



UNILASALLE
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



Maria Beatriz Cunha Bertoja

**“DO LADO DE LÁ DOS PORTÕES” – CARTAS E ENCONTROS:
SOFRIMENTO E HOSTILIDADE DE JOVENS CONTEMPORÂNEOS**

Fevereiro de 2012

MARIA BEATRIZ CUNHA BERTOJA

**“DO LADO DE LÁ DOS PORTÕES” – CARTAS E ENCONTROS:
SOFRIMENTO E HOSTILIDADE DE JOVENS CONTEMPORÂNEOS**

Dissertação apresentada à banca
examinadora do Mestrado em Educação
como requisito parcial à obtenção do título
de Mestre em Educação pelo Centro
Universitário La Salle – UNILASALLE

Orientador: Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto

Fevereiro de 2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B545d Bertoja, Maria Beatriz Cunha

Do lado de lá dos portões [manuscrito] : cartas e encontros:
sofrimentos e hostilidade de jovens contemporâneos / Maria Beatriz
da Cunha Bertoja. – 2012.

188 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Centro Universitário La
Salle, Canoas, 2012.

“Orientação: Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto”.

1. Educação. 2. Sociologia educacional. 3. Jovens. 4. Cartas. I.
Ratto, Cleber Gibbon. II. Título.

CDU: 37.015.4

Bibliotecário responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380



UNILASALLE

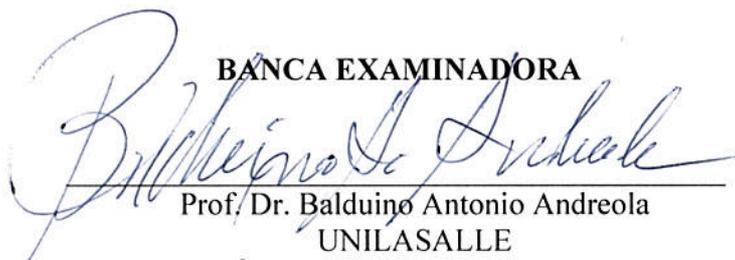
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



Credenciamento: Decreto de 29/12/98 - D.O. U. de 30/12/98
Recredenciamento: Portaria 1.473 de 25/5/04 - D.O.U. de 26/5/04

Programa de Pós-Graduação em Educação

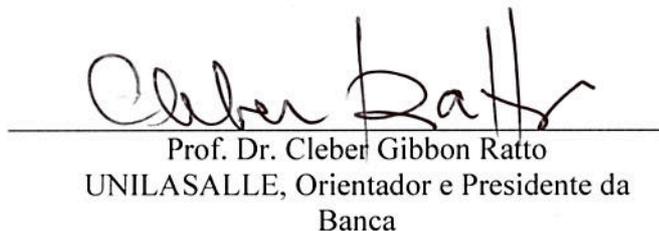
BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Balduino Antonio Andreola
UNILASALLE


Prof. Dr. Maria Celia Pacheco Lassance
UFRGS


Prof. Dr. Miriam Pires Corrêa de Lacerda
PUCRS


Prof. Dr. Rosária Ilgenfritz Sperotto
UFPEL


Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto
UNILASALLE, Orientador e Presidente da
Banca

Área de Concentração: Educação, Cultura e Ação Pública

Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 28 de fevereiro de 2012.

Agradecimentos

Ao meu marido **Fernandes**, companheiro e amigo de todas as horas, sempre me chamando na direção do conhecimento, acreditando em mim como participante da ciência e autora de ideias que contribuem à educação, me fazendo vibrar e compreender o quanto conhecer é consideravelmente inesgotável.

A minha filha **Bibiana**, que vem me ensinando todos os dias a compreender e amar os jovens, a olhar e ouvir o extraordinário mundo das liberdades, das diversidades, das diferenças e de todos os modos de se querer ser.

Ao meu sobrinho **André**, que pela sua observação e silêncio passa a escrever um texto, o qual simboliza um jeito de ser jovem demarcando afeto e um apelo que sinaliza discordâncias.

Aos meus irmãos, **Ricardo (Ico), Vera e João Antônio**, que foram os primeiros a receberem cartas, endereçadas como um jeito único de narrar afetos. Foram eles os principais atores do mundo mágico da infância.

À professora **Maria Célia**, amiga e colega que muito incentivou a finalização desta pesquisa, colaborando com seu conhecimento e sua total sensibilidade, fazendo valer o tempo inteiro minhas qualidades internas.

À **Camila**, amiga e companheira de trabalhos, sempre tolerante e paciente todos os dias, todas as horas, sábados, domingos e feriados ao meu lado para que o texto pudesse ter vida, autoria e sustentação teórica.

Ao professor **Cleber**, tão sábio e tão inteligente, que conseguiu sedimentar em mim uma marca profunda desejante de saber mais, além, sempre além do que eu possa saber.

Ao meu amigo e colega **Rambo**, que apostou em mim, me ensinando cautelosamente saber colher o mel. Pois bem, hoje, após concluir esta primeira etapa – o mestrado, posso dizer que estou colhendo mel.

Toda Palavra

Procuro uma palavra que me salve
Pode ser uma palavra verbo
Uma palavra vespa, uma palavra casta.
Pode ser uma palavra dura. Sem carinho.
Ou palavra muda,
molhada de suor no esforço da terra não lavrada.
Não ligo se ela vem suja, mal lavada.
Procuro uma coisa qualquer que saia soada do nada.
Eu imploro pelos verbos que tanto humilhei
e reconsidero minha posição em relação aos adjetivos.
Penso em quanta fadiga me dava
o excesso de frases desalinhas em meu ouvido.
Hoje imploro uma fala escrita,
não pode ser cantada.
Preciso de uma palavra letra
grifada grafia no papel.
Uma palavra como um porto
um mar um prado
um campo minado um contorno
carrossel cavalo pente quebrado véu
mariscos muralhas manivelas navalhas.
Eu preciso do escarcéu soletrado
Preciso daquilo que havia negado
E mesmo tendo medo de algumas palavras
preciso da palavra medo como preciso da palavra morte
que é uma palavra triste.
Toda palavra deve ser anunciada e ouvida.
Nunca mais o desprezo por coisas mal ditas.
Toda palavra é bem dita e bem vinda.

Viviane Mosè

Resumo

A presente Dissertação de Mestrado em Educação propõe-se a explorar e compreender mais detidamente o fenômeno do sofrimento e da hostilidade por parte de jovens de Ensino Médio em relação aos seus professores. A visão desse trabalho é direcionada para os processos sociais que constroem as juventudes, com o propósito de compreender as influências dos modos de se fazer jovem sobre os modos de ser aluno e, como os alunos interagem na escola com os professores na condição de jovens que são. Assim, procurei investigar conflitos dos jovens do Ensino Médio de escolas públicas e privadas, a partir do endereçamento de cartas desses jovens aos seus professores. Ouvir jovens “do lado de lá” dos portões da escola oportunizou a escuta de experiências marcadas pelo ressentimento, modo de denúncia e resistência ao sofrimento causado pelos agravos escolares. Numa perspectiva antropológica, servindo-me de recursos típicos da cartografia e da etnografia urbana, fui ao encontro de jovens em espaços naturais de sociabilidade. O registro em notas de campo dos encontros nas paisagens urbanas e as cartas escritas pelos jovens aos seus professores, enviadas a mim por correio eletrônico, foram os instrumentos de coleta dos dados. A análise se deu numa perspectiva hermenêutica que buscou compreender as manifestações dos jovens a partir de seu contexto, histórica e socialmente ambientado. O estudo aponta a necessidade de ampliar o espectro de compreensão dos sentidos das juventudes contemporâneas por parte dos professores, de modo que o diálogo seja efetivamente a tônica das relações educativas, prevenindo o ressentimento que encontra no sofrimento e na hostilidade suas forças propulsoras. No sentido de uma vingança adiada, fica como resposta à grande pergunta da pesquisa o ressentimento, como o afeto principal que provoca Sofrimento e Hostilidade.

Palavras-chave: educação, juventudes, ressentimento, cartas

Abstract

The present MA dissertation aims to explore and understand suffering and hostility in High School teenagers in relation to the teacher figure. Based on a perspective that focuses on social processes that shape youth, this study targets at (a) comprehending the influences that stem from both youth and studentship and (b) how students, belonging to the young sphere, interact with teachers at school. I investigate conflicts related to adolescents in High School at public and private institutions. The data were collected from letters sent from the students to their respective teachers. By listening to the students' side of the story, I could notice feelings of resentment, complaints and resistance to the suffering caused by school distress. Based on an anthropological perspective and on typical cartography and ethnography resources, I gathered with these adolescents in open and natural sites of sociability. The letters written by the students were sent to me by e-mail and, along with field notes, these were the data used in this study. The analysis proposed follows a hermeneutic perspective, whose objective is to understand teenage manifestations based on the adolescents' social and historical context. Results point to the necessity to expand the educators' understanding regarding the feelings of the contemporary youth. Dialogue, thus, must be the central aspect of educational relations, preventing a resentment that derives from suffering and hostility. In a spirit of vengeance postponed, is in response to the major research question resentment, as the main causes affection Suffering and Hostility.

Keywords: education, youths, resentment, letters

Sumário

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 9 |
| 1. Definição da temática e justificativa da construção do problema de pesquisa | 13 |
| Significado de juventudes contemporâneas fora e dentro dos portões escolares | 13 |
| Caminhos motivacionais para a busca da pesquisa | 21 |
| A escrita..... | 21 |
| A escuta..... | 23 |
| A dúvida..... | 27 |
| 2. O mal-estar das juventudes na atualidade | 31 |
| Novas configurações familiares | 31 |
| Disciplina como política de poder | 37 |
| Experiências líquidas e tempos de incertezas | 48 |
| Sofrimento e hostilidade – significados de afetos | 53 |
| 3. Modos necessários de escutar e compreender os discursos das juventudes contemporâneas..... | 68 |
| Ambiguidade de sentimentos dos jovens e as posturas docentes..... | 68 |
| Criação de espaços e práticas das construções sociais..... | 73 |
| Novas linguagens e culturas tecnológicas | 75 |
| Das lógicas de identidades às travessias para as identificações..... | 80 |
| A escola ouve ou escuta? | 84 |
| Juntos e misturados – lugares que se constroem..... | 87 |
| 4. Metodologia..... | 92 |
| Narrativas de afetos..... | 93 |
| Refletindo hermenêutica a partir da escuta dos jovens contemporâneos..... | 97 |
| Compreender e interpretar o quê?..... | 106 |
| Desdobramento da escuta..... | 125 |
| PRIMEIRO ATO – o “fora” dos portões da escola | 125 |
| Primeiro grupo | 125 |
| Segundo grupo | 137 |
| SEGUNDO ATO – a proposta de escrita | 141 |
| Primeiro grupo | 141 |
| Segundo grupo | 144 |
| TERCEIRO ATO – compreensão das cartas..... | 150 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 164 |

| | |
|-------------------------------------|-----|
| REFERÊNCIAS..... | 168 |
| OBRAS CONSULTADAS..... | 173 |
| ANEXO – CARTAS AOS PROFESSORES..... | 174 |

INTRODUÇÃO

Reconhecendo a importância de uma temática cujo conteúdo possa se expressar pelo sofrimento e pela hostilidade vivenciados nos relacionamentos, dentro da sala de aula e nos ambientes escolares, entre alunos e professores no ensino médio, proponho, nessa pesquisa, saber de que maneira se apresentam os discursos e as atitudes resultantes das tensões e dos desafios implicados nas práticas pedagógicas e nas convivências, nos confrontos com os símbolos marcantes pelos novos modos dos sujeitos serem jovens, no funcionamento das ambiguidades de juventudes caracterizadas por um universo de diversidades, nas tensões sobre as mutações ocorridas nos processos de socialização, durante os trabalhos e as relações entre jovens e professores, nos impasses vivenciados pelos jovens ao serem alunos. Como é hoje, ser jovem e aluno num ambiente onde ainda se faz presente práticas pedagógicas extremamente obedientes à tradição e com fortes resistências às novas formas de relações?

Para tanto, a metodologia utilizada foi através de cartas dos alunos aos professores, como forma de simbolização de afetos, que antes, de certa forma, expressaram-se como sofrimento e hostilidade. O trabalho de cartas foi, a princípio, originado por uma experiência pessoal que provocou uma homenagem ao tempo e ao reencontro com pessoas participativas da infância e da juventude. Foi possível, por conta desse trabalho, dar um pouco de reparação às faltas através de um resgate dos afetos, revelações que se revigoraram na memória, fortalecendo um modo fértil de ser na vida.

O tema pesquisado tem significação social e expressiva repercussão na coletividade educacional, uma vez que objetiva lançar um olhar sobre como se efetiva o trabalho em sala de aula entre uma juventude contemporânea e uma prática pedagógica com fortes vestígios de uma tradição educacional moralizadora e pouco favorável à alegria. Esse olhar será proposto dentro do campo do ensino médio¹, contemplando primeiros, segundos e terceiros anos.

¹ O ensino médio foi escolhido como lócus da pesquisa por ser o lugar da minha atuação profissional e porque tenho observado que os discursos sobre aquilo que se poderia chamar de sofrimento e hostilidade tem aparecido com mais ênfase em suas linguagens.

A investigação sobre as dinâmicas dos relacionamentos entre jovens e professores, recai num assunto merecedor de atenção porque deverá auxiliar na soma de mais um estudo no campo educacional, implicada nos efeitos das transformações sociais e tecnológicas e que se direcionam em um duplo movimento. Isso significa que, por um lado a interpretação se baseia nos comportamentos dos jovens mediante seus processos de novas construções sociais e mediante a lógica de rede própria relevante à realização de subjetivações, e por outro lado, as dinâmicas de sala de aula, são analisadas na forma de palco para as representações desses objetos de intensos fluxos, fazendo viver ameaças, sofrimentos, uma vez que também é o lugar onde se avalia, sobre o tecido social, fortes pressões e produções verticais no convívio entre seus atores.

A relação entre jovens do ensino médio com seus professores e vice-versa, dilacerada por uma tensão permanente entre vida escolar e vivências das juventudes contemporâneas, tem mostrado no processo das minhas experiências, manifestações constantes de sofrimento e hostilidade. Portanto, querer saber mais sobre as questões das transformações sociais como interferência às ações pedagógicas, espero que possa trazer na contextualização de respostas, outras comprovações para novas reflexões educacionais.

Convocado a ser aluno, um jovem, na condição de ter que vivenciar “[...] *a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil e inversamente.*” (FOUCAULT, 2009, p. 133), resulta numa provocação cuja política é de coerção sobre o próprio corpo, uma forma de enquadramento dos gestos, atitudes e linguagens, extensivos a um tipo de mecânica do poder. Por essa via, o trabalho de pesquisa caminhou ao encontro das ações capazes de provocar tensionamento nas relações entre jovens e professores, cuja atenção recai sobre sofrimento e hostilidade no movimento ambíguo entre ser jovem e ser aluno.

Se a dinâmica estrutural das salas de aula ainda é capaz de conduzir à sujeição, não surpreende a especulação sobre os sintomas que levam a trágicos desentendimentos, transformando-a como lugares que se identificam na base de uma política de controle e de repressão e “[...] *a escola torna-se,*

então, elemento importante para assegurar a reprodução cultural e social dos diversos grupos e classes.” (SPOSITO, 2004, p. 89).

As ações representativas e as reivindicações dos jovens sobre aquilo que já não é mais suportável por eles parece servirem para tornar o espaço nomeado educação, como um espaço desestabilizador de relações. Nesse sentido, os papéis desempenhados pelo indivíduo aluno como agente devedor de disciplinas, ao confrontar-se com papéis desempenhados, atualmente, como grupos de juventudes, caracteriza a desconexão, o descontentamento e o constrangimento no espaço-aula. Aprender o quê, num ambiente hostil? Aprender o quê, quando o professor permanece na posição de protagonista do ensino?

Os jovens, ao instalaram-se como sujeitos mutantes, colocam-se como juventudes e indagam, respondem, agridem, transgridem e carregam em suas respostas um constante refazer de novas perguntas. Desse modo, denunciam o tempo inteiro, o desejo de serem aceitos com seus novos modos de ser dentro da sociedade em que vivem. Ao denunciarem as burocracias, os valores, a rigidez nas relações com seus professores, ao reclamarem das velhas ordens, da vontade moral e dos preconceitos, buscam a afirmação de um sujeito mais decisivo nas suas formas de ser, prescrevendo nesses movimentos, um apelo mais antropológico por parte daqueles que os educam.

Verificar tais preocupações implica, indiscutivelmente, dar propriedade a um caráter de desumanização. Desumanização não somente vista por um sentido ontológico, mas principalmente, pela historicidade do sujeito. Tanto a humanização como a desumanização, ambas se apresentam na raiz da inconclusão humana, inscritas e instituídas num permanente processo de busca. O movimento que se faz entre elas, além da incompletude na vida do sujeito, viabiliza uma afirmação de desejo de liberdade, uma justiça e uma recuperação de um modo de vida corrigido da opressão.

A luta em sala de aula, para a busca de um trabalho livre da alienação, a luta pelo sucesso de um espaço para eleger um sujeito desejante, faltante e operante, um sujeito para si e para o outro e a luta pela emergência da criação de novos valores dentro das escolas, têm se declarado aos educadores como respostas cujo conteúdo vem traçado pela violência, medo, raiva, humilhação.

Até que ponto é preciso as manifestações hostis se apresentar nas escolas para que seja vista a história do oprimido? Apesar de ser sabido que a tarefa árdua de educar vem carregada de demandas pesadas de sofrimentos e de difíceis responsabilidades, principalmente, quando diante da pobreza e da injustiça social, no caso das escolas públicas, quem é o sujeito consciente dessas demandas para se tornar um educador?

1. Definição da temática e justificativa da construção do problema de pesquisa

Da heteronomia infantil à completa autonomia que, em tese, configura a situação do adulto, na sociedade, a juventude é vivida como um processo definido a partir de uma inegável singularidade; é a fase da vida em que se inicia a busca dessa autonomia, marcada tanto pela construção de elementos da identidade – pessoal e coletiva - como por uma atitude de experimentação.

(GALLAND)

Significado de juventudes contemporâneas fora e dentro dos portões escolares

Explicar os significados e os sentidos do que possa expressar juventudes no contexto da pesquisa, vai além do sujeito aluno, significa a convocação à ação do aluno, considerando a sua ação juvenil?

Para Groppo (2000), as referências norteadoras na construção das faixas-etárias que, *“reconhecidas pela sociedade moderna sofreram várias alterações, abandonos, retornos, supressões e acréscimos ao longo dos dois últimos séculos.”* (p. 13), vem acrescentar no panorama das relações educativas, mais uma vez a presença das diversidades e de suas misturas, quando observadas nos contextos dos desenhos de se fazer jovem, durante os processos de socialização.

Falar de juventudes é falar de culturas, experiências sócio culturais, é falar de multiplicidades, diferenciando-se ainda, da concepção de adolescência, *“relativa às mudanças na personalidade, na mente e no comportamento do indivíduo que se torna adulto.”* (GROPPO, 2000, p.14). Aqui, vale levantar a questão: quem é o adolescente, quem é o jovem e quem são as juventudes? Questão que levanto para lembrar que há diferenças marcantes entre eles, enquanto mundos de socialização. Tais misturas estão presentes nas salas de aula, exigindo um saber para lidar com esse mundo real.

A noção de juventude, do século XIX até o início do século XX, segundo Groppo (2000), engendrada pelas práticas e discursos das instituições sociais oficiais, estatais, liberais, burguesas e capitalistas, é legitimada pelas ciências modernas.

A juventude como categoria social, não apenas passou por várias metamorfoses na história da modernidade, como também representa uma situação social simbolizada e vivida com muita diversidade na realidade cotidiana, devido a sua combinação com outras situações sociais e diferenças culturais.

A criação das juventudes é um dos fundamentos da modernidade e a existência da multiplicidade é um sinal de que esses fenômenos possuem suas contradições. A diversidade das juventudes modernas é um dos frutos das contradições dos projetos modernizadores que objetivaram criar as faixas etárias preparatórias à maturidade, como esclarece Groppo. (2000)

A multiplicidade das juventudes não se funda num vazio social ou num nada cultural, não emerge de uma realidade meramente diversa, ininteligível e esvaecida, mas também toma como base as experiências socioculturais anteriores, paralelas ou posteriores que criaram e recriaram as faixas etárias e institucionalizaram o curso da vida individual. Tudo isso vem privilegiar os projetos e as ações que fazem parte do processo civilizador da modernidade.

Na concepção de Groppo (2000), a questão sociológica que abrange o plural do termo juventude, para dar conta da diversidade na vivência dessas fases de transição à maturidade, ou de socialização secundária denominada “juventude”, mostra que a ideia trazida como juventudes se estende a grupos sociais concretos, a outras realidades socioculturais, condições sociais, gênero, etnia, religião, lugar onde vivem as diferenças nacionais e locais que vão caracterizando as culturas e suas maneiras próprias de viver.

Cada juventude reinterpreta o que é ser jovem e esclarece sua maneira de ser, contrastando e se identificando com outras juventudes. A prova das diversidades nas realidades cotidianas vivenciadas pelos jovens reforça a ideia de Mannheim (1961), de que *“juventude é uma força potencial de transformação da sociedade”*. E, em se tratando de juventudes como categoria

social, também reforça o dito de que “[...] esta característica mais recente das juventudes vem sendo tomada como uma das provas da diversidade sociocultural contemporânea apregoada pelos pós-modernos.” (GROPPO, 2000, p.17). Não se pode dizer que existe uma juventude, mas várias juventudes.

Ao salientar o significado de juventudes, consigo dar um sentido à juventude. Se juventude caracteriza-se por categorias socialmente constituídas e por isso, acaba ganhando perfis específicos dos contextos históricos sociais diferenciados, e se apodera das marcas advindas da diversidade das condições juvenis, se apodera de um significado cujo sentido sociológico é de juventudes.

Além das mais variadas dimensões em que as condições juvenis se encontram como trabalhos, culturas, socializações, espaço e tempo e caminhos para a transição à vida adulta, penso que as suas culturas e suas socializações, vêm aqui mostrar um importante tópico na construção de identificações. Há uma representação de um mundo privilegiado de práticas e valores simbólicos, rituais, tribos, cujos códigos de comunicação, também estabelecem formas e normas de proteção das ideias dos educadores, pais e padrões, mas por uma situação contraditória, pois revelam em muitas ocasiões, apegos nesses modelos como referência. Mas, o que é mais importante aqui, é dizer que o espaço cultural aparece como o lugar das práticas, lugar onde as representações tomam corpo, dando vista aos símbolos e rituais no qual os jovens demarcam o processo identitário juvenil. Motivo pelo qual me lanço ao atravessamento dos espaços urbanos para fazer escutas e leituras das juventudes contemporâneas.

A utilização de determinados espaços pelos jovens, além de servir para processar a socialização, também são transformados no tempo, refazendo intensamente a formação de significados próprios. É o momento também, de dar significado no relacionamento com o outro. É assim que os jovens vivem o tempo dentro de uma sensação de liberdade, afastados das pressões institucionais e da família, haja vista a presença de sentimentos e acolhimentos, quando juntos, identificando-se nos processos de compartilhamentos e mostrando os mesmos jeitos de pensar, mesmos gestos,

mesmas afinidades, mesmas angústias. Há uma relação na forma de pensar e agir. Outro motivo que me desvinculo do ambiente escolar para ouvi-los e para ler seus apelos.

No território marcado para funcionar as relações dos jovens com professores, gera-se, muitas vezes um espaço de precariedades, de desesperança, criação de um tipo de pobreza que interfere na falta da busca ideológica e esvazia um sentido à vida, tanto no que diz respeito aos processos de escolha, como nos processos de conhecimento. Assim como também se intensificam razões de alienações aos projetos futuros. Sobre isso é oportuno colocar que as ocorrências geradoras das faltas de oportunidades, objetos de grandes preocupações no âmbito econômico da sociedade brasileira, por parte de pessoas comprometidas com a educação e a emancipação daqueles que menos tem, repercute drasticamente na escola, nos ambientes de trabalho, nos espaços das políticas públicas e em todos os lugares onde se dão as ações sociais. Aqui encontro a convivência com a dor.

A realidade das ofertas de trabalho para os jovens faz parte de uma realidade de instabilidades e de incertezas. A marca das crises nos movimentos sociais, políticos, econômicos e culturais encarnam-se nas histórias de vida desses sujeitos, trazendo insegurança, frustração, desmotivação e humilhação, clareando cada vez mais a realidade das injustiças sociais, que auxiliará na frequência dos desentendimentos escolares. Até porque a escola, já denunciada como indiferente às indiferenças, faz parte desse contexto, não só participando da invisibilidade, como também somando no momento das marcas de dores. Apesar disso, existe fortemente nos discursos dos jovens, o desejo de um emprego mais estável, de uma realização profissional, desejam um salário digno, querem viver em família, poderem realizar projetos de vida, terem uma vida boa, enfim, querem saúde, espaço e felicidade.

Levar em conta as condições juvenis, construindo-se dentro de um espaço de profundas transformações socioculturais, no mundo ocidental, nos últimos anos, dá margem para uma ressignificação da relação entre tempo e espaço, assim como para uma reflexão mais profunda sobre as novas maneiras de se pontuar as articulações sociais e exigência de um olhar com

mais especificidade às grandes mudanças que vem interferindo nos mundos dos trabalhos. Costumo escutar quando estou dialogando com os jovens, que eles precisam planejar o impalpável e viverem se afirmando nos mercados das incertezas. Se cada vez mais o mundo vem se tornando líquido, a ausência do sólido proporciona às juventudes uma habilidade para lidar coerentemente com as incoerências, para lidar com os seus sentidos de vida mergulhados nas incertezas. Junto com os jovens, como doação àqueles que desejam educar, um re-aprender no deslizamento rápido da vida.

O desemprego e as insatisfações pela falta de oportunidades, assim como sofrimento, miséria e maldades decorrentes das iniciativas dos processos de exclusão, mostram que a falta de oportunidades de escolhas, com relação à posição ocupacional, especialmente para os jovens das classes populares, além de gerarem dificuldades de adaptação no trabalho e inserção no mercado, também acelera os demonstrativos de dificuldades de ascensão e progresso profissional. Torna-se cada vez mais difícil, aos jovens, buscarem realizações profissionais num mercado presente de excessos competitivos, fazendo-me compreender que *“[...] no estágio de exploração, que ocorre normalmente entre 15 e 25 anos, ao jovem demanda-se que cristalize, especifique e implemente preferências vocacionais, através da exploração ativa de si e do mundo do trabalho.”* (LASSANCE, 2010, p.28). Argumentação que, segundo a autora, implica uma considerável atividade educativa, prevendo um currículo cujo conteúdo contemple educação e trabalho em todas as escolas de ensino médio.

Os jovens das camadas mais pobres acabam por enfrentar desafios dolorosos nas suas trajetórias de vida, mostrando pelos caminhos de suas vivências juvenis o desespero pela sobrevivência, tensionando, constantemente suas necessidades imediatas. A dor da ilusão de não poderem permanecer na fantasia de um projeto profissional futuro, tem aparecido nas conversas durante encontros com jovens, quando, por várias vezes trazem demandas de sucessivos prejuízos, de sucessivas injustiças. Para Dayrell (2007), é sempre importante, em qualquer situação de trabalho com jovens dar atenção ao conhecimento profundo das condições juvenis, seus limites, suas possibilidades com as quais conseguem construir espaços.

Sem banalizar os jovens inseridos em condições sociais desprivilegiadas, com relação aos seus sofrimentos, angústias e mágoas diante dos seus futuros projetos profissionais, eles têm demonstrado em seus encontros comigo, a difícil carga que exige sobre eles, para se tornarem os “senhores do mundo”, dito por um jovem de 17 anos quando desabafou sobre os caminhos profissionais que deveria seguir. E esse “deveria” veio carregado de cobranças impostas pelo modelo parental, ainda que esse modelo faça parte de um roteador que determina profissões, em muitas ocasiões. Outro jovem, filho de família rica, veio ao meu encontro muito chateado, e quando começou a falar, também chorou ao expressar o seguinte: *“Estou sendo obrigado a me decidir, afinal meu pai tem um escritório grande de advocacia. Gostaria de ser músico, mas é impossível ser assim lá em casa, sabe como é?”*. No mesmo dia, ainda muito irritado, me disse que ao colocar para um professor na sala de aula a sua incômoda questão, foi dito para o jovem que estaria *“perdendo tempo com tanta bobagem”*, já que seu pai estava com tudo pronto para ele ser um advogado. Trata-se nesse contexto de mostrar a falta de preparo e sensibilidade por parte dos educadores, ao abordarem um assunto de tanta importância para os jovens dentro da escola.

As marcas produzidas nos processos de socializações das novas gerações vão se interpondo aos novos modos de se fazerem jovens, e colocam em questão, muitas vezes, através da ação hostil, a forma como se apresentam os sistemas educacionais, suas ofertas, suas propostas e suas práticas de ensino ainda voltadas aos planos de transmissão tradicional, desprovidos de originalidade e longe da realidade social dos jovens.

Olhando a realidade educacional, não há dúvida da necessidade de uma urgência para se repensar e se responder aos novos desafios das juventudes no contexto escolar. Cabe questionar em que medida os professores têm criticado os projetos e políticas educativas nas suas práticas pedagógicas, com relação aos prováveis distanciamentos entre os jovens e os paradigmas das crenças tradicionais demasiadamente rígidas.

É importante ainda considerar, como base da pesquisa, que numa sociedade tão globalizada, é visto nos desafios vividos pelas juventudes pobres, quando participantes com outras juventudes, e mesmo em outras

situações cotidianas em suas localidades, imagens pasteurizadas das realidades sociais, que hoje ultrapassam obstáculos, antes visualmente separadas. Quero dizer com isso, que há padrões sociais semelhantes, quando simbolizam em seus corpos, roupas e objetos comuns. Os processos viabilizadores de padrões sociais semelhantes, provocados pelo poder universal globalizante, implicam considerações importantes para ampliar o conhecimento sobre as vivências juvenis. Apesar das misturas e do trânsito mais fácil no que se refere, por exemplo, a aquisição de um tênis de marca no mercado de consumo, os jovens pobres mesmo com, suas diferenças culturais e sociais, sempre provenientes das injustiças sociais impostas pelas faltas, utilizam objetos semelhantes aos dos jovens das classes sociais mais elevadas.

Ao chegarem ao ensino médio, sujeitos inseridos nas mais variadas condições juvenis envolvidos nas suas próprias diversidades, prática de uma socialização de redes e de sistemas de trocas, são eles, os jovens descritos como fase intermediária transitando para a fase adulta. Se já não é mais critério a idade cronológica do sujeito para que se estabeleça uma categorização, no sentido de se definir o que é ser jovem, salientando-se aí, a presença das ambiguidades frente ao fenômeno imposto às mudanças, é impossível ser concedido a eles um lugar de escola e de sala de aula, sem considerar suas condições juvenis.

Há tantas situações para uma discussão e reflexão sobre características juvenis na sociedade contemporânea, frente aos problemas, tensões e desafios mediados nas relações com os professores, que durante as rotinas educativas colocam a escola como um espaço não desejante. Em meus registros são identificadas insatisfações constantes no dia-a-dia nas salas de aula pelos mais variados motivos na convivência escolar, como por exemplo: o aluno que é colocado para fora da aula por responder de forma inadequada, o aluno que vai para a orientação educacional por falta de respeito ao professor, o aluno que é solicitado à transferência por atitudes agressivas, queixas de violência, saídas das salas de aula sem o pedido de licença, comportamentos alcoolizados e sugestivos ao uso de drogas pesadas, agressões verbais e físicas. Além disso, é ouvido nos conselhos de classe e trazido como argumento do esgotamento

consequente dos convívios escolares, um discurso pautado na vitimização docente, ocasionando um grande número de licenças de saúde e pedidos de transferências de escolas.

Apontar para a direção dos afetos nomeados sofrimento e hostilidade, no cenário escolar, buscando compreender mecanismos de relacionamentos entre os alunos identificados como atores das juventudes contemporâneas e seus professores, durante a trajetória do ensino médio, a construção do problema de pesquisa, vista por esse viés, fundamenta-se nas tensões e desafios dessas juventudes, quando convocadas a responderem na posição de alunos. Mas, é preciso esclarecer que a convocação para se posicionarem como alunos, geralmente, desconsidera o sujeito atuante contemporâneo e suas múltiplas formas e condições de socializações juvenis. A pergunta se coloca da seguinte forma:

Como compreender o sofrimento e a hostilidade que estão presentes nas relações entre alunos e professores, quando o sujeito jovem é convocado a ser aluno desconsiderado de sua condição juvenil?

Todo o processo de encaminhamento à construção do problema de pesquisa desarticulou meu campo de trabalho, transformando e desacomodando a posição de orientadora educacional², à posição de pesquisadora, fazendo pela via da escuta um encontro com outras formas de saber o sujeito que fala, de saber o sujeito que escreve. Ir além das técnicas pedagógicas e das agendas estabelecidas para cumprir um atendimento, possibilitou a entrada no contexto das relações e dos convívios escolares no lugar do sujeito da escuta do que propriamente no lugar do sujeito da orientação. Uma espécie de descontração e distração diante de um ruído diferente, para ocupar também um lugar de empreendimento mais cartográfico, oportunizando um maior contato com a surpresa e com o inusitado.

Dentro da contextualização que passa dar referências aos sentimentos expressivos como sofrimento e hostilidade, nos relacionamentos entre alunos e professores, a pesquisa foi, durante os processos de coletas de dados,

² A minha experiência de trabalho na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Instituto de Psicologia refere-se aos aconselhamentos sobre orientação profissional, com jovens estudantes de ensino médio. Os aconselhamentos fazem parte de uma triagem para encaminhá-los aos devidos serviços da Orientação Profissional e Desenvolvimento de Carreira.

oportunizando a emergência de outros sentidos cujos significados se identificaram como: humilhação, raiva, preconceito, falta de espaço para falar, injustiça, dificuldade de esquecer, tristeza levando à raiva e aversão à didática. Sobre isso, Zuin (2002), mostra que a sensação de mal-estar é identificada nos jovens, dentro das salas de aula, nos comportamentos como violência, fazendo valer suas influências no processo de ensino-aprendizagem. Não resta dúvida de que as agressões físicas, antes efetivadas na educação escolar, transformaram-se em punições psicológicas, às vezes mais dissimuladas, investidas de sutilezas, quando não aparecem fortemente agressivas.

Caminhos motivacionais para a busca da pesquisa

Ninguém pode construir em teu lugar as pontes que precisamente deve passar para atravessar o rio da vida, ninguém além de tu somente. Há, certamente, inúmeras sendas e pontes e semideuses que pretendem te levar para o outro lado do rio; mas ao preço de tua própria pessoa: tu te hipotecarias e te perderias. Existe no mundo um único caminho, no qual ninguém pode passar exceto tu. Para onde leva? Não perguntes, segue-o. (NIETZSCHE)

A escrita

Pensar e escrever a construção do problema, não só representa a necessidade de rever as experiências vivenciadas durante a trajetória de vida e de profissão, como também compreender as intenções no lugar da inexistência da intencionalidade do devir. “*Encarar a inexistência de qualquer intencionalidade do devir, é o mesmo que encarar o desconhecido, o incalculável, é enfrentar o caráter enigmático da vida e da morte.*” (MOSÈ, 2005, p. 33). Entre as intenções e a conscientização da onipotência do controle para escrever, percebo na solidificação das ideias as intenções das palavras como finitude de um vir-a-ser. Em cada palavra há uma certeza de morte, assim como há uma certeza de dor no devir. Exercício que ultrapassa o caráter de uma atividade. Vai por uma direção, às vezes, um pouco sem rumo e acaba por transbordar-se no ato desejante de escrever, transborda numa razão, numa

morte, numa certa clareza sobre aquilo que busco. O objeto de desejo, impulsionador da vontade de escrever.

Começar escrever foi o princípio causador de trabalhos que fundamentaram a necessidade de buscar uma produção científica, cuja intenção já estava lá, nos meus pensamentos, no obscuro, dando asas à plenitude na medida em que ia escrevendo, desde as mais simples redações até às poesias, crônicas, contos, cartas, cartas que agora ressurgem por um processo de retorno amoroso. Cartas que não importam mais se foram perdidas ou “roubadas”, registros sobre os comportamentos de crianças e jovens, pareceres sobre angústias e sofrimentos, alegrias e felicidades. Mas o que importa mesmo é o processo de escavação, de busca, de um apelo antropológico sobre os significados das histórias que vão se apropriando do sujeito que escreve.

Sair das histórias próprias da minha vida é realmente um movimento de abertura, um movimento de ir além, para um lugar outro e percorrendo outros caminhos dirijo-me por uma via de escuta sobre uma determinada realidade, fenômeno que, na mira de um olhar desejante, passo imediatamente à necessidade de pesquisá-lo na sua mais profunda autenticidade: as respostas de uma juventude contemporânea frente às imposições autoritárias. Aqui, trata-se das vivências escolares.

Se escrever agora, passa a ser o princípio da pesquisa, tanto no sentido de se ordenar um tempo, como entender que é também escrevendo que a pesquisa se desenvolve, obrigo-me à disciplina para propor a fecundidade de uma temática, investigações das evidências pessoais e históricas dos sujeitos escolhidos para participarem desse processo de interlocução de saberes. É um momento de pesquisa qualitativa e exploratória.

A escrita foi o primeiro motivo para a existência do problema da pesquisa, pois revendo por meio dela todo o meu ensaio autobiográfico de aprendizagens e tantas vivências, compreendo que já ia há muito tempo, para além de exercícios escolares, e quanto mais lia textos fabricados por mim e pelos jovens, mais um mundo se traduzia em função da pesquisa.

Ao ler e escutar muitas histórias de vida de jovens, entre 15 e 28 anos, sobre a minha mesa de trabalho e de estudo, inicio um processo de desejo de produção científica. Começo a mergulhar nos encantos dos cantos, do obscuro, do escondido. Mas afinal, o que um sujeito tem a revelar além daquilo que é dito? “*Aí estava em germe o projeto desta pesquisa.*” (MARQUES, 2001, p. 19). Escrever, ouvir, olhar e pesquisar, para mim, preenche um círculo hermenêutico, o processo da pesquisa, o objeto do desejo e o objeto pragmático da investigação. Sim, escrever é preciso, como princípio e como necessidade, porque pode vir daí, da escavação, o final de um ato de esculpir: a obra.

Escrevendo, encontro-me com uma questão, aquela em que Freud poderia estar certo ao comparar o ato de escrever com um líquido que flui dentro de nós e vai dando, assim, um significado simbólico do coito. Escrever mudou algo dentro de mim, assim como Ana Freud diz, que “[...] *alguma coisa se liberou em mim, o que faz com que eu comece a escrever.*” (ANNA FREUD apud MARQUES, 2001, p. 34). Eu diria que alguma coisa em mim libera a inquietação.

A escuta

Escutar os jovens para além daquilo que eles mostram foi o segundo grande motivo da construção do problema da pesquisa.

Foram anos de convivência e de escuta junto às juventudes que frequentam o ensino médio de escolas públicas, particulares e das universidades, os quais fazem parte de um trabalho viabilizado por projetos diversificados no campo da educação.

Ao escutar jovens com angústias na busca de certezas sobre o que fazer na vida, trouxe-me questionamentos e necessidade de seguir adiante. Escutando uma mãe durante um atendimento pedagógico, falando pelo seu filho de 24 anos, dizia-me:

Eu preciso de algo seguro para que meu filho possa se segurar e ficar forte. Eu quero que ele seja seguro e que escolha algo que lhe dê

firmeza. Aí eu posso descansar. É o que eu quero, porque se ele estiver seguro, eu também vou ficar. O seu trabalho oferece isso?

Diante do desejo de respostas e de conselhos, percebo a inquietação do medo da morte.

Analisando a escuta dos discursos, inicio uma pesquisa sobre a insatisfação da juventude com relação aos seus professores. No entanto, levada por um giro de complexidade, começo a compreender, após tantos subsídios de queixas, a presença da falta de uma falta, capaz de causar outro tipo de dor: a angústia do desafio. Desafio como essência para legitimar os novos modos de ser diante dos valores, crenças e conceitos pré-estabelecidos.

Os jovens, enquanto condicionados como alunos e desconsiderando sua condição juvenil, precisam pagar o preço de uma vontade moral no espaço onde convivem, nomeando sucessivamente suas atitudes hostis como consequência de ressentimentos, causando sofrimentos durante a trajetória escolar.

Outra questão que emergiu durante as escutas, foi o desafio de sair às ruas para ouvir “do outro lado dos portões”. Esta experiência trouxe como subsídios fundamentais uma linguagem repleta de autenticidades sobre dores, desrespeito, invisibilidade e incoerências, no sentido de terem que conviver lutando com crenças e conceitos de uma moral perversa. Escutar os jovens “Do outro lado dos portões”, trouxe à pesquisa um volume de valores autênticos, uma combinação entre liberdade e descontração e um discurso de referências sólidas com uma realidade vivenciada pelas juventudes contemporâneas. Mas quando expressam a figura do professor nos papéis do agressor e do opressor, esboçam considerações reforçando necessidades de encontrar meios para poder se desferrarem dos ressentimentos, muitas vezes engendrados nas relações com os mestres, no dia-a-dia da escola. Além disso, há entre os jovens manifestações de buscas substitutivas do pai e que, de certa forma, preenche o espaço vazio da autoridade paterna e desmonta, ao mesmo tempo, a ideia trazida nas histórias comportamentais de que o modelo de um pai presente se fundamenta como princípio básico na construção de mundos subjetivos. Hoje, a questão se desconstrói para ceder lugar a outras

identificações, embora tenha relevância e importância a participação familiar. Mas, o que é visto cada vez mais nas histórias de vida na atualidade, é a falta da orientação paterna trazida pelos novos arranjos familiares e pelas necessidades impostas pelos novos tempos.

Atualmente, as escolhas, assim como as substituições de modelos e suas multiplicidades vêm acontecendo nos intercâmbios dos relacionamentos, quer sejam nos rumos acelerados das comunicações tecnológicas, quer sejam nos movimentos de admiração e identificação com outros grupos. Tais substituições, nem sempre as melhores e às vezes as melhores, revelam na contemporaneidade a fragilização dos tempos modernos em nome de um tempo de modernidade avançada ou pós-moderno.

Hoje, as crenças se encaminham para outros padrões. Não basta se dizer freudiano sem ir além do Édipo e olhar para as relações sociais numa sociedade de multiplicações paternas e maternas, e onde as oportunidades e as diversidades de escolhas se fazem presentes o tempo inteiro, numa velocidade capaz de investir liquidez nos objetos.

Hoje, com o deslize das padronizações, a eternidade e as previsões vão dando lugar às invenções, assim como as famílias estão sendo inventadas e arranjadas de outras maneiras possíveis de se viver. Bauman (2007a) também ensina isso ao nos reportar para o mundo líquido. São os jovens dessas famílias, de outras famílias e das próprias famílias tradicionais e sem famílias, que vêm em busca de ajuda no decorrer dos seus trabalhos, respondendo como sujeitos donos de uma lógica modificada e configurada a novas formas e modelos de convívio, cuja crítica de uma sociedade imposta pelos parâmetros da previsibilidade, se dirige por caminhos de incertezas. Hoje, ao escutá-los e observá-los em suas mais diversas maneiras de ser, parece-me que o significado de uma fase comportamental, antes bem mais saliente, agora vem mostrando e dando lugar para um sujeito que se produz nas redes sociais, dentro dos seus tempos e espaços.

Trata-se de compreender aqui, as práticas juvenis dentro de um contexto dos novos modos de poder ser jovem. Porém, é importante salientar, que tais práticas juvenis não se apresentam de forma homogênea e, portanto, são orientadas de acordo com as ordens de várias coletividades juvenis. Desse

modo, são desencadeados processos das mais variadas influências externas e a produção dos interesses, cabe ser fixada em cada tipo específico de grupos. Mas, nem sempre permanecem fixos a um determinado grupo, são rápidos em suas mudanças, podem sair de um grupo para outro e passarem a outros estilos, imediatamente.

Conforme o estilo cultural vivenciado pelos jovens, poderão ocorrer manifestações de agressividade, comportamento delinquente, demonstrativos de criminalização, drogadição, assim como também, poderão ser vistos em suas condutas e práticas solidárias, formas saudáveis de manifestar ações de cidadania. A referência considerada no presente contexto, que remete às novas formas de ser jovem, vem marcada por uma contemporaneidade fundante aos novos estilos de vida, desenhando uma clara juvenilização que toma conta cada vez mais dos sujeitos inseridos nas redes sociais, uma vez que constituem o espelho de suas próprias identidades e fixam tanto semelhanças quanto diferenças em relação aos outros.

As formas de educação, os sistemas de ofertas, bem como os paradigmas pedagógicos, já não respondem mais aos desafios e expectativas de uma nova condição juvenil. A ação violenta praticada pelos jovens, quando aparece dentro da escola, muitas vezes motivada pela descrença da figura de autoridade do ensino e pelas diferenças sociais que a própria escola, além de estimular, não dá conta de desenvolver um trabalho mais direcionado ao diálogo dessas ações e quando o faz, traz em seu contexto, consecutivas repetições de práticas não mais voltadas às necessidades dos jovens, vai demarcar a resposta da dor. O manifesto hostil, com relação àquele que se coloca no lugar do ensino, já não é visto como surpresa, seus efeitos fazem palco do cotidiano, mostrando o quanto tem sido a sala de aula caracterizada por um espaço de opressão entre alunos e professores.

Em se tratando da violência, dentro da escola, como por exemplo, os motivos pelos quais leva um jovem a cometer *bullying*, parece-me notável o que desabafa um menino de 15 anos, quando coloca o seguinte: “*eu gosto de bater, porque quando eu bato em alguém ou quando eu gozo da cara dele, parece que fico mais contente para fazer alguma coisa, qualquer coisa que me deixe acordado*”. Analisando esse texto e me debruçando sob um olhar mais

detalhado, reporto-me àquilo que escrevi antes ao colocar a insatisfação pela falta de insatisfação, ou seja, a falta da falta; de um sentimento agonístico voltado ao desafio da criação, da inventividade e não para um desafio de perversidade, de maus tratos. Seria isso uma falta na escola?

As queixas e desabafos dos jovens com relação aos seus professores constarão na contextualização desse trabalho, abrangendo, especificamente detalhes que me levaram escolher uma temática de pesquisa, representando e se configurando por uma realidade cotidiana de trabalho: a constatação do sofrimento e da hostilidade durante as atividades escolares. Fatos que me levaram a apresentar a escuta como mais um grande motivo da construção do problema.

A dúvida

A dúvida, outro motivo da pesquisa. Começo a enaltecer a dúvida no sentido de ir cada vez mais à busca do saber, da escavação, da hermenêutica, um fundamento sobre algo que possa, por algum instante, parecer a verdade: uma escultura, por fim, uma imagem.

Buscar verdades, retornando e brigando com o paradigma do sistema à espreita de uma educação instituída na função paterna, causou um impacto entre os padrões estabelecidos e as construções dos novos modos de ser contemporâneo. Aí surgiu a intimidade pela ideia de que *“a ideia de verdade, justificação de toda busca racionalista, implica uma avaliação de vida; falar de verdade é assumir a vontade de identidade, de ser, de essência, e isto é negar o tempo em nome da eternidade, é negar a vida em nome da morte.”* (MOSE, 2005, p. 43). Compreendo a fluidez do tempo, simplesmente flui, não se eterniza. Visualizei aqui que os alunos estão fluindo diante de professores eternos, perpétuos em suas crenças, nem todos, é claro.

Para Descartes a filosofia e a ciência estavam esclerosadas, pois tinham como ponto de referência indubitável e verdadeiro a filosofia escolástica, de cunho tomista-aristotélico, como se não mais coubesse a pergunta pela verdade de algo, de uma proporção, mas tão somente uma disputa sobre a

interpretação de verdades tidas como eternas. Resgatar o princípio mesmo da filosofia implicava um pensamento autônomo, livre de qualquer dependência e, sobretudo, livre de toda espécie de preconceito.

Poder duvidar de verdades definitivas eleva-me para um lugar que se reserva à investigação. Uma vez que, estando no espaço da escrita, preciso ir além daquilo que escuto para compreender o que não está exposto, o que também me leva, simultaneamente, à aproximação da precisão sobre um contexto das respostas que busco. É pela dúvida que nego a obediência de um pensar generalizado e estático. Ela é a fornecedora da inquietação, ao mesmo tempo em que se contrapõe a métodos fragilizados.

Ao escutar e trabalhar com grupos de juventudes, inspecionada pela dúvida, inicio o movimento de uma dinâmica voltada à especificação metodológica, bem mais próxima dos princípios da hermenêutica. É o jeito de poder chegar a uma verdade quando se faz ciência, mesmo quando essa verdade possa, no jogo dialético, transformar-se em outras verdades. Lidar com a fragilização de verdades provavelmente, tenha sido o grande paradigma a ser questionado e que veio desconfigurar um jeito certinho de ser “pedagógica”.

Ao apontar a dúvida, no sentido de desejar buscar ciência, não posso deixar de reportar-me à disciplina, mesmo que a razão insista em querer me falar das certezas, também me faz pensar nas certezas das incertezas, me chamando às desconstruções paradigmáticas dos enquadramentos e dos processos pedagógicos tão vinculados aos condicionamentos da orientação e das condutas diretivas.

Ao sair de uma empreitada onde os métodos e os procedimentos nomeiam a sujeição, consigo reencontrar-me com um sujeito esperançoso de ser reconhecido pelo seu próprio desejo, o sujeito faltante. Foi exatamente, envolvida por esse giro profissional, nessa curva de vida, onde o fantasma da ordem começa a posicionar-se nos meus questionamentos pessoais e profissionais enquanto protagonista da escuta, ao mesmo tempo em que se posiciona no desejo pela ciência. Aqui, percebo, no jogo dialético, a substituição do ponto final pelas reticências.

Também foi a psicanálise, como foco de estudo e aproximação, a revelação responsável pela escavação de motivos. Foi na verdade, a gênese de todo o processo de fruição subterrânea, foi a experiência antropológica dos fragmentos escondidos, das verdades ocultas e dos princípios de um poder comandante não só à produção científica, como também ao meu enriquecimento interno.

Além de querer chegar a um território alheio, cria-se em mim, junto à dúvida, a origem da inquietação de precisar saber mais, preciosidades de um sujeito neurótico, além de querer saber mais de mim. Foi a psicanálise, a outra causadora da inquietação pela verdade, auxiliando a carregar no sofrimento dos alunos, mais um motivo para a pesquisa.

Escrever, após a psicanálise, toca-me por todos os lados, dói-me, vai por um caminho erotizante, e a escrita, além da causa do desafio, mostra nos brilhos de leituras e no gozo deslizante das ideias, a briga das palavras se debatendo em meus pensamentos, desesperadamente para se transformarem nas mais puras e pragmáticas palavras escritas sobre o papel: aí é o lugar da morte, uma morte que precisa ser exercida “[...] *graciosamente, isto é, sem pretender tal ou qual objetivo, para que possa surpreender-nos como algo da ordem do inusitado [...]*” (MACHADO apud MARQUES, 2001, p. 36).

A psicanálise como outro motivo da construção do problema de pesquisa, também me faz compreender que, quando escrevo, escrevo os lapsos da fala, os hiatos, os silêncios e os atos falhos, ainda que inibidos e escondidos nos cantos do inconsciente, lutam e aparecem, mesmo que seja o tempo inteiro para denunciar a mentira que não é mentira, mas a verdade. Que verdade? Lutam para se eternizarem no oculto, mas vem à superfície e expõem um quadro de verdades, inscrevem-se no ato de escrever.

Olhar meu trabalho ao lado da psicanálise, sabendo melhor quem sou e me autorizando novamente ao ato da escrita e da leitura, inicio e concluo meu discurso por meio de cartas às pessoas que amo e num segundo momento, imersa por reflexões, levanto a possibilidade de utilizar cartas como uma forma metodológica para o desenvolvimento da pesquisa, em que os alunos jovens, ao aceitarem tal procedimento, puderam se dirigir aos seus professores através de suas cartas, uma maneira de expressão dos seus desejos, sentimentos,

valores, crenças e faltas que por tantos motivos, não foi possível dizê-los, não foi possível simbolizá-los, talvez, nitidamente ao olhar de alguns professores. Vem por esse viés a viabilização do desejo de um dito que, em algum momento, não foi possível simbolizá-lo.

A intenção metodológica da pesquisa acabou nascendo por uma experiência de paixão, porque “*Na paixão, o sujeito apaixonado não possui objeto amado, mas é possuído por ele.*” (LARROSA, 2004, p. 164). A paixão da experiência é algo que toca, que passa tocando, capaz de nos levar à transformação, um sujeito outro, um lugar outro, onde “[...] *o sujeito passional não está em si, no próprio, na possessão de si mesmo, no autodomínio, mas está fora de si, dominado pelo outro, cativado pelo alheio, alienado, transtornado.*” (LARROSA, 2004, p. 164).

Ao final da trajetória, compreendo histórias de vida repletas de tantos afetos, no campo da educação juntamente com as juventudes, quer sejam nas escolas, nas universidades ou nos lugares de trabalhos pedagógicos, sempre aparecem como revelação, como uma urgência voltada à criação de um projeto do desejo.

2. O mal-estar das juventudes na atualidade

Ao tratar do “desaparecimento do autor”, Foucault (1992) escreve: mas não chega, evidentemente, repetir afirmação oca de que o autor desapareceu. Do mesmo modo, não basta repetir indefinidamente que Deus e o homem morreram de uma morte conjunta. Trata-se, sim, de localizar o espaço deixado vazio pelo desaparecimento do autor, seguir de perto a repartição das lacunas e das fissuras e perscrutar os espaços, as funções livres que esse desaparecimento deixa descoberto.

Novas configurações familiares

Entendo que os jovens com experiências paternas e maternas diferentes daquelas que tiveram as gerações que os precederam, remete à questão das transformações exigentes de cenários bem diferentes para serem vividas as famílias. As novas configurações familiares, a facilidade ao acervo diferenciado a recursos e posicionamentos, as diversificações e multiplicidades de experiências de socialização, atualmente entrelaçadas com as mais sofisticadas tecnologias de informação e de comunicação, abrem espaços para outras vivências que não aquelas que antes serviam de modelos fortalecidos.

Hoje, enxergo com nitidez que os modelos anteriormente valorizados e fixados, estão sendo substituídos por outros grupos, das tecnologias avançadas, da construção de subjetividades e por tantos outros exemplos que vão da eleição da admiração por sujeitos capazes de constituírem-se em fortes referenciais no incentivo de caminhos possíveis à realização pessoal e profissional, até as escolhas de modelos cuja referência desliza à delinquência e ao tráfico de drogas.

Mesmo diante dos novos modelos familiares, “[...] a vida familiar apresenta-se em praticamente todas as sociedades humanas, mesmo naquelas cujos hábitos sexuais e educativos são muito distantes dos nossos.” (ROUDINESCO, 2003, p. 13). É relevante rever um pouco a história da família para compreender melhor as mudanças e principalmente, o que vem ao encontro desse trabalho – como se comportam os jovens diante de seus

professores, uma vez que se trata de um sujeito pertencente ao jogo familiar bem antes de partilhar sua vida com a escola, pois ao pensar em família, estou também, aqui, tentando avaliar as modificações nas condutas dos jovens frente às figuras de autoridade, que se refletem cotidianamente nos relacionamentos em sala de aula.

Para uma abordagem mais precisa sobre a história da família evidenciando grandes mudanças dentro de uma sociedade também movediça e transformadora dos modos de ser e de viver, distingo três grandes períodos na evolução da família. Num primeiro momento, a família dita “tradicional” serve para assegurar a transmissão de um patrimônio. Nessa ótica, a célula familiar repousa em uma ordem do mundo imutável e submetida a uma autoridade patriarcal, como sendo uma transposição da monarquia de direito divino.

Numa segunda fase, a família dita “moderna”, para Roudinesco (2003), torna-se o receptáculo de uma lógica afetiva cujo modelo se impõe entre o final do século XVIII e meados do século XX. Fundada no amor romântico ela sanciona a reciprocidade dos sentimentos e os desejos carnis por intermédio do casamento. Passa a valorizar a divisão do trabalho. A atribuição da autoridade é dividida entre o Estado e os pais, de um lado, e entre os pais e as mães de outro.

No terceiro momento, segundo a autora e psicanalista, somente a partir dos anos 1960, impõe-se a família dita “contemporânea” ou “pós-moderna”, unindo ao longo de uma duração relativa, dois indivíduos na busca de relações para constituírem família. A transmissão da autoridade vai se tornando cada vez mais problemática à medida que os divórcios, separações e recomposições conjugais aumentam. São os arranjos familiares necessários para responder ao novo tempo de vida. Que essa última organização familiar seja o sintoma da importância que o século XIX atribuía à vida privada, ou que esta seja imposta como objeto de estudo em função desse movimento, pouco importa em relação ao fato em si, porque o que parece ser mais importante é que a esfera do privado surgiu de uma zona “obscura e mal-dita” para se tornar o lugar de uma das experiências subjetivas mais importantes de nossa época.

A descrição literária e histórica da família foi substituída, entre 1861 e 1871, explica Roudinesco (2003), passando a família por uma abordagem estrutural dos sistemas de parentesco posta em prática pelas novas ciências humanas: sociologia, antropologia, psicologia, e na época moderna, a família ocidental deixa de ser contextualizada como o paradigma de um vigor divino ou do Estado. Retraída pelo sofrimento do sujeito, foi sendo cada vez mais dessacralizada, embora permaneça no paradoxo como uma instituição mais sólida da sociedade.

A família autoritária de outrora, triunfal ou melancólica, sucedeu a família mutilada de hoje, feita de feridas íntimas, de violências silenciosas, de lembranças recalçadas. Ao perder sua auréola de virtude, o pai, que dominava, forneceu então uma imagem invertida de si mesmo, deixando transparecer um eu descentrado, autobiográfico, individualizado, cuja grande fratura a psicanálise tentará assumir durante todo o século XX.

A figura de Deus Pai, fonte de maldição, contrapôs-se a partir de então ao princípio de uma autoridade fundada num contrato moral e social. Provavelmente a maldição dos pais acarretava que os filhos amaldiçoassem seus próprios filhos, mas, inversamente, a ternura paterna correspondia também à piedade filial. Os filhos, isentos da obediência que deviam ao pai, o pai, isento dos cuidados que devia aos filhos, ingressam todos igualmente na independência, como expõe Lacerda (2009).

O próprio princípio da autoridade, sobre o qual ela sempre se baseou, encontra-se atualmente em crise no seio da sociedade ocidental. Por um lado, esse princípio se opõe pela afirmação de uma soberania decaída à realidade de um mundo unificado que elimina as fronteiras e condena o ser humano à horizontalidade de uma economia de mercado cada vez mais devastadora, mas por outro, incita incessantemente a se restaurar na sociedade a figura perdida de Deus Pai, sob a forma de uma tirania. Confrontada com esse duplo movimento, a família aparece como a única instância capaz, para o sujeito, de assumir esse conflito e favorecer o surgimento de uma nova ordem simbólica. Eis porque ela suscita tal desejo atualmente, diante do grande cemitério de referências patriárquicas desafetadas que são o exército, a igreja, a nação, a pátria, o partido. Do fundo do seu desespero, ela parece em condições de se

tornar um lugar de resistência à tribalização orgânica da sociedade globalizada. E provavelmente alcançará isso – sob a condição, todavia, de que saiba manter, como princípio fundador, o equilíbrio entre o um e o múltiplo de que todo sujeito precisa para construir sua identidade, formar uma família sendo cada vez mais reinventada. Essa é uma forma de família que Roudinesco (2003) coloca ao descrever família em desordem.

Em se tratando de famílias cada vez mais reinventadas, também se inaugura um novo contexto, onde a escola passa a ser vista como um dispositivo necessário para a educação das crianças e dos jovens. Nesse contexto, onde os pais já não se sentem tão capazes para educação e orientação de seus filhos, até porque já emerge o enfraquecimento e a falência das figuras de autoridade pelas tentativas da construção de novas formas de se viver em família, a educação é delegada a “terceiros”, e num clima crescente de individualismo, o ingresso na escola passou a ser índice de civilidade. Enfim, a escola tem assumido a função paterna de formas equivocadas e às vezes, de forma mais adequada. O que eu preciso questionar aqui é até que ponto é tarefa da escola poder representar a função paterna? Ou de que forma ela poderia desempenhar tal papel, uma vez que, parece-me que acaba também ficando para ela esse tipo de função?

Em nossos dias, a família mesmo numa situação nuclear, não opera mais no sentido de dar pontuação aos principais valores e padrões de comportamento, mas afinal, que valores e padrões seriam esses? Aqueles que Nietzsche abominava? Ou aqueles que nós, enquanto educadores, precisamos criticar? Os pais acabam, muitas vezes, dirigindo-se por outras fontes de referências, privando o organismo familiar de um volume emocional – característica primordial em outras épocas: “você defende meu filho e eu me sinto mais aliviado desse fardo”.

Sem nostalgia e tampouco desespero acerca das novas configurações familiares, parece-me que é preciso entender que as situações que deram origem a essa complexidade nos projetos de reinvenção das famílias, têm importância no sentido de não creditá-las às figuras encarnadas pelos pais. A rede que estabelece as novas configurações da realidade familiar, na

sociedade atual, abrange desde aspectos econômicos, sociais e culturais e todas aquelas propriedades onde se firma o laço social contemporâneo.

No texto sobre Família, Lacan (1981) narra as considerações de ordem social que implica na constituição psíquica do sujeito social, colocando o quanto interagem os efeitos psicológicos com relação ao declínio da imagem paterna, mostrando que o declínio condicionado pelo retorno sobre o indivíduo de efeitos externos do progresso social, declínio que se expressa sobre tudo nas coletividades atingidas pelos efeitos de catástrofes políticas e concentrações econômicas. Tal realidade social mexeu drasticamente com a concepção de família até então, inclusive nas transformações econômicas e sociais trazidas pelas imagens de uma paisagem moderna do século XIX para o século XX.

Na visão da história familiar e de seu conceito nos tempos de hoje, aparece, nos discursos dos jovens durante os atendimentos, o quanto as famílias se transformaram pela parentalidade publicizada e ao mesmo tempo, multifacetada. É importante, discorrer um pouco sobre isso, para fazer algumas ligações com aquilo que tem acontecido na escola e dentro da sala de aula, evidenciando protestos violentos frente às figuras de autoridade. Ou as figuras de autoridade dentro da escola, ainda em grande número, não estão conseguindo dialogar com seus alunos.

Como pontua Arendt (2010), as modificações nas configurações das esferas públicas e privadas responderam a efeitos pontuais na maneira como os lugares sociais foram sendo vistos e vividos. Enquanto numa sociedade tradicional o papel e o lugar do pai eram soberanos, no laço social contemporâneo mostram dispositivos legais de vigilância sobre determinadas formas explícitas de correções das atitudes parentais. Com a invasão do privado na esfera pública junto com a falência do coletivo paterno na cena pública, aparece a diminuição da autonomia das famílias com os filhos, evidenciando assim, que na medida em que cresce a barreira entre o privado da casa com o público, se vive a consequência progressiva da substituição da comunidade cívica pela sociedade civil.

Ao rever a questão da parentalidade publicizada, entendo que as mudanças interferem na concepção de esferas privadas. A vida privada nas

sociedades tradicionais ficava fora da ordem pública e acontece uma inversão dessa ordem: o privado transforma-se naquilo de que o público deve ser privado.

A subversão da publicização pelo privado produziu efeitos também no que se refere às relações familiares, modificando, assim as formas de se viver o social. O espaço público, em contrapartida do privado foi eliminando progressivamente a autoridade paterna e parece deixar vazio o lugar em que o jovem necessita segurar-se por um tempo, e que também evidencia que com o esvaziamento desse lugar, o comportamento violento se estabelece. Nesse sentido, quando o jovem passa a se relacionar, por exemplo, com o seu professor, pode acontecer o movimento transferencial ocorrido pela falta que, de certa forma, vem clarear o lugar esvaziado da autoridade.

Para Cabistani (2008), com o declínio da autoridade paterna tradicional, em que o exercício do poder paterno era assegurado pela lei, a função paternal enquanto simbólica é a que realmente conta. A partir daí os sujeitos passam a ter uma relação de inscrição na linguagem em vez de um modelo instrumental de aquisição da linguagem.

A diluição da autoridade na vida pública e política produzem efeitos tanto na família como na escola. Para Arendt, na versão de Cardoso (2007), o declínio da esfera pública, base fundamental para a interação humana e lócus da política, ameaça o nosso próprio senso de realidade, portanto, nossa capacidade de reflexão, bem como a dignidade humana e até mesmo a possibilidade de existência da vida na terra. Arendt (2010) sugere implicitamente uma solução: assumirmos novas responsabilidades como cidadãos, debatendo e participando ativamente, e em conjunto, das atividades de nosso mundo comum. Quanto mais radical a descrença da autoridade no espaço público, mais os efeitos são visíveis sob o espaço do privado. A falta de implicação dos educadores com relação à visão responsável por todo um coletivo anuncia consequências provocadoras de crises políticas.

A consequência dos tempos modernos é fundamental para entender os efeitos produtores de um “sujeito suposto” da educação do nosso tempo. Muitas instâncias sociais exaltam a publicização na educação como foco na questão da temática dos parentais, que carrega como exemplo a constituição

dos Conselhos Tutelares. Ainda sobre esses efeitos, cabe colocar que, a passagem de instâncias educativas no meio social é estimulada pelo combate à educação privada, que passaram a denunciar certas permissividades das famílias sobre modos de educar suas crianças.

As novas leis do direito de família e a consolidação dos direitos da criança e do adolescente mostram de maneira muito clara, o quanto o conjugal é pessoal, enquanto o bem-estar dos filhos se suporta nas leis sociais. Na verdade, acabo encontrando duas facetas entre os principais efeitos da tradição de uma sociedade inteirada pela função de um forte paternalismo e as regras dos tempos mais modernos, pelos arranjos familiares. A fim de garantir a obtenção do benefício moderno, há hoje, um forte grupo de especialistas da “higiene”, onde as relações também acontecem pela lei do bem-estar, situação essa, que esclarece e nomeia, para os pais, aquilo que eles devem fazer para os seus filhos, com ações que, sem dúvida, vão assumindo o papel dos pais.

Vejo ainda, ao escutar cada vez mais jovens em busca de ajuda, um grande movimento da diluição da sabedoria como valor na educação a um absolutismo racional do nosso tempo como impulsionador de ações arbitrárias, onde o empobrecimento da experiência e da transmissão do círculo social faz parte desse círculo problemático. Significa que, “[...] o valor da verdade comprovada supera todo e qualquer aposta na palavra bancada desde a subjetividade dos educadores.” (RODRIGUES & GURSKI, 2008 p. 27). Mostram-se múltiplas as possibilidades de aplicação das contribuições desse domínio nas práticas pedagógicas e nas investigações sobre educação.

Disciplina como política de poder

[...] no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade [...]
(FOUCAULT).

O empobrecimento das experiências dos relacionamentos pode ter se caracterizado pelas divisões de funções, em nome de muitos saberes

científicos e vozes predominantes das culturas de massa. Com relação à experiência, penso ser relevante que “[...] a experiência é que há que separá-la da informação.” (LARROSA, 2004, p. 154), mostrando que o saber da experiência não é o mesmo que o saber das coisas. A experiência é o que nos passa, nos toca. Há que diferenciar informação de experiência. Assim como conhecimento não pode ser confundido com informação, da mesma forma, aprender também não se identifica como processos de informação, fazendo-me interagir com a idéia de

[...] que as velhas metáforas organicistas do social, que tantos jogos permitiram aos totalitarismos do século passado, estejam sendo substituídas por metáforas cognitivistas, seguramente também totalitárias, ainda que revestidas agora de um look liberal democrático. (LARROSA, 2004, p. 155)

Ainda que as práticas discursivas sobre métodos aplicáveis às dinâmicas de relacionamentos, a utilização de novas técnicas para o melhor entendimento em sala de aula ou dentro da escola e a busca de teorias e esforços dentro dos contextos no campo da educação, psicologia, sociologia, filosofia, antropologia e outros, por parte dos educadores, para compreenderem e intervirem cada vez mais na qualidade dos relacionamentos com os jovens dentro da escola, as queixas graves sobre as agressões durante os convívios na própria escola continuam presentes.

O mal-estar presente por um expressivo número de jovens com relação aos seus professores textualiza claramente em seus discursos, atitudes, reivindicações e protestos, o sintoma da hostilidade, podendo provocar a evidência do distanciamento, do esvaziamento de diálogos, da humilhação e danos de sensibilidades e dos comportamentos demonstrativos de sentimentos e identidades, podendo também caracterizar o esvaziamento de diálogo, pela “[...] extrema acentuação de seus traços individualistas, pela apatia política e pelo desinteresse nas relações como esfera pública.” (SPOSITO, 2000, p. 77). Tudo isso também é refletido na crise que se cria frente às relações com figuras de autoridade, impostas pelo empoderamento de um saber e pertinentes ao próprio mecanismo de se colocarem no poder dominante dentro da escola, trazida pelos jovens durante as práticas do meu trabalho.

A influência do paradigma da relação sujeito e objeto, homem e mundo, que está no fundamento da dominação e que norteia o desenvolvimento da modernização capitalista, vem trazendo como resultado coisificação ou alienação do indivíduo. Em consequência disso os objetos passam a ter vida e os sujeitos passam a ser vistos como coisas, transformando-se em verdadeiros instrumentos úteis, complementando que,

No fundo dessa constatação está a ideia, bastante discutível, mas que, justamente por isso, merece ser debatida e levada em consideração, de que vivemos uma época em que a produtividade e o crescimento de uma sociedade não são medidos mais exclusivamente, ou se quer principalmente, a partir de sua capacidade de dominar, subjugar, reorientar as forças naturais, segundo uma imagem mecânica da relação homem-mundo. (VATTIMO, 1987, p. 16)

Com respeito às questões de punição e vigilância, Foucault se reporta aos poderes destinados a educar as pessoas para que estas cumpram normas, leis e exercícios de acordo com a vontade daqueles que detêm o poder. Tudo isso vem ao encontro, segundo o autor, do adestramento e não da educação, quando o poder atinge o corpo dos indivíduos, seus gestos, seus discursos, suas atividades, sua aprendizagem, sua vida cotidiana. Mostra, também, nos processos construídos da linguagem, uma língua fabricada para falar o que se quer de acordo com um empoderamento, não para falar o que se sente, de acordo com um ato espontâneo e criativo.

Sobre a questão do poder sobre o corpo, vem ao encontro do desabafo de uma jovem de 18 anos que, em um dos atendimentos na minha sala, perguntou-me se as dores terríveis que ela vinha sentindo em todo seu corpo não poderiam estar ligadas com o modo que ela era obrigada a sentar-se em sala de aula. Além disso, de uma forma inteligente e até mesmo mostrando um grau de autoconhecimento, ela me fez a seguinte pergunta: *“Minhas dores corporais não poderiam estar ligadas a obrigações sociais insuportáveis?”*. Falando ainda: *“Minhas pernas são compridas, me sinto grande, meu corpo ocupa, passa das classes da aula. Não posso fazer um jeito diferente porque senão os professores me chamam atenção”*.

Duas jovens, uma com 16 anos e a outra com 17, chegaram à sala, onde faço atendimento, pedindo orientação para suas dificuldades

homossexuais. Uma delas relata o seguinte: *“Não vamos mais para a escola, somos recriminadas por uma direção de merda, simplesmente porque nos amamos, mas também não gostaríamos de deixar de estudar. Eu desejo ser engenheira”*. E a outra responde em seguida: *“E eu publicitária”*, e continua perguntando: *“O que fazer?”*.

Penso haver um tensionamento que, provocado por uma urgência de um olhar diferenciado, sobre uma demanda investida de valores que não suporta mais se ocultar, e por isso me leva também a um forte questionamento sobre a proposta pedagógica contrária ao convívio de diálogos. Sobre isso, insisto em dizer que não são simplesmente comportamentos inerentes, comuns e característicos dos perfis da juventude, vai além, toma um rumo onde as emoções, os valores e os desejos, acabam se deslocando para a violência, para uma agressividade viva e notória dentro da sala de aula. Há um apelo à legitimação de identidades cujo debate pressupõe possibilidades de se saberem desiguais, mas no sentido das singularidades, não se estabelecendo aqui, como definições de desigualdades. Quanto às desigualdades, refletidas no enfoque crítico-social na escola, cria-se também, obstáculos a não ruptura das insatisfações impostas pela tarefa pedagógica, através de uma prática contrária às necessidades culturais e sociais dos alunos. Faço aqui uma distinção entre desiguais e desigualdades. A questão que define as desigualdades na escola por conta de uma “arbitrariedade cultural”, segundo Bourdieu, é outro motivo provocador dentro da sala de aula para acelerar as tensões nos relacionamentos, constatado em minhas referências com os jovens. Isso tem a ver com a atenção que Bourdieu clareia ao colocar uma análise sobre *“[...] o peso das estruturas sociais na determinação das ações do sujeito.”* (apud LIMA, 2003, p. 41).

Para Bourdieu, ao contrário do que se pretendia, o sistema escolar *“[...] tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.”* (apud LIMA, 2003, p. 41). Se Bourdieu aponta com pessimismo a impossibilidade de rompimento com as estruturas de reprodução dos sistemas escolares, esclarecendo que as teorias pedagógicas servem de mecanismos de ocultação

do poder reprodutor do sistema, manuseados pelos educadores, parece não restar dúvidas de que o acesso à cultura objetivada em saberes escolares aparece de maneira injusta, uma vez que compromete os valores de origem cultural dos alunos e, portanto, a relação direta sobre o êxito escolar funciona nas diferenças cruciais, prejudicando a equalização de oportunidades por meio da escola. É óbvio que devemos ser desiguais, mas também deveriam ser óbvias, oportunidades iguais. Está aí, um contexto de reprovação e de evasão escolar.

O sistema escolar entra em crise também, repercutindo diretamente na sala de aula, no momento em que os educandos não dominam mais no mesmo grau, os saberes escolares e o resultado dessa dinâmica não fica somente no grau das insatisfações entre alunos e professores, mas reverte em índices assustadores de reprovação e evasão escolar, muito mais entre as classes populares. Parece-me importante trazer à tona as evidências que se operam nas relações dos alunos com seus professores, que mostram no dia-a-dia, situações de distanciamento, hostilidade, indiferença e invisibilidade, que também têm agido como elementos fundamentais às decisões de reprovação e evasão escolar. Nesse sentido não se trata de um relacionamento somente afetivo, mas de se respeitar os conhecimentos que cada aluno traz dentro de si.

Os processos de subjetivação inscritos pelos novos modos de ser, pela individualização e pela solidão cultural relativos aos jovens, presentes nos movimentos da contemporaneidade, são ainda desprezados pelos jogos do poder e do saber. Se a experiência dita como verdade assume o papel de que saber é poder,

[...] o valor da experimentação, a matematização da verdade, a organização do método científico e a dedução racional como forma de conhecer o mundo objetivo transferem para o campo da ciência a tarefa de enunciar sentido para a vida humana. (LIMA, 2003, p. 18)

Sobre esta questão, pergunto: que tarefa deve ser desempenhada pela escola para dar sentido à vida humana?

A convivência com o diferente urge aceitação, sujeitos que, sob protesto e sob manifestações para além do protesto, não suportam mais conviver sem a

exigência da presença expressiva de suas marcas, formas de registros tatuados na alma e no corpo, já não forjam a aceitação de um intercâmbio com subjetividades construídas pelas múltiplas forças do disciplinamento, pelas múltiplas forças tradicionais das didáticas e procedimentos pedagógicos e das forças demonstrativas do desrespeito para com os seus ideais. Em seus discursos, manifestam e simbolizam claramente suas insatisfações, inclusive pelas sintomatizações refletidas no corpo e no comportamento. Já não suportam mais a perversidade do poder, embora ainda tenham que conviver com ensinamentos a respeito do que pode influenciar negativamente a disciplina do corpo como forma de sujeição. A prática discursiva entre os jovens e seus professores, trouxe até a mim um hiato, uma fresta, um lugar de falta, quando desejei investigar os conteúdos que poderiam estar aí como fragmentos de ódios, raivas, sofrimentos, desajustes, pulsão de morte, pelos graves fatos do esgotamento provocado pelas exigências do enquadre.

Ao entender a questão da presença do saber e do poder como investimentos de resistências, faço uma ligação com Foucault, ao colocar que

[...] os controles disciplinares da atividade encontram lugar em todas as pesquisas, teóricas ou práticas, sobre a máquina natural dos corpos; mas eles começaram descobrir nisto processos específicos; o comportamento e suas exigências orgânicas vão pouco a pouco substituir a simples física do movimento. O corpo, do qual se requer que seja dócil até em suas mínimas operações, opõe e mostra as condições de funcionamento próprias a um organismo. O poder disciplinar tem por correlato uma individualidade não só analítica e celular, mas também natural e orgânica. (FOUCAULT, 1997, p. 150)

Portanto, os alunos protestam ao mostrarem em seus discursos que a utilização de procedimentos por parte dos professores, com vistas à manutenção de arranjos para a determinação do poder faz circular uma rede de relações, conduzindo a gestos insatisfeitos, trazendo à tona, a queixa, o desagrado, a desilusão. A dor no corpo e o poder denunciam que “[...] a disciplina define cada uma das relações que o corpo deve manter como o objeto que manipula [...]” (FOUCAULT, 1997, p.147). Se a escola por si só ainda pode especificar-se numa plataforma de poder, saber e controle, nada mais justo do que a medida de forças, decifrando no caminho dos traços dos jovens, a presença constrangedora de um sistema preciso de comando.

Nas novas marcas contemporâneas há um apelo constante à existência emergente de um novo tempo e um acolhimento dos impulsos de querer sentir a valorização dos novos modos de escolher a vida. Na tentativa desses jovens poderem quebrar alguns dogmas e tradições, a educação encontra-se em seu quadro geral, imbricada e imposta a julgamentos.

Para resolver questões de envergaduras urgentes, mais rápidas do que a escola possa se dispor a ser, é preciso se dispor à mudança no diálogo, na tentativa de transformar um discurso munido de verdades estabelecidas. Mais, mudança de crenças, dogmas, estigmas e estilos de vidas que acabam barrando, cortando os jovens de uma realidade harmoniosa e participativa dentro da sala de aula, na escola e na sociedade. O jovem não podendo mais esperar tanto, manifesta-se às urgências sem o reconhecimento esperado por ele e, portanto, textualiza na emergência os conteúdos das novas linguagens.

A realidade da pluralidade de possibilidades dos novos modos de ser, em confronto com a escola mostra que ela, a escola, ainda no lugar imperativo imposto pela própria sociedade, nas formas pelas quais são vividos valores e ideologias, marcados por comportamentos imutáveis, vem nos mostrar pelos comportamentos jovens que o mundo não é sempre igual, ele vai acontecendo, vai mostrando seus arranjos, independente da razão; é como se a razão perdesse a razão em cada tempo dos arranjos do mundo. Interessa-me aqui, saber como se justifica os diálogos entre sala de aula e jovens, considerando as práticas discursivas na passada deste tempo tensionado pela passagem das mudanças.

Com relação às experiências vividas pelos jovens dentro da escola, longe dos conteúdos curriculares e das formas como são obrigados a se comportarem e se relacionarem me fazem querer exemplificar ao contrário, quando é vista a importância da natureza do entendimento antropológico, do ponto de vista dos nativos, quando Clifford Geertz (2009), em *O Saber Local*, mostra a distinção realizada pelo psicanalista Heinz Kohut, aquilo que ele chamou de conceitos da “experiência-próxima” e da “experiência-distante”. Ao trabalhar questões dos conflitos, vou compreendendo que a partir de uma experiência próxima, daria aos sujeitos recursos facilitadores para ver, sentir, pensar e imaginar o que se passa na vida do outro. Em “experiência-distante”,

serve ao contexto para levar a cabo, objetivos específicos, científicos, filosóficos ou práticos.

Na questão da moral, preciso andar um pouco mais sobre a gênese da moral no sentido de poder compreender melhor uma moral instituída na escola, especificamente no que se refere às relações entre alunos, jovens e professores, para melhor compreender questões relevantes à disciplina/indisciplina.

Com relação à moral, Nietzsche levanta a questão seguinte: “sob que condições o homem inventou para si os juízos de valor “bom e mau”? e que valor tem eles?” Responder tais perguntas leva-me a pensar também o quanto se institui no bem e nos maus valores que o sujeito pensa estar certo como verdade, sem nunca se perguntar sobre o lugar em que surgiriam tais conceitos. Penso que as respostas estariam na diversidade de Nietzsche, ao dizer:

[...] arrisquei respostas diversas, diferenciei épocas, povos e hierarquias dos indivíduos, especializei meu problema, das respostas nasceram novas perguntas, indagações, suposições, probabilidades: até que finalmente eu possuía um país meu, um chão próprio, um mundo silene, próspero, florescente, como um jardim secreto do qual ninguém suspeitasse [...] (NIETZSCHE, 1887/1998, p. 9)

Trata-se aqui do valor da moral vista pelo caminho genealógico, como um caminho sinuoso em direção à primeira voz de comando sobre o significado definitivo de um determinado valor. Por esses caminhos, Nietzsche vem mostrar com acidez repleta de inquietude o descortinamento de verdades instituídas na origem do conceito e do juízo bom, ao pontuar sua expressão genial sobre o tema, dizendo que:

[...] as ações não-egoístas foram louvadas e consideradas boas por aqueles aos quais eram feitas, aqueles aos quais eram úteis, mais tarde foi esquecida essa origem, do louvor, e as ações não eram egoístas, pelo simples fato de terem sido como boas – como se em si fossem algo bom. (NIETZSCHE, 1887/1998, p. 18)

Nessa abordagem há traços típicos daquilo que pressupõe utilidade, esquecimento, hábito e erro, “[...] tudo servindo de base a uma valoração da qual o homem superior até agora tem orgulho como se fosse um privilégio do

próprio homem.” (NIETZSCHE, 1887/1998, p. 19). Assim, Nietzsche estabelece a gênese, o início do conceito de “bom”, o significado do “bom” no lugar errado, onde há uma bela visão de que o juízo “bom” não provém daqueles aos quais se fez o “bem”, mas foram os valores, poderosos, superiores em posição e pensamento que estabeleceram atos como bons em oposição ao pensamento baixo, ao vulgar e plebeu. Tudo como uma importância de utilidade.

Quanto ao aspecto da indisciplina, nas cenas dos relacionamentos da educação, a permissão pelo desacordo com as leis impostas, evidencia o mesmo quadro em outros convívios. A repetição dos velhos paradigmas e a repressão apresentam aqueles que são tidos como indisciplinados, como sujeitos que desobedecem as regras impostas e ditadas por um determinado pensamento. Parece não haver importância com relação ao diálogo. Assim, os discursos dos jovens mostram que na escola os valores ainda são copiados e discutidos – motivo impulsionador por aquele que não suporta obedecer à determinada regra sem discuti-la.

Pesquisas desenvolvidas tomadas por um parâmetro piagetiano, como por exemplo, Lepre (2001), mostram que geralmente o aluno indisciplinado é o mais inteligente, com mais capacidade à curiosidade, mais esperto e desenvolvido moralmente. Diante disso, me recorro num dos textos de Bergès (2008), ao reportar a questão dos excessivos encaminhamentos neurológicos e psiquiátricos, cujo sintoma tem que se adequar aos problemas de ordem neurológica. Independentemente de qualquer situação, é verdade que todo ato indisciplinar implica uma prática de ato violento, uma vez que a violência de uma transgressão ou indisciplina vai sempre de encontro à legitimação de uma regra.

Enquanto leio e seleciono registros a partir da escuta dos depoimentos dos jovens, percebo que os atores das cenas pedagógicas não evidenciam diversidade nas formas com que a escuta se autoriza, numa situação de indisciplina. Novamente, desse modo, eles, os alunos têm trazido em seus relatos uma insustentável relação com seus professores. Além daquilo que escuto, observo dentro da própria sala de aula, o excesso de individualismo pouco preocupado com o que acontece ao redor das experiências. Os valores dispensados aos alunos têm mostrado uma grande indiferença por parte dos

alunos, razão pela qual percebo a insistência na cultuação de valores universais, como segue o depoimento de uma professora:

Eu era organizada e informada a respeito da trajetória política brasileira, e da trajetória do país. Era feliz. Independente quanto à escolha profissional. Os jovens, hoje têm uma visão única a respeito do contexto social, falta-lhes consistência argumentativa para suas opiniões. Mostram-se dependentes das famílias e do grupo social. São angustiados, parecem sem objetivos e são carentes de afetos. (LACERDA, 2009, p.125)

Mais interessante foi a opinião da autora sobre esse discurso, em sua tese, quando coloca:

Nesse segmento, a juventude, é, insistentemente, tomada a um só tempo como universal e como um problema. Quando isso ocorre, cria-se um campo propício para que as análises monolíticas da realidade e da cultura juvenil preponderem. (LACERDA, 2009, p. 125)

É indiscutível que reflexões sobre saber, poder, subjetividade, ética, linguagem, discurso, são indispensáveis para os que se dedicam ao ofício de pensar e fazer currículos, e aqueles que reconhecem o quanto as complexas práticas e relações implicadas nessas tarefas ainda precisam ser problematizadas e compreendidas.

Caminhando por esse contexto demonstrativo de conceitos da universalidade ainda predominante em sala de aula, compreendo, na relação professor-aluno e vice-versa, uma operação que viabiliza uma visão do quanto hoje, é variada a expressão dos jovens, os quais, participantes de um território globalizante e de movimentos sociais locais, agem em diversos espaços sociais, deixando transparecer o rompimento com aqueles padrões da imaginação sobre um sujeito universal. São eles os sujeitos interativos e dominadores das mais novas e mutantes tecnologias de informação e comunicação, são eles os grandes passageiros pelos líquidos, como nos fala Bauman, ao lembrar com vigorosa inteligência as consequências humanas da globalização numa consonância com uma utopia no mundo das incertezas, ao colocar:

A virtude que se proclama servir melhor os interesses do indivíduo não é a conformidade às regras, mas a flexibilidade: a prontidão em mudar repentinamente de táticas e de estilos, abandonar compromissos e lealdades sem arrependimento - e buscar

oportunidades mais de acordo com sua disponibilidade atual do que com as suas próprias preferências. (BAUMAN, 2007a, p. 10)

No mundo, onde jovens estão participantes do imediatismo e nos lugares impostos a resolverem dilemas gerados por circunstâncias voláteis e instáveis, os riscos de cada escolha podem ser produzidos por forças que transcendem a compreensão e a capacidade da ação do indivíduo, pois não há mais prescrições capazes de serem seguidas, permitindo que os erros possam ser evitados ou de responsabilizar qualquer tipo de orientação frente a algum tipo de fracasso.

De qualquer forma, durante as aulas acaba sempre por acontecer algum tipo de processo explícito que resulta no disfarce e de negociações provocadas por meio de resistências não confessadas. Nas aulas em que predomina uma aparente disciplina e ordem impostas por uma autoridade, que no caso passa a ser o professor, ocorre um movimento de resistências que se ocultam no subterrâneo, que minam os processos de aprendizagem planejados, provocando no pensamento e na ação dos jovens os efeitos contrários aquilo que é explicitamente pretendido. O professor passa a acreditar que é um governo sobre a vida da aula quando na verdade, domina apenas a superfície e por isso passa a ignorar toda uma riqueza proveniente de intercâmbios latentes. Desejo mostrar com isso que a escola se apresenta como um cenário de constantes conflitos, configurando, durante as aulas, um processo de negociação informal de mandos e desmandos sobre o que os alunos devem fazer e muitas vezes ignorando aquilo que os alunos desejam fazer, conforme os sentidos emergidos pelos jovens em suas cartas, quando mostram a falta de espaço para falar.

A vida da aula como a de qualquer grupo ou instituição social pode ser descrita como um cenário vivo de interações onde se intercambiam explícita ou tacitamente idéias, valores e diferentes interesses enfrentados.

Experiências líquidas e tempos de incertezas

Um novo individualismo, o enfraquecimento dos vínculos humanos e o definhamento da solidariedade estão gravados num dos lados da moeda cuja outra face mostra os encontros da “globalização negativa”. (BAUMAN).

A sociedade contemporânea vive uma crise nos paradigmas, deixando clara a passagem de um tempo sólido da modernidade para um tempo líquido, para condições em que as obrigações sociais comandam estruturas que limitam as escolhas individuais, não podendo mais manter sua forma por muito tempo. É muito provável que tais formas tenham tempo suficiente para servir de arcabouços de referência para as ações humanas, bem como as estratégias existenciais em longo prazo.

O divórcio entre o poder e a política, desde o surgimento do Estado moderno que se esperava um compartilhamento com as fundações do Estado-nação, para sempre, agora se afasta na direção de um espaço global.

A ausência do controle político transforma os poderes recém emancipados numa fonte de profunda forma de incontrolável incerteza. E a falta de poder torna as instituições políticas cada vez menos relevantes para os problemas existenciais dos cidadãos de Estados-nações. Entre os dois, os resultados inter-relacionados desse divórcio, obrigam os órgãos do Estado a abandonar, transferir ou para usar os termos que entraram recentemente no jargão político, subsidiar e terceirizar um volume crescente de funções que desempenhavam anteriormente. O que era volume, estoque, empilhamento, viraram informações, portais de informações dominadoras dos mercados. Há cada vez mais, uma higienização dos espaços, um desaparecimento de volumes, espaços que se esvaziam pelos processos de escoamento de uma forte contemporaneidade líquida.

Para Bauman (2007a), a sociedade já não recebe a proteção do Estado. Fica exposta a forças que já não pode controlar e muito menos recapturar e dominar. Além disso, os laços interhumanos, que antes teciam uma rede de segurança capaz de favorecer um amplo e contínuo investimento de tempo e

esforço, se tornam muito frágeis e reconhecidamente temporários. Os indivíduos, expostos aos caprichos dos mercados de mão-de-obra e de mercadorias, inspira e promove a divisão e não mais a unidade.

Os tempos inundados pelas incertezas, tornando rapidamente as vivências líquidas incentivam as atitudes competitivas, ao mesmo tempo em que a desprezam, enunciando o rebaixamento das colaborações e dos trabalhos em equipe à condição de estratégias temporárias, condições que precisam ser suspensas no momento em que se esgotam seus benefícios.

A sociedade é cada vez mais considerada como rede, e não mais como estrutura. Ela é percebida e encarada como uma matriz de conexões e desconexões aleatórias e de volume essencialmente infinito de sucessivas permutações, fazendo ver, que *“aspectos da vida contemporânea contribuem [...] para uma visão do futuro mundo como tal e do mundo ao nosso alcance, essencialmente indeterminável.”* (BAUMAN, 1998, p. 32).

Aquilo que costumava ser apresentado e mantido conjuntamente pelas habilidades individuais e com o uso de recursos inatos tende agora a ser imediato por ferramentas tecnologicamente produzidas e adquiridas nos mercados. Não exatamente a satisfação das necessidades individuais, mas a presença e elasticidade das equipes e coletividades se tornam maiores, dependentes do mercado, refletindo convenientemente, o caráter caprichoso e errático do local de trabalho.

O traço forte da liquidez dos novos tempos, que também relaciona a angústia com os problemas de identidade, é potencialmente universal e o colapso do pensamento, do planejamento e da ação em longo prazo serve a um deslumbramento da história política e das vidas individuais numa série de projetos e episódios de curto prazo, em princípio, infinitos e não se relacionam com aqueles conceitos como desenvolvimento, maturação, carreira ou progresso. Cada passo seguinte deve ser uma resposta a um diferente conjunto de oportunidades, fortalecendo

O terreno sobre o qual se presume que nossas perspectivas de vida se assentem é reconhecidamente instável - tal como são os nossos empregos [...], nossos parceiros e nossas redes de amizade, a posição que desfrutamos na sociedade mais ampla e a auto-estima e a auto-confiança que o acompanham. (BAUMAN, 2007a, p.16)

Os riscos envolvidos em cada escolha podem ser produzidos por forças que transcendem a compreensão e a capacidade de ação do indivíduo. A prontidão em mudar repentinamente de táticas e de estilos, abandonar compromissos e lealdades sem arrependimentos e buscar oportunidades mais de acordo com sua disponibilidade atual do que com as próprias preferências, leva muitas vezes o sujeito à frustração de uma realização, mas também é importante se fazer uma crítica no que se refere:

[...] os programas voltados para ajudar as pessoas a entrar em contato com seus verdadeiros 'eus', supostamente motivados por ideais emancipatórios, muitas vezes têm como efeito pressioná-las a pensar de maneira que confirme a ideologia dos criadores desses mesmos programas. Dessa forma muitos dos que começam pensando que suas vidas são vazias ou sem direção, acabam perdidos na estrutura do pensamento de determinado programa ou no sentimento de que 'nunca somos bons o bastante', não importa o que façamos. (GUIGNON apud BAUMAN, 2007b, p. 28)

Segundo Lacerda (2009), a legitimação para se estabelecer novas regras e para chegar a outras verdades, vai se sustentar nas crises das metanarrativas, assinalando que não é verdade constituir-se a pós-modernidade na negação da verdade, e sim, sustenta, ter havido mudanças nos critérios de legitimação dos discursos aos conhecimentos em diferentes campos. Penso aqui que são como determinações de formas de pensamentos onde a produção do saber e do conhecimento vem dizer que

A transmissão dos saberes não surge destinada a formar uma elite capaz de guiar a nação em sua emancipação, mas de fornecer aos sistemas os jogadores capazes de assegurar, convenientemente o seu papel nos lugares pragmáticos de que as instituições necessitam. (LYOTARD apud LACERDA, 2009, p.37)

Com a chegada da pós-modernidade, iniciam-se os processos de modificações nas formas de transmissão do conhecimento, “[...] *determinando assim, um radical questionamento do estatuto do saber [...]*” (LACERDA, 2009, p.47), trazendo junto com tais modificações uma incômoda dívida eterna nas relações sociais.

Olhar as conseqüências decorrentes do modelo econômico ditado pela globalização, porque concorre não apenas para a exclusão social, como

também para a gradual demolição da sociedade solidária, movidos por influências políticas, econômicas, sociais e culturais, resulta nas vivências com a vulnerabilidade. Vivências em constante insegurança. Não é possível errar frente às diversificações de oportunidades e permanentemente em contato com o risco, o que as gerações que nos precederam não precisaram enfrentar. Com relação aos riscos, não vejo somente os riscos de ordem externa, mas aqueles correspondentes ao que foi fabricado e produzido, que são dirigidos a impactos consequentes do conhecimento humano e das tecnologias. Tudo isso vem operando diferenças tanto no campo da natureza, como no campo do humano, consequências do mundo globalizado, interferindo nos sistemas sociais contemporâneos. Os riscos produzidos ou fabricados se materializam pelos processos de imprevisibilidade.

Uma sociedade de risco sobre as ações dos sujeitos no mundo contemporâneo supõe que eles sejam capazes de tomar atitudes entre o global e o local. Com isso, há uma constante linguagem diante dos educadores, no dia a dia, influenciando vigorosamente para as privacidades. Para Lacerda, “[...] considerando o escopo de autores como Boaventura Santos, é interessante lembrar que para esse autor narcisismo e autismo são as marcas de uma subjetividade sem cidadania.” (BOAVENTURA apud LACERA, 2009, p.41).

Com relação à sala de aula identifico com muita precisão a nomeação de problemas psicológicos ou delinquências dos alunos que estão demonstrando desejos e crenças diferentes por parte daqueles que não estão suportando suas reivindicações contemporâneas. Como exemplo do que se poderia chamar de desejos e crenças diferentes por parte dos jovens, tenho escutado dentro e fora da escola, namoros entre sujeitos do mesmo sexo. A questão do gênero vai ao encontro de um tempo outro. Até recentemente, a orientação e a organização dos conceitos que regulavam os comportamentos dos jovens, que antes eram fortemente registrados pelo valor normativo das tradições, é substituído por regulamentações e organizações contrárias às crenças mais rígidas da sociedade. Em consequência disso, o sujeito acaba por buscar alternativas, cujos efeitos, muitas vezes, lhe são desconhecidos.

A experiência dos jovens passa a ser arriscada em um contexto de incertezas diante de um mundo repleto de grandes exigências e muitos

conflitos. Além disso, a mídia, portadora dos recados aos jovens pode fantasiar as soluções dos problemas de suas vidas, impondo formas específicas de ser e de se comportar no mundo, como outras formas de se constituir subjetividades.

Casais de jovens, que apesar de inseguros pela escolha de vivenciarem a homossexualidade, vêm no dia-a-dia falar dos novos valores do gênero e propor mudanças na maneira de pensar a educação, quando resolvem assumir seus pares. Surpreendida pelas novas maneiras de viver dos jovens que insistem reivindicar abertura de novos espaços para serem respeitados socialmente, proponho ao meu trabalho novas posturas diante da escuta. Dentro da escola, ainda existem muitas dificuldades no que se refere a esse tipo de aceitação.

A escola continua sem provocações, apenas repete os modelos da transmissão e também parece esquecer que as novas tecnologias não precisam de encarceramento para tudo observar. A sociedade do controle e da comunicação continua fazendo a prática do disciplinamento, repercutindo na escola, em especial, sobre o corpo dos alunos, com o objetivo de regular suas atitudes.

Em se tratando de um tempo de vigia por câmeras ou por chips, monitores dos movimentos, não há privacidade, respeito aos segredos e às intimidades. É sabido que as instituições educacionais exercem sobre o corpo um poder disciplinar e anunciam-se como veículo de socialização. No caso dos jovens, aqueles que se recusam a obedecer e a se sujeitar pelas imposições disciplinares dessa ordem, acabam por se expressarem mediante uma política de desintegração com figuras representantes da autoridade.

Cabe ainda realçar o discurso de Bauman (1998), quando levanta o mal-estar do homem na civilização, publicado em 1930, em Viena por Freud, que se consagrou como O mal-estar na cultura. Foi com esse título que Freud definiu o folclore de modernidade e que penetrou na consciência coletiva, modelando os pensamentos a propósito das consequências, intencionais e não intencionais do que possa ser uma aventura moderna. Os prazeres da vida civilizada, Freud insiste nisso, vêm num pacote fechado com os sofrimentos, com o mal-estar, com a submissão e com a rebelião. A ordem imposta a uma humanidade

naturalmente desordenada é um compromisso, uma troca continuamente reclamada e para sempre instigada a se renegociar.

Sufrimento e hostilidade – significados de afetos

Devemos a Hegel a evidência de que o encontro com o outro é sempre violento e perturbador, seja no cotidiano, seja na aproximação entre culturas diversas. Ele também nos inicia na investigação dos efeitos do encontro com a alteridade, que determinará as figuras das formações culturais. Esse encontro, em sua diversidade e particularidade, é o que está na base tanto da estruturação de um sujeito como do fato social (LEBRUN).

Ir à busca de uma verdade capaz de mostrar dentro da esfera de um mal contemporâneo, palco propício para a prática de relações dolorosas e desagradáveis durante os convívios, uma tarefa se impõe de forma absoluta: tentar examinar o lugar para onde aponta a contemporaneidade, sugerindo ao homem valores para a sua existência. Apontar o lugar, na vida atual é buscar respostas onde os valores subjetivos parecem se afastar desse sujeito ativo da sociedade em que vive. Portanto, há um apelo desesperador à minimização da angústia, podendo levar a questionamentos fundamentais sobre a falta da angústia, que vai gerar a falta dos valores sobre o ser, como já foi falado no início, a falta da falta.

O sujeito, ao eliminar a angústia, também poderá estar fadado ao empobrecimento do seu ser, ferindo sua condição genuinamente humana, como esclarece Kierkegaard (1982). Continuando a ideia, o filósofo trabalha a questão da angústia como atitude do homem em face de sua situação no mundo. Segundo ele, o filósofo, existir é estar inacabado, não é o homem um ser fechado, mas ruptura e descontinuidade. “A angústia não se refere a nada determinado, senão à pura possibilidade de poder.” (KIERKEGAARD, 1982, p.9). Anterior a Heidegger e Sartre, Kierkegaard já denunciava que o estado subjetivo da angústia está referido ao nada determinado, mas à possibilidade de poder associada à liberdade.

Pretendo registrar aqui, que com relação à angústia, há dois caminhos fundamentais: um deles é que na contemporaneidade os jovens tentam eliminar a condição humana de angústia, substituindo-a pelos mecanismos exagerados do ato, para não se depararem com a dor, e por outro lado, como um segundo caminho, a angústia vai gerar sofrimento, dor, quando no enfrentamento com perigos, perdas ou outras experiências na ordem dos desvalores do sujeito, marcando assim, um estado puramente afetivo. Nesse sentido, para Freud (1926/1996), a angústia como uma condição afetiva, é a reprodução de um acontecimento antigo ameaçador que tende ao propósito de autopreservação como um sinal da presença de um novo período.

A angústia, segundo Freud (1926/1996), surge da libido pelo processo de repressão. É substituída pela formação de sintoma e é por assim dizer, ligada fisicamente. Como sentimento de um caráter desagradável, designa um dispositivo que o ego põe em ação diante do perigo, de forma a evitar ser submerso pelo fluxo das excitações, o que permite desencadear são as operações de defesa.

A angústia, segundo Kehl (1998), é sempre inominável, irrepresentável na vida dos seres humanos e comenta que, de acordo com a afirmação de Lacan,

[...] aquilo que não se pode falar é do que mais falamos sem parar. Se não podemos representar o nada, o vazio, a morte – ou outros horrores que para nós se equivalem [...], podemos cercá-los de palavras, tentando significá-los e, com isso, afastar temporariamente o medo que despertam em nós. (KEHL, 1998, p.67)

Seguindo a ideia, um dos desdobramentos que Freud (1926/1996) dá a angústia, no texto “Inibição, Sintoma e Angústia”, é a de um sinal que reatualiza o recalçamento, e para haver o recalçamento é necessário, sempre um interdito, uma lei. Esse sinal traz à cena o sintoma, maneira pela qual o sujeito tenta dar conta do mal-estar causado pelo conflito entre suas pulsões e o interdito.

Kehl³, em sua palestra sobre juventude – Cultura Ocidental e Juventude, faz observações fundamentais ao discutir o impacto das rápidas transformações em curso na sociedade contemporânea. Cabe aqui falar um pouco sobre os modos de sofrer elucidados pela psicanalista, quando evidencia que a cultura ocidental pode acreditar ser possível viver sem nenhuma dor. Acredita que a boa vida é ligada a prazeres, conquistas e realizações de sucesso, se estabelecendo como uma cultura não produtiva de modos de sofrer, ao contrário do cristianismo, que por muito tempo foi o grande produtor de sofrimentos, e que, portanto, sofrer é normal fazendo sentindo como um sentimento de conforto. O sofrimento também era enfatizado pela corrente literário-filosófica do Romantismo, que prosperou na Alemanha e outros países entre os séculos XVIII e XIX. O estímulo com o sofrimento vivido nesses séculos veio com a perda de relação com a natureza, pela separação com a natureza e pela possibilidade de comunhão com o todo. No Romantismo, o sofrimento tornou-se, enfim, fonte de inspiração poética, marcando sinais de sensibilidade.

A cultura dos prazeres e das drogas, na atual cultura ocidental, em contrapartida, é uma cultura individualista e hedonista e representa que cada um fica sozinho com seu sofrimento e não sabe dizer para o outro o quanto tudo isso possa representar uma quantidade de dor, evidenciando nos comportamentos dos jovens que dizer sobre o sofrimento é vergonhoso. E nesse sentido, as drogas, salienta a autora, se tornaram uma porta de entrada para alguns graves escapes, instalando a capacidade de tamponar e apaziguar sofrimentos, portanto, causando cada vez mais formas de sofrer. Além disso, vem com esses e outros tamponamentos, objetos poderosos cujo poder avança para proporcionar grandes coisas, coisas que seduzem. A cultura dos prazeres está associada à cultura do consumo, atual fase do capitalismo. O capitalismo de produção, do século XIX e início do século XX, foi constituído, segundo ela, pelo culto à renúncia do prazer. As pessoas tinham que se sacrificar para produzir, o que marcou muito a ética protestante, levando Freud a querer cuidar do sujeito fabricado por esse conceito.

³ O texto referente à cultura ocidental e juventude, trazido por Maria Rita Kehl, advém de apontamentos durante as aulas no curso de psicanálise, realizado na Sociedade Psicanalítica Sulbrasileira, em 2008.

Porém, tudo agora é diferente. É o capitalismo de consumo, o imperativo do prazer, apesar de saber que esse prazer também é enganador. E mesmo que os imperativos de consumo se dirijam a todos em uma sociedade, a resposta só é possível para alguns e muitos ficam de fora. Aí a droga entra como objeto substitutivo de outras mercadorias, produtos impossíveis de serem adquiridos e que se transformam em objetos de desejo. Mas, vai além, vejo com muita frequência, jovens que não conseguem dividir afetos, sujeitos impedidos de terem em suas vidas condições de elaborarem carências e outras necessidades afetivas, que também acabam se dirigindo às condutas hostis e trazendo com isso todo um modo de viver que os incapacita às soluções positivas à vida.

Entende, a psicanalista, que os jovens talvez sejam, hoje, as maiores vítimas do imperativo do gozo que está na cultura. A publicidade, porta-voz mais importante dos objetos de prazer, de felicidade absoluta, de gozo sem limites, buscam no jovem a figura privilegiada. É ele o eleito para gozar. A criança ainda tem que ser educada, ainda está sob ordens, seja do pai, de uma mãe ou de qualquer outro responsável, não se tratando, claro, de crianças abandonadas na sociedade. Mas o jovem, no imaginário da publicidade e da mídia, é aquele que está chegando ao potencial da vida adulta com certa autonomia no ir e vir e de consumir, ao mesmo tempo em que não tem as responsabilidades da vida adulta. É ele, no entanto, a figura escolhida e privilegiada a todos os apelos do consumo, mesmo quando a marca anunciada pela mídia seja para o consumo de adultos, a imagem sempre usada é a do jovem. Assim, todos nós estamos hoje, segundo a autora, cercados de jovens gozantes, em propagandas, carro, roupas, bebidas, em outdoors, televisão ou capas de revistas.

Em se tratando do jovem inserido na constante busca de gozo na contemporaneidade, é sem dúvida, uma época de inseguranças, de medo da rejeição, medo de não ser identificado com os grupos, incapacitado para resolver sua inadequação, sua solidão, dificuldade para dominar os códigos da vida adulta e o próprio medo do futuro pelos caminhos da depressão, droga, e pelas faltas de oportunidades como sujeito que precisa de cidadania e trabalho,

sujeito que vive a crise do declínio da autoridade e aberto às atitudes agressivas.

Concluída uma retomada vista pelos planos das significações de angústia, cultura ocidental e juventude a partir dos modos de fazer sofrer, é importante, ainda, rever um contexto onde possa se amparar um esclarecimento sobre o mal-estar na contemporaneidade, relação entre violência e cultura, aspectos da interdição e ressentimentos, como situações que vão complementar as explicações anteriores.

O processo de civilização é gerador de um certo mal-estar, situando-se entre uma cultura idealizada e o próprio sujeito. Freud não deixou por menos quando expõe em “O mal estar na cultura”, o preço que se paga em função do desenvolvimento da civilização, quando o homem abre mão da possibilidade de uma verdadeira existência para buscar o prazer e a ilusão. Além disso, os rumos do consumo e das fortes ações gozantes, vão dar visualização que, entre o ser humano e a cultura, que fundamenta o funcionamento social, levará esse mesmo sujeito contemporâneo a ter que viver interligado ao ideal da apologia do novo.

Os laços sociais, impossibilitados de voltarem às raízes porque a própria contemporaneidade dificulta tais movimentos, pressupõe o desmantelamento da ordem tradicional herdada e recebida. Para Lasch (1990), o declínio da tradição que veio como uma das fontes do mal-estar na contemporaneidade, esclarece, que quando o passado é banalizado e recusa-se a visualizar o futuro como objeto de angústia, os valores e a história se desmoronam, passando os valores dos sujeitos à sujeição da utilidade. Costa (1995) nomeia tal questão como “razão clínica”, mostrando que a aposta narcísica vai nomear o eu como privilegiado em sacrifício da cidadania. Isso vem mostrar também, que para viver socialmente, a partir de uma sociedade humana, necessitará de criar ilusões culturais para sobreviver.

Outra questão no que se refere à temática do mal-estar está na ordem da relação entre o homem e o objeto, quando tenta solucionar a problemática das relações entre o conhecimento e o objeto. Mas, ao se tratar do sujeito contemporâneo, vai, na verdade, dar-se a conhecer pelo próprio objeto, determinando a identidade do mesmo. Essa proposta distancia o homem do

ser, como argumenta Martta (2004), denunciando que na relação sujeito-objeto, o desejo comanda o lugar subjetivo do sujeito. Sobre isso, o consumismo aparece fortemente respondendo à violência na exacerbação consumista. Um exemplo é a drogadição. Para Melman (1992), a dependência em que o sujeito cada vez mais se coloca frente ao objeto, faz desse sujeito, um sujeito perverso, principalmente numa instância da possibilidade desse objeto vir a faltar.

Continuando a questão do mal-estar contemporâneo, e que vai gerando consecutivamente angústia, violência e, portanto, contornando sofrimento e hostilidade, é saliente que, se o mal-estar caminha por um lado que deseja uma possibilidade para o reconhecimento do limite e da finitude, atualmente, pela falência da interdição, preconiza a impossibilidade do sujeito dar reconhecimento e aceitação para esse mesmo limite e fim de alguma coisa. Nesse sentido, a ética se fragiliza, dando concordata aos valores humanos essenciais, como princípios da relação entre cultura e violência.

Segundo Freud (1973), a mediação entre felicidade, indivíduo e cultura para o ingresso na civilização aparece pela sublimação das pulsões, constituindo no desenvolvimento cultural as atividades psíquicas superiores, científicas, artísticas e ideológicas. Levar o homem a renunciar a satisfação total das pulsões, também promoverá a substituição do poder do indivíduo pelo poder de uma comunidade – passo decisivo de uma civilização. E a primeira exigência da civilização é garantir a criação de uma lei e isso não acarretará nada quanto ao valor ético de uma lei.

Ainda, no “Mal-estar da cultura” (1930/2010), Freud vem esclarecer que a pulsão de morte é disposição originária do ser humano e que por trás dessa verdade há o repúdio das pessoas, dizendo que os homens não são sujeitos gentis, mas hostis, mostrando, além disso, que esses mesmos homens hostis ou não gentis, desejam ser amados embora também desejem repudiar, prova que são criaturas a defenderem-se diante do ataque, mas ao contrário, são criaturas cujos dotes pulsionais se mostram por uma forte carga de agressividade. Tem como resultado o outro como alguém que os tenta a satisfazer a sua agressividade, “[...] a explorar sua capacidade de trabalho sem

compensação, utilizá-lo sexualmente sem o seu consentimento, apoderar-se de suas posses, humilhá-lo, causá-lo sofrimento [...]” (FREUD, 1973, p.3046).

Isso significa que o nível de agressividade e sua intensidade podem estar dominadas, compreendendo o texto de Freud em “O mal-estar na cultura”, pelas inúmeras regras e proibições dirigidas às limitações. *“Foi tão transformada, refinada, civilizada como todas as outras formas de prazer, e sua violência imediata e descontrolada aparece em sonhos ou em explosões que explicamos como patológicas.” (ELIAS, 1993, p.190).*

Em se tratando, um pouco mais sobre o diagnóstico de uma violência, seja ela qual for e especificamente voltando para dentro da escola, fica claro que essa violência ou certos padrões de agressividade, escoando-se aos mais variados tipos de sofrimento, é inerente à constituição do sujeito e a sua própria cultura dentro de uma sociedade que exige às mediações do contemporâneo. Essa violência leva à criação de marcas, as quais vão atingindo, tocando, fazendo crimes, guerras, hostilidades que entram como água pelas frestas dos homens, assim como inundam pelas pressões e pelas fadigas cotidianas. Dadoun (1998), fala sobre isso retomando a questão da necessidade de se ter coragem para pensar a partir do *homo sapiens* ou do *homo politicus*, que se registram na sociedade como violentos e que atingem a sociedade, a moral e a filosofia.

Seria interessante para concluir essa parte do texto, que como se refere Lacan (1997), Freud encontra na narrativa da tragédia grega de Sófocles, uma verdade que clareia a origem da neurose do sujeito, aquele que vem salientar o complexo de Édipo, assim como também no texto de “Totem e Tabu”, mostrando o incesto e o mito freudiano do assassinato do pai. Há aqui, então a instauração do processo de civilização e a origem da lei da castração com a instauração do simbólico. Pelos caminhos psicanalíticos, na relação com o Édipo, independente dos conteúdos culturais que ele possa possuir, é a estrutura triangular que está na base do desejo humano (Martta, 2004).

Quando o sujeito desperta para humanidade, sua consciência vai dar-se conta das obrigações e regras com relação aos outros. É uma relação onde o eu ainda se mantém como eu, mas ainda é totalmente o outro, o que remete ao isolamento pelo simples fato do existir e inviabilizando a saída da solidão.

O fato de estar no mundo, atrás da relação com as coisas intensionaliza o desejo, e no desejar, ou seja, estar no mundo, a preocupação volta-se mais para o desejo do que para o ser. É por isso que não havendo dissimulação no pensamento, o sujeito já possui o que é desejável antes mesmo da consolidação do próprio desejo.

Para compreender mais claramente a questão da interdição, é preciso saber que o homem é dividido e Freud percebeu que, partindo do texto manifesto, deveria procurar outro texto escrito pelo inconsciente. O lugar que Freud não é um lugar substancial, corpóreo, mas uma lei de articulações que surge somente pelo recalçamento, e que entra como um caráter simbólico e habitado pela cadeia do significante, lugar onde surge o sujeito. É a lei da castração que faz do homem um homem, na medida em que fala e deseja. É a lei que vem anunciar a castração, mas a maldade dos homens, a perversão também impõe opressão na sociedade.

Santo Agostinho, na obra *De Magistro (O Professor)*, no diálogo com seu filho Adeodato, anteviu a arbitrariedade entre o significante e o significado. Diz ele: *“As coisas não se aprendem pelas palavras, mas de signo a signo.”* (AGOSTINHO, 1973, p.346). Tematizar a questão da diferença passa a ter importância fundamental quando o pensamento se direciona para os efeitos decorrentes do não reconhecimento da alteridade no outro e que levam à violência. Isso explica que a questão da alteridade traz a marca da lei escrita pelo Nome-do-Pai. *“É no Nome-do-Pai que se deve reconhecer o suporte da função simbólica que desde o limiar dos tempos históricos identifica sua pessoa com a imagem da lei.”* (LACAN, 1998, p.279). Num terceiro momento, o pai deixa de ser a lei e passa a ser o representante dela.

No texto *“Introdução ao narcisismo”*, de 1914, Freud atribui ao ideal de eu o papel de consciência moral reafirmando, mais tarde, no supereu, herdeiro do complexo de Édipo. O papel interditor do supereu foi antes representado por uma potência externa, pela autoridade paterna. No texto, *“O mal-estar na cultura”*, Freud demonstra um supereu ausente de dependência do sujeito em relação ao outro, diante de um abandono primordial e disso, aparece a ideia de que o homem, em relação ao seu saber sobre bem e mal não é inato, mas

origina-se e desenvolve-se a partir das relações com o outro, ficando, no lugar do amor, mas com receio, medo constante de perdê-lo.

A estrutura da interdição, nomeada para representar o corte no sujeito e constitui o sujeito como sujeito e, portanto, também induz ao mal-estar, surge na psicanálise por ser uma entidade simbólica que ordena uma função e transcende a contingência do sujeito real. É a função que também anunciará ao sujeito a possibilidade do encontro com o interdito e, portanto, também vem com uma marca de presença e de filiação.

Porém, na contemporaneidade, surgem algumas questões relacionadas à forma como se lida com as angústias, relativas ao que é próprio da existência humana com a lei da interdição, que se apresenta em declínio na atualidade e que parece ter ligação com a manifestação de violência, insatisfação constante, depressão, alienação, insegurança, angústia, etc. Está no imaginário do ser humano contemporâneo, fruto da modernidade, a ideia de eternidade. É a proposta da ciência causadora de uma promessa a infinitude da vida, e sobre isso, o que se pode fazer frente à condição de um limite? Esse mal traumático que é imposto pela vida? O paradoxo denunciador de uma falta de eternidade também faz surgir a violência. Então, a angústia pode aparecer, em primeiro lugar como um sentimento proveniente das incertezas e depois, refletido nos comportamentos contemporâneos, positivamente de objetos e técnicas.

Atualmente, com a desvalorização da subjetividade, há uma forte indicação para o desmantelamento do valor simbólico, que poderia garantir uma outra forma de relação com os objetos. Talvez essa questão possa ser refletida como um expressivo declínio de uma estrutura de interdição, traço marcante dos tempos pós-modernos. A primazia da imagem tornou-se fundamental, apontando fortemente para o Ter e bem menos para o Ser.

O sujeito, espelhando-se nos objetos de forma identificatória, pode aproximar daquilo que Nietzsche acreditava sobre valor, quando fala: “O homem moderno acredita, experimentalmente, às vezes num valor, às vezes em outro, para logo abandoná-los.” (NIETZSCHE apud REALE, 1996, p.9), trazendo nesse dito do filósofo uma atualização nos conceitos de contemporaneidade, já denunciados por Bauman, em “Tempos Líquidos”.

É fundamental aqui, esclarece que aquilo que é denunciado por Nietzsche, tende a confundir subjetividade com autonomia do eu, fazendo contradição com o que mostra Freud em “O mal-estar na cultura”, quando apresenta o processo de civilização exigente de um homem recalcado das suas pulsões, abdicando-se do princípio do prazer, gozo sem limite e sem falta, que também é abordado por Maria Rita Kehl, quando coloca nesse texto, questões da cultura ocidental e juventude.

A angústia, colocada por Lacan, no Seminário 10, evidencia um afeto que toma conta do sujeito mediante a falta da falta. Então, por um lado surge a angústia sob o efeito de um discurso sem as referências e esvaziado pela falta da interdição, que se presentifica na sociedade atual, e pro outro lado, a contemporaneidade “[...] sugerindo ao homem atual que exclua do seu existir qualquer sinal de angústia que porventura possa existir.” (MARTTA, 2004, p.15).

A palavra ódio, muito utilizada pelos jovens quando falam de seus professores, parece-me apontar para uma espécie de futuro do ódio, como esclarece Lebrun (2008), e que este poderia ser lido à luz de “O futuro de uma ilusão”, de Freud (1927/1996), e que a civilização abarca, de um lado todo o saber e capacidade que os homens adquiriram para dominar as forças da natureza e utilizá-las em benefício próprio e, de outro lado, todas as normas necessárias para regular os vínculos recíprocos entre os homens. Essas duas direções não se dão separadamente, mas antes, se determinam reciprocamente, pois o laço social é profundamente influenciado pela satisfação pulsional que os bens existentes podem proporcionar. Além disso, o ser humano pode ser tomado pelo outro como objeto a ser usado e explorado e aqui está o ponto específico quando Freud explica que todo indivíduo é virtualmente inimigo da civilização.

Por que falar do ódio na atualidade? Lebrun (2008) propõe examinar o que denomina de uma mutação do regime simbólico, na qual o gozo não se apresenta mais da mesma maneira. O que de fato acontece é que o lugar da exceção, como o chefe, o pai, o mestre, o rei, etc., que permitia o efetivo reconhecimento coletivo da legitimidade de cada sujeito, já não é mais evidente. Essa mutação na exceção, que funda tanto o sujeito quanto o social,

determinaria, então, novas formas de ódio e de violência, a partir dos quais seria possível determinar os traços específicos do ódio e da violência na contemporaneidade.

Um exemplo para ilustrar, se encontra na substituição do enunciado “*tenho ódio de...*” por “*tenho ódio*”. Encontramos com muita frequência na fala de crianças e adolescentes, como uma espécie de ausência de um ponto ideal a partir do qual fazer existir o coletivo (a exceção), mas apenas senhas que valem para todos e permitem o acesso ao gozo que se pretende sem limites. Também não há mais abrigo para o singular, o que daria mais consistência nas relações entre os sujeitos, apenas o lugar para o particular que se destaca desse universo, ou seja, dito de outra maneira, não há mais sujeito capaz de função crítica. Seria então o ódio, um ataque ao significante, o Outro de cada um e o Outro da cultura?

Lebrun (2008) situa o lugar de importância que tem o ódio na vida psíquica e social. Destaca também, o autor, a necessidade de introduzir a diferença do ódio e gozo do ódio, ou seja, a satisfação que se pode tirar o fato de concentrar o ódio naquele que está encarregado do lugar de exceção e direcioná-lo para o vazio no Outro. Explica que o assassinato e a violência são formas visíveis de gozar seu ódio, assim como formas individuais de fazer o mal. Nas palavras de Ricoeur (1998):

Outra pergunta ainda se levanta: a interrogação a respeito do mal não mais cósmico, mas individual. Os mitos explicam a origem do mal no âmbito cósmico, mas não dizem nada sobre a condição humana individual. Assim, as primeiras respostas filosófico-teológicas apóiam-se na ideia de retribuição do mal cometido individualmente. Mas discordância entre o mal-moral-cometido e o mal-sofrimento-imerecido repõe a questão como enigma. A solução agostiniana, que nega substancialmente ao mal, assinalando-o como privação, como procedente da finitude do ser criado e como resultado possível da nossa liberdade, dá ao mal uma dimensão moral. A pergunta desloca-se, assim, do plano antológico para o plano ético: todo o mal é mal-moral, todo mal é mal cometido. Não se trata mais de discutir de onde vem o mal, mas de esclarecer porque fazemos o mal? (RICOEUR, 1988, p.9)

Pedagogia da Indignação – Cartas Pedagógicas e outros escritos foi apresentado por Paulo Freire, livro com paixão, mais uma vez, mostrando que educação dever ser um instrumento humanizador. Adversário do pragmatismo, via na educação um conjunto de forças cujo alvo é a liberdade individual e a

transformação social. Mas por que trazer a indignação? Porque indignação também aparece nos sentimentos dos jovens diante de tantas atitudes na operação do saber. Trazer Paulo Freire aqui, para somar aos afetos do sofrimento e da hostilidade, mostra o quanto um sujeito indignado é capaz de construir um discurso de libertação, como fala Ana Maria Araújo Freire, na apresentação do livro *Pedagogia da Indignação*: “[...] pois sempre estava falando, discutindo e comentando com alegria ou indignação os fatos sobre os quais estava construindo o seu novo discurso antropológico-político.” (FREIRE, 2000, p. 9).

Paulo Freire, através dos textos que compõem as cartas pedagógicas, demonstra ali, toda a sua indignação, legítima raiva misturando-se a sua generosidade de amar, perante a vida e ao mundo. É evidente a matriz da dialeticidade entre o não se afastar da esperança, da raiva, da indignação e do amor. Então, nasceu a *Pedagogia da indignação* como um sinal de fortaleza diante da denúncia, formando assim, *As cartas Pedagógicas*, uma referência de indignação também vem se fundamentar numa mudança social. Digo isso, comparando um grupo de jovens que, enquanto conversava comigo, expressava sua indignação contra algumas atitudes autoritárias das escolas, grupo esse que fez parte do primeiro encontro da pesquisa, denunciou o quanto a indignação auxiliou para provocar a mudança de alguns pensamentos dentro das escolas onde o grupo atuava.

Na segunda parte do livro de Paulo Freire, *Pedagogia da Indignação*, referente a outros escritos, com relação à *Alfabetização e Miséria*, o texto diz:

Tenho o direito de ter raiva, manifestá-la de tê-la como motivação para minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade não de determinação. Se a realidade fosse assim porque estivesse dito que assim teria de ser não haveria sequer porque ter raiva. Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo ‘pré-dado’, mas um desejo, um problema. A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de ‘ser mais’ inscrito na natureza dos seres humanos. (FREIRE, 2000, p.78)

Para concluir esse capítulo que faz referência aos significados dos afetos que inspiram manifestações de sofrimento e, conseqüentemente, a

hostilidade, não posso deixar de falar sobre o ressentimento como um sintoma social.

Dar um olhar ao ressentimento, conforme o pensamento de Kehl (2004), que além de abordá-lo sob o ponto de vista dos arranjos e negociações das subjetividades, que revolta a questão da psicanálise, é possível vê-lo sob o ponto de vista do efeito produzido em certas condições de opressão nas quais só resta ao sujeito lutar em vão contra a força da autoridade, mostrando que

Uma das condições centrais do ressentimento é que o sujeito estabeleça uma relação de dependência infantil com um outro, supostamente poderoso, a quem caberia protegê-lo, premiar seus esforços, reconhecer seu valor. O ressentimento também expressa a recusa do sujeito em sair da dependência; ele prefere ser 'protegido' – ainda que prejudicado – a ser livre, mas desamparado. (KEHL, 2004, p.14)

Por esse prisma, no ressentimento o Outro é o representante daquele que, na infância, tinha afetivamente o poder da proteção, do prêmio e também, da punição. Aqui, há um endereçamento às demandas do amor e do reconhecimento determinantes que o sujeito ressentido possa ser representado como prejudicado e não como um sujeito faltante.

Em se tratando, por exemplo, de um regime ditador, toda reação precisa ser forçosamente adiada com vistas às chances de sucessos. O recuo tático, como explica Kehl (2004), vem justamente representar uma organização de forças na qualidade de amadurecer um projeto de poder, fazendo com que, as condições desse adiamento da reação, possam de alguma forma, transformar-se em ressentimento.

Na imposição da suspensão dos direitos, o Estado como soberano, vai exercer seu poder com relação à vida e morte dos homens e executando a vida humana, perderá as condições de cidadania. Não havendo direitos humanos, nem mesmo direito à vida, sem escolhas de destinos individuais e coletivos, faz sentido pensar que o ressentimento se faça reação no sujeito. Essa questão faz sentido diante dos relatos de Primo Levi (1989), sobre os campos de concentração.

Na obra “É isso um homem?”, que apresenta os relatos de vivência nos campos de concentração, mesmo nas condições de opressão total alguns

prisioneiros, diante do seu algoz permaneceram numa posição subjetiva sem a predisposição ao ressentimento, quando obrigados pela força de beijar as botas do carrasco, conseguiram não vivenciar o ato de maneira humilhante. A vergonha e a abjeção pertencem ao homem que, tendo liberdade de escolha, quis forçar seu semelhante a um ato objeto. Em determinados momentos de limite, como o exemplo de Sócrates, escolheu a morte como meio de preservar sua dignidade. Nessas situações, segundo Kehl (2004), seria injusto incluir alguns casos de suicídio em nome de uma melancolia.

O afeto característico dos impasses gerados no ressentimento é uma cobrança indireta de um bem cedido ao outro por submissão e medo. Para o sujeito ressentido, sua reivindicação não é clara, ele não age para buscar a coisa que cedeu e sim para que o outro reconheça o real feito para ele. Não espera a reparação, o que busca é uma espécie de vingança, mas uma vingança imaginária, como mostra Nietzsche (1878/2000), que uma vingança sempre adiada, preferindo gozar sempre na fantasia a executá-la. O ressentimento seria aquele que renuncia o seu desejo em nome a submissão a um outro, cobrando depois, o desejo negado. Lembro-me sobre essa questão, que um jovem preferiu ser humilhado em sala de aula, pela própria professora, ficando submetido a ela na esperança de receber dela qualquer tipo de afeto, de olhar e de compaixão.

Os membros de uma classe ou de um segmento social inferiorizado só se ressentem de sua condição se a proposta de igualdade lhes foi antecipada simbolicamente de modo que a falta dela seja percebida não como condenação divina, mas como privação. Quando a igualdade não é obtida praticamente, mas oficialmente reconhecida, o sentimento que se produz na política é de ressentimento. É necessário que apareça um fato simbólico de igualdade entre o opressor e o oprimido, entre o poderoso e o pobre, para que os inferiorizados se ressintam. Mas, é preciso também que a igualdade da lei democrática venha num patamar de interpretações “[...] como uma *dádiva paterna dos poderosos e não como conquista popular.*” (KEHL, 2004, p.18). Continuando a ideia da autora, o ressentimento político mostra que, entre a lei democrática e as práticas de dominação paternalistas das sociedades que aguardam uma possível chegada da igualdade social, vai registrar por conta dessas condições

um comportamento perverso e oscilações entre as propostas ativas de transformações sociais e as manifestações reativas e ressentidas que expressam repúdio aos dispositivos da democracia.

É no lugar da vítima que se instala o ressentido. Suas queixas e acusações em direção ao outro reafirmam sua inocência e passividade.

Para tanto, é importante, diante de uma busca à compreensão do afeto ressentimento, não confundi-lo com mágoa e raiva. Para Kehl (2004), a mágoa é a dor de uma ferida narcísica que ainda não deixou de sangrar, que fica no tempo da reparação de uma perda. E a raiva, na visão da autora, deve encontrar resolução ou na vingança ou no perdão. O vingativo que não consegue se vingar, esperançoso de justiça e que não se implica no desejo, está condenado ao ressentimento.

3. Modos necessários de escutar e compreender os discursos das juventudes contemporâneas

Os indivíduos não são punidos apenas por suas infrações, mas sobre aquilo que eles são, serão ou possam ser. (FOUCAULT)

Ambiguidade de sentimentos dos jovens e as posturas docentes

A ambiguidade de sentimentos inserida nas condições dos jovens, não é aceita pelo professor como sendo também um problema seu, assim como identifica Zuin (2003). No cenário da educação escolar, aparece, via queixas dos alunos, como algo que não diz respeito aos professores, restringindo assim, o campo de atuação docente à dimensão racional e às questões objetivas.

Olhando por um prisma quando o professor descolado das ambiguidades, os jovens reforçam essa ideia como se fosse uma espécie de desilusão de seus mestres, que um dia puderam parecer diante de suas expectativas, como sujeitos espontâneos, atenciosos e fortalecidos suficientemente para ouvi-los e compreendê-los. A frustração da idealização dos alunos com relação aos seus professores, que antes possa ter ocupado o lugar de ideal de ego de cada um dos jovens, e que cria incongruência psicológica entre alunos e professores, não deve mais ser ignorada ou evitada, sob pena de se presenciar constantemente os privilégios dos semelhantes e o desprezo dos diferentes, ocasionando certos rotulamentos por parte dos professores, conforme Zuin (2003).

Contextualizar uma temática, cujo desdobramento vem provocar o sentido dos discursos conflitantes e contraditórios, entre os jovens e seus professores, foi, durante o contexto da pesquisa, um assunto inquietante e excitante, desde o momento em que iniciei o trabalho com eles.

Histórias de vida e histórias escolares com jovens entre 15 e 24 anos, do ensino médio, e com jovens de 24 a 28 anos, da universidade, foram e continuam sendo objeto de discussão constante no meu universo de trabalho, na função de educadora.

A forma que os jovens encontram para poder falar de si à procura de um apoio, seja de suas angústias e dos seus problemas ou das variadas formas de expressão escolhidas por eles para redefinir suas vidas, tem demonstrado atrapalhar o relacionamento com seus professores. Por isso, ao focar a questão da escuta para compreender um jovem durante o processo de pesquisa, ficam claras as possibilidades discursivas que decifram todo o universo sobre aquilo que uma língua pode dizer através das suas cartas e seus depoimentos.

Os jovens através das suas falas evidenciam ressentimento, angústia e raiva ao cercarem-se de atitudes injustas, agressivas e irônicas. Transmitem, num primeiro momento, uma falta de acolhimento da figura de autoridade e, num segundo momento, já apresentam total rejeição e hostilidade entre os sujeitos que respondem pela autoridade. Essa contradição natural, manifestada por eles, aparece junto com protestos endereçados pela insatisfação e pelo sofrimento que, segundo eles, é causado também pelos seus professores. Mas afinal, que sofrimentos podem ser causados por seus professores? O protesto ao qual me refiro trazido por um grupo bastante considerável e recorrente é manifestado, por exemplo, nas seguintes colocações: *“não suporto aqueles professores”, “não quero ver a cara daquela jararaca”, “por mim aqueles professores podiam desaparecer”, “não gosto dela porque só quer me criticar, tudo seria bom se não tivesse professor”, “vou trocar de escola por causa do professor fulano de tal”* e assim por diante. Cabe ressaltar que quando dizem que vão trocar de escola por causa de professores, também se baseiam, sem perceber, que se trata de outros problemas de ordem familiar e social, e que nada mais são do que reflexos dos processos transferenciais. Há uma série de reclamações que se põe à acusação, ao comportamento indiferente e à desmotivação. São tantas as queixas de não suportarem seus professores, no universo dos atendimentos, que fui levada a desafiar o que possa estar por trás de tudo isso nos discursos e nos conflitos das juventudes em relação aos seus professores.

Um dos problemas que aparece nitidamente nos relatos dos jovens, escutados e lidos, é a questão da ambiguidade de sentimentos, fator que facilita o abandono de uma crítica de que os procedimentos punitivos podem

ter se transformados em atitudes mais sutis, mas não menos devastadoras. Sobre isso, no tocante aos discursos dos alunos com seus professores, trazem muitas questões não somente relevantes aos pequenos conflitos, mas no que diz respeito às agressões com palavras, tipos de humilhações, ironias e outros tantos jeitos de magoar um sujeito. Com isso, surgem efeitos e consequências de desentendimentos de ordem grave, inclusive com indicativos de criminalidade.

Na relação alunos e professores, pela via da mídia, evidencio inquietantes imagens dos alunos brasileiros, mostrando em seus depoimentos alunos tidos como indisciplinados, agressivos, violentos, impunes, sem valores morais, desinteressados pelos estudos, drogados, assim como outros adjetivos trazidos por eles mesmos, como maconheiros, delinquentes e vagabundos, conforme mostra a escuta nessa pesquisa. É sabido que muitos alunos já não desrespeitam mais seus professores pela via do discurso, mas partem para a agressão física com sérias consequências a criminalidades. Paula⁴, 16 anos, chorando pediu para que eu a ouvisse na primeira hora do dia. Antes que eu pudesse olhar na agenda a solicitação urgente, ela se adiantou e me disse que não voltaria mais à escola, e que sua mãe não poderia saber, e se fosse preciso, ela fugiria de casa. Enquanto escutava seu sofrimento, falou com muita tristeza:

Eu estava lendo um texto na sala de aula, fui muito humilhada por aquela bruxa, a professora de história, que me disse que eu parecia ser uma porca, com aquele piercing na língua e que uma boa aluna, para fazer uma boa leitura, tinha que mudar a cara. Ela riu de mim e meus colegas ficaram putos da cara. Ela chegou a me botar um apelido de linguinha de porco. Por isso me levantei e dei um empurrão nela e tive certeza que ela quase caiu no chão. Se eu pudesse teria quebrado a cara dela a pau.

Professores estigmatizam uma imagem de aluno, banalizam crenças construídas e a partir daí, iniciam um elenco de adjetivos sobre como os alunos deveriam ser, como responsáveis, estudiosos, atenciosos, etc. O desacerto e a desarmonia entre o pensamento sobre como deveriam ser os alunos e os alunos que se apresentam diante deles, levam, em muitas ocasiões, os jovens

⁴ Paula é um nome fictício. A partir deste momento, todos os depoimentos serão identificados por codinomes.

a desprezar professores, pelo signo da falta do que julgam que todos os jovens deveriam possuir e seguir. Aparece um discurso de regras prescrevendo seus alunos como irreverentes e desadaptados, com atitudes e modos que, segundo esses professores, a queixa continua revelando a falta de responsabilidade e de equilíbrio. Afasta da visão pedagógica uma complexidade de todo um fenômeno de transição e contemporaneidade viva diante deles. Os jovens trazem nas inscrições de suas marcas um tempo edificado pela transitoriedade, pela atuação em grupos, pela multiplicidade, pelas atitudes não obedientes frente aos caminhos determinísticos, e, portanto, protestando rótulos universais. Passam a se verem como sujeitos que mudam, que andam com outros valores e donos de uma subjetividade escolhida pelos grupos.

Quando Nietzsche pergunta pelos valores dos valores morais, ele indaga sobre o conjunto de valores que, no campo da educação, subjaz ao currículo, à disciplina, à relação professor-aluno, aluno-professor e à forma como os espaços são organizados na escola. Na verdade tenho percebido os alunos como sujeitos que encontram subterfúgios para fugir das imposições curriculares. Os saberes organizam-se de modo que se atenda um comando de relação com o poder. O poder, entendido como propriedade de produzir alguma coisa, busca elucidar como se deve entender a questão de resistências.

Cabe ressaltar aqui a importância da “microfísica” do poder como força no corpo social⁵. Olhar para um jovem hoje, é como olhar para uma concepção de vida, uma construção simbólica cujos atores se identificam como grupos sociais, redes sociais e dinâmicas de trocas, dentro dos seus tempos e espaços, para dar significado a comportamentos e atitudes que lhe são atribuídos. Além disso, ter um olhar e uma escuta voltados para uma representatividade juvenil, há que se valorizar questões da atualidade envolvida por uma rapidez com que nossa história anda e avança, exigindo a constante necessidade de renovação.

Reconhecer mudanças na forma como se constituem os papéis da educação, implica também, uma capacidade de se repensar situações prescritas nos conceitos sobre universalização nos jovens. “*Não há*

⁵ Anotações e apontamentos das aulas da Disciplina “De Nietzsche a Foucault”, da Prof^a. Dr^a. Ana Maria Colling, cursada no Mestrado em Educação do UNILASALLE.

sustentação para o diálogo”, dito por uma turma de jovens. A escola apontada nas queixas dos jovens parece ter relação com uma “[...] *maquinaria de poder, que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma anatomia política, que é também igualmente uma mecânica do poder [...]*” (FOUCAULT, 2009, p. 133), desenhando outro corpo que não vive unicamente para o aumento de suas habilidades, mas para um sentido de utilidade.

Sobre as novas comunicações e avanços tecnológicos, há contestações contínuas da seguinte ordem:

Se tem laboratório eu só vou pra lá por causa do Orkut, MSN ou Facebook. Às vezes entro até em site pornô. Os professores não trazem nada de interessante para trabalharmos nos computadores e às vezes, é a gente que tem que ensinar eles a mexer nos computadores.

Trazem, constantemente, a falta do diálogo. Trazem a partir das conversas com os professores, a falta de sentido com aquilo que eles se interessam, fazendo-me mais uma vez entender que, atravessar as fronteiras entre os diferentes tipos de saber sem misturar suas especificidades, manter territórios preservados das distâncias, construir diálogos sem preservar a posição de seus interlocutores, mostra um modo de presença do outro sem a interlocução com o outro, é como esvaziar a alteridade. Aquilo que os alunos trazem e apontam como necessidade de diálogo com o outro dentro da escola, lembra o quanto as investigações de Ricoeur⁶, com relação à atenção exercitada no diálogo com o outro salienta a alteridade sem reduzi-lo ao mesmo, assim como o signo de um sofrimento mostra que “[...] *somente com a supressão da situação opressora é possível retornar o amor que nela estava oprimido.*” (FREIRE, 2005, p. 92), ou seja, é possível corrigir as formas de diálogo.

Enquanto os especialistas da educação questionam melhores condutas para a educação, escuto de seus alunos um apelo para serem vistos e ouvidos: “*Mas que valores são esses que eles querem que eu acredite, se tudo isso não me diz nada*”, e compreendo que “[...] *não seriam poucos os exemplos que*

⁶ Anotações e apontamentos durante as aulas da Disciplina “Epistemologia e Educação”, dos professores Dr. Balduino Antonio Andreola e Dr. Cleber Gibbon Ratto, cursada no PPGE do UNILASALLE.

poderiam ser citados, de planos de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores participaram de uma visão pessoal da realidade.” (FREIRE, 2005, p. 97). Dentro desse enfoque, relaciono as ideias de Nietzsche sobre educação para a criação de valores, resgatando assim, no plano pedagógico a promoção do criar, do inventar e do pesquisar, em termos de construção não só do conhecimento, mas do processo educativo como um todo.

Por outro lado, apesar de muito sofrimento e muita hostilidade por parte dos alunos com relação aos seus professores, tenho assistido a presença de professores “atravessadores”, trazendo de forma militantes novos projetos e oferecendo ao aluno a posição de sujeito atuante, e o professor, aquele que auxilia na caminhada da construção do conhecimento, das críticas e de valores pertinentes de um sujeito capaz de acreditar, criar e criticar.

O essencial na travessia da contextualização do problema de pesquisa, que nasce de todo um trabalho de escuta e de leitura do jovem, para se fazer entender nas diversas formas de linguagem, trouxe-me enquanto o analisava, falando dos seus professores, muitas mudanças nas formas de escutar e nos modos de olhar.

Criação de espaços e práticas das construções sociais

Com relação às mudanças ocorridas na sociedade onde vivemos, principalmente nas últimas décadas, trata de dar relevância nas trocas de lugares: da verticalidade à horizontalidade. O poder hierárquico vai perdendo sua lógica de poder e sua legitimidade desfaz-se.

No que diz respeito aos jovens que vivenciam a sociedade contemporânea e atuantes nas escolas como alunos, sujeitos da relação de declínio do poder hierárquico, a crise e o mal-estar na escola aparecem inevitavelmente como consequência dos novos conceitos de juventude.

O contexto da realidade nômade dos jovens, prescrevendo uma nova geografia cultural, comporta as noções de espaço e lugar na sociedade, pressupondo significados diferentes e implicando nas produções das relações

sociais. A ênfase no espaço registra um novo modo de abordar o tempo. Isso determina que a inquietude contemporânea vá se exigir como uma época do espaço, a partir do qual a produção social substitui o lugar fixo pelos espaços flexíveis criados pelas juventudes. Dizer que um jovem, hoje, possa se parecer mais com o seu tempo do que com o seu pai, revela a realidade do declínio da autoridade e reforça os processos de identificação nas relações sociais com seus grupos. São tempos marcados pelas espacialidades novas.

Para Almeida (2003), as espacialidades constituem o caráter singular que desestabiliza a fixação dos lugares, para dar passagem às práticas sociais e discursivas, e resultam daí modos de viver, para além das coordenadas estáticas que definem a ordem dos lugares.

Tentar educar os jovens insistindo por uma posição instituída no positivismo, e em torno da rigidez das ideais de progresso e razão, vêm colocar a escola numa crise, mal-estar na educação escolar, quando esta proclama a obsessão das regras sem o devido entendimento com as práxis contemporâneas das juventudes, ou seja, sem dar o devido valor à inversão de identificações: os jovens estão se identificando bem mais com os seus tempos, do que propriamente com os seus parentais.

Como aponta Bauman (1999), os universos sociais e subjetivos que definem os movimentos constantes das juventudes, no sentido de criarem espaços para a instalação das socializações, vão desfazendo fronteiras naturais dos lugares fixos, para ocuparem lugares outros, evidenciando cada vez mais na atitude nômade, o registro dos novos regimes de experiências, verdadeiras ilhas urbanas. Assim como causam alterações nos espaços urbanos, também constroem processos subjetivos e identitários surpreendentes.

Com relação aos tempos líquidos de Bauman (2007a), quando revela com muita propriedade a liquidez contemporânea, o fluido gasoso, demarcando os fluxos subjetivos que atravessam as culturas juvenis urbanas, carrega junto a angústia diante da ação metodológica do pesquisador social, ao tentar investigar objetos tão nebulosos. Como agarrar a água sem que ela consiga escapar das nossas mãos? Revela Almeida (2003), que a combinação de

métodos não ortodoxos foi necessária para se fabricar o mapeamento da fluidez.

Parece evidente que o desafio colocado pela contemporaneidade é de capturar a formação de identidades, cuja investigação deverá ser vista pela rede de fluxos e migrações. Avaliar identidades multilocalizadas e dispersivas supõe uma reestrutura e uma complexidade às pesquisas de caráter social.

A ocupação cartográfica dos jovens que escreveram cartas aos professores foi delineada por um shopping e por uma praça em Porto Alegre, como circuitos espaciais concorridos para seus encontros e conversas. Nesses espaços, percebo as atitudes dos jovens em seus multilugares e durante minha experiência prática, o quanto a noção de juventude prevalece à noção de adolescência, uma vez que o que importa, nesse contexto, é a performance identitária na busca de universos culturais específicos.

Quando digo que noção de juventudes prevalece à noção de adolescência, tento esclarecer que os grupos misturados nas convivências das ilhas urbanas, espaços criados nas mais variadas localidades, independentes da faixa etária que cada um deles compõe, são evidentes na paisagem desse quadro vivo, condutas caracterizadas por manifestações que concretizam a construção dos processos identificatórios e não manifestações que estabelecem fronteiras pelas diferenças de idades.

Novas linguagens e culturas tecnológicas

Bergmann (2007), ao se debruçar sobre o título de seu artigo “Não mate aula mate professores”, apresenta a criação do Orkut e a vida escolar, observando os registros escritos pelos alunos a respeito dos professores e do ensino em geral. O trabalho se direciona aos estudos culturais, enfatizando a pedagogia como fenômeno cultural abrangente e complexo. Os recursos que a tecnologia oferece e o modo como ela se institucionaliza estão se tornando mais uma ferramenta a serviço de uma construção negativa a respeito das narrativas sobre professores e escola.

Com relação ao Orkut, MSN e mais atualmente as revelações no Facebook, cada vez é mais constatado crescimento de interesse por parte de pesquisadores da educação e da comunicação, no sentido de desejar e compreender, como lembra Fischer (1996), comunidades do tipo “mate aula antes que ela te mate!”. Para a autora, tratam-se de textos que pretendem atingir o maior número de pessoas, fazendo circular amplamente discursos cuja origem às vezes é difusa, múltipla e de difícil localização, ainda mostrando que

Essa busca de mais realidade através do virtual com as experiências de pura simulação, através de máquinas que funcionam não mais como próteses de nossos olhos e ouvidos (como equipamentos de vídeo e de som), como prótese de nossas mãos: controle remoto, a magia do mouse, as telas táteis, os capacetes de visão [...] contrariamente, buscam oferecer um modo de focar a realidade. (FISCHER, 2007, p.11)

Os alunos, com objetivo de desprezar e ofender a figura do professor, ridicularizando-o com figuras grotescas de animais e outras imagens de excessivos rebaixamentos sobre a pessoa do docente, utilizam-se dos espaços da mídia, como as redes sociais para poderem expressar aquilo que verdadeiramente sentem e pensam em relação aos seus professores, como explica Zuin (2006). Nas chamadas para participarem dessas comunidades, são apresentadas frases como:

Se você já perdeu a paciência com aquela professora ou professor que é mal comido (ou não comido), e que parece que nasceu para encher o saco, essa é a sua comunidade!

“Quem não cola, não sai da escola.”, “Eu odeio estudar.”, “Nasci para viver de herança.”, “Chega de aulas medíocres.”, “Professores são um bando de frustrados.”, “Eu prefiro matar aula do que matar mosca na sala de aula.”. São exemplos de frases e de textos que descrevem nas comunidades. Há professores que também aparecem em comunidades na tentativa de se defenderem ou para brigar, provocando os alunos, da mesma forma que eles, chamando-os de “burros”, “derrotados”, “um bando de perdedores”, etc. Sobre isso, o que se pode ver é que

A gradual permuta das punições físicas pelas psicológicas nos ambientes escolares porta consigo uma ambiguidade, pois se por um lado, a construção simbólica da punição contém em si um caráter progressista em relação à física que pode, em certas ocasiões

reverter na morte do agredido, por outro lado, a dificuldade de se identificar os vergões psicológicos não arrefece o seu poder, bem como os danos devastadores produzidos no processo educacional/formativo do aluno. (ZUIN, 2006, p.3)

Na verdade, todos os exemplos citados assumem importância fundamental para reflexão dos educadores, principalmente, poder saber como operar e compreender esses materiais inseridos nas mídias e que representam também, a linguagem das novas gerações. Sobre o impacto das novas tecnologias, é importante salientar que

[...] interessam-nos então, os materiais e os sujeitos dessas mídias, [...] os modos de aprender os fatos da cultura, pelos mais jovens, modos que assumem particularidades quando vistos a partir do olhar do educador, no cotidiano das vivências escolares. (FISCHER, 2007, p.5)

Além de mostrar aqui a importância da linguagem utilizada pelos jovens, produzida pelos avanços tecnológicos, intencionam também evidenciar que os meios utilizados para coleta de dados também se ocuparam do uso da tecnologia, uma vez que as cartas recebidas por mim dos grupos de jovens foram recebidas por correspondência eletrônica (e-mail), tecnologia amplamente utilizada por eles em seu cotidiano.

A crise que atinge os domínios da experiência está pautada pela velocidade de deslocamento e transmissão dos novos meios de comunicação e transporte. A inscrição do registro tecnológico e da velocidade no mundo contemporâneo já não suporta mais como sendo unicamente, uma categoria dimensional, mas, como categoria cultural da qual emergem grandes consequências subjetivas e sociais (Virgílio, 1993).

O autor aponta a expressão “teletopologia”, explicando que o espaço se organiza por variáveis virtuais, desenhando os contornos de uma nova existência – a “tele-existência”. Nesse sentido, a velocidade dos meios de comunicação vai exigir a substituição da observação direta da realidade por uma espécie de “teleobservação”. Traz em sua colocação a questão da crise dimensional, que provocada pela velocidade, além de atingir os regimes perceptivos e cognitivos contemporâneos, também toca na organização da memória e do discurso.

Sobre a questão dos discursos, o que é observado nos grupos de jovens, é uma notável desestruturação dos modelos narrativos. Aquilo que é encaminhado por toda uma organização linguística, obedecendo a formas lineares, vai sendo substituído por senhas de linguagens, ou seja, os jovens conversam utilizando formas mistas, cortadas, gesticuladas, com reticências, fragmentos linguísticos. No sentido da convivência com juventudes, no que se refere à desestruturação das formas linguísticas, o que tem aqui de interessante, na análise dos grupos juvenis, é justamente o sentido dado ao mundo e às experiências cotidianas.

Em se tratando da escola, como um dos lugares do jovem, cabe aqui dizer que, por conta de um conjunto de mudanças tão rápidas, a passagem pelo cognitivo ganha estrutura em torno da mídia e da própria velocidade das tecnologias. Parece que o discurso de muitos professores está em desequilíbrio com o tempo dos discursos dos jovens, que por um caráter econômico se propagam em contrapartida de um discurso consistente em volume. Com relação a isso lembro uma professora do ensino médio que, enquanto conversava comigo durante uma reunião na escola, disse que não suportava mais os alunos falando com ela, argumentando que eles eram *“muito pobres no vocabulário”*, e que não teriam chances profissionais *“por serem tão analfabetos em conversas”*. Em seguida outro professor participou da conversa e colocou: *“analfabetos não, burros, muito burros”*.

A presença de uma escola cuja semiótica não traduz as novas linguagens das culturas juvenis, também tem contribuído para um divórcio entre professores e alunos no que se refere às convivências e relações enquanto atores participantes dos processos ativos na educação. Portanto, o conjunto das alterações decorrentes da complexidade entre as referências espaciais e as narrativas contemporâneas das culturas juvenis, vai atuar drasticamente no interjogo das relações pedagógicas.

Não resta dúvida que a experiência da mídia tem forte influência na construção identitária entre os grupos jovens, assim como a linguagem resumida falada pela emissão do discurso e pela voz do corpo, têm estabelecido severas fronteiras entre os jovens e seus educadores.

O domínio contemporâneo do universo eletrônico que interfere nas modificações discursivas vai, além disso, porque promove um comportamento juvenil capaz de efetuar várias coisas ao mesmo tempo, como falar no celular, ouvir música, assistir televisão, navegar na internet e conversar com os grupos de amigos e com grupos desconhecidos. Há um declínio, também, entre início, meio e fim, porque os jovens resolvem suas exigências utilizando os excessos de informações. A maneira com que eles vêm lidando com a exacerbação tecnológica em seus estilos fragmentados, descontínuos e velozes, vai encaminhá-los aos enfrentamentos de encontro com a diferença, em sala de aula. Seus registros, cada vez mais, fundamentam-se na simultaneidade, ou seja, eles conseguem de alguma maneira que lhes confirma um perfil característico, assimilarem tudo ao mesmo tempo.

Questões essas que vêm afirmar a difícil tarefa de incorporar o aluno no corpo do jovem, quando inseridos no contexto escolar, provando que, *“pela internet é capaz de servir, muitas vezes, como metáfora, para os estilos de vida atravessados pela simultaneidade e pela exigência da assimilação não linear de informações.”* (ALMEIDA, 2003, p.68). Como registro da autora, o “total-zapping” consegue, dentro de seu imenso raio de significações, reunir um modo de relações dos jovens com um universo orientado por intensidades, fragmentações e segmentos, os quais também darão origem a subjetividades.

Na verdade, o que se pode ver aqui, no mundo das juventudes, é que esse imperativo de não dar tempo para perdas, corresponde a uma situação de prontidão diante de um universo que se identifica com impossibilidades de ficar parado. O ato de plugar-se dá ao jovem de hoje o desejo e a certeza de terem tudo, de gozarem permanentemente, apesar de bem viverem nas incertezas.

Cabe dizer que as novas semióticas juvenis, idiomas contemporâneos, criam laços com os novos parâmetros identitários, assim como constroem experiências vinculadas a sensibilidades vividas pelas fragmentações das narrativas. Narrativas que surgem a partir dos volumes informacionais e que navegam nas multiplicidades dos recursos disponíveis.

A ligação entre a dimensão e a narrativa como crise contemporânea, veio também subverter os mecanismos orientados pelos métodos de pesquisa, uma vez que as operações metodológicas, como orienta Almeida (2003),

questionam um objeto de pesquisa tão diluído de significante. Sobre isso é oportuno trazer o esclarecimento de Gumbrecht (1998), quando coloca que diante da comunicação dos novos informantes, tão resumidos pela quebra de conexão entre significantes e significados, que ao se tentar viabilizar a tematização do significante, poderá ocorrer a surpresa de não haver associação com um significado, afirmando que “[...] *agora não mais procuramos identificar o sentido, para logo resgatá-lo; porém, indagamos das condições de possibilidade de emergência das estruturas de sentido.*” (GUMBRECHT, 1998, p.20). Na via do discurso do autor, as novas semióticas da comunicação e os novos estilos de fabricação de vida, vão exigir por parte do pesquisador, posturas que possam buscar fontes alternativas para a descoberta das subjetividades e não somente, extrapolando um campo de referências cujo foco central seja somente o discurso.

Das lógicas de identidades às travessias para as identificações

Diferenciar um sujeito que faz identidade com um sujeito que faz identificação, vêm enriquecer todo um trabalho com juventudes, quando esclarece as novas modalidades de processamento e arquitetura dos regimes de afetos e sociabilidades entre os grupos de jovens, desconfigurando territórios canônicos e gerando fluxos diferenciados.

Maffesoli (1987) aponta com muita riqueza a presença do pluralismo do eu ao atribuir à imperiosa significação do deslizamento identidade/identificação. Sobre essa questão, o autor clareia a compreensão das novas formações subjetivas emergentes no mundo contemporâneo. Seguindo o pensamento do autor, comparo dois jovens que durante um encontro no cenário do aconselhamento falavam: *“vim aqui prá dizer que vou fazer exatamente o que meu pai espera de mim. Vou cursar Direito, tocar a empresa e poder trocar de carro todos os anos”*. Outro me disse:

Não sei o que quero, tá ligado, não to amarradão ainda... assim... é que... ainda to irado, sabe cumé, assim... de ficar com o que não sei... não to amarradão... é que... é sinistro, entendeu? Vai rolar, tipo assim... sair das trevas, tá ligado? Ah, a gente tá perdendo a linha pra ser alguém... sabe cumé, mas vai rolar,

porque a gente também tá querendo dar uma pensada melhor prá ganhar dinheiro e ser feliz... tá ligado?

Preciso apontar que ambos os jovens possuem 17 anos e estão cursando o 3º ano do ensino médio, na mesma escola.

A questão da identidade, quando o primeiro jovem expõe suas expectativas, evidencia nitidamente aquilo que o autor quer dizer ao se reportar ao conceito de categoria de identidade como indissociável dos processos de constituição da figura moderna de sujeito, cuja “[...] *ideia de sujeito centrado, coeso, uno e indivisível... é balizada pela nítida demarcação entre os planos internos e externos da existência.*” (ALMEIDA, 2003, p.111). Nesse sentido, se enquadra uma onipresença da ênfase sobre competência que vem se estabelecendo com muita força no cenário pós-moderno dos mercados, confirmando indiscutíveis valores da dimensão do autoconhecimento. Esse sujeito inserido no contexto da modernidade funciona nos princípios da organização e pela lógica da fabricação de identidades.

Ao me deparar com o segundo jovem percebo nos processos das novas formações subjetivas, atravessados pelo deslizamento dos lugares da identidade, para os lugares da identificação, o aparecimento de uma nova sensibilidade coletiva centrada no cotidiano, mostrando como explica Almeida (2003), que o processo de construção se fundamenta numa lógica comunicacional.

A questão da lógica comunicacional da subjetividade, remete Maffesoli (1987), a um vasto campo de possibilidades que vão interagindo e fazendo um conjunto entre os sujeitos. A ideia central da identificação, aqui, é de apresentar um múltiplo, cujo processo desse empreendimento, viabiliza todas as modificações vivenciadas pela agregação.

Com relação ainda ao segundo jovem da escuta quando ele se reporta às significações referentes a “nós vamos”, “nós queremos”, nós significando “a gente” e, apontando aí com muita precisão que eu não sou, mas “eus são”, em contraponto com o primeiro jovem, que vai se identificar com um modelo de valorização excessiva de um mundo interno dos indivíduos. Indivíduos, que

valorizam e discutem o autoconhecimento dentro da linha do existencial, vertical e reflexivo.

Quero dizer com isso, que muitas vezes, professores se reportam aos alunos que se identificam com os múltiplos, ditados por determinados grupos de jovens, como sendo alunos ignorantes, analfabetos e perdidos. Estar perdido no cenário da contemporaneidade pode cair na questão da complexidade e da relativização, porque ao conversar com um jovem inserido nos processos da identidade não quer dizer que este possa estar menos ou mais perdido do que o outro e vice-versa. O que importa aqui, é que as novas semióticas nos grupos de jovens precisam, dentro da escola, serem repensadas como uma nova realidade inserida no contexto educacional, para um melhor e maior entendimento entre educadores e jovens alunos, uma vez que as realidades já apresentam sérios impasses frente a alguns tipos de persistências relativas aos conchavos positivistas. É primordial, ainda, verificar aqui, maneiras de interpretação quando se deseja dar um sentido nas tentativas de capturar um significado, quando se trata, por exemplo, das duas versões apresentadas entre os dois jovens.

Já ouvi professores dizerem: *“estes caras não sabem falar”*. *“Tenho verdadeiro pavor de ouvi-los”*. *“Conversar com um cachorrinho é bem mais fácil do que falar com estes alunos”*. Como convidar um jovem envolvido nos seus processos de identificação a vir fazer parte de uma sala de aula onde um professor prefere conversar com um cachorrinho, ao invés do próprio aluno?

A identificação se agrega ao processo no qual o estilo comunicacional é causa e efeito de um pluralismo. É causa e efeito de gestos e movimentos corporais, marcas no corpo transmitindo emblemas que se endereçam aos mais variados sentidos, cujos significados deslizam às formas de expressão coletivas. É, portanto, *“[...] o horizonte da comunicação que serve de pano de fundo à exacerbação da aparência.”* (ALMEIDA, 2003, p.114). Para Maffesoli (1987), a estética revela-se por uma lógica da comunicação para agregar elementos como uma conjunção desses mesmos elementos. Tudo isso vai permitir fazer referência à existência de um idioma gestual nos ambientes onde circulam as culturas jovens contemporâneas.

Na posição de educador, parece-me necessário a possibilidade de um desatrelamento dos conteúdos nostálgicos, para um pensamento mais polifônico dos novos agenciamentos, dos outros discursos e dos processos comunicacionais que insistem no atravessamento dos universos verticais daqueles sujeitos que hoje escutamos.

É importante salientar que “[...] a formação da identidade como um processo de identificação é um movimento espacialmente situado [...]” (ALMEIDA, 2003, p.116), e nesse lugar criam-se comportamentos interativos, produzindo assim uma topologia completa onde acontecerão outras configurações subjetivas.

A partir do olhar sobre o viés da complexidade topológica, a compreensão do estabelecimento das formas de identificação, através de combinações entre identidade e identificação, surge dos movimentos, agrupamentos e pelos mais variados estilos de vida movidos pelo caráter expressivo ou afetivo. Fica claro que a relação entre identidade e identificação se faz principalmente por um caráter afetivo. Nesse sentido, o trabalho sobre juventudes e seus comportamentos acontece pela sistematização de um caráter emocional nos grupos, dando, desta forma, uma atribuição forte ao significado dos afetos. Com relação à questão do afeto, vista por esse prisma vem, em contrapartida, ao conceito do sujeito individual e a reflexão vai lidar predominantemente, sob o ponto de vista das expressões e das várias formas de se criar identificações. Tais expressões também podem aparecer nos registros das autenticidades e das experiências.

Em se tratando dos reconhecimentos de expressões numa topologia de multiplicidades, compreendo os movimentos de deslize operados da lógica de identidade para a lógica da identificação, com vistas ao entendimento das novas configurações subjetivas entre os jovens contemporâneos, da seguinte forma:

- Experiências espaciais como um desafio para as ciências sociais contemporâneas;
- Espaços dinâmicos que se transformam em novos regimes de experiências, gerando processos de subjetividades e de identificações;

- Subjetividades e identificações se constroem nos movimentos, nos nomadismos, já não tanto em locais definidos como comunidades;
- Novos mapeamentos das transformações pedagógicas como reflexos de uma nova cartografia, a partir da práxis da relativização e dos confrontos com a tirania dos impasses positivistas;
- Um olhar para a cartografia dos contornos espaciais contemporâneos ocupados e criados pela cultura juvenil, reforçando a compreensão dos fluxos comunicacionais pluralizados;
- Fragmentação da metrópole, modos descartáveis, sem fronteiras definidas, criando culturas novas e experiências subjetivas e sociais;
- Identidades múltiplas e nomadismos psíquicos centrados fundamentalmente na estetização do corpo;

A sociedade tecnológica atual aponta para o surgimento de uma nova configuração de espaço e tempo, produzindo fenômenos socioculturais e provocando alterações nas referências cognitivas, perceptivas e políticas.

A escola ouve ou escuta?

Na vida cotidiana, os projetos dos poderes e saberes, das ciências, do Estado e dos juristas, dos moralizadores e pedagogos encontram muitas vezes mais dissonâncias que ressonâncias, mais resistências que conformismo, mais lutas por autonomia que ajuste automático. (GROPPO)

Perguntar pelo valor do valor e pelas condições que estabeleceram os valores, também permite perguntar pelas consequências dos valores que não sofreram críticas na prática pedagógica. Que valores as práticas pedagógicas vêm criticando? Sobre isso, cabe colocar aqui a situação de um jovem de 17 anos que escreveu um bilhete à professora. Esse bilhete veio parar em minhas mãos pela orientação educacional para pensarmos juntas sobre o que fazer. O bilhete dizia o seguinte:

Minha querida professora – preciso lhe dizer que amanhã vou me matar. Hoje ainda não, porque vou visitar pela última vez minha

avó. Quero lhe dizer que vou me matar porque não consigo dizer o que penso, não consigo ser acreditado. Gostaria de inventar um novo modo de pensar e poder dizer o que penso sem que as pessoas não riem de mim. Achei que na escola isso seria possível. Nem lá eu consegui. Com um beijo do Bruno.

Ao ler esse bilhete conseguimos reverter o quadro e nas conversas com Bruno fiquei consciente sobre outros comprometimentos sintomáticos da depressão, mas o que cabe aqui, além de se compreender questões de ressentimentos e outros comportamentos das histórias de mágoas de Bruno, parece-me que retrata um pouco da falta de espaço e de um olhar mais cauteloso para as conspirações dolorosas faladas pelos jovens, de alguma maneira simbolizada nas salas de aula. Penso que Larrosa se aproxima de situações como essa ao colocar que “[...] *também Nietzsche sabia muito bem que os especialistas não são filólogos [...]*” (LARROSA, 2004, p. 176), levando meu pensamento no que se refere à cumplicidade no amor das palavras. Após ter passado o desespero de Bruno diante da vida, fiquei sabendo por ele:

Quando eu falo parece que minhas palavras não são amigas das palavras que falam na aula. Eu falo e desisto. Tenho a sensação de que minhas palavras são ridículas quando escuto as palavras dos professores. Será que são as minhas ou as deles?

Lídia, 18 anos, ao procurar o serviço de orientação educacional para relatar um episódio doloroso com relação ao desejo de usar drogas, disse-me imediatamente que precisava de ajuda, porque ao procurar um especialista na escola, lhe foi dito que seguisse os bons modelos e parasse com essa besteira de querer se drogar. Sobre isso, entendo as escolas como escolas de massas consolidadas durante o capitalismo, como explica Zuin (2003), desempenhando importante função ao praticarem a relevância de papéis como na difusão de um ideário complacente aos escopos deste modo de produção ao exaltar o aluno disciplinado, pontual e principalmente, subserviente aos mandos e desmandos do professor. Continuando o que a aluna dizia sobre o que falou a especialista: “Se não estivesse bem, se sentindo triste e amargurada, que fosse olhar os colegas de boa índole”. Então eu me pergunto: mas o que significa seguir os bons modelos? O que significa uma boa índole? Parece-me que nesses dois casos, em que aparece Lídia e Bruno, houve um apelo, um pedido de socorro para não passarem ao ato, ou para receberem atenção, e mesmo assim, olhos

e ouvidos por parte daqueles que educam, se separam no momento de lançar um olhar com os ouvidos e um ouvir com os olhos. Para esse desabafo, parece-me oportuno relatar aquilo que Larrosa nos traz sobre Nietzsche:

Nietzsche sabia muito bem que os especialistas têm corcunda porque vivem em espaços apertados, de tetos baixos e, frequentemente mal ventilados, que têm a bunda quadrada devido a sua vida sedentária, e que são os seres mais covardes porque entendem por “rigor” a posse de um método que garanta caminhar sempre por caminhos seguros, desses fáceis, tranquilos e cômodos que levam somente a uma meta prevista. Como poderia um amigo-amante-enamorado ser um especialista? E Nietzsche sabia também que doem as costas dos literatos de tanto fazer reverências, de tanto se inclinarem graciosamente ante os poderosos. Se o amor do especialista é esse amor seguro, regular e metódico de um corpo torpe e que não se expõe, de um corpo que só sabe cumprir metódica, segura e regularmente com seus deveres disciplinares, com suas tarefas disciplinadas, o amor do literato é um amor de um vaidoso, de um cortesão cheio de enfeites que usa as palavras para brilhar em sociedade, para se dar importância. (LARROSA, 2004, p. 177)

Os especialistas do pedagogismo que expõem o amor do especialista como amor seguro, e que usam as palavras mostrando um sujeito cravejado de importâncias, pode-se saber que por conta disso, nem o especialista, nem o literato são filólogos rigorosos, uma vez que manifestam por um lado somente prudência e por outro, o medo, mostrando de forma lamentável a inimizade pelas palavras, a falta de amor às palavras. Estaria Lídia procurando um especialista ou um filólogo? Assim como Bruno?

Na atuação da escuta e no diálogo com jovens que frequentam o ensino médio, desenvolvidos há mais de 20 anos, trabalhando como pedagoga e orientadora, aprendendo e colaborando na educação, tenho observado que, no que se refere à autoridade, parece-me claro, que a problemática da crise da autoridade, refletida na educação contemporânea, questão que atualmente se apossa da cena educativa entre pais e educadores, transfere-se para soluções simbólicas e soluções imaginárias no sentido de poderem suportar uma realidade tensa e contraditória. Mediante as dificuldades dos jovens poderem resolver as tensões e seus desafios decorrentes dos confrontos, sem que aconteça uma transformação radical nos modos como se dão os relacionamentos com os jovens, é uma realidade encontrá-los como sujeitos expostos para decifrá-los.

No que diz respeito à interlocução, que, segundo as reclamações dos alunos não há “conversa legal” com seus professores, e ao entender junto com eles o significado daquilo que “não é legal”, percebo que conversar não só desenvolve a capacidade da argumentação lógica, como também pressupõe a presença física do outro e por isso, implica também capacidade de relacionar as emoções. Seguindo a ideia de interlocução, é preciso diferenciar conversa com preenchimento de falas num determinado espaço, assim como “[...] *na rede de conversas, o silêncio tem também papel fundante, pois ele atravessa as palavras, é a respiração, o fôlego da significação [...]*” (WARSCHAUER, 2001, p. 179).

A escola como parte de uma sociedade que privilegia a escrita, dá menos importância, parece-me, à realidade. Apesar da retórica acerca da relevância de dinâmicas de grupo, das intenções professor-aluno, aluno-professor, dos próprios alunos entre si e das práticas participativas, “[...] *a cultura não é apenas a manifestação artística ou intelectual que se expressa através do pensamento, [...] se manifesta acima de tudo nos gestos mais simples da vida cotidiana.*” (FREIRE, 1985, p. 31). Lendo Freire, com base numa concepção de educação que produz sentido em realidades de fortes mecanismos de subjetivação, determinando pensamentos em suas técnicas aplicadas e nomeando sujeitos de acordo com seus princípios, é evidente que não somente o diálogo se anula na relação entre alunos e professores, como a experiência se destrói.

Juntos e misturados – lugares que se constroem

Fissuras haverão de ser reproduzidas [...] naturalmente não onde estavam antes, e certamente, não onde poderíamos supor que surgissem. De qualquer modo, creio que a humanidade permanecerá diversa, essa é a única chance.
(Lévi-Strauss).

Para que a pesquisa pudesse chegar aos momentos de emergência dos sentidos e compreender sofrimento e hostilidade na relação entre os jovens e seus professores, foi necessário escolher um caminho metodológico,

privilegiando três grandes atos: buscar o grupo, conhecer o grupo e escutar e ler o grupo. Para tanto, a pesquisa buscou compreender grupos de jovens inseridos no ensino médio, vivenciando o fenômeno urbano e suas formas de sociabilidade vividas numa grande cidade contemporânea – Porto Alegre.

A escuta teve como objetivo separar a contação de afetos do lado de dentro dos portões escolares. Sair dos portões da escola e poder ouvir os jovens, a partir dos sofrimentos e comportamentos hostis provocados dentro da sala de aula e outros lugares da escola, teve sentido para oportunizar surpresas e possibilitar um discurso mais autêntico sobre suas dores.

O trabalho, surpreendido a partir de um olhar de fora dos portões, expressando-se pelo quadro vivo das juventudes contemporâneas e fazendo suas escolhas de espaços dentro da cidade, trouxe como riqueza para o conhecimento e a produção científica, a viabilidade de poder percorrer um caminho cujo mapa se especifica na etnografia urbana.

Experimentando vivências etnográficas contemporâneas e colocando em prática estratégias, como revisões e releituras na pretensão de construir um repertório capaz de inspirar e fundamentar subsídios trazidos pelos jovens focalizou e privilegiou novos objetos e questões da atualidade.

O propósito de desejar sair às ruas para conversar e conhecer as juventudes no recorte dos sofrimentos dentro da escola, passou por uma necessidade de explorar possibilidades que, em última análise, proporcionou também, um procedimento antropológico, vivenciado na pesquisa. Nasce de um contexto pedagógico interligado à atuação dos jovens, como vontade de falar de si a partir de um estado de espontaneidade e autenticidade. Liberdade para exporem sentimentos, experiências de dores durante suas histórias no trajeto de vida escolar no ensino médio.

Compreender juventudes contemporâneas dentro da escola merece um pouco de movimentos antropológicos no ambiente do fenômeno urbano. Olhar e escutar formas de se agrupar e perceber estilos de vida e mecanismos para poderem falar de si, trouxe ainda para a pesquisa, uma prática exercitada nas suas relações sociais. Sair às ruas, à busca de experiências juvenis, enriqueceu o trabalho com uma proposta cujo conteúdo, em querer saber os

comportamentos situados nos modos mais verdadeiros de se fazer social como sujeito ativo e nativo ao grupo, solidificou os pilares necessários de suporte aos estudos. Com isso, o olhar destaca, em primeiro lugar, a presença autêntica dos discursos na atuação social. Além do olhar, da escuta, tomando o conjunto dos debates em torno da proposta da pesquisa, a questão urbana aparece como um cenário oportuno para uma experiência antropológica. Manifesta-se como uma entidade independente das ações pedagógicas estabelecidas e pré-determinadas, que inibem a liberdade de agir.

Sair às ruas para falar com jovens produziu momentos de parceria com o diálogo, estabelecendo um intercâmbio com as manifestações livres e espontâneas, fugindo do que se pode confirmar como transmissão e informação. Ao tentar fugir das transmissões e informações e envolvida pelo olhar etnográfico e pretensioso à antropologia, busco um encontro com a ação engajada. Solicito o tempo inteiro, no lugar de pesquisadora e fugitiva do determinismo da orientação, a incorporação dos atores sociais enquanto práticas, apelos e respostas aos seus sofrimentos. Significa compartilhamento com uma dinâmica metodológica além do olhar competente ou técnico, que decide o que é certo e o que é errado, mas, ao contrário dessa iniciativa, saio para ouvir a voz do nativo participante, contando sua própria história e dando autoria ao seu projeto de vida.

Por outro lado, participar ativamente próxima ao nativo social, as experiências desse ator acaba por se expandir sobre os sentimentos do pesquisador, trazendo como efeitos, formas de afetos. O pesquisar é afetado pela experiência, hábitos e maneiras de ser daquele sujeito que é olhado e escutado no seu lugar de se fazer sujeito, trazem ao pesquisador outras formas de fazer e sentir afetos. Assim como eu fui afetada de tal maneira, que desconfigurou as ações antes mantidas pela pessoa do orientador. Agora, o sistema de valores diluído no campo das surpresas, se transforma com o alargamento das experiências, tanto pessoais como profissionais.

Ao tentar ultrapassar fronteiras disciplinares que separam as usuais noções de educação e cultura, vivencio nas redes de amizades, nos conflitos com outros grupos, na utilização de espaços urbanos, um jogo de práticas educativas formadoras de identidades atravessadas nas múltiplas

identificações. Com isso, a relação com os jovens em seus universos contemporâneos, levou a considerar os sentidos emergentes, como processos ativos produtores de cultura.

Preocupada mais em fazer um olhar e uma escuta a partir da compreensão etnograficamente e um pouco mais antropológica, percebi que os territórios privilegiados pelos jovens, não apenas servem de palco para se comunicarem nas linguagens adotadas, como também para redefini-las constantemente, em suas dimensões estéticas, éticas, ideológicas e corpóreas.

Para Carrano (1999), as produções culturais fabricadas pelos jovens contemporâneos, são simultaneamente, processo de alienação e pertencimento social. Há um estabelecimento sócio-afetivo que funcionam como resposta à fragmentação social dos territórios das cidades, provocando com isso que as cidades são construídas por uma grande variedade de espaços de celebração, como pensa Maffesoli (1987), cujo contexto se manifesta da internalização cultural dos sentidos e estilos juvenis de pensar e agir. Quero dizer com isso, que a escola geralmente, pelo o que dizem os jovens, não estão atentas às novas maneiras de um jovem contemporâneo pensar, agir e sentir.

Antropologicamente, percorrendo caminhos e querendo dar um sentido etnográfico, pretendo justificar os efeitos que uma experiência traz ao pesquisador no sentido de afeto, sentido de uma transformação na forma de pensar. Assim como mostra Merleau-Ponty (1984), que o pesquisador não aprende apenas o significado do arranjo do nativo, mas ao perceber tal significado e, conseguir descrevê-lo, é capaz de atestar sua lógica e incorporá-la de acordo com os padrões e o ponto de vista, na questão da referência do autor com o indígena. No caso dessa pesquisa, do o jovem contemporâneo em debate com a escola. É como se o pesquisador e o nativo participassem de um mesmo plano, dotados do mesmo processo cognitivo que lhes permitem, numa instância mais profunda, uma comunhão para além das diferenças culturais, como sendo uma espécie de “[...] fenômenos fundamentais da vida e do espírito.” (Lévi-Strauss, 1971, p.28).

Manter um olhar etnográfico fora dos portões da escola vem revelar à pesquisa o percurso que mapeia um recorte mais específico das escolhas dos

espaços urbanos, como lugares criados para a mediação das linguagens, das ações, das atividades e das continuidades das redes de sociabilidades entre os grupos de jovens contemporâneos, evidenciando assim, a grande multiplicidade de referências identitárias existentes nos grupos de juventudes, como mostra Carrano (1999).

Essa coisa de andar à procura dos jovens, pelas ruas, aberta ao inusitado, a partir do fenômeno urbano, como forma de compreender a dinâmica cultural e a dinâmica das sociabilidades, oportuniza o elogio sobre um olhar fora dos portões, caminhos que, percorridos apresentam um cunho etnográfico ao distinguir a proposta que desenvolvo, experimentando pistas e lugares da dinâmica urbana contemporânea, capaz de um descortinamento das culturas locais. Aparece como escolha para a aproximação.

4. Metodologia

Se quisermos ter uma visão mais crítica dos processos atuais que permeiam a cultura e a educação, teremos de analisar com rigor e imparcialidade as teorias dos apologistas e entusiastas das novas tecnologias do conhecimento. Se conseguíssemos o distanciamento crítico necessário, veríamos talvez que ainda é possível em nosso tempo propor outros projetos humanos para educação. (AZEREDO)

Primeiramente, a metodologia se organizou em três grandes etapas que baseadas nas experiências de afetos e no contexto teórico sobre etnografia e hermenêutica deu suporte para o desenvolvimento da segunda parte da metodologia, referente à coleta e análise de dados. As três grandes etapas do suporte teórico-metodológico dividiram-se em: narrativas de afetos, refletindo hermenêutica na escuta dos jovens contemporâneos e compreender e interpretar o quê?

Após, mais sedimentada pela fundamentação teórica escolhida para o desenvolvimento metodológico, inicio as próximas etapas necessárias ao trabalho de pesquisa. A partir da iniciativa de sair às ruas para a coleta de dados, a pesquisa de campo dividiu-se em três grandes atos, caracterizando um teatro do fenômeno urbano e especificado da seguinte forma: Primeiro ato – fora dos portões da escola, o impacto da pesquisa sobre os modos de olhar, escutar e pensar a questão das juventudes, escolha de um recorte urbano que sinaliza o espaço de socialização juvenil para o encontro com os jovens. Segundo ato – o encontro para a dinamização dos grupos em função dos debates referentes às narrativas das cartas no contexto do sofrimento e da hostilidade. Terceiro ato – análise dos dados a partir das leituras e escutas das cartas.

Em se tratando da escolha dos lugares para a experiência da escuta dos jovens, foram escolhidos espaços recortados do contexto urbano os quais são frequentados por eles em função dos processos de socialização. Dessa forma, a opção foi feita a partir de um shopping e de uma praça dentro da cidade de Porto Alegre.

É importante salientar que, em função do reconhecimento ético, os jovens, os professores e as escolas de origem, não serão identificados. Qualquer nome que apareça nessa pesquisa são nomes fictícios.

Narrativas de afetos

Ao chegar aqui, no lugar da pesquisadora, entendo que experiências ricas na educação tenham me levado a acreditar na busca de uma pesquisa interligada aos discursos dos jovens com seus professores, para melhor compreender questões que ainda possam inviabilizar o diálogo na dinâmica discursiva da dialética. Para tanto, escolho um caminho de escrita, cartas individuais, textos criados pelos alunos, textos em formas de cartas dirigidas aos professores, dizendo as causas de possíveis sofrimentos e como consequências comportamentos hostis.

Sendo sofrimento e hostilidade os focos principais da pesquisa, foram selecionados alunos que escreveram cartas endereçadas aos seus professores.

Capturada pelo movimento contemporâneo de uma sociedade cada vez mais ativa de outras formas e lugares, percebo o quanto negociar com juventudes importa valores ao devir, além de situar o educador no mundo contemporâneo. Perseguir um ato político, filosófico e sociológico para melhor enxergar a educação no lugar do discurso e poder olhar os jovens como sujeitos inquietos e desejanter, foi uma tarefa de novos conhecimentos. Trazer à luz suas impossibilidades e incongruências para ressignificar crenças sobre educação no lugar de pesquisadora, é navegar em outras formas possíveis de olhar, ler, criticar e aprender o que acontece a minha volta: um novo mundo.

Aproveito minha experiência, meus registros e, fundamentalmente, a palavra dos jovens e a simbolização diante dos seus sofrimentos, para buscar outras verdades. Verdades contidas nos seus desejos, nas singularidades e nos modos diferentes de ser e de viver. Aproveito ainda, para buscar nas subjetividades trazidas pelos jovens um saber, uma verdade e uma vontade de ouvir suas expectativas, medos, raivas, dores, amores, desejos e tudo aquilo

que possa, de alguma maneira, ser dito. Lugar onde um conta para o outro, o que, para cada um deles, precisa ser contado.

Ter escrito cartas às pessoas que amo, poder ter dito a elas o que realmente desejei dizer, foi um descortinamento essencial à pesquisa. Cartas que foram escritas para realizar um trabalho na disciplina de Memórias da Linguagem e inspiradas no livro *Nas Tuas Mãos*, de Inês Pedrosa, ressuscitou um projeto de vida internalizado e que ao tomar corpo e matéria veio à tona um tempo de afetos e pensamentos, um tempo vigoroso também à produção científica.

Inspirada nas cartas de Natália à Jenny: “[...] *lembramo-nos de peripécias divertidas já completamente soterradas [...]*” (PEDROSA, 2005, p.157); Lou Salomè a Freud: “[...] *se ao menos pudéssemos ampliar de uma forma plástica aquilo que você esboçou [...]* talvez nos tornássemos capazes de compreender as verdades finais [...]” (APPIGNANES, 2011, p.400); Kafka ao Pai: “[...] *eu não soube como de costume o que te responder, em parte justamente pelo medo que tenho de ti, em parte porque existem tantos detalhes e justificativa desse medo que eu não poderia reuni-los no ato de falar de modo mais ou menos coerente [...]*” (KAFKA, 2009, p.17); Rilke ao jovem Poeta: “[...] *as coisas em geral não são tão fáceis de aprender e dizer; a maioria dos acontecimentos é indizível, realiza-se em um espaço que nunca uma palavra penetrou [...]*” (RILKE, 2007, p.23); Carta para a minha Mãe: “[...] *estou tão só que quase consigo escutar a cachoeira nos meus pensamentos e escrever, deixa-me com a sensação de ter materializado minhas emoções, a amargura da solidão é doce [...]*” (2010); Carta à Prima:

[...] hoje, finalmente, no vazio e no silêncio daqueles sinos de Natal, lembramos e repetimos, olhando agora para os nossos filhos, que tão bem roubaram o lugar dos bonecos, vão nos acenando de longe sem que possamos mais embalá-los na cadeira de balanço para eles dormirem [...] (2010);

Carta à Filha:

[...] para expressar com mais clareza o que vai em meus sentimentos, selecionei algumas fotografias e comparando-as com outras minhas, quando estava com a mesma idade tua, vejo na diversidade das épocas, muito mais alegria e espontaneidade em ti [...] (2010).

Cartas que expressam vontade de reparação, que expressam admiração, encantamento, ressentimentos, desejos, que expressam cuidado, delicadeza, saudade, sensibilidade, alegria, coragem, nostalgia, que expressam, enfim amor, gratidão e que simbolizam afetos tão vivos de materialidade que me atrevo até tocá-los.

O endereçamento das cartas, com o intuito de dirigirem-se aos professores, leva no interior contextual de cada uma delas, a procura de um encontro com cada aluno, encontro que pretende dar um rumo de apropriação cujo investimento substancia-se de um resgate consigo mesmo. Traz, na intencionalidade, o mecanismo de endereçar a alguém alguma coisa e com isso, nesse atravessamento entre o desejo de escrever o texto e o encaminhamento deste para o outro, acaba por explorar um sentido de endereçar-se a si. Além de dispor um dispositivo de constituição de si, de dar significação à experiência afetiva, vem demonstrar que o recurso “cartas” também acabou sendo atravessado pelos elementos da tecnologia contemporânea. Isso quer dizer que a utilização da mídia eletrônica, forte marca dos tempos atuais facilitou o envio das cartas, as quais puderam chegar até a mim via e-mail.

Considero, aqui, questões relevantes para estudos relacionados às mídias eletrônicas, especialmente no que diz respeito às redes sociais construídas pelos jovens, com o objetivo de participação de novas amizades e de manutenção dos relacionamentos.

Após ter escrito algumas cartas que se amarraram numa fundamentação pessoal e teórica, num movimento de afetos e reconhecimento das mais íntimas condições pelas quais tem sido refeita à vida, auxiliou um olhar mais profundo para o verdadeiro projeto de pesquisa - o discurso das juventudes com seus professores. Mas preciso clarear, que quando falo das mais “íntimas condições”, quero dizer que significa os jovens poderem construir com seus professores uma sala de aula motivada pelo diálogo.

A trajetória para encontrar o desejo de pesquisar, escrever, ler e produzir passou por etapas cruciais de reflexão. Tomar algumas atitudes de pura revelação e reconhecimento foi um caminho de trabalhos, um caminho de pedras, mas principalmente, um caminho percorrido sobre o verdadeiro sentido

de um sujeito que se estabelece e se anuncia como sendo eu, ainda que esse eu venha a se denunciar como outro. Portanto, as cartas enviadas para algumas pessoas da minha vida vieram realçar o sentido da justificativa da metodologia a ser adotada na pesquisa, ou seja, é fundamentalmente parte integrante e viva de todo o processo de crescimento, não somente ao que diz respeito ao ato de justificar, mas ao ato ter coragem para recomeçar a escrever e enxergar a realidade emergida por outros valores – um fenômeno contemporâneo emergente dos jovens.

Percebo o quanto são instigantes as misturas, o desejo, o poder dos movimentos das rebeldias, das buscas de lugares e da liberdade, aceitação das diferenças, tão fundamentais na fundação de novas linguagens, de novas gramáticas inevitáveis dos processos contemporâneos.

Sobre as cartas, sou levada aos vários estágios de uma vida compartilhada, mas o que é mais importante sobre cartas é que embora sejam enviadas a pessoas queridas, nem sempre o foram, também foram perversas no meu modo de ver e de sentir. Também foram meus professores. Às vezes me sentia aluna e às vezes professora durante os nossos convívios, e que, portanto, quando falo de afetos, falo de amor,

[...] o amor se faz de uma continuidade de interesses subterrâneos, restos de vozes, hábitos que nos ficam da infância como uma melodia sem letra, paixões pisadas na massa funda do tempo [...]. O amor era então uma criação fulminante do tédio e da inocência, feito do carnal recorte da beleza, magnífico de crueldade. (PEDROSA, 2005, p. 15)

A reflexão metodológica vai ao encontro de memória, de tempos, épocas e pedaços de vida que se transformam em fantasmas que se fazem presentes. E é por isso que pelos caminhos da memória consigo ver em determinadas paradas para descanso, toda uma vivência que, enquanto disfarçada por uma fantasia de luzes, vai mostrando nas entrelinhas da dança, um eterno infantil ordenando um gigante.

Escrever cartas e dedicar-me ao estudo da escrita como dispositivo de subjetivação foi o primeiro passo ao longo da minha trajetória no Mestrado para consolidar a opção de propor aos jovens a escrita de cartas aos seus professores. E assim aconteceu. Da importância de reencontrar-me com a

leitura e a escrita de cartas nasceu a disposição de me fazer leitora e intérprete do que esses jovens tinham a dizer a respeito de seus mestres, sobretudo daqueles que lhes moveram sofrimento e hostilidade.

Refletindo hermenêutica a partir da escuta dos jovens contemporâneos

O meu intento não é ensinar o método que cada qual deve seguir para bem conduzir a sua razão, mas somente mostrar de que maneira procurei conduzir a minha. (DESCARTES)

A idéia de que a sociedade vem sofrendo uma forte crise em direção a transformações paradigmáticas, tem mostrado definições de um perfil teórico e sociológico exigentes de novas formas de conhecimento, trazendo nas linhas desse novo perfil, os sinais emergentes do paradigma da ciência pós-moderna. Nesse panorama, revelador de uma vigorosa crítica das correntes dominantes do pensamento epistemológico sobre a ciência moderna, aceito aquilo que mostra Boaventura Santos quando recorre à “[...] *dupla hermenêutica: de suspeição e de recuperação.*” (SANTOS, 1989, p. 12).

O ponto central de uma metodologia, quando se trata de uma temática relativa às questões inerentes aos modos de ser das juventudes atuais, não pode escapar da questão hermenêutica uma vez que, a pretensão do objetivo da pesquisa é compreender os sentidos que mobilizam o sofrimento e a hostilidade na escola. Por isso, a orientação pelo desejo do diálogo vive uma língua nem sempre tão clara, mas que na medida em que vai enriquecendo e aprofundando a compreensão do desempenho humano, vale-se como uma maneira de escuta.

Foi por aqui que encontrei uma partida epistemológica às respostas ou “verdades” possíveis de serem esperadas, durante o processo de desenvolvimento da pesquisa. Vou me atrever dizendo que epistemologicamente acredito ter sido o caminho da hermenêutica na pesquisa que me permitiu fazer da pesquisa no Mestrado uma experiência efetivamente significativa de auto(trans)formação.

A relação epistemológica, nessa medida, se transforma numa relação do eu e do tu, não se escravizando, assim, numa relação do eu com a coisa. Trata-se aqui, de compreender uma ciência enquanto prática social de conhecimento, uma tarefa cuja realização se efetiva por uma dinâmica de diálogo com o mundo.

O modo de operar hermeneuticamente me conduziu a compreender as razões pelas quais foram construídos alguns objetos e não outros; algumas imagens e não outras, fazendo-me entender que a desconstrução faz-se mediante o apelo do inobjetável e ao inimaginável, capaz de tornar socialmente possível os objetos e as imagens cientificamente utilizadas. Ao trabalhar com um fenômeno social o significado é orientado para compreender os sentidos norteadores das formas diferentes naquela mesma realidade.

Durante a trajetória de trabalhos com relacionamentos humanos, faço ligação com as linguagens dos sujeitos. Tudo gira em torno de um dito, de um idioma que de um gesto silencioso ou não, vem dizer claramente um significado. Vai bem mais adiante do que propriamente me fazer saber o que quer dizer um determinado texto escrito é como compreender-se diante de um texto.

No processo de escuta, compreensão e interpretação fui levada a olhar tudo expresso num discurso, mas também expressões não ditas, escondidas daquelas palavras tão limpas e tão evidentes. A higiene da palavra bem dita, bem colocada, é muitas vezes sucumbida para dar um lugar de sujeito mais verdadeiro. Foi justamente por essa maneira de desejar compreender jovens, no universo de pesquisa, que instigada profundamente a buscar um caminho de relação íntima com a hermenêutica, fui surpreendida com a mudança de postura dando prevalência ao lugar de pesquisadora.

Saber que hermenêutica é um ramo da filosofia, que se debate com a compreensão humana e a interpretação de textos escritos estabeleceu à pesquisa um caminho de sucessivos lugares à interpretação e à compreensão. Caminho que possibilitou declarar, anunciar, esclarecer e interpretar, chegar ao corpo das palavras além do discurso, “[...] a interrupção da não-linguagem no seio da linguagem.” (LARROSA, 2004, p.183). É como poder dar validade a uma linguagem transgressora que subverte a própria linguagem, que

sensibiliza dizendo o quanto um não-discurso é capaz de fazer explodir um discurso, de dar desestabilidade, de negar as normas e de enlouquecer as regras, enlouquecer a significação.

Falar de linguagem no sentido da não-linguagem trouxe para o trabalho de pesquisa o fundo de um sujeito, o fundo de um olhar, levando-me a capturar a linguagem de um não discurso, forma de explosão desse discurso, forma de transgredir regras e mais do que nunca mostrando a nitidez do corpo das palavras como “[...] *o lugar do desfalecimento da compreensão, o lugar do colapso no sentido, a ameaça permanente da interrupção da positividade ordenada de novos discursos produtores de sentido.*” (LARROSA, 2004, p.184). É uma forma de fazer funcionar a explosão das palavras por um rumo pervertido, por um rumo de exterminar qualquer tentativa de mediar a fabricação de sentido, ainda que busque um sentido e uma interpretação.

Sobre isso, vou relatar o que disse uma jovem de 20 anos quando se colocou numa posição de não querer falar. Assim ela ficou por longos minutos e no silêncio, tentei acompanhá-la, também em silêncio até uma nova retomada. Lá pelas tantas, ela me disse: “*Tá vendo aquilo?*”, “aquilo” era a sala de aula. E seguiu dizendo: “*Pois é, é onde eu não gostaria de estar.*”. Após algumas sessões e encontros com ela, fiquei sabendo que aquele lugar “*é onde eu não posso falar.*”. Tempos depois eu soube de que não se tratava de um simples lugar, mas da ojeriza pela sala de aula, do desprezo de um lugar que o tempo inteiro espera discurso, palavras cujos sentidos emergem do esperado, do pronto, do previsível. Essa mesma menina voltou a procurar-me dizendo que as pessoas na escola pensavam que ela era uma esquizofrênica por imaginarem que “aquele lugar” poderia ser um lugar de uma loucura imaginativa. Mas a partir dessa colocação, ela mesma continuou falando e disse-me: “*Sim, é uma loucura imaginativa poder imaginar uma sala de aula com uma professora nada imaginativa, nada louca.*” Trata-se aqui, daquilo que Derrida vem mostrar que, além dos encontros verbais, há uma “[...] *revelação ao amor, à busca, ao corpo, aos encontros orais e corporais.*” (apud LARROSA, 2004, p. 181). Então me dou conta “[...] *que quando se beija não se pode dizer nada, e que quando se fala, os beijos não são possíveis: a língua não pode funcionar ao mesmo tempo como um órgão sexual e um órgão*

linguístico.” (LARROSA, 2004, p. 183). Aqui, começo a chegar ao sensível. Falar de hermenêutica também é falar de uma constante erótica. Um corpo-a-corpo, um roçar entre a língua e as palavras.

Para os professores, aqueles tão reclamados a partir dos discursos das juventudes, o corpo das palavras vem decifradas como sujeitos (os professores) deserotizados, como sujeitos sem corpo, apenas uma voz, um dito, um comando. O cumpridor de agendas e o ensino de conceitos. Não estou aqui, em hipótese nenhuma, desprezando a figura do professor, não, não estou. Estou apenas trazendo água, um pouco de transparência sobre as vivências e aquilo que pude escutar, olhar e ler a partir das expressões dos jovens. Porém, faço esforço contínuo para saborear cada palavra envolta por um corpo. Parece que a sala de aula não tem corpo, como se a corporeidade se escondesse por um negativo à sexualidade, à negação de um erotismo próprio dos sujeitos. Como se tudo isso precisasse ser escondido, ser sonogado, ser desprezado no lugar do discurso, do legítimo e do sentido.

Ter tido um olhar mais minucioso sobre o ato da interpretação e a experiência com a alteridade, interpretar entrelaçada ao processo participativo histórico de produção de significados à nova concepção de homem, fui capturada novamente pela escuta.

Na concepção de Gadamer (2004), com relação aos fundamentos da hermenêutica filosófica, fui à busca de uma compreensão mais cautelosa pelo diálogo com o aluno, fazendo uma trajetória na leitura das cartas os significados das linguagens e percebendo o quanto a linguagem não se restringe a um instrumento dado e acabado e sim, se identifica numa herança a ser resgatada pela memória, construindo assim, novas possibilidades e caminhos de ligação entre a hermenêutica e as formas como o diálogo se posiciona nos relacionamentos entre os sujeitos, ou seja, como se dá a dialética.

O termo compreensão é, sem dúvida, o mais central do pensamento hermenêutico de Gadamer. A partir dele o autor desenvolve sua concepção acerca da dinâmica da interpretação para repensar a essência da linguagem, trazendo efetivamente, alguns traços peculiares para dar continuidade ao meu próprio caminho na determinação de conhecer conteúdos significativos,

durante o desenvolvimento da pesquisa. A compreensão, no sentido de trabalhar possibilidades discursivas no universo daquilo que uma língua pode dizer ou deseja dizer.

Se a linguagem se manifesta no diálogo, encontro de dois mundos, aventura de desdobramentos imprevisíveis para os parceiros e também mutuamente transformadores e enriquecedores. A importância atribuída ao diálogo representou em certa medida, a retomada do método socrático-platônico de investigação. Isso levou Gadamer a ser chamado de “Sócrates contemporâneo”.

Gadamer (2004) supera a distância que normalmente separa a compreensão do compreendido. Dá-se muito mais na interpretação incessante entre nossos horizontes prévios de compreensão e o horizonte significativo da obra, pela coisa ou pelo estado de coisas. Coloca, ainda, nesse sentido, que as vozes do texto dependem sempre daqueles para os quais os textos falam, evidenciando, na sua concepção, que a compreensão tem por consequência a afirmação de que toda a interpretação tem de se ajustar à situação hermenêutica, na qual tem lugar a interpretação.

É preciso ressaltar, ainda, que o fato de o caráter aberto da interpretação, não se confundir aqui, com um elogio inconsequente da arbitrariedade interpretativa, nem com uma negação radical de todo e qualquer conteúdo de verdade. Nesse ponto, Gadamer (2004) procura chamar a atenção para a possibilidade de uma objetividade e de uma verdade hermenêutica, que se constituiriam justamente pelo ajuste à situação a cada vez em jogo no ato da compreensão. Há que se respeitar a objetividade que é inerente à coisa a ser interpretada.

O acontecimento da compreensão, não apenas envolve necessariamente a linguagem, mas encontra na linguagem, o elemento e o meio essencial à sua realização, uma vez que é somente nela que temos um fenômeno constitutivo de toda compreensão: atualização de sentidos que esperam o momento para despertar.

A compreensão e a interpretação, vistas em Gadamer (2004) estão postas de maneira a trazer o que se precisa ser compreendido e interpretado à

fala, e assumimos, diante de um comportamento compreensivo, uma postura questionadora com previsão de uma resposta. Segue, nitidamente, o modelo socrático-platônico de pergunta e resposta, e concebe o acontecimento da compreensão, como envolvendo originariamente, uma estrutura dialógica. Entendo, com isso, que o filósofo também anuncia que não há distância entre um sujeito hermenêutico e os termos com os quais ele explicita sua interpretação. A concepção instrumental da linguagem não se constrói senão a partir de uma abstração do próprio acontecimento da linguagem, da própria vida da compreensão no cerne da linguagem. Toda compreensão e toda interpretação, sempre acontecem incontornavelmente no interior da linguagem. O próprio movimento da compreensão requisita a linguagem como o elemento no interior do qual, é possível alcançar aquilo que se busca compreender. A compreensão trabalha na formação de possibilidades discursivas, que vão cunhando aos poucos, o universo daquilo que uma língua pode dizer.

Outra questão importante trazida por Ricoeur (1977a) é a “hermenêutica da suspeita” em que a psicanálise é abordada, em contraposição a uma “hermenêutica da revelação”, da “restauração”, o “recolhimento” ou apreensão do sentido, contribuindo para um debate que está no centro do pensamento contemporâneo, principalmente no que diz respeito às articulações entre desejo e linguagem. O filósofo contemporâneo encontra Freud nas mesmas paragens de Nietzsche e de Marx, quando os três levantam-se perante ele como os protagonistas da suspeita, aqueles que tiram as máscaras. Ao falar de máscaras é preciso repensar e refazer o conceito de consciência de tal maneira que o inconsciente possa ser o outro, e de tal maneira que a consciência seja capaz desse outro. Significa dizer que para o filósofo, passando pelo reconhecimento de um sujeito, o que precisa se perder para se encontrar é o atravessamento das múltiplas mediações, num caminho de si mesmo com o outro – tarefa de um cogito ferido.

Em se tratando de Ricoeur (2000) foi fundamental para a pesquisa, no âmbito da metodologia, sua teoria da interpretação quando reconhece o papel central da linguagem e dos símbolos na vida dos sujeitos.

O filósofo, a partir da criação de uma teoria e colocando o texto no lugar de evidência, procura indicar o modo de interpretar como um processo de

participação histórica e de produção de significados, resultando numa compreensão da transformação de si mesmo e do mundo. Sobre isso, o autor especifica que mesmo vivendo no conflito das interpretações, não se leva, no entanto, ao relativismo.

Atravessar conceitos entre Gadamer e Ricoeur e, ir ao encontro de outros conceitos em Larrosa, foi para mim, clareza, esclarecimento e conhecimento.

Foi relevante abordar formas de se estabelecer a interpretação, a compreensão e maneiras de se olhar aquilo que se deseja saber, como o significado dos textos, de fases, palavras, de fatos, de culturas, de histórias, enfim, dos afetos.

Sobre “Dar a ler... talvez”, “talvez dar a ler?”, mostra com muita energia e sabedoria o movimento de receber palavras e dá-las, explicando a vulnerabilidade das palavras e o que elas dizem nunca é a mesma coisa, ou seja, palavras são sempre as mesmas e o que dizem não nunca é o mesmo, como esclarece Larrosa (2004).

Há no texto de Larrosa (2004), aquilo que os educadores e mesmo os professores no dia-a-dia de suas aulas, parecem esquecer que é justamente o significado de dar. Mas não aquele dar da filantropia ou da abnegação, e sim um dar além de uma simples leitura, quando se pode sair do lugar de uma leitura sobre algo que somente lemos. Ir além dessa compreensão problemática, parece-me fundamental quando estou frente ao jovem numa sala de aula ou num ambiente de escuta. Na verdade, comparo o texto de Larrosa, “Dar a ler” com a problemática de se ler um jovem, uma linguagem, um escrito manifesto no gesto, no olhar e no corpo.

A renovação das palavras comuns é poder escrevê-las como se fosse a primeira vez e fazê-las soar de um modo inteiramente novo, dá-las a ler como nunca haviam sido lidas. Sim, penso que sim, porém vou fazer uma relação entre o significado de “Dar a ler” com o significado de um dito de um jovem. Faz pouco tempo que um jovem de 17 anos veio procurar-me com uma queixa. Dizia ele: **“Estou de saco cheio, não aguento mais. Dizer coisas, escrever outras coisas e meus professores entenderem do jeito deles, um jeito**

sem sexo, tá ligado?” Nossas conversas continuaram, fui ouvindo seus desabafos e lá pelas tantas ele me entregou uma “carta”, que eu o havia motivado a escrever, falando o seguinte:

Não sei por onde começar, mas vou relatar meus sentimentos. Faz muito tempo que estou querendo falar e falo, mas parece que todo mundo está surdo. Ontem me acordei de madrugada para tentar escrever algo para o meu professor de educação física, porque ele, de todos, parece ser o melhor. Mas não deu outra, ao dizer a ele que não aguentava mais a mesma coisa de sempre, ele simplesmente me disse que tudo isso vai passar e que eu tenho que fazer meus exercícios juntos com os meu colegas. Preciso dar um basta, estou engasgado pelas sopas daqueles que só comem, quero ar, quero ser eu, preciso saber onde estou. Não quero mais estudar, não quero mais nada, só quero ficar quieto. Nas aulas, tenho ficado muito mal, porque fico quieto e então não é prá ficar quieto. Eles dizem que eu tenho que participar. Se não fico quieto, vou prá orientação porque estou incomodando. Sei lá, prefiro morrer. Quero dizer que não sou burro, sou apenas uma pessoa querendo ser. Então, uma professora me perguntou: ser o quê? Um médico, um dentista, um professor? E eu respondi, não quero ser merda e ela me retirou da sala de aula.

Lendo atentamente essa carta de um jovem para si mesmo ou para qualquer pessoa que possa escutá-lo, fiquei atenta. Ao ler a carta, por exemplo, imersa na experiência do “dar a ler”, desejando ir além de uma simples compreensão, tentando estar fora daquilo que lemos porque já sabemos, tentando me ausentar das adaptações de esquemas previsíveis da compreensão, ao ler a carta do aluno, volto para mim e começo me dar conta das palavras que ele diz. Estão impregnadas de mim mesma. Eu leio o que sou e então consigo olhá-lo de outra forma, entro nas licenciosidades, vou a uma certa origem, até obter um texto casto. Ir à castidade no sentido de poder penetrar no texto até onde não há modificações pelas mãos, pelo tempo e pela moral. Sim, ele, o jovem em sua bela carta me deu suas palavras num gesto de intercâmbio, de doação sem saber conscientemente sobre isso. É uma forma de ler sem ler o que estou habituado a ler, é dar a ler um jeito de se dar as palavras retirando ou interrompendo o que dizem as palavras, aceitando uma viagem no mundo de uma interpretação e de uma compreensão por um movimento de dar as palavras uma possibilidade de poder dizer mais além do que elas já dizem.

Ao ler na carta do jovem “quero ser”, e já tomada por uma compreensão ditada num idioma de ler sem apropriação e sem pertencimento, interrompo as convenções e entro no “quero ser” como sendo um lugar obscuro, cuja interpretação se dilui na paixão, uma paixão que escapa do lugar de um ato ou simples atividade. “Quero ser”, me leva a ler o que eu quero ser. Aqui, saio imediatamente da intenção poderosa que edita um saber do que se quer, mas vem para suspender a questão do ato e da passividade na forma de lei. Aqui, ler e escutar se misturam quando leio cartas dos jovens tenho a impressão de dar continuidade a conversas, mas

Não daquelas conversas que mais parecem entrevistas: perguntas, respostas, concordâncias, contrapontos, sínteses e conclusões. Falo da conversa fiada, daquela que se faz no atropelo das coisas ditas e por dizer, na contação irregular das idéias, na fruição mais solta de quem não está premido pela necessidade de lógica ou coerência. (RATTO, 2008, p.135)

Ao falar de hermenêutica, da interpretação, da tradução, do significado, do sentido e da compreensão, não posso ficar alheia diante do entendimento sobre o “Dar a ler”, uma vez que a metodologia das cartas, como elementos fundamentais do projeto de pesquisa, me auxiliou a não mais sujeitar-me soberana e poderosa em meu saber e sobre minha vontade, mas postar-me num lugar de suspensão de todo desejo de domínio.

Ao ler várias vezes a carta desse jovem, antes de poder colocar-me como sujeito desejoso de compreendê-lo, faço todo um novo caminho de leitura, de abandono e me permito ser um sujeito passional, subversivo frente ao sentido real de cada palavra, transgressor para ir além daquilo que uma palavra simplesmente diz. É como não separar mais o corpo da palavra, é como tocar o tempo inteiro entre palavra e sentido, como se sentido e palavra fizessem parte de uma sexualidade, que, geralmente se interrompe porque leitores nem sempre estão apaixonados. É como no caso daqueles professores que ao ler “quero ser”, transferem-se imediatamente para um significado estéril, morto, dessexuado, ao dizer “médico”, “dentista” ou “professor”. Parece-me que não houve aqui uma identidade entre palavra e corpo, corpo da palavra como corpo que se mobiliza, se diferencia e se transforma, como corpo a corpo.

Fico atenta para o ato de ler, mas atenta à questão de que “ler é praticamente escutar”, como argumenta Ratto (2008). Também busco ainda nessa caminhada longa o encontro com a compreensão, suporte ao pensamento para refletir o que cada sujeito diz, e o que cada sujeito escreve como um leitor capaz de explodir um discurso de intenções, capaz de me ausentar da categoria dos mestres da leitura, sair da compreensão meramente comunicativa e transmissora, mostrando que o aprender consiste no recebimento de uma a leitura tão profunda que se faz necessidade de dar-se ao outro. A verdadeira leitura não permanece na consciência de um só homem, mas explode em direção ao outro.

Compreender e interpretar o quê?

O problema da interpretação é colocado pela própria natureza da nova textualidade: quando esta é predominante visual, parece não deixar espaço para uma interpretação à moda antiga e, quando é predominantemente temporal em seu fluxo total tampouco sobra tempo para a interpretação. (JAMESON)

Como abordar os fatos de singularidade que encontramos na vida dos sujeitos, nas formações coletivas, que não estejam comprometidos com referências teóricas e certas práticas reducionistas?

Os fenômenos que se salientam em termos de conflitos exigem daquele que deseja observar, investigar e pontuar resultados, uma espécie de dinâmica de possibilidades de várias entradas, desde que as saídas sejam múltiplas. Por esse caminho me reporto às funções de um cartógrafo que serve de recursos muito variados incluindo fontes não só escritas e nem só teóricas. O que importa para o cartógrafo é que teoria é sempre cartografia, e que também diz que o cartógrafo “[...] é um verdadeiro antropófago: vive de expropriar, se apropriar, devorar e desovar, transvalorado.” (ROLNIK, 2006, p.65).

O critério para escolha de cartas tem a ver com o desejo de descobrir que matérias de expressão, misturadas a outras, que composições de linguagem possam favorecer passagens de intensidades capaz de percorrerem seu corpo no encontro com os corpos que pretende entender, interpretar e

compreender. Para um cartógrafo, a questão do “entender”, afasta-se de questões como explicar e revelar, ainda que explicar também passa a ser fundamental nos processos da compreensão. Quero dizer com isso que o afastamento a que me refiro nada tem a ver com a questão da ausência da explicação, mas dizendo que explicação por si só pode perder o caráter de uma compreensão mais específica, mais profunda, no sentido de compreender aquilo que perpassa por trás do que possa ser puramente racional.

Na verdade, o que me faz aproximações com um cartógrafo, na busca metodológica, são as intensidades na direção de expressão. É como se eu pudesse mergulhar na geografia dos afetos e ao mesmo tempo, inventar caminhos para continuar a travessia. Seriam formas outras de linguagem como um transporte que facilita a transição para outros mundos, novas formas de histórias, novas formas de se contar histórias. O importante nessa trajetória de ler e ouvir cartas, e ler aqui no sentido de escuta, no sentido de atenção flutuante, de maneira ampla e total sobre um sujeito que fala e escreve.

A relação entre aquele que lê, ouve e aquele que fala, escreve, no sentido cartográfico e hermenêutico, vai além, deixa seu corpo vibrar (corpo daquele que olha, escuta e lê), vibrar com todas “[...] *as frequências possíveis e fica inventando posições a partir das quais essas vibrações encontrarem sons, canais de passagem, carona para a existencialização.*” (ROLNIK, 2006, p.66). É uma relação que se estabelece de corpo e língua.

O que define minha pesquisa como processo metodológico é o exercício na investigação de um perfil exclusivamente de caráter de sensibilidade, que se propõe para prevalecer, sempre que possível na adjacência das mutações, uma posição que possa me permitir acolher, uma experiência pertencente ao processo de produção da realidade do desejo. Para que isso seja possível, Rolnik (2006) se utiliza de um “composto híbrido”, por um corpo vibrátil, escapando do plano de organização de territórios, desorientando suas cartografias, desestabilizando suas representações, canalizando as intensidades, dando-lhes sentido.

O desafio permanente, desafio de canalizar intensidades, é o próprio motor de criação de sentido, da mesma forma como eu escolhi fazer a pesquisa, olhar e escutar os conflitos vivenciados nos jovens com seus

professores, desterritorializando lugares organizados e pré-estabelecidos como o ambiente escolar. Ter compreendido poder trabalhar com jovens em lugares públicos, ruas, lugares deles, lugares de encontros, é como fazer uma trajetória de rua e estar aberta às surpresas mais fortes e evidentes do que uma espécie de protocolo normatizado. Penso estar aí um campo fértil da espontaneidade. Sair para a rua, próxima de lugares que fazem redondezas com escolas me inclui exclusivamente num tipo de sensibilidade fazendo coexistência com a indagação, bem como com os mundos em que cada um se engendra, se arranja.

Sair da escola e conversar com jovens fora desses muros, fora desses portões, trouxe-me a garantia de um diálogo espontâneo, livre e com um grau de intimidade que cada um pode se permitir.

A experiência com jovens fora dos portões escolares vem como uma oportunidade finalmente de encontro com princípios vitais e não princípios morais. Trata-se aqui, de vivenciar o quanto se suporta em cada situação o desencantamento das máscaras que constituem nossa ilusão, clareando nesse processo de busca através de cartas aos professores, um modo de liberar afetos para um investimento em outras matérias de expressão e permitindo assim, possibilidades de criação de novos sentidos, novos modos de escolha para viver, novas sociedades, mas fora daquilo que possa dar sentido às relações de soberania ou de dominação.

No universo da escuta, do olhar e do acolhimento de abertura às diferenças de valores e de outros modos de se viver, é importante enfatizar no meu processo metodológico, que não pretendo apenas revelar sentidos, mas criar sentidos amarrada no processo da interpretação, já que o trabalho de pesquisa vem comprovando a participação de um corpo que vibra e que associado aos olhos e ouvidos procura ir aos poucos, ao encontro de um contínuo processo participativo, capturando, caçando o estado das coisas, das palavras, de tudo que possa ser colhido ao redor do convívio, ao redor dos pronunciamentos, pontuando significados e conhecendo sentidos.

Ao escolher e percorrer uma trajetória de sensibilidade à desterritorialização, encontro-me com a impossibilidade de reducionismo do desejo, porque é na análise do desejo, necessariamente, análise de suas

linhas de fuga, linhas por onde se desmancham os territórios, onde aparece o lugar ou o entre-lugar, ou a brecha, ou uma lacuna que grita. Além disso, a riqueza do desejo, nem sempre tão nítida, está no lugar de poder compreender que nenhuma estratégia gera somente um modo de existência.

Universos singulares criam-se a cada estratégia, quando adotada por uma existência ou outra, não importa se sejam essas existências de um indivíduo, de um grupo ou de uma sociedade. Diferentes destinos, dramas, cenários e estilos têm mostrado nos trabalhos educativos, que reside no respeito e no acolhimento dessas diferenças toda riqueza do desejo, toda sua fartura generosa. A anunciação da questão do desejo, no percurso metodológico, quando me coloco frente aos jovens para que eles possam iniciar suas falas, suas cartas, há uma língua de intimidade e de conexão com mistérios. Desliza nos caminhos da reparação e do ressentimento a possibilidade de dizer o que não foi possível ser dito. Trata-se de um estatuto do desejo. Para Rolnik (2006), afetos só ganham espessura de real quando se efetuem e sua exteriorização toma corpo ao se tornarem matéria de expressão, agenciamento dos corpos, movimento de criação de sentido para efetuar essa passagem. Diria que tal passagem pode ser comparada com uma travessia focando numa ponta o desejo e na outra a simbolização do mesmo.

O olhar, um pouco mais específico nos movimentos da cartografia, no sentido do funcionamento da atenção durante o trabalho de campo, levou-me a refletir como utilização metodológica, o processo da atenção flutuante. A ideia é que, na busca da construção do conhecimento através de um método dessa natureza, há um tipo de funcionamento da atenção que foi em parte descrito por Freud (1912/1996), como conceito da atenção flutuante e por Bergson (2010), como conceito de reconhecimento atento.

Dentre as contribuições teóricas sobre variedades atencionais envolvidas no estudo da subjetividade, destaca-se a de Freud, sobre a atenção flutuante, apresentada no conjunto de seus “Estudos sobre Técnicas” (1912/1996), aponta que a mais importante recomendação consiste em não dirigir a atenção para algo específico, mas em mantê-la “uniformemente suspensa”.

Atenção aberta, sem focalização específica, vai permitir ao meu trabalho de campo, a captação não apenas dos elementos que formam um texto coerente e à disposição da consciência, mas também, do material desconexo e em desordem, aquilo que é próprio do sujeito e que não se estabelece pelas organizações de regras e de moral, material mais típico das juventudes que se constituem por processos de identificação múltiplos em lugar das identidades fixas.

Para Laplanche e Pontalis (1992), o uso da atenção flutuante significa que subitamente emerge no discurso do analisando a fala inusitada do inconsciente. Com relação ao que é colocado por Laplanche e Pontalis, e tentando seguir por uma visão cartográfica, não deixa de ser uma forma de poder ser surpreendida por algo novo, algo que possa fazer suspender as inclinações culturais e pré-estabelecidas. Falando de um inconsciente receptor, a ênfase do texto freudiano aqui proposto, recai na atenção auditiva, objeto importante e que entra com fundamental contribuição para a análise e interpretação dos discursos.

Fazendo um balanço acerca da contribuição sobre conceito de atenção flutuante para discussão da atenção do cartógrafo, destaca-se a proximidade quanto à ênfase na suspensão de inclinações e expectativas do eu, que operariam uma seleção prévia, levando a um predomínio da reconhecimento e consequente obturação dos elementos de surpresa no processo de escuta e no processo da atenção durante os trabalhos no grupo e durante os trabalhos de leitura das cartas. Para Kastrup (2007), a atenção seletiva cede lugar à atenção flutuante que trabalha com fragmentos desconexos. Nesse sentido, passa a ser uma espécie de acolhimento ao inesperado, um desdobramento na qualidade do encontro, porque *“[...] praticar a cartografia envolve uma habilidade para lidar com metas em variação contínua.”* (KASTRUP, 2007, p.18).

Ainda para Kastrup (2007), a atenção do cartógrafo é em princípio, aberta e sem foco, e a concentração se explica por uma sintonia fina com o problema. Isso se aplica ao tipo de trabalho antropológico urbano que desenvolvi. O olho tateia, explora, o ouvido não só ouve, mas olha, assim como todo o corpo entra de corpo e alma no jeito de ser e de dizer, essencial de cada sujeito. Mergulhar em subjetividades, ou seja, entregar o corpo nesse

afundamento que é ser cada um durante o processo da pesquisa, tem-me levado a compreender que surpresas, não podendo realmente ser planejadas, são elas uma fonte inesgotável no campo interpretativo, uma vez que se caracterizam como surpresas, como o inesperado, mas o que tenho visto por aí, pelas andanças e pelas escutas, é que a escola se perde, muitas vezes, antecipando a surpresa, como me dizia uma jovem num dos nossos encontros: *“Eu queria dizer para a professora do SOE o que eu desejava e ela me fez uma série de orientações, então aquilo que eu estava pensando, nem bem pensando, acabou morrendo”*. Tudo isso tem me ensinado a navegar esquecida um pouco de lemes, ainda que saber ir ao encontro da objetividade, quando necessário, tem mostrado aos meus olhos, aos meus ouvidos, ao meu corpo, como utilizar um leme sem machucar o outro.

Apóio-me nas questões dirigidas à atenção cartográfica, sem deixar de lado concentração e abertura nos conceitos de atenção flutuante de Freud, no reconhecimento atento de Bergson (2010) e nas contribuições da vertente fenomenológica das ciências cognitivas contemporâneas.

Para a pesquisa, a postura cartográfica baseada no conceito de atenção flutuante e aberta, de rastreio, de toque, de pouso e de reconhecimento atento, inclui momentos de explicação e compreensão. O explicar torna-se recurso para uma melhor compreensão, entre as intenções do autor e do leitor. Fica claro que, através do trabalho de interpretação, compreender e escrever aquilo que o autor quis dizer realmente vai trazer entre texto, autor e leitor, o lugar do mundo do leitor e do mundo em que ele vive.

Se o rastreio é um gesto de varredura do campo, a atenção que rastreia visa uma espécie de meta ou alvo móvel. Envolve uma habilidade para lidar com metas em variação contínua. É importante a localização de pistas, de signos de processualidade. É acompanhar mudanças de posição e não se identifica a uma busca rígida de informação. A concentração se explica, apenas para salientar a sintonia fina com o problema. (Rolnik, 2006).

O toque, sentido como uma rápida sensação, um pequeno vislumbre, que aciona em primeira mão o processo de seleção, dá a ideia de uma seleção independente do interesse, que tematizada por Husserl (apud KASTRUP, 2007), o conceito de notar diz respeito ao contato leve, traços momentâneos ou

com partes mais elementares que um objeto com força de afetação. O que é notado pode tornar-se fonte de dispersão, mas também de alerta. Algo acontece e exige atenção. O ambiente perceptivo traz uma mudança, evidenciando uma incongruência com a situação que é percebida até então como estável. É signo de que há um processo em curso, que requer uma atenção renovadamente concentrada. O que se destaca não é propriamente uma figura, mas uma rugosidade, um elemento heterogêneo de ordem exógena, pois o elemento perturbador provém do ambiente.

Segundo a distinção estabelecida por Rolnik (2006), a subjetividade do cartógrafo é afetada pelo mundo em sua dimensão de matéria-força e não na dimensão de matéria-forma. A atenção é tocada nesse nível havendo um acionamento no nível das sensações e não no nível das percepções ou representações de objetos apenas.

O gesto de pouso indica que a percepção, seja ela visual, auditiva ou outra, realiza uma parada e o campo se fecha, numa espécie de zoom. A atenção muda de escala e um novo território se forma. Há uma mudança do foco da atenção.

Quando a atenção pousa em algo há um trabalho fino e preciso no sentido de um acréscimo na magnitude e na intensidade, o que concorre para a redução do grau de ambiguidade da percepção. Portanto, é preciso ressaltar que em cada momento na dinâmica atencional é todo território de observação que se reconfigura.

No que diz respeito ao reconhecimento atento, somos atraídos por algo que obriga o pouso da atenção. O que fazemos quando somos atraídos por algo que obriga o pouso da atenção e exige a reconfiguração do território envolvido? A atitude investigativa do cartógrafo seria mais adequadamente formulada no sentido de ver o que está acontecendo, pois o que está em jogo é acompanhar um processo, e não simplesmente representar um objeto repetindo mais uma vez o gesto da suspensão.

Para Bergson (2010), o reconhecimento atento tem como característica nos reconduzir ao objeto para destacar seus contornos singulares. A percepção é lançada para imagens do passado conservadoras na memória, ao contrário

do que ocorre no reconhecimento automático, onde ela é lançada para ação futura.

Sobre o reconhecimento atento cabe pontuar que

Enquanto no reconhecimento automático nossos movimentos prolongam nossa percepção para obter efeitos úteis e nos afastam assim do objeto percebido, aqui, ao contrário, eles nos reconduzem ao objeto para sublinhar seus contornos. Daí o papel preponderante e não mais acessório, que as lembranças-imagens adquirem. (BERGSON apud KASTRUP, 2007, p.20)

O interessante é que o conceito de reconhecimento atento desmonta a noção tradicional de reconhecimento, pautada na ideia do rebatimento da percepção numa imagem prévia ou esquema correspondente.

A originalidade da análise bergsoniana é apontar que o processo de reconhecimento não se dá de forma linear, como um trajeto único, mas se faz através do encadeamento de percepções ou de associação cumulativa de ideias, na forma de circuitos. É entendido como uma espécie de interseção entre a percepção e a memória. O presente vira passado, o conhecimento, reconhecimento. Memória e percepção passam a trabalhar em conjunto, numa referência de mão dupla, sem a interferência dos compromissos da ação, em que

Todos os elementos, inclusive o próprio objeto percebido, mantém-se em estado de tensão mútua como um circuito elétrico, de sorte que nenhum estímulo partido do objeto é capaz de deter sua marcha nas profundezas do espírito: deve sempre retornar ao próprio objeto. (BERGSON apud KASTRUP, 2007, p.20)

O reconhecimento atento é a revelação da construção da percepção que se amplia, viaja, flutua, desliza, sobrevoa e muda de plano, produzindo dados que já estavam lá, construindo o próprio objeto através dos circuitos que a atenção percorre.

No que se refere ao significado de questões subjetivas, preocupou-me, de alguma maneira, no que diz respeito às queixas dos jovens, no sentido de poder filtrar com mais propriedade aquilo que é do discurso, aquilo que é do gesto, aquilo que é dos atos, aquilo que parece ser, mas que, na verdade entra por uma corrente comum relativa às características de idades e realidades dos

jovens frente aos comportamentos com autoridades. Não posso perder o rumo do que vem pela via de uma abordagem comum e do que vem pela via de uma abordagem real com o problema em pauta. Em outras palavras, quero dizer com isso que a hostilidade, o sofrimento podem estar ligados a fatos da história familiar e da história social e não aos fatos diretos do que o professor possa ter causado ao jovem.

A pesquisa não pretendeu banalizar ou desfazer os comportamentos escolares, mas investigar o que tem passado pelas queixas durante o processo de experiências com os jovens. Ainda que possa ter sido difícil selecionar reivindicações e protestos nas manifestações contra os professores, a pesquisa deteve-se em perceber especificidades que diferem as histórias familiares, sociais e transferenciais que possam ser confundidas pelos impulsos da raiva.

Utilizo a atenção cartográfica durante os períodos que requer a pesquisa de campo, para melhor compreender os jovens durante suas formalizações discursivas, na busca das expressões e da problemática que a pesquisa investe. Fica clara a importância do rastreamento, de um olhar mais pousado e ao mesmo tempo mais flutuante, assim como também é fundamental dar espaço ao reconhecimento atento para a percepção poder voltar-se mais à pergunta que não é “o que é isto?”, mas considerar que a atitude investigativa do cartógrafo, segundo Rolnik (2006) deveria ser formulada “vamos ver o que está acontecendo”. Aqui, o que está em jogo é acompanhar um processo para auxiliar nas atitudes interpretativas. Acompanhar um processo não é representar um objeto, e sim saber estar atento e perceber como funciona a atenção quando ela se detém. A distinção entre o que passa a ser reconhecido automaticamente e aquilo que é reconhecido pela via da atenção, explica a diferença entre reconhecimento automático e reconhecimento atento.

Então, se o olho tateia, explora, rastreia, o mesmo pode ocorrer com o ouvido ou outro órgão. O que na verdade importa ainda dizer aqui, é que a distinção mais importante em ambas as percepções nada tem a ver entre os diferentes sentidos como visão, audição e tato. Trata-se de ações de forças invisíveis. Não é movimento que explica a sensação, mas ao contrário, é a

elasticidade da sensação que explica o movimento, segundo Deleuze (apud KASTRUP, 2007).

A atenção do cartógrafo realiza uma exploração assistemática do terreno, com movimentos mais ou menos aleatórios de passe e repasse, sem grande preocupação com possíveis redundâncias. É atenção que torna atitude de receptividade, e enfim, é tocada por algo, pode ser até por uma coisa surpreendente. E surpreendente aqui é a questão.

A cartografia é o método proposto por G. Deleuze e F. Guattari (1995), e que vem sendo utilizada em pesquisas de campo voltadas para o estudo da subjetividade.

Com relação à interpretação, a relevância da utilização do campo hermenêutico serviu para trabalhar os textos das cartas dos jovens aos professores. Além da pesquisa buscar conhecimentos sobre atenção cartográfica para o desenvolvimento metodológico como recurso de visualizar intensidades na direção de expressão, foi interesse também, buscar conhecimento sobre maneiras de interpretar na direção de significados e na percepção de sentidos, o que vem fundamentar a compreensão dos textos, com base na hermenêutica.

Para Ricoeur (2000), uma teoria da interpretação realizada a partir da noção central de texto, esclarece de que modo interpretar é participar de um processo histórico de produção de significados. Combinam-se nesse processo, objetividade e implicação subjetiva, resultando numa compreensão transformada de si mesmo e do mundo, cujo resultado articulado no conflito das interpretações é reconhecido como inevitável, sem levar, no entanto, ao relativismo como conclusão. O que se interpreta então, num texto? O mundo do texto. Com relação ao mundo do texto, como esclarece Ricoeur (1989), não é o mundo da ação, este mundo onde viveu e agiu o autor ou vive e age o leitor. Não é ao nosso mundo de ação que o texto faz referência imediata. O distanciamento instaurado pela escrita também altera a função referencial do discurso, abrindo espaço para o surgimento desse outro mundo, o mundo do texto. Movimento de lançar-se para além de si mesmo, para dizer algo de alguma coisa, o texto coloca em suspenso.

A passagem do falar à escrita libera o discurso não só das intenções psicológicas do autor, como também das circunstâncias originais de sua enunciação. Instaura-se com a escrita uma distância entre o discurso e o mundo circundante imediato. Abre-se uma brecha através da qual também sua função referencial é alterada. O discurso escrito já não faz necessariamente referência imediata, ostensiva, direta a este mundo presente no momento de sua enunciação. Fixado pela escrita ele torna-se disponível para ser lido em outras circunstâncias, conforme outras referências. Uma das críticas de Platão à escrita assenta-se nessa possibilidade, pois a escrita torna o discurso aberto a uma recepção em princípio universal, por qualquer um que saiba ler, e, portanto, também aberto a interpretações não sujeitas ao controle do seu enunciador. Assim, seu sentido será apropriado por diferentes leitores, de que lhe darão significados conforme suas próprias interpretações. Isto é, a atualização de seu sentido, sua vinculação ao mundo da ação, não depender desses leitores interpretes, ainda que eles sejam orientados pelo próprio texto, é importante esclarecer que

[...] que se trata é de indicar caminhos do pensamento e da palavra [...] que sejam ao mesmo tempo caminhos que despertem, alberguem e transformem a vida em todas as dimensões, sem humilhá-la e sem mutilá-la, e de indicar caminhos de vida que sejam ao mesmo tempo caminhos de fidelidade à palavra inteira, também sem humilhação e sem mutilação. (ZAMBRANO apud LARROSA, 2004)

Se interpretar é trazer o mundo do texto ao mundo da ação, elucidando-o, desvelando o mundo proposto pelo texto, enunciando um novo discurso sobre ele, então a partir dele, torna-se novamente acontecimento. E, se o falar não é um falar necessário, um dar-se da palavra na necessidade de falar, senão essa verbosidade sempre excessiva que a escritura deve vir precisamente interromper e saber, esse falar está preso às circunstâncias e à premência da vida, no interior da qual emerge a necessidade de escrever.

Segundo a autora, a escritura vem “salvar as palavras” da usura do tempo e da escravidão dos negócios dos homens. Zambrano vai além sobre o escrever, dizendo que “[...] escrever é primeiro um impor silêncio: calar as palavras da comunicação mais banal... para buscar em uma solidão silenciosa,

o que não se pode dizer... mas isso que não se pode dizer, é o que se tem que escrever.” (apud LARROSA, 2004, p.33).

Entendo que, se o primeiro gesto é calar o que se diz, e o segundo é escrever em solidão o que não se pode dizer falando, a escritura vista por esse pensamento vai ao encontro do meu pensamento quando escuto e leio jovens na escola, dando assim, a ideia de que escrever cartas pode trazer uma fonte rica de revelações sobre aquilo que precisou ser dito numa forma esclarecedora dos afetos os quais poderiam ter ficado na sombra do sofrimento e da hostilidade.

Pelos caminhos teóricos vou me tornando um pouco Zambrano, se é que posso me comparar a ela, como uma pessoa de ouvido e não de voz, mas sair da voz é um exercício difícil, porque sempre queremos falar, falar o não falar, ir além do falar. Tenho me visto ultimamente escrevendo bem melhor minhas experiências de ouvido do que as experiências da fala. Ainda por esse viés, ao me colocar na posição de leitora, o ouvido vem coordenar aquilo que leio e que o que passa pela oralidade não passa e não pode passar pela escritura.

A voz também é necessária para que se possa aprender de ouvido, que é por onde aparece o motivo claro, claro como uma clareira, como um dos lugares da voz em que a palavra se diz de viva voz e que se recebe de ouvido. Sobre isto, é importante colocar no que diz respeito do claro, da clareira, como cifra do aberto que

E se percorrem também as clareiras do bosque com uma certa analogia como se percorrem as aulas. Como as clareiras, as aulas são lugares vazios dispostos a se irem enchendo sucessivamente, lugares da voz onde se vai aprender de ouvido, o que resulta mais imediato que o aprender pela escrita, o qual inevitavelmente há que se restituir sotaque e voz para que assim sintamos que nos está dirigida. Com a palavra escrita temos que ir a encontrar-nos a metade do caminho. E sempre conservará a objetividade e a fixação inanimada do que foi dito, do que já é por si e em si. Enquanto que de ouvido se recebe a palavra ou o gemido, o sussurrar que nos está destinado. A voz do destino se ouve muito mais do que a figura do destino se vê. (ZAMBRANO apud LARROSA, 2004, p. 37)

Ler é ir de algum modo ao encontro da palavra sem percorrer um caminho inteiro, já na escuta a palavra simplesmente vem, desliza, nos vem. A

palavra ouvida torna-se a ser destinada aquele que a ouve. Uma palavra que não se busca, mas que vem e que só se dá aquele sujeito da distração, distraidamente, mas com uma atenção tensionada ao máximo, mas se mantendo como atenção pura, como uma atenção não normatizada pelo o que se sabe, pelo o que se quer ou por necessidades. O ouvido fino, atento, sensível, delicado, aberto à escuta, o ouvido distraído que seria aqui uma cifra da disponibilidade.

Para Zambrano (apud LARROSA, 2004), a palavra dita como uma palavra não fixa, mas fluída, quer dizer, uma palavra que não é em si por si, mas que devém que é uma palavra que não aparece na forma do que foi dito, mas na forma do que se vem dizendo, talvez ainda por dizer e uma palavra, por último, que não é inanimada, mas animada, viva, retoma o motivo clássico da solidez inalterável e um tanto marmórea, pétrea e monumental da palavra escrita, diante da fluidez contextual, líquida ou gasosa, da palavra oral. Aqui, a autora retoma também o motivo da letra morta, do corpo da letra, como uma materialidade cadavérica, sem alma, que só o hálito da voz do leitor é capaz de reviver, “[...] como se houvesse uma vida das palavras que só está na voz, no hálito da voz, na alma da voz [...]” (LARROSA, 2004, p.38). O gemido, o sussurro, o balbucio, o soluço, talvez o riso, que não se podem escrever. Tudo isso se perde na língua escrita, como também se perdem ritmo, melodia, tom, enfim tudo que se restringe ao lugar da voz.

Para concluir essa parte do texto, que vem fazer ligação com os processos entre o pensar, falar e escrever, Larrosa (2004) expõe uma sentença zambraniana que

[...] pensar é antes de tudo como raiz, como ato-decifrar o que se sente à luz dessa distinção aristotélica, segundo a qual o que está na voz é justamente o que se sente, o que padece, e o que está na escritura é o articulado da voz. (LARROSA, 2004, p.39)

A partir dessa relação, uma palavra pensante que contenha só o articulado da palavra, somente aquilo que é inteligível, seria uma palavra sem voz, apenas seria símbolo dos padecimentos da alma. Portanto, uma palavra não passional, seria o sintoma de um pensar apático? Porque um pensar passional, segundo Zambrano (apud LARROSA, 2004), só poderia expressar

um tom sem tom, no tom dogmático desse pensamento que recusa o padecer para limitar-se a compreender. Então, um pensar passional, um pensar que seja “decifrar o que sente”, por em letra os padecimentos da alma, exige uma palavra tonal, tem que ser capaz de se expressar.

A palavra que é ouvida se perde, se vai, fica para trás, por isso a oralidade se dá o lugar da suspensão da palavra, fica na borda de algo que não chega, deixando sempre um desejo, uma falta. Já a letra se eterniza, é perdurável porque é o registro no espaço, há um encadeamento das palavras, há continuidade, há lógica de conceito ou do argumento, não é ressonância, não há variações melódicas nem alterações que somente a voz é capaz de produzir. Na poesia parece-me que às vezes isso é quase possível, na arte, também, fazendo valer que

[...] Palavras, um bater de asas do sentido, um balbucio também ou uma palavra que fica suspendida como chave a decifrar; uma só que estava aí guardada e que se deu ao que chega distraído ela própria. Uma palavra de verdade que pelo menos não pode ser inteiramente entendida nem esquecida. Uma palavra para ser consumida sem que se desgaste. E que se parte para cima não se perde de vista, e se foge ao confim do horizonte não se desvanece nem se encharca. [...] (ZAMBRANO apud LARROSA, 2004, p. 45)

A questão da leitura de um texto no que se refere em dar e pensar o ler e que possa ir mais além da aparente claridade da palavra “ler”, trata-se de saber ler no lugar da *leitura “[...] o que mais ameaça a leitura: a realidade do leitor, sua personalidade, sua imodéstia, sua maneira encarniçada de querer seguir sendo ele mesmo frente ao lê, de querer ser um homem que sabe ler em geral”* (BLANCHOT apud LARROSA, 2004, p.187).

Larrosa (2004) vem esclarecer com primazia que ao dar-se a ler, interrompendo aquilo que se faz em nós como convenções, pré-estabelecimentos que nos fazem dar a ler o que já possuímos como próprio, o que já sabemos e também ler dentro daquilo que Ricoeur coloca como não perder de vista também a estrutura de um sentido universal que um determinado texto vem nos dizer. Dar-se a ler no sentido de suspender apegos, posses e chegar a uma estrutura de sentido universal, ainda que o sentido universal deva remeter às múltiplas interpretações.

Reafirmando Larrosa (2004), para melhor explicar o dar-se a ler no lugar de leitor, quando a ideia é de que se dar as palavras interrompendo o que elas dizem não é sair do que elas dizem, mas poder dar assim o infinito durar das palavras, possibilidade de ir de novo dizer mais além daquilo que elas dizem. Para essa duração e podendo dizer as palavras cada vez mais coisas distintas e para que o devir possa ser lido como o que nunca foi escrito. É uma forma de se dar as palavras, um jeito de compreender também que

Aquele homem que aprendia a escrever e a ler sentenças e palavras 're-lia' o mundo e, ao fazê-lo, percebia o que antes, na leitura anterior do mundo, não havia captado. A re-leitura em que se engajava, enquanto se alfabetizava, re-fazia a estima de si mesmo, elaborada desde o ponto de vista da ideologia dominante que, inferiorizando o trabalho do 'dependente', intensifica sua subordinação ao poder. Aquele homem, na verdade, se alfabetizava, no sentido amplo e profundo que a tanto tempo defendo. Ele não apenas 'lia' mecanicamente sentenças e palavras, se assumia como *tarefeiro*. (FREIRE, 2000, p. 50)

Não se trata, de impor-se ao texto, mas de subordinar-se a ele, assim como “[...] *interpretar é tomar o caminho de pensamento aberto pelo texto, pôr-se em marcha para o oriente do texto.*” (RICOEUR, 1989, p.159). Aqui, o caminho serve para aceitar as injunções do texto, essa direção de olhar e de pensamento por ele proposto. Deixar-se levar pelo texto, atravessar o mundo do texto e ser atravessado por ele. Despojamento, perda de si, para reconhecer-se ao final da leitura, para receber um si mesmo. Assim sendo, esse movimento de realização da função referencial do texto revela-se como um movimento de trazer para perto o que está distante, movimento de tornar próprio o que era estranho e que pode caracterizar toda a interpretação. Uma apropriação que é também desapropriação, despossessão.

Para Ricoeur (2000), quanto mais elementos do texto e suas relações forem considerados numa interpretação, quanto mais a totalidade de sua estrutura for levada em conta, quanto mais esclarecida estiver a estrutura do texto que sustenta uma interpretação, maior será a sua validade em comparação com outra que tenha desprezado elementos importantes na estruturação do texto, ou não tenha considerado a sua totalidade.

Nessa perspectiva, segundo Ricoeur (1977b), o conflito entre diferentes interpretações não só é inevitável como também é produtivo. Cada uma das

interpretações em confronto funciona como agrilhão para o refinamento e precisão de outra, em seu esforço mútuo de sustentação argumentativa no esclarecimento do sentido do texto. Assim, tanto a hermenêutica freudiana, entendida como arqueologia do sujeito, na medida em que busca o sentido de sua figura presente em seu passado, quanto à fenomenologia hegeliana entendida como teleologia do espírito, na medida em que busca o sentido das figuras presentes em seu desdobramento futuro, contribuem para a elucidação de aspectos distintos da realidade, têm seu valor em seus âmbitos próprios.

No que diz respeito à produção de significados, trata-se de entender de que maneira cada interpretação se realiza e ganha sentido no interior da hermenêutica. Combinam-se nesse processo objetividade e subjetividade no sentido do resultado de uma compreensão transformada de si mesmo e do mundo.

Ricoeur (1977b), ao reconhecer o conflito das interpretações como realidade inevitável e sem levar, no entanto ao relativismo como conclusão, mostra que o papel central da linguagem e dos símbolos que pontuam a vida sempre estará presente. Mas afinal, o que significa múltiplos sentidos? O que fazemos quando interpretamos algo que alguém nos diz? Como julgar a veracidade ou a validade de interpretações? Para responder tais perguntas baseio-me no autor, cuja teoria da interpretação é realizada a partir da noção central de texto. Procura indicar sua posição filosófica e seu diálogo com diferentes teorias, mas o que mais vem interessar-me aqui é como esclarecer de que modo interpretar é participar de um processo histórico de produção de significados.

Ainda com intuito de dar respostas às perguntas levantadas, baseio-me também em Ricoeur (1977b), no que diz respeito ao trabalho de decifração de símbolos, símbolos que apontam para outra coisa, um outro sentido que só se mostra por uma interpretação, a qual possa esclarecer um duplo sentido, segundo seu pensamento com relação à coletânea de ensaios em conflito das interpretações.

No que se refere ao esclarecimento de um duplo sentido, dos símbolos à linguagem, a passagem é quase inevitável, assim como é inevitável a passagem do problema do duplo sentido ao problema dos múltiplos sentidos. A

linguagem permanece repleta de muitos sentidos em seu uso comum, colocando o problema da interpretação, entre tantos mal entendidos, como compreender o outro e como me fazer entender por ele?

Para Ricoeur (2000), a linguagem tornou-se um domínio sobre o qual se entrelaçam as pesquisas filosóficas, caracterizando aquilo que alguns chamam de sua virada linguística. Nesse sentido, passo a entender que sua teoria de interpretação, ou seja, de dar sentidos, tem como base o reconhecimento desse lugar central que a linguagem e os símbolos ocupam na existência do sujeito. Na verdade, atenta e sensível à teoria do filósofo, também compreendo que ela contribui, ao mesmo tempo, para esclarecer esse lugar e para a formulação de uma teoria geral da linguagem. Continuando Ricoeur (1983), toda a teoria da interpretação inclui ou está assentada numa concepção de linguagem, seja ela específica ou não. Essas elaborações remetem para um horizonte maior de antropologia ou ontologia do homem, capaz de agir, falar, narrar e avaliar suas próprias ações. Portanto, nessa perspectiva, para a compreensão do humano vai valer considerações dos símbolos e da linguagem.

Em se tratando da problemática do texto, Ricoeur (1989), para elucidar o que é um texto e como se dá o processo de sua interpretação, lançará mão da interpretação em geral, esclarecendo a importância da participação da linguagem na existência humana e que servirá de parâmetro à compreensão do sujeito, da ação e da história. Sem ignorar as perspectivas teóricas que vêm interpretação em todo ato linguístico, inclusive na simples nomeação de alguma coisa, o autor reserva o termo para o processo de esclarecimento do sentido do que foi dito em palavras, admitindo-se que múltiplas e divergentes interpretações podem ser dadas a isso que foi dito. É evidente que se pode dizer algo com uma palavra, com uma frase ou com um discurso de muitas frases.

Sobre a questão acima, penso caber aqui algumas frases, expressões dos jovens quando se encontraram comigo num shopping de Porto Alegre, após eu me apresentar e dizer rapidamente sobre minhas intenções, então um deles falou: *“Posso falar mal?”*, e o outro: *“Eu não gosto de falar sobre meus professores dentro da escola”*, e mais outro: *“Olha cara, eu não vou fazer*

aquela merda de prova”, e assim por diante. Os ditos, as expressões, as frases e tantos pensamentos poderiam ser identificados aqui de várias formas, mas o que me parece importar mesmo é a compreensão dos sentidos de cada frase, de cada palavra, como interpretá-las e de que maneira elas entram pela via da escuta e pela via da escrita para a interpretação.

Por exemplo, quando ouvi “Posso falar mal?”, o sentido do que foi dito pode passar por múltiplas e divergentes interpretações. O “Posso falar mal?”, poderá estar relacionado com interferências comuns e características próprias de jovens entre 16 e 17 anos frente qualquer sujeito imposto à autoridade; poderá ser interpretado por um determinado problema ocorrido por indisciplina ou qualquer aborrecimento enfrentado naquele dia na escola; seria também interpretado como um protesto causado por uma manifestação que lhe tivesse causado mágoa, humilhação ou indiferença; teríamos ainda interpretações voltadas às questões de ordem histórico-familiar, histórico-social e tantos outros motivos que poderiam estar ali e não estão claros. Enfim, quantas interpretações de uma simples frase estariam aí implicadas? Trata-se na verdade, de se dar caminhos à escuta refinada, o que é dito com uma palavra, com uma frase ou com um discurso de muitas frases, assim também agir quando os ditos vierem pela via da escrita.

Quando um jovem diz: *“Eu não posso falar dos meus professores dentro da escola”*, o que estaria aí de verdadeiro? Ele prefere falar fora da escola para se sentir mais a vontade? O que ele tem a dizer que lhe restringe dentro da escola? Ou ele prefere falar fora da escola porque lá possa ser não atrapalhado pelas convenções impostas pelo ambiente escolar? Ainda que sejam muitas as saídas, múltiplas saídas interpretativas vou utilizar a interpretação com o propósito de melhor compreender as cartas aos professores.

Ao ler um texto, quando o discurso apresenta uma forma de unidade estruturada, delimitado, dotado de sentido em seu conjunto, não é suficiente entender cada uma de suas frases para perceber o que ele quer dizer. Seu sentido advém de sua totalidade. Coloca-se assim um problema hermenêutico específico, diferente daquele colocado pela compreensão de uma frase ou de uma palavra. Isso se torna ainda mais evidente quando o discurso é fixado pela

escrita, tornando-se um texto, “[...] *todo discurso fixado pela escrita.*” (RICOEUR, 1989, p.141). O exame desse problema específico, posto pela interpretação de um texto, permitirá a ele, em outros níveis como também muito do funcionamento geral da linguagem.

Ricoeur (1989) adota o tratamento da linguagem como discurso, enfatizando seu caráter vivo em que sempre alguém diz algo sobre alguma coisa a alguém. Há que elucidar esse processo em sua totalidade, entender como funcionam seus elementos e suas relações em diferentes contextos, no mundo, na vida.

Como chegar mais próximo possível da mais fidedigna interpretação? A pergunta me leva então a sensibilizar-me pela atenção cartográfica e pelos processos hermenêuticos envolvidos com texto e oralidade, corpo, pensamento.

Mas compreender o quê? Se esse leitor, como já foi visto, não vai compreender a intenção do autor que escreveu, pois essa ficou definitivamente para trás. Compreender não é encontrar-se com o autor ou colocar-se em seu lugar. Ter a experiência que ele teria tido e expressado em seu texto? Então, o que compreende o leitor? O leitor compreenderá melhor a si mesmo e ao mundo em que vive. É uma compreensão alargada de si mesmo. Ao interpretar um texto, o leitor apropria-se dele e vê seu mundo refigurado. Eis a totalidade do círculo hermenêutico articulado com muita clareza em termos de uma certa pré-compreensão do que seja o mundo do texto, passa-se por ele e dele retorna-se ao mundo da ação com uma nova compreensão.

É importante considerar para um trabalho de interpretação, confrontar diferentes interpretações e discutir sua maior e menor validade, com argumentos baseados nos elementos do texto. Quanto mais elementos do texto e suas relações forem considerados numa interpretação, quanto mais a totalidade de sua estrutura for levada em conta, quanto mais esclarecida estiver a escritura do texto que sustenta uma interpretação, maior será sua validade em comparação com outra que tenha desprezado elementos importantes na estruturação do texto ou não tenha considerado a sua totalidade. Não deixa de ser uma base objetiva sobre a qual se pode afirmar que nem todas as interpretações têm o mesmo valor e nem todas são

aceitáveis. Por isso o conflito é inevitável. O problema a ser evitado é o reducionismo frente à certa cegueira ou ambição. Pretensão nem sempre reconhecida na prática do pensamento, de dar conta da totalidade da realidade a partir de sua perspectiva.

Desdobramento da escuta

PRIMEIRO ATO – o “fora” dos portões da escola

Primeiro grupo

No primeiro encontro com jovens num shopping de Porto Alegre foi apresentado o objetivo da pesquisa, as apresentações pessoais e vivência de expectativas para a aceitação do grupo à participação da pesquisa.

Após muitas reflexões sobre maneiras e procedimentos com vista ao desenvolvimento da pesquisa, os lugares públicos, fora dos portões da escola, foram selecionados como sendo os mais propícios para a pesquisa. Ter decidido sair da escola para a rua, foi um momento de oportunidade a surpresas, de colher palavras, gestos e desejos abertos às experiências inesperadas, foi ao encontro de um ambiente mais esvaziado das hierarquias e das regras escolares. Ao perguntar para um jovem de 17 anos, 3º ano do ensino médio de uma escola pública, se ele preferia conversar sobre a pesquisa dentro ou fora da escola, ele respondeu: ***“Eu não gostaria de dizer o que eu sinto sobre alguns professores dentro da escola, porque sempre que eu falo deles minha opinião não vale nada”***. Enquanto ele respondia para mim, sentia em sua fala um jeito triste e ao mesmo tempo um traço de raiva no corpo ao colocar sua inibição quanto argumenta: ***“dentro da escola”***.

Atravessar as ruas de Porto Alegre em busca dos sentimentos dos jovens acabou por dar novos sentidos aos lugares de trabalho. Foi uma espécie de tombo frente à outra realidade, completamente nova e fora do meu alcance profissional. Sair das salas de atendimento, desprotegida de agendamentos e envolvimento com técnicas e outros procedimentos do

ambiente cotidiano de trabalho, foram aos poucos, fornecendo novos conhecimentos e novas aprendizagens mediante a escolha de territórios que se contextualizam pelos comportamentos mais espontâneos. E não deu outra. Ter tido coragem para desacomodar meus princípios e viver outras maneiras de desenvolver o trabalho, oportunizou um contexto de risco, de rastreamentos, com andar meio aventureira, meio cartógrafo, mais disponível para as surpresas.

A partir disso, escolhi dois lugares públicos em Porto Alegre: um shopping e uma praça, lugares que recebem alunos do ensino médio para encontros socializadores e cotidianos.

Pensei ser interessante observar mais atentamente os dois locais para iniciar a pesquisa. Olhar a convivência de jovens num shopping em Porto Alegre, reunidos, principalmente nos horários da tarde, e grupos de jovens reunidos numa praça próxima de uma grande escola pública, em ocasiões de horários das aulas, poderia ser um bom momento de manter um diálogo com eles sobre seus relacionamentos com os professores. Lugares que se caracterizam como espaços de fuga da escola e que dá continuidade aos processos de socialização, lembrando mais uma vez que se pode definir juventude como uma categoria social, mostrando também, que a juventude como representante de uma realidade sócio-cultural vai dizer por via de seus comportamentos, que a sua concepção e criações simbólicas são fabricadas pelos seus grupos sociais. Iniciei, então, olhando os jovens pelo contexto da socialização, sentados numa mesa perto do *McDonald's*, lá estavam eles dando significados a uma série de atitudes atribuídas pela própria juventude que, naquele momento, extravasavam livremente.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica, segundo Freire, “[...] *é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com os professores ensaiam a experiência profunda de assumir-se.*” (2006, p. 41). Essa questão veio à baila quando me fez refletir sobre o significado de autonomia, ao escutar um dos jovens sentado com os outros dentro do shopping, quando se virou para um deles e disse: **“Olha cara, hoje eu finalmente tenho certeza que a gente não pode ser ninguém nas**

aulas". A essas alturas eu já estava lá tentando aproximar-me para começar a conversar.

Estava próxima da mesa deles, experimentando um modo de chegar mais perto, quando escutei a frase do outro jovem. Frase que ficou fazendo barulho insistente, acendendo luzes em meus pensamentos continuamente na direção de que, tornar uma "experiência profunda de assumir-se", como reporta Freire, traz por uma galopante tomada de consciência o quanto os jovens ainda se debatem dentro das salas de aula, atrás de máscaras em busca de aceitação, como sujeitos em transformação, como se ainda o olhar-se sobre si mesmo e sobre o outro, distanciam-se no convívio escolar. Não tanto entre eles, mas provavelmente, entre eles e os profissionais da escola.

Quanto mais me aproximava desses jovens, mais havia a certeza de que, fora dos portões escolares e distantes das pretensões morais e acadêmicas, mais acontecia aproximação com o espontâneo e mais distante das formas de trabalho que até então vinham me acompanhando. Uma experiência mais livre das interferências relacionadas com os mecanismos morais e mais próxima das suas culturas e das suas marcas, inseridas na própria história de vida, como um terreno que se prepara ao cultivo do diálogo. É como uma *"[...] obrigação de esclarecer que tal diálogo não pode ser o diálogo elitista, entre intelectuais [...] o diálogo deve ser sobretudo com o povo, com os sujeitos históricos."* (ANDREOLA, 2002, p. 140). Sair do universo escolar e ingressar no universo de acontecimentos inesperados foi como um convite ao inusitado.

Enquanto observava-os, esperando para uma aproximação com o diálogo, já sabia que vivenciar a travessia entre a escola e a rua era compreender a diferença dos significados de experiências nas formas de diálogos. Cabe aqui falar um pouco sobre o significado de diálogo como ação dialógica, porque traz ao trabalho de pesquisa, razões para a problematização das relações entre os homens e o mundo, compreendendo que

Enquanto na teoria da ação antidialógica a conquista, como sua primeira característica, implica um sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase 'coisa', na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração. (FREIRE, 2005 p.191)

O educador esclarece a diferença entre o eu antidialógico, como dominador e transformador do tu dominado em uma coisa, como sendo o sujeito virado em “isto”. O eu dialógico, diferentemente do eu antidialógico, mostra que o tu é o constituinte do eu e, portanto, o tu se constitui constituindo o eu e, “[...] o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu.” (FREIRE, 2005, p. 192). Não há nessa relação um sujeito que domina e um dominador. Eles agem visando uma transformação do mundo.

É no diálogo que se funda a co-laboração, no sentido de adesão. O diálogo não faz arranjos, não é manejo, como também não significa pensar que o dialógico possa estar ausente de uma consciência sabedora do que se quer, da busca de compromissos e objetivos.

Mas ao falar sobre adesão, Freire (2005), não quer dizer ‘aderência’, senão uma coincidência liberta de opções. Aparece como intercomunicação entre os homens em conformidade com a realidade. Aqui, há de se cuidar que, na teoria antidialógica da ação, a realidade existe para manter a dominação, o que não acontece na questão da co-laboração esperada pela teoria dialógica da ação. Aqueles que estão envolvidos dialogicamente se voltam sobre a realidade mediatizadora à problematização e aos desafios, resultando desse envolvimento, a transformação. A pretensão nesse sentido é justamente a prática da análise crítica quando atua sobre uma realidade problema. Na ação dialógica os sujeitos conquistam o mundo, livres da ação dominante. Na ação antidialógica o sentido é alienar. É uma espécie de desvelamento do mundo para o outro, tornando-se os sujeitos atuantes de suas próprias transformações.

Parece-me que aquilo que Freire (2005), aponta como a importância à desconfiança, trazendo a confiança como resultado de uma denúncia contrária à transformação do mundo, ação de servilismo ao opressor, poderia vir, também, na linha da incorporação do ressentimento, uma vez que podem reconhecer a necessidade de punição para manter coesão e disciplina no grupo. Nessa proximidade com o ressentido que “[...] nomeia a impossibilidade de esquecer ou superar um agravo. Impossibilidade ou recusa?” (KEHL, 2004, p.12). Daí que, com relação aos oprimidos, quanto mais opressor dentro deles,

mais temor natural à liberdade, podendo levá-los a denunciar uma liderança ao invés da realidade opressora.

A educação reflete a estrutura do poder e isso vai dificultar um educador dialógico no trabalho da coerência, num lugar que despreza o diálogo, fazendo com que os alunos não sejam chamados a conhecer, mas chamados a memorizar conteúdos transmitidos. É importante dizer que o diálogo inicia-se também nas várias formas de se buscar conteúdos. Perguntas que Freire (2005) faz para questionar o sentido do diálogo, vão mostrar com clareza que diálogo só é diálogo fora da alienação da ignorância, no reconhecimento de outros eu, quando a história não é sinal de deteriorização, aceitação à contribuição dos outros e sem medo da superação.

Continuando o grupo de jovens, reunidos no shopping, descontraídos e desalinhados, espontâneos em suas colocações e gestos, continuavam conversando e rindo entusiasmados. contei rapidamente, eram treze jovens entre 16 e 18 anos, todos aparentemente participantes do ensino médio. O grupo era exatamente o que eu precisava naquele momento: jovens com suas mochilas, seus cadernos e falando de suas aulas, de seus professores. Como chegar, até eles e dizer sobre o meu trabalho? Fiquei um pouco mais por ali, observando e tentando ouvi-los, planejando uma estratégia de sucesso. Entre uma brincadeira e outra diziam piadas e imitavam algumas pessoas de suas relações. Faziam um lanche e entre eles tudo parecia muito tranquilo e alegre. Além de suas mochilas e cadernos descuidados, carregavam seus aparelhos eletrônicos sempre em funcionamento. A socialização acontece entre eles naquele ambiente e ao mesmo tempo, entre outros pelas redes de comunicação incessantemente. Eles não fazem uma coisa e depois a outra, eles interagem entre os mais variados mundos.

Aos poucos, chegando mais perto, consegui observar bem no centro da mesa uma jovem muito bonita, talvez não tivesse mais do que 17 anos. Provavelmente, pela beleza da jovem, não estava no centro por acaso. Enquanto mexia em seus longos cabelos claros e a boca cheia, mastigando um quarteirão, dizia brigando entre voz e pão, tentando articular palavras para a sua colega ao lado: ***“Não vou fazer aquela merda de prova porque aquela louca não deu nada prá gente e tá querendo dá uma de boa, agora”***. O

colega na frente respondeu: **“Ah, nem pensar, eu vou fazer, tá ligado, porque depois é a gente que se rala”**. E ela continuou: **“Depois eu vejo como é que eu vou recuperar; olha, não adianta fazer, vai te ferrar mesmo”**. O outro jovem, entre 16 e 17 anos, argumentou do outro lado da mesa: **“Qué sabe, eu quero mais é que aquela bruxa se foda”**. Enquanto isso anotava tudo como se tivesse organizando uma agenda de endereços.

Fiquei mais próxima e tive a nítida sensação de estar invadindo o espaço deles. Pior que invasora, fui me sentindo absurdamente igual à professora que eles criticavam. Senti-me envergonhada, como se eu tivesse tomada por um sujeito ridículo. Como poderia eu chegar ali, no espaço deles, sem que pudesse me tornar igual a um adulto insuportável? Quase não percebia tal situação durante o cotidiano dos meus trabalhos, quando fora da área da pesquisa.

Caminhei mais um pouco, olhando e disfarçando para os lados, como se tivesse procurando algo para comer, ou como se estivesse esperando alguém. Peguei o celular e fingi estar recebendo uma ligação. Coloquei o celular no bolso e finalmente, cheguei até eles. Marinheiro de primeira viagem, como se eu fosse atuar na situação de educadora pela primeira vez e completamente insegura para a atividade. Pensei por um segundo, mas como eu posso estar me sentindo tão insegura diante de um grupo de jovens? Logo eles que fazem parte da minha vida profissional há tantos anos? Comecei então pedindo licença para apresentar-me. Obedeci um impulso. E naquele momento era impossível voltar atrás, fui adiante e seja o que Deus quiser. Ao iniciar a fala, diante do silêncio instantâneo, embora ruídos e olhares continuassem como perseguidores fiéis dos seus discursos, tentei usar uma linguagem menos distante, ainda que o menos insistisse em se tornar cada vez mais distante. Continuei a empreitada, fui adiante. Um sacrifício! Jamais imaginei tantos constrangimentos.

Considerando minhas experiências com jovens, não deveria salientar dúvidas no encontro com eles e compreendi, enquanto me apresentava inventando a melhor maneira possível para falar, que se tratava inegavelmente da porta aberta para a pesquisa, e que apesar de minhas ricas experiências nos processos de orientação e aconselhamento com jovens do ensino médio,

naquele momento, já não se justificava a atividade profissional. O movimento agora era ir e não mais recebê-los. Inverteram-se os movimentos e, portanto, sair da posição de orientador, para a posição de pesquisador, causou-me uma sensação de liberdade. Dar conta da questão inversa foi como acordar em outro mundo. Fiquei mais feliz porque toda a teoria pesquisada juntamente com as experiências do trabalho, avançou inesperadamente para o campo do inesperado, deixando-me mais vulnerável à escuta e à leitura, bem diferente de uma situação de atendimento. Próxima da pesquisa, a aplicação de técnicas ficou à mercê das fragilizações, principalmente quando se trata de experienciar com as subjetividades.

Após apresentar-me, fui logo falando que estava realizando uma pesquisa, e antes mesmo que eu pudesse concluir meu pensamento, uma jovem logo saltou e disse: **“Eu tô feliz com o meu celular”**. [risos]. Eu também consegui rir. Não sabia se naquele momento a interferência da jovem era boa ou ruim. A princípio parecia ser boa, mas percebi claramente minha forte ligação com regras, normas e padrões pré-estabelecidos, apesar de ter pensado, em vários momentos que minha relação com jovens estivesse completamente imune da rigidez de paradigmas. Aqui, nesse momento, iniciei o processo fundamental: uma abordagem crítica sobre meus atos enquanto atuante no mundo da educação. Perceber, o quanto essa experiência conduzia-me a novos modos de aprender, enquanto eles, naquele momento, praticavam, distraidamente, a difícil tarefa de educar, ficou claro que eram eles os protagonistas do ensino. Eu precisei re-começar e re-aprender o sentido e a riqueza da pesquisa. Na verdade, naquele instante, próxima da situação invertida, quem pedia era eu, o apelo para ser ouvida.

Entendi que durante os movimentos da percepção de estranhezas, estava na verdade dando-me o direito de refazer em mim mesma a vivência cartográfica, antes de praticar a ousadia ou a pretensão da aplicação do método, permitindo a sua instalação como experiência própria. Naquele momento a escuta era deles, os olhares eram deles e toda atenção voltava-se para mim. Eles ficaram com os outros papéis e eu surpreendida com a pesquisa, muito mais do que eu poderia imaginar. É incrível poder se observar numa situação inversa e perceber as sinalizações do “paradigma da ordem”,

ainda saliente como um fantasma, bem acostumado e adaptado às repetições do mundo do trabalho.

Após a intervenção da jovem, estendeu-se um silêncio parecendo uma eternidade, embora não tenha durado mais do que algum segundo.

Diante dos olhinhos arregalados, todos voltados para mim, continuei: “Não, não, não tem nada a ver com pesquisa de marcas de celular, nem mesmo sobre os sabores novos do McDonald’s, é apenas uma pesquisa sobre como vocês estão se sentindo com relação aos seus professores”. Um jovem retrucou: **“Tia, a gente ta matando aula aqui”**. O que ele estava querendo me dizer? “Não encha o nosso saco e vá embora?” ou “Se quiser falar tem que aceitar a gente assim, matando aula, certo?” Após sua explanação, houve modificações nos olhares, entendi por essas alterações que poderiam ser duas alternativas: ou era um sinal para saber como eu iria reagir diante de uma provável transgressão, ou se estavam liberando um sentimento autêntico, enfim, como interpretar uma frase aparentemente simples, como essa. Até hoje não sei bem se a ideia do jovem era de surpreender-me para ficar irritada, ou se para fazer-me um convite ao convívio. Mas o que importa é o significado provocador de um sim para a minha pesquisa.

Concluída a apresentação e depois de ter conseguido expressar rapidamente os objetivos da pesquisa, fui feliz ao perceber que o “rapidamente” acabou por resultar numa certa satisfação e numa aceitação à participação no trabalho, ao mesmo tempo em que aparecia contradição e ironia. Nesse momento fiquei sabendo que todos ali presentes eram do ensino médio.

Então pedi permissão para sentar com eles e a recepção não foi das piores, inclusive me ofereceram Coca-Cola. Repeti a pergunta: vocês preferem realizar o trabalho fora ou dentro da escola? E, enquanto tentava dar conta do recado das apresentações da pesquisa e me esforçava para ficar mais íntima com eles e tentar apagar meus constrangimentos, um jovem aproximou-se de mim com sua cadeira e falou: **“Sabe tia, eu prefiro falar sobre meus professores fora da escola”**. Novamente senti um traço de raiva ao comentar sobre sua inibição quando se reporta dentro da escola. Sua inibição vem imediatamente interromper na escuta o fato de não querer falar sobre os professores na escola e desliza para um pensamento voltado à questão de “[...]”

estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos... para conhecer, dominar e utilizar.” (FOUCAULT, 2009, p.138). Essa ideia vem trazer a seguinte questão: se realmente existindo distanciamento entre professores e alunos em determinados grupos, possa estar acontecendo aí domínio e utilização na atuação e no pensamento dos jovens.

Então, outro jovem continua: **“Eu prefiro mil vezes fora daquele ambiente que só me atrasa a vida”**. “Como assim, atrasa a vida?”, eu perguntei. E ele me disse: **“Porque tudo não tem nada a vê com a gente e mais, pior, a gente tem que ser como eles querem o tempo todo”**. “E o que é ser o que eles querem?”, eu perguntei. O jovem respondeu: **“Não dizer o que a gente pensa”**. “Mas vocês não vivem dizendo o que vocês querem o tempo inteiro?”. E então, me surpreendi com sua resposta: **“Sim professora, o que a gente quer sim, mas o que a gente pensa, não”**.

Fiquei impressionada com sua resposta e seguidamente me pego pensando nessa frase: “O que a gente quer sim, mas o que a gente pensa, não”. Aqui, aponto educação como prática de liberdade, mostrando Freire (2005), quando abre espaço sobre dialogicidade da educação, fazendo entendimento do diálogo como encontro dos homens, mediatizados pelo mundo e não se esgotando na relação eu-tu. *“Esta é a razão porque não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito.”* (FREIRE, 2005, p.91).

Após a colocação do jovem, autor da frase: **“O que a gente quer sim, mas o que a gente pensa, não”**, propicia uma interpretação mais específica. Outra jovem de mais ou menos 17 ou 18 anos, se emenda na conversa, dizendo: **“Não é só isso que o Diego falou, tem também a gente se sentir muito estranho. É como se a gente dentro da sala de aula ou da nossa escola, não pudesse falar a mesma língua. É assim, como eu me sinto, como uma estrangeira”**. Tudo que vem registrado aqui é exatamente como eles falaram. Leva a crer que, somente por essas expressões, o trabalho de pesquisa já estaria com subsídios riquíssimos para responder às interpretações.

Se os estranhos são as pessoas que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo – num desses, em dois ou em três; se eles, portanto, por sua simples presença, deixam turvo o que deve ser transparente, confuso o que deve ser uma coerente receita para ação, e impedem a satisfação de ser totalmente satisfatória; se eles poluem a alegria com a angústia, ao mesmo tempo que fazem atraente o fruto proibido; se em outras palavras, eles obscurecem e tornam tênue as linhas de fronteira que devem ser claramente vistas; se, tendo feito tudo isso, geram a incerteza, que por sua vez dá origem ao mal estar de se sentir perdido – então cada sociedade produz esses estranhos. (BAUMAN, 1998, p.27)

Após algumas risadinhas e alguns alvoroços por conta da temática, levaram dois jovens fazer comentários críticos e insatisfatórios de dois professores: sobrou feio para o professor de matemática. Mas, considerando que as reclamações contra a disciplina de matemática têm sido bastante prolongadas, tem me levado a crer que, talvez essas queixas vêm mais pelo viés da falha na aprendizagem, mostrando dificuldades no campo do raciocínio lógico. Sobre isso, abre-se um novo objeto de pesquisa.

Após o comentário do jovem sobre seu professor, chamou-me atenção o comentário de uma menina sentada na frente dele, tomou postura no corpo inclinando-se para frente e disse: **“Olha aqui oh, não tem nada a vê, Cabeção, o professor de matemática é muito legal, tu é que é um vagabundo”**. Novamente risos e o tal Cabeção continuou a reclamar: **“Vagabundo é ele que não dá aula...”** e assim por diante.

Pedi a eles um minuto de atenção e novamente me senti autorizada pelo papel professoral. Tentei seguir em frente e consegui, apesar da roupa um tanto apertada, na tentativa crucial para acompanhá-los.

Eles começaram a demonstrar total atenção e a quebra do gelo foi facilitando o sólido tornar-se líquido e por conta disso, ficamos mais misturados e conseguimos manter a espontaneidade, principalmente, como atuante do papel que exercitava: artista de primeiro espetáculo. Senti atenção, interesse e receptividade. A partir daí, enquanto explicava todo o processo da pesquisa, em nenhum momento houve situações de indiferença.

Salientei não precisarem se identificar, assim como seus professores e suas escolas. Chamou-me atenção que nenhum deles interessou-se em saber para que serviria minha pesquisa.

Quanto à explicação sobre a realização das cartas aos professores, foi levantada uma necessidade de um novo encontro, quando teríamos um outro momento de integração, ou seja, falaríamos mais especificamente sobre as cartas, como segunda parte do trabalho, caso eles aceitassem participar da pesquisa. O grupo aceitou participar da atividade e todos ali presentes combinaram um próximo encontro naquele mesmo local, dois dias depois, no mesmo horário.

É importante dizer que esse grupo de jovens pertence a escolas diferentes. Havia oito jovens de uma escola particular, três de uma escola pública e dois alunos frequentando o último período de ensino médio, juntamente com o cursinho preparatório para o vestibular. Todos cursando o ensino médio, entre 2º e 3º anos. O fato deles serem de escolas com realidades diferentes, veio trazer mais qualidade à pesquisa, porque possibilitou não correr o risco de, serem os mesmos professores, alvos de insatisfação.

A partir daquele momento a realidade se instalou num trabalho onde eles comandariam o espetáculo. Eu apenas faria o papel de receptora, mas uma receptora atenta à escuta, à escrita e à leitura. Eles seriam os autores, e eu, a leitora das cartas, aberta às interpretações. Prova de fogo, jamais poderia eu imaginar o quanto a vivência da vulnerabilidade pudesse causar tantas surpresas frente a uma situação aparentemente muito fácil de manejar. Assistir meu constrangimento auxiliou-me para o crescimento no papel de pesquisadora. Vivenciei as surpresas do cartógrafo que coloca a atenção para um outro problema, que diz respeito a um funcionamento não recoberto pela função seletiva e, portanto, não se configura biologia moral da atenção.

Cabe colocar aqui o depoimento do jovem que frequenta o cursinho: **“Se todos os professores da escola fossem como os professores do cursinho, com certeza a gente nunca teria queixas dos professores”**. Eu perguntei por que e ele respondeu:

Porque eles não estão ligados em besteiras, como por exemplo, ficar dizendo o tempo inteiro o que é certo e o que é errado. Eles não são os donos da verdade e respeitam a gente na aula. Eles brincam, são bonitos e a gente não vê o tempo passar. É bom aprender lá.

Refleti sobre essa questão em duas situações: primeiramente, talvez ser docente em cursinho envolva o recebimento de alunos mais maduros, e segunda alternativa, que agora me ocorre, e fazendo uma escuta “[...] livre dos dogmas, o que implica abrir mão da exigência de certas garantias por um método, de querer ter algo firme e verdadeiro que sirva de apoio [...]” (HEUSER, 2008, p.141), não quero dizer com isso que o método deva ser banalizado, apenas poder suspendê-lo em momentos de diálogos e de escuta, deixando a atenção escapar para um rumo flutuante, e quando falo flutuante, retorno novamente à técnica. Além disso, fazendo uma leitura sobre a questão da vontade que, enquanto afeto de comando exercido sobre o emblema da soberania e da força, o pensar não pode ser exercício natural. Chamou-me atenção também, quando o jovem diz: “**são bonitos**”, por que eles seriam bonitos e os outros não?

O significado do segundo encontro é orientação sobre escrita das cartas aos professores, mas também implica em conversarmos sobre outros significados, ou seja, clarear os conceitos do que possam representar as palavras sofrimento e hostilidade. Antes mesmo que dissesse a eles algo que pudesse dar referência aos significados de sofrimento e hostilidade, um dos jovens perguntou: “**A gente pode falar mal dos professores?**”. Foi exatamente no momento que lancei a realização das cartas aos professores, quando a pergunta foi feita para mim.

A pergunta atravessa fortemente para o encontro de uma necessidade de interpretação, porque é sem sombra de dúvida o momento crucial da interpretação diante do questionamento – “falar mal” por quê? O que poderá existir ali, na necessidade desse jovem desejar falar mal? Estaria ali um discurso relativo aos objetivos da minha pesquisa? Ou estariam ali situações de ordem reativa frente à autoridade ou reativa frente às questões pessoais? Ou simplesmente porque se trata de professores e eu não estou nem aí para as aulas, então preciso falar mal deles. Seria essa a questão ou seriam outras? Por isso, também é no segundo encontro com o grupo, estabelecer como objetivo primeiro, saber as diferenças dos sentimentos dirigidos aos professores, evidenciando os verdadeiros significados de sofrimento e hostilidade nas vivências dos seus relacionamentos. Mas afinal, o que é

sofrimento e o que é hostilidade? Que conteúdos devem fazer textos nas cartas aos professores? O que realmente existe com relação aos seus professores que possam de maneira clara evidenciar sofrimento e hostilidade? Serão essas as questões a serem trabalhadas no segundo encontro com o grupo. Perguntei-lhes se voltariam num próximo encontro para conversarmos sobre as cartas aos professores e todos aceitaram e foi agendado para dois dias após aquele primeiro encontro. Ficamos de nos encontrar na quinta-feira seguinte, às 15h30min, no mesmo lugar, dentro do shopping. Eles resolveram que não matariam aula para participar da pesquisa, sem que isso fosse solicitado. O que teria acontecido para que eles se explicassem, dizendo que voltariam em horário que não fosse período de aulas?

Ao despedir-me deles, saí imaginando que não voltariam. Pensei que talvez, pudesse aparecer um ou outro, mas o grupo inteiro seria difícil, praticamente impossível. Foi esse o meu sentimento, talvez um jeito de me preparar para a decepção e pensar outra maneira de elaborar a pesquisa. A verdade é que, ao sair dali, já na rua caminhando, tinha uma sensação de alívio. Primeiramente porque consegui falar com eles e sentir receptividade, e depois, ter a esperança de ser surpreendida na quinta-feira próxima, apesar de ter pensado de forma negativa quanto à provável ausência no encontro seguinte.

Segundo grupo

No final de uma manhã, fui até a praça escolhida, onde jovens se reúnem habitualmente. Aproximei-me enquanto conversavam e namoravam descontraidamente. Era um grupo de dezesseis jovens e após perguntar, fiquei sabendo serem todos do ensino médio da escola próxima à praça onde estavam. Estavam alegres, falantes e barulhentos, fazendo parcerias entre namoros e brincadeiras com outros colegas.

Parei decidida, embora ainda um pouco temerosa por não ignorar que, naquele momento, parecia ser só deles. Como seria a recepção a uma pessoa tão diferente do grupo? Se fosse ao contrário, situação oposta em que eles

fossem a minha procura, como de costume para conversarmos, a sensação de temor não existiria. Com certeza, a receptividade se faria no lugar certo dos papéis, tão experientes e práticos dos caminhos acadêmicos. Apesar da sensação de intrusa, já podia experimentar um sentimento habitual no ambiente.

Conforme eu ia me aproximando, mais eles se tornavam sérios e silenciosos. “Quem é essa mulher olhando para nós, com esse jeito de professora?”, eu pensei. Continuei a jornada e ao chegar diante do local onde se reuniam, e aproveitando o momento de silêncio e de expectativa na espera da fala, tomei fôlego e perguntei a todos se eles eram alunos do ensino médio. A primeira resposta veio eliminar o primeiro passo e abriu mais um espaço para prosseguir a conversa. Ao responderem que eram alunos do ensino médio, rapidamente realizei a apresentação pessoal e as principais intenções do trabalho de pesquisa, já mais experiente, após a vivência do shopping.

A conversa, a princípio, enquanto escorregava pela voz, era mais ou menos um discurso de uma vendedora de livros. Livros que jamais interessariam a eles, o que veio provocar-me um certo mal-estar nos primeiros contatos. Senti, no olhar deles uma cumplicidade com a desconfiança, ao mesmo tempo lembrando, através daqueles olhares, o sujeito que presta atenção a um estrangeiro, enquanto este solicita algum tipo de informação turística.

Tentei mudar o quadro tão distanciado de mim e fui agraciada por um jovem, que conseguiu quebrar a formalidade, quando falou com um jeito solto e simpático: **“Ah! Tudo bem, o nosso colégio sempre recebe muita gente fazendo pesquisa”**. De posse da argumentação houve chance para dar continuidade às explicações da atividade de campo, ocupando naquele ambiente, uma forma mais espontânea e natural entre eles.

O grupo ficou atento enquanto falava, ouvindo entre beijos e abraços que exigem seus namoros ou ficantes. Não houve risadinhas, nem brincadeiras, mas, ao invés disso, os olhares sombrios e desconfiados (já fazendo interpretações), permaneciam como se estivessem de prontidão. Era nítida a diferença entre o grupo presente no shopping e o atual, que naquele

momento, ouvia com atenção o meu esforço, tentando fazer a travessia para uma relação mais a vontade.

É importante dizer que, apesar de terem tomado uma postura mais silenciosa e bem mais reservada no primeiro contato, trazendo eles uma manifestação de muito pouco acolhimento, em nenhum momento observei indiferença às necessidades que iam sendo levantadas, com vistas à realização da pesquisa. Na verdade, posso afirmar quanto às tentativas de entrosamento, foram bem mais lentas que o outro grupo.

Havia em seus rostos, pelo menos foi a primeira sensação, ou mais uma interpretação, uma fisionomia de poucos amigos, de sujeitos cansados.

Depois de explicar todo o processo referente para aquele momento, fui surpreendida por uma pergunta: **“Tá, tudo bem, valeu, mas a gente vai ter que fazer o que a senhora está nos pedindo, aqui, dentro da escola?”**. Quando disse **“aqui”**, apontou para a escola. E respondi dizendo que eles poderiam escolher. Nesse momento, outra jovem, enquanto se acomodava no colo do seu namorado, falou de maneira mais agressiva: **“Se for prá fazer isso dentro do colégio, eu tô fora”**.

Sugeri ficarmos na própria praça onde costumavam ficar. A maioria achou ser interessante.

Um jovem, entre 17 e 18 anos, completamente sem cabelo e com muitas tatuagens na cabeça, argumentou expondo seu piercing na língua: **“Se é pra falar de professor do jeito que a gente pensa, então pode ser legal”**. Perguntou se teria que colocar seu nome na carta. Aproveitei a ocasião para dizer que todo o trabalho não terá identificação. Em seguida um jovem levantou-se do chão e disse imponente: **“Eu não tenho medo de botar o meu nome bem grande”**. A partir desse comentário, o grupo foi colocando suas insatisfações, apesar de não saberem ainda os detalhes específicos sobre as cartas aos professores. Manifestavam suas insatisfações com muita liberdade. Compreendi a importância do espaço ali, oportunizando momentos de descontração e espontaneidade. Deixá-los falarem suas angústias auxiliou para somar no envolvimento e na aproximação com relação ao trabalho proposto.

Ao me conhecerem e ouvirem as considerações necessárias para a atividade de campo, perceberam também a negação de julgamentos e das regras morais, o que facilitou cada vez mais a aceitação do grupo na continuidade do trabalho. Quanto mais o ambiente propiciava um encontro com o diálogo, mais suas atitudes tornavam-se confiantes às solicitações da participação.

Enquanto transcorria uma breve explicação sobre os procedimentos para a coleta de dados, através das cartas aos professores, uma jovem parou a exposição e falou parecendo muito irritada: **“Se for pra falar de professor eu só tenho coisas ruins pra dizer”**. Aproveitei o momento para esclarecer que o trabalho de pesquisa tem como objetivo central, colher nos textos das cartas somente as experiências causadoras de sofrimentos e de afetos hostis.

Sobre os significados das palavras sofrimento e hostilidade e sobre as orientações para a coleta de dados relacionados às cartas, ficou estabelecido entre nós, um próximo encontro, naquele mesmo lugar e ficariam os horários para eles decidirem. Dos dezesseis alunos ali presentes, treze eram pertencentes ao ensino médio, entre 2º e 3º anos. Desses jovens, doze aceitaram participar do trabalho e voltar às atividades, para num segundo encontro, quando faríamos uma outra dinâmica de grupo, tendo em vista a compreensão dos significados das palavras referentes ao objeto da pesquisa, bem como os processos de orientação para a escrita das cartas. Digo processos de orientação porque nessas dinâmicas já estarão presentes a seleção daqueles que realmente têm demandas com relação ao tema da pesquisa.

O local acertado para o segundo encontro é chamado por eles de “Pracinha do papo”, lugar de costume para se reunirem, conversar, namorar e para dar continuidade aos seus processos de socialização.

Ficou decidido, entre nós, que o próximo encontro seria no dia seguinte, às 11h da manhã. Segundo alguns deles, deram prioridade para as 11h, porque é o último período e seria preenchido por um conselho de classe. Eles estariam livres, sem maiores problemas. E um colega retrucou em seguida: **“Como se esse problema fosse problema prá gente”**. Observei satisfação ao perceberem minha aceitação imediata em retornar à “Pracinha do papo”.

Para o segundo encontro, dos treze jovens que aceitaram participar da pesquisa, doze participaram de fato. Não imaginava tantos demonstrarem interesse.

SEGUNDO ATO – a proposta de escrita

Primeiro grupo

Numa quinta-feira de setembro, às 15h eu já estava no shopping, dirigindo-me em direção ao nosso lugar combinado. Eles ainda não haviam chegado, então sentei em volta de uma mesa e comecei a organizar papéis e caneta para meus apontamentos. Finalmente, mais segura e pronta para continuar a pesquisa. Pedi um refrigerante e aguardei. Mais segura, em termos.

Às 15 horas e 25 minutos chegaram juntos cinco jovens recepcionando-me carinhosamente e com alegria. Rimos, brincamos e conversamos sobre diversos assuntos dentro de um ambiente agradável e descontraído. Às 15 horas e 35 minutos chegaram mais seis jovens. Foram logo se acomodando em volta da mesa enquanto cumprimentavam-se misturando brincadeiras com assuntos da vida deles. Ao perceber que havia onze jovens participantes na pesquisa e com uma aceitação tão rápida e espontânea, experimentei novamente um sentimento de felicidade e realização.

Iniciei o trabalho fazendo uma exposição mais específica sobre os motivos que me levaram a escolher essa temática. A justificativa baseou-se na experiência das queixas. Após concluir essa etapa, conversamos sobre os significados de sofrimento e hostilidade, de maneira que eles pudessem falar sobre o que pensavam a respeito dessas duas palavras. Além disso, pedi a eles que me dessem exemplos sobre experiências que evidenciassem sofrimento e hostilidade. Depois de suas explanações sobre o assunto, a maioria conseguiu falar algumas experiências voltadas às questões da temática. Ao concluírem suas exposições pontuamos juntos os conceitos sobre aquilo que eles entendiam como sofrimento e hostilidade.

Com relação aos entendimentos sobre sofrimento e hostilidade, eles trouxeram o seguinte:

“Me lembro de ter ficado muito brabo com um professor de geografia porque atirou um apagador na minha cabeça.”, “Eu acho que sofrer significa ficar triste e não conseguir esquecer algo.”, “Hostilidade para mim é pura raiva, é vontade de brigar com a pessoa.”, “Eu já me senti hostilizada quando um professor me criticou com ironia.”, “Um exemplo de hostilidade, foi quando eu tirei nota baixa numa prova e fui chamado de vagabundo.”, “Sofrimento é vontade de chorar.”, “Sofrer é ficar magoado e hostil é querer partir prá briga”.

Terminada a etapa das conversas sobre a temática da pesquisa, solicitei que escrevessem cartas aos professores, na tentativa de dizerem a eles o que não foi dito ou o que foi dito, mas que resultou numa experiência dolorosa, marcada por uma situação injusta num determinado momento entre eles. O grupo demonstrou compreensão sobre o que foi debatido e sobre minha solicitação. Todos aceitaram escrever cartas e ficou decidido entre nós que seria uma carta para um professor, sem identificação. Também ficou acertado que as cartas deveriam ser enviadas para o meu e-mail e que eles teriam uma semana para cumprir a atividade, a contar daquela data do nosso segundo encontro.

Pontuei para cada um deles, olhar na pessoa do professor característica de autoridade que possam ser confundidas com aquilo que realmente importa para a pesquisa. Ou seja, o esperado terá ligação com uma forma de sofrimento causado pelo professor.

A partir desse momento houve mais colocações sobre o assunto em pauta, como:

“Comigo já aconteceu coisa de sair chorando da aula.”; “Uma vez eu fui conversar com uma professora e ela me mandou calar a boca porque o assunto não era este.”; “Um dia o professor me chamou lá na frente da aula e mandou eu tirar a minha manta porque era coisa de viado.”; “Foi no jogo de futsal, quando não acertei um goloço e ele veio prá cima de mim me tocando e me empurrando e os olhos dele pareciam fogo de tanta raiva, eu fiquei com medo e saí correndo.”; “Eu cheguei mais tarde e chovia muito, estava toda molhada e o professor não quis ouvir minha explicação, era dia de prova e a prova nem tinha começado e não pude entrar, me lembro que fiquei mais triste do que com raiva.”; “Eu joguei meu boné na classe do meu colega porque ele me pediu emprestado, o professor foi até a classe dele e tirou o boné arrancando das mãos dele, dizendo que aquilo era coisa de marginal, nem atrapalhou a aula, não entendi

aquela atitude grosseira.”; “Eu acho que alguns professores tinham que ser orientados para poderem trabalhar com os alunos.”; “Eu já passei por várias humilhações sem merecer”. “Eu disse a verdade e ela me julgou como mentirosa”; “Eu estava apenas olhando uma mensagem no celular e o celular estava no silencioso, o professor chegou perto de mim e arrancou meu celular. Não era motivo prá isso. Na hora eu tive vontade de dar um murro na cara dele, mas eu ia me ralar, se fosse numa escola particular eu quebrava a cara dele.”; “E eu fiquei bem quietinho, porque senão eu não teria de volta o meu walkman, a professora me tomou e levou lá no SOE e quando eu fui buscar levei mijada prá tudo que era lado e eu nem sabia, porque eu nem usei o bagulho.”; “Pior são as lições de moral que as tias do SOE falam prá gente, por exemplo: uma vez eu respondi prá professora de inglês porque ela foi injusta quando disse que eu era preguiçosa, e eu disse que eu apenas não gostava da aula dela. Aí que pegou fogo porque a orientadora mandou eu pedir desculpas. Eu não pedi e ela nunca mais falou comigo. Eu apenas estava sendo sincera, eu não fui agressiva.”; “Eu não estava colando, eu fui pegar um bloquinho dentro da mochila prá fazer um rascunho. Ela nem deixou eu explicar, não tinha nada no bloco, ela viu e mesmo assim me tirou a prova. Fui no SOE e esforço perdido.”; “Comigo foi diferente, eu estava colando e disse que estava colando. Ele me tirou a prova e eu aceitei porque ele estava certo. Uma dia ele me chamou para responder uma questão e disse que se eu fosse bem homem, que eu respondesse certo e eu não consegui. Ele me chamou de burro na frente de todo mundo. Fiquei muito constrangido, não tive coragem de dar uma resposta pra ele e acabei ficando muito mal.”; “Um dia fui convidada para tomar um chopp com um professor. Eu não aceitei e perguntei porque a razão do convite e ele simplesmente disse que eu era gostosa. Fiquei furiosa e ele falou que se eu falasse eu ia me ver com as notas. Parece que estou inventando, mas é a pura verdade. Fui falar com outra professora sobre isto e ela disse que eu ficasse quieta porque ia dar pano prá manga”.

O que significa “dar pano prá manga”? Dar pano prá manga poderia se transformar num texto de carta? Toda conversa aqui descrita foi gravada e transcrita como eles falaram, contando com a autorização dos alunos.

Eles estavam presentes e atuantes, cada vez mais desejavam conversar sobre suas experiências negativas com seus professores. Estávamos marcados para terminar o encontro às 16h30min e fomos conversando até as 17h15min, e mesmo assim, precisei dar um final.

Demonstraram muito entusiasmo e falaram, inclusive, das boas vivências com outros professores. Apesar de terem motivos contra alguns professores, manifestaram carinho e elogios para outros educadores marcantes positivamente em suas vidas.

Daqueles jovens que foram presentes no segundo encontro, dois não participaram das cartas porque nunca tiveram experiências negativas com professores, ao contrário, deram depoimentos dizendo que durante suas vidas escolares não se lembram de terem passado momentos de constrangimentos e raivas dos professores.

Recebi dez cartas por e-mail, todas elas realizadas conforme foram solicitadas. Dos treze jovens do primeiro encontro no shopping, onze participaram do segundo e dez enviaram cartas. Participaram seis meninas e quatro meninos, entre 15 e 18 anos, alunos de escolas públicas e particulares.

Segundo grupo

No outro dia, às 11h estávamos todos lá, no lugar combinado.

De repente uma jovem de cabelos pretos, pintados fortemente e longos, olhos delineados por grossos traços negros de delineador brilhante, vários *piercings* no nariz e braços tatuados, falou: ***“Gostaria que não demorasse porque eu e a minha colega aqui estamos loucas de fome”***. E todos eles foram afirmativos à colocação da colega.

Por conta do desabafo da jovem e da aprovação por unanimidade do grupo, eu disse que também estava com fome e então os convidei para caminharmos até um McDonald's próximo dali, para fazermos uma espécie de reunião almoço. Diante do convite senti muita alegria e entusiasmo, inclusive alguns deles nem estavam acreditando que seria possível receberem um convite tão ***“legal”*** como aquele. “Legal” foi a palavra expressa por um jovem, dizendo em seguida: ***“Não me lembro como é o gosto de um McDonald's”***.

Enquanto caminhávamos pelas ruas, aproveitávamos para conversar sobre questões como: o que significa sofrimento e hostilidade? E foram apontadas as seguintes colocações:

“Sofrimento é a gente ter que passar necessidades”;
“Hostilidade é quando se sente raiva de alguém.”; ***“É também quando a gente sente ódio.”;*** ***“Sofrimento é o que o meu pai sentiu quando meu irmão levou um tiro na comunidade onde moramos.”;*** ***“Minha mãe tentou se matar quando meu pai foi preso e eu me lembro quando os caras chegaram lá em casa e***

ela chorava muito, isso pra mim é muito sofrimento.”; “Eu tenho sofrido muito com coisas que eu gostaria de fazer e não posso.”; “Vir para a escola é sofrimento.”; “Ter que aprender coisas nada a vê com a gente é um jeito da gente sofrer.”; “Querer brigar com um professor estúpido, dá vontade o tempo inteiro.”; “Prá falar de professor? Acho que vai ser bom, pelo menos a gente bota prá fora tudo que nos proíbem de falar.”; “São eles que falam de nós, a gente só briga.”; “Eu acho que ficar com raiva e ficar triste é o mesmo que ter sofrimento e hostilidade.”; “Sofrer e ter raiva é ter fome.”; “É não poder ser alguém.”; “Pior é a gente querer ser alguém importante e já saber que não vamos conseguir.”; “Alguns professores podiam sumir daqui, mas outros podiam ficar.”; “Têm uns que são muito maus, se aproveitam da pobreza da gente pra nos calar a boca.”; “Agora mesmo eles estão lá na aula prá falarem mal de nós.”; “Eu penso que não adianta falar com professores maus, porque a gente nunca tem razão.”; “E aí quando revidamos nos chamam de violentos, delinquentes e drogados.”; “É isso mesmo, pagamos o pato pelos bandidos.”; “Um dia uma professora passou a mão no meu seio e quando eu gritei com ela, ela disse que foi sem querer.”; “Sem querer, querendo, é isso aí.”; “Não tenho computador e precisei fazer um trabalho no laboratório e o professor disse que não estava afim de abrir a sala.”; “Eu pedi muito prá ele abrir porque eu trabalho, assim como o Leandro, eu não tenho tempo, e ele mandou eu me virar, mas me virar prá onde?”; “Ah! Mas a melhor de todas foi quando a professora de educação física me chamou de feia e de gorda, e que eu precisava me olhar no espelho antes de matar a aula dela.”; “Eu trabalho das seis à meia-noite e chego em casa as duas da matina, não dormir de vez em quando na aula, é complicado.”; “Tenho um filho de três meses que eu ajudo a cuidar, não sou um pai que fica longe, se divertindo. Um dia passei a noite em claro com ele e saí de manhã do hospital das clínicas. Não deu outra, né, cheguei atrasado na aula e a professora de história me disse pra fazer outro filho, já que pobre gosta é disso mesmo.”; “Porra, não foi capaz de perguntar se teu filho ficou vivo ou não.”; “Eu fiquei muito triste, mas também fiquei com muita raiva, não pude nem explicar direito o que tinha acontecido.”; “A gente fica muito quieto, mas o que aparece é que a gente parte prá outra.”; “É que ficar quieto o tempo inteiro ouvindo baboseira de uns professores, o diabo no corpo não aguenta.”

Falavam sem parar sobre o assunto e eu gravei todos os comentários com o consentimento deles, enquanto caminhávamos até chegarmos ao *MacDonald's*.

Após terem feito seus pedidos e enquanto comiam com uma certa sofreguidão, continuava o trabalho, abordando a orientação das cartas aos professores. Sugeri para eles, que seria interessante escreverem suas cartas lembrando experiências como aquelas que vinham colocando enquanto caminhávamos, mas que precisariam tomar muito cuidado e terem atenção para não confundirem suas questões de sofrimento e hostilidade com outras

questões que remetem a enfrentamentos com autoridade, misturando-as às atitudes de autoritarismos.

Durante o primeiro encontro com o grupo da pracinha, se apresentaram menos desembaraçados e mais introvertidos, mas essas características foram, na medida em que nos entrosávamos, demonstrando muita vontade de falar, muita espontaneidade e muito prazer de estarem ali para aquele tipo de trabalho. Penso também que o convite para um lanche na hora do almoço, caiu muito bem para um debate mais amigável.

Entre um grupo e outro, comparando o grupo do shopping com o grupo da pracinha, ficaram claros, para mim, fatores marcantes de diferenças sociais, mas ambos demonstraram semelhanças naquilo que emergiu como conceitos práticos de sofrimento e hostilidade.

A seleção de afetos aqui emergidos pelos grupos de jovens, enquanto atores participantes das dinâmicas de grupo vão ao encontro do que é esperado dentro da pesquisa, no que diz respeito às significações de sofrimento e hostilidade. Demonstrações de sentimentos e emoções de um sujeito para outro sujeito aparecem no contexto da pesquisa e dentro dos discursos dos jovens, como um laço criado entre os humanos à espera de uma relação de atenção e cuidado, e que se utilizam para designar a suscetibilidade que o ser humano experimenta perante determinadas alterações no mundo exterior ou em si próprio. Tem como consequência fundamental, um processo cambiante no âmbito das vivências do sujeito, abrangendo qualidade de experiências agradáveis e dor nas experiências desagradáveis.

Da mesma forma como foi acertada no primeiro grupo, para entrega das cartas, também foi combinado com o segundo, a possibilidade de enviá-las por e-mail e eles concordaram. Disseram que utilizariam o laboratório da escola e se submeteriam aos horários do mesmo, para que as cartas pudessem chegar até a mim, no máximo, em uma semana.

A constatação, muito clara da diferença social entre ambos os grupos, traz consigo, pelo viés contemporâneo aquilo que “[...] parece ser um traço marcante das vivências juvenis na formação de grupos concretos que constroem identidades diferenciadas de acordo com os símbolos e estilos.”

(GROPPO, 2000, p.17). E também mostrará nitidamente particularidades de cada grupo, diferenciando, inclusive, nos casos de etnia, classes, gêneros e localidades. Tais características das juventudes vêm sendo tomadas como uma das provas da diversidade sócio-cultural contemporânea vivenciada pelos tempos pós-modernos.

Segundo Groppo (2000), em se tratando dos processos de construção das juventudes, há uma pretensão de encontrar um paradigma que apresente uma direção para os diferentes, mostrando que a criação das juventudes é um dos fundamentos da modernidade, e a existência da multiplicidade é um sinal demonstrativo de realidades possuidoras de contradições, dentro da sociedade moderna.

O entendimento sobre diversidade passa pela aplicação combinada de outras tantas categorias sociais que, assim como a juventude, se referem a realidades sociais contraditórias, como classe social, estrato social, oposição urbano-rural, relação racional-local e global-regional e sociedade, vivem a constituir uma unidade de geração, a sociedade também é construída sobre o reconhecimento das juventudes como uma força potencial de transformações sociais. A juventude não é conservadora nem progressista por índole, mas é potencialidade pronta para qualquer oportunidade nova.

No pensamento de Groppo (2000), a determinação de estágios da vida bem circunscritos responde aos inúmeros projetos sociais disciplinadores, ocidentalizantes, liberais e socialistas, que pretendem guiar os indivíduos expostos às vicissitudes do mundo moderno desencantado, durante períodos da vida em que esses indivíduos estão se formando física, psíquica, social, cultural e politicamente. Projetos estes que não apenas constroem inúmeras representações sobre os jovens, a juventude e o ser jovem, mas que também constroem juventudes de fato, efêmeras ou estáveis, submissas e disciplinadas ou revoltadas e radicais, influentes ou influenciadas, agitadoras ou consumidoras, enfim, tantas outras maneiras de se fabricar juventudes. Nesse sentido, o grupo encontrado numa praça próxima à escola, traz consigo, enquanto grupo social, o discurso de uma realidade histórico-social, evidenciando uma estrutura econômica cujo cenário é demonstrativo da falta de oportunidades, no sentido de provocar diminuições nas expectativas da

ascensão pessoal e profissional. O grupo de trabalho elaborado dentro de um shopping, representativo de outras possibilidades e expectativas de vida traçadas por perfis cujas potencialidades, inseridas em realidades históricas promotoras de sucesso nos crescimentos pessoais e profissionais, aparecem no cenário social a partir de uma trajetória potencial.

Ter vivenciado experiências com os dois grupos de jovens, na condição de alunos do ensino médio, inseridos em escolas particulares e públicas, trouxe-me novamente o que defende Jaide (1968), quando esclarece que é mais forte a multiplicidade dos grupos concretos e das suas concepções de vida, descartando a possibilidade de que vivências comuns de um grupo de idade, em uma dada sociedade possam vir a constituir uma unidade de geração.

Concordo que a multiplicidade social relativiza o alcance da unidade de geração, no sentido de que um grupo etário possa construir uma mesma interpretação, para vivências comuns de acontecimentos históricos e transformações sociais. Tudo isso vem ressignificar o trabalho de campo, durante os processos de atenção e de diálogos com os grupos de juventudes, deixando exposta à luz a questão das realidades sociais na atuação de cada um dos grupos.

Na explicação de Groppo (2000), com os exemplos de grupos juvenis de operários, de não-brancos ou não ocidentais adotam os mesmos símbolos, roupas e gestos culturais dos grupos juvenis brancos de classe média. Sobre isso, seguindo pelo contexto do autor, essa adoção vem ressignificar os objetos e signos tomados experimentalmente, através de leituras que, muitas vezes, desenvolvem significados contestados aos seus detentores originais.

O encontro com o segundo grupo – grupo da “pracinha” como eles chamam, dividiu-se em dois momentos: primeiramente eles se fecharam e numa atitude de desconfiança e desconforto, ficaram por um tempo mais retirados e numa certa defesa, ao contrário do primeiro grupo, que em seguida recebeu-me com alegria e brincadeiras. Mais tímidos e reservados, o segundo grupo, aos poucos foi se abrindo e aceitando a exposição do trabalho. Minha presença, de início, desfez imediatamente seus movimentos espontâneos. Inclusive, um casal de namorados que se beijavam sem parar, saíram

abraçados com seus rostos escondidos num capuz de moletom. Começo, então, a compreender o universo das possibilidades de interpretações, pedindo espaço para a escuta e para um pouso maior de olhares, de mais reconhecimento atento.

Ao escutar um jovem dizer que **“Falar de professor é falar de perder tempo.”**, havia em sua voz e em seu rosto uma sombra que se misturava com tristeza, raiva, seriedade e ironia. Não era crítica, era um desfazimento. Talvez, ter tido tempo para falar mais com ele sobre o que pensa, poderia, quem sabe, compreender melhor que não se tratava da pessoa do professor, mas, provavelmente, de uma história de vida dolorosa. Era um olhar cinza, um jeito no corpo de quem se segura para não brigar, uma luta que não aconteceu, a ingloria dos projetos.

Foi rápido nosso primeiro encontro, mas ao sair dali, levei comigo um pouco de certeza que eles iriam participar. Quase amontoados entre uns e outros, esses jovens pareciam estar escorados como um apelo de amor, como um sinal de calor às suas carências.

Num segundo momento, o grupo do segundo encontro, manifestou muita participação, espontaneidade, descontração e um discurso coerente com as solicitações do trabalho de pesquisa. Foi o momento em que aproximo esse grupo com semelhanças ao primeiro grupo. Os depoimentos vinham sem parar, bem mais que os do primeiro grupo.

Eram eles mais vítimas das contingências sociais e menos sujeitos livres. Jovens com muito esforço e sofrimento tentavam concluir o ensino médio sem saber o que fazer depois e nem sequer, mostrar expectativas para um sucesso profissional. Certo que concluiriam o ensino médio, ainda que muitos obstáculos estivessem impedindo a chegada final.

Nosso segundo encontro durou duas horas e meia, entre orientações, debates de significados e o lanche no *MacDonald's*, lugar que nos deu espaço para continuar a tarefa planejada da dinâmica de grupo, para a realização das orientações das cartas. Seus depoimentos foram extremamente autênticos, uma vez que, ao revelarem suas queixas, demonstravam enquanto se colocavam como sujeitos falantes e sujeitos faltantes, um entusiasmo sobre

suas histórias. Houve uma exposição natural e com prontidão para compreenderem os procedimentos da pesquisa e os comprometimentos na participação como atores ativos e presentes. Atenderam com saliente fidelidade para escreverem aos professores, sem esquecer o papel fundamental da justiça, para não sacrificarem a pessoa do professor pelo simples fato de uma intolerância. Trocamos telefones, endereços eletrônicos e finalmente, nos despedimos, até o envio das cartas.

Recebi doze cartas por e-mail, todas elas realizadas conforme foram solicitadas. Dos quinze jovens do primeiro encontro na pracinha, doze participaram do segundo e doze enviaram cartas. Participaram sete meninas e cinco meninos, entre quinze e dezenove anos, alunos de uma escola pública.

TERCEIRO ATO – compreensão das cartas

Durante o desenvolvimento da pesquisa, fazendo intercâmbio com interesses comuns e atitudes compartilhadas entre grupos de jovens, vivendo suas diferentes e múltiplas formas identitárias dentro da cidade, emergiram desse estudo sentidos de afetos que levaram à constatação do ressentimento. Os sentidos que emergiram das leituras e das análises das cartas, estabeleceram-se na posição dos seguintes afetos: raiva, tristeza levando à raiva, falta de espaço para falar, dificuldade para esquecer, humilhação, injustiça e preconceito. Dentro da grande dimensão, identificada como ressentimento e que leva ao sofrimento e, conseqüentemente, desemboca na hostilidade, a partir da contextualização das narrativas, as cartas pressupõem a postura de um sujeito ressentido.

Os depoimentos narrados nas cartas são identificados como sentidos que nomeiam as dificuldades de superar agravos, atuando de forma mais permissiva à ofensa e ao constrangimento. A denúncia do sofrimento que pode resultar dessas atitudes hostis aparece como vontade de atrevimento para responder à altura da ofensa recebida.

Quando Nietzsche (1887/1998), coloca o autoenvenenamento psicológico como estado do ressentido, se preocupa também em mostrar o

mesmo na posição de um introspectivo ocupado com ruminções acusadoras e fantasias vingativas. A raiva, a cólera, a indignação, impedidas de exercer na direção do objeto, transformam-se em raiva e indignação contra si mesmo e a má consciência proposta por Nietzsche, é a contrapartida necessária do ressentimento.

O vingativo no ressentido não se reconhece como tal, o desejo de vingança e o impulso de responder a um ataque, indignar-se contra ele ou defender-se, escapa por um viés sempre adiado. Isso necessariamente ajuda a compreender os argumentos das cartas dos alunos aos seus professores, como prova de demonstração de uma necessidade de superação de agravos, quando aparece: ***“Não sei como me expressar à senhora, vou chamá-la de senhora para poder ficar mais afastada porque estou com muita raiva. A senhora foi muito estúpida comigo e não vou aguentar suas ofensas, não tenho medo.” (C1S)⁷.***

Na citação acima, a jovem deixa aparecer no desabafo o desejo de explicar seus motivos, uma vez que não basta ter raiva e continuar sofrendo, mas ainda não conseguiu atuar diretamente nesse sentido. Fato que leva a crer que o contexto mostra que ela tenta escapar da atitude ressentida, não adiando sua resposta diante do agravo, sua exposição à raiva como manifestação hostil remete também à desilusão da imago do mestre. Para Kehl (2004), uma das condições centrais do ressentimento é a recusa do sujeito em sair da dependência infantil com o outro, supostamente poderoso. O ressentido prefere ser protegido ainda que prejudicado – a ser livre, mas desamparado. É a fase imaginária do Outro, à qual se endereçam demandas de amor e reconhecimento, que determina que o ressentido se represente não como faltante, mas como prejudicado. É a vitimização.

Argumentar sobre as representações aversivas dos jovens com relação aos seus professores, no universo do endereçamento das cartas, comprova que *“[...] se a atitude violenta causa inicialmente uma sensação de mal-estar, logo é identificada como algo inerente ao processo ensino-aprendizagem.”*

⁷ Letra-número-letra, onde C significa Carta, número identifica a ordem de entrega e letra final indica a procedência, sendo S – Shopping e P – Pracinha. Por exemplo: C1S, quer dizer primeira carta de jovens do shopping; C9P, quer dizer nona carta de jovens da pracinha.

(ZUIN, 2003, p.417). Sobre isso, a violência simbólica é constatada como resultado dos processos aversivos diante dos professores, revelando que a figura do agressor se justifica como sendo uma fonte estimuladora para os alunos encontrarem oportunidades de desforra dos seus sentimentos.

Dentro dos sentidos afetivos emergidos das cartas, é expressiva a presença da intolerância dos professores para lidar com ambiguidades e contradições inerentes aos jovens nos ambientes da educação escolar. Os discursos ali presentes vêm ao encontro dos significados representativos do sofrimento e como consequência, a hostilidade com base nas referências das cartas.

A contação de experiências, acompanhamento das conversas e dos momentos de diálogos, durante o desenvolvimento da pesquisa, traz também nas suas bagagens, comportamentos aversivos aos professores, como: ***“Fui olhado de cima a baixo e não me deu nem tempo para me explicar mais. Vá se ferrar. [...] Fiquei tão triste que não consegui dizer nada. Apenas senti muita raiva. Logo naquela aula em que íamos fazer um trabalho que eu adorava.” (C10P)***. A colocação desse jovem expressa a tristeza levada à raiva.

Fundamental aqui é dizer que toda a experiência vivenciada como sofrimento causador de hostilidade na escola carrega, na sua contextualização, vontade de sentir, pensar e desejar numa linguagem que faz articulação com o cenário das relações e das suas consequências, dentro dos convívios na escola.

Os significados de sofrimento e hostilidade, propostos como objetos de pesquisa nessa dissertação, estão consolidados e direcionados, a partir das narrativas dos jovens, a dimensão do ressentimento como já foi mencionado, mas, deve ficar claro que a referida dimensão é resultante dos agravos consequentes das condutas agressivas dos professores, do modo como foi falado por um aluno:

Professora você se virou para mim e disse sendo uma estúpida: ‘Mas desse jeito pintado e furado tem que passar por um banho. Tu parece até um tipinho de circo de beira de estrada.’ Foi aquele silêncio e eu me retirei. Senti muita tristeza e raiva, mas saí calado. Agora escrevendo até me sinto aliviado. (C2P)

A pesquisa, aberta aos excessos das ações gozantes, das mudanças culturais e da violência simbólica como exacerbação da angústia, salienta a importância das vivências subjetivas. Apontando o estudo na direção de investigar se o sofrer e o hostilizar fazem parte da vida social na escola. Comprova-se pelo exemplo trazido por um aluno:

Simplesmente foi me agredindo, a senhora foi me dizendo que ia tirar o meu celular e que da próxima vez eu nem precisava entrar na aula. Eu sei que poderia muito bem ter ficado no corredor, mas não me dei conta, fui entrando na aula e nem lhe atrapelei. A aula nem tinha começado. (C4P)

O vínculo entre as relações cotidianas de alunos e professores promove sob o ponto de vista dos afetos, sentidos conflitantes que fazem parte da vida contemporânea e escolar dos jovens, evidenciando ainda, no exemplo acima, a noção de injustiça e de falta de espaço para falar.

Para Freud (1926/1996), Inibição, Sintoma e Angústia são sinais que reatualizam o recalçamento e para haver recalçamento é necessário um interdito, uma lei. O sujeito tenta dar conta do mal-estar, encaminhando-se, em muitas ocasiões para o sofrimento causado pelos conflitos nas suas relações com os outros, assim como no caso da raiva é mostrado pelo exemplo de um jovem que diz à professora em sua carta: “[...] **acho que foi sua vontade de me dar um beijo também. Vá se tratar!**” (C2S). Por causa de um “selinho” na sua ficante dentro da aula, continuou: “**Você simplesmente mandou a gente sair da sala e disse pra continuar nos esfregando na rua, fora da aula e que o lugar da aula não é motel**” (C2S). Nesse caso, além de mostrar vontade de desforra, destaca-se uma questão presente desde os primórdios das relações entre discentes e docentes, no tocante às dificuldades de poder compreender os alunos diante de suas pulsões e desejos.

A raiva, como manifestou o aluno, ao se dirigir à professora, querendo dizer “**Vá se tratar!**”, remete ao conceito de raiva pelas inúmeras regras e proibições dirigidas às limitações, a partir de uma covardia moral, uma espécie de comando que se justifica com argumentos moralistas, conforme aponta Kehl (2004) e como coloca outro aluno, mostrando raiva ao seu professor:

Eu juro que tentei me controlar, pensei muito antes de escrever essa carta e depois de meditar um pouco sobre isso, vou dizer: tu és um merda! Sim não tenho um pingo de consideração por ti. Prá explicar o motivo dessas palavras, nada melhor do que ver os exemplos dos colegas contra a sua pessoa. (C5P)

Considerando o sentido de raiva, outro aluno comenta:

Mas o que eu quero dizer agora é que este tipo de coisa dá muita raiva, porque quando a gente se interessa pelos estudos tem professores que não acreditam e julgam de maneira errada, assim como o senhor. Sempre se julgando como o dono da razão. Será que se eu estivesse numa escola pública, meu pai seria ouvido? (C7S)

A raiva aparece como um sentimento de tristeza e transcorre para outro sentimento, o de injustiça, que pressupõe desejo de tomar satisfações do professor, quando endereça sua carta a ele, mas na verdade, está endereçando a si mesmo. Nesse caso, o professor apresenta seu raciocínio sobre um tema da disciplina que ministra e quando o aluno se arrisca questionar, é em muitas vezes reprimido pelo mestre que descarta sua opinião, conforme pensamento traduzido por Zuin (2006), ao constatar que, com a violência simbólica, pode resultar uma conduta inibida. A raiva se estabelece aqui como uma força que se caracteriza por uma hostilidade diante do outro, mas ainda no lugar da exposição adiada.

Na constatação da humilhação, o jovem coloca:

Fui pedir um conselho sobre o que poderia fazer na minha profissão e a senhora me disse que pela minha pobreza, que tinha mais que trabalhar e não perder tempo com escolher profissão. [...] essas perguntas não cabem pra quem não tem o que comer e nem pode pagar as contas. (C1S)

A aluna, ao colocar na carta a revelação da professora, demonstra um quadro propício à humilhação diante do modo como é tratada. O constrangimento gerado pela violência moral se estabelece como coação, desconforto, embaraço e vergonha. É nesse contexto que as punições psicológicas, as quais são bem menos evidentes que as físicas, erigem passo a passo sua hegemonia, como expõe Zuin (2006).

No que se refere à humilhação: ***“Eu fui lhe pedir ajuda em algumas dificuldades e a senhora simplesmente me chamou de vagabunda. Acho***

que esse termo eu não merecia e principalmente na frente de vários colegas”. (C3S). O medo da humilhação exerce um papel fundamental para a obtenção da disciplina e, conseqüentemente, do autocontrole do aluno, assim quando aparece a dificuldade de esquecer, mostrando naquilo que o jovem relata:

No início do ano a professora de português pediu pra gente fazer uma redação. Eu resolvi fazer uma poesia contando uma história de amor [...]. Ficou muito legal, achei “irado” porque gosto de escrever. Por isso professora, já pensei até ser escritor. Quando a senhora trouxe as redações e foi entregando para cada um de nós a senhora perguntou se eu havia entendido o pedido da atividade. Eu disse que sim e nunca vou esquecer que a senhora me disse que eu estava confundindo as coisas e que meu trabalho não iria valer pontos. (C1P)

O pavor dos alunos em sentirem-se constrangidos diante dos colegas de classe tem relação com o medo de se tornarem alvo de chacotas e bullying, fazendo ligação com a colocação seguinte da aluna quando fala: **“Estou escrevendo para que a senhora possa pelo menos refletir com o que fez. Teria sido bem melhor se suas palavras fossem outras ao invés de ‘vagabunda’. Eu lhe pedi arrego.”** (C3S). Nesse segundo momento da queixa, observo o apelo de reparação à professora, solicitado pela jovem. A manifestação de tristeza levada à raiva, que também se transforma em humilhação, apresenta na atitude da professora um comportamento extremamente agressivo e objetivando no rótulo aquilo que a professora faz da própria aluna. Além disso, contribui para solapar as bases da chamada experiência educacional/formativa.

Durante os registros dos jovens, também constatei sérios problemas de preconceitos, justificando citações como:

[...] quando a senhora se virou para o quadro e disse isso é bem coisa de negro fiquei apavorada, senti vontade de chorar e dar na sua cara ao mesmo tempo. Não fizeram nada porque eu fiquei quieta. Não tive testemunha na aula porque a senhora falou baixo, mas o meu ouvido não deixou escapar. (C4S)

Além da denúncia preconceituosa e maldosa, ficou claro no comportamento da aluna muita tristeza levada à raiva. Sentimentos de

aversão, horror e ojeriza parecem novamente ficar todos represados no silêncio da jovem.

Na raiva, na tristeza e na humilhação, como relata outra jovem:

Eu sempre fui uma guria muito medrosa. Por causa das minhas inseguranças tive algumas coisas muito tristes na minha família. [...]. O professor levantou a voz e disse em bom tom: ‘Olha aqui pessoal, a fulana vai ser a primeira’. Era eu a fulana. (C6S)

Passa por esse contexto a preocupação de se tornar um objeto de constrangimento provocado pelo mestre, na frente dos colegas. Demonstra falta de sensibilidade utilizando-se das relações de dominação, assim como esclarece Zuin (2006). Aparece o ressentimento internalizado dando continuidade ao sofrimento, como exemplificado pela aluna ao final da carta: **“Professor, o senhor me deixou mal porque eu já havia conversado com o senhor antes do início do ano.” (C6S)**, gerando sentimento de medo provocado pelas inseguranças e que não foi respeitado pelo professor, uma vez que ele era consciente do problema.

Muitas vezes os professores determinam nos seus discursos maneira de se fazer presentes as representações aversivas dos jovens na escola, prova das denúncias em suas cartas, como decorrentes das violências psicológicas. O discurso agressivo que causa o mal-estar e, por conseguinte, o ressentimento, a humilhação e a tristeza voltada à raiva, vêm explicar o comentário seguinte:

Ele simplesmente chegou perto de mim e meus colegas começaram a rir, dizendo que eu parecia um filhote de elefante e que então eu deveria criar vergonha e começar o regime, só que ele não sabia eu estava fazendo um tratamento para a tireóide. (C5S)

A jovem, ao desabafar, registra seu sentimento de humilhação e tristeza, ficando nítido aqui, que a provocação do bullying parte do professor. Há por parte do aluno um apelo para que o professor possa refletir e se dar conta do problema em pauta sobre sua saúde. Sentimentos que se criam como aversivos à pessoa do professor idealizado.

[...] Então eu fui para o laboratório resolver um problema difícil de física. Eu gosto de física e o senhor, que cuidava do

laboratório olhou para mim com uma cara feia e perguntou-me porque eu estava brincando no MSN e o senhor não acreditou em mim, eu lhe disse que estava estudando. O senhor não quis me ouvir, foi logo desligando o computador e me disse que eu fosse brincar em casa. (C6S)

Se a atitude violenta causa inicialmente uma sensação de mal-estar, como já foi mencionado, aqui, a partir do relato do aluno, vem realçar a falta de espaço para falar, criando um sentimento de injustiça e de desrespeito. O aluno não encontra espaço para objetivar verdadeiramente seu pensamento em relação à atividade. A onipotência de tal modelo vem reforçar os princípios disciplinares a partir da punição, criando desejo de vingança pela atitude explícita de agressão.

No caso de alunos que buscam reparação, não deixando que nenhum tipo de ressentimento possa lhes causar vingança adiada, e que possam de alguma forma, impossibilitar a trajetória de poder dizer o que pensam àquele que agride, torna-se claro quando escuto e leio: “[...] **mas eu não deixei assim porque eu fui até ela com meu pai e fiz ela repetir o que tinha dito. Então ela mudou e se desculpou.**” (C7S). Como teria sido na situação da ausência paterna?

Na raiva e na falta de espaço para falar, aparece também, um saber por parte dos jovens na escola, marcado pelas diferenças sociais, registrado na sua última frase: **“Será que se eu tivesse numa escola pública, meu pai seria ouvido?”** (C7S), fazendo um paralelo com aquilo que outra aluna expressa: **“Não adiantou muito eu falar com o pessoal da escola. Se fosse colégio particular garanto que isso não ficaria assim.”** (C11P).

Injustiça, humilhação e raiva mostram o descontentamento do aluno em relação a seu professor:

Me senti muito mal com sua pergunta, porque pareceu que eu seria um ladrão, do jeito que foi falado. [...]. Não tenho como provar o que realmente o senhor me disse, mas fiquei muito brabo e não consigo encarar sua cara. (C8S)

Fato que estimula ressentimento e a desilusão diante da pessoa do professor. O entrelaçamento que constitui um modelo idealizado pelo

professor, desmonta-se e cede lugar à aversão, mas ainda demonstrativo de vontade de desforra contra o professor.

A gradual permuta das punições físicas pelas psicológicas nos ambientes escolares se expande também nos lugares fora da escola, no exemplo trazido pelo jovem ao relatar:

Um dia você, o meu professor preferido, me cumprimentou num domingo, na entrada do 'Olaria', ali na Cidade Baixa e fez um gesto irônico, me chamando de veado, porque eu estava abraçando um 'brother' meu. (C9S)

Além do preconceito e da humilhação causados publicamente, houve novamente a desilusão por um professor antes tido como preferido. Traz no contexto, danos devastadores ditados pelos processos hegemônicos, além de mostrar tristeza internalizada, como é demonstrado:

Então o senhor me disse para eu ir para outro grupo. Não entendi. Tive a impressão de ter sido humilhado. Quando fui pedir explicação, o senhor disse pra mim sentar. Lembro que fui até o SOP para fazer queixa e a orientadora também me tratou com desprezo, dizendo que com certeza boa coisa eu não tinha feito. Sei lá que boa coisa era essa. Tive vontade dar um murro na cara deles. (C3P)

A difusão de um clima cultural favorável à promoção da disciplina faz refletir sobre o modo mais prudente que deveria ser utilizado pelos professores, em muitas ocasiões, na escola. O pavor da receptividade traduzida pelo constrangimento, descrença, injustiça e pela falta de espaço para falar, são demonstrados pelo seguinte depoimento da jovem:

Pois é, eu não pude fazer a prova porque me senti mal, estava com febre e saí da aula, mas pedi licença e lhe disse que estava mal. A senhora me disse que eu não precisaria voltar e não me deixou falar sobre o meu problema. (C10S)

Para Zuin (2006), os alunos não tardam a perceber que a imagem projetada em seus professores geralmente não corresponde aquilo que são na realidade, fazendo compreender que no transcorrer da história pedagógica, foram várias as metodologias aplicadas com o escopo de se obter os melhores resultados possíveis. Isso significa motivar o aluno para que ele próprio reconheça a importância da autodisciplina para a obtenção das benesses do processo educacional/formativo.

O desejo de motivar o processo de autodisciplina no aluno, como um dos principais objetivos da prática pedagógica, assim como fala uma aluna: **“[...] precisa rever seus valores ou vá trabalhar num banco ao invés de uma escola.” (C10S)**, propicia o entendimento sobre os modos que fazem os alunos, muitas vezes, a reprimir o descontentamento. Assim como também relata um jovem:

“[...] espero que tu se ligue que não é professora ou vá descobrir sua profissão de verdade, começa a dar aula, avalia direito quem é bom nas suas avaliações. Se tu não queres levar a sério ser professora, porque não muda de profissão? (C7P)

O efeito de reprimir o descontentamento pode ser obtido por uma palavra mais áspera ou com uma repreensão dada em público. Outras vezes suscitando o riso, ou pelo desafio da injusta competição, evidenciando destrato com os procedimentos didáticos e trazendo no contexto todo um universo de humilhação, raiva e todos os sentidos emergidos pelos jovens durante essa pesquisa, refletidos cotidianamente na escola.

Ao apontar **“[...] não consigo esquecer a humilhação que passei quando o professor me chamou de gurizinho lento e sem iniciativa, na frente dos meus colegas.” (C10S)**. Nesse sentido, como mostra Zuin (2003), as escolas de massa consolidadas durante o capitalismo manufatureiro, desempenham um relevante papel na difusão de um ideário complacente aos escopos de um modo de produção, ao exaltar o aluno disciplinado, pontual e principalmente, subserviente aos mandos e desmandos do professor.

A reação adiada produzida pelo ressentimento e que constato quando o aluno diz: **“[...] não consigo esquecer.” (C10S)**, vem como um recado que esclarece a desforra futura. Creio que nesse ponto é importante ressaltar que o ressentimento, como forma de não conseguir esquecer, não é consequência necessária da condição do derrotado, mas tem a ver com a rendição voluntária e não com a sensação de derrota.

A partir da ideia de que os fracos estabelecem, de que o bom seja a virtude dos que se deixam abater sem lutar e o mal seja o pecado da força que ousa se manifestar como força, Nietzsche (1887/1998), busca a origem da justiça no terreno do ressentido quando esta se apresenta como uma forma

sacralizada de vingança promovida pelos afetos reativos. O ressentimento não pode jamais ser gerador de valores, escreve o filósofo, e que uma moral nobre, feita para a orientação dos homens superiores, nasce de um sim a si mesmo e à vida.

Se a sedução do professor se faz presente, de tal maneira que os alunos se sentem persuadidos a se dedicar aos estudos, pois desejam o olhar amoroso do mestre, faz lembrar que o “[...] *magistério inspirado é um intricado híbrido de amor e ameaça, de insatisfação e autonomia.*” (STEINER, 2005, p.126). Essas características ambíguas convivem contrariamente nas relações estabelecidas entre os professores e seus alunos, de modo que prevalece ou a dimensão afetivo-respeitosa, ou as hegemonias psicológicas e até mesmo físicas, quando é visto dentro das escolas agressões desse porte entre os alunos com seus próprios professores.

A importância de se considerar que hegemonias psicológicas podem causar danos nos sentimentos dos alunos, é sem dúvida também, considerar-se importante a avaliação das questões referentes às práticas pedagógicas que, às vezes muito autoritárias ou banalizam as necessidades de aprendizagem dos alunos ou negligenciam os procedimentos necessários à aprendizagem, assim como mostra a reivindicação de um jovem:

**A verdade é que nunca vi um professor como o senhor que nunca deu uma linha de conteúdo de maneira interessante e explicativa. Não entendemos nada na sua aula e quando perguntamos não somos ouvidos. Isso pra mim é preguiça de dar aula, pior, é desinteresse por nós. Além disso, quase sempre ficamos com medo e angustiados quando o senhor entra na aula.
(C7P)**

Essa questão remete, sobretudo, ao imperativo de que as ciências da educação deveriam atentar para a necessidade da não-repressão do discurso, devendo acontecer num clima de abertura ao diálogo.

Ao pensar sobre o conceito de ressentimento, é impossível deixar de citar a interpretação de Nietzsche a esse respeito na Genealogia da Moral. De acordo com o filósofo, os fracos encontram uma forma de vingança contra seus algozes que se mostram de uma eficácia extrema, a saber: a equação construída pelos opressores, de que o bom equivale ao nobre, ao poderoso, ao

belo, ao feliz, foi invertida ocorrendo a transvaloração dos valores. A virtude passou a ter a companhia da feiúra, da miséria e do sofrimento e se afastou da força e da potência, com as quais anteriormente se associava. Passa a ter vida, portanto a rebelião escrava na moral e não na exposição da força física, pois toma forma o “[...] o ressentimento dos seres aos quais é negada a verdadeira reação, a dos atos, e que apenas por uma vingança imaginária obtém reparação.” (NIETZSCHE, 1887/1998, p.28).

Zuin (2008), explica que segundo Nietzsche, a vingança alcança seu apogeu quando os homens do ressentimento conseguem fazer com que a hostilidade e a crueldade não possam ser mais exteriorizadas e se voltem para dentro do próprio ser humano, fazendo valer o apelo da aluna: **“Por que foste tão injusto comigo? Cheguei a pensar até que podia ser porque sou negra. O senhor não teve educação, nem consideração comigo. Deveria estar no meio dos bichos.” (C12P).**

O pensamento de Nietzsche, atribuído à problemática educacional, apontou para uma questão de extrema atualidade: a presença do ressentimento dos alunos em relação aquilo de que são privados. Porém, os alunos não se aquietam diante de tais punições, por mais que sejam recalçados, direta ou indiretamente diante do medo, da angústia e do ódio em relação aos seus professores, mostrando que toda pressão estimula uma contrapressão e o aluno, com certeza, toma uma atitude de resistência. A raiva, a humilhação, a tristeza, e demais sentimentos trazidos pelas cartas, se mostram presentes como formas de resistências.

O ressentimento sendo um escravo da impossibilidade de esquecimento vai se fortalecendo como uma dívida que permanece impagável, levando “[...] a compreensão reivindicada de uma vingança projetada no futuro.” (KEHL, 2004, p.91), ligando-se com o dito de uma jovem: **“Lembro-me muito bem quando o senhor, na aula de ciências, no primeiro ano do ensino médio, me fez passar muita vergonha e humilhação. Estou até hoje querendo me vingar.” (C9P).**

A ironia de Freire nos suscita a seguinte autocrítica: nós, educadores, evitamos a todo custo refletir sobre nossos impulsos autoritários, como se pudéssemos viver alheios a uma sociedade cujo discurso libertário se objetiva

em práticas não-democráticas. Isso é exemplificado pela fala de um aluno: ***“Tu não tens didática, só joga matéria no quadro, não explica direito e faz provas difíceis, fica gritando na aula por qualquer bobagem. Ninguém mais te aguenta. Queremos falar também.”*** (C6P), referindo-se à necessidade de ganhar espaço na escola para poder falar e criticar modos de se operar um currículo e um discurso pedagógico.

Os sentidos emergentes, a partir da análise de dados também podem estar presentes nos procedimentos dos professores através dos comportamentos arrogantes e da condição de um suposto saber. Tudo isso pode interagir para a existência das condutas ressentidas auxiliando-me a compreender que ao buscar posições nos conceitos e nas práticas referentes às juventudes, tento encontrar também, nesta grande questão de pesquisa, subsídios mais abrangentes para poder falar de alunos jovens na escola – condição que veio facilitar conhecer outros mecanismos que levam a conflitos vivenciados na educação.

Sem querer generalizar, a provocação ao ressentimento parece permear no dia-a-dia as relações no ambiente escolar, como uma necessidade de cometer agravos no sentido de submeter alunos à condição de rebaixamento e constrangimento, por parte de professores, assim como são evidentes agressões levadas ao bullying e a outros tipos de conflitos, entre os próprios alunos dentro da escola.

Após exploração dos conteúdos das cartas e encontros com os jovens fica outra grande questão: sofrimento e hostilidade presentes nas relações entre alunos e professores, decorrentes das diferenças de tratamento entre ser aluno e ser jovem, também mostram que não basta ser juventude contemporânea para sofrer o ressentimento, uma vez que ressentir-se tem sido recorrente no cenário escolar.

Ainda numa tentativa de dar visibilidade ao mapa de compreensão que pude compor durante as análises, apresento a seguir um mapa demonstrativo dos caminhos que podem ser percorridos que levam ao sofrimento e à hostilidade na relação aluno-professor.

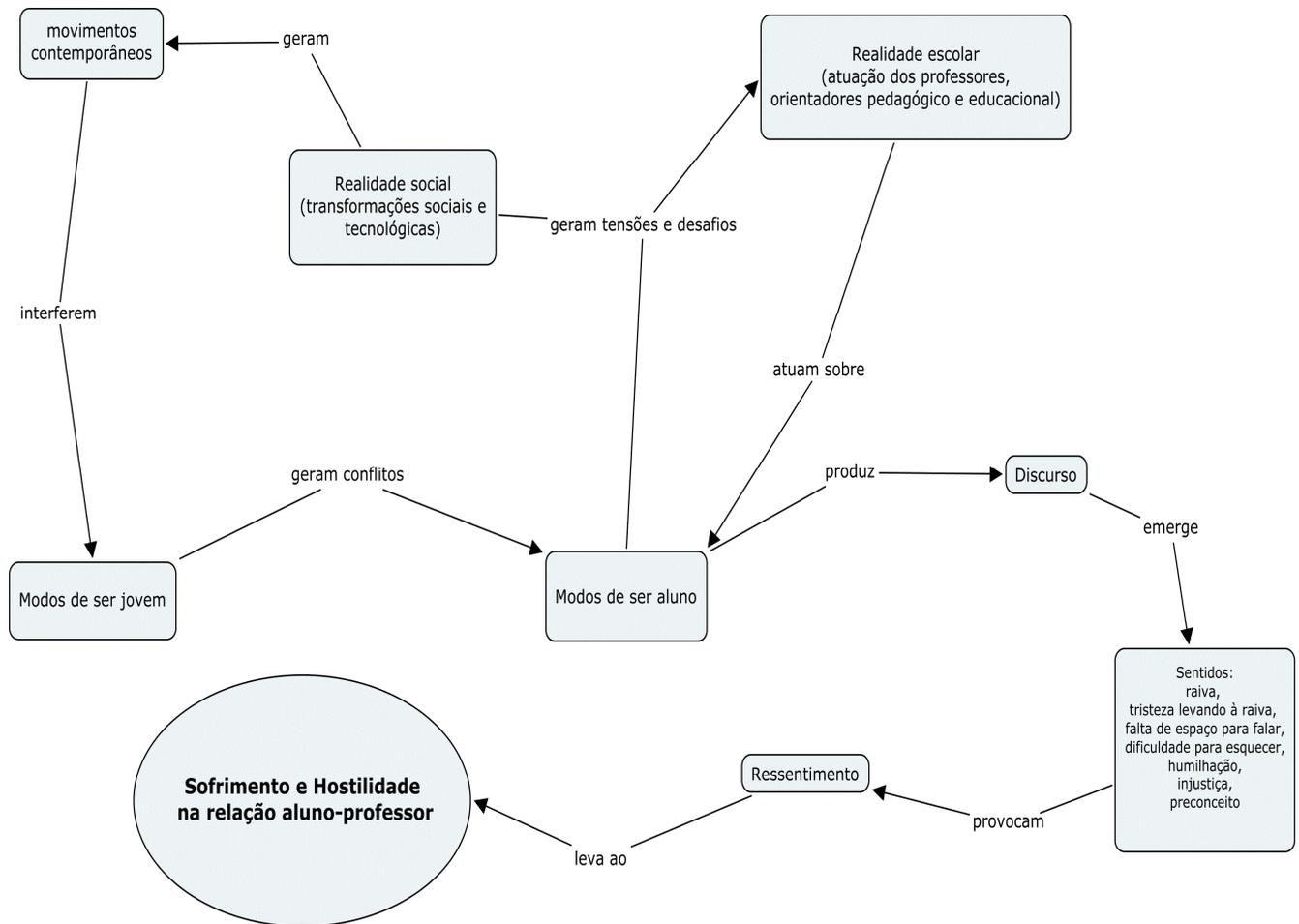


Figura 1: Esquema conceitual do problema de pesquisa

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão construída a partir das cartas e encontros com os jovens me permitiu ratificar a existência de sofrimento e hostilidade nas relações dos alunos envolvidos na pesquisa com seus professores, sobretudo a partir do ressentimento, tônica das narrativas dos jovens.

A dimensão referente ao ressentimento se caracterizou pela emergência dos sentidos trazidos pelos jovens, como: raiva, tristeza levada à raiva, falta de espaço para falar, dificuldade para esquecer, humilhação, injustiça e preconceito. O conjunto de sentidos emergentes se manifesta especialmente na forma do ressentimento, resultando no sofrimento desse jovem, sujeito da pesquisa, que reage a esse modo de fazer sofrer, respondendo através da hostilidade como mostram as cartas endereçadas aos professores.

É importante salientar novamente aqui, que os endereçamentos surgem como vontade de reparação dos sofrimentos, pois é trazido nos relatos das cartas o desejo de dizer ao professor aquilo que ainda não foi dito diretamente a ele, na expectativa de um futuro possível. Dá um sentido de vingança adiada, ainda por acontecer um dito que ficou retido no ressentimento.

Na questão central da pesquisa, determinada pelo sofrimento e pela hostilidade, não existe intenção de culpar ou responsabilizar os professores pelas manifestações ressentidas por parte dos alunos, mas de levantar subsídios que possam apontar caminhos às complexas relações de professores e alunos jovens nos dias de hoje, e de sempre. Além do mais, todo ressentimento levantado pelos jovens por intermédio das narrativas, também devem fazer parte das trajetórias históricas familiares e sociais, inerentes aos sujeitos da pesquisa. Demandas que poderiam ser objetos de novas pesquisas.

Olhar as salas de aulas e constatar a organização como são definidas as faixas etárias em cada ano, séries ou ciclos, mostrando que os alunos estão distribuídos, obedecendo a determinadas etapas de idades, no caso do ensino médio, entre 14 e 18 anos, é percebido, no entanto, na pesquisa, uma realidade diferente, em que a existência das juventudes contemporâneas

transitam sem sobrepor com suas faixas etárias. Além disso, essa pesquisa descreve os processos que influenciam a construção de juventudes como fase transitória e de aquisição de maturidade social. Juventudes aparecem em relação à realidade sociocultural dentro de um cenário múltiplo e complexo. Geração vem dar aqui, um sentido de fato coletivo. Sobre isso, explica uma realidade que entra em conflito com a escola, mostrando que muitos educadores não estão preparados para lidar com alunos investidos de juventudes, que surgem como uma ameaça impossível de neutralizar e que devem ser conquistados, sabendo que,

[...] estamos vivendo uma crise de gerações a qual, distinta de uma crise entre gerações, mostra-nos o repúdio dos jovens em reconhecer como válida, uma herança que nos foi legada a qual a escola, a família e a sociedade, em vão, tentam perpetuar, fruto de um paradigma que já nos deu inúmeras evidências, quanto ao não cumprimento de promessas. (LACERDA, 2009, p. 242)

As faixas etárias nos ambientes sociais transitados pelos jovens se misturam e se desorganizam, fazendo pensar o quanto é possível conviver com as diferenças existentes entre os modos de se fazerem jovens e os modos de se fazerem alunos. A ambiguidade entre ser jovem e ser aluno, mostra na pesquisa o mal estar criado entre eles nas relações escolares com seus mestres, e que pese sabermos enquanto educadores, como definir quem é o jovem na escolaridade a partir da aceitação de um discurso das diferenças no suporte do tecido social.

A verdade é que quando os jovens diante das posições universalistas, convivendo com a dominação e com a agressiva forma de se usar palavras para mandarem humilhar, objetivando disciplina e submissão, com modelos de adequação a normas, mais encontraremos na educação maneiras de se fazerem sofrer e hostilizar.

Os jovens com quem compartilhei durante meu estudo e pesquisa questionam os discursos hegemônicos e tentam, apesar das dificuldades próprias dos ressentimentos, conviverem dentro de seus modos de ser e de estar no mundo.

Ao contrário de conclusões definitivas, a idéia é de trazer no texto da dissertação, provocações de novos sentidos, novos saberes de juventudes que

transitam no universo contemporâneo, e do lado de lá dos portões das escolas denunciam as violências materiais e simbólicas de que são alvo. É necessário investir numa linguagem que se faça compreender pelas traduções das diferenças e das complexidades.

Durante os processos de escuta e participação nos diálogos para a realização das cartas, permiti olhar e sentir as transformações que me levaram a compor um sujeito de pesquisa, aberto às reflexões sobre posturas pedagógicas que se contrapõem daquele sujeito com vontade de saber do outro a respeito das diferenças e sem desejo de governá-los. Apenas senti-los e ouvi-los. É um modo de fazer trabalho tentando, com muito cuidado e delicadeza, eu diria com um cuidado do antropólogo que preza os objetivos investigados, cauteloso para não destruir originalidades. Também ter sido um pouco etnógrafo, que se arrisca por caminhos para um encontro com surpresas e com o inusitado. Ter saído dos lugares que afirmam a dominação, o preconceito com as diferenças e ter ultrapassado o paradigma ordeiro do lado de dentro dos portões escolares. Penso que houve a oportunidade de um outro encontro, no qual construí diferentes formas de pensar, de agir e de criticar quando me coloco junto às juventudes que mostram nos seus discursos a luta permanente ante a imposição de significados.

Em se tratando do problema central da pesquisa – Sofrimento e Hostilidade, como objetos de investigação para compreender afetos durante as práticas educativas na escola, obriga-me a dizer que a conclusão desse trabalho exige um sentido de reinício.

Após a constatação de tantas demandas pelas quais os participantes expressaram sentidos afetivos arregimentados na figura do ressentimento quanto à figura do professor, cria-se uma grande necessidade de dar continuidade à pesquisa, quiçá em outro nível de formação.

Ouvir os professores e conversar com eles, provocados pelas cartas de seus alunos, parece-me um bom indicativo da continuidade do trabalho que dá vida à Educação e continuidade ao diálogo. Somos, de certo modo, todos nós, professores e professoras desses jovens que denunciam com o ressentimento de suas cartas o sofrimento que a hostilidade de alguns dos nossos modos de fazer educação ainda continuam provocando. E, por outro lado, somos ou

fomos também nós esses mesmos jovens que têm algo a dizer, a denunciar, a resistir frente às injunções de práticas autoritárias que se travestem de educação, vez por outra.

Este estudo aponta a necessidade de ampliarmos honestamente, por parte dos professores, o espectro de compreensão dos sentidos que constituem as juventudes contemporâneas, de modo que o diálogo seja efetivamente a tônica das relações educativas, prevenindo o ressentimento que encontra no sofrimento e na hostilidade suas forças propulsoras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de. **Noites nômades: espaço e subjetividade nas culturas jovens contemporâneas**/Maria Isabel Mendes de Almeida, Kátia Maria de Almeida Tracy. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

ANDREOLA, Balduino Antônio. Dos preconceitos de Hegel ao diálogo das civilizações. In: ANDREOLA, Balduino Antônio et al. **Educação, cultura e resistência: uma abordagem terceiromundista**. Santa Maria: Palotti, ITEPA, EST, 2002.

APPIGNANESI, Lisa; FORRESTER. **As mulheres de Freud**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 11. Ed. Ver. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

_____. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2007a.

_____. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2007b.

_____. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

BERGÈS, Jean. Org. **O que aprendemos com crianças que não aprendem**. Porto Alegre: CMC, 2008.

BERGMANN, Leila Mury. “Não mate aula mate professores”: O Orkut e a vida escolar. **TEIAS**. Rio de Janeiro, ano 8, n.15-16, jan/dez 2007.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. Traduzido por Paulo Neves. 4.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

CABISTANI, Roséli Maria Olabbariaga. A novela familiar contemporânea e a educação. In: **Educação e função paterna**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2008.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **Angra de tantos reis: práticas educativas e jovens tra(n)çados da cidade**. Niterói: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, tese de doutorado, 1999.

CARDOSO JÚNIOR, Nerione N. **Hannah Arendt e o declínio da esfera pública**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007.

COSTA, Jurandir Freire. **A ética é o espelho da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

DADOUN, Roger. **A violência. (Ensaio acerca do “homo violens”)**. Rio de Janeiro: Diefel, 1998.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: Vol.1**. Rio de Janeiro: 34 Letras, 1995.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Soc. Educ.** Campinas, v. 28, n. 100, 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1993. v. 1-2.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade**. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Programa de Pós-Educação – FAGED/UFRGS, 1996.

_____. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.35, 2007.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 10. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREUD, Sigmund. (1912) Recomendações aos médicos que exercem a Psicanálise. In: **Obras psicológicas completas: Edição Standard Brasileira**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1914) Introdução ao Narcisismo. In: **Obras psicológicas completas: Edição Standard Brasileira**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1926) Inibições, sintomas e angústia. In: **Obras psicológicas completas: Edição Standard Brasileira**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1927) O futuro de uma ilusão. In: **Obras psicológicas completas: Edição Standard Brasileira**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1930) **O mal-estar na cultura**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

_____. **Obras completas**. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GROPPO, Luís Antônio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFFEL, 2000.

GUMBRECHT, Hans U. O campo não-hermenêutico ou a materialidade da comunicação. In: **Corpo e forma: ensaios para uma crítica não-hermenêutica**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1998.

- HEUSER, Ester Maria Dreher. Paidéia: a crueldade espiritualizada. In: AZEREDO, Vânia Dutra de (org). **Nietzsche: filosofia e educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.
- JAIDE, Walter. As ambiguidades do conceito de “geração”. Traduzido por B. Schuman. In: BRITTO, Sulamita de (org.). **Sociologia da juventude II: para uma sociologia diferencial**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.
- KAFKA, Franz. **Carta ao pai**. Porto Alegre, L&PM, 2009.
- KASTRUP, Virginia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**, [s.l.]. v. 19, n. 1, jan./abr. 2007.
- KEHL, Maria Rita. O irrepresentável existe? **Revista Psicanálise e Literatura (APPOA)**, Ano VII, n. 15, 1998.
- _____. **Ressentimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- KIERKEGAARD, Sören. **El concepto de la angustia**. Madrid: Espasa-Calpe, 1982.
- LACAN, Jacques. A família. 2. ed. Lisboa: Assírio & Alvim, 1981
- _____. **Seminário 10. A angústia**. Traduzido pelo Centro de Estudos Freudianos de Recife. Recife, 1997.
- _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.
- LACERDA, Miriam Pires Corrêa de. **Política de “diabolização” das juventudes: educação, mídia e subjetividade**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- LAPLANCHE, Jean. **Vocabulário de psicanálise**. 11.ed. traduzido por Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- LASSANCE, Maria Célia Pacheco. **Saliência de Papel, valores de trabalho e tarefas de desenvolvimento de carreira**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Tese (Doutorado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.
- LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LASCH, Christopher. **O mínimo eu**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- LEBRUN, J. P. **O futuro do ódio**. Porto Alegre: CMC, 2008.
- LEPRE, R. M. **A indisciplina na escola e os estágios de desenvolvimento moral na teoria de Jean Piaget**. Dissertação (Mestrado) – Unesp/Marília, Marília; 2001.
- LEVI, Primo. **É isso um homem? (1947)**. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. Introducción a la obra de Marcel Mauss. In **Marcel Mauss, Sociologia y antropología**, Madrid, Editorial Tecnos, 1971.
- LIMA, João F. L. de. **Reconstrução da tarefa educativa: uma alternativa para a crise e a desesperança**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

- MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- MANNHEIM, Karl. **Diagnóstico de nosso tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.
- MARQUES, Mário Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.
- MARTTA, Margareth Kuhn. **Violência e angústia**. Caxias do Sul: Educus, 2004.
- MELMAN, Charles. **Alcoolismo, delinquência, toxicomania**. São Paulo: Escuta, 1992.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. De Mauss a Claude Lévi-Strauss. In: **Textos selecionados**. 2.ed. São Paulo : Abril Cultural, 1984
- MOSÉ, Viviane. **Nietzsche e a grande política da linguagem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. (1887) **Genealogia da moral: uma polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- NIETZSCHE, F. (1878) **Humano, demasiado humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- PEDROSA, Inês. **Nas tuas mãos**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2005.
- RATTO, Cleber Gibbon. **Compulsão à comunicação: ensaios de ética, educação e silêncio**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2008.
- REALE, Giovanni. **La Sabiduría antigua**. Barcelona: Herder, 1996.
- RICOEUR, Paul. **Da interpretação: ensaio sobre Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1977a.
- _____. **O conflito das interpretações**. Rio de Janeiro: Imago, 1977b.
- _____. **A metáfora viva**. Lisboa: Res, 1983.
- _____. **O mal: um desafio à filosofia e à teologia**. Campinas: Papyrus, 1988.
- _____. **Do texto à ação: ensaio de hermenêutica II**. Porto: Res, 1989.
- _____. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta**. Porto Alegre: L&PM, 2007.
- RODRIGUES, Fátima; GURSKI, Roselene (orgs). **Educação e função paterna**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.
- ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
- ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- SANTO AGOSTINHO. **De Magistro**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventudes e educação. In: **Revista brasileira de educação**. Belo Horizonte, n. 13 (jan./mar. 2000).

_____.; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 22, n. 2. 2004. Disponível em: <www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>.

STAINER, George. **Lições dos mestres**. Tradução de Maria Alice Máximo. Rio de Janeiro: Record, 2005.

VATTIMO, Gianni. **O fim da modernidade**. Lisboa: Presença, 1987.

VIRILIO, Paul. **O espaço crítico e as perspectivas do tempo real**. (Edição revista e ampliada pelo autor). Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

ZUIN, A. A. S. **O trote na universidade: passagens de um rito de iniciação**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Sobre a atualidade dos tabus com relação aos professores. **Educação e sociedade**. Campinas, v. 24, n. 83. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a05v2483.pdf>>.

_____. **Adoro odiar meu professor: O Orkut, os alunos e a imagem dos mestres**, 2006. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT16-1670-Int.pdf>>.

_____. Tabus sexuais entre professores e alunos. In: **Pro-Posições**. Campinas, v.19, n.2 (maio/agosto 2008).

OBRAS CONSULTADAS

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs). **Retratos da Juventude Brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

AZEREDO, Vânia Dutra de (org). **Nietzsche: filosofia e educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1979.

LA TAILLE, Yves de; PEDRO-SILVA, Nelson & JUSTO, José Sterza. **Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARIGUELA, Marcio; CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; SOUZA, Regina Maria de (orgs). **Que escola é essa? Anacronismos, resistências e subjetividades**. Campinas: Alínea, 2009.

MENTE, CÉREBRO & FILOSOFIA, São Paulo, edição n. 11: Ediouro Duetto Editorial.

PEDRO-SILVA, Nelson. Ética, (in)disciplina e relação professor-aluno. In: LA TAILLE, Yves de; PEDRO-SILVA, Nelson & JUSTO, José Sterza. **Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

ROCHA, Acílio da Silva Estanqueiro. **Identidade, Alteridade e Hermenêutica: a exemplaridade do europeísmo de Ricoeur**. Coimbra: Ariadne, 2006.

ROUILLE, André. **A fotografia entre documentos e arte contemporânea**. São Paulo: SENAC, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO – CARTAS AOS PROFESSORES

Carta 1

Gostaria de escrever à professora que nos atende no Serviço de Orientação:

Não sei como me expressar à senhora. Acho que vou chamá-la de senhora para ter a impressão de ficar mais afastada. E é isso, ficar mais afastada porque a senhora foi muito estúpida comigo como fui lhe procurar para conversarmos.

Fui pedir um conselho sobre o que poder fazer na minha profissão e a senhora me disse que pela minha pobreza eu tinha mais é que trabalhar e não perder tempo com investigações profissionais.

Disse que estava insatisfeito e não sabia o que fazer e novamente a senhora se dirigiu a mim de forma áspera, dizendo que estas insatisfações não cabem a quem não tem o que comer e nem a quem não pode pagar contas.

Cheguei a lhe dizer que suas palavras eram duras demais e que apesar disto tudo eu também tenho sentimento e então, de novo a senhora me agrediu falando que sentimento não iria encher minha barriga. Pô, eu apenas estava querendo conversar sobre minhas expectativas e a senhora vomitou em mim suas frustrações e seu mau humor. O que a senhora está fazendo no SOE. Lembro-me que lhe agradei e disse que não precisava de sua ajuda. Mesmo assim ainda me chamou atenção.

Vocês são um bando de incompetentes. Não dá prá gostar da escola.

Carta 2

Prezado idiota professor de Química.

Acho que você ficou com ciúmes de mim quando me pegou beijando meu gato na sala de aula. Foi só um selinho, bem rapidinho e nem atrapalhou sua bela porcaria de aula.

Você simplesmente mandou nós sair da aula e disse prá nós continuarmos nos esfregando na rua, fora da aula e que o lugar de aula não era motel.

Foi lamentável sua atitude diante de uma pequena manifestação de afeto e principalmente, porque foi tudo muito suave e o que foi pesado, acho que foi sua vontade de poder também me dar um beijo. Vá se tratar.

Carta 3

Vou me dirigir para a professora de Biologia.

Professora: você não foi legal comigo. Biologia é vida? Pois é, para a senhora parece que não é.

No ano passado eu sei que rodei também na sua matéria porque fui relapsa. Mas suas palavras que foram dirigidas a mim durante o semestre passado não foram nada agradáveis.

Eu fui lhe pedir ajuda em algumas dificuldades e a senhora simplesmente me chamou de vagabunda. Acho que esse termo eu não merecia e principalmente, na frente de vários colegas. Eu já lhe disse várias vezes que não sou santa. Sei que teria sido melhor se eu tivesse me concentrado mais, mas naquela ocasião perdi meu pai num divórcio com a minha mãe. Eu jamais imaginei que ele teria coragem de sair da nossa casa. Depois descobri que ele era amante de uma professora de Biologia. Eu lhe disse, e eu estava chorando e a senhora me disse para não dar bola para isso e que fosse estudar mais para progredir na vida. Essas foram suas palavras, lembra?

Estou escrevendo para que possas, pelo menos refletir com o meu sofrimento causado pela senhora. Teria ficado bem melhor se suas palavras fossem outras ao invés de “vagabunda”. Eu lhe pedi arrego.

Carta 4

Para uma professora sem nome que me magoou profundamente.

Senhora professora:

Estávamos numa aula de geografia e apesar, da aula ter sido muito ruim e desinteressante, eu estava lá. Porém, por um momento eu conversei com minha colega ao meu lado.

Não estava falando alto e cuidei muito para não lhe atrapalhar, apesar da sua arrogância e falta de educação. Digo isto porque quando a senhora me chamou atenção de maneira grosseira e pior, eu ouvi quando a senhora se virou para o quadro verde e disse: isso é bem coisa de negro.

Fiquei humilhada e contei para os meus pais. Nada foi feito porque a senhora conseguiu se defender dizendo que eu tinha inventado e que eu era a racista e não a senhora.

Carta 5

Por causa de um professor de Educação Física pedi transferência.

Um dia estávamos fazendo aula no pátio da escola e eu sempre fui assim, meio gordinha. Eu me lembro que não conseguia fazer um exercício de ter de ir até o chão e me dobrar para trás. Ele simplesmente chegou perto de mim e meus colegas começaram a rir, dizendo que eu parecia um filhotinho de elefante e que então eu devia criar vergonha e começar o regime, só que ele não sabia que eu estava fazendo tratamento para tireóide.

Professor foi uma lástima, mas o senhor me magoou profundamente. Eu fui embora, mas ele também foi.

Carta 6

Quando estava no 1º ano do médio estava numa escola pública, e aí eu fui muito machucada por uma professora de inglês.

Eu sempre fui uma guria muito tímida e insegura. Tive algumas coisas tristes na minha família.

Um dia a professora começou a chamar na frente da aula para apresentação do exercício. Eu cheguei na mesa dela e disse baixinho que não

me chamasse. Ela levantou a voz e disse em bom tom: “olha aqui pessoal, a fulana vai ser a primeira”. Quase fiquei louca e apavorada com aquilo fiz xixi nas calças. Molhou inclusive o chão da aula. Claro, os colegas viram e riram. Eu fiquei envergonhada e consegui também rir e quando saí correndo para fora da aula queria sumir do mundo.

No outro dia, fui prá aula muito mal e tentei levar na brincadeira, mas foi difícil. Achei que com o tempo esqueceriam. Mas prá mim aquilo ficou martelando na minha cabeça.

Uns dias depois eu e alguns colegas estávamos passando pelo corredor da escola e essa mesma professora passou por nós e me cumprimentou dizendo: “oi mijona, tudo bom?”, aquilo me deixou muito puta da cara, mas como sou quieta, fiquei na minha.

Quero dizer a ela que ela me fez muito mal, não teve um pingão de amor e consideração por mim.

Por que ela me obrigou a falar naquela hora que eu fui pedir para não ir? Às vezes choro pensando nisso.

Carta 7

Um dia eu estava no laboratório de informática da escola fora do horário da minha aula. Eu sempre fui um bom aluno, minhas notas nunca foram ruins.

Então eu fui para o laboratório resolver um problema difícil de física. Eu gosto de física e a professora que cuidava dos laboratórios olhou o que eu estava fazendo e perguntou porque eu estava usando o computador prá brincar no MSN, e eu lhe disse que não, que eu estava estudando. Ela nem quis saber, foi logo desligando o computador e me disse que eu fosse brincar em casa.

Eu fiquei muito puto e furioso. Disse a ela que eu iria voltar lá com o meu pai e ela saiu sem falar.

Mas eu não deixei assim porque voltei até ela com o meu pai e fiz ela repetir o que tinha me dito. Então ela mudou e até se desculpou.

Mas o que eu quero dizer agora, é que esse tipo de coisa dá raiva porque quando a gente se interessa pelos estudos, têm professores que não

acreditam e julgam de maneira errada, sempre querem ter razão. Será que se eu tivesse numa escola pública, meu pai seria ouvido?

Carta 8

Sou do sexo masculino, tenho 16 anos, estou no 2º ano do ensino médio, numa escola particular.

Na semana passada o professor de Biologia chegou prá mim e perguntou se fui eu que havia entrado no laboratório e mexido na sua pasta? Eu perguntei por que ele estava perguntando dessa forma para mim. E ele me disse que sabia que só eu havia entrado lá.

Tive a sensação de ser chamado de pessoa mau caráter. No momento fiquei sem saber o que dizer e depois fui procurá-lo para limpar a barra e ele disse que eu estava confundindo as coisas e que ele não perguntou assim. Disse que apenas me perguntou se eu havia visto alguém mexendo nas coisas dele.

Então, caro professor, é o seguinte: o senhor ficou com medo de ser interrogado por que sabia que eu não iria deixar as coisas assim. O senhor é cagão por que não teve coragem de encarar o que o senhor perguntou.

Me senti muito mal com sua pergunta porque pareceu que eu seria um ladrão do jeito que foi falado.

Não tenho como provar o que realmente o senhor me disse, mas fiquei muito brabo e não consigo encarar sua cara.

Isso não foi legal. O senhor dizer aos orientadores que eu me enganei como aquilo que foi dito, não foi um gesto de gente legal. Pareceu que estava mentindo. É injusto. Pense o que você fez comigo!

Carta 9

Para professor de Física:

Um dia professor fulano de tal, você me cumprimentou num domingo, na entrada do Olaria, ali na Cidade Baixa, lembra? É eu me lembro. E você me fez um gesto irônico porque eu estava abraçado a um “brother” meu.

Ficou muito chato porque você fez insinuações preconceituosas. Bem eu relevei porque partindo de gente como você eu não poderia esperar outra coisa.

Tudo bem, você estava na sua e eu na minha.

O pior de tudo e é disso que eu quero falar agora, é que você no outro dia, enquanto entrávamos para a aula, você me chamou alto e disse - oi boiolão. Aí eu fui até onde você estava e te enchi de desaforos, inclusive cheguei pegar sua camisa para lhe dar um soco na cara. Foi o professor da disciplina que me levou para o SOE e lá eu levei suspensão. O que eu falei foi merda, mas o que você me disse ficou por isso mesmo.

Carta 10

Professora de Biologia

Como vai a senhora, espero que não muito bem depois de ter me agredido de graça.

Não sei se a senhora está lembrada do ocorrido na semana passada? Pois é, eu não pude fazer a prova porque me senti mal, estava com febre e saí da aula, mas pedi licença e lhe disse que estava mal.

E a senhora me disse, se você sai não precisa voltar. Eu voltei e a senhora me mandou embora dizendo que eu não ia fazer a prova, não me deixou nem falar sobre o meu problema. Quando fui falar com o SOE, a tia do SOE me disse que era para me acertar com a senhora. Mas como? A senhora me desrespeitou, não quis nem me ouvir. A senhora sabia que eu também sou gente antes de ser aluno?

Eu me prejudiquei, não pude nem sequer lhe entregar um trabalho.

Depois de trazer um atestado médico que já nem valia mais, então a senhora considerou.

A senhora não acreditou em mim, só me deu uma chance por causa de um papel sem validade.

Precisa rever seus valores ou vá trabalhar num banco e não numa escola⁸. Eu nunca fiz nada contra a senhora, até lhe admirava. Não vou me esquecer também naquele mesmo dia, a senhora me disse que eu sempre estava fora das aulas sentado nos bancos da praça, mas isto se é verdade, nunca foi nas suas aulas. No dia da prova eu fui tremendamente injustiçado.

Carta 11

No início do ano a professora de português pediu para fazermos uma redação. Eu resolvi escrever uma poesia contando uma história de amor.

Ficou muito legal, achei “irado” porque gosto de escrever. Já pensei até ser escritor. Quando era pequeno passava inventando histórias.

Quando ela trouxe as redações e foi entregando para cada um de nós, ela perguntou se eu tinha entendido o pedido dela. Eu disse que sim, e eu aproveitei para escrever algo mais interessante. Ela disse, nunca vou esquecer, que eu estava confundindo as coisas e que meu trabalho não iria valer pontos. Depois disso eu fiquei muito tempo sem escrever, até que um dia eu comecei novamente. O professor de literatura do meu irmão gostou dos meus textos. Ela não.

Mas o que eu queria dizer é que ela não precisava gostar, apenas respeitar minhas ideias. Gostaria de dizer que ela foi insensível e com uma atitude muito maldosa. Fiquei muito sentido. Não havia necessidade disso. Por que a senhora não considerou meu trabalho, pelo menos como criativo?

Carta 12

Ontem mesmo aconteceu um negócio na aula muito chato comigo.

Estávamos na aula da professora de química e também falávamos sobre profissões. Eu uso piercing e tenho várias tatuagens, também toco numa banda e componho músicas.

⁸ Como diz Freire: “*Superou o autoritarismo e o erro epistemológico do Bancarismo*” (FREIRE, Pedagogia da Autonomia, 2006, p.25).

Durante nossas conversas na sala de aula tudo ia bem quando eu disse que queria ser médico, mas que não iria deixar a música.

Ela em seguida se virou prá mim e disse grosseiramente: “mas desse jeito pintado e furado tem que passar por uma higiene. Tu parece até um tipinho de circo”. Aí eu lhe disse: e como você se parece? Foi aquele silêncio e eu me retirei. Senti muita tristeza e ódio, mas saí calado. Agora, podendo escrever já sinto um alívio.

Sou mais eu, mas ela me parece muito ruim. Será um sacrifício continuar aulas com ela.

Carta 13

Meu amargo e louco professor de matemática:

Não vou precisar lhe lembrar do quanto o senhor foi ruim comigo. Por que teve que ser assim?

Eu já não sou bom em matemática, sempre minhas notas foram ruins em matemática.

O senhor lembra daquele dia em que reunimos uma turminha prá aula de reforço e o senhor mandou eu me retirar da aula porque aquele grupo não iria aguentar a minha burrice. Foram essas as palavras, só porque eu não soube resolver uma equação. Mas aquela não era prá reforço? Não era exatamente o que eu precisava?

Então o senhor me disse para ir para outro grupo. Não entendi. Tive a impressão de ter sido humilhado. Lembro que fui até o SOP para fazer queixa do senhor e a orientadora me disse que com certeza boa coisa eu não tinha feito. Sei lá que boa coisa era essa. Na hora tive vontade de dar um murro na cara de vocês. Hoje, quero lhe perguntar:

Que grupo restou prá mim?

E por que o senhor me tratou daquela forma?

Carta 14

Professor de português:

Porque o senhor naquele dia em que eu entrei na aula falando no celular, não me deu um tempo nem pra eu lhe explicar o que estava acontecendo comigo?

Simplesmente foi me agredindo, me dizendo que irias me tomar o celular e que da próxima vez que eu nem precisava entrar. Eu sei que poderia muito bem ter ficado no corredor, mas não me dei conta, fui entrando na aula e nem lhe atrapalhei. A aula ainda nem tinha começado.

Depois daquelas palavras “fodidas” que o senhor me dirigiu e eu lhe pedi desculpas, o senhor não deu ouvidos e passou a aula toda perguntando coisas para mim que eu não sabia. O senhor me humilhou. Por quê? Eu não lhe fiz nada de mal, apenas estava terminando uma conversa e nem era durante a aula. O senhor chegou tocar no meu braço de forma muito antipática. Tá louco, cara!

Carta 15

Não vou escrever a nenhum professor, mas vou contar uma coisa para a senhora que veio fazer pesquisa com a gente.

Sabe, tia, eu tinha uma professora que vivia chamando minha atenção, e muitas vezes eu não estava fazendo nada de mau.

Eu sempre fui gago e quando ficava nervoso, ficava pior ainda.

Um dia ela me chamou para apresentar um trabalho de ciências e eu tranquei. Quando vinha uma palavra não dava jeito de dizer direito, e aí, além de todo mundo rir, ela também começou a rir e a me imitar. Nunca mais esqueci: tenho muita tristeza disso. Como a senhora avaliaria tal atitude?

Carta 16

Carta ao professore de matemática,

Eu juro que tentei me controlar, pensei muito antes de escrever esta carta e depois de meditar um pouco sobre isso, me vi obrigado a dizer: tu és um merda! Sim, não tenho um pingo de consideração por ti, assim como muitos. Pra explicar o motivo destas palavras nada melhor do que exemplos.

Quando tu eras apenas um monitor do colégio, ninguém te suportava, eras arrogante, prepotente, autoritário. O mais incrível pra mim foi ter o desprazer de ter sido teu aluno em duas séries diferentes, 6º série do ensino fundamental e agora no 3º ano do ensino médio. Fico feliz por ter tido outros professores que lecionaram para minha turma nos outros anos e graças a isso nem todos tiveram a imagem tradicional de que matemática é uma matéria chata ou um lixo, quando na realidade nós alunos temos plena certeza de que lixo são as tuas aulas e o teu comportamento em sala de aula.

Tu não tens didática, só joga a matéria no quadro, não explica direito e faz provas difíceis e pra fechar, fica gritando em sala de aula por qualquer bobagem. Menos mal que aparentemente tu estás mais calmo nessa última semana e não tem gritado em aula.

Carta 17

Carta para o professor de geografia.

Ao saber que poderia escrever uma carta destinada a um professor, escolhi aquele que eu não gosto. Não tive a menor dúvida de que escreveria sobre a senhora e mostraria a todos tua incompetência como mestre. Talvez isso cause uma surpresa e sei que tu sempre me elogia e gosta de mim, porque minha mãe vive falando isso, mas não pode mudar o fato que eu não gosto de ti e que tu sabes que isso começou naquela porcaria de apresentação que meu grupo tinha que fazer e eu me recusei.

A verdade é que nunca vi um professor que não dê uma linha de conteúdo e que não se preste a dar uma explicação. Não adianta dizer que esse é um jeito moderno de dar aula, baseado na pesquisa e interação com os colegas, porque para mim isso é na verdade preguiça de dar aula. Se tu fosses

uma professora decente e soubesse realmente trabalhar com essa tua “metodologia”, após cada apresentação dos colegas faria os comentários e corrigiria os erros e ainda reforçando no conteúdo alguma coisa que faltou, porque eu não sou burro e sei que muitos colegas meus não tem como fazer isso e fazem as pesquisas muito rápido para só garantir a nota.

Achei também uma cretinice sem tamanho o método como fui tratado por todos na escola quando eu me recusei a apresentar porque não concordava com isso. Pelo fato de eu ser filho de uma professora do colégio e tu ser prima da diretora, tudo foi feito de modo a não ser levado a sério o problema, ninguém me falou nada de mais lá na direção porque além de tudo, nunca tive problemas antes, porque não sou como alguns colegas que só encomodam, eu sei brigar pelas coisas certas e respeito os professores por ser filho de uma, mas nunca vou respeitar e ficar quieto pra professor vagabundo e autoritário. Além de tudo, sou homem e quando minha mãe foi para a escola dar aula já estava ciente de todo o caso porque eu contei para ela quando cheguei em casa, portanto, não conseguiram (tu e tua prima) pegar ela de surpresa, além do mais, sabia que tudo ia ficar assim, sem mudanças e iam ser colocados panos quentes.

Por fim, espero que tu se ligue que não é professora, então, ou descobre tua profissão de verdade, ou muda essa tua teoria (que eu já disse que para mim é preguiça), começa a dar aula de verdade e avalia direito quem é bom e quem é mau aluno, mas se não quiser levar a sério por mim tanto faz, porque eu vou sobreviver a tua aula e vou passar esperando nunca mais ser teu aluno.

Carta 18

Lembro-me com muita raiva e muita mágoa, quando a professora de Português, no 1º ano do médio, me fez passar: vergonha e humilhação.

Por isto – à professora de Português eu escrevo.

Preciso lhe dizer o quanto a senhora foi má e sem sensibilidade comigo.

Eu apresentava naquela época problemas de deslalia e por isso não conseguia ler perfeitamente. Um dia eu lhe pedi para não chamar em aula para

ler em voz alta e a senhora não conseguiu me ouvir. Tanto que eu lhe pedi e não adiantou. Por quê?

Lembro-me com muito sofrimento o quanto eu me senti prá baixo, quando meus colegas riram de mim porque não conseguia ler a palavra felicidade, só conseguia dizer facilidade, ou falicidade. Quanto mais eles riam, menos eu conseguia. Olhava para senhora e sentia na senhora um jeito de estar satisfeita por aquela palhaçada sobre mim. Como esquecer isto? Não sei. Nunca mais consegui ler em público e tenho insegurança de continuar meus estudos por causa desse problema. Sei que é um problema meu, mas a senhora tornou amargamente para mim.

Pense nisto e veja o mal que a se a senhora me causou. Às vezes eu penso que poderia estar melhor se não fosse o ruído daquelas risadas na sala de aula.

Carta 18

Lembro-me com muita raiva e muita mágoa, quando a professora de Português, no 1º ano do médio, me fez passar: vergonha e humilhação.

Por isto – à professora de Português eu escrevo.

Preciso lhe dizer o quanto a senhora foi má e sem sensibilidade comigo.

Eu apresentava naquela época problemas de deslalia e por isso não conseguia ler perfeitamente. Um dia eu lhe pedi para não chamar em aula para ler em voz alta e a senhora não conseguiu me ouvir. Tanto que eu lhe pedi e não adiantou. Por quê?

Lembro-me com muito sofrimento o quanto eu me senti prá baixo, quando meus colegas riram de mim porque não conseguia ler a palavra felicidade, só conseguia dizer facilidade, ou falicidade. Quanto mais eles riam, menos eu conseguia. Olhava para senhora e sentia na senhora um jeito de estar satisfeita por aquela palhaçada sobre mim. Como esquecer isto? Não sei. Nunca mais consegui ler em público e tenho insegurança de continuar meus estudos por causa desse problema. Sei que é um problema meu, mas a senhora tornou amargamente para mim.

Pense nisto e veja o mal que a se a senhora me causou. Às vezes eu penso que poderia estar melhor se não fosse o ruído daquelas risadas na sala de aula.

Carta 19

Professora de Informática.

Não entendi sua atitude ontem no laboratório.

Pedi para terminar um trabalho de matemática que ficou atrasado porque precisei trabalhar à noite. Pedi para me dar uma força porque este trabalho devia ser entregue em duas horas, caso não entregasse ficaria sem uma nota.

Sua atitude foi péssima porque o laboratório estava aberto, tinha computador sobrando e foi me dito que na era a minha hora e que eu fosse procurar outro lugar. Mas lugar é esse que não é a minha escola?

Eu sei que fui grosseiro com você quando saí do laboratório, mas sinceramente não entendi sua forma estúpida falando comigo como se eu fosse uma marginal. Fui olhado de cima abaixo e não me deu nem tempo para me explicar mais.

Vá se ferrar.

Carta 20

Vou escrever para a professora de História:

Eu tenho um filho de 1 ano e meio, sou mãe solteira, estudo à noite e trabalho de dia.

Uma das aulas precisei levar meu filho porque fiquei sozinha com ele, minha mãe se hospitalizou e foi um horror.

Professora: por que e fui convidada a me retirar da aula com meu filho se ele estava dormindo no carrinho?

Pedi para ele ficar, ele não estava incomodando, não queria perder a aula e mesmo assim precisei me retirar da aula.

Fiquei tão triste que não consegui dizer nada, apenas senti muita raiva. Logo naquela aula em que íamos fazer um trabalho que eu adorava.

Não me deu chance porque eu inclusive disse que se ele acordasse eu sairia da aula. Minhas colegas ficaram encantadas com meu filho e a senhora foi uma verdadeira carrasca. Por quê?

Carta 21

À professora de História:

Como vai querida, tomara que estejas muito mal. Espero que não apareças na minha frente por muito tempo.

Não sei porque naquele dia em que estávamos no recreio, no pátio da escola a senhora veio direto a mim me perguntar se minha mãe sabia que eu tinha namorada? Em primeiro lugar, por que a senhora disse que eu tinha namorada, se eu nunca lhe dei confiança. Aliás, eu preferia nem saber da sua existência. Mesmo que eu tivesse uma namorada, a senhora não tinha nada com isso. Aliás, não sei nem porque estou lhe chamando de senhora. Devia lhe chamar de idiota.

O pior de tudo dona fulana é que eu fui perguntada de forma maldosa e preconceituosa na frente de pessoas. Como se eu fosse um lixo.

Você precisa mudar seus conceitos se quer continuar professora. Vai à merda com suas idéias. Mesmo eu ter lhe encarado naquele dia, as lembranças que tenho da senhora são as piores possíveis.

Carta 22

No ano passado estávamos fazendo prova de geografia e eu fui pegar no chão um número de celular da minha colega que tinha caído do meu estojo. O professor chegou perto de mim e puxou minha prova, mesmo eu dizendo a ele que não era cola e eu mostrei o papel com o número.

Mesmo assim ele tirou minha prova disse que eu estava mentindo. Foi horrível viver essa injustiça.

Tentei discutir com ele, mas ele mandou eu sair.

Não adiantou muito eu falar com o pessoal da escola. Se fosse colégio particular garanto que isso não ficaria assim.

Nunca mais pude olhar na cara dele. Ia prá aula sem olhar prá ele. Foi a pior coisa que passei numa escola.

Por que ele não pode me ouvir?

Por que ele foi tão injusto comigo? Cheguei a pensar até que podia ser porque sou negra. Ele é um baita alemão sem o mínimo de educação.

Professor, você devia estar no meio dos bichos, escondido numa selva prá sempre. Coitados dos bichos.