

A concepção predominante no campo da Psicologia acerca da adolescência é atravessada pela universalização e patologização dessa fase da vida, tida como naturalmente turbulenta e caracterizada por crises e desequilíbrios atribuídos ao funcionamento psíquico dos adolescentes.

A necessidade de se superar essa visão naturalizante, bem como de se atentar para a dimensão social e histórica da adolescência, consiste em um dos aspectos centrais deste livro, em que se apresenta a versão de jovens alunos de classes populares sobre sua experiência escolar.

A relevância deste livro consiste na articulação entre adolescência e escolarização, tema pouco desenvolvido na área de Psicologia Escolar, bem como no questionamento da concepção hegemônica no campo da Psicologia sobre a adolescência, a partir de uma perspectiva crítica em que se enfatiza a constituição social e histórica dos fenômenos, em oposição à sua naturalização.

Adolescência E ESCOLARIZAÇÃO

numa Perspectiva Crítica em Psicologia Escolar

Ana Karina Amorim Checchia

ALUS - Acervo - FE



20500080469

X



73029

Introduzindo Questões sobre Adolescência e Escolarização

A concepção vigente na Psicologia sobre adolescência tem sido, frequentemente, marcada por uma visão naturalizante e a-histórica acerca desse momento da vida do homem, estando presentes, em muitos estudos, estereótipos relativos a essa fase. Autores como Aguiar, Bock e Ozella (2001) se referem a tais aspectos ao contextualizar a visão da Psicologia sobre o adolescente e apontam a ideia de que, desde o início do século XX, é nítido o predomínio de uma concepção marcada pela universalização e naturalização do adolescente, produzida e reproduzida pela cultura ocidental, assimilada pelo homem comum e pelos meios de comunicação de massa e reafirmada pela Psicologia tradicional (p. 164).²

Dentre as produções relativas a esse tema, destacam-se as obras de Stanley Hall, Aberastury e Knobel, que se tornaram referência para o estudo sobre adolescência e exercem influência em trabalhos recentes realizados, também, no Brasil. De acordo com esses autores, desequilíbrios e instabilidades são inerentes ao jovem e correspondem a alguns dos traços que compõem uma crise preexistente a esse momento da vida. Assim, a adolescência é caracterizada por conflitos, inquietações, rebeldia (vista de forma pejorativa), vulnerabilidade acentuada, dispersão e irresponsabilidade, traços atribuídos ao funcionamento psíquico dos adolescentes (Stanley Hall,

2. O processo de naturalização do comportamento humano é fruto de concepções de homem e de sociedade vigentes nos séculos XIX e XX, cuja influência abrange vários campos da Ciência, incluindo a Psicologia. A esse respeito, ver Patto (1984, 1996).

1925; Debesse, 1946; Aberastury, 1980; Knobel, 1981a, 1981b; Anna Freud, 1986; Bossa, 1998; Levisky, 2000).

Stanley Hall (1925) e Aberastury (1980, 1981) referem-se à adolescência como uma fase inevitavelmente difícil, turbulenta e confusa³. Debesse (1946) reporta-se à existência de uma “juventude eterna”, considerando um equívoco pensar que esta apresenta variações ao longo da História e Knobel (1981) faz alusão à “Síndrome Normal da Adolescência”, descrevendo uma sintomatologia típica desse período.

Percebe-se, então, em obras de autores que são referência no campo da Psicologia, o caráter patológico e natural conferido à adolescência, cuja inserção histórica é negligenciada ao se condicionar a realidade de biopsicossocial a fatores intrassubjetivos, como Aguiar, Bock e Ozella (2001) explicam ao questionar essa concepção.

A preocupação em superar essa abordagem hegemônica no campo da Psicologia é apontada por autores que apresentam uma visão crítica desse fenômeno, atentando para sua constituição social e histórica deste. Com base nessa perspectiva, ressalta-se a relevância em considerar as condições concretas da vida social que geram a construção [...] da adolescência, que não é tida como uma fase natural do desenvolvimento humano mas, sim, um momento significado, interpretado e construído [historicamente] pelos homens (Contini, 2002, p. 14; Aguiar, Bock & Ozella, 2001, p. 168). Desse modo, defende-se a ideia de que o jovem não seria algo “por natureza”, mas, um parceiro social, cujo modelo para construção pessoal é atravessado pelas relações sociais (2001).

A ênfase na constituição social e histórica dos fenômenos (tanto da adolescência, quanto da escolarização), em oposição à sua naturalização, consiste em um aspecto norteador deste trabalho. Tal questão será elucidada a seguir, pela apresentação do referencial teórico que o embasa, bem como de considerações gerais sobre o conceito de adolescência.

3. Aspectos reiterados por Anna Freud (1986), Bossa (1998) e Levisky (2000).

Explicitação do referencial teórico utilizado: uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar

O movimento crítico na área de Psicologia Escolar destacou-se a partir do final da década de 1970, e atingiu maior expressão no início dos anos 80, com a publicação dos livros *Introdução à Psicologia Escolar* (Patto, 1997) e *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar* (Patto, 1984). Em tais produções, Maria Helena Souza Patto denuncia a naturalização e o caráter ideológico presentes em concepções e práticas hegemônicas no campo da Psicologia e, especificamente, da Psicologia Escolar. A esse respeito, enfatiza:

Cabe aos que produzem, ensinam e praticam a psicologia, tomar consciência do modo pelo qual teorias, métodos e técnicas que naturalizam os homens, isto é, tornam-no coisa cuja compreensão prescinde de sua inserção no processo histórico, têm contribuído para esse estado de coisas. [...] A Psicologia quase toda move-se nos limites estreitos do senso comum. Por achar desnecessário o contato com o conhecimento gerado por outras Ciências Humanas – já que elas tratam da “sociedade”, enquanto a Psicologia centra-se no estudo do “indivíduo” – continua a não perceber que o que lhe parece natural é social, que o que parece a-histórico é histórico (1997, pp. 439, 464).

Patto expõe a ideia de que o pensamento crítico abrange a investigação das raízes dos fenômenos estudados, em oposição à sua naturalização.⁴ Nesse sentido, com base nos fundamentos do pensamento marxista e, portanto, nos princípios do materialismo histórico dialético⁵,

4. Considerações acerca do pensamento crítico na Psicologia escolar também são feitas por Meira (2000) e Tanamachi (2000).

5. Patto refere-se às influências das obras de Marx, Heller e Chauí (dentre outros autores) em seu trabalho e explicita que “o enquadramento teórico subjacente [a suas produções] tem como pressuposto a determinação histórico-social da ação humana” (1984, p. 2, 1996, p. 4). Assim, em *A produção do fracasso escolar*, Patto afirma: “Partindo do modo materialista histórico de pensar esta relação é que afirmamos a necessidade de conhecer [...] a realidade social na qual se engendrou uma determinada versão sobre as diferenças de rendimento escolar existentes entre crianças de diferentes origens sociais” (1996, p. 9).

a autora atenta para a constituição social e histórica dos fenômenos escolares. Desse modo, contribui para a consolidação de uma *concepção crítica* em Psicologia Escolar, enfatizando a complexidade de fatores implicados no processo educacional, ao apontar elementos sociais, históricos, institucionais, políticos e ideológicos envolvidos nesse contexto:

A possibilidade de pensamento crítico – do pensamento que vai à raiz do conhecimento, define seus compromissos sociais e históricos, localiza a perspectiva que o construiu [e] descobre a maneira de pensar e interpretar a vida social da classe que apresenta esse conhecimento como universal [...] – implica saber que o “dado” (ou seja, o modo pelo qual a realidade se oferece como algo dotado de características próprias e já prontas) é ponto de partida sempre abstrato (porque reificado) da busca do que se oculta sob o senso comum, sob os estereótipos e preconceitos, sob a versão corrente do que se pretende conhecer.

[...] Na área específica da Psicologia voltada para questões escolares [...] a atenção à estrutura social e à história da educação e da política educacional num país capitalista dependente fundamenta uma visão crítica da escola enquanto instituição social que reproduz em seu interior o estado de coisas em vigor na sociedade que a inclui. [...] [Essa visão crítica propicia] a elucidação de processos que se dão na vida diária escolar, em suas relações com as dimensões econômica, política e cultural da sociedade brasileira (1997, pp. 464; 467).

Com base nas considerações apontadas por Patto na década de 1980, outros psicólogos passaram a expressar a tendência desse movimento crítico na área de Psicologia Escolar, intensificando os estudos ancorados em tal perspectiva.⁶ Em produções recentes, alguns autores *explicitam* elementos que compõem a concepção teórica e a atuação de psicólogos escolares que privilegiam uma abordagem crítica⁷ e, dentre tais elementos, será destacada, neste trabalho, a relevância de atentar para as versões dos participantes do contexto escolar acerca do

6. A análise das produções realizadas ao longo desse movimento crítico é apresentada por Tanamachi (2000) e Meira (2000, 2003).

7. Ver *Psicologia escolar: teorias críticas e Psicologia escolar: práticas críticas* – organizados por Marisa Meira e Mitsuko Antunes (2003).

processo educacional e, especificamente, de propiciar a *expressão dos alunos*.

A importância de favorecer a comunicação no ambiente escolar e o acesso às diferentes versões apresentadas pelos participantes envolvidos nesse contexto, a fim de contribuir para a ruptura de cristalizações presentes em seu discurso e resgatar a história não documentada do processo de escolarização (Souza, 2000, p. 129), é apontada por Kupfer (1997) e Souza (2000), segundo as quais:

O objetivo do trabalho do psicólogo na escola é o de abrir um espaço para a circulação de discursos [...]. Os discursos institucionais tendem a produzir repetições, mesmice, na tentativa de preservar o igual e garantir sua permanência. Contra isso, emergem vez por outra falas de sujeitos, que buscam operar rachaduras no que está cristalizado. É exatamente como “auxiliar de produção” de tais emergências que um psicólogo pode encontrar seu lugar (Kupfer, 1997, pp. 54-6).⁸

Essa história [não documentada] não está nos arquivos escolares, mas precisa ser reconstituída a partir de referenciais teórico-críticos, tendo como elemento fundamental as diferentes versões ou os diferentes significados que os diversos protagonistas atribuem ao processo de escolarização e suas dificuldades, analisando a presença estatal e como essa presença é interpretada e transformada em práticas na vida diária escolar (Souza, 2000, p. 129).

Com base em tais pressupostos, Souza e Machado (1997, p. 47) enfatizam que o trabalho de intervenção do psicólogo na escola envolve a escuta relativa à *versão dos alunos sobre sua experiência escolar*, priorizando-se a criação de espaços de expressão e comunicação, onde a criança fala de seu aprendizado, de sua vida escolar e mostra suas potencialidades, ou seja, valoriza-se a expressão dos significados que os alunos possuem a respeito do seu lugar na escola e do processo de escolarização (Souza & Checchia, 2003, p. 133).

Ao enfatizar a necessidade de se ouvir os alunos, Freller (1997) salienta que elas [crianças] não sofrem caladas com as práticas escolares que

8. Souza refere-se à importância de “contribuir para o rompimento de discursos institucionalmente cristalizados, dentre outras formas, pela abertura de espaços de expressão para discursos reprimidos e esclarecimento destes” (1997, p. 102).

precisam ser profundamente repensadas [...], mas também têm algo a dizer. *Querem e podem falar, precisando, pois, de alguém para escutá-las* (p. 122, grifos nossos).

Deve-se, ainda, ressaltar a escassez de pesquisas desenvolvidas na área de Psicologia Escolar, nas quais comparecem as vozes dos alunos. Ao se referir a esse aspecto, Patto (1996, p. 4) afirma que o discurso das crianças [...] que frequentam a rede educacional brasileira tem sido invariavelmente substituído por um discurso retórico e questionável sobre elas. A importância de ouvi-las ainda não foi incorporada à pesquisa nessa área.⁹

Outro aspecto a ser destacado consiste no fato de que, nas produções realizadas na Psicologia Escolar, predomina o estudo voltado ao processo educacional de crianças (com ênfase no Ciclo I do Ensino Fundamental)¹⁰, e é escasso o enfoque na *escolarização na adolescência*, o que revela a necessidade de se intensificar a investigação relativa a esse tema.¹¹

Diante das considerações apresentadas até este momento, percebe-se a relevância em priorizar, no campo da Psicologia, a crítica a concepções psicológicas vigentes calcadas na naturalização dos fenômenos escolares, bem como da adolescência, enfatizando-se sua constituição social e histórica. Faz-se notar, ainda, a importância de aprofundar, na área da Psicologia Escolar, a reflexão sobre a relação entre adolescência e escolarização, com base em uma abordagem comprometida com uma ética profissional que:

[...] reside na indignação diante da humilhação e das práticas disciplinares e pedagógicas que retiram do sujeito seu status de ser pensante. E, ao considerar a não naturalização das ações humanas, das práticas sociais e pedagógicas, essa ética possibilita o aprofundamento da crítica teórico-metodológica no campo do conhecimento da Psicologia (Souza & Checchia, 2003, p. 134).

9. Essa afirmação foi proferida por Patto em 1990 (ano da primeira edição do livro *A produção do fracasso escolar*). É importante destacar que essa constatação permanece válida, já que o discurso dos alunos apenas está presente em poucas pesquisas mais recentes, realizadas nessa área — como no trabalho de Freller (1993), por exemplo.

10. Percebe-se, inclusive, que, nas citações anteriores, há referências aos alunos como “crianças”.

11. A restrição de trabalhos voltados a essa questão foi evidenciada ao longo do processo de levantamento bibliográfico nesta pesquisa.

Ressalta-se, então, a necessidade de contribuir para o questionamento de estereótipos endossados por teorizações psicológicas que rotulam e silenciam o sujeito, tanto em sua condição de *aluno* quanto de *adolescente*.

Partindo-se de tais considerações, a pesquisa que originou este livro teve como objetivo investigar a versão de jovens alunos de classes populares, estudantes da oitava série em uma escola pública de São Paulo, sobre a experiência escolar na adolescência. Para dar subsídios a tal investigação, procurou-se atentar para o que esses alunos têm a dizer acerca das seguintes questões: Como é ser um aluno adolescente? Como se dá a relação entre esses estudantes e os demais participantes do processo educacional? Qual a visão dos jovens alunos acerca do dia a dia escolar e da qualidade do ensino?

Com isso, busca-se contribuir para reflexões referentes à relação entre adolescência e escolarização, embasadas em uma abordagem crítica em Psicologia Escolar.

Apontamentos gerais sobre a adolescência

Tão relevante quanto a elucidação do referencial teórico que norteia este trabalho é a explicitação do conceito de “adolescência” utilizado nessa pesquisa e que envolve uma alusão à dimensão etária, bem como à constituição social e histórica desse fenômeno, apontadas a seguir.

Delimitação do conceito: adolescência ou juventude?

Essa questão será esclarecida com base em uma estipulação da faixa etária que compreende a juventude e a adolescência. Neste livro, baseamo-nos nas considerações apresentadas por Sposito (2002, p. 10), segundo a qual tal estipulação deve envolver uma análise das condições sociais em que se opera o desenvolvimento dos ciclos de vida em sociedades como a brasileira. Assim, tendo como referência estudos demográficos realizados no Brasil, a autora integra à *juventude* os segmentos etários de 15 a 24 anos, admitindo uma flexibilidade com relação à atribuição desses limites de idade.

Em relação à delimitação desse segmento etário, Sposito (1997) ressalta que há, na sociedade brasileira, uma tendência à antecipação do “início da vida juvenil” para idades inferiores a 15 anos, já que certos elementos considerados característicos da passagem da dependência infantil para a completa autonomia do adulto (como a inserção no mercado de trabalho) estão se antecipando na experiência de vida de grande parte da população.

Um aspecto central a ser destacado consiste no fato de que, ao se referir aos trabalhos desenvolvidos na área demográfica, Sposito (1997) enfatiza a relevância dos estudos realizados por Madeira, que delimita, no interior da faixa etária da juventude, um segmento relativo à *adolescência*. Segundo essa autora, dentro do grupo etário juvenil (que abrange de 15 a 24 anos), encontram-se, entre 15 e 19 anos, os adolescentes. A juventude compreenderia, então, um conjunto etário mais amplo em que estariam inseridos os adolescentes.¹²

Diante disso, é importante ressaltar que a realização de nossa pesquisa envolveu em investigação da versão de estudantes da oitava série do Ensino Fundamental sobre a experiência escolar na adolescência. Como os alunos que cursavam esse grau compreendiam, em sua maioria, a faixa entre 14 e 16 anos de idade, esse foi o grupo etário contemplado neste trabalho.

De acordo com as ideias apontadas anteriormente, consideramos a adolescência um segmento do “amplo conjunto denominado juventude” (Sposito, 1997, p. 39); portanto, os participantes dessa pesquisa podem ser referidos tanto como “alunos adolescentes” (já que atentamos para a faixa etária até os 16 anos), quanto como “jovens alunos” (partindo-se do pressuposto de que a juventude abrange um grupo etário em que a adolescência se insere).

12. A consideração da faixa etária relativa à adolescência como um segmento do conjunto juvenil também é apontada por Schmidt (2001), que atribui as idades entre 12 e 24 anos à juventude, situando entre 12 e 18 anos a *adolescência*, com base no Estatuto da Criança e do Adolescente. Esse autor acrescenta que, de acordo com a Organização Internacional da Juventude/UNESCO, os limites de idade referentes à juventude corresponderiam à faixa entre 14 a 25 anos, cujo período inicial (dos 14 aos 18 anos) seria denominado de *adolescência*.

Deve-se salientar que, embora essa delimitação do segmento etário contribua para os esclarecimentos apontados, tal critério não consiste em um aspecto suficiente para contemplar a diversidade de fatores implicados na conceituação da adolescência como um fenômeno social e historicamente constituído. Essa complexidade é enfatizada por autores em trabalhos desenvolvidos no campo das Ciências Sociais e, no tópico seguinte, serão apontadas breves considerações acerca de ideias relativas a tal questão apresentadas por alguns desses autores.¹³

A adolescência como um fenômeno social e historicamente constituído: contribuições das Ciências Sociais

Inicialmente, deve-se ressaltar que o historiador Philippe Ariès foi um dos primeiros autores a contribuir para o esclarecimento da dimensão social e histórica da adolescência. Em seu livro intitulado *História social da criança e da família* (1978) – originalmente publicado em 1960 –, o autor elucida a consolidação da adolescência como uma categoria social na modernidade e explica sua constituição histórica em oposição à naturalização desse fenômeno. Assim, Ariès (1978) situa o nascimento da adolescência no contexto de extensão do isolamento dos jovens e crianças na escola e na família. A esse respeito, o autor afirma que:

Na Idade Média a educação das crianças era garantida pela aprendizagem junto aos adultos e, a partir de sete anos, as crianças viviam com uma outra família que não a sua, [...] com um tipo de educação que mergulhava imediatamente a criança na sociedade e encarregava a sociedade de treiná-la a desempenhar seu papel. [...] A partir do século XV [...], ao contrário, a educação passou a ser fornecida cada vez mais pela escola [...] [que se tornou] o instrumento normal da iniciação social, da passagem do estado da infância ao do adulto (pp. 231; 242).

13. É interessante notar que, enquanto nos trabalhos realizados no campo da Psicologia, predomina a utilização do termo “adolescência” (priorizando-se a dimensão psicológica desse fenômeno), na maioria dos estudos da Sociologia, emprega-se o termo “juventude” (ênfatizando-se sua dimensão social) – tal aspecto também é apontado por Groppo (2000).

Ariès acrescenta que a adolescência foi confundida com a infância até o século XVIII, firmando-se, efetivamente, apenas no século XX, especialmente após a Primeira Guerra Mundial; daí em diante, a adolescência se expandiria, empurrando a infância para trás e a maturidade para frente, tornando-se tema literário e foco de preocupação entre políticos e moralistas (p. 41-7). O autor deixa claro, ainda, que a distinção entre o período final da infância (por volta dos 12 ou 13 anos de idade) e a adolescência decorreu do estabelecimento progressivo e tardio de uma relação entre a idade e a classe escolar¹⁴, bem como da difusão dos ensinamentos secundário e superior – a partir do final do século XIX (p. 176-7).

A essas considerações deve-se acrescentar que a consolidação da adolescência ou, de forma mais ampla, da juventude¹⁵, como um grupo social foi intensificada por progressivas transformações ocorridas durante a modernidade, tal como apontam Rama (1990) e Abramo (2005).

De acordo com Rama (1990), conforme as sociedades modernas se constituem como organizações sociais mais complexas, passam a exigir um tempo mais prolongado de formação e conhecimento por parte da população, que pode adquiri-los por meio de inserção em instituições educativas especializadas. Dessa maneira, o autor enfatiza que uma das implicações da extensão desse período mínimo necessário para a formação em instituições educativas consiste em um parcial afastamento dos jovens de seu grupo familiar, enquanto se intensifica a socialização entre pares (ou a interação entre os próprios jovens, com base na criação de um padrão coletivo para eles mesmos) – fenômeno que apresenta relevante contribuição para a consolidação da juventude como um grupo social.

Ao mencionar o prolongamento do período mínimo exigido para a formação escolar, bem como o adiamento da inserção dos jovens no mercado de trabalho, Abramo (2005, p. 41) salienta que a dedicação ao estudo em uma instituição escolar e a suspensão das obrigações relativas

14. Até o início do século XVIII, crianças a partir de 10 anos a jovens com 25 anos frequentavam as mesmas classes e, até o início do século XIX, não se fazia distinção entre a segunda infância e a adolescência (p. 176).

15. Termo utilizado pelos autores citados a partir deste momento.

ao trabalho passaram a consistir em elementos centrais socialmente vinculados à condição juvenil.

Além disso, segundo Rama, esse padrão coletivo não envolve a homogeneização da juventude, que abrange distintas “subculturas” que configuram diversos modos de ser jovem¹⁶; variam em função das formas de inserção na sociedade e de acesso ao poder, ao conhecimento (educação) e às práticas culturais e diferem de acordo com a classe socioeconômica em que o jovem está inserido (ou, de forma mais ampla, à conjuntura social vigente).

Por fim, Rama refere-se ao conceito de juventude como o período em que, embora o indivíduo apresente condições biológicas para reprodução (em razão da maturação sexual) e para produção social (decorrente da maturação física e mental para trabalhar), a sociedade não reconhece plenamente sua habilidade para desempenhar essas atividades; esse intervalo entre tal potencial e seu reconhecimento social apresenta uma variação histórica.¹⁷

A esse respeito, Sposito (1997, p. 10) acrescenta que, nos últimos anos, houve a superação de um modelo de passagem para a vida adulta que tinha a necessidade de que se concretizassem três condições: a partida da família de origem, a entrada na vida profissional e a formação de um casal. Segundo a autora, houve uma transformação na delimitação desses critérios, com o prolongamento do período de permanência na escola e as diferenciadas condições de acesso ao mercado de trabalho, sem que essa inserção implicasse a saída da casa dos pais ou a constituição de uma nova família (ou de uma “nova unidade conjugal”). Nesse contexto, algumas atividades anteriormente atribuídas aos adultos passaram a ser desempenhadas pelos jovens, como, por exemplo, o exercício da “sexualidade adulta”, dissociada da reprodução ou do estabelecimento de laços conjugais.

Ao atentar para a consideração acerca da adolescência (ou da juventude) como um fenômeno social e historicamente constituído¹⁸, é importante ressaltar, ainda, as considerações apresentadas por alguns

16. Aspecto a ser apontado a seguir.

17. Tal como enfatiza Sposito (1993).

18. A fim de aprofundar o estudo sobre a juventude como um fenômeno social e historicamente constituído, ver Mannheim (1968, 1982), Foracchi (1972), Bourdieu (1983) e Melucci (1992).

autores em relação à ideia da “pluralidade de juventudes” ou da diversidade de formas de se vivenciar a condição juvenil.¹⁹

Quanto a isso, Margulis e Urresti (1998) explicitam a necessidade de prestar atenção na complexidade do contexto social e histórico em que se configuram as distintas maneiras de ser jovem. Desse modo, os autores criticam a restrição do conceito de juventude à condição de um grupo homogêneo, à mera “categoria etária” ou aos atributos de determinada classe social a que pertencem os jovens (aspectos que devem ser considerados, mas não como excludentes ou determinantes para a definição desse termo).

Esses autores afirmam que as diversas modalidades de ser jovem envolvem a articulação entre uma variedade de elementos, tais como a idade, o gênero, a classe social e o contexto sócio-histórico. Enfatizam, ainda, que a juventude (em sua pluralidade) se configura como uma “categoria socialmente constituída”, que possui uma dimensão simbólica e que deve ser analisada com base nos aspectos materiais, históricos e políticos que compõem estrutura social vigente.

Essa complexidade de fatores que participam da constituição social e histórica da juventude (ou das juventudes) vem sendo apontada por outros autores em trabalhos recentes. Em seu livro *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas* (2000, p. 15), Groppo também contribui para a consideração da juventude como uma categoria social que sofre transformações ao longo da história e que consiste em uma representação e uma situação social simbolizada e vivida com muita diversidade por causa das distinções culturais, étnicas, de gênero e de classe social.

Assim, o autor reitera a ideia de uma “pluralidade de juventudes” e frisa a variedade de modos de ser jovem, com atitudes, valores, símbolos e sentimentos próprios, presentes em distintos subgrupos que emergem no interior da organização sociocultural. Groppo destaca, portanto, que a pluralidade de juventudes deve ser situada neste contexto social:

A multiplicidade das juventudes não se funda num vazio social ou num nada cultural. Não emerge de uma realidade meramente diversa, ininteligível e esvaecida. Tem como base experiências sócio-culturais anteriores, paralelas ou posteriores que criaram

19. A questão da distinção entre as “juventudes” é introduzida por Bourdieu (1983).

e recriaram as faixas etárias e institucionalizaram o curso de vida individual – projetos e ações que fazem parte do processo civilizador da modernidade [...] e da configuração das sociedades contemporâneas (2000, pp. 19; 27).

Outro autor que se refere, em trabalho recente, à dimensão sócio-histórica da juventude, ressaltando a diversidade que caracteriza esse fenômeno é Schmidt (2001), que ilustra essa questão, por meio da seguinte afirmação:

Os conceitos de juventude e adolescência indicam fenômenos históricos e sociais (não existem do mesmo modo em todas as épocas históricas e em todos os meios de uma determinada sociedade), com diversidades internas (os segmentos juvenis de uma mesma geração podem ser, em algumas dimensões, tão diferentes entre si quanto de uma geração para outra), mas cujos componentes compartilham elementos culturais e atitudinais comuns, próprios da sua geração (p. 186).²⁰

Diante de tais considerações, evidencia-se o fato de que o conceito de juventude (ou de adolescência) não se restringe a uma categoria homogênea, mas apresenta uma pluralidade e uma complexidade de fatores que devem ser contextualizados na configuração social. Trata-se de uma contraposição a uma referência abstrata à “juventude” (como se fosse possível condensar as especificidades das diversas formas de ser jovem em uma categorização fixa), pois é importante discernir e explicitar a que jovens se está referindo: jovens trabalhadores e/ou estudantes, moradores de centros urbanos, de comunidades rurais, da classe média, alta ou baixa, homens, mulheres etc.²¹ Assim como não há apenas uma maneira de ser adulto, não há um único modo de ser jovem; além disso, as pessoas ocupam vários papéis simultaneamente, sem se limitar à condição adulta ou juvenil.

No entanto, essa condição adulta ou juvenil também não pode ser negada ou ignorada. Ser uma criança estudante, um jovem aluno ou um estudante adulto não são situações ou experiências correspondentes. A cada

20. Tal como foi apontado anteriormente, esse autor situa a adolescência no segmento inicial da faixa etária que abrange a juventude – ou seja, entre 12 e 18 anos, no interior da faixa entre 12 e 24.

21. Essa ênfase à não abstração da juventude também é apontada por Souza (2003b).

um desses momentos da vida são socialmente atribuídas representações, funções e atividades a serem desenvolvidas, que serão apropriadas e desempenhadas sob diferentes formas – tal atribuição também varia entre distintas sociedades, além de sofrer transformações ao longo da história em uma mesma sociedade. Assim, a juventude, como um fenômeno social e historicamente constituído, deve ser contextualizada na configuração da estrutura social em que está inserida.

Por fim, um último aspecto a ser destacado consiste no modo pelo qual a juventude vem sendo socialmente tematizada na conjuntura brasileira. Em seu texto *Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil* (1997), Abramo refere-se ao caráter histórico de concepções socialmente difundidas a respeito dos jovens e enfatiza que a juventude simboliza e reflete os conflitos e dilemas da sociedade contemporânea, expressando as angústias, medos e esperanças presentes no contexto social. Além disso, a autora afirma que a juventude apenas desperta interesse e atenção porque representa uma ameaça para a manutenção da ordem social (pelo fato de o jovem se desviar do rumo à integração social; de um grupo juvenil propor alguma ruptura ou transformação na sociedade ou de uma geração ameaçar alterar a transmissão da herança cultural).

Ao apresentar um panorama histórico da construção social sobre os jovens no Brasil, Abramo (1997) apresenta a ideia de que, na década de 1950, o “problema social da juventude” era associado a um atributo considerado praticamente inerente à condição juvenil: sua “predisposição generalizada para a transgressão e delinquência”, expressa pelos “rebelde sem causa”. Nesse momento, a concepção difundida desde o século XIX acerca da adolescência como uma “fase de vida truçulenta e difícil, inerentemente perturbadora” ou “um momento em si patológico”, passa a assumir uma dimensão social.²²

Durante 1960 e início de 1970, o problema passou a abranger toda uma geração juvenil que ameaçava a manutenção do status quo em diversos âmbitos (político, cultural e moral) em razão de uma atitude

22. Nesse sentido, segundo Abramo (1997, p. 29), a juventude representa um *problema* na medida em que é vista como um “objeto de falha, disfunção ou anomia no processo de integração social; e [...] como tema de risco para a própria continuidade social”.

de contestação à ordem social, que implicou o desencadeamento de atos concretos que visavam a sua transformação.²³ Posteriormente, com o “refluxo” desses movimentos juvenis, a representação dos jovens dos anos 60 passou a envolver uma imagem idealizada acerca dessa geração, considerada idealista, generosa, criativa, que ousou sonhar e se comprometer com a mudança social. No entanto, nos anos 80, volta a se difundir uma imagem negativa sobre a juventude, tida como individualista, consumista, conservadora, indiferente aos assuntos públicos e apática, em oposição à idealização referente aos jovens dos anos 60 (Abramo 1997, p. 31).

Ainda de acordo com Abramo, na década de 1990 houve um retorno da concepção difundida nos anos 50 referente à juventude como portadora de problemas de comportamento, com atitudes de desvio ao ajuste ou à integração social. Porém, um elemento que se destaca como aspecto marcante dessa imagem sobre os jovens nos anos 90 consiste na marca da *violência* que, associada ao desregramento e ao desvio (bem como ao vandalismo, em alguns casos), é atribuída aos jovens, com ênfase nos que ocupam espaços públicos, como as ruas, e participam de diversas formas de ação, individuais e coletivas.²⁴ Assim, segundo a autora, os jovens (frequentemente vinculados à criminalidade, à drogadição e aos comportamentos antissociais) são considerados “vítimas e promotores de uma dissolução do social”, o que evidencia o resgate da juventude como um *problema social* ou como “depositária do medo” referente à possibilidade de ruptura com a ordem vigente.²⁵

Atualmente, essa noção de juventude como problema social permanece presente em discursos difundidos em variados âmbitos da sociedade, endossados por produções acadêmicas e pela opinião pública,

23. Abramo exemplifica tal afirmação referindo-se a “movimentos estudantis e de oposição aos regimes autoritários, contra a tecnocracia e todas as formas de dominação, movimentos pacifistas, as proposições da contracultura e o movimento *hippie*” (p. 30).

24. A autora refere-se a “meninos de rua, arrastões, *surf* ferroviário, gangues e galeras” (p. 32).

25. A ideia da juventude como um “problema social” também é apontada pela autora quando esta se refere à “abordagem funcionalista” da Sociologia, por meio da qual se reitera essa concepção.

que contam com os meios de comunicação, atores políticos, agentes culturais e trabalhadores sociais como aliados na propagação dessa representação, tal como aponta Abramo²⁶. Além disso, a autora enfatiza que, diante da propagação dessa imagem sobre os jovens, esses deixam de ser ouvidos ou considerados sujeitos capazes de refletir, agir, dialogar e propor ideias relevantes que contribuam para o enfrentamento de questões emergentes em nossa sociedade.

Alguns dos elementos apontados anteriormente são reiterados por teorizações proferidas no campo da Psicologia, conforme será descrito no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

Psicologia e Adolescência

Uma história marcada pela naturalização desse fenômeno

Neste capítulo, será discutida a concepção vigente e hegemônica da adolescência no campo da Psicologia, atentando para teorizações apontadas por psicólogos cujas obras se tornaram referência para o estudo desse tema, bem como para sua influência em produções realizadas no Brasil. Ao longo do texto, serão evidenciadas a naturalização, universalização e patologização da adolescência nas formulações teóricas desse conceito e, finalmente, será enfatizada a necessidade de superação dessa recorrente concepção, priorizando-se a consideração da adolescência como um fenômeno social e historicamente constituído.

O predomínio de uma concepção naturalizante

Um primeiro aspecto a ser destacado consiste no fato de que o termo “naturalização” é utilizado, neste livro, com o sentido de se atribuir um caráter natural ou a-histórico a determinado fenômeno, tal como Aguiar, Bock e Ozella (2001) elucidam ao criticar a concepção naturalizante da adolescência, com base na qual esta é considerada uma “fase natural do desenvolvimento humano”, cujas características são tidas como universais e inerentes a essa etapa da vida, de modo que é “ocultada” sua constituição social e histórica.

Além disso, deve-se salientar que, embora haja referências, em textos citados a seguir, as mudanças biológicas (físicas ou fisiológicas) que ocorrem ao longo da adolescência – denominando-se “puberdade” esse período de transformações no corpo, associadas à maturação sexual

26. A autora exemplifica a influência de tal pensamento na formulação de políticas governamentais com a realização de programas voltados para o enfrentamento dos “problemas sociais que afetam a juventude” (p. 26).