

DESCONSTRUIR A JUVENTUDE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: QUESTÕES DE IDENTIFICAÇÃO E CONTROLE

LEITE, Miriam S.
UERJ – CNPq – FAPERJ

Quando, em 1869, o escritor britânico Mathew Arnold publicou *Culture and anarchy*, postulando que cultura era “o melhor que se pensou e se disse no mundo” (COSTA, SILVEIRA & SOMMER, 2003: 37), participou ativamente da disputa pela significação desta que veio a se tornar dimensão central para as sociedades contemporâneas. Reiterou, com notável sucesso, um sentido para *cultura* que, ao justificar e naturalizar a hierarquização das produções culturais dos diferentes grupos sociais, invisibilizava as relações de poder que perpassavam tais hierarquias – mais do que isso: atualizava a possibilidade do universal e sua derivação lógica, a neutralidade política. Entretanto, a luta não se finalizava nessa rodada e seus participantes eram muitos e diversos.

Não apenas vozes da oposição sistemática ao capitalismo se ergueram contra a significação notoriamente elitista e eurocêntrica de *cultura* proposta por Arnold, como interesses na incorporação das grandes massas populacionais aos mercados consumidores também fragilizaram essa perspectiva. De fato, como pontua o historiador Eric Hobsbawn (1995), a história do século XX tem como importante marco distintivo a massificação do acesso ao consumo – como bem compreendido pela nova China, a matemática é simples: os pobres do mundo, por definição, não podem gastar muito, porém se contabilizam aos milhões, sustentando megaindústrias voltadas para esses grupos sociais e contribuindo para justificar o reconhecimento da legitimidade das suas construções culturais. Ainda que sobreviva com ampla adesão até os dias de hoje, a noção de cultura arnoldiana foi seriamente abalada pelos valores e significações que se afirmavam nesse novo contexto.

A ampliação do sentido de *cultura*, bem como a legitimação de universos culturais usualmente nomeados como populares – ainda que em moldes que não superam sua subalternização mais geral –, relaciona-se não apenas com a massificação do acesso ao consumo de bens materiais, mas também com o que alguns autores chamam de *virada cultural*. Apresentando essa noção, Hall (1997: 16) observa que a cultura adquire, no século passado, “centralidade substantiva e epistemológica”: “Os recursos que antes iam para a indústria pesada da era industrial do séc. XIX – carvão, ferro e aço – agora, na virada do terceiro milênio, estão sendo investidos nos sistemas neurais do futuro – as tecnologias de comunicação digital e os *softwares* da Idade Cibernética”. Complementam a descrição desse

contexto a crítica da virada linguística pelo pós-estruturalismo, os movimentos identitários e as lutas pelo direito à diferença, a revolução científica da física quântica e a teoria do caos. Nesse fluxo de instabilidade e mudança acelerada, constroem-se os principais sentidos de juventude e adolescência¹ que predominam na atualidade – e é a partir das teorizações desenvolvidas nesse espaço-tempo que aqui se discutem tais processos de identificação. Sigo, desse modo, na pesquisa sobre os processos de escolarização de jovens adolescentes cariocas que venho desenvolvendo desde minha tese de doutoramento (LEITE, 2008), focando neste artigo também discussões de ordem teórico-metodológica, sintetizadas em linhas gerais nas seguintes questões: como proposições do pós-estruturalismo podem contribuir para os estudos sobre os processos de escolarização dos jovens adolescentes da contemporaneidade? O que muda e o que se ganha quando se opera em abordagem discursiva, conforme implicada pela perspectiva pós-estruturalista? Por que, enfim, incorporar tais desenvolvimentos teóricos?

Nas páginas que se seguem, propõe-se a problematização de vetores de fixação e deslocamento que interagem na tessitura das significações de maior força social do estar jovem adolescente nos dias e mundos atuais. Apresentam-se os primeiros resultados do estudo desconstrucionista que integra a pesquisa *Performatividade, diferença e desigualdade na educação escolar do jovem adolescente*, com o propósito de questionar – com base em escritos de Derrida, mas também em diálogo com sua apropriação pela teórica feminista Judith Butler – discursos chave da construção das identificações correntes da juventude contemporânea. Na pesquisa, focam-se os processos de escolarização dos *jovens mais jovens* da escola pública carioca, destacando-se, neste artigo, a abordagem de cunho desconstrucionista de dois documentos cujo caráter performativo – no sentido proposto por Butler (2008, 1997) – torna-os particularmente relevantes para os processos de significação e identificação em foco: o conhecido *Estatuto da Criança e do Adolescente* e o *Regimento Escolar do Ensino Fundamental*, implementado em 2010 pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Identidade e desconstrução

¹ Opta-se neste artigo pela referência tanto adolescente quanto a jovem, dada a acentuada instabilidade da significação dessas palavras, que não costumam se definir com precisão em termos de faixas etárias, mas, sim, relativamente ao campo de conhecimento em que se situam: na psicologia, é frequente a preferência pela expressão *adolescência*, enquanto na sociologia, geralmente se privilegia o significante *jovem* (LEITE, 2010); já nos textos jurídicos, não há nomeação uniforme. Como na pesquisa que informa este texto trabalhamos com esses dois campos, entre outros, e com textos de políticas públicas, recorremos aos dois termos simultaneamente, esclarecendo que se focam prioritariamente os estudantes atendidos nas séries finais do ensino fundamental, os *jovens mais jovens*.

Em recente estudo coordenado por Marília Sposito (2009), *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira*, chama à atenção a quase ausência da problematização da identificação do jovem/adolescente, ao mesmo tempo em que se observa que a interlocução com autores do chamado pós-estruturalismo tem sido igualmente restrita.

Afirmar que a juventude e a adolescência são construções culturais já não constitui novidade, nem costuma despertar polêmica, ao menos no campo dos estudos acadêmicos das ciências sociais. Conforme destacado em outro artigo (LEITE, 2010), já nos anos 20 do século passado, a antropóloga Margareth Mead publicou seu clássico de ampla repercussão *Coming on age in Samoa*, onde classificava a juventude e a adolescência como privilégio de classe, lembrando que, tipicamente, os jovens/adolescentes das famílias trabalhadoras assumiam responsabilidades entendidas por outros grupos sociais como *naturalmente* características da idade adulta. Entretanto, o reconhecimento do caráter cultural – em oposição à identificação de um essencial biológico – não parece ter levado à problematização discursiva dos processos de constituição desses sentidos. Percebe-se, na leitura do estudo coordenado por Sposito (2009), que se abordam aspectos diversos do ser jovem/adolescente na atualidade, participando-se desse modo da ampla e difusa disputa social por seus sentidos predominantes, porém pouco se discute a respeito das dinâmicas de fixação dos significados e identidades implicados nos aspectos em questão.

O enfoque de processos de construção de identificações e significações é central nas teorizações pós-estruturalistas, e esta é uma primeira razão para sua apropriação para a discussão aqui proposta. Entre as interlocuções possíveis, privilegia-se o diálogo com Derrida, filósofo francês que se ocupou de tais processos nos seus escritos, desenvolvendo noções como *différance*, performatividade e desconstrução, cuja potencialidade heurística tem se evidenciado nos estudos que motivam este artigo.

Différance e performativo são proposições construídas a partir de leituras desconstrutivas de autores de relevo do campo da linguística – Saussure e Austin, respectivamente –, embora Derrida não tenha se restringido a esse campo, tendo publicado estudos, também na perspectiva da desconstrução, sobre textos de autores diversos, como Lévi Strauss, Paul de Man, Marx, Rousseau, Freud, Mallarmé, Kant, Hegel, Platão, entre outros. São leituras que se inserem em um projeto maior de questionamento sistemático da metafísica que historicamente predominou na filosofia hegemônica no Ocidente, tomando como problema central o fonocentrismo².

² Esclarecendo, com a síntese de Johnson (2007: 8): “A tarefa que Derrida se atribui em *Gramatologia* é ambiciosa: questionar e contestar uma tradição do pensamento ocidental em que a escritura tem sido

Concordando com Culler (1997: 99), a desconstrução pode ser definida como “uma posição filosófica, uma estratégia política ou intelectual e um modo de leitura”. Enquanto posição filosófica, interessa por trazer a recusa fundamental de todas as formas que o essencialismo pode assumir; como estratégia política, entre outros aspectos, propõe a inversão da hierarquia contida nos binarismos que historicamente estruturam as questões aqui abordadas; finalmente, busca uma leitura em que se parte de um “sim, sim” ao texto (BENNINGTON & DERRIDA, 1996: 214), para então identificar as operações retóricas que sustentam seus enunciados, e, ao mesmo tempo, conduzi-las à eventual contestação de tais enunciados, por meio da radicalização da lógica dos seus argumentos.

Foi com essa leitura que Derrida, no livro *Gramatologia* (2006), desenvolveu a noção de *différance*, desconstruindo o *Cours de Linguistique Générale*, do linguista Ferdinand de Saussure, em que o autor propõe que a língua é um sistema de signos arbitrários, diferenciais e relacionais. Longe de invalidar o texto de Saussure, ressalta o conteúdo anti-essencialista dessas proposições, porém se vale desse mesmo argumento para questionar a perspectiva estruturalista que organiza a teorização do linguista. Chega assim à *différance*, termo que costuma se manter em francês pela dificuldade de traduzir o jogo entre sonoridade e escrita que motivou esse neologismo: *différence* soa exatamente como *différance*, subvertendo a hierarquia tradicional entre fala e escrita, contra a qual Derrida argumenta ao longo da sua obra³. Com *différance*, o filósofo nomeia o movimento instável da significação, assumindo a proposição anti-essencialista de Saussure, porém também se posicionando contra sua mirada estruturalista:

O jogo das diferenças supõe, de fato, sínteses e remessas que impedem que, em algum momento, em algum sentido, um elemento simples esteja *presente* em si mesmo e remeta apenas a si mesmo. Seja na ordem do discurso falado, seja na ordem do discurso escrito, nenhum elemento pode funcionar como signo sem remeter a um outro elemento, o qual, ele próprio, não está simplesmente presente. Esse encadeamento faz com que cada ‘elemento’ – fonema ou grafema – constitua-se a partir do rastro que existe nele, dos outros elementos da cadeia ou do sistema. Esse encadeamento, esse tecido, é o *texto* que não se produz a não ser na transformação de um outro texto.
[...] Essas últimas [diferenças] não caíram do céu nem estão inscritas de uma vez por todas em um sistema fechado, em uma estrutura estática que uma

consistentemente situada num papel subordinado ao da fala. Enquanto a fala é habitualmente associada à razão e à racionalidade (a noção grega de *logos*) e a voz é percebida como mais próxima da ‘verdade’ interior da consciência individual, a escritura é considerada uma extensão secundária ou suplemento da voz, uma tecnologia auxiliar empregada pela razão humana, mas não essencial a ela. A fala é o fiador de presença e autenticidade, enquanto a escritura representa artifício e ausência, a alienação e o adiamento da presença.”

³ Apesar de o foco da discussão deste artigo não ser a questão do fonocentrismo, o contexto filosófico mais amplo dessa reflexão – o projeto derridiano de contestação à metafísica – é coerente com princípios gerais que informam a pesquisa. A problemática do fonocentrismo é mencionada por contextualizar as noções do filósofo que são citadas neste texto.

operação sincrônica e taxonômica pudesse esgotar. As diferenças são os efeitos de transformações e, desse ponto de vista, o tema da *différance* é incompatível com o motivo estático, sincrônico, taxonômico, ahistórico etc. do conceito de estrutura. (DERRIDA, 2001: 32-33)

Apesar de um tanto extensa, a citação acima foi trazida por sintetizar com clareza não apenas o significado pretendido para *différance*, como também o de texto e rastro, noções importantes, como se verá, para a análise apresentada a seguir. Esclarece ainda sobre o que aqui se considera como a principal crítica do pós-estruturalismo ao estruturalismo, e que, em parte, justifica a aproximação da pesquisa a essa perspectiva: significados e identidades se definem relacional e diferencialmente, conforme proposto por Saussure, porém em movimento permanente, multidirecional, instável, ou seja, *não estruturado*. Não há conteúdos positivos nos significados – que já se podem assumir como *significações* – e, logicamente, nem tampouco nas identidades – que do mesmo modo nomeiam-se com maior precisão como *identificações*. Significações e identificações adquirem estabilizações operacionais, até hoje entendidas como necessárias à vida social, porém não estruturais, essenciais ou positivas.

Os processos de estabilização e desestabilização de sentidos que se constroem e se reconstroem nos múltiplos fluxos culturais que circulam pelas organizações sociais são também discutidos por Derrida em outra leitura desconstrutiva de texto do campo da linguística. Trata-se de *How to do things with words*, de John Austin, em que se postula que as palavras podem não apenas descrever, como também realizar ações.

Inicialmente, o autor distingue enunciados “constativos” dos que seriam “performativos”, embora mais tarde vá abandonar essa distinção, reconhecendo que mesmo ao descrever, a palavra também gera efeitos (OTTONI, 2002). Os exemplos clássicos do enunciado performativo dizem respeito a textos jurídicos ou falas convencionais, como quando o juiz afirma “Eu os declaro marido e mulher”, e o casal passa a gozar do reconhecimento social do seu matrimônio. Derrida problematiza a noção austiniana de performativo, focando na repetição que viabiliza a convenção, para propor que esta permite não apenas a performatividade dos enunciados, como também a instabilidade dos seus efeitos. Chega desse modo às noções de iterabilidade e citacionalidade, que interessam a esta discussão, nos termos da apropriação desenvolvida pela teórica feminista Judith Butler (2008, 1997). A citacionalidade diz respeito à propriedade do enunciado de ser repetido a despeito da ausência do seu suposto referente ou intenção daquele que enuncia – mais uma inversão derridiana do fonocentrismo; já a iterabilidade se remete à alteridade, à possibilidade de transformação de sentidos quando da citação.

Butler expõe sua apropriação da leitura de Austin por Derrida no livro *Excitable speech* (1997: 46), onde busca “entender as especificidades das discussões recentes sobre a fala de ódio, como também procura delinear uma teoria mais geral da performatividade do discurso político⁴”, e em *Problemas de gênero* (2008: 48), para discutir o conceito de gênero:

Consequentemente, o gênero mostra ser *performativo* no interior do discurso herdado da metafísica da substância – isto é, constituinte da identidade que supostamente é. Nesse sentido, o gênero é sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente à obra. [...] não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é *performativamente* constituída, pelas próprias ‘expressões’ tidas como seus resultados.

As considerações que tece a respeito do caráter discursivo-performático do gênero e do discurso político em geral são aqui assumidas para se pensar sobre os processos de significação e identificação do jovem/adolescente em políticas públicas de escolarização.

Os documentos lidos em desconstrução – o *Estatuto da Criança e do Adolescente* e o *Regimento Escolar Básico do Ensino Fundamental da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro* – foram escolhidos para esta discussão em função do seu caráter explicitamente performático, na medida em que têm força social de lei e que são, apesar das distintas abrangências, reconhecidamente influentes nos contextos locais de escolarização dessa faixa etária.

A proposta desconstrutiva não define qualquer metodologia específica aprioristicamente ao ato da desconstrução. No caso da abordagem do ECA e do Regimento, os princípios gerais já expostos permitem afirmar a pertinência das seguintes opções:

- 1) questionamentos de ordem semântica de termos entendidos como basilares para os processos em discussão – mais especificamente: explicitação de ambivalências e/ou ambiguidades de significação de termos chave do documento, além do questionamento dos sentidos priorizados e dos sentidos excluídos nos sentidos afirmados nos documentos;
- 2) problematização de teses centrais na identificação do jovem adolescente, operando dentro da própria lógica que propõem;
- 3) inversão do binarismo que sustenta os dois documentos – jovem adolescente/estudante *versus* adulto/profissional do ensino.

Controle, proteção e autonomia: desconstruir o ECA

⁴ Tradução pessoal da publicação em inglês.

Pensar a identificação do jovem adolescente em políticas públicas de escolarização, ainda que apenas no recorte do texto jurídico, não poderia circunscrever-se aos documentos especificamente voltados para esse fim. A noção derridiana de texto com que operamos remete-se, conforme já citado, à ideia de *tecido*, a um entrelaçamento infinito e sem origem de referências a referências de sentido. Desse modo, as identificações assinaladas em um documento trazem vozes outras que não aquelas que assinam sua autoria, o que implicou problematizar outros textos que participaram/participam dos processos de significação em tela. Registros diversos sobre os documentos foram, portanto, considerados, resultando, no caso do ECA, em uma síntese das suas leituras mais recorrentes do ECA, a seguir exposta.

O impacto dessa legislação está longe de poder ser tratado no singular. De um lado, é frequente sua interpretação como marco do reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos:

Promulgado em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente foi uma importante conquista dos movimentos sociais de luta pelos direitos da criança e dos adolescentes nos anos 80. Alcançando o auge de sua mobilização e articulação naquele período, e fortalecidos pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, de 1989, esses movimentos conseguiram construir um novo olhar jurídico sobre as crianças e adolescentes, durante a redemocratização do país. (CORTI & SOUZA, 2005: 77)

Entretanto, as mesmas autoras apontam uma “redução infantilizadora da concepção de adolescência” (IBID.: 79), aqui destacada, por dizer respeito aos jovens adolescentes foco do presente estudo. Mas essa não é a crítica mais usual ao Estatuto. Nos grandes jornais e nas escolas, com frequência, condena-se a legislação pelo artigo 103, que declara “penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos”, e, no caso das instituições educacionais, abomina-se em particular o artigo 232, que determina pena de detenção de seis meses a dois anos para quem “submeter criança ou adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância, a vexame ou a constrangimento”. Contesta-se, portanto, com diferentes argumentos e motivações, uma identificação do adolescente que se julga inadequada por infantilizá-lo, seja no que se entende como um abrandamento da punição do ato infracional, seja no não reconhecimento da sua autonomia.

Na leitura desconstrutiva do texto do Estatuto, destaca-se *desenvolvimento* como palavra-chave para a problematização da identificação do jovem adolescente, nos três eixos de análise apontados no item anterior. Assegurar o “desenvolvimento pleno” do jovem adolescente é enunciado como o objetivo primeiro da lei⁵, o que implica logicamente que este

⁵ Todas as citações do ECA referem-se à versão da lei disponível no endereço www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm (BRASIL, 1990).

é considerado incompleto e que a completude é atingível com o tempo; implica também o caráter de “proteção” que predomina no texto, inclusive de forma explícita no artigo primeiro do documento – “Esta lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente” –, termo ambivalente, que traz também conteúdo de controle; é ainda o que o distingue do adulto, em oposição reconhecidamente binária e hierárquica que permeia toda a lei.

Anuncia-se, já no artigo 6, “a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento”, o que justifica as medidas de proteção e priorização estabelecidas pelo Estatuto. Mas é também essa condição o que justifica que o “direito à liberdade, ao respeito e à dignidade” seja relativizado no artigo 15: “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” – como *pessoas humanas em processo de desenvolvimento*, não apenas como *pessoas humanas*. Não é difícil conceber ponderações à ideia de liberdade total para crianças e adolescentes – mas tampouco podemos defender esse tipo de liberdade para adultos, em qualquer condição que seja. Além disso, chama a atenção que o respeito e a dignidade sejam modulados pela condição de “processo de desenvolvimento” em que supostamente se encontrariam crianças e adolescentes – não fica claro o que pode justificar que esses direitos não sejam garantidos em termos absolutos, nem em que aspectos se relativizam o respeito e a dignidade, porém está explícito importante movimento de subalternização desses sujeitos. Apresenta-se assim uma primeira ambivalência da identificação em discussão: o sentido de pessoa a se proteger convive com a identificação de pessoa a controlar – afinal, o jovem adolescente corre perigo ou oferece perigo?

Entretanto, há várias passagens em que se atribui algum nível de autonomia a esse jovem adolescente, ainda que de modo um tanto vago. Já no artigo 28, ao tratar da colocação da criança e do adolescente em “família substituta”, explicita-se que “Sempre que possível, a criança ou o adolescente será previamente ouvido por equipe interprofissional, respeitado seu estágio de desenvolvimento e grau de compreensão sobre as implicações da medida, e terá sua opinião devidamente considerada”. Há vários artigos de teor semelhante, todos tratando de questões de proteção, porém preservando o controle adulto sobre o a criança/adolescente, na medida em que o “estágio de desenvolvimento e grau de compreensão” é determinado “por equipe interprofissional”, obviamente adulta.

O texto, portanto, identifica o jovem adolescente em termos de desenvolvimento – é o seu “estágio de desenvolvimento” o que fundamenta sua identificação e justifica sua hierarquização em relação ao adulto, em termos de proteção e de controle. É difícil, contudo,

sustentar essa fundamentação para a identificação da criança ou do adolescente, seja no campo da biologia, seja no campo da psicologia: afinal, quando se encerra o processo de desenvolvimento da pessoa – no sentido físico ou psicológico? Se este é um “estágio” turbulento, em que “estágio” da vida humana estabilizamos nosso “desenvolvimento”? Na chamada idade adulta, estabilizam-se nossos processos biológicos ou culturalmente não os elegemos como marcas identitárias? Parece óbvio que se trata de construção discursiva, qualificação que se remete ao entendimento de que não se descreve desse modo uma condição biológica natural, mas, sim, se atribui a crianças e a adolescentes um lugar determinado no social, uma identificação permeada por questões de poder. Merece discussão também que, em tempos pós-freudianos, possa se supor algum momento etário de estabilização da nossa psique ou identidade. Conforme observado por Burity⁶ (1998:1-2):

[...] a identidade não é um bem, um objeto positivo que se possua, mas só existe na relação com o outro. Se o outro apresenta características emuláveis, quer-se ser como ele/a. Se o outro repugna de algum modo, quer-se ser contra ele/a. Mas isto significa que não existem identidades em estado puro, nem jamais se chega a concluir a formação de uma identidade. **O sujeito é um precipitado de práticas identificatórias**, a identidade é um momento instável da prática da identificação. [grifos do autor]

Concordando com essa perspectiva, temos que não apenas o adulto é instável e incompleto na sua identificação, como também que os processos de identificação – de adultos, idosos, crianças ou jovens – passam pela alteridade.

O caráter performático do ECA em relação à identificação do jovem adolescente fica claro: ao enunciá-lo como pessoa a proteger e biologizar a justificativa de tal condição, reitera a dependência que regula, construindo, em um mesmo movimento, de significação o adolescente incapaz e o adulto estável. Mas não pode sustentar essa proposição – contestada que é pelas evidências empíricas de incompletude adulta e discernimento jovem/adolescente – e oscila, ao longo do seu texto, entre reconhecer alguma possibilidade de autonomia por parte desse jovem adolescente e negá-la quando delega exclusivamente ao adulto o poder desse reconhecimento.

Controle e mais controle: desconstruir o regimento da escola pública carioca

Se no Estatuto, o sentido prevalente do jovem adolescente se define pelo vetor de fixação “estágio de desenvolvimento”, no Regimento, sua identificação se restringe à sua

⁶ O historiador e cientista político Joaílto Burity é pesquisador da Fundação Joaquim Nabuco e discute, entre outros temas, questões de identidade e cultura, em diálogo com Ernesto Laclau, cuja teoria se aproxima, em importantes aspectos, da perspectiva da desconstrução em Jacques Derrida (BURITY, s/d).

condição de estudante/aluno/corpo discente, sem qualquer diferenciação em relação à criança. De fato, os termos jovem e adolescente não aparecem no Regimento, e os estudantes das séries finais do ensino fundamental – geralmente com idade entre 12 e 17 anos – são tratados de forma indistinta em relação, por exemplo, àqueles que ingressam na rede – em geral, com 6 ou 7 anos. E se o Estatuto afirma ao mesmo tempo o reconhecimento da possibilidade de algum nível de autonomia por parte dos adolescentes e a suposta necessidade do seu controle, o Regimento é mais claro: trata-se de controle.

O entendimento do texto como entrelaçamento de rastros de sentido, conforme já exposto, leva à ampliação da superfície textual em análise: para ler o Regimento, leio também a notícia da sua publicação (MARTINS, 2010), em página oficial da Secretaria, por considerar que constitui importante vetor de significação do documento⁷. Inclui citação da secretária, que vale ser reproduzida na íntegra:

- Além de nortear o comportamento dos alunos, o regimento escolar resgata a autoridade do professor e faz com que os alunos passem a respeitá-lo mais. Esse documento é um instrumento de trabalho de diretores e professores, para que possam ensinar em um ambiente tranquilo. Todas as medidas adotadas têm como objetivo estabelecer uma cultura de paz e garantir às nossas crianças o direito de aprender e sonhar com um futuro.

Ressalte-se que o comportamento a ser “norteador” pelo texto é o dos alunos, identificados a seguir como “nossas crianças”. Esse controle é apresentado como garantia de “ensinar em um ambiente tranquilo”, com pretensão performática explícita: “resgata a autoridade do professor e faz com que os alunos passem a respeitá-lo mais”.

Os parágrafos que se seguem na notícia apenas reforçam esse conteúdo: além de reafirmar que “estabelece normas de condutas *para os alunos*” (grifo meu), destaca proibições – “uso de celular e quaisquer aparelhos eletrônicos portáteis nas salas de aula”, “comportamento de agressão física, verbal ou eletrônica” (apenas por parte do aluno, não se mencionam os adultos do ambiente escolar) – e punições, para o quê é lembrado o Artigo 116 do ECA, que determina que danos ao patrimônio escolar ou a terceiros são passíveis de reparação. Refere-se, na frase final da matéria, que as medidas podem chegar ao “acionamento do Conselho Tutelar e da Procuradoria da Infância e Juventude”.

De volta ao Regimento, quando se buscam tais regulações, percebe-se que o capítulo intitulado “Do corpo docente” tem dois artigos, descritos em seis itens; já o capítulo “Do corpo discente” se desdobra em seis artigos, detalhados em trinta e sete itens e quatro parágrafos. Inicialmente, anuncia-se que os direitos do aluno são “aqueles fixados pelo

⁷ Observe-se que o texto do Regimento não está mais disponível online, porém a notícia permanece acessível.

Estatuto da Criança e do Adolescente”, para em seguida se destacarem cinco, entre os quais se encontra a determinação que seja “assegurada a sua participação na gestão democrática da escola”. O artigo seguinte trata dos deveres do aluno e os demais, de proibições e punições. É ainda digno de nota que entre as interdições se encontrem o “uso de boné ou similar”, “uso de adereços que expressem insinuações sexuais” e o “uso do celular na sala de aula”.

Tanto a arbitrariedade de algumas das proibições⁸, como a própria extensão do capítulo destinado ao corpo docente quando comparada à do capítulo que regula o alunado, ou ainda a notícia de apresentação do Regimento, corroboram com a afirmação da perspectiva do controle, que passa pela infantilização do estudante das séries finais do ensino fundamental, como principal vetor de fixação do sentido atribuído ao jovem adolescente nesse documento. Reitera assim a tradicional hierarquia entre adolescentes/crianças/jovens e adultos. Entretanto, a leitura desconstrutiva permite assinalar importante ambivalência na identificação do adulto nesse texto: a ênfase no controle do aluno – sem dúvida, um sentido forte no documento – dissimula outra valência de relevo do Regimento, que é o abrangente controle dos profissionais do ensino por parte da SME.

As diversas referências a valores políticos do campo semântico da democracia, como “formação para a cidadania” (art. 6) ou “desenvolvimento da consciência crítica” (art. 34) e mesmo o anúncio de uma “política de democratização” que estaria sendo desenvolvida na rede, são relativizadas pela gritante recorrência de regulações no sentido da centralização, por parte da Secretaria, das decisões dos processos abordados no documento. Os exemplos possíveis são numerosos. No mesmo artigo (7º) em que se afirma que o projeto político pedagógico “é prerrogativa de cada unidade”, destaca-se também que devem ser respeitadas “as diretrizes do Nível Central da SME”; do mesmo modo, a gestão da escola não é mais eleita pela comunidade escolar, e sim por ela referendada em consulta; no Título IV, “Da representatividade”, detalham-se os modos de eleição do conselho de diretores, de professores, de alunos, de responsáveis e de funcionários, mas também se esclarece o que se significa com “representatividade” – “participação efetiva nas reuniões, propiciando a integração e o fluxo de informações entre os diferentes níveis da Secretaria Municipal de Educação”, ou seja, trata-se de fazer circular as decisões tomadas pela gestão central, não de discuti-las ou nelas intervir. De fato, os exemplos poderiam prosseguir, pois não se preserva

⁸ Esclarecendo por que estão qualificadas como arbitrárias: quanto ao uso de boné e de adereços com simbologia de ordem sexual, pode se questionar a coerência com o anúncio da preservação da liberdade de expressão, no parágrafo único do Artigo 11, e, talvez ainda mais importante, a necessidade de tal controle; em relação ao uso do celular, pode se questionar por que essa medida não é imposta a adultos, já que sabemos que encontros coletivos na atualidade – cinema, teatro, palestras, reuniões – são com grande frequência atravessados pelo toque dos celulares. Defende-se aqui que se trata de jogos de poder, em que se afirma a potência adulta.

qualquer espaço de decisão para a escola: a única menção à possibilidade de decisão por parte da escola, que seria no conselho de classe (art. 46), é limitada em parágrafo único: “O conselho de classe é autônomo, mas não é soberano”. Sequer as decisões cotidianas de cunho pedagógico são delegadas ao professor: não somente o projeto político pedagógico é controlado pelas orientações da Secretaria, como também o currículo e os critérios de avaliação. Além disso, mesmo quando enuncia o fortalecimento do professor com medidas disciplinares, como, por exemplo, com a proibição do uso do celular em sala de aula, omite outro efeito importante: o texto regulador substitui o docente em situação de potencial negociação de regras para o convívio coletivo, privando-lhe de mais essa possibilidade de atuação autônoma.

Em uma leitura desconstrutiva do Regimento, evidenciam-se, portanto, os limites da perspectiva democrática que anuncia, destacando-se como principal vetor de identificação do jovem adolescente sua condição de estudante, entendida em hierarquia dicotômica ao professor, não diferenciada da criança e objeto de controle permanente. Mas complexifica-se, por outro lado, a oposição ao adulto, já que ele mesmo é alvo de forte controle por parte da gestão central da Secretaria, o que se dissimula nos diferentes esforços de significação do documento como instrumento de controle dos alunos pelos professores.

Considerações finais

Conforme mencionado na introdução, este estudo também focaliza questões de ordem teórico-metodológica. Ao propor uma leitura desconstrutiva do ECA e do Regimento, pretende-se não apenas problematizar determinados aspectos de políticas educacionais contemporâneas relativas à juventude/adolescência, como também colocar em discussão a própria abordagem desenvolvida.

Com base na perspectiva da desconstrução, foi possível questionar documentos considerados relevantes para a reflexão sobre os processos de escolarização dos jovens adolescentes e propor conclusões que se avaliam aqui como contribuições pertinentes a esse debate. Percebeu-se, no nível mais abrangente da legislação federal, certa dificuldade na identificação do jovem adolescente – sujeito de direitos ou objeto de proteção/controle? –, prevalecendo uma concepção que tende a infantilizá-lo e a reiterar o binarismo adolescente/jovem *versus* adulto. No documento que regula o dia a dia da escola pública carioca, não se identifica tal dificuldade, sendo o jovem adolescente reduzido à sua condição de estudante, por sua vez, significada prioritariamente como objeto de controle. Mas concluiu-se também que, embora o controle do aluno seja central, a ênfase nesse aspecto do

documento tem também o efeito de dissimular outro nível de controle, igualmente presente, porém pouco destacado nos esforços públicos de significação do Regimento: o controle dos profissionais do ensino por parte da gestão central da Secretaria. Teria sido possível chegar às mesmas conclusões em recorrer a Derrida ou Butler?

Na apresentação do Estatuto, foi citado, já com o propósito de fundamentar esta discussão sobre abordagens teórico-metodológicas, o livro de Corti & Souza (2005), em que se argumenta:

Não seria a adolescência, ou ao menos uma parte dela, uma etapa de um período maior da vida que chamamos de juventude? [...] Assim, o ECA constrói a imagem de um adolescente com direitos muito parecidos com os da criança e que se insere na comunidade apenas sob as diretrizes de um adulto que deve resguardá-lo. Fecham-se, praticamente, os olhos a toda uma série de transformações que acontecem na vida de um rapaz ou de uma moça a partir dos 14, 15, 16 anos, podendo se estender por mais de dez anos. É uma fase marcada por muitas novidades, experimentações, tentativas, frustrações, erros e acertos. (p. 79)

Ou seja, conclusões próximas às que foram aqui apresentadas – próximas e válidas, porém não as mesmas. A incorporação da perspectiva não essencialista radical trazida por teorias pós-estruturalistas implica possibilidades de perguntas e respostas de pesquisa, que não invalidam outras abordagens, mas oportunizam contribuições específicas. No caso deste estudo, pode se destacar a própria pergunta inicial, que versa sobre processos de significação e identificação, a partir do questionamento da sua estabilidade e fundamentação. Reflexões mais informadas por teorias críticas, como na citação acima, que não operam na mirada discursiva, mas, sim, dentro de significações relativamente fixadas, podem proporcionar outros elementos de pertinência semelhante, dado que há estabilizações de processos sociais cujo tempo de permanência e amplitude de influência autorizam tal abordagem. Defendo, contudo, a importância das questões oportunizadas pelas construções teóricas do pós-estruturalismo, particularmente aquelas que, como a desconstrução, não romperam com o compromisso político de transformação social, no sentido da luta pelo reconhecimento dos direitos à igualdade, mas também dos direitos à diferença.

As discussões expostas certamente não encerram as possibilidades de problematização pela leitura desconstrutiva. A noção de *différance* permite duvidar dos sentidos afirmados nos documentos em questão, mas autoriza também questionar nossas próprias afirmações de dúvida: se postulamos a instabilidade identitária, como podemos nos referir a jovens ou adolescentes? Reconhecer essa impermanência implica abrir mão dos princípios de proteção que informam, por exemplo, o ECA? Pode se incorporar a proposta derridiana de inversão de binarismos historicamente consolidados na discussão da relação jovem/adolescente X adulto?

Os limites deste texto não permitem o desenvolvimento dessas questões, mas sua exposição permite sinalizar a potencialidade da abordagem aqui experimentada – não a única possível, mas sem dúvida um caminho interessante para pensar a adolescência/juventude contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENNINGTON, G. & DERRIDA, J. (1996). *Jacques Derrida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BRASIL. (1990). *Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990*. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 07/3/2012.
- BURITY, J. (1998). *Psicanálise, identificação e a formação de atores coletivos*. Disponível em: www.clacso.br. Acesso em: 20/6/12.
- _____. (s/d). *Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau*. Disponível em: www.clacso.br. Acesso em: 20/6/12.
- BUTLER, J. (2008). *Problemas de gênero*. São Paulo: Objetiva.
- _____. (1997). *Excitable speech. A politics of the performative*. New York: Routledge.
- CORTI, A. P. & SOUZA, R. (2005). *Diálogos com o mundo juvenil*. Subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa.
- COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H. & SOMMER, L. H. (2003). Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 23, mai/jun/jul/ago, p. 36-41.
- CULLER, J. (1997). *Sobre a desconstrução*. Teoria e crítica do pós-estruturalismo. Rio de Janeiro: Record, Rosa dos Tempos.
- DERRIDA, J. (2006). *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva.
- _____. (2001). *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica.
- HALL, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul/dez, p. 15-46.
- HOBSBAWN, E. (1995). *A era dos extremos*. São Paulo: Cia das Letras.
- JOHNSON, C. (2007). *Derrida*. São Paulo: Ed. UNESP.
- LEITE, M. S. Adolescência e juventude no ensino fundamental: *signifixações* no contexto da prática curricular. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, 2010. Disponível em www.periodicos.proped.pro.br. Acesso em 08/2/11.
- _____. *Entre a bola e o mp3*. Diferença adolescente, dialogia e regulação do coletivo escolar. Tese de doutorado. Departamento de Educação da PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2008.

- MARTINS, J. (2010). *Regimento escolar básico do ensino fundamental*. 16/04/2010. SME – Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=693769. Acesso em: 01/5/10.
- OTTONI, P. (2002). John Langshaw Austin e a visão performativa da linguagem. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 117-143. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 02/2/12.
- SCOTT, J. (2005). O enigma da igualdade. *Estudos feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 1, janeiro-abril, p. 11-30. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 2/5/12.
- SPOSITO, M. P. (org.). (2009). *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argumentum.