

# ESCOLA, ADOLESCÊNCIA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Maria Augusta Salin Gonçalves  
guta.voy@terra.com.br

## RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir os resultados de uma investigação realizada com o objetivo de compreender como adolescentes de escola municipal de bairro de periferia com inúmeros problemas sociais estão construindo a sua identidade. O material – entrevistas com adolescentes e professores, diário de campo e depoimentos de adolescentes – foi analisado com procedimentos hermenêuticos, em diálogo com autores que estudam a adolescência e a construção da identidade, como Aberastury, Levisky, Erikson, Habermas e Honneth, entre outros. Os resultados foram sistematizados e discutidos nas dimensões do âmbito familiar, do grupo de amigos, da comunidade e da escola, sob a perspectiva da *luta pelo reconhecimento*, compreendida como categoria que explicita o elemento no qual se movem e se constituem as subjetividades na vida cotidiana.

## ABSTRACT

The purpose of this paper is to discuss the results of a research developed with the objective of understanding how adolescents from a poor neighborhood in a municipal school, with many social problems, are building their identity. The data, collected through interviews with adolescents and teachers, fields notes and statement by adolescents, were analyzed through hermeneutical procedures, in dialogue with authors that study adolescence and the construction of identity, as Aberastury, Lewisky, Erikson, Habermas and Honneth, among others. The results were systematized and discussed considering the dimension of family, peer group, community and school, from the perspective of the *struggle for recognition* as a category which makes explicit the element in which the subjectivities in daily life move and are constituted.

## INTRODUÇÃO

Este artigo pretende discutir os resultados de uma investigação realizada com o objetivo de compreender como adolescentes de escola municipal, que residem em bairro de periferia com inúmeros problemas sociais, como desemprego, pobreza, drogadição e criminalidade em geral, estão construindo a sua identidade.

Como pano de fundo, temos a realidade que esses adolescentes vivem e os processos marginalizantes a que esses jovens estão submetidos em uma sociedade altamente excludente. Esses processos, inerentes à sociedade de consumo, ocorrem em vários níveis: excluem-se da escola os que não conseguem aprender segundo o padrão existente, excluem-se do mercado de trabalho os que não possuem qualificação técnica e excluem-se do exercício da cidadania aqueles que não incorporam as normas sociais que

estão na base dos processos democráticos. Com a marginalização de grande parte da população, crescem os índices de criminalidade, de drogadição e de violência entre os jovens.

Compreender a adolescência<sup>1</sup> significa, neste contexto, ter consciência das dificuldades, incertezas e conflitos que os adolescentes e os jovens das classes desprivilegiadas enfrentam, em sua luta cotidiana, para construir a sua identidade.

A violência que habita a sociedade em geral reflete-se no ambiente escolar: brigas, agressões físicas e psicológicas passaram a fazer parte do cotidiano da escola. O adolescente busca a violência<sup>2</sup> como forma de poder, como uma reação às frustrações que a sociedade de consumo lhe impõe. Como enfatiza Levisky (1997), a violência acaba se tornando um elemento identificatório e uma forma de auto-afirmação.

Com vistas a possibilitar uma compreensão maior dos resultados deste trabalho, inicialmente discutimos as temáticas identidade e adolescência, trazendo os posicionamentos teóricos que embasam as nossas reflexões. A seguir, abordamos a pesquisa realizada, iniciando pela descrição da metodologia. Em seqüência, com o objetivo de compreender o processo de construção da identidade de adolescentes de bairro de periferia, sistematizamos os resultados da pesquisa e tecemos reflexões sobre esses, tendo como categoria central a luta pelo reconhecimento. Nessas reflexões, selecionamos aspectos relativos à família, ao grupo de amigos e à escola, que nos pareceram mais significativos para atingir os objetivos da pesquisa, trazendo alguns subsídios que apontam para possibilidades emancipatórias dos conflitos de contribuir para a construção de uma

---

<sup>1</sup> O termo adolescência, literalmente, é de origem latina (Ad: a, para a + *olescere*: crescer). Significa a condição ou processo de crescimento, aplicando-se especificamente ao período da vida compreendido entre a puberdade e o desenvolvimento completo do corpo, podendo fixar-se entre 13 e 23 anos, e estender-se até os 27 anos (ABERASTURY, 1992). Embora características do desenvolvimento físico e psicológico possuam utilidade para delinear os limites dessa etapa do desenvolvimento, temos consciência de que varia muito a forma como os diferentes grupos sociais lidam com esse período e o representam. Como afirma Dayrell: “Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos” (2003, p.4).

<sup>2</sup> Nesse contexto, entendemos violência como “todo ato, praticado de forma consciente ou inconsciente, que fere, magoa, constrange ou causa dano a qualquer membro da espécie humana” (FANTE, 2005, p.157). Não pretendemos nos aprofundar, neste trabalho, na questão da violência, mas visualizá-la, como um pano de fundo, presente no cotidiano dos adolescentes que habitam o bairro no qual realizamos a pesquisa.

identidade, baseada no reconhecimento do outro, no exercício do diálogo e na solidariedade.

### Identidade e adolescência

Como um aspecto da personalidade, a identidade pode ser compreendida como

o conhecimento por parte de cada indivíduo da condição de ser uma unidade pessoal ou entidade separada e distinta dos outros, permitindo-lhe reconhecer-se o mesmo a cada instante de sua evolução ontológica e correspondendo, no plano social, à resultante de todas as identificações prévias feitas até o momento considerado (OSÓRIO, 1992, p.15).

Nessa definição, é dada ênfase ao processo pelo qual se constituem as identidades: as identificações sucessivas, que ocorrem ao longo da vida, com as pessoas de referência para o indivíduo. Na interação que ocorre no meio familiar, cultural e social ao qual o indivíduo pertence, as regras e normas de uma sociedade vão sendo internalizadas desde a infância, formando o seu superego. A integração dos impulsos do id com as normas e valores do grupo social é o que permite a continuidade do eu, atingindo o indivíduo a identidade madura. Dessa forma, as sociedades reforçam, criam e recriam os seus valores. A identidade pessoal se constrói em permanente tensão com a identidade cultural. A cultura fornece ao indivíduo os padrões de interpretação do mundo, valores, crenças e formas de agir produzidas por meio de processos socializadores das instituições sociais.

A identidade traz em si a contradição de encerrar uma idéia de permanência e, ao mesmo tempo, de transformação. Por um lado, esse conceito responde pela permanência das características pessoais ao longo da história do indivíduo (dimensão vertical), e também pela sua unidade, nos diferentes papéis que assume na vida social (dimensão horizontal), papéis esses muitas vezes contraditórios e, na sociedade contemporânea, em constante transformação. Por outro lado, as experiências que ocorrem ao longo da história pessoal transformam a identidade, sendo que essa se encontra em um processo de constante reconstrução e afirmação de si mesma.

A identidade vai assim se construindo, ao longo do processo de desenvolvimento, através de identificações que se dão inicialmente no âmbito das relações familiares, ampliando-se gradativamente para outros espaços sociais. Na adolescência, há o abandono da identidade infantil, e, conseqüentemente, a busca de uma nova identidade com características adultas. Sendo uma identidade frágil, que está em busca de uma nova forma

de ser, o processo de auto-afirmação perpassa todos os seus momentos de construção e está no cerne dos conflitos, das incertezas e também dos sucessos dessa fase.

O processo de identificação com os pais, ocorrido nos estágios anteriores, determina, em grande parte, as formas como os adolescentes lidam com os conflitos que surgem no período da adolescência. Como assinala Aberastury,

a presença internalizada de boas imagens parentais, com papéis bem definidos, e uma cena primária amorosa e criativa, permitirá uma boa separação dos pais, um desprendimento útil, e facilitará ao adolescente a passagem à maturidade, para o exercício da genitalidade num plano adulto (1980, p.57).

Ao mesmo tempo, os processos de construção de uma identidade ligada aos papéis femininos e masculinos são intensificados pelas mudanças biológicas da puberdade, gerando, no adolescente, muita angústia e conflito, ao oscilar entre auto-erotismo e heterossexualidade, envolvendo atividades de caráter masturbatório e, ao mesmo tempo, de preparação para o exercício da sexualidade adulta.

São freqüentes, nessa época, as identificações que se realizam com grupos de companheiros, as quais se manifestam na forma de vestir, na linguagem e nos hábitos de lazer. O processo de identificação com o grupo de companheiros é tão intenso que sobrepuja, muitas vezes, a influência do grupo familiar. Precisando “romper” os laços com a família para adquirir independência, o adolescente atribui grande importância aos valores e atitudes do grupo de iguais. Esse ajuda o adolescente a reinterpretar valores e atitudes expressos pelos pais e outras pessoas próximas, caminhando em direção a uma interpretação própria. Ao mesmo tempo, o grupo proporciona uma medida realista das suas habilidades e capacidades, o que leva à construção de um autoconceito positivo ou não, influenciando na sua auto-estima. As experiências realizadas nesse grupo são significativas para a crítica e reinterpretação dos valores veiculados em sua cultura e para a aquisição de identidade adulta.

A tendência grupal manifesta-se de várias formas: desde a constituição de grupos de amigos que se reúnem para o lazer, se apóiam mutuamente, mas não são fechados à interação construtiva com outros grupos, até à formação de gangues, grupos fechados com regras definidas, onde persistem atitudes de rejeição e violência em relação aos que estão fora do grupo. As regras e normas que veiculam nas gangues, constituindo a sua identidade grupal, fazem parte do processo de diferenciação da identidade do adolescente da identidade dos pais e do mundo adulto em geral e têm a função de apoiar as frágeis

identidades individuais dos seus membros. Ao mesmo tempo, esse processo, que envolve, no caso de gangues, violência e uso de drogas, pode ser compreendido como um protesto contra a sociedade adulta, na qual o adolescente não vê possibilidades de construir uma vida significativa. Com isso, a identidade se configura freqüentemente permeada por sentimentos de revolta e falta de perspectiva, de auto-afirmação de poder e reivindicação por direitos de forma violenta.

A violência nas gangues e entre as gangues representa uma forma radical de os jovens auto-afirmarem-se. Como destaca Diógenes (2001), a violência juvenil não é uma exclusividade dos setores da população que residem em bairros periféricos, mas, sim, encontra-se em jovens de diversas esferas socioculturais. Entretanto, a autora destaca, com muita propriedade, a diferença fundamental na forma com que a violência acontece nas gangues de periferia: essa traz em seu cerne o sentimento de exclusão dos participantes, seja por razões econômicas, seja por razões referentes aos valores da ordem social vigente. Refletindo na mesma direção dessa autora, pensamos que esse sentimento de exclusão pode levar a uma forte identificação do jovem com a gangue e a uma obediência cega às suas determinações, e acaba tornando-se o fator principal que mantém coesa a sua frágil identidade.

O pensamento de Erikson (1998) dá suporte essa idéia, ao afirmar que, se o ambiente social não é capaz de oferecer ao adolescente uma alternativa “viável” para a construção de uma identidade adulta – que se caracteriza pela generatividade, que inclui procriatividade, produtividade e criatividade – pode gerar uma identidade baseada em identificações com figuras com características associadas, ocasionando a emergência de atitudes de estagnação, agressão e exclusão.

Para Habermas (1990), o desenvolvimento de identidade adulta se dá em direção a uma crescente autonomia, o que significa que o eu, conseguindo cada vez mais resolver problemas de interação social com sucesso, torna-se progressivamente mais independente em relação às determinações sociais e culturais, parcialmente interiorizadas, e aos seus próprios impulsos. A identidade do eu pode ser definida como a organização simbólica do eu, que faz parte dos processos formativos em geral e que possibilita o alcance de soluções adequadas para os problemas de interação social, existentes nas diferentes culturas. Significa a continuidade do eu no tempo e no espaço e a capacidade dessa ser interpretada reflexivamente pelo agente sob a perspectiva de sua história pessoal. Habermas não nega que a formação da identidade do eu tenha relação com o desenvolvimento de processos biopsíquicos. Afirma, entretanto, que ela não é uma organização resultante de processos

naturais de amadurecimento, mas está fortemente vinculada a condicionamentos culturais e sociais.

Habermas (1989) incorpora em sua teoria a teoria cognitiva de Jean Piaget, segundo a qual o pensamento do adolescente adquire uma mobilidade crescente, que lhe permite formular hipóteses. Superando gradualmente o egocentrismo infantil, torna-se capaz de adotar a perspectiva de terceira pessoa, o que possibilita que se distancie dos valores e crenças de sua cultura e se torne capaz de examinar situações concretas à luz de outros princípios e valores. Questionando valores, trocando-os por outros e os reconstruindo, os adolescentes vão formando os conceitos sociocognitivos fundamentais do seu mundo social. Em condições afetivas e sociais favoráveis, o jovem vai desenvolvendo gradualmente as possibilidades de constituir a identidade do eu, sendo essa resultante de um processo de amadurecimento e integração das diferentes etapas pelas quais passa o desenvolvimento do eu.

Honneth (2003), sociólogo alemão da terceira geração da Teoria Crítica, coloca no centro das suas reflexões sobre a formação das identidades pessoais e coletivas, não a autonomia do eu, direção ideal desse processo, mas a luta por reconhecimento, como elemento no qual se movem e se constituem as subjetividades na vida cotidiana. Ao longo do processo de construção da identidade, em seus diferentes estágios, ocorrem interiorizações de esquemas padronizados de reconhecimento social, sendo que, nesse processo, o indivíduo aprende gradativamente a perceber-se como membro de um grupo social, com necessidades e capacidades peculiares à sua personalidade, através da reação positiva de seus parceiros de interação. Nesse sentido, cada sujeito, em seu processo de socialização, interioriza formas de reconhecimento social inerentes ao seu grupo sociocultural.

As interações sociais regidas por princípios normativos de reconhecimento mútuo favorecem a construção de uma identidade do eu autônoma e, ao mesmo tempo, socialmente integrada, no sentido de Habermas. A supressão dessas relações produz experiências de frustração, vergonha e humilhação, trazendo conseqüências nefastas ao processo de construção da identidade (HONNETH, 2002). Os conflitos gerados por ataques à identidade pessoal ou coletiva e as ações que neles se originam têm em seu cerne a busca pela restauração de relações de reconhecimento mútuo.

Acreditamos que os conflitos que ocorrem na escola não se constituem em movimentos sociais capazes de causar transformações nas instituições sociais em geral. São, entretanto, possibilidades reais de produzir transformações no âmbito da escola.

Visualizados na perspectiva da luta pelo reconhecimento, esses conflitos podem gerar ações educativas que auxiliem os alunos a formarem identidades positivas que os capacitem a lutar por direitos e estima social e desenvolvam a solidariedade.

### Realização da pesquisa

Sendo o objetivo desta pesquisa compreender como os adolescentes estão construindo a sua identidade, buscamos nos aproximar desse processo através da realização de entrevistas e dramatizações, depoimentos e da elaboração de diários de campo.

#### O contexto da escola

As escolas freqüentadas pelos adolescentes que participaram da pesquisa estão situadas em bairros de periferia com problemas sociais como: miséria, desemprego, drogas, violência e criminalidade em geral. Os alunos entrevistados descrevem seu bairro como “bastante perigoso, pois é muito violento, e seguidamente há tiroteio e mortes”. Nas escolas onde realizamos as entrevistas, grande parte das mães dos alunos trabalha como doméstica, e algumas, em fábrica próxima. A maior parte dos pais que trabalham está empregada ou na construção civil ou em fábrica, havendo um número grande de desempregados, trabalhando como biscateiros, papeleiros, etc.

#### Material de análise: entrevistas e dramatizações

Entrevistamos 24 adolescentes (12 sexo masculino e 12 do sexo feminino) entre 13 e 16 anos, individualmente e em grupo. Participaram das entrevistas os alunos que espontaneamente se ofereceram para participar. Esse procedimento é adequado na medida em que o nosso objetivo não é generalizar, mas compreender como os adolescentes constroem a sua identidade, interpretando os significados expressos em suas falas. As entrevistas duraram aproximadamente 30 minutos. Os alunos foram solicitados a falar livremente sobre a sua vida na família, na escola, na comunidade, nos momentos de lazer e no grupo de amigos.

Quando da realização das entrevistas na escola, a direção nos relatou sobre problemas de disciplina que estavam ocorrendo de forma muito intensa em uma classe de adolescentes. Em vista disso, realizamos, com esses adolescentes, sessões de dramatização e de discussão, nas quais, ao mesmo tempo em que possibilitamos a eles experiências de

soluções de conflitos de forma construtiva, tivemos a oportunidade de conhecê-los melhor. Os alunos que participaram das três sessões de dramatização (em cada sessão, um total de seis a oito adolescentes de ambos os sexos) ofereceram-se espontaneamente. Nas sessões, inicialmente solicitamos aos participantes que combinassem uma cena dramática que expressasse um conflito por eles vivido ou imaginado; a seguir, distribuíssem os papéis e representassem a cena como se fosse real. Após cada dramatização, discutimos sobre o que fora representado.

As entrevistas com adolescentes, depoimentos de professores, bem como as dramatizações e as discussões (2004), foram gravados e transcritos para a análise. Constituem-se também em material da análise depoimentos de 17 adolescentes - que participaram de uma experiência, realizada em uma escola de bairro periférico -, considerados como alunos com graves problemas de interação social. A experiência, realizada durante um semestre, em encontros semanais (2000), constituiu-se da produção conjunta de um vídeo com as atividades culturais da escola<sup>3</sup>. Nessa experiência, os alunos participaram ativamente desde a fase do planejamento até a elaboração do vídeo, sendo incentivados a trocar idéias, a defender argumentativamente seus pontos de vista, a tomar decisões a partir de consenso, a agir cooperativamente, a assumir responsabilidades, bem como a resolver os conflitos de forma comunicativa.

#### Processo de análise

O material - que se constituiu das transcrições das entrevistas, das sessões de dramatização e discussão e das manifestações dos alunos feitas durante a experiência de construção do vídeo - foi analisado com procedimentos de cunho hermenêutico. Primeiramente, lemos diversas vezes o material para obter uma visão do todo. A seguir, procuramos identificar, nas falas dos adolescentes, manifestações referentes às dimensões da identidade, no âmbito da família, da escola, do lazer, do grupo de amigos, das relações com o sexo oposto, da comunidade e da sociedade em geral. Após, elaboramos sínteses, onde destacamos os principais aspectos manifestados, buscando interpretá-los com o auxílio de teorias que orientaram o nosso olhar compreensivo.

---

<sup>3</sup> A realização e investigação da experiência constituem-se na dissertação de mestrado de André Ricardo Gonçalves Dias, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, sob a orientação de Maria Augusta Salin Gonçalves.



Ao mesmo tempo, buscamos uma forma para sistematizar e comunicar a nossa compreensão do processo de formação da identidade dos adolescentes - uma forma que não fragmentasse a compreensão, mas permitisse uma visualização desse processo no contexto sociocultural em que vivem esses adolescentes.

Conforme apresentamos anteriormente, as nossas reflexões se apóiam no diálogo que realizamos com autores, segundo os quais, a identidade se forma na interação do indivíduo com as pessoas de referência, na qual ocorrem processos de internalização e produção de significados. Esses significados não têm somente um sentido individual baseado em experiências subjetivas, mas são perpassados por convicções e valores culturais, bem como por práticas sociais que incluem normas e regras (HABERMAS, 1987). No processo de construção da identidade pessoal e coletiva, Honneth (2003) vê na luta pelo reconhecimento a força motriz que impulsiona o indivíduo e os grupos sociais à ação. Essa idéia, ao longo da pesquisa, foi se configurando como categoria central para compreender aspectos da formação da identidade dos adolescentes, articulando os conceitos veiculados nas teorias da adolescência expostas anteriormente e orientando a nossa interpretação acerca das palavras e ações dos adolescentes, conforme as reflexões que trazemos a seguir.

#### Ser reconhecido: fundamento para a construção da identidade

Compreender os adolescentes na perspectiva da luta pelo reconhecimento significa interpretar as suas ações, visualizando-as a partir dessa força motriz. Significa compreendê-los em suas possibilidades de desenvolver, nas interações sociais, os componentes em que alguém é reconhecido em um determinado contexto sociocultural, promovendo a autoconfiança, o auto-respeito e a auto-estima (HONNETH, 2003). Iniciando este item, trazemos as palavras de Axel Honneth que resumem o nosso pensamento, ao tentar compreender as falas dos adolescentes e discuti-las no contexto da escola:

O nexa existente entre a experiência de reconhecimento e a relação consigo próprio resulta da estrutura intersubjetiva da identidade pessoal: os indivíduos se constituem como pessoas unicamente porque, da perspectiva dos outros que assentam ou encorajam, aprendem a se referir a si mesmos como seres a que cabem determinadas propriedades e capacidades. A extensão dessas propriedades e, por conseguinte, o grau da auto-realização positiva cresce com cada nova forma de reconhecimento, a qual o indivíduo pode referir-se a si mesmo como sujeito: desse modo, está inscrita na experiência do amor a possibilidade

da autoconfiança, na experiência do reconhecimento jurídico, a do auto-respeito e, por fim, na experiência da solidariedade, a da auto-estima (2003, contracapa).

Muitos adolescentes de classes desfavorecidas, como esses com os quais interagimos na pesquisa, trazem presente em suas falas o sentimento de exclusão e baixa auto-estima. Suas ações, caracterizadas por agressões aos outros e ao ambiente físico, trazem a marca da luta por reconhecimento, mesmo que essa se efetive na negação das características que são valorizadas na sociedade mais ampla. Ouvindo as falas desses adolescentes, reafirmamos essa idéia que já estava presente desde o início deste trabalho: a necessidade de ser reconhecido pelo outro é radical no ser humano. Ser reconhecido em sua alteridade significa ser reconhecido como alguém que possui características específicas que o distinguem dos outros; significa ser respeitado em sua forma de ser. Ser diferente convive em permanente tensão com a sua contrapartida: ser igual a todos. O não ser visto “como igual”, que significa, nesse contexto, ser visto “como inferior”, gera um sentimento de humilhação e exclusão, como pode ser lido na fala de um adolescente, ao expressar como é tratado em um shopping da cidade: “Olha, meu, é tudo assim, não é somente aqui que a gente é botado pra fora: se o cara vai no banco com qualquer roupa, todo mundo te olha assim, dos pés à cabeça. Não te mandam pra fora, a não ser que estejas armado. Mas, se tu não estás nos conformes, não estás com aquela pastinha de office boy, ou então de gravata ou com a roupa de marca, então tu estás fora, não cumpriu as regras da vestimenta. Ou tu cumpre ou então vai ser tratado diferente. (2000)<sup>4</sup>”.

O sentimento de exclusão e a necessidade de ser reconhecido de alguma forma, nem que seja por características que fogem às normas e regras da sociedade, tornam o adolescente propenso a incorporar em sua identidade o significado de “marginal”, como revela esta fala: “Porque o cara mora na vila, eles acham que somos todos marginais. Até as professoras falam isso. Então temos que dar o troco. Mostrar que somos isso mesmo, porque, do contrário, nem isso seremos. Antes ser marginal, cara!” (2000).

Em meio à expressão de revolta por não sentir-se reconhecido como igual, constatamos a presença de um sentimento de gratificação, que se revela na fala de outro adolescente, referindo-se ao professor que orientou o grupo no projeto de construção do

---

<sup>4</sup> Essa fala nos aponta para a exclusão que sofrem as classes desprivilegiadas nos espaços públicos das cidades. Estão sendo realizados estudos, como os da antropóloga brasileira, professora e pesquisadora da Universidade da Califórnia Teresa Caldeira (2005), que analisam os conflitos que ocorrem nas periferias das grandes cidades e os processos de segregação urbana.

vídeo: “Olha só o A. o que fez e está fazendo. Ele nunca nos tratou mal, nunca nos humilhou. Ele compreende a gente, pergunta as coisas e não fica chamando a gente disso e daquilo, nem gritando. Outro dia, até a gente estava discutindo isso: como foi legal te conhecer! Foi mesmo. Mas és só tu que fazes isso com a gente. O resto não vale nada. Então temos que bancar o esperto... é cada um por si, o resto que se dane. Se tu não passar a perna no outro, o outro é que te passa. E passa e acaba te amassando (2000)”.

A fala desse adolescente traz também a marca da agressividade gerada pelo sentimento de ser humilhado, de não ser reconhecido. Revela uma identidade que, na busca de auto-afirmação, tende a reforçar o individualismo e a anulação do outro, incorporando em seu agir aspectos de violência. Ao mesmo tempo, identificamos na sua fala a satisfação de ser acolhido e tratado com respeito. Isso aponta as possibilidades que têm experiências positivas de relacionamento interpessoal, permeadas pelo afeto e respeito, para a restauração de relações de reconhecimento mútuo, que estão na base de uma interação social construtiva.

#### Reconhecimento e relações familiares

O reconhecimento no âmbito das relações interpessoais se concretiza pelo amor, segurança e atendimento às necessidades do outro. Erikson (1971) coloca o afeto que se manifesta através do contato da criança com a mãe como a condição fundamental para o desenvolvimento de um sentimento de segurança e confiança básica que favorecerá a construção de uma identidade do eu. Nas entrevistas, pudemos perceber que, mesmo quando há conflitos no seio da família, esta é representada pelos adolescentes como o espaço onde deveria haver amor, diálogo e união. Quando há problemas de abandono por parte dos pais ou por parte de um deles, os adolescentes projetam para a sua “família futura” o ideal de “união, respeito, diálogo” e o dever de “proteger os filhos” e orientá-los quanto a drogas e sexo (2004).

Investigações mostram que, em estruturas familiares exageradamente rígidas ou extremamente permissivas, ocorrem com mais frequência saídas patológicas da crise de adolescência (KNOBEL, 1997; STANTON. M.D, TODD, T.C. et alii, 1990). Nesse mesmo sentido, Lucinda et alii (2001), a partir de relato de alunos, confirmaram o resultado de diversas pesquisas na área, que demonstraram como o comportamento dos alunos na escola e na rua, bem como o seu desempenho escolar, é fortemente afetado pela violência na família.

A família constitui-se no solo onde se enraízam as relações do indivíduo consigo próprio. Relações familiares, perpassadas por sentimentos de amor e cuidado, que possibilitam a emergência de autoconfiança e auto-estima, favorecem a superação positiva dos problemas da adolescência. As condições de precariedade social em que vive grande parte das famílias das classes empobrecidas se caracterizam pela luta pela sobrevivência, pelo desemprego, pela desesperança, gerando diferentes formas de reação à desqualificação social. Enquanto algumas famílias reagem às injustiças sociais com resignação e passividade, outras reagem com sentimentos de ódio, ressentimentos e violência, que se refletem nas relações intrafamiliares, fragilizando os laços afetivos. A maioria das famílias vivencia no dia-a-dia a permanente tensão entre esses sentimentos extremos. Essas vivências produzem padrões de interpretação de mundo que passam a integrar a identidade dos adolescentes de forma identificatória ou reativa, gerando contradições e conflitos, que se aguçam nessa fase.

A violência que muitas crianças sofrem na família, segundo os professores, é causa de grande parte da violência que ocorre na escola, como expressa as palavras de uma professora: “A violência doméstica que eles sofrem dos pais se reproduz aqui na escola. Nesses dias, veio uma criança com as marcas de agressão no rosto... a mãe havia dado socos perto do olho, que ficou as marcas do anel que ela estava usando no momento da agressão...” (2004).

Da mesma forma, o motivo para a agressão ao ambiente físico da escola, que inclui desde a ausência de cuidados higiênicos até a depredação, é atribuído pelos professores à família, que, na visão deles, se omite de proporcionar aos filhos a aquisição de hábitos de cuidado e preservação do ambiente. Da mesma forma, os professores se queixam de que as famílias não colocam limites aos adolescentes, deixando para a escola assumir essa função. Mais adiante, retomamos alguns pontos dessa questão.

Não obstante os problemas de relacionamento familiar, e mesmo de violência no âmbito da família, todos os entrevistados declararam que os pais em geral advertem os filhos sobre os perigos do uso de drogas, o que revela que, em situações extremas, a família ainda preserva aspectos de sua função de orientar os filhos, ainda que nem sempre de forma adequada.

Grupo de amigos e relações com o sexo oposto

Nesta etapa da vida, que se caracteriza por transformações nos padrões culturais para além das transformações biológicas, é muito importante o grupo de iguais. Agir em conformidade com o grupo faz parte do processo de busca de construção de uma identidade própria que se diferencie da identidade familiar. Essa é marcada, como aponta Melucci, por estilos de roupas, gêneros musicais, participação em grupos, que “funcionam como linguagens temporárias e provisórias com as quais o indivíduo se identifica e manda sinais de reconhecimento para outros” (1997, p. 9).

A identidade grupal, mesmo que essa se caracterize pelo uso de drogas e da violência, como ocorre nas gangues, tem a função de apoiar as frágeis identidades individuais dos seus membros. Ao mesmo tempo, o uso de drogas, em uma das suas múltiplas facetas, pode ser compreendido como o reverso da luta pelo reconhecimento, ao construir uma identidade que expressa um protesto contra a sociedade adulta e a falta de perspectivas futuras que essa lhes oferece.

Os adolescentes acreditam que, na maioria das vezes, são os amigos que levam ao uso de drogas. Costumam desafiar os que não querem usá-las, dizendo que “não são homens”. Isso vem confirmar a força que possui o grupo de amigos: as necessidades, os padrões de interpretação do mundo, os modelos de comportamento e os valores que veiculam nesses grupos ocupam um papel decisivo na formação da identidade do jovem.

Todos os entrevistados manifestaram atribuir um grande valor às amizades. A luta pelo reconhecimento, no grupo de amigos, manifesta-se também nas brigas constantes que ocorrem na escola. As meninas afirmaram brigar por causa de “fofocas”, em que o principal motivo são os namorados: “a fulaninha ficou com o sicrano e a outra não gostou ... e aí ficam se agarrando no pau”. Disseram preferir, entretanto, “conversar, para se entenderem em vez de brigar”. As brigas dos meninos, segundo os entrevistados, são menos freqüentes, mas mais violentas. Todos os adolescentes afirmaram considerar a confiança e a sinceridade como as qualidades inerentes a uma relação de amizade. “Amizade que seja de outro jeito não dura” (2004), falou um deles.

As relações com o sexo oposto, neste período, são fundamentais para a construção da identidade adulta. Em nossas entrevistas, os adolescentes explicaram a diferença que existe entre o “ficar” e o “namorar”. “Ficar” significa um encontro passageiro, sem compromissos, que tem o objetivo de “se conhecer, conversar, dar beijos...”. Significa “ficar com mais de um, namorar é só um”. Namorar significa ter compromisso com o outro, exigindo lealdade e confiança mútua. Os adolescentes dizem valorizar também no namoro o consentimento dos pais, “mas quando os pais não deixam, namoram escondido

mesmo”. Para as adolescentes, o namorado deve “ser sincero e trabalhador”; para os adolescentes, as namoradas devem “ser bonitas e gostosas” (2004), o que mostra a diferença de padrões culturais relativos aos papéis sexuais masculino e feminino, interferindo na escolha do parceiro.

No namoro, estão implícitas relações sexuais, conforme expressou uma adolescente: “faz parte da vida, do namoro. Fica ruim ter um namorado só para beijar na boca, daí não dá” (2004). “Ficar” e “namorar” envolvem normas, regras e valores, que são permeados por significados que vão se subjetivando. Nesse processo, na perspectiva da luta pelo reconhecimento, vão se construindo na identidade do jovem, em relação ao sexo oposto, formas de vivenciar essas relações, que são perpassadas pela tensão entre os pólos: respeito e cuidado com o outro e coisificação do outro e negação de sua identidade.

Os adolescentes manifestaram ter conhecimento da importância de usar preservativo para evitar gravidez e doenças. Isso não significa, entretanto, que realmente incorporem isso em suas ações. Todavia, parece fazer parte do imaginário dos adolescentes entrevistados a idéia de que as relações sexuais têm que levar em conta essas ameaças. Muitas vezes, entretanto, o sentimento de onipotência, característico da adolescência, pode fazer com que essas ameaças sejam ignoradas. Pudemos constatar que há uma preocupação dos adolescentes em relação à gravidez, por vivenciarem casos de parentes ou conhecidos que tiveram que casar ou parar de estudar devido à gravidez. Parece que exemplos reais, mais do que preleções e conselhos que visem a esclarecer os adolescentes sobre gravidez e doenças, têm repercussões positivas na forma de eles vivenciarem essa questão. As iniciativas nesse sentido, entretanto, somente são eficazes, quando envolvem a participação ativa do adolescente no processo de conscientização dos benefícios, riscos e conseqüências de suas ações para si e para os outros.

#### Escola, conflitos e identidade

A escola é um espaço social de grande importância no processo de formação da identidade dos adolescentes. Esse processo se dá no entrecruzamento dinâmico de regras e normas socializadoras, em permanentes conflitos de valores, crenças e padrões culturais, e de relações estabelecidas na escola em nível de conhecimentos e vivências de relações interpessoais.

A escola é vista pelos adolescentes como o espaço social onde acontecem os encontros entre os jovens e se estabelecem as relações de amizade, conforme expressa uma

entrevistada: “vir à escola é bom, porque além de aprender, a gente se distrai, conversa com as pessoas”. Acham, entretanto, que a escola deveria oferecer um espaço para os alunos, “com maior conforto, para a gente ter prazer de vir à escola... uma sala de vídeo maior, um espaço grande só para festas, uma biblioteca para pesquisar, e mais professores para desenvolver projetos para tirar as crianças da rua, dando cultura, para quem está mais isolado do mundo” (2004). Essa reivindicação dos adolescentes aponta para a necessidade de reorganização dos espaços escolares, de modo a possibilitar a convivência entre eles, favorecendo o processo de socialização e a construção de identidades marcadas por interações sociais positivas. Duarte ressalta a necessidade de a escola reconhecer a importância da convivência entre os jovens e constituir-se em espaço privilegiado de socialização, tendo “um efeito importante sobre a transmissão de experiências, valores e sentidos entre os jovens e os jovens” (2002, p.116). Assumindo esse espaço, a escola está contribuindo para a construção de valores que embasam uma interação social construtiva.

Ao mesmo tempo, a escola é também um espaço onde ocorrem múltiplos conflitos. Muitos dos conflitos que ocorrem na escola se caracterizam como manifestações agressivas, que apresentam bastante similaridade em pesquisas realizadas sobre essa temática. Depredação em relação ao ambiente físico da escola, danificação dos prédios e dos banheiros, agressão física aos professores e constantes brigas entre os alunos são ocorrências que fazem parte do dia-a-dia da escola, como nos apontam os estudos de Collombier et alii (1989), de Fukui, (1992), de Gonçalves et alii (2003), de Oliveira (2003), de Lucinda et alii (2001), de Spósito (2001), Guimarães (1996).

A grande maioria dos professores vê a violência dos adolescentes na escola como um reflexo da violência social, ignorando a fonte de violência presente em muitas práticas escolares. Entre essas, destacamos procedimentos avaliativos que ignoram o contexto em que os conhecimentos são produzidos e os saberes que os alunos trazem, cobrando resultados de um ensino centrado, sobretudo, na palavra do professor e na memorização. Os resultados da avaliação, em geral, se constituem para os alunos em ameaças à auto-estima, o que fragiliza a sua identidade e manifesta-se em atitudes de indiferença e/ou de agressividade.

Guimarães (1996) constatou também em suas pesquisas que muitos professores ministram aulas repetitivas, monótonas e desinteressantes para os alunos e, quando não conseguem controlar a desordem, culpam a família, a favela, a estrutura econômica, colocando sempre o problema fora da escola.

Tavares destaca resultados de pesquisas que apontam a relação de desencontro da escola com as particularidades culturais das populações pobres das grandes cidades como uma das causas de conflitos e violência na escola. Essa relação “é marcada por uma violência simbólica do saber escolar” (2001, p.15), que se caracteriza por hábitos sociais, modos de vestir e uso de bens, (como carro, por exemplo) por professores e funcionários, formas essas que estão distantes das possibilidades da população em que a escola se insere. Expressa assim uma relação de poder que aumenta a revolta e gera conflitos.

Esses estudos apontam para a necessidade de a escola trabalhar também com as famílias e a comunidade. Tavares (2001) relata várias pesquisas em que os autores de outras nacionalidades, como franceses e uruguaios, também concluem que os conflitos gerados no contexto escolar, na maioria das vezes, expressam a dificuldade da escola no processo de socialização dos jovens, em face da diferença entre os valores que a escola quer inculcar nos jovens e os valores que eles trazem do seu grupo cultural.

Em uma pesquisa que realizamos com professores de escola de Ensino Fundamental de bairro periférico, no decorrer de reuniões periódicas em que discutíamos as suas práticas pedagógicas, em vários momentos apareceu a questão da diferença da realidade vivida pelas professoras da realidade vivida pelos alunos. Muitas vezes, pudemos observar a perplexidade do professor frente à forma diferente de ser de seus alunos. Uma professora, que nas reuniões sempre pareceu insegura na forma de lidar com os alunos, expressou-se desta forma, revelando temor pela mudança em seus próprios valores: “Eu me questiono muito a realidade em que a gente vive. Eu me sinto feliz por ter uma vida completamente diferente... e não dá para misturar, porque eu tenho uma filha para criar. Se eu achar bonito e maravilhoso o que eles (os alunos) fazem, vou me acostumar com isso, e aí, vou passando para a minha família, vou passar para as outras pessoas que convivem comigo” (2000).

Em outras ocasiões também pudemos constatar o quanto alguns professores têm dificuldades em lidar com os conflitos de valores que ocorrem na escola. De maneira geral, não somente deixam de aproveitar as situações que ocorrem no ambiente escolar para resolvê-las de forma construtiva, mas também agem, muitas vezes, de uma forma que acentua e reforça, nos adolescentes, processos de construção de uma identidade reativa, que se caracteriza pela utilização de mecanismos de defesa, por sentimentos de vergonha e por atitudes agressivas.

Nesta pesquisa, em uma das dramatizações que realizamos na escola, o grupo de adolescentes representou a cena de um conflito que estavam vivenciando em aula: “um



colega pegou a chave do professor e colocou-a na mochila de outro colega. O professor teve que pegar dois ônibus para ir para a casa, porque não devolveram, como das outras vezes”. A classe toda ficou revoltada, pois todos foram vistos como infratores e sentiram-se atingidos com o conflito que se estabeleceu com os professores. Interrogados sobre o que eles pensavam sobre essa situação, um aluno respondeu: “se fosse o professor, eu me sentiria traído”. Todos manifestaram-se no sentido de afirmar que o colega havia “agido mal”. Consideraram, entretanto, que a reação do professor não foi adequada, pois lamentou-se “de ter de pegar ônibus, trem... para todos ficarem com pena”. A reação do professor, nesse momento, parece acentuar nos alunos a vivência da diferença de valores existentes nesses dois segmentos da comunidade escolar. Ao mesmo tempo, eles sentiram-se ofendidos pelo fato de o professor, depois do ocorrido, não deixar mais nada na sala de aula, conforme mostra as palavras de um deles: “Agora ele tem medo de deixar celular, chave, pensando que vão pegar” (2004). Revelando sentir-se afetado em um aspecto positivo de sua auto-imagem, do qual parecia se orgulhar, outro adolescente diz: “Lá no projeto eu ficava sozinho, tinha computador, telefone e, sempre quando meu pai ia lá, eles falavam que podiam deixar qualquer coisa, que sabiam que eu não ia pegar” (2004)

Ser confiável e respeitar a propriedade alheia é um valor que faz parte dos parâmetros morais normativos da nossa sociedade. Esses padrões de reconhecimento são interiorizados ao longo da história de cada um e vão fazendo parte integrante da identidade dos indivíduos. A adolescência é o período em que esses padrões passam a ser revisados e visualizados sob outros pontos de vista, estando o jovem especialmente receptivo para novas perspectivas e novos valores. A descrença de adultos na capacidade do adolescente de integrar valores morais que possuem reconhecimento social pode ter conseqüências negativas na construção de sua identidade.

Nesse sentido, constatamos em nossa pesquisa, nas manifestações dos adolescentes, a expressão da necessidade desse reconhecimento. Retomando o caso acima descrito, embora eles tenham expressado que a sua atitude em relação ao professor “foi errada”, os adolescentes sentiram-se humilhados com a perda da sua confiança, componente necessário para a construção da autoconfiança.

Nesse contexto, eles referiram-se também a uma professora que “ninguém gosta, porque é cínica”. Interrogados por que pensavam assim, um deles respondeu “porque chamou as meninas que estavam na aula conversando de ‘superpoderosas’. Acho errado ter falado isso para as meninas” (2004). Apelidos depreciativos e irônicos são vividos pelos

adolescentes como agressões que ferem a sua auto-estima, gerando sentimentos de humilhação e vergonha.

Essas situações apontam para o fato de que a escola, de maneira geral, rejeita aqueles que não se enquadram nos seus padrões. Na maior parte das vezes, adolescentes que são banidos da escola poderiam ser mobilizados para construção de uma identidade positiva, se compreendidos na perspectiva de sua “luta por reconhecimento”. Comentando a exclusão da sala de aula que um grupo de alunos sofreu em razão de problemas disciplinares, um deles manifestou os sentimentos de humilhação e baixa auto-estima do grupo, dizendo: “Quando elas tiraram a gente da sala de aula, elas acabaram só beneficiando os outros alunos. Elas quiseram dizer que somente eles é que valem, que nós não valemos nada, porque era com a gente a bronca, só que, se nós fugimos das regras da escola, então temos que rever essas regras, porque só a gente foi ruim” (2000).

Nos sentimentos manifestados em diferentes momentos da nossa pesquisa, os adolescentes mostram o quanto é importante para a construção da sua identidade, o que pensam e o que sentem a respeito deles as pessoas próximas, neste caso, os professores. Por outro lado, compreendemos que, muitas vezes, é difícil para o professor lidar com tranqüilidade com os conflitos e agressões que ocorrem no cotidiano da escola. Os valores, sentidos e expectativas das crianças das classes populares são diferentes, e essas diferenças precisam ser reconhecidas e compreendidas pelo professor, para que possa realizar um trabalho educativo adequado. Os adolescentes das classes populares, em geral, têm baixa auto-estima e, embora apresentem comportamentos agressivos que chocam o professor e provocam reações de revolta, necessitam sentir-se valorizados e respeitados. Isso não significa, entretanto, a adoção de uma atitude passiva por parte do educador. Significa ser capaz de, com afeto, “colocar limites” que possibilitem uma interação social construtiva baseada na solidariedade e a formação de uma identidade que cresce em direção à autonomia, ao reconhecimento do outro e ao respeito às diferenças.

Outra questão que preocupa os professores nas escolas onde desenvolvemos a pesquisa é a criação e a realização de jogos violentos no ambiente escolar. Conforme relato dos adolescentes, trata-se de jogos em que os participantes se submetem à agressão física, quando não cumprem as regras por eles estipuladas e aceitas, como, por exemplo, “ter alguma coisa que tenha a cor verde” (2004). Ser flagrado sem a cor verde dá o direito a todos os outros participantes do jogo de agredir fisicamente aquele que não cumpriu a regra. Na busca de compreender o sentido desse jogo, pensamos na possibilidade de ser uma manifestação da necessidade de elaborar o medo que os adolescentes têm da

sociedade, com suas regras punitivas para quem transgride as suas fronteiras. Convivendo no seu dia-a-dia com agressões, o jogo pode ser uma forma de exercitar o cumprimento de regras e a aceitação do castigo pelo não-cumprimento, previamente acordado entre eles. Reflete, assim, por um lado, a violência claramente explícita do bairro e, por outro, a violência mais sutil da sociedade de consumo com seus processos excludentes, bem como as múltiplas dimensões da violência social e política contemporâneas. Dessa forma, o jovem vai incorporando à sua identidade os mecanismos operantes nesses processos, bem como as suas conseqüências, gerando uma interação social marcada por estilos violentos de sociabilidade, invertendo as expectativas de uma integração social construtiva.

Esses jogos podem estar também relacionados à crença - que persiste no bairro e que os adolescentes parecem ter internalizado - de que é correto bater nos responsáveis por transgressões, já que “a polícia não faz nada (...) se tu chamar a polícia eles vão ficar dois dias presos e vão soltar” (2004), mostrando insegurança e descrença nas instituições, principalmente na polícia.

Os adolescentes manifestaram também descrença em relação à esfera política, expressando o seu descontentamento com políticos que “só fazem algo perto das eleições”. Pensam que os políticos deveriam “cuidar do convívio das pessoas no mundo inteiro, trazendo união entre todos (...) Teriam que cuidar também que todos tivessem emprego” (2004).

Os adolescentes manifestaram nas entrevistas não gostar de professores que “são rígidos, dão medo ou vergonha ou deixam o aluno fazer o que quer... e são distantes”. Referindo-se a um professor que admiram, disse um deles: “fala como se fosse um de nós (...); até introduziu uma discussão para equilibrar a rivalidade na sala de aula”. Essas falas trazem implícita a idéia que o adolescente tem de um bom professor: aquele que sabe respeitá-lo em sua particularidade e o reconhece como igual, como pessoa que possui uma identidade própria, e, ao mesmo tempo, “sabe colocar limites” (2004), isto é, preocupa-se em orientá-lo no sentido de normas e valores sociais.

Para favorecer o desenvolvimento de uma identidade construtiva, é necessário que a escola respeite o adolescente, não rejeite os seus esforços para ser reconhecido, mesmo que esses fujam aos padrões sociais de comportamento, buscando compreendê-lo no contexto de sua história pessoal e cultural.

Em uma escola, tivemos ocasião de conhecer a situação de um aluno (B) que foi excluído da escola. Uma aluna, descrevendo como ele se comportava, diz: Ele gosta de cantar e na hora que a professora está explicando, ele começa a debochar, faz raps das

aulas... Quer ser DJ e mostrar para a gente o que ele faz” (2004). Esse relato nos aponta para os caminhos fecundos que a escola teria para possibilitar a esse aluno a construção de uma identidade positiva, calcada no reconhecimento do outro, na auto-estima e autoconfiança, se valorizasse as suas expressões culturais. No entanto, de maneira geral, a escola não visualiza essas situações como momentos educativos, mostrando-se, muitas vezes, impermeável à necessidade dos adolescentes de construírem-se como sujeitos. Dayrell (2004) reforça a nossa idéia, pois constatou em suas pesquisas uma forte tendência nos jovens de ter no rap e no funk uma fonte de referência na elaboração e na vivência da sua condição juvenil. Constituem-se em formas de o jovem construir um estilo de sociabilidade própria e uma forma de convivência social com as diferenças, que permite a afirmação de sua identidade como jovem, sem que isso signifique irresponsabilidade ou suspensão da vida social.

O comportamento de B. em sala de aula foi descrito pelos professores como provocativo e agressivo, conforme relata um deles: “Logo que chegou, B. causou impacto, até pela forma de se vestir. As meninas ‘babam’ por ele, mas ele não fez nada do que tem que ser feito, começou a desacatar os professores e está começando a partir para a agressividade” (2004). O tom com que essas palavras foram ditas pelo professor nos levou a interpretá-las como uma não-acolhida do adolescente e uma rejeição pela sua forma diferente de vestir-se. Trata-se de uma incompreensão do professor de que o vestir-se dessa ou de outra forma traduz o seu pertencimento a um grupo e, ao mesmo tempo, significa uma afirmação da sua forma peculiar de ser, apoiando a sua frágil identidade na identidade coletiva. Como afirma Benetti, o mecanismo de identificação coletiva que opera no grupo leva o adolescente a partilhar com os outros todas as suas experiências:

Serem tantos e estarem juntos fá-los sentir-se mais fortes e mais seguros, adotar novas regras (não mais as da criança, mas ainda não as do adulto), assumindo uma posição comum, uma mesma linguagem, uma maneira de vestir idêntica que demonstra sua pertença àquele grupo, àquela geração – enfim a assumir uma nova identidade, por provisória que possa ser (1990, p.48).

Houve vários encontros da direção da escola com o pai desse aluno. Entretanto, ele foi ficando cada vez mais estigmatizado na escola, passou a não participar das atividades e a “perturbar a ordem na sala de aula” (2004), conforme a percepção de um professor, e acabou sendo expulso. Acontecimentos semelhantes a esse parecem não ser raros no contexto da escola. Tivemos oportunidades de constatar uma tendência nos professores de agirem no mesmo sentido do que foi observado por Fante, quando expressa “... alguns

professores se convertem em agressores devido à sua postura de autoritarismo e intimidação na tentativa de obter poder e controle diante do grupo-classe” (2005, p.68).

Em das sessões de dramatização, os alunos decidiram representar e discutir sobre o que havia acontecido. Na discussão, pudemos constatar que os alunos, que inicialmente se manifestavam revoltados com B. por fazer com que a turma toda fosse ‘penalizada’ na escola por causa do seu comportamento, aos poucos foram se dando conta de que a atitude desse aluno era fruto também do tratamento dado a ele por um professor, ao colocar apelidos: “No início, ele não era assim... depois foi ficando, quando o professor H. pôs um apelido nele” (2004). O exercício do diálogo possibilitou aos adolescentes saírem do pensamento unilateral e também a compreensão da reciprocidade presente nas interações sociais, o que abre caminhos para a autocompreensão e a aceitação do outro. Possibilitou a eles visualizarem a situação sob outros ângulos, o que favorece a construção de uma identidade em que o indivíduo é sujeito do seu agir.

Na discussão, os alunos foram revelando a necessidade que eles têm de serem ouvidos na escola. Isso está implícito na expressão de uma adolescente, referindo-se à situação em que procuram falar dos problemas da aula com a direção: “Quando a gente vai falar com ela, não fica o tempo necessário, a gente fala o básico...” (2004). A possibilidade de o adolescente poder verbalizar os seus problemas, ódios, angústias e interrogações permite ao educador descobrir o significado dos conflitos e dos atos de violência e atuar pedagogicamente no sentido de auxiliar o aluno a superá-los de forma construtiva. O ‘ouvir’ e o ‘deixar falar’ na busca de solução conjunta dos conflitos que ocorrem na escola deveriam ser atitudes inscritas no cotidiano escolar, de tal modo que os alunos fossem incentivados a resolver os conflitos dessa forma. Considerar os alunos como parceiros de diálogo traz em seu cerne a atitude ética de reconhecimento do outro, possibilitando a abertura para a emergência de sentimentos de autoconfiança e auto-estima.

Não há dúvidas de que as razões dos conflitos que ocorrem na escola não residem unicamente nas práticas escolares. A pluralidade de motivos de ações que se entrecruzam no espaço vivo da escola reflete-se na complexidade das experiências que ocorrem nesse espaço. Essas só podem ser compreendidas, se visualizadas como relações vivas que ocorrem na tensão entre pólos dinamizadores da ação: entre o eu e o outro, entre a afetividade e a razão, entre liberdade e limites, entre o indivíduo e o grupo social, entre as normas familiares e as normas escolares, entre o ser igual e o ser diferente, entre os padrões culturais do grupo social e as normas vigentes na sociedade.

Da força motriz dessas tensões, eclodem conflitos, que não são simplesmente o reflexo de condições que existem fora da escola, mas trazem consigo marcas dos que transitam neste espaço: da identidade pessoal e social de cada um, da tradição cultural viva nas práticas escolares e dos valores e normas da comunidade em sua relação com a sociedade mais ampla.

Este artigo é perpassado pela idéia de que os conflitos que surgem no cotidiano da escola envolvendo adolescentes podem ter uma força emancipatória se, visualizados e compreendidos à luz da luta por reconhecimento de indivíduos e grupos, derem origem a práticas educativas que possibilitem a construção de identidades com base no respeito mútuo, na autoconfiança e na solidariedade. Nessas práticas, é fundamental que se instaure a possibilidade de a palavra substituir a violência, resgatando o sentido comunicativo da linguagem na organização da vida social, permitindo a emergência de interação social construtiva. A participação dos alunos, através do diálogo, na solução dos conflitos, na construção de acordos e de normas de convivência, pode ser uma forma de possibilitar a formação de identidades capazes de incorporar, criticar e recriar normas e valores da sociedade.

#### Referências Bibliográficas

ABERASTURY, A; KNOBEL, M. Adolescência Normal. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ABERASTURY, A. et alii. Adolescência. Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.

BENETTI, Rosa Giuliana. Adolescência: notas de psicologia. São Paulo: Ed. Paulinas, 1990.

CALDEIRA, Teresa. Exclusão cordial. Folha de S.Paulo, Mais! São Paulo, 13 nov. 2005.

COLOMBIER, Claire; MANGEL; Gilbert; PERDRIault, Marguerite. A Violência na Escola. 2.ed. São Paulo: Summus Editorial LTDA, 1989.

DIAS, A. R. GONÇALVES. Participação, construção de normas e cidadania: uma experiência na escola. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. 2000

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação, Unicamp, n. 24 -p.1-23, Set /Out /Nov /Dez, 2003

DIÓGENES, Glória. Cartografias da cultura e da violência – gangues, galeras e o movimento hip hop. São Paulo: Annablume; Fortaleza, Secretaria da Cultura e Desporto, 2001.

DUARTE, Klaudio. Mundos jovens, mundos adultos. Última Década, Viña Del Mar, n.16, CIPDA, p.99-118, Marzo 2002,.

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

ERIKSON, Erik H. O ciclo de vida completo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FANTE, Cleo. Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. . Campinas, SP: Verus Editora, 2005.

FUKUI, Lia. Segurança nas escolas. In: ZALUAR, Alba (org). Violência e educação. São Paulo: Cortez, 1992.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin et alii. Adolescência: Práticas educativas e interação social construtiva. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. Educação na América latina nestes tempos de Império, 2003, São Leopoldo. Anais. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

GUIMARÃES, Áurea M. A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade. Campinas: Autores Associados, 1996.

HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa II – Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 1987.

HABERMAS, Jürgen. Para a reconstrução do materialismo histórico. São Paulo: Brasiliense. 1990

HONNETH, Alex. Luta por reconhecimento – A gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

KNOBEL, M. A síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, A; KNOBEL, M. Adolescência Normal. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

KNOBEL, M. Normalidade, responsabilidade e psicopatologia da violência na adolescência. In: LEVISKY, D.L (org.). Adolescência e Violência: conseqüências da realidade brasileira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LEVISKY, D. L. Aspectos do Processo de identificação do adolescente na sociedade contemporânea e suas relações com a violência. In: LEVISKY, D.L (org.). Adolescência e Violência: conseqüências da realidade brasileira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças; CANDAU, Vera Maria. Escola e violência. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. Revista Brasileira de Educação. Nº 5. p. 5-14, Mai/Jun/Jul/Ago, 1997.

OLIVEIRA, Carmem. Violência juvenil. Palestra realizada no Encontro de ética para alunos – Instituto Humanitas – Unisinos, 25 de agosto de 2003.

OSÓRIO, Luiz Carlos. Adolescente hoje. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SPÓSITO, Marília. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, p.87-103, jan./jun. 2001.

STANDON, M.D; TODD, T. et alii. Un modelo conceptual. In: STANDON, M.D; TODD, T. et alii. Terapia familiar del abuso e adicción a las drogas. Barcelona: Gedisa, 1990.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. Violência na escola: conflitualidade social e ações. Educ Pesq, São Paulo, v.27, n.1, jan./jun.2001.