, entre outros) e algumas 'plaquinhas' escrito coisas do tipo 'traição', 'cuidar do

filho’, ‘cozinhar’, entre outras. De um lado dos objetos havia um grande símbolo feminino e um grande masculino.

Dinâmica: As pessoas sentavam em círculo em volta dos objetos. Era dada a instrução de que deveriam separar o que eram objetos de meninos e o que eram objetos de meninas. Começava uma grande discussão a respeito do papel de homens e mulheres na sociedade. Quando o grupo não chegava em um consenso sobre quais objetos eram de qual dos sexos, eles ficavam no centro. Para concluir era questionado se os objetos, bem como os papéis sexuais na sociedade tinham que de fato ser divididos como sempre foram. Quem os inventou? Para que? Deixávamos claro que estas são invenções históricas que variam de acordo com a época e lugar, e que, portanto, não precisavam ser assim pra sempre.

Avaliação dos Coordenadores: Felipe dos Reis e Roberta

Quando a turma entrava, havia muitos objetos espalhados pelo chão da sala (bonecas, bolas, camisetas de time de futebol,...). Pedíamos que eles se sentassem e escolhessem duas pessoas para representar o grupo na dinâmica, que iriam separar os objetos em objetos que pertenciam aos homens de um lado e objetos que pertenciam às mulheres do outro, de acordo com a opinião do grupo inteiro. Após a divisão, fazíamos uma rápida discussão sobre a divisão: todos concordavam com a posição dos objetos? Se não concordavam, por que e onde deveriam estar o(s) objeto(s)? Por que determinados objetos não podem ser utilizados por pessoas de um determinado sexo? Por último, pedíamos a eles que tentassem relacionar a sala com o filme “Minha vida de João” e com o tema do EMA (saúde).

OBS: Nas três primeiras turmas tentamos fazer uma rápida encenação sobre as diferenças de gênero, onde brigávamos e ela me mandava fazer “coisas de homem” e eu a mandava fazer “coisas de mulher”. Mas devido à falta de tempo, decidimos não fazer essa dramatização com as turmas subseqüentes.

No geral posso dizer que nos deparamos com dois tipos de grupos: o dos politicamente corretos, que achavam que todos os objetos pertenciam aos dois sexos, e o dos “cabeças – duras”, que defendiam veementemente a separação de alguns objetos.

QUE BOM

A sala causou discussão e debate nas turmas

QUE PENA

A falta de tempo prejudicou o roteiro, nós não estudamos bem a sala nem as dinâmicas e não sabíamos em qual sala íamos ficar.

QUE TAL

Os objetos precisavam ser mais representativos.

Questões:

Como é ser homem? / Como é ser mulher?

- Tem um jeito certo?
- Poder
- Submissão
- Machismo
- Auto-afirmação
- Masculinidade
- Feminilidade
- Feminismo
- Pressão do grupo

4. Conclusão

De uma forma geral esta atividade foi muito bem avaliada. Acreditamos que quando trabalhamos com adolescentes é necessário sempre sentar pensando em novas metodologias, que possam principalmente envolve-los com as atividades. Vimos a grande participação de todos durante o debate realizado depois de passarem por todas as salas e também a participação no resto do encontro.

Achamos que foi possível fazer com que os adolescentes pensassem na sua saúde a partir do que viviam em cada sala e que muitas coisas ali se transformaram em reflexões e busca por respostas.

Avaliando a atividade, com adolescentes, jovens e educadores da comissão organizadora do EMA, a conclusão foi a de que a atividade foi muito produtiva, mas que poderíamos ter melhor aproveitado se após a passagem em todas as salas tivessem sido feitos debates entre as pessoas que escolheram voltar para sala do mesmo tema, e um debate entre o grupo que visitou as salas. Este momento seria importante para pensarem (racionalizarem) sobre tudo aquilo que haviam vivido e sentido.

Adolescentes e Jovens da Comissão Pedagógica

ANEXO 3

Capa da revista Veja



REVISTA VEJA, 19 de ABRIL de 1995.

ANEXO 4

Autorização de uso das escritas dos adolescentes

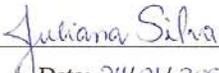
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Juliana Cristina da Silva, portador do RG: 45568453-4, residente no endereço: Rua 9, 136 – Bairro Mãe Preta, Rio Claro, SP, venho através deste consentir a inclusão de artigo por mim escrito na dissertação de Mestrado intitulada A “ADOLESCÊNCIA” INVENTADA E OS SUJEITOS QUE SE INVENTAM NA PARTICIPAÇÃO SOCIAL: CAPTURAS E RUPTURAS, de autoria de Maria Teresa de Arruda Campos, RG 6.472.420-7, com orientação da Prof. Dra. Regina Maria de Souza, a ser defendida na Faculdade de Educação da UNICAMP/Campinas –SP.

Fui informada que para esta dissertação, o artigo “Adeus Aborrecência! Afinal, porque nós, adolescentes aborrecemos tanto?” de minha autoria foi utilizado na íntegra bem como minha autoria identificada.

Esta autorização vale para artigos e comunicações em todas as mídias, após a defesa da dissertação.

Assim, concordo com o exposto acima e aceito.



Data: 24/01/2008

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, José Carlos Santos, portador do RG: 45.563.131-3

Residente no endereço: Clube de Campo Anhangaba
Via Anhangaba Km 211

venho através deste consentir a inclusão de artigo por mim escrito na dissertação de Mestrado intitulada A “ADOLESCÊNCIA” INVENTADA E OS SUJEITOS QUE SE INVENTAM NA PARTICIPAÇÃO SOCIAL: CAPTURAS E RUPTURAS, de autoria de Maria Teresa de Arruda Campos, RG 6.472.420-7, com orientação da Prof. Dra. Regina Maria de Souza, a ser defendida na Faculdade de Educação da Unicamp/Campinas –SP.

Fui informado que para esta dissertação, o artigo “No Meu Tempo” de minha autoria foi utilizado na íntegra bem como minha autoria identificada.

Assim, concordo com o exposto acima e aceito.

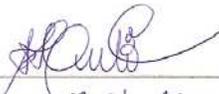
José Carlos Santos
Data: 17/02/2008

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Ana Paula Cutolo portadora do RG: 22.636.011-8, residente no endereço: Avenida 33 nº1489, Jardim Olímpico, venho através deste consentir a inclusão de artigo por mim escrito na dissertação de Mestrado intitulada A “ADOLESCÊNCIA” INVENTADA E OS SUJEITOS QUE SE INVENTAM NA PARTICIPAÇÃO SOCIAL: CAPTURAS E RUPTURAS, de autoria de Maria Teresa de Arruda Campos , RG 6.472.420-7com orientação da Prof. Dra. Regina Maria de Souza, a ser defendida na Faculdade de Educação da Unicamp/Campinas –SP.

Fui informada que para esta dissertação, o artigo “A adolescência por uma adolescente” de minha autoria foi utilizado na íntegra bem como minha autoria.

Assim, concordo com o exposto acima e aceito.


Data: 23/01/2008

COMENTÁRIOS