I SEMINÁRIO VIOLAR

11 a 13 de agosto de 2010

Problematizando as Juventudes na Contemporaneidade

Realização:

VIOLAR

Laboratório de Estudos sobre Violência, Imaginário e Juventude
Faculdade de Educação - UNICAMP

UNICAMP

Faculdade de Educação

I Seminário Violar

Problematizando as Juventudes na Contemporaneidade

ANAIS

Realização:

Laboratório de Estudos sobre Violência,
Imaginário e Juventude
Faculdade de Educação da Unicamp

Co-realização:

11 a 13de Agosto de 2010
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Universidade Estadual de Campinas

Reitor:

Prof. Dr. Fernando Ferreira Costa

Coordenador- Geral da Universidade:

Prof. Dr. Edgar Salvadori de Decca

Pró-Reitor de Desenvolvimento Universitário:

Prof. Dr. Paulo Eduardo Moreira Rodrigues da Silva

Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários:

Prof. Dr. Mohamed Ezz El Din Mostafa Habib

Pró-Reitor de Pesquisa:

Prof. Dr. Ronaldo Aloise Pilli

Pró-Reitor de Pós-Graduação:

Prof. Dr. Euclides de Mesquita Neto

Pró-Reitor de Graduação:

Prof. Dr. Marcelo Knobel

Diretor da Faculdade de Educação:

Prof. Dr. Sérgio da Silva Leite

Profa. Dra. Márcia Strazzacappa

Laboratório de Estudos sobre Violência, Imaginário e Juventude
Faculdade de Educação da Unicamp

Coordenação Geral:
Profa. Dra. Áurea Maria Guimarães (FE / UNICAMP)
Profa. Dra. Dirce Djanira Pacheco e Zan (FE / UNICAMP)

Comissão Científica:
Andrea Martelli (UNIOESTE)
Joyce Mary Adam de Paula e Silva (UNESP)
Luís Antônio Groppo (UNISAL)
Luzia Batista de Oliveira Silva (UNIMEP)
Luiza Camacho (UFES)
Mary Garcia Castro (UCSAL)
Miriam Abramovay

Comissão Organizadora:
Áurea Maria Guimarães (FE / UNICAMP)
Dirce Djanira Pacheco e Zan (FE / UNICAMP)

Comissão Executiva:
Adriana Dezotti Fernandes
Beatris Cristina Possato
Elise Helena de Morais Batista
José Humberto da Silva
José Luiz Pastre Mestre
Juliana Pereira Penna
Maria Teresa de Arruda Campos
Mônica Alves da Silva
Nathália Raggi
Simeire Cristina Hackmann Ferreira
Tatiana lima de Almeida

Secretaria:
Fabiola Machado
Jonatan Jackson Sacramento
Patricia Hernandes Chaves
Thamiris Raquel Mathias

Site desenvolvido por:
Nathália Raggi
Roberta Rabello Riolo Pozzuto

Equipe de produção editorial:
Preparação do texto, arte e editoração: Beatris Cristina Possato
Projeto da capa: Beatris Cristina Possato e Nathália Raggi
Revisão: Autores dos resumos

Apoio:
Roberta Luciana Custodio Bianchini
Sônia Aparecida Bortollotto Torezan

SUMÁRIO

JUVENTUDES E CULTURA**.....*1***

A MUSICALIDADE DO PENSAMENTO CRÍTICO DA JUVENTUDE
Grazielly Alessandra Baggenstoss 2

AS INFLUÊNCIAS DA SOCIEDADE CONSUMISTA NAS RELAÇÕES E MEDIAÇÕES EDUCACIONAIS
Aline C. F. Braga do Carmo..... 19

JOVENS DE CLASSES POPULARES E SUAS RELAÇÕES NA/COM A CIDADE DE FLORIANÓPOLIS/SC
Andréia Piana Titon
Andréa Vieira Zanella 31

JUVENTUDE E PARTICIPAÇÃO: DISPUTAS E RELAÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR
Francisco André Silva Martins
Juarez Tarcísio Dayrell..... 46

Vídeos@Juventudes.br JOVENS E VÍDEOS NA CIBERCULTURA
Heloisa Helena Oliveira de Magalhães Couto[1] 59

JUVENTUDE E NOVAS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO EM BELO HORIZONTE: UMA ANÁLISE DA INICIATIVA "PRAIA DA ESTAÇÃO".
Igor Thiago Moreira Oliveira
Juarez Tarcísio Dayrell..... 75

SUBCULTURAS DA JUVENTUDE FEMININA: AS MINAS DO MOVIMENTO HIP-HOP DO DISTRITO FEDERAL
Keila Meireles dos Santos 92

CULTURAS JUVENIS E CORRIDAS CLANDESTINAS DE CARROS E MOTOS: RISCO E MASCULINIDADE

Leila Sollberger Jeolás 111

A INTERAÇÃO ENTRE JOVENS E PRÁTICAS DA MÚSICA DE CONCERTO: UM ESTUDO DE CASO
Lucielle Farias Arantes..... 123

CULTURAS JUVENIS E PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO: UM OLHAR SOBRE AS EXPERIÊNCIAS SOCIAIS DE JOVENS EM UMA PERIFERIA
Márcio De Freitas Do Amaral..... 142

CULTURAS JOVENS NA ESCOLA: PEQUENAS MÍDIAS, GRANDES CONTATOS
Naiara Martins da Silva[2]
Ana Laura Scarpeline[3]
Lilian Aparecida Ferreira[4]..... 156

JUVENTUDE, "TRIBOS URBANAS" E O CONTEXTO ESCOLAR
Nathália Raggi..... 171

JUVENTUDE, EDUCAÇÃO DA/NA CIDADE E EDUCAÇÃO DO TEMPO LIVRE
Renata Sieiro Fernandes..... 186

EXPERIMENTAÇÕES JUVENIS: NAS TRILHAS DO HIP HOP
Roberta Grangel da Silva 195

MANIFESTAÇÕES CULTURAIS JUVENIS E COTIDIANO: ESPAÇO DE RESISTÊNCIA E IDENTIDADES EM MOVIMENTO
Sandra Regina Vaz da Silva..... 214

NOS SERTÕES BRASILEIROS, NAS PERIFERIAS URBANAS: VIVER É MUITO PERIGOSO...
Sonia Aparecida Bortolotto Torezan..... 227

OTAKUS: UM MUITO DO JAPÃO NOS JOVENS DE SÃO PAULO.
Thales Augusto Bernardes
Andréa M. Barbosa 239

JUVENTUDES E EDUCAÇÃO ***..... 260***

CALEIDOSCÓPIO JUVENIL: O APARENTE E O INVISÍVEL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Cátia Alvisi

Cássia Aparecida Sales Magalhães Kirchner 261

JOVENS E SUAS RELAÇÕES COM OS SABERES ESCOLARES E O PROFESSOR
Ana Laura de Oliveira Scarpeline
Naiara Martins da Silva
Profa. Dra. Lílian Aparecida Ferreira..... 270

EDUCAÇÃO E JUVENTUDE: JOVENS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO DE SANTA MARIA/RS
Profa. Dra. Nara Vieira Ramos
Profa. Dra. Sueli Salva
Profa. Dra. Elisete M. Tomazetti
Doutorando Vitor Schlickmann
Doutorando Adriano achado Oliveira
Acadêmica Marli da Silva – Bolsista PIBIC/CNPq 284

COLETIVO JOVEM DE MEIO AMBIENTE EM RIBEIRÃO PRETO: SOCIALIZAÇÃO E SOCIABILIDADE DE ADOLESCENTES NO CONTEXTO DE TROCAS INTER E INTRA-GERACIONAIS
Elmir de Almeida Gonçalo
Nuno de Pedrosa Santos Pires..... 300

TEATRO NA ESCOLA: JOVENS COM "PALAVRAS PRÓPRIAS" - CRIAÇÃO COLETIVA DE UMA PEÇA POR ADOLESCENTES DE DUAS ESCOLAS, UMA PÚBLICA E OUTRA PARTICULAR, EM CAMPINAS/SP.
Helvécio Alves Junior 318

JOVENS, INDISCIPLINA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
Julio Antonio Moreto 331

SABERES MENORES E JUVENTUDES E RUA.
Laisa Blancy de Oliveira Guarienti. 343

AFETIVIDADE EM SALA DE AULA: UM ESTUDO COM ADOLESCENTES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO
Luciana Scharpf
Vera Maria Nigro de Souza Placco 358

JOVENS E MÚSICAS NAS PROPOSTAS CURRICULARES DE ESTADOS E MUNICÍPIOS

IMPLANTADAS APÓS A LDBEN 9394/96
Margarete Arroyo
Gisela de O. Gasques
Angélica B Medeiros 373

A IMPORTÂNCIA DOS PORTFÓLIOS JUVENIS E DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO NA INVESTIGAÇÃO DE SABERES CONSTRUÍDOS EM GRUPOS DE JOVENS ESTUDANTES
Maurício Perondi..... 392

PROJETO FIRMEZA E EDUCAÇÃO SOCIAL: UM ESTUDO DE CASO
Mônica Alves Silva..... 408

ESTRANHANDO A GENTE SE ENTENDE: O ESTRANHAMENTO COMO AUXÍLIO AO APRENDIZADO
Stella Christina Schrijnemaekers 422

SER JOVEM E UNIVERSITÁRIO EM MARECHAL CÂNDIDO RONDON: PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DA HISTÓRIA ORAL.
Thiago Reisdorfer..... 432

JUVENTUDES E SEXUALIDADE 443

TRAJETÓRIA DE VIDA E SOCIABILIDADE ENTRE A POPULAÇÃO LGBT EM SITUAÇÃO DE RUA DE SÃO PAULO
Ana Carolina Simionato Costa
Bianca Thais anzari Pascoal
Fernanda Maria Munhoz Salgado
Marcos Roberto Vieira Garcia
Vera Sílvia Facciola Paiva 444

"PROJETO FAZENDO O FUTURO"
Iara Regina Lopes Rebelles Krüger 457

VIOLÊNCIA SEXUAL E A SEXUALIZAÇÃO DO CORPO E DA IMAGEM DA CRIANÇA
Lauren Nathaly Zeytounlian de Moraes..... 464

ADOLESCÊNCIA, CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: DISCURSOS DA BIOMEDICINA
Régia Cristina Oliveira..... 488

VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA ADOLESCENTES: CONHECIMENTOS DOS ALUNOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA FCT/UNESP – PRESIDENTE PRUDENTE - SP
Rita de ássia Ferreira dos Santos
Alex Sandro Gomes Pessoa;
Renata Maria Coimbra Libório. 497

JUVENTUDES E TRABALHO*.....*513

AS JUVENTUDES NO INTERIOR DA INSTITUIÇÃO ESCOLA: CULTURAS, MODOS DE SER, DE PARTILHAR E RESSIGNIFICAR OS TEMAS DE VIDA – DESEJOS DE REENCONTRO COM A PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL EM EDUCAÇÃO
Cristiane Gandolfi 514

OS MOTIVOS DE ESCOLHA PELO CURSO PROFISSIONALIZANTE, DOS JOVENS ESTUDANTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO
Luciana Neves Loponte..... 526

OS JOVENS ESTAGIÁRIOS E A LUTA POR DIREITOS NA JUSTIÇA DO TRABALHO: O CASO DO TRT DA 4ª REGIÃO (PORTO ALEGRE)
Marcos Roberto Mesquita 537

TRABALHO INFANTIL E RESILIÊNCIA: COMO CRIANÇAS E ADOLESCENTES ENVOLVIDOS EM ATIVIDADES LABORAIS CONSEGUEM TRANSFORMAR OS INDICADORES DE RISCOS EM FATORES DE PROTEÇÃO
Michelle Venâncio Ikefuti
Renata Maria Coimbra Libório 554

JUVENTUDES E VIOLÊNCIA* *564

ENTIDADES DE ATENÇÃO À INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA: PRÁTICAS EDUCATIVAS COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO
Dra. Anna Maria Lunardi Padilha
Mra. Karina Garcia Mollo..... 565

BULLYING SOB O PONTO DE VISTA DOS AUTORES
Amélia Marques Pereira de Souza

Ana Maria Moretti
Cristiane dos Santos Cruz Piveta
Higor Campos do Nascimento
Simone Céspedes Vitor
Uiara Romero Souza
Luciene Regina Paulino Tognetta Tognetta 578

TABA: ENQUADRAMENTOS E LINHAS DE FUGA DE UMA ONG NA SOCIEDADE NEOLIBERAL
Adriana Dezotti Fernandes 593

CONSUMO E VIOLÊNCIA: RESPOSTAS À INEXISTÊNCIA DO OUTRO NA MODERNIDADE LÍQUIDA
Adriane de Freitas Barroso 610

VIOLAÇÃO DOS DIREITOS JUVENIS E O PROTAGONISMO DO CONSELHO TUTELAR (UBERABA-MG)
ARAGÃO, Ailton de S.; FERRIANI, Maria das Graças Carvalho; FRANCISCON, Lucas de S.; FRANCO, Elton F. [4]; TOLEDO, Mariana[5]. 616

QUEM ASSISTE AS AÇÕES DE BULLYING A CO-RESPONSABILIDADE DOS QUE SÃO ESPECTADORES DO PROBLEMA
Alessandra Ribeiro Faria
Bruna de Souza Barbosa
Filipe Augusto da Silva
Isabela Claudio Razera
Juliana de Oliveira Rodrigues
Raquel Machado Pereira
Luciene Regina Paulino Tognetta 627

ESCAPAR E PROLIFERAR DIFERENÇA
Aline Bagetti 644

CARACTERÍSTICAS DAS RELAÇÕES ENTRE PARES E SUA RELAÇÃO COM O FENÔMENO BULLYING
André Coelho da Silva
Cesar Falleiros Terçariol
Chaiane T. Soares Lopes
Fernando Alves Ferreira

Guilherme Ariolli Salustiano
James Alexandre Martins
Luciene Regina Paulino Tognetta Tognetta 652

VOZES SUBTERRÂNEAS: O FUNK PROIBIDO DE FACÇÃO NO RIO DE JANEIRO
Angela Arruda
Marilena Jamur
Ana Carolina Dias Cruz
Cristal Oliveira Moniz de Aragão
Thiago Benedito Livramento Melício
Thiago Braga Vieira 670

ADOLESCÊNCIA E VIOLÊNCIA: VIA POSSÍVEL PARA O RECONHECIMENTO
Ângela Buciano do Rosário..... 678

O JOVEM NO CONTEXTO DO SISTEMA DE PROTEÇÃO ESCOLAR
Beatris Cristina Possato..... 689

BULLYING NAS ESCOLAS PÚBLICAS: PENSANDO O FENÔMENO COM FOCO NO ALVO
Camila Dalla Pozza Pereira
Carolina Ramalho Bonturi
Cleonice de Paula Pereira
Maria Bernadete Vieira
Rafaela Bertoloto
Luciene Regina Paulino Tognetta 698

COMO SE DÁ A RELAÇÃO COM A AUTORIDADE NA ESCOLA? UM OLHAR A PARTIR DE SITUAÇÕES DE BULLYING
Carlos Eduardo Costa
Marta Akiro Sato
Pedro Alberto Vicente de Oliveira
Ronaldo Lopes Ferreira
Thalita Cristina Souza Cruz
Luciene Regina PaulinoTognetta 719

O BULLYING NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E AS RELAÇÕES DE GÊNERO
Elise Helena de Morais Batista
Aline Viana 735

CONFLITO COM A LEI, CONFLITO COM A ESCOLA: A VOZ DOS ADOLESCENTES
Fabiana Aparecida de Carvalho. 744

OS JOVENS E A MANIFESTAÇÃO DA VIOLÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR
Fabíola dos Santos Cerqueira 762

DANDO O CORPO E OS SENTIDOS À EXPERIÊNCIA ESCOLAR DOS JOVENS
Horácio Luis Paulín
Marina Tomasini
Florencia D´Aloisio
Carlos Javier López
Maite Rodigou Nocetti

NARRATIVAS DA VIOLÊNCIA: ECOSOFIA À MARGEM NO COTIDIANO ESCOLAR
Ivan Fortunato
Marta Bastos Catunda 792

O CONCEITO DE AGENCIAMENTO E O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA
("De Frente para o Crime'')
José Luiz Pastre 799

HISTÓRICO E MUDANÇAS NA ATENÇÃO AO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI
Julia Ferreira Bernardo
Patrícia Teixeira Santos
Raul Aragão Martins 815

FALA GALERA! A PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL NA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA
Keila Bárbara Ribeiro da Silva
Fabíola dos Santos Cerqueira² 825

CYBERBULLYING: QUANDO A VIOLÊNCIA É VIRTUAL - UM ESTUDO SOBRE A INCIDÊNCIA E SUA RELAÇÃO COM AS REPRESENTAÇÕES DE SI EM ADOLESCENTES
Luciene Regina Paulino Tognetta
Thais Cristina Leite Bozza 839

JUVENTUDE, IDENTIDADE E TRÁFICO DE DROGAS EM TERESINA: UMA TRISTE REALIDADE, UMA ANÁLISE NECESSÁRIA
Marcondes Brito da Costa 858

IDENTIFICAÇÃO DE ADOLESCENTES COM VÍTIMAS DO *BULLYING*

Marcos Vinicius Francisco
Renata Maria Coimbra Libório 871

TÍTULO DO TRABALHO*: A ADOLESCÊNCIA INVENTADA E OS ADOLESCENTES QUE SE INVENTAM NA PARTICIPAÇÃO SOCIAL: CAPTURAS E RUPTURAS*
Maria Teresa de Arruda Campos 888

RELAÇÕES DE AUTORIDADE NO ÂMBITO DA FAMÍLIA DE ADOLESCENTES: AS FALAS DOS ALUNOS
Marina Jutkoski
Leila Maria Ferreira Salles..... 901

A PERCEPÇÃO DO ADOLESCENTE ABRIGADO SOBRE O CUIDADO DE SI E DA ONG QUE O ACOLHE
Marlene Schüssler D'Aroz
Tania Stoltz..... 923

CONSIDERAÇÕES DOS ALUNOS ACERCA DO AMBIENTE E DOS RELACIONAMENTOS SOCIAIS NA ESCOLA
Rebeca Signorelli Miguel
Marta Akico Sato
Elaine Prodócimo
Rosiane Gonçalves Coelho Silva 933

VIOLÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR: NOTAS REFLEXIVAS
Renata Landucci Ortale
Rosemary Roggero..... 942

SENTIDOS, SILÊNCIO E EXPERIÊNCIA: CONTORNOS DE VIOLÊNCIA E ESCOLA
Roberta Luciana Custódio Bianchini 952

A PROMOÇÃO DE DIREITOS E A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA NOS AMBIENTES EDUCACIONAL E COMUNITÁRIO
Rosane A. de S. Martins;..... 961

A TRAJETÓRIA DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS PARA ADOÇÃO DA JUSTIÇA RESTAURATIVA
Silmara Cristina Ramos Quintana..... 969

O BEABÁ DO PROIBIDO: BANDITISMO E RESISTÊNCIA NO IMAGINÁRIO FUNK CARIOCA.

Thiago Braga Vieira. 985

INTERVENÇÃO E AÇÃO DE PROFISSIONAIS NO SERVIÇO DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE POÇOS DE CALDAS/MG
Tommy Akira Goto,
Maisa Elena Ribeiro 1005

JUVENTUDES E CULTURA

A MUSICALIDADE DO PENSAMENTO CRÍTICO DA JUVENTUDE

Grazielly Alessandra Baggenstoss[1]

Resumo

Pensar de forma crítica é analisar, reflexivamente, o que está instituído ou o que se propõe como certo. Com tal pensar, decide-se de forma isenta de crenças petrificadas ou falsas ideologias. Hoje, são expoentes desse pensamento: E. Galeano e E. Hobsbaw, com suas críticas ao capitalismo; E. Dussel, em contraposição à corrupção; H. Maturana, em defesa à prevalência do amor no meio social; Pedro Demo, alertando que informação não substitui o conhecimento. São autores reconhecidos em diversas áreas do conhecimento, expressando-se por meio de livros e palestras. Com a mesma contundência destes, existem alguns pensadores que se expressam por meio de rimas e batidas ritmadas e descrevem a ilogicidade de sua realidade. São marginalizados porque são jovens, descrevem um cotidiano oprimido e mascarado, são tidos como rebeldes e descompromissados. O objetivo desta pesquisa, assim, com base no método dialético, é contrapor o estereótipo falso do pensamento do jovem, como se dissociado de responsabilidade, com a qualidade do pensar que se extrai das músicas estudadas. Conclui-se com a análise de como o jovem, por meio de seu estilo musical (aqui, o *rap*), transmite o seu pensamento crítico, que se alia ao dos pensadores influentes, e com o exame de seus temas mais debatidos: a alienação individual e social, a importância dos valores humanos, o incentivo à criatividade humana e à consciência da autocriação, a luta pela sobrevivência e pela resistência dos ideais pessoais e sociais.

Palavras-chave: Pensamento Crítico, Juventude, Estilo Musical

Introdução

Atingidos pelo pensamento unidimensional do paradigma cartesiano, os seres humanos, como sujeitos cognoscentes, conformam suas conclusões de observação em resultados reduzidos e disjuntivos: redução advinda do exame das partes em detrimento do todo, como se a simples observação daquelas representassem a plenitude deste; e disjunção de um dado de seu contexto, excluindo-lhe das razões circunstanciais de sua existência.

A partir disso, os sujeitos se observam e não se consideram como seres humanos: veem-se como objetos de estudo, impondo-lhes método e uma conclusão lógica contaminados com o prisma paradigmático que reduz e desune.

[1] Mestranda em Direito/ Direito, Estado e Sociedade da Universidade Federal de Santa Catarina (CPGD/UFSC 2010). Assessora Jurídica do Tribunal de Justiça de Santa Catarina.

Os seres humanos, então, conhecem, pensam e agem segundo tal paradigma, inscrito culturalmente por eles. E, com o intuito de aceitação pelo organismo social, enquadram-se aos padrões estabelecidos por esse dominante, separando-se do diferente, do outro, rotulando-o como marginal, como estranho, e, fatidicamente, reduzindo-lhe a personalidade, a própria humanidade: "o marginal é um marginal, e só", transmitem.

Mas, se há pensamento dominante, pode-se notar a existência de uma contracorrente de resistência, que não se resigna às formas de aceitação impostas que alienam o ser humano e o tornam pacato, obediente e limitado.

Essa resistência surge de forma individual e toma força com a união de pensamentos contestatórios, valorizados por devolver ao ser humano a esperança. É nesse ponto que surge o jovem consciente de sua existência: ao confrontar-se com o mundo instalado e seus paradigmas e ante à responsabilidade que lhe é cobrada a partir de então, anseia por moldar a sua própria vida de acordo com seus interesses e conveniências e vê que, para a mudança de sua realidade, faz-se necessária a transformação de seu meio e a melhoria da vida. Surge uma ânsia de vida, de expressão da vida, de luta pela vida - com pressa em demonstrar o que pode ser melhorado para si e para os outros.

Contudo, reprisa-se que, por não se enquadrarem no que sustenta o pensar hegemônico, são postos à margem e suas vozes não recebem a valorização merecida. Apesar disso, alguns desses jovens se unem e exploram uma face da cultura extraída daquele mesmo paradigma que os rejeitou: alcançam a expressão de seu ser na música, em sua percussão ritmada e com palavras rimadas, com linguagem revolucionárias e insurreições paradoxalmente líricas.

Esse é o estilo musical *rap*, em que muitos jovens formam um uníssono a defesa pela humanidade e pela luta de uma existência digna. No *rap*, os jovens mantêm suas observações afiadas, organizam-se, trabalham para o futuro e defendem que "não é questão de rap: é questão de vida. O *rap* é o nosso veículo" em que são transmitidas as mensagens junto com "a batida, poesia, manifestação do espírito [...] e da alma". Apontam que "nem todos tem a capacidade de fazer isso", pois "confundem a luz, se deslumbram, acreditam que é coisa da moda". Todavia, alertam que "não é possível ser a coisa da moda, [...] porque, no fim, o sentimento é sempre o mais importante! Por mais que as pessoas acreditem em todos os tipos de bens materiais possíveis, muitas vezes eles são tristes". E questionam: "o que vocês conquistaram? O que interiormente o que você conquistou, cadê sua luz, cadê sua luz?" (MC RASHID, 2010).

1. O pensamento crítico e os seus representantes contemporâneos

A capacidade do ser humano de compreender, avaliar e apresentar raciocínios e argumentos diante de uma situação qualquer, de modo que o faça sem interferências internas (inconscientes) ou

externas (ideologias predominantes), é representada pelo pensamento crítico. Infelizmente, apesar de todos os seres humanos possuírem tal capacidade, não a exercem da melhor forma, qual seja a que almeje melhorias de vida para a sua realidade.

Para o exercício dessa capacidade humana, fazem-se necessárias a reflexão, como meio esclarecedor, capaz de detectar opiniões, preconceitos e distorções, bem como elementos de coação e dominação não explicitados objetivamente, e a autorreflexão, que é a percepção de si e dos conhecimentos próprios e de suas origens.

Diante da reflexão e da autorreflexão, é possível a emancipação, que é, nos dizeres de Dornelles e Czekster, o desenvolvimento da consciência de si e da ressurreição do passado perdido, representado pela descoberta da possibilidade de inovação, de criatividade, gerando um divisor entre a alienação e a abertura de pensamento, unindo conhecimento e interesse pela vida.

Sem o exercício de tal capacidade e com a alienação velada de uma sociedade impingida pelo pensamento hegemônico de uma espécie de sistema, cria-se uma agonia silenciosa entre as pessoas, que tornam-se passivas, sem reação. O ser humano mecaniza-se, tornando-se isolado e inconsciente de sua própria existência, obedecendo cegamente a normas que não são miradas para o seu bem.

Para a reversão desse panorama nefasto, é imprescindível a insurreição da vida e de seus elementos essenciais, como o próprio ser humano, o amor e a cooperação entre os indivíduos. Aqui, com vistas à libertação das pessoas que não exercem a crítica em seu pensamento e à discussão ao método mais eficiente de fazê-la e de propagá-la, destacam-se pensadores das mais diversas origens e com as abordagens mais diferenciadas que defendem o pensamento crítico e a desmistificação das crostas ideológicas que confundem o ser humano.

Ante o exposto, tem-se Eduardo Galeano, que resiste sobre a exploração capitalista sobre os países considerados emergentes:

> [...] o que assistimos não é a infância selvagem do capitalismo, mas a sua cruenta decrepitude. O subdesenvolvimento não é uma etapa do desenvolvimento. É sua conseqüência. O subdesenvolvimento da América Latina provém do desenvolvimento alheio e continua a eliminá-lo. Impotente pela sua função de servidão internacional, moribundo desde que nasceu, o sistema tem pés de barro. Postula a si próprio como destino e gostaria de confundir-se com a eternidade. Toda memória é subversiva porque é diferente. Todo projeto de futuro também. Obrigam zumbi a comer sem sal: o sal, perigoso, poderia despertá-lo. O sistema

> encontra seu paradigma na imutável sociedade das formigas. Por isto se dá mal com a história dos homens: pelo muito que esta muda. E porque, na história dos homens, cada ato de destruição encontra sua resposta - cedo ou tarde – num ato de criação (1990, p. 260).

Vinculado à análise sobre o capitalismo e a tendências firmadas no século passado, Eric Hobsbawm denuncia as tradições criadas pelos países para alienar seus povos com vistas aos interesses elitistas. Argumenta o autor que o progresso científico e tecnológico não significou necessariamente a melhoria das relações humanas, principalmente porque ciência e tecnologia não produzem necessariamente bem-estar e fraternidade. Assim, aponta que o século XX foi o século da invenção das fórmulas da destruição em massa, do genocídio e da intolerância e que, embora existam tantos meios de comunicação, os seres humanos nunca estiveram tão distantes, pois o outro se tornou um estranho (2009, *passim*).

Sobre o tema, invoca-se o ensinamento de Edgar Morin, que alerta que a razão, tão idolatrada nos últimos tempos, retrocede e o delírio coloca máscara nas razões: a civilização do bem-estar pode gerar ao mesmo tempo mal-estar, dependendo de quem é o capital do pensamento hegemônico. Na mesma obra, o autor mencionado narra que

> tantos problemas dramaticamente unidos nos fazem pensar que o mundo não só está em crise: encontra-se em violento estado no qual se enfrentam as forças de morte e as forças de vida, que se pode chamar de agonia. Ainda que solidários, os humanos permanecem inimigos uns dos outros, e o desencadeamento de ódios de raça, religião, ideologia conduz sempre a guerras, massacres, torturas, ódio, desprezo. Os processos são destruidores de um mundo antigo, aqui multimilenar, ali, multissecular. A humanidade não consegue gerar a Humanidade (2001, p. 62).

Essa falta de Humanidade é explicada por Humberto Maturana como resultado da falta de amor, o sentimento que determina a união entre as pessoas. Como o amor é a emoção que funda o social, a sua biologia está presente na realidade e é o que nos salva dos abusos, das tiranias, o que nos permite sairmos de situações nas quais se institucionalizam o mal ao ser

humano. Se não se aceita a realidade do outro no momento em que se elabora um discurso universal, há a negação do outro. Com isso, pode-se afirmar que as emoções fundam e constituem espaços de ação e a emoção que constitui o social é o amor porque representa a aceitação do outro tal como é. Por isso, ao invés de buscar uma verdade universal, tem-se que negar a ordem universal e ter a consciência de que a experiência é o que acontece com cada um de nós, refutando o dissenso entre autoridade e liberdade (2006, *passim*).

As relações advindas da autoridade e do escalonamento hierárquico é alvo de estudo pedagógico de Paulo Freire. Na análise entre os seres humanos caracterizados como opressores e os que são tidos como oprimidos, resulta a conclusão de que ambos os polos são reacionários: aquele pretende domesticar o presente para que o futuro seja mera reprodução do que já acontece e este transforma o futuro em algo pré-estabelecido, uma espécie de fado, de sina ou de destino irremediáveis. Com isso, têm uma visão distorcida da história e desenvolvem formas de ação negadoras da liberdade e relações parasitárias entre si: o opressor confirma seu ego no oprimido e o oprimido, com medo da incerteza de não possuir um paradigma", acolhe-se na falsa segurança dada pelo opressor (1976, p. 14).

Pedro Demo, neste compasso, alerta que relações hierárquico-parasitárias entre seres humanos podem ser descaracterizadas quando uma das partes, especialmente o oprimido, lança mão do determinismo cultural a que fora programado e passa a manifestar-se existencialmente por meio de estratégias. Já que o ser humano é objeto de domesticação, adaptação, socialização, afirma-se ser necessário o aprender, mas deve-se forjá-lo com virtudes próprias de um sujeito que está à frente de seu destino, e o faz com autonomia tanto quanto possível, com o uso da inteligência crítica e criativa humana e meios eletrônicos socializadores (2009, *passim*).

A inteligência crítica e criativa humana é necessária, igualmente, para se verificar a fetichização do poder e para se insurgir contra ele, nos termos da teoria política de Enrique Dussel. Segundo ele, as instituições dão prova do cansaço e de desgaste quando há fetichização ou corrupção do poder, observável quando os representantes do povo buscam seus próprios interesses em detrimento ao bem comum. Por isso, para a sobrevivência da burocracia autorreferente, há intensificação da violência, da repressão, da imposição do que o poder precisa para manter-se dominante, já que não existe mais a legitimação popular (2003, *passim*).

Dessa tela, extrai-se a condição humana criada pelo próprio indivíduo, que limita a sua natureza. Hannah Arendt aborda muito bem o assunto, explicitando que a condição humana diz respeito às formas de vida que o ser humano impõe a si mesmo para sobreviver e que suprem a sua existência, independentemente de sua historicidade (lugar ou momento histórico do qual o ser humano é parte), condicionando-os, basicamente, pelos próprios próprios atos, pensamentos, sentimentos (como aspectos internos do condicionamento) e pelo contexto histórico, a cultura, o círculo social, a família (como elementos externos do condicionamento)(2008, *passim*).

Por fim da nominata exemplificativa do pensamento crítico, tem-se Joaquín Herrera Flores. Ao reconhecer a imprescindibilidade da condição esmiuçada por Hannah Arendt, assevera que tal deve ser aspecto acessório à construção da dignidade da pessoa humana, considerando o respeito ao pluralismo cultural e à busca pelo desenvolvimento da riqueza criativa do ser humano. Desse modo, o único critério que nos serve para uma visão não imperialista do humano universal é o da riqueza humana, com o desenvolvimento das capacidades e com a construção de condições que permitam a real apropriação e desdobramento de tais capacidades por parte de indivíduos, grupos, culturas, e qualquer forma de vida que conviva no mundo. Esse critério adverte que os direitos não são algo prévio à construção de condições sociais, econômicas, políticas e culturais que propiciam o desenvolvimento das capacidades humanas e sua apropriação e desdobramento nos contextos em que se situem, mas que são resultados de lutas por essas condições (2009, p. 193).

Aqui, retoma-se o ponto inicial: para essa luta por condições, busca-se a consciência de si, do outro e do mundo, que nasce do pensamento crítico. Pode-se questionar, então, quais seriam os pressupostos para que um ser humano desperte para a reflexão e a autorreflexão.

Como a resposta envolve fatores de toda ordem, tem-se, primordialmente, a existência de uma abertura psicológica do ser humano ao interesse de questionamento, que pode ser resultado da sua mera observação empírica das realidades contraditórias no seio familiar e/ou social.

Além disso, pode-se inquirir sobre o tempo necessário para que se tenha a afetação necessária descrita. No entanto, a condição temporal quantitativa não se mostra determinante para o pensamento crítico, ou seja, não é condição que um ser humano some longos anos para seu despertar. Prova disso é considerável parcela parte da juventude contemporânea que, em seu ímpeto transformador e revolucionário, expressa-se de forma crítica por meio das artes, mormente por intermédio da música.

2. A expressão de vida dos jovens: seu relacionamento com a música

O ser humano, em sua juventude, enfrenta um aprofundamento biológico do processo vital de um indivíduo, em que se enfrentam determinantes alterações orgânicas e anatômicas que o diferenciam de uma criança ou de um indivíduo adulto. Concomitante e socialmente, o jovem transforma-se psicologicamente, determinado por sua família, por seu círculo social e segmento da sociedade que pertence. Apreende a realidade ao seu redor por meio de opiniões e formas de existência que o impõem uma expectativa para a aceitação de um novo formato humano para a aquisição de responsabilidades e elaboração de projetos de vida.

Dependendo da maneira com a qual tal expectativa é recepcionada pelo jovem, dar-se-á a formação de um pensamento ritualizado ou integrador ou libertário em relação à ordem social que lhe condiciona. Pelos interesses desabrochados, a identificação dos jovens com determinados grupos sociais se intensificam.

No processo de organização dos grupos de jovens, vê-se a ramificação nas mais diversas formas de manifestação de sua vida. No ímpeto de afirmarem sua existência, sentem a necessidade de expressar-se a partir do grupo social em que se localizam, a fim de ratificar o que lhes ensinaram ou com o fito de questionar o sistema econômico, social, político, ideológico.

Alguns se manifestam, então, por meio da cultura, a qual dentre suas formas de manifestação de vida, a que mais atrai a juventude é a música, pois promove a adesão dos jovens em torno de um objetivo, como uma afirmação da identidade grupal. Ademais, em última instância, a música proporciona a identidade individual e, mais do que a formação de um patrimônio de informação histórica ou estilística, dá ensejo à consubstanciação da habilidade criativa de se comunicar, ou melhor, de se fazer ouvir e de se fazer compreender por meio da música.

2.1 A cultura *hiphop*: juventude e rap

Envolvendo a música, o movimento *hiphop*, também denominado de cultura ou subcultura *hiphop*, é um conjunto cultural com quatro bases artísticas fundamentais:

a) o MC: também denominado mestre de cerimônia ou *rapper*, é quem canta ou rima o *rap* - a letra musical em forma de poesia que é, geralmente, falada de acordo com o ritmo de uma base musical;

b) o *break*: é a forma de expressão por meio da dança;

c) o *DJ* ou disc-jóquei: é quem faz o arranjo musical para o *rapper* ou para o *breaker*;

d) o grafite: é a arte visual praticada através da pintura com tintas e *sprays*, tipicamente em paredes.

Como se vê, a cultura *hiphop* contém em si a quebra de paradigmas: músicas com cantos diferenciados do convencionado pelos outros estilos musicais, dança com gestos próprios, notadamente em conjunto com a percussão forte do ritmo, pintura com materiais alternativos.

De acordo com Tricia Rose (1994, p. 25), o *hiphop* surge das experiências dos jovens em desvantagem econômica, participantes de uma cultura distinta da ordem hegemônica marcada por uma série de práticas integradas (a dança, a música e arte visual) com o objetivo (consciente ou inconsciente) de disponibilizar espaços para a interação e comunicação de grupos marginalizados. Dick Hebdige (1988, p. 190) professa que a existência dessa cultura, tida como subculturas juvenis, representa grande importância no meio social, pois dá abertura para novas discussões e que podem levar a transgressão de códigos comportamentais, quebras de leis, consciência de classe, enfim, abrindo continuamente superfícies para o questionamento da ordem da sociedade.

Frente a isso, retrata-se o *rap* como a manifestação do *hiphop* mais direta com a compreensão humana, considerando-se o uso da linguagem: tem-se o diálogo entre o sujeito e sua realidade, representações e práticas com as quais se expressa em seu meio social, porque, consoante afirma Rosana Martins (2005, p. 65), o cotidiano de um *rapper* não é só vivido: torna-se objeto de interrogação e de debate – é um espaço de reflexão e uma semente promotora de superações das representações sociais.

Diante desse contexto, Rosana Martins continua que a construção poético-musical do *rap* no Brasil (como um dos principais pilares de um movimento cultural e artístico, o *hip-hop*),

> tem se esforçado na tentativa de denunciar e buscar soluções para fatores que tendem a paralisar a pretensão de progresso neste país tais como, a pobreza, a violência urbana, a violência policial, a discriminação racial, o resgate da auto-estima dos afro-brasileiros, as altas taxas de desemprego, de desigualdade

> na distribuição da renda e no uso das drogas, a falência da rede educacional, chacinas, dentre outros (Andrade, 1999). É nessa visão opressiva que o *Rap* Nacional vem retratando a realidade social numa luta pela consolidação das bases democráticas. Numa escala global o *rap* vem se assentando num discurso (lírico e musical) afirmativo, reflexivo e narrativo da representação de si próprio, das suas experiências e das suas convicções. Isto o torna uma fórmula acessível de prática intensiva da identidade. Encarado como um dos elementos das estratégias culturais da autodefinição e automanutenção, um tipo de subsistência ideológico-identitária sobre a relação que um indivíduo estabelece com o mundo [...] (2008).

O *rap* retrata uma realidade particular de onde estão os *rappers*, de acordo com o contexto sócio-espacial em que se vive e com a visão de mundo que se tem. Na sociedade brasileira, o autêntico *rap* é aquele cuja construção musical surge como tendo uma direta conexão com o social expressado por uma comunidade de "manos" e que invocam uma ruptura na ordem estabelecida e não questionada. Pode ser um estado permanente de luta, de controle de território e pela expulsão do outro – o *boy* é visto nas narrativas do *rap* paulistano como mantenedor dos poderes controladores da vida (MARTINS, 2005, p. 27) – como pode ser um estado permanente de invocação da paz, de desenvolvimento humano, de solidariedade e de vida compartilhada.

2.2 O pensamento crítico transmitido por meio do rap

Os pensadores mencionados anteriormente no item 1 deste artigo se expressam por meio livros, artigos, palestras, vídeos, em prosa; são reconhecidos, citados e reproduzidos internacionalmente por suas ideias revolucionárias e que tratam de um ponto de vista autêntico, libertador e diverso do paradigma atual.

Ao seu lado, deve-se erguer a eloquência dos *rappers*: pensadores que não se expressam em prosa, mas em rimas, com batidas, com *flows*[2]. Isso porque, igualmente, descrevem a ilogicidade de sua realidade, são revolucionários, ambicionam melhores condições de vida e uma transformação verdadeira da mente humana.

Apesar disso, não são tão reconhecidos; ao contrário, muitos são marginalizados e desconsiderados por conta do estigma de serem jovens, normalmente vindos de periferia, e, por questionarem a ideologia dominante, são colocados à margem das atenções da mídia

[2] Ritmo; levada da rima.

comercial. São jovens que descrevem um cotidiano oprimido e escondido; são rebeldes e só querem, de seus males, um alívio – assim como todos os seres humanos.

Portanto, da mesma forma com a qual citam-se os autores renomados referidos, são estudados alguns *rappers*, críticos sensatos, que transformam o pensamento revolucionário em rima e manifestam, pelo *rap*, a esperança de uma vida melhor.

2.2.1 Representantes e temas do pensamento crítico do rap

Aqui, parte-se da clara ideia de que, para ter a liberdade de manifestação contestatória e crítica face ao contexto que lhe atingem, os *rappers* sediam-se em relativa distância da mídia massificadora, principalmente porque seus textos não invocam pensamentos que incentivam o sistema social, político e econômico instalado. Dificilmente, portanto, os *rappers* críticos são conhecidos pela grande massa tal qual os produtos artísticos comercializados por esta mídia que se enraiza neste sistema. Apesar disso, é importante frisar que suas letras, indubitavelmente, conquistam muitos jovens e o seu reconhecimento na mídia acaba sendo no sentido inverso ao tradicional: não é imposto como certo pelo pensamento dominante, mas este que cede às preferências dos jovens.

O conjunto desses representantes são denominados de *rap underground*[3], pelo fato de exceder, de não se limitar aos convencionalismos sociais, fugindo dos padrões comerciais e invocando a libertação de sua arte e de sua vida e o questionamento desses estereótipos culturais alienantes.

Para esta pesquisa, foram selecionados determinados representantes do *rap underground* de acordo com sua representatividade atual no cenário *hiphop*, bem como pelos assuntos que abordam, haja vista que um ou outro representante dá mais ênfase a uma temática específica. Atenta-se, então, para as músicas desenhadas por:

a) Mc Rashid (SP);

b) Marechal MC (RJ);

c) Kamau;

d) Mc Promissor (DF);

[3] Subterrâneo, em inglês.

e) Pentágono (SP).

Em suas letras, encontram-se temas acerca da alienação individual e social, da importância dos valores humanos, incentivo à criatividade humana e à consciência da autocriação, da luta pela sobrevivência e pela resistência dos ideais pessoais e sociais.

Pela alienação individual, tem-se a contestação à manipulação percebida, principalmente, pela influência da televisão, que impõe como correta a imagem, contrariando a individualidade e a criatividade pessoal, assim como, pela alienação cultural, vê-se a manipulação da História e o desrespeito ao regionalismo cultural, em razão da prevalência à narração da História da civilização como o desenvolvimento somente do mundo ocidental-europeu. Explora-se, portanto, tal tema nas rimas de Marechal MC nas letras dos *raps Os Verdadeiros* e *Vamos Voltar à Realidade*, respectivamente:

> Não vou dar minha vida a quem distorce nossa memória, a quem mistura as história, tipo grupo, estoque da glória, para quem decapta qualquer ideia erguida em favor da nossa vitória. É só nós, vamos orar sem desespero. Salve espírito com música de amor verdadeiro. Eu já perdi alguns amigos, eu sei que é a vida, parceiro. Pior para mim foi ver que alguns amigos se perderam, as almas vagam. Eu não vou mentir, eu ouço vozes sim: Dinheiro fala!? Mas eu jamais deixei falar por mim. De onde eu vim, lugar que família é sempre primeiro [...] (2010).

> Eles querem nos forçar a amar o que nos não podemos ter e fazer tu se apaixonar pelo o que não é você. Tu acha que o *Nike* é vencer? Chega o momento em que tu encara o espelho e não consegue mais se ver. Cadê tua alma? Cadê tua fé, guerreiro? Cadê teus princípios, teu sentimento verdadeiro, cadê a mulher, cadê o amor, cadê Qual foi? Cadê os *parcero*? Vagabundo ta topando tudo por dinheiro... Na ilusão de ser feliz, neguinho aceita os que eles disserem. É o que o diabo quis e o anjo protetor já não interfere. Abdicaram da raiz, vários *irmão* se matam em série. Eles alegam: 'Nós só *tamo* dando ao povo o que eles querem'. Cada vez que o ego inflar, *tu se sentir o fodão*, não esquece que o poder não tem haver com sensação. Eles estudam o teu sentimento, exploram tua emoção, se eles sabem o que tu sente podem prever sua reação... [...] (2010).

MC Promissor, igualmente, representa a temática descrita em *Liberdade*:

> Buscando a liberdade, dissolvida pelas fases que são ocultas, de uma forma quase que absoluta nas entrelinhas escondidas pelas farsas literárias [...]. Acabando com o conto de fadas, educação banalizada, mentiras são contadas. Tudo parecia estar tudo normal, mas tem uma rapa correndo atrás de um ideal [...] (2008).

A importância dos valores humanos é representada pela valorização à sociabilidade (visto o ser humano ser *social*), da qual se extrai a cooperação, a amabilidade, a amizade o respeito recíproco. Aqui, surge com propriedade Kamau nas letras de *Resistência* e *Poesia de Concreto*:

> Fortalecer com quem é, continuar com quem quer, eliminar pé de breque, agradecer quem tem fé, quem é fã e tá pra multiplicar; rotular, é dividir pra deixar conquistar. Como está, *tá* osso e não dá pra ficar. Essa é a hora pra ver quem é que *tá pra* trincar com a gente. Pela raiz me fortaleço, me alimento, agradeço e represento a resistência, coerência, competência, sem deixar de ouvir a voz da experiência. Pela raiz me fortaleço, me alimento, não esqueço e represento a resistência, inteligência, em evidência, por preferência, máxima potência [...] (2009).

> Sonho alto de mais *pra* viver por baixo igual capacho, e acho que existem outros por aí que olham *pras* paredes só pensando em demolir *pra* ser livre, mas na real nem sabe como. Perdeu toda noção acostumado a viver com dono; não condeno, mas não concordo e não me adapto. Fora das paredes mais inspiração eu capto, me sinto apto *pra* cantar a liberdade que se esconde entre as paredes de concreto da cidade [...] (2009).

Como incentivo à criatividade humana, entende-se que cada ser humano é único e sua manifestação de vida deve ser respeitada em sua individualidade e singularidade, assim como o incentivo à consciência de autocriação leva em consideração que o ser humano possui a faculdade de escolher, dentre diversos caminhos, a forma que melhor comporte sua necessidade de existência, representando, nas músicas analisadas, a superação das baixas expectativas de vida que o ambiente possa proporcionar. MC Rashid é o exemplo aqui citado com as músicas *Acendam as Luzes* e *E Se*:

> Pensa na gente hoje, vê, como você chama isso? Eu chamo de fazer acontecer, o compromisso, a luta, vitória, disputa, em memória, conduta, história, não desculpa. Olha, não discuta,

> chega de esmola, bituca, falta pouco pra nossa glória. Então, me escuta! O contrário me insulta, não éramos nada e hoje nós somos a história, então vai, desfruta. Cada um de nós é o melhor em campo, irmão; cada um é único em campo, portanto levanta e vai pro jogo ou você acha que a oportunidade vai te buscar no banco? Somos pretos e brancos, os mesmo a tantos, anos. Foi difícil sim, manos, mas temos uma voz e hoje ela fala alto, então por favor acendam as luzes pra nós. Tiramos água do deserto irmão, sinta-se bem por ser você mesmo [...] Essa é por nós, essa é pra nós, essa é pra nossa gente vencer... não pelos que a gente fez, mas pelos que a gente ainda vai fazer (2010).

> Oh, e se a gente quisesse vingança? Nó, e se não fosse as nossas crianças, a esperança do país? E se a maioria se apegasse um pouco menos ao espelho e mais a raiz? *Pra* ser feliz! E se as pessoas perderem esse medo de enxergar além do próprio nariz? O X da questão se extinguiria, mas e se James Brown tivesse escolhido tocar bateria? Como seria? Se suas leis adiantassem? E se os seus carros já voassem? E o mundo honrasse o compromisso?E se o *bluetooth* transmitisse o amor, já que seus olhares não fazem mais isso?(2010).

Na luta pela sobrevivência, que se vincula ao incentivo à criatividade humana e à consciência de autocriação, defende-se a ação com vistas à sobrevivência com dignidade física, intelectual e psíquica, em proteção face à alienação referida. O grupo de *rappers* Pentágono sonoriza tal aspecto nas músicas *Natural* e *Se Mova*:

> Não importa o final, você que faz o filme, sintonize o canal, viva a vida livre, e se esqueça do mal, tenha fé e acredite. Tem que ser natural, tem que ser natural [...] Em um instante o pôr-do-sol é o sinal. O caminho tem que ser natural, criança. As coisas tem que sempre sempre sem forjar, que o rio corre sozinho e não pode apressar, que o resto vai fluir [..] A luz do sol me guia, o brilho da lua vigia, semeia o dia, guia, a natureza humana contraria. A raiz da esperança é mantida que ainda floresça espinho pra vida. Nem tudo do que sei eu vi, mais o que vi posso dizer: foi difícil descobrir, mais ainda a de aprender. Sobretudo eu percebi que é questão de escolher, e o caminho é assim, natural que tem que ser (2010).

> Na rua, na mente, na pele, na veia raiz do amor, me chamou pra ir achar na rua, nos ares de vários lugares que vou, alguma coisa que me dê motivo pra cantar, tire todo mal e a raiz da minha dor. A tranquilidade tem que permanecer, mesmo que o

> problema na sua frente passar. A sociedade nem dá boi[4] pra você, esse seu sorriso você tem que buscar (2010).

Na luta pela resistência dos ideais pessoais e sociais, ligada aos dois temas anteriores, observa-se a insistência, em qualquer circunstância, para que os princípios humanísticos mencionados prevaleçam. Pentágono também aborda essa temática em *É o Moio* e *Presságio*:

> Confrontai o monstro, que tira o que é dos outros, inclusive a paz, libertai, capataz, abolição *pra* paz. A vida é seu tesouro, voe como um sonho, se tropeça é tombo, se erra vai de novo, que o jogo é *pra* quem faz. Só na paz, corre atrás, quem planta colherá. A vida da em dobro, mais tira se piscar (2010).

> Se não tocar, desde que alcance um coração, retribuindo o incentivo por meio de uma canção, cumprimento sincero e um aperto de mão. É consciência, resistência e manifestação. É por nós, por nossas condições. Sofrimento, luta, amadurecimento, uma só conduta. *Rap* é assim, se existe outro, eu desconheço. Até o fim defende os valores com o mesmo respeito Isso mesmo, o início foi assim mesmo. Eu sei disso, o compromisso é esse mesmo: fazer valer isso, mesmo que seja difícil, *tá* dito. Corro e acredito, por isso mesmo, levo atitude *pra* não me sentir omisso (2010).

A sua totalidade de tais temas e a sua consonância com os ideais defendidos pelos pensadores especificados preambularmente proporcionam a visão dos debates atuais e a conclusão do que todos mais reivindicam: integridade de vida, com libertação-liberdade, com respeito aos valores esquecidos pela sociedade de mercado.

Considerações finais

A limitação da capacidade de pensar, mantida pelas ordens social, política e econômica atuais, reiterada pela mídia massificadora e reproduzida por muitos seres humanos, ao mesmo tempo que alienam o indivíduo, tornando-o frívolo e passivo, oferece-lhe instrumentos perniciosos para que também se torne um julgador ferrenho e depreciador: para

[4] Facilitação.

disseminar os dogmas comportamentais que tem como os certos, impõe aos seus semelhantes condutas, qualificações, estereótipos, defeitos, sanções.

O pensamento limitado, frio e unidimensional impede que os jovens *rappers*, geralmente marginalizados por se manifestarem de forma diversa da do estereótipo determinado pela conjuntura sócio-econômica, sejam vistos em sua essência: tal como os pensadores críticos reconhecidos internacionalmente, são seres humanos que detêm em si o germe da revolução paradigmática e a luta para a renovação do pensamento humano, a fim de que, em última instância, sejam melhoradas as condições de vida para si e para os seus.

Assim, dialeticamente, contrapõe-se o estereótipo tradicional que se tem do pensamento jovem - como um pensamento dissociado da realidade e da luta por condições dignas - com a qualidade do pensar que se extrai das músicas estudadas: vê-se nitidamente o equívoco em se tachar o jovem *rapper* como uma pessoa interessada em assuntos irrelevantes. Ao contrário: os *rappers* que são engajados em sua própria conscientização e na mudança de pensamento não se preocupam com banalidades: atentam-se a problemas fundamentais da existência do ser humano. Mas, por essa razão mesmo, são colocados pelo pensamento dominante à margem dos centros de atenção, ora porque questionam a ideologia sócio-econômica, ora porque escolheram um meio atípico ao pensamento crítico para suas manifestações.

Diante disso, por fim, conclui-se que, o *rap* é um dos meios de transmissão do pensamento crítico da juventude que aprende a ser responsável por si e pela sua realidade. Reafirma-se que a essência desse pensar se coaduna com os brados críticos de pensadores influentes, aliando-se às teorias destes com a abordagem de temas debatidos e de grande relevância para a humanidade, como a alienação individual e social, a importância dos valores humanos, o incentivo à criatividade humana e à consciência da autocriação, a luta pela sobrevivência e pela resistência dos ideais pessoais e sociais.

Referências bibliográficas

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. 7. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2009.

DORNELLES, Geni de Sales e CZEKSTER, Michele Dorneles Valent. Pensamento crítico e gestão humanizada. **Secretaria da Fazenda do Estado do Rio Grande do Sul**. Disponível em: <http://www.escolanarede.sefaz.rs.gov.br/webpart/public/download.aspx?fileuid=359cadc1-28d9-4855-8a70-779060a49d7e&filename=Pensamento_critico.pdf>. Acesso em 17 jul. 2010.

DUSSEL, Enrique. **20 teses de política**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

FLORES, Joaquín Herrera. **A (re)construção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**.2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HEBDIGE, Dick. **Subculture**: the meaning of style. London, New York: Routledge, 1988.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos**: o breve século XX : 1914-1991. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

Hora de acordar. Mc Rashid. Produção XX. s /l, 2010. 1 CD-ROM.

Liberdade. MC Promissor. **Mixtape**. Faixa única. s /l, 2008. 1 CD-ROM.

MARTINS, Rosana. Hip-Hop. O Estilo que ninguém segura. São Paulo: Esetec Editores, 2005.

MARTINS, Rosana. Rap Nacional e as Práticas Discursivas Identitárias. **Música & Cultura: Revista OnLine de Etnomusicologia**. n. 3. 2008. Disponível em: <http://www.musicaecultura.ufba.br/edicoes.htm>. Acesso em 17 jul. 2010.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. Distrito Federal: UNESCO, 2001.

Natural. Pentágono. Produção XX. s /l, 2010. 1 CD-ROM.

Poesia de Concreto. Kamau. **Mixtape**. Faixa única. s /l, 2009. 1 CD-ROM.

Resistência. Kamau. **Mixtape**. Faixa única. s /l, 2009. 1 CD-ROM.

ROSE, Tricia. Black Noise. **Rap music and black culture in contemporany América**. Hanover, London: University Press of New England/Wesleyan University Press, 1994.

Vamos voltar à realidade. Marechal MC. Produção Marechal MC. s /l, 2010. 1 CD-ROM.

AS INFLUÊNCIAS DA SOCIEDADE CONSUMISTA NAS RELAÇÕES E MEDIAÇÕES EDUCACIONAIS.

Aline C. F. Braga do Carmo[5]

Resumo:

Será aqui analisado, o cotidiano de uma escola localizada na cidade de Marília-SP. As observações ocorreram em salas de ensino fundamental II e médio. Foi possível analisar as formas de interatividade e mediações dos alunos. As observações se atentaram quanto às relações de consumo, como estas adentraram o interior da escola nos últimos anos e modificou as formas de interação entre os agentes sociais ali existentes.

Após a 1ª Revolução Industrial, com o aumento da produção, muitas transformações ocorreram, no âmbito social e econômico. Surgiu uma nova relação entre capital, trabalho, cultura de massa e conseqüentemente o consumo. A questão do consumo foi o desdobramento dessa revolução, que mais modificou o homem, sua forma de agir e se relacionar com o outro, obviamente que entrelaçada com as outras transformações. O consumo em sua forma mais exacerbada se desdobrou no consumismo, ou seja, comprar compulsivamente, sem uma reflexão a respeito da necessidade do ato em si.

Tal fenômeno, não se limitou ao século XIX, pelo contrário, permanece até os dias atuais, sendo que hoje, vivencia sua mais intensa plenitude, isso se dá em virtude dos recursos tecnológicos que auxiliam a disseminação e criação de necessidades por meio das propagandas. Atualmente o consumismo afetou todas as instâncias e camadas da sociedade. Infelizmente, este, adentrou os portões das escolas e consequentemente as paredes das salas de aulas, modificando todas as formas de relação neste espaço.

Palavras chave: consumo – consumismo – escola.

1. Introdução.

Neste documento serão expostos e analisados o cotidiano e suas conseqüências, de uma escola localizada na cidade de Marília- SP, que aqui será denominada por "Escola da contradição"[6]. Tais reflexões são fruto da observação, resultante do estagio realizado neste espaço, no período de junho de 2009, e das discussões e reflexões ocorridas ao longo do primeiro semestre do presente ano, na disciplina de Sociologia da educação.

[5] Graduando, UNESP – Universidade Estadual Paulista.

[6] Por uma questão ética, afim de preservar a imagem da escola e de seus agentes, optei por atribuir um nome fictício para a escola observada. Ao longo de todo o texto, todas as vezes em que for mencionado "Escola da contradição" estarei me referindo a escola visitada. A escolha do nome se dá, pois uma infinidade de contradições encontradas em tal espaço.

As observações na "Escola da contradição" ao longo do estágio ocorreram em salas de 5ª série a 3º colegial em diversas disciplinas e de todas as áreas, existentes na grade curricular dos alunos. Em virtude de tal fato foi possível analisar as formas de interatividade e mediações, dos alunos nos mais distintos espaços.

Tal qual o título, todas as observações se atentaram quanto as relações de consumo, e como estas adentraram o interior da escola.

Após a 1ª Revolução Industrial, com o aumento da produção, umas séries de transformações ocorreram, no âmbito social e econômico. Surge uma nova relação entre capital e trabalho, a cultura de massa e conseqüentemente o consumo, a cultura do consumir. Todas essas alterações na sociedade foram relevantes afinal o mundo nunca mais seria o mesmo após a concretização de todas elas, porém a questão do consumo foi o desdobramento dessa revolução, que mais modificou o homem e sua forma de agir, obviamente que entrelaçada com as outras transformações.

O consumo em sua forma mais exacerbada se desdobrou no consumismo, que é um ato/uma ação de consumir e comprar compulsivamente, sem nenhuma reflexão a respeito da necessidade de adquirir tais produtos. O consumismo alterou de maneira sem precedentes todas as formas de organização das mais diferentes sociedades.

Porém tal fenômeno, não se limitou ao século XIX, pelo contrário, permanece até os dias atuais, sendo que atualmente, tal fenômeno vivencia sua maior e mais intensa plenitude e isso se dá em virtude dos recursos tecnológicos que auxiliam a disseminação e criação de necessidades por meio das propagandas, sejam elas via radio, televisão, cinema, jornais, revistas, internet e outros. Estas se dão tanto por meio de mensagens subliminares, quanto liminares. A propagada é a maior aliada do consumo/consumismo, ela é responsável por fazer com que as pessoas passem a acreditar que determinado produto é essencial para que ela sobreviva e faça parte de determinado grupo social.

Atualmente o consumismo afetou todas as instancias e camadas da sociedade. Infelizmente, este, adentrou os portões das escolas e consequentemente as paredes das salas de aulas.

2. Características gerais dos agentes sociais.

No geral as características dos professores são bastante semelhantes, no que tange as suas rotinas de trabalho, a maioria deles trabalham em mais de uma escola, dos que conversei trabalhavam em aproximadamente três escolas diferentes e em diferentes períodos. Trabalham com cargas horárias extremamente extensas, degradantes e desgastantes. Muitos alegam que não possuem tempo para realizarem seus projetos pessoais e intelectuais.

Um dos professores me relatou:

> ... Entrei na escola para dar aulas assim que conclui a minha graduação. Assim que sai da faculdade possuía uma infinidade de expectativas e projetos, como entrar em um mestrado e fazer doutorado, afim de me capacitar melhor na minha área de atuação, porém as condições financeiras impediram que eu realizasse meus sonhos. Conseqüência disto comecei a lecionar e tal atividade toma todo o meu tempo, me consome como profissional e como ser humano. Perdi as minhas ilusões de me qualificar e estou começando a me conformar a ser professor de ensino fundamental e médio por toda a minha vida... Falo isso porque sei que dar continuidade a atividades acadêmicas juntamente com a infinidade de tarefas que tenho a realizar é inviável, meu trabalho não acaba aqui, ele apenas começa aqui...
> Professor L.F.

Após tal relato, confesso que fiquei bastante assustada com a realidade do professor no Brasil, notei que estes estão perdendo suas subjetividades humanas, se entristecem, deixam de sonhar, sei que dizer isto aparenta generalizações, porém não conversei apenas com um professor de uma única escola, conversei com diversos profissionais da área e na sua maioria apresentavam uma insatisfação e fadiga sem precedentes.

Tratando um pouco da relação entre os professores, neste espaço, é evidente que se trata de uma relação complexa e repleta de conflitos e divergências. Possuem grandes discordâncias nas formas de atuações políticas e educacionais.

Os alunos possuem características mais diferenciadas, o perfil dos alunos que freqüentam a escola no período noturno e os que freqüentam no período diurno é bem diferente.

Os alunos do noturno na sua totalidade trabalham o dia todo, pois necessitam ajudar em casa, quando chegam à escola, estão cansados, desmotivados com as mazelas que os

cercam e de forma alguma possuem esperanças e ilusões a respeito da educação e que esta trará a eles alguns benefícios.

Já os alunos da manhã, já possuem realidades mais tranqüilas, porém não satisfatória para o desenvolvimento das subjetividades humanas, nem todos trabalham e os que o fazem dizem que não são obrigados, trabalham porque querem ter seu próprio salário. É obvio que não é apenas isto, trabalham porque de fato necessitam, pois infelizmente seus pais não possuem mais as condições necessárias e suficientes para suprir todas as reais necessidades da família e as falsas criadas pela mídia a serviço do consumo.

3. Principais problemas no interior da escola.

Na "Escola da contradição", há uma grande quantidade de problemas, estes vão surgindo ao longo da interação e das vivencias dos sujeitos ativos deste espaço.

É bastante claro que os alunos possuem um completo descaso quanto ao estudo, ao conhecimento e aos professores. Estes não acreditam mais nas promessas que através do sistema educacional conseguiram conquistar espaço e melhora nas suas condições sociais e econômicas. A sala de aula e seus conteúdos são vistos por eles como maçantes e cansativos, isto porque estes acabam por passar muitos anos no interior da escola, logo tal espaço se torna rotineiro.

Em virtude do desinteresse dos alunos, estes acabam não entrando para nas salas de aula, como esses não podem ficar no pátio nos momentos em que não querem assistir as aulas, eles simplesmente não entram na escola. Essa atitude de não entrar na escola, mesmo tendo dito em suas casas que iriam para a aula, é mais freqüente com as turmas da noite. Houve salas que as aulas começaram com apenas três ou quatro alunos, quando perguntei para uma das professoras se as aulas eram sempre vazias ela me respondeu...

> Então, é sempre assim, antigamente quando eu era mais nova e estava começando a lecionar eu ficava bastante chateada por eles na entrarem na minha aula, mas atualmente eu nem me importo com isso, pois se eu for ficar me apegando a esses 'detalhes' eu vou enlouquecer e nunca darei aula, então em finjo que isso é normal...
> Professora C.M.

Nesta escola não existe um único problema, assim como na grande maioria dos colégios, nesta há uma infinidade de diferentes problemas. A escola não oferece as condições mínimas e adequadas para que os alunos se desenvolvam plenamente, as condições são precárias, tanto no que tange os professores quanto aos alunos. A infra-instrutora do local é perversa.

Não é oferecido a eles merendas regulares e de qualidade, existem dias em que merenda é distribuída, já outros simplesmente não existe, isso ocorre com mais freqüência no período noturno, e a única alternativa para saciar a fome é que estes comprem alimentos na cantina, no entanto muitos não possuem as condições necessárias para adquirir tais produtos e sendo assim acabam ficando com fome durante todo o período das aulas. É importante lembrar e questionar tal acontecimento, haja vista que é destinada uma verba para que se ofereçam merendas de qualidade e balanceadas para estes alunos, e sendo assim cabe a pergunta, para onde vai tal verba? E a resposta que se encontra é que, esta é insuficiente para suprir a necessidade da escola, porém se sabe que em outros lugares ela é suficiente...

O pátio, que é o local que deveria proporcionar momentos prazerosos e de descanso para os alunos, não cumpre tal função, ele é pequeno, possui poucas mesas e todas estas estão em locais sem cobertura, nos dias chuvosos os alunos não tem lugar para se socializar de maneira adequada, ficam todos "amontoados" nos pequenos espaços cobertos.

O universo analisado é limitado, os alunos não possuem uma sala de vídeo adequada, quando necessitam assistir algum filme ou documentário vão para uma sala de aula que possui uma televisão, porém esta é pequena e é apenas uma sala e televisão para todas as turmas. Durante o meu estagio, pude acompanhar um pequeno conflito relacionado à sala de vídeo, pois a professora de Artes havia se programado para passar o documentário "Crianças Invisíveis", ela conseguiu passar para os alunos da primeira aula, na segunda aula passaria para a próxima turma, no entanto a professora de História chegou na sala de vídeo e disse que iria usar e pronto, pois precisava da sala. A professora de artes cedeu à sala, porém ficou bastante clara a insatisfação dela, por alguns momentos ficou reclamando para mim sobre a professora e a postura dela. Nesta escola era fundamental pelo menos mais uma sala de vídeo com as condições adequadas, pois assim sendo alguns conflitos seriam sanados.

Quanto à biblioteca, esta é pequena e pouquíssima usada, ao longo de todo o mês que freqüentei a escola não vi nenhum aluno entrar nela, nem acompanhado dos professores nem tão pouco sozinho. Os alunos fazem poucas leituras e dizem detestar fazê-las, preferem a imediaticidade dos computadores e da televisão.

O acesso aos computadores e internet, é quase inexistente, na escola, os professores me relataram que atualmente eles conseguiram seis computadores. Tendo em vista que há uma grande quantidade de alunos, esses computadores não são utilizados, pois não supre a demanda.

Mais uma vez pensando o ambiente escolar e seus espaços, esses são de péssima qualidade, os alunos ficam a todo momento limitados a pequenos espaços, os portões são fechados durante todo o período. Após a entrada e no intervalo o portão que separa os alunos da diretoria e sala dos professores fica trancado, para passar de um lugar para o outro é necessário pedir para que um dos funcionários da escola abra. As salas de aula durante o intervalo também ficam trancadas, os alunos não tem a liberdade e autonomia para ir e vir no interior da escola.

A escola é percebida como uma verdadeira prisão. E tal sensação é recíproca, os alunos se sentem aprisionadas, sem nenhuma liberdade, e os setores administrativos prendem seus alunos como se estes apresentassem riscos para a integridade dos professores e funcionários, marginalizam os alunos. Há uma relação de completa desconfiança. E sendo assim o conflito é constante.

Os alunos e professores não interagem, limitam-se aos espaços destinados a eles, pátio e sala dos professores, o único momento em que estes entram em contato é durante as aulas e mesmo assim não é uma interação e sociabilidade verídica, pois ambos os lados ignoram a existência do outro, os professores não conhecem seus alunos, não sabem seus nomes, já os alunos não sabem nem ao menos a aula de quem terão muito menos os nomes e métodos de seus professores.

A principio eu pensava, que a escola possuía e formava o cenário ideal para que florescessem as necessidades de consumir, porém estas eram apenas hipóteses, haja visto que a tempos eu não freqüentava o espaço em questão. Infelizmente tais suspeitas e possibilidades se confirmaram.

Quando adentrei os muros da escola, mas agora com um olhar externo, visão de pesquisador e observador, que não pertence mais aquele universo, pude perceber que minhas especulações eram verídicas, e até mesmo ultrapassava tais expectativas. Pois me deparei com jovens absolutamente envolvidos e ludibriados com as “maravilhas” do consumo e tudo o que era possível neste fantasioso mundo consumista e estas eram determinantes para a sociabilidade destes.

Neste ambiente, fica claro que as mediações se dão pelo complexo ato de consumir, no entanto esses não percebem tal ato como complexo, como resultado de todo um processo de produção e desenvolvimento capitalista, simplesmente consomem ou dizem consumir par serem grandes.

4. Relação professor e aluno.

Tal qual o consumo e consumismo mudaram a dinâmica da sociedade, este também vem alterando a dinâmica e as relações existentes no interior da escola. Tais relações de forma alguma se assemelham ao que anteriormente se via no interior deste espaço chamado escola. Quanto mais induzidos e influenciados pelo consumo, mais esses sujeitos modificam suas formas de agir, pensar e compreender o mundo.

Dentre as muitas mudanças, ocorridas em virtude deste fenômeno, pode ser destacado a relação entre professor e aluno. Nesta, a relação não mais é percebida e permeada pelo respeito e admiração, de ambas as partes, mas sim como uma relação de fornecedor (professores) e consumidor (alunos). Os alunos por sua vez se compreendem com os direitos de verdadeiros consumidores e como tais fazem o que bem entendem dentro da escola, haja vista que pensam, que podem se apropriar ou "comprar" o conhecimento, no momento em que desejarem e que for interessante, para eles. Quanto aos professores, estes entram simultaneamente nesta lógica e simplesmente desistem de tentar cativar os alunos, e de fato cumprirem seus papeis de educadores, limitam-se a cumprir o seu horário, sem que haja um sentido maior nessa prática, ocorre a verdadeira proletarização dos professores. Esses não mais se percebem como educadores e como tais, que cumprem uma função social, apenas passam a enxergar seu trabalho como mais uma forma de manutenção das necessidades básicas humanas, uma forma de adquirir recursos financeiros para assim sobreviverem. Passaram a executar um trabalho onde se afastam do processo reflexivo, acabam sendo limitados por livros e apostilas que determinam o que se deve falar e como agir dentro da sala de aula, atuam mecanicamente dentro da escola tanto com os outros professores e com os alunos. A escola perde sua essência educacional e passa a ter características do processo produtivo.

É notável na escola, que o consumo abandona os objetos para ser transferido para pessoas, pessoas são transformadas em meras mercadorias e que estão expostas...

5. O consumo.

Para abrir tal ponto de analise e reflexão, irei utilizar o relato de uma dos professores do ensino médio. Isto porque, esta, vivenciou um fato bastante cruel e complexo sobre as relações de consumo dentro da sala.

> Na semana passada, fui para uma sala de aula de segundo colegial, neste dia iria tratar com os meus alunos sobre a questão das artes e como esta era a forma mais plena de expressão da subjetividade humana, a principio acreditei que a aula estava fluindo bem e que eu estava conseguindo cumprir o meu papel de educador e de fato conseguindo transformar aqueles sujeitos. Porém em um determinado momento da aula, fui interrompida por um dos alunos, que aqui vou denominá-lo de Felipe, e este me perguntou seu eu já havia feito ou fazia balet, como a aula era sobre as artes e suas subjetividades, achei a pergunta totalmente pertinente e respondi imediatamente que atualmente não fazia, mas que quando eu era mais nova já havia feito, neste momento pensei que finalmente eles estavam se interessando e de fato me ouvindo. Mas para a minha tristeza, o Felipe completou: então professora o sapato que vocês usam no balet é igual o do Julio[7]? Diante do fato, a principio me senti impotente, porém eu não podia deixar que o Julio fosse constrangido simplesmente pelo fato de não estar usando um tênis de "marca". Resolvi dar uma resposta a altura da questão que me foi posta, expliquei a este aluno que um tênis possui uma função prática e esta é a de proteger os nossos pés de uma infinidade de possíveis acidentes, além do que nós seres humanos, não devemos ser julgados ou rebaixados a meras marcas, porque eu não valho o preço de um tênis, disse que o Julio não vale o preço de um tênis e que nós não somos mais ou menos importantes por ter ou não um tênis Nike. Completei minha fala dizendo a ele que se ele valia o valor de um tênis, para mim ele não era nada, não era nada como pessoa, pois não tinha mais humanidade. Ao fim da minha fala a sala inteira bateu palmas e neste momento pude perceber que o Julio não era a vítima da sala, mas sim que toda uma turma era vitimada pelo Felipe. No dia seguinte, mesmo depois de toda a minha fala, o aluno Julio havia trocado de tênis. E ele tomou tal atitude, pois não é fácil se sentir humilhado dia após dia. Quando percebi isso, mais uma vez me senti de mãos atadas perante a realidade posta e os costumes capitalistas, mas também sabia que eu de alguma forma tinha mostrado a eles que somos mais que uma marca, afinal somos pessoas...
>
> Professora L. B.[8]

[7] Julio não é o verdadeiro nome do aluno que estava sofrendo com o ato preconceituoso e constrangedor do outro aluno.
[8] L. B. São as iniciais do nome da professora.

Em virtude deste quadro referente às escolas e seus sujeitos, onde a relação de consumo é transferida de simples objetos para as relações interpessoais, o desrespeito se torna notável e passa a permear a grande maioria das relações existentes.

O ato de consumir já está tão familiarizado na mente destes alunos, que eles necessitam constantemente provar aos outros que consomem e que podem consumir quando e o quanto desejarem.

Sendo assim, os alunos passam a freqüentar e perceber a escola, apenas como um espaço de exposição e afirmação social, vão para a escola em busca de conquistar certo e determinado status, este que esses alunos não encontram fora da escola. Para tanto, vestem-se de forma não adequada para freqüentar as aulas, mas sim de uma maneira que como se vai a uma festa ou evento qualquer. As meninas utilizam-se de maquiagens, brincos grandes e brilhantes, saltos, botas, além obviamente das roupas bonitas e de marcas extremamente conhecidas pelos adolescentes como um todo. Já os meninos usam roupas belas, e tal qual as meninas de marcas importantes. São extremamente bem arrumados e fazem questão de assim o serem. Ambos os sexos, arrumam-se de forma bastante elaborada, obviamente que dentro das suas limitações financeiras.

Também é bastante intrigante a relação que estes jovens, em geral, possuem com os bonés, roupas e tênis de marcas famosas. Em sua maioria eles fazem uso de vestuários aparentemente de marcas conhecidas, afim de mais uma vez firmarem a manutenção deste "status" social, que eles buscam constantemente e enlouquecidamente obterem. Porém, quando estabelecemos uma interação maior e mais intensa com estes jovens, a maioria, relata que suas peças de vestuário, que possuem nomes de marcas famosas são falsas e que os compram não porque gostam, pois para eles é indiferente, mas porque alguns amigos os excluem e caçoam caso eles pelo menos não aparentem usar marcas. Um desses jovens chegou a relatar de forma bastante angustiante, que alguns desses tênis "falsos" (como eles denominam) são bastante desconfortáveis, e o valor que se paga neles é muito semelhante ao de marcas menos famosas e de boa qualidade, mas caso ele compre as marcas desconhecidas todos vão pensar e dizer que ele é pobre. Diante disso, fica claro a questão de como eles lidam e abominam serem advindos das classes baixas, pois preferem se sentirem desconfortáveis a assumirem sua verdadeira situação econômica. E como não podem comprar "marcas", se submetem a produtos de qualidade inferiores.

Outro fator intrigante deste espaço, é como e o quanto os alunos são apegados aos parelhos eletro portáteis, como celulares, MP3, MP4, MP5 e câmeras fotográficas. Eles fazem uso destes aparelhos durante as aulas sem nenhum limite e pudor, chegam a ouvir músicas com o som elevado e estas são socializadas com toda a turma, enquanto as músicas são tocadas, alguns desses alunos começam a cantar e dançar as mesmas, dentro da sala de aula, cabe e é de extrema importância ressaltar, que as músicas ouvidas por eles são frutos da indústria cultura/consumo de massa. Já outros

mais moderados costumam ouvir suas músicas fazendo uso dos fones de ouvido, apesar destes atrapalharem menos, a não aprendizagem e descaso com o conhecimento é exatamente igual ao dos outros alunos que cantam e dançam.

Além desta questão sonora, que é extremamente desagradável, há também a questão da troca de mensagens via celular, o fazer e o receber ligações, a tiragem de fotos de colegas, com os colegas e dos professores e a elaboração de vídeos, com os seus modernos aparelhos celulares.

Aparenta que os alunos esquecem onde de fato estão, o que foram realmente fazer na escola e principalmente que há uma pessoa/um professor a frente da sala, enfim que há uma pessoa trabalhando. E os professores por sua vez fingem não estarem notando o rumo que os alunos estão dando as aulas, pois já estes estão tão exauridos com suas tarefas e com aquelas situações tão freqüentes, que desistem de tentar atrair a atenção da sala.

Analisando todo o contexto escolar, a forma como se dão as relações pessoais, pode-se perceber que os alunos não tomam tais atitudes simplesmente para atrapalhar as aulas, também tomam tais atitudes por este motivo, mas na maioria dos casos o fazem para mostrar aos outros que possuem esses aparelhos, que eles são bonitos e que tem qualidade.

Para esses adolescentes, cada um desses objetos, é muito mais que meros aparelhos de descontração, é uma verdadeira demonstração de poder. Um poder de compra, ou seja, ser importante a seus próprios olhos e aos olhos alheios.

Em virtude do consumismo exacerbado e das tentativas de se mostrarem para a sociedade, os alunos impedem que as aulas aconteçam verdadeiramente, afinal é completamente inviável ensinar e aprender num ambiente como se encontram atualmente as escolas, que é repleto de músicas, danças, conversas, culto a vaidade e busca pelo poder, ou seja, não se pode realizar o processo educativo com tantos fatos que não se relacionam com os conteúdos e tiram a atenção desses. Não que músicas, danças, conversas e outros recursos não possam ser utilizados nas salas de aula, pelo contrário, podem e devem ser usados, mas desde que inseridos em um contexto educacional e que através destes recursos lúdicos a atenção dos estudantes seja atraída e não repelida.

6. Metodologia.

Para a realização de tal trabalho, foram utilizadas diferentes formas de ação e de atuação. Em primeiro lugar foi necessários uma carga bastante ampla de leituras e discussões, que ocorreram em sala de aula, afim de que eu, como pesquisadora, estivesse apta para freqüentar o ambiente escolar e enfrentar todas as dificuldades e dilemas existentes neste espaço.

Em um segundo momento, que para mim foi o mais importante, foi quando adentrei a escola, neste período realizei uma observação participante, ou seja, freqüentei o universo analisado, entrei em contato com os sujeitos, porém sabendo que eu não era parte daquele universo, eu era um estrangeiro/estranho aqueles indivíduos.

Observei a rotina, o cotidiano de alunos, professores e funcionários, observei a dinâmica escolar, conversei de maneira informal com eles, tentei me aproximar a fim de conseguir retirar elementos que possibilitassem a realização deste trabalho. Não realizei entrevistas, nem por meio de questionários nem verbais, o que realizei foram conversas. Penso que tal método foi bastante válido e produtivo, pois consegui em plenitude alcançar e responder as questões que estavam postas a mim.

Ao observá-los pude compreender melhor as leituras e reflexões que realizamos ao longo de todo este primeiro semestre, além do mais pude de fato compreender e enxergar as atrocidades que ocorrem no interior da escola. Também percebi que mudanças estruturais são necessárias.

7. Considerações finais.

Diante de tudo o que se encontra no interior das escolas e que aqui foram relatados, estes são resultados de algumas visitas a estes espaços tão complexos e ricos de informações e possibilidades de análise, muitos questionamentos surgem, dentre eles, talvez o mais importante seja quem são os responsáveis pelo que está ocorrendo com a educação. Deve-se em meio a toda essa lógica culpar alguém pela tragédia em que se encontra o sistema educacional? Quem são os culpados, professores ou alunos?

Em suma nenhum deles, pois na verdade são vítimas, permeadas pela lógica do capital, lógica do mundo capitalista, que perderam a significação dos espaços e a importância deles. Além do que perderam, ou melhor, lhes foi furtado a necessidade de refletir, afinal tudo lhe é posto, já vem pronto e embalado.

Portanto, há apenas um culpado pela degradação, sucateamento da escola brasileira e das relações existentes nela, seja ela pública ou particular, que é o atual sistema. Pois este cega, amordaça, prende, corrompe e tortura estes dois seguimentos que convivem e tentam sobreviver diariamente dentro da escola, sob as rédeas do sistema.

Uma transformação na educação e na escola é possível, mas elas só poderão ser pensadas e planejadas, quando de fato toda a população refletir e lutar por outra sociedade e

forma de organização social. Quando estas transformações sociais e estruturais ocorrerem, enfim teremos a possibilidade de transformar a escola e a educação e estas iram cumprir o seu verdadeiro papel social, que é de educar e transformar os homens e resgatar todas as suas formas de humanização.

> A educação para além do capital visa a uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não só é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como o é necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema capitalista uma alternativa concreta e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. O papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito.
> Isteván Mészáros, "A educação para além do capital" p. 71§2.

Bibliografia

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere.** Edição Carlos Nelson Coutinho. Ed. Civilização Brasileira : Rio De Janeiro, RJ : 1999-2002

Handfas, Anita e Oliveira, Luiz Fernandes de (Orgs). **A Sociologia vai à escola – História, Ensino e Docência.** Editora QUARTET

MARX, K. **O capital.** São Paulo: Abril Cultural, vol.1, t.1, 1983.

_____. MARX, K. (1984). **O Capital. Vol. I, tomo 2,** São Paulo : Abril Cultural.

_____.MARX, K. **Manifesto do Partido Comunista.** Editora Vozes

MÉSZÁROS, ISTVÁN. **A educação para além do capital.** Col. Mundo do Trabalho, Boitempo Editorial.

JOVENS DE CLASSES POPULARES E SUAS RELAÇÕES NA/COM A CIDADE DE FLORIANÓPOLIS/SC

Andréia Piana Titon[9]
Andréa Vieira Zanella[10]

RESUMO:

Este trabalho visa apresentar algumas reflexões decorrentes de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo investigar as relações de um grupo de jovens de classes populares na e com a cidade de Florianópolis/SC. Participaram da pesquisa nove jovens, todos moradores de localidades de periferia da cidade de Florianópolis/SC. Para a coleta de informações, foram realizadas entrevistas iniciais, registros fotográficos da cidade pelos participantes, entrevista a partir das imagens registradas, além de observações participantes. A partir dos dados coletados foram analisadas, à luz das contribuições de Vigotski e Bakhtin, as condições sociais, culturais e históricas em que vivem esses jovens, as relações que estabelecem entre si e com os contextos dos quais participam, mediadas pelo lugar social que ocupam na cidade. Conclui-se que a vivência do tempo da juventude está diretamente vinculada às (im)possibilidades do contexto social mais amplo do qual os jovens participam/fazem parte, assim como suas estratégias de sobrevivência e resistência cotidianas. Além disso, apesar desses jovens fazerem parte do mesmo segmento social e ocuparem áreas desvalorizadas da cidade, as experiências destes na/com a cidade são apropriadas de modo particular, o que remete à singularidade dos sujeitos, aos acontecimentos e experiências que o cotidiano impõe a estes jovens e à forma como destes se apropriam.

PALAVRAS-CHAVE: juventudes de classes populares; constituição do sujeito; cidade.

As reflexões deste trabalho são decorrentes de uma pesquisa realizada em 2007 (TITON, 2008) sobre as relações de um grupo de jovens de baixa renda do município de Florianópolis/SC na e com a cidade. Essa investigação teve como objetivo geral analisar as (im)possibilidades de participação e ação destes sujeitos na/com a cidade onde moravam. Buscaram-se elementos que contribuíssem para a compreensão da condição das juventudes de baixa renda na atualidade a partir de um olhar sobre as formas de resistência e criação empreendidas cotidianamente na/com a cidade. Uma das categorias temáticas criadas durante a análise dos dados foi referente *à cidade e suas (im)possibilidades, os jovens e suas estratégias de resistência,* a qual será apresentada neste artigo.

[9] Professora Faculdade Guilherme Guimbala/ACE. Mestrado em Psicologia/Universidade Federal de Santa Catarina.

[10] Professora associada da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutorado em Psicologia da Educação/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Realizou estudos pós-doutorais na Università Degli Studi di Roma La Sapienza, em 2009.

Como ressaltam Coimbra e Nascimento (2003), é importante estarmos atentos para as estratégias e formas de resistência que a juventude de baixa renda desenvolve cotidianamente, pois apesar das condições em que estão inseridos, estes jovens criam e inventam 'mecanismos de sobrevivência e luta' em seu cotidiano, muitas vezes resistindo à lógica imposta pelo capital. Nesse sentido, destacam-se as possibilidades do ser humano de transformação da realidade em que está inserido e de si próprio, apesar das determinações histórico-culturais do contexto onde vive.

Essa possibilidade de recriação de suas condições de existência e de si próprio está diretamente relacionada com os sentidos que permeiam as relações de cada sujeito com o mundo no/do qual participa. Conforme Zanella (2004, p.132), é a atividade humana que possibilita aos sujeitos transformar a realidade – produzir cultura - e se objetivar através das ações que empreendem. "Porém, esse processo de objetivação pressupõe ao mesmo tempo a subjetivação do sujeito, pois, ao apropriar-se da atividade, o sujeito apropria-se da história humana e imprime a esta sua marca". Processos estes possíveis pela mediação semiótica, onde sentidos são produzidos nas relações estabelecidas e apropriados pelos sujeitos, ou seja, tornados próprios, o que caracteriza a diversidade humana.

Nesses processos mediados semioticamente, a afetividade é um elemento fundamental a ser considerado. Sawaia (2001, p.98) destaca que na análise dos processos de exclusão/inclusão social, o "sofrimento ético-político" pode ser uma das categorias de análise. De acordo com a autora, é necessário "colocar no centro das reflexões sobre exclusão, a idéia de humanidade e como temática o sujeito e a maneira como se relaciona com o social (família, trabalho, lazer e sociedade), de forma que, ao falar de exclusão, fala-se de desejo, temporalidade e de afetividade, ao mesmo tempo que de poder, de economia e de direitos sociais". Como destaca Zanella (2004, p.135), a constituição do sujeito como objeto do conhecimento requer "o olhar sobre as condições sociais, históricas e econômicas em que este se insere e as características dos grupos sociais a que pertence".

No caso desta pesquisa destacamos algumas estratégias utilizadas pelos participantes, mediadas por possibilidades de trabalho/emprego, pela escola, pelos "projetos sociais", pela participação em atividades de lazer, em atividades religiosas, entre outras. Possibilidades estas diretamente relacionadas com o contexto da sociedade contemporânea.

O problema de trabalho/emprego foi trazido pela maioria dos participantes, tanto por aqueles que estavam trabalhando quanto pelos demais. Em relação aos que estavam inseridos no mercado de trabalho, destacaram-se as condições que são oferecidas e as (im)possibilidades de escolha. Nas falas abaixo podemos observar algumas das dificuldades encontradas por estes jovens:

Eu não acho difícil conseguir trabalho [em Florianópolis]. [...] É acho até um pouco fácil, porque aparece bastante. [...] o difícil é achar o serviço que tu quer... [...] Tem bastante, mas ... [...] tem operador de telemarketing, uma coisa cansativa. Tem de serviço doméstico, é uma coisa que sempre tem, nunca vai deixar de ter. Tem de... estágio, estágio é uma coisa que não... acrescenta só no... currículo, mas na vida não acrescenta de

nada. Porque você perde um tempo no estágio. [...] Porque a pessoa precisa de carteira assinada pra se aposentar. O tempo passa. Eu faço estágio, mas eu não queria. Porque o estágio tinha que ser uma coisa que a pessoa fizesse aquele estágio, mas valesse como se a pessoa já tivesse contribuído pra aposentaria da pessoa, porque se a pessoa trabalhar dez anos de estágio, é dez anos perdidos. (CATARINA, 20 anos).

[...] O serviço mais leve que eu trabalhei foi [...] quando eu trabalhei na loja, numa loja que tem no sul da ilha, aonde tem piscinas. [...] Só, só limpava o pátio [...] e lavava as piscina que estavam penduradas lá nos palanque e... estava aprendendo a vender os produto de piscina. [...] Daí depois eu sai de lá, de bobo né. [...] Porque me convidaram pra voltar de ajudante de instalador [de piscina]. Só que ia ganhar mais. Ganhava 450 por mês lá. Aí... nesse outro que me convidaram ia ganhar 40 reais por dia. Por mês podia dar... 600, 700 reais por aí. Por semana ia dá 200 reais. É, 800 reais por mês. [...] ia dá o dobro.[...] Eu voltei pra aquele serviço.[...] Ajudante de instalador de piscina [...] o serviço é atear a piscina, calçar os bancos, passar os canos, ligar o motor da piscina. [...] que meu padrasto trabalha faz 7 anos fazendo escavação. Fazendo o buraco da piscina. [...] Também eu já fui ajudar ele um monte de vezes pra fazer escavação. [...] mas antes eu só ia pra... quando tinha assim aterro pra tirar, só pra encher o carrinho pro meu padrasto, pra encher a caçambinha...[...] Ganhava 25 reais.[...] Agora eu ganho 35. [...] Por semana dá 200 e pouco, dá quase 800 por mês. [...] o meu padrasto ele pega o buraco, a escavação pra fazer. Aí ele cobra... tipo 350 do dono da loja. Aí eu vou lá ajudo... [...] Só faze a escavação, só isso. [...] Se precisa eu faço sozinho. Já fiz buraco de 5m sozinho...[...] (JOÃO, 16 anos)

Catarina era uma jovem que durante as entrevistas geralmente apresentava uma percepção bastante crítica da realidade em que estava inserida, como pode ser observado neste discurso acima sobre a dificuldade em conseguir trabalhar em algo que pudesse escolher. Essa dificuldade para conseguir um "bom" trabalho é uma realidade não apenas para estes jovens, mas também para pessoas de outros segmentos sociais. Conforme Novaes (2003, p.52), a população jovem de 15 a 24 anos no Brasil é a mais atingida "diante da baixa capacidade da economia brasileira em gerar postos de trabalho, resta aos jovens, principalmente das camadas mais pobres, os setores de serviços básicos (limpeza, segurança, garçon, etc.), muitas vezes postos não assalariados ou sem registro formal."

Entre os postos de trabalho criados nos últimos anos estão os ligados às novas tecnologias (NOVAES, 2003), em que se inserem os operadores de telemarketing, que Catarina descreve como "uma coisa cansativa". Geralmente trata-se de um trabalho simplificado, caracterizado pela repetição, pelo empobrecimento do trabalho, sem criação ou autonomia, como ressalta Novaes. Catarina também faz uma crítica aos estágios: "Eu faço estágio, mas eu não queria", porque não conta para aposentadoria da pessoa. Os estágios, que deveriam ser uma forma de preparação profissional, ao mesmo tempo em que contribuem para o currículo, como fala Catarina, tornaram-se uma das formas de substituição de pessoal permanente em muitos locais de trabalho, sem garantia dos direitos trabalhistas.

Em relação aos trabalhos domésticos, esse foi o emprego que mais cresceu no país nos últimos anos, conforme Novaes (2003), realidade também ressaltada por Catarina: "um trabalho que sempre tem, nunca vai deixar de ter". Outras jovens também problematizaram o emprego doméstico, pois ao mesmo tempo em que é uma possibilidade de trabalho

disponível, não é o que desejam e muitas vezes as condições de trabalho são de muita exploração, em geral sem garantia dos direitos trabalhistas.

Também temos acima o discurso de João (16 anos), sobre o trabalho na construção civil, setor da economia em que os jovens do sexo masculino que participaram da pesquisa conseguiam se inserir. Destaca-se que geralmente eram vagas em condições de trabalho precárias, como aparece no discurso de João, se contrapondo ao direito "à profissionalização e à proteção no trabalho" previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL,1990). A condição vivenciada por João, que trabalhava desde os 14 anos com o padrasto como 'ajudante de instalador de piscina', também exemplifica diferenças nos modos de vivência da juventude entre os jovens brasileiros.

Apesar das condições de trabalho desfavoráveis, relatadas pela maioria dos jovens que já haviam conseguido algum emprego (formal ou informal), a participação no mercado de trabalho também se apresentava nos discursos dos jovens como algo que ampliava as suas possibilidades de consumo e mesmo de sobrevivência, a possibilidade de circulação destes jovens para além das localidades onde residiam, assim como estava relacionada ao respeito e apreço em algumas famílias. Por outro lado, percebia-se que isso os colocava cada vez mais em desvantagem em relação àqueles que podem adiar essa inserção no mundo do trabalho e viver o período da juventude como um período de formação profissional voltada para postos de trabalho mais qualificados.

Outra problemática observada em relação aos participantes que estavam trabalhando é o comprometimento de sua escolarização, principalmente em função das condições de trabalho nos postos que ocupavam.

Juliana: A escola eu não estou mais estudando. Porque era assim, eu ia trabalhar! Eu tinha emprego. Só que daí se eu trabalhasse não tinha como ir pra aula. Daí eu resolvi trabalhar, só que eu não gostei do trabalho. [...] Daí depois eu vi que fiz a coisa errada. Devia estar estudando, ai não ia estar em casa.[...] Eu parei de estudar! Só que agora vou começar na metade do ano. Que o meu é supletivo, dá pra começar na metade do ano e fazer a oitava série. [...] porque eu estou na oitava série, agora estão pedindo [para trabalhar] o segundo grau, não sei o que. Eu não tenho, só tenho a oitava. (Juliana, 18 anos)

Pesq.: (...) E o que você faz nos seus dias de folga? Que você falou que tem dois dias por semana.

Pedro: Ah, eu aproveito dormir bem. Porque eu acordo todo dia às 6h da manhã. Vou pro serviço com sono e... quase nem agüento. Chego em casa meia noite, até dormir [...]. Eu fico com um sono do caramba.

Pesq.: E como que está na escola?

Pedro: Ah, está indo. Quando eu estou... disposto a estudar daí... fico na sala. Agora quando estou com muito sono eu não fico na sala. Eu fico na rua pegando um ventinho pra espantar o sono. (Pedro, 16 anos)

No entanto, apesar dessas contradições a maioria dos jovens entrevistados continuava indo para a escola, apesar da qualidade do ensino oferecido e das dificuldades para conciliar com o

trabalho. Podemos questionar: o que motiva estes jovens a continuarem freqüentando a escola?

A maioria trouxe a escolarização como uma necessidade para conseguir trabalho, como Juliana no discurso acima: "agora estão pedindo o segundo grau". Para alguns essa relação era bem marcada, como Catarina, uma das participantes que afirmou que iria estudar para trabalhar com outra coisa. Para outros a relação era mais vaga, pois ao mesmo tempo em que falavam da necessidade de ter "estudo" para conseguir trabalho, afirmavam que tinham dúvidas se continuariam estudando para terminar o Ensino Médio.

Em relação à escolarização, as situações que demonstraram a precariedade do ensino oferecido são as mais diversas, como o caso de Antônio que retornou à escola e em um ano completou a 7ª e a 8ª séries, freqüentando a escola de segunda a quinta feira, com um professor para todas as disciplinas de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Se por um lado isso traz a possibilidade de conseguir um certificado de conclusão do ensino obrigatório, que tem certa importância tanto para o sujeito que finalmente consegue concluir uma etapa escolar que havia abandonado, como foi o caso deste jovem, por outro não dá condições para que estes jovens se apropriem efetivamente de conhecimentos que poderiam lhes instrumentalizar frente a realidade que enfrentam.

Além da escolarização como uma necessidade para conseguir trabalho, a maioria dos jovens que participou da pesquisa também ressaltou a escola enquanto lugar que possibilita relações, encontros entre pares, assim como pode ampliar a participação desses jovens na cidade:

Pesq.: E como que você descobriu que tinha o CIC [Centro Integrado de Cultura], que ali tinha os filmes, cinema?

João: Passei por ali e daí uma vez também fui no passeio da escola ali, ver um teatro. (JOÃO, 16 anos)

Pesq.: E os lugares que você conheceu quando chegou aqui [Florianópolis], tem algum que te marcou? Que você lembre?

Juliana: [...] Faz tanto tempo. Eu fui uma vez no planetário, só que já tinha um tempo, já estava estudando, tudo. [...] Eu nunca tinha visto assim, um planetário. [...] Fiquei impressionada.

Pesq.: Você foi com o pessoal da escola?

Juliana Ahah, a gente foi fazer um passeio. A gente foi lá, eu adorei aquilo. Sai de lá, sai de lá pensando que já estava noite, sabe. Que daí eles escurecem dizem que já era noite, depois clareia, diz bom dia. Eu fiquei toda assustada também. Muito legal. Nunca me esqueço desse primeiro dia, por isso que eu já gosto assim de ir no planetário. Pra lembrar o primeiro dia que eu fui lá. Muito legal. (JULIANA, 18 anos)

Estes discursos indicam um papel importante que a escola pública pode ter no incentivo à participação dos jovens em diferentes práticas culturais e na ampliação do acesso à cidade, através da participação em diferentes espaços que esta apresenta, contribuindo para minimizar as restrições geralmente impostas a estes jovens por suas condições sócio-econômicas. O

planetário é um espaço da UFSC que desenvolve várias atividades abertas tanto para as escolas, quanto para a comunidade em geral.

Além da escola e do trabalho, a circulação pela cidade e apropriação desta pode ser facilitada para aqueles que participam de algum projeto social fora da localidade onde moram, como observamos em relação a outros participantes.

Pesq.: E como que você conheceu essas praias?

Pedro: Ah, através do [projeto do] Ministério e também do [projeto] da igreja ali, também fazia saída. A gente ia nas praias, cachoeira. Lá do Santo Amaro da Imperatriz.

Pesq.: Você conheceu as praias através dos projetos então?

Pedro: Ahah.

Pesq.: E com a sua família, você já foi alguma vez?

Pedro: Só ai naquela prainha, do coiso ali [Beira-Mar Sul]. (Pedro, 16 anos)

Juliana: (...) Fui andando pela cidade pra ver. [...] Eu saia a tarde assim, quando não tinha nada pra fazer, ou ia passear, ver as coisas, conhecer um pouco também. Aí que eu conheci esse Parque da Luz, conheci o mirante, conheci um parquinho também que tem lá perto das Americanas, que tem tipo um negócio lá pras pessoas ficar namorando lá. [...] mas agora não vou mais. Agora se eu for eu tenho que ir com ele [marido].

[...] Quando o projeto começou. [...] Antes, eu não saia lugar nenhum. (Juliana, 18 anos)

Essa questão de andar pela cidade para conhecê-la foi observada durante o ano de 2006 quando estes jovens freqüentavam um "projeto social" no centro da cidade, sendo que recebiam vale transporte para ir até o local, o que possibilitava a circulação por lugares outros que não o projeto, como aconteceu com alguns jovens que em determinado momento iam caminhando até o projeto e usavam o vale transporte para conhecer a cidade, como foi o caso de Pedro.

Pedro: Aquela época lá, meu deus. Foi de enjoa. [...] Eu ia de ônibus e... daí conheci tudo já. Quase tudo. [...] naquela época eu nem sabia onde que ficava a penitenciária. Agora eu sei.

Pesq.: E como que você fez pra conhecer?

Pedro: Como eu fiz? Ah, eu passava de ônibus. [...] Ingleses, Canasvieiras, Lagoa da Conceição. (...) Só fui de ônibus e depois voltei de ônibus. [...] era legal pegar ônibus. Ficava só sentado né. [...] O João me deu a idéia. [...] a gente ia a pé pra escola. Aí ele teve a idéia vamos pegar o ônibus. Ah, depois só comecei pegar o ônibus. [...] às vezes ia pra escola, ou pra praia mesmo. [...] o ano passado, a gente foi umas dez vezes pra praia, até bem mais. Uma vez... aquela vez lá eu e o Antônio, a gente foi um dia que estava quase chovendo. Pra praia. [...] a gente foi até metade lá da praia. Aí entramos na água e começamos a nadar. Depois da água viemos pra casa. (Pedro, 16 anos)

Esse jovem relata que conheceu 'tudo': 'passava de ônibus', antes não sabia nem onde ficava a 'penitenciária', que está localizada no bairro Trindade, próximo ao Maciço do Morro, onde morava. Importante relembrar que, embora estivesse morando em Florianópolis desde 1997 foi somente em 2006, com 15 anos de idade, que Pedro pode se deslocar pela cidade e conhecer Florianópolis. Destaca-se a condição de restrição nos espaços de circulação vivida por este jovem até aquele momento, provavelmente a mesma realidade de muitas crianças e jovens na cidade que, como ressalta Santos (2006), apesar de viverem numa cidade global vivem a cidade como se fosse uma cidade local.

Os projetos sociais apresentaram um lugar importante nos discursos da maioria dos jovens entrevistados. Entre os significados presentes na relação destes jovens com estes projetos estava a possibilidade de ocupação do tempo livre com algo que "gostam", "tirando os jovens da violência", um discurso que está presente no contexto atual. Conforme Sposito, Carvalho e Silva & Souza (2006), as políticas públicas voltadas para a juventude surgem a partir da década de 1990, mas continuam reiterando as "problemáticas da vulnerabilidade, do risco e da violência", ou seja, as políticas de juventude no Brasil aparecem como um aspecto da questão social e não a partir da 'constituição de um espaço de visibilidade da condição juvenil moderna, incluindo sua diversidade, e uma concepção ampliada de direitos'. Além disso, a visibilidade dada aos jovens 'pobres' principalmente, 'agravada por um clima de insegurança social, engendra demandas de controle e de disciplinamento de sua conduta [...]" (ibid, p.243).

Apesar das inúmeras contradições presentes nos projetos voltados para os jovens de baixa renda, a importância destes foi ressaltada pela maioria dos participantes da pesquisa, como pode ser visto no discurso de Camila (18 anos), ao ser questionada se os jovens tinham alguma espécie de apoio diante das dificuldades que enfrentavam:

Falando por mim, de onde eu moro, eu acho que a gente não tem isso, a gente tem... a gente tem muita gente pra te puxar o tapete. É por isso que é importante esse negócio que teve no Ministério [projeto do qual participou em 2006], porque abriu caminho pra... pra estudar, pra... trabalho. [...] Devia ter mais... mais essas coisas assim, porque isso ai ajudar bastante. Que aí o pessoal já está meio desanimado não consegue nada, acaba caindo né. Vai fazer o que? Não tem estrutura, não tem ninguém que ajude, não tem ninguém... é mal cara, é mal. Tem que ter mais isso. Acho que ia ter menos gente na rua. (CAMILA, 18 anos)

Diante das condições de ausência de direitos sociais os projetos podem trazer outras possibilidades, como destaca Camila. Além disso, podem trazer novas perspectivas para esses jovens diante do desamparo legal. Suzana também fala sobre os projetos nas localidades que havia morado:

Pesq.: E o que teria que acontecer para que a cidade fosse melhor para viver aqui?

Suzana: Ah, eu acho que as autoridades têm que tomar alguma atitude né. Porque se eles não tomam uma atitude, vai continuar do jeito que está. Não adianta só bota as polícias nas comunidades. Tem que botar mais escola, tem que botar... mais cultura pras criança e os jovem pode tá né, não entrando nessa vida pra não gerar mais criminalidade né. [...] esporte, algumas aulas diferentes. [...] aulas que os jovens, que os adolescentes gostem. Que não tem oportunidade em alguns locais, algumas comunidades. [...] algumas até de informática. De

surf, de judô, muitas crianças gostam e não tem acesso. Não tem onde fazer e em outros lugares é pago e às vezes não tem condição de paga. (SUZANA, 22 anos)

Essa jovem traz a necessidade de atuação das "autoridades", do poder público, referindo-se aos problemas vivenciados por quem mora nas "periferias" da cidade e enfatizou a importância de ações não apenas através da polícia, mas também na ampliação do acesso à educação, através de escolas, e de atividades culturais. Essa é uma questão fundamental, que deveria ser considerada no âmbito dos direitos previstos na legislação sobre as condições necessárias para o desenvolvimento das crianças e dos jovens, no entanto, também podemos observar que o discurso dessa jovem ainda mantém outros discursos que vêem a necessidade de intervenções para que as pessoas não entrem na criminalidade.

Embora concordem com as reivindicações de jovens como Suzana, Sposito, Carvalho e Silva e Souza (2006) problematizam as práticas culturais, assim como as esportivas, no âmbito das políticas públicas para Juventude quando estas possuem um 'caráter instrumental', ou seja, possuem

objetivos estranhos ao mundo cultural e dos esportes. Não se trata de negar que práticas culturais e esportivas produzem benefícios amplos para aqueles que a praticam (auto-estima, construção de identidades, possibilidades de agregação e de participação, entre outras). Outra lógica ocorre quando o objetivo é conter a violência, agressividade, comportamentos ameaçadores e, portanto, utiliza-se da arte e do esporte para obter algum benefício de outra ordem, esvaziando-se as metas inerentes à atividade. Quando a prática cultural ou esportiva aparece apenas como um instrumento para outros objetivos, em geral, ela pouco agrega de competências específicas, técnicas e materiais necessários. Sempre pode ocorrer um verdadeiro simulacro da expressão artística ou esportiva, disseminando-se projetos com poucos materiais ou recursos, sendo empreendidos por pessoas pouco capacitadas. (ibid, p.244-245)

Os "projetos" referidos pelos jovens abarcam uma diversidade de propostas e objetivos, geralmente não problematizados por estes. A partir dos 'projetos' que conhecem, esses jovens atribuem sentidos diversos, como de "projetos para ajudar os jovens que vivem na comunidade", "projetos para tirar os jovens da criminalidade", entre outros discursos que em geral também reproduzem vozes sociais presentes nas propostas dos projetos sociais na atualidade. Por outro lado, podemos ver pela fala de uma das participantes que as "falhas" destes projetos também são percebidas, ao falar das dificuldades encontradas pelos jovens:

Catarina: É, a dificuldade de oportunidade [...] que nem esse projeto, que a gente está fazendo aqui, no PADI, o Programa de Responsabilidade... [...] você trabalha um ano, você sabe que é só um ano. Depois acaba, esquecem do jovem. [...] Eu acho que, tinha que dar uma oportunidade, mas tinha que ser pra sempre. [...] Eu acho que tem que... muitos programas não valem. (CATARINA, 20 anos)

Nesse discurso Catarina problematiza a necessidade de continuidade nos projetos sociais, que implica em políticas públicas que promovam ações com continuidade para que os jovens realmente possam ter condições de mudar suas condições de vida. Alguns jovens

também viam os projetos enquanto uma possibilidade de ampliar sua inserção no mercado de trabalho através dos cursos oferecidos em alguns destes projetos, voltados para o mercado de trabalho. Neste caso, a participação em projetos pode ser uma estratégia para ampliar as possibilidades de inserção no mercado de trabalho: "Fui lá... conversei com o dono da loja, comecei a conversar com ele... daí levei aqueles meus diplomas que eu fiz ali do curso ali...[...] da Promenor e da professora ali, do... [...]" (Pedro, 16 anos).

Conforme Novaes (2003, p.123), há diferentes recortes que interferem na trajetória dos jovens: condição sócio-econômica, de gênero, de etnia, o local de moradia, entre outras. Juntamente com essas questões a participação ou não em 'projetos sociais' seria outro critério de diferenciação que 'pode entrar nesse caleidoscópio da inclusão/exclusão'. Conforme a autora, principalmente nas grandes cidades, "faz diferença ser ou não ser 'um jovem ou uma jovem de projeto'".

Para aqueles que têm acesso, os projetos podem contribuir para a superação de certas marcas de exclusão por meio do aumento da escolaridade, da capacitação profissional, da consciência étnica, de gênero, de pertencimento local comunitário, conforme a autora. Por meio deles, uma parcela dos jovens pode inventar novas maneiras de sociabilidade e integração societária, que resultem em determinadas modalidades de inclusão (NOVAES, 2003, p.124). No entanto, nem todos os projetos conseguem dar conta dessas questões, ou as tratam de forma bastante diversa e não necessariamente adequada.

Diante do contexto em que estão inseridos, estes jovens buscam diferentes estratégias de sobrevivência, mas os impactos das condições em que vivem, demarcam suas trajetórias, como se observa na fala de Catarina (20 anos):

Pesq.: Em você mesma, tem alguma qualidade que você mais gosta?

Catarina: Ah eu tenho, me acho uma pessoa inteligente.

Pesq.: E tem alguma coisa que você menos gosta?

Catarina: Ah, eu não gosto... ai...ai eu não gosto porque quando eu crio muita expectativa com as coisa, depois me decepciono. [...] eu gostaria de não levar as coisas tão... entendesse? Não achar [...] que vai ter outro jeito. É aquele e é aquele jeito e pronto né. É claro que não vai ter.[...] de vez em quando eu crio expectativa. Disseram pra mim que vai ser um ano, mas eu sempre acredito que eu vou consegui mais um ano, e mais um ano, entendesse? Queria não, é aquilo e é aquilo e pronto, né, pensar naquilo.

Pesq.: Por que você queria acreditar nisso?

Catarina: Ah, porque a gente só se decepciona. A gente acredita, né? Queria não ter mais tanta expectativa.

Catarina está se referindo ao estágio que estava realizando na Assembléia Legislativa, o qual tinha previsão de duração de um ano. Também explicita como se relaciona com as condições em que está inserida, do reconhecimento de si como uma pessoa inteligente, o que possibilita que ela continue resistindo à lógica que tenta impor a esses jovens condições de subalternidade, mas ao mesmo tempo sentidos que ela atribui às experiências de frustração

que vivencia, explicitando que gostaria de acreditar que vai ser assim mesmo e não criar expectativas de que vai conseguir novamente.

Essas experiências impostas pelas restrições a que estão inseridos são significadas pelos participantes singularmente, além disso, a forma como se apropriam das dificuldades que encontram vai aumentando ou diminuindo a 'potência de ação' diante das questões que enfrentam. No caso de Catarina, a jovem destaca que não gostaria de ter tanta expectativa, pois só se decepciona. Mas se por um lado isso lhe traz decepções e frustrações, por outro isso lhe permite resistir e lutar pelas condições sociais que deseja.

Se acompanhássemos a trajetória vivida por cada um destes jovens, poderíamos observar como cada um vai se posicionando frente às condições e restrições que encontra. João em 2006 desejava fazer curso técnico do SENAC, conforme relatava, assim como via a possibilidade de entrar para o exército com o objetivo de se profissionalizar e assim buscar outras possibilidades de trabalho e estudo, mas durante a pesquisa em 2007 já estava casado e com outros objetivos mais voltados para a sobrevivência imediata. Outra situação pode ser observada na fala de Pedro: "Nem sei o que eu quero ser da vida ainda. Meu sonho era ser jogador de futebol, mas... se fosse pra se jogador de futebol tinha que estar numa escolinha né, fazendo uma escolinha. Agora já... já é tarde. Não sei ainda o que eu quero ser." (PEDRO, 16 anos).

Como foi destacado até aqui, a escola, o trabalho e os 'projetos sociais' ocupam lugares significativos na história dos participantes, pois podem trazer outras perspectivas, apesar de nem sempre serem efetivadas, mas também permitem a inserção em diferentes espaços sociais. No entanto, é necessário considerar também outras práticas das quais participam e que se instituem como lugares de encontro com outros, como as festas e as atividades de lazer no tempo livre.

A ocupação do tempo livre pelos jovens e a participação em atividades de lazer também estão diretamente relacionadas com as relações destes jovens na/com a cidade e com a vivência do tempo da juventude, assim como está demarcado pelas bases econômicas desiguais que implicam nas "possibilidades de acesso, experimentação, consumo e criação dos mundos da cultura, do lazer e do tempo livre" (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2005, p. 176).

João foi um dos participantes que problematizou a falta do que fazer na cidade no tempo livre:

João: Esses bairros eles podiam colocar campo, alguma coisa assim pra se divertir. Parque. Podia ter... ora, como que uma cidade dessa não tem evento assim, bastante evento?

Pesq.: Que tipo de evento?

João: Parque de diversão, circo.

João: ... diversão você tem só na praia. [...].Cidade que não tem um parque de diversão, [...] não tem nada pra se divertir, ou tu vai pra uma festa ou tu vai pra praia. Ou tu fica em casa. O que vai fazer na rua, vai caminhar? Não tem nada pra fazer. Que muita gente fica aqui porque tem trabalho né. Aí trabalha a semana inteira, chega sábado e domingo só vai descansar, não tem aonde ir. Se a professora perguntar aqui na cidade onde eles costumam ir? Nas praias e nas festas. [...] (JOÃO, 16 anos)

Esse jovem enfatiza as poucas possibilidades de diversão na cidade, referindo-se a necessidade de outras atividades que possibilitem ocupar o tempo livre da rotina de trabalho e das obrigações sociais. Essa restrição nas possibilidades de diversão trazida por João indica tanto a situação econômica desses jovens que inviabiliza o acesso àquilo que a cidade oferece, quanto a ausência de políticas públicas que promovam 'cidadania cultural, como discutem BRENNER et al.(2005).

Em outra fala sobre as dificuldades que os jovens de hoje enfrentam João retomou o problema de não ter nada para se divertir:

João: Drogas, violência. [...] Drogas que eu falo é também bebida alcoólica [...] acho que muita gente bebe pra se divertir, não tem nada pra fazer, nada pra se divertir. Ai vão nas festas pra se divertir, bebem, fumam droga pra se sentir alegre, é isso. [...]

Pesq.: E por que você acha que os jovens tem que beber assim, ou tem que fumar pra ficar feliz?

João: Porque não... não tem com que... porque fica feliz. [...] É, não tem nada que fazer aqui nessa cidade. [...] ah, eu acho que não é o que não tem o que fazer. Porque no mundo todo é trabalhar e... só. Trabalhar e fim de semana sair pra algum lugar. Mas os jovens já pensam diferente, não pensam em trabalhar, só pensam em se divertir [...]. Mas assim também, não tem nada pra se divertir. (JOÃO, 16 anos)

Ao mesmo tempo em que João enfatiza a falta do que fazer para se divertir, já que a cidade não oferece opções, ele também ressalta o trabalho, que 'no mundo todo é trabalhar' e fim de semana ir para algum lugar. Ao falar sobre os jovens que ele se refere como 'eles', como se não estivesse incluído, fala da sua própria condição e das limitações que vivencia.

No caso dos demais participantes, as festas foram as atividades de lazer mais destacadas por estes, tanto nas localidades onde residiam como fora destas em alguns pontos específicos da cidade. Para aqueles que as freqüentavam, estas eram uma possibilidade de diversão e de encontro com os amigos. Antônio ao falar das festas que costumava freqüentar, falou da alegria de estar com os amigos se divertindo em grupo:

Antônio: É as vezes a gente se apresenta. Abre uma roda no meio da festa e a gente começa a dançar [break]. [...] a gente se sente outra pessoa. [...] uma pessoa mais animada, mais alegre, se sente normal, se sente uma pessoa bem feliz. [...] porque ai a gente não tem nada na cabeça.

Pesq.: Que tipo de coisas assim que deixam de vir na cabeça?

Antônio: Os problemas né.

Pesq.: Os problemas somem quando vocês estão dançando?

Antônio: É. Eu não, eu quando tenho festa não tenho nenhum problema, mas daí quando começa a dançar dá alguma coisa no coração, só que deixa a gente mais alegre, mais animada, fica mais no ritmo, a gente se empolga e começa né e daí vai chamando os outros pra vim dançar, daí os outro vem e daí o cara fica mais alegre porque está dançando no grupo. (...) meus amigos que moram aqui do lado da minha casa. (ANTÔNIO, 15 anos).

O break é uma dança que faz parte do movimento cultural hip hop que surgiu nos Estados Unidos na década de 1960 para designar as festas de rua num bairro de Nova York, maciçamente freqüentadas por jovens negros. No Brasil esse movimento se consolidou no decorrer da década de 1990, com grande popularidade nas periferias das grandes cidades. O hip hop inclui o break (dança de passos robóticos, quebrados e, quando realizada em grupo, sincronizados), o grafite (pintura nos muros da cidade, geralmente com spray), o DJ (o disc-jóquei) e o rapper ou MC (mestre de cerimônias), aquele que canta ou declama as letras sobre as bases eletrônicas criadas e executadas ao vivo pelo DJ (ZENI, 2004).

Antônio fala de como se sente ao se apresentar, mostrar-se ao outro e por este ser reconhecido. Nesse momento consegue 'libertar-se' dos problemas e se sentir uma pessoa alegre, feliz. Este relato exemplifica a importância de espaços de lazer e socialização entre pares, como é destacado por Brenner et. al. (2005), e a importância de linguagens artísticas como a música e a dança no processo de constituição desses jovens, temática que é discutida por autores como Maheirie e Hinkel (2007), Maheirie (2003), entre outros.

Outro ponto de diversão e de lazer para a maioria dos participantes eram as festas na localidade onde residiam. Estas estavam diretamente relacionadas com as relações dos jovens entre pares na mesma localidade: enquanto um dos jovens relatou ter poucas amizades na localidade e a impossibilidade que via para estabelecer relações na localidade onde morava, outros relataram um maior envolvimento com grupos de jovens desta, o que por sua vez permitia maior participação em festas na localidade e fora desta, mas também exigia a aprendizagem e negociação dos "perigos", principalmente a possibilidade de confronto com jovens de outras localidades rivais em função do tráfico de drogas.

Uma estratégia utilizada pelos jovens diante da possibilidade de conflito com jovens de localidades rivais é a formação dos 'bondes', explicada por Juliana:

Juliana: [...] tem um tipo dum bonde sabe, que eles vão tudo num bonde assim [...], aí esse bonde vai pra festinha, todos eles, que já conhecem tudo, aí vão, também quando vão pra sair eles se juntam todos e saem. [...] uma vez a gente foi na Festa da Laranja e os caras brigaram lá e quando a gente voltou pra vir pra casa veio um monte de guri junto com a gente, sabe, assim, os guri que tinham arma iam tudo na frente, porque se tivesse os guri de lá que tivesse arma e tivesse que atirar eles atiravam porque eles tinham arma, eles iam na frente, as pessoas que não tinham iam mais pra trás, só que era bastante gente, e não era todos que estavam com eles. (...) Eles protegem só aqueles que estão junto com eles, assim se eles saem e brigarem eles protegem só os que estão com eles ali, aí aqueles que não estão, ai eu não sei, aquele dia eu me assustei porque eu pensei que ia...[...] eles iam pra fazer confusão lá mesmo, pra estragar a festa dos outros. [...] eles vão divulgando assim, vamos pra festa, vamos, daí eles vão, daí cada vez vai aumentando mais, na festa todo mundo lá se conhece. [...] Daí onde eles vão passando vai aquela filinha atrás, aquele monte de gente, bonde. (JULIANA, 18 anos)

José foi outro jovem que falou dos "bondes": para explicar, deu o exemplo dos jovens da universidade que ele conhecia: "é como se fosse um grupo de estudante andando junto". É interessante a analogia utilizada por esse jovem, pois demonstra que esta é uma questão natural para ele.

A Festa da Laranja[11] trazida por Juliana é uma das festas populares da cidade, a qual a maioria dos participantes já havia participado. Pude observar que estes jovens em sua maioria também costumavam freqüentar outras festas públicas que ocorrem na cidade, como a festa de aniversário do município e as festas de fim de ano, pois é uma possibilidade de lazer e diversão que se apresenta de forma gratuita.

No entanto, os espaços públicos da cidade, onde acontecem as festas populares, podem ser local de encontro entre grupos de diferentes localidades e de conflito, como trouxe Juliana, pois é nestes espaços públicos que estes grupos podem se encontrar e diante de conflitos estes podem ser resolvidos pela violência.

Outro ponto observado e relatado por alguns dos participantes foi a quase ausência de espaços públicos nas localidades. Em *Lírios*[12], o único espaço aberto é um campo de terra onde as pessoas se encontram para jogar futebol. Enquanto estava freqüentando esta localidade aconteceu um torneio de futebol neste campo, organizado pelo presidente da associação de moradores. Como relatou um dos jovens, essa atividade cultural é uma das poucas possibilidades de diversão na localidade que os jovens que não possuem dinheiro para sair podem usufruir. João (16 anos) comentou da importância deste espaço na localidade: "quando faz um torneio ali, arruma o campo, enche de gente ali. Que dá pra se divertir ali, né professora. E eles queriam acabar com o campo. Se acabassem daí não tinha onde se divertir."

Em relação à participação destes jovens nas festas, também foi possível observar, durante a pesquisa de campo, a preocupação dos familiares quanto aos "riscos" que estes jovens, principalmente do sexo masculino, podem correr ao sair à noite. Tentam manter os filhos ocupados e afastados de certos espaços, seja através da inserção destes em projetos sociais, em ocupações profissionais, ou outras, mas foi possível perceber que isso ocorre de forma bastante diversa.

Num dos encontros na localidade *Lírios*, a mãe de Antônio relatou que seu pai o havia transferido na escola do período noturno para o período da tarde, em razão de uma série de conflitos entre jovens de localidades vizinhas e rivais em função do tráfico de drogas. Na relação da pesquisadora com Antônio, principalmente através das fotos, e com sua família nas observações participante, foi possível observar o movimento da comunidade durante certo período, pois na primeira entrevista com Antônio ele contou das festas que participava com seus amigos, tanto na localidade quanto fora desta, e as fotos que registrou mostravam questões mais gerais relacionadas à "comunidade". Já no final da pesquisa de campo, Antônio retratou através de suas fotos, principalmente o conflito que estava vivenciando após o assassinato de um rapaz que era seu amigo. As mudanças de foco dessas imagens coadunam com as mudanças observadas em sua família, que estava mais precavida em relação à circulação dele pela cidade. Ao ser questionado se conseguia circular pelas localidades vizinhas, Antônio relatou que costumava circular por todas as localidades vizinhas a sua, no

[11] Oficialmente denominada "Festa da Santíssima Trindade e da Laranja", tradicionalmente realizada no mês de maio ou junho numa praça pública no bairro Trindade, organizada por pessoas ligadas à igreja cristã.
[12] Nome fictício, assim como de todas as demais localidades onde residiam os participantes da pesquisa.

entanto, quando passava por estas sempre andava com um único amigo, não saia com o grupo de amigos da sua localidade, pois isto provavelmente implicaria conflitos.

Em algumas situações a circulação na cidade demanda a aprendizagem de estratégias de sobrevivência, pois códigos vão sendo "escritos" e imputam mudanças nos modos de circulação pelos espaços, das parcerias possíveis a depender das atividades, de onde e com quem se transita.

Em relação à ocupação do tempo livre, outro ponto que se destacou foi a participação de alguns dos jovens e suas famílias em atividades religiosas. Uma das imagens registradas por João mostrava uma das igrejas no centro da cidade que alguns dos participantes e familiares relataram freqüentar. Outros participantes de *Lírios* e de *Petúnia* relataram freqüentar os cultos realizados nas localidades onde moravam, também nos finais de semana.

A família foi outro aspecto apresentado como fundamental na constituição de alguns desses jovens, como é destacado por Antônio que, ao ser questionado sobre quem ele mais admirava, trouxe as pessoas da sua família:

Pesq.: E o que você mais admira neles?

Antônio: A vontade.

Pesq.: A vontade?

Antônio: O prazer que eles têm.

Pesq.: Prazer em que assim?

Antônio: Prazer de ter o que eles querem né, o que eles querem fazer mesmo é conseguir arrumar um emprego pra mim, por exemplo, pra eu poder ajudar eles. O que eu admiro mesmo é a vontade que eles tem de arrumar emprego, arrumaram um pro meu tio, eles têm vontade né, e a minha mãe fala que a gente não pode desistir, de vez em quando eu acredito nela, tem vez que não né, mas a maioria das vezes eu acredito.

[...] Família? Família é tudo né, família é tudo o que a gente tem de bom. (ANTÔNIO, 15 anos)

Para esse jovem, a família se apresenta como um dos pontos de referência, significado por ele neste enunciado pela 'vontade' de lutar pelo que querem. Ao mesmo tempo fala da mãe, a qual insiste em que não devem desistir, apesar de algumas vezes não acreditar, mas que na maioria das vezes acredita. A mãe de Antônio numa das observações realizadas em *Lírios* trouxe a dificuldade que encontrava para incentivar os filhos, mas que se sentia sozinha, reclamando da ausência do marido.

Observa-se que as oportunidades que estes jovens encontram/criam são bastante diversas, apesar do que os identifica, assim como há uma grande variedade naquilo que os afeta e se torna significativo na trajetória de cada um. Histórias vão sendo construídas, sonhos/desejos alimentados ou abandonados, mas continuam resistindo, até mesmo quando aparentemente não há resistências.

As condições vividas por estes jovens dizem das condições diferenciadas de vivência do tempo da juventude e da necessidade de se desnaturalizar e historicizar essa etapa da vida. Afinal, a juventude é vivida de forma diversa e não raro a fronteira em relação à idade adulta é de difícil demarcação. No entanto, apesar desses jovens fazerem parte do mesmo segmento social, as experiências destes na/com a cidade são apropriadas de modo particular, o que remete à singularidade dos sujeitos, aos acontecimentos e experiências que o cotidiano impõe a estes jovens e a forma como destes se apropriam. Além disso, estes sentidos também dizem daquilo que os afeta, que os mobiliza ou não a resistir diante das condições em que vivem e na realização e/ou invenção de seus sonhos e perspectivas, cunhando-se assim, nessas relações, não uma, mas muitas cidades.

Referências bibliográficas

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente**:*** Lei Federal 8.069/1990. Brasília.

BRENNER, A.K.; DAYRELL, J.; CARRANO, P. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, H.W.; BRANCO, P.P.M. (orgs.). *Retratos da juventude brasileira:* análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, Instituto Cidadania, 2005, p.175-302.

COIMBRA, C.M.B.; NASCIMENTO,M.L. Jovens pobres: o mito da periculosidade. In: FRAGA,P.C.P; IUNIANELLI, J.A.S. (org.). *Jovens em tempo real*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.19-37.

HINKEL, Jaison; MAHEIRIE, Kátia. Rap-rimas afetivas da periferia: reflexões na perspectiva sócio-histórica. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 19, n.2, p.90-99, 2007.

MAHEIRIE, Kátia. Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 2, p. 147-153, 2003.

NOVAES, R. Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias de um debate em curso. In: FREITAS, M.V. de; PAPA, F. de C. *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003, p.121-141.

SANTOS, M. O lugar e o cotidiano. In: *A natureza do espaço*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006, p.313-327.

SAWAIA, B.B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão social. In: SAWAIA, B.B. (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2001.

SPOSITO, M.P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In.: ABRAMO, H.; BRANCO, P.P.M. (orgs.). *Retratos da juventude*

brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005, p.87-127.

SPOSITO, M.P.; CARVALHO E SILVA, H.H.de; SOUZA, N.A. de. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.32, p. 238-257, maio/agosto 2006.

TITON, A.P. Jovens de baixa renda de Florianópolis/SC e suas relações na e com a cidade. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

ZANELLA, A.V. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 1, p. 127-135, 2004.

ZENI, B. O negro drama do rap: entre a lei do cão e a lei da selva. *Estudos Avançados,* São Paulo: USP, v.18, n.50, 2004.

JUVENTUDE E PARTICIPAÇÃO: DISPUTAS E RELAÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR

Francisco André Silva Martins[13]
Juarez Tarcísio Dayrell[14]

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo discutir as relações estabelecidas entre os jovens do grêmio estudantil, os professores e a direção de uma escola pública de ensino médio. O intuito do artigo está em perceber as tensões decorrentes da participação do estudante em seu cotidiano escolar, bem como, os reflexos dessa experiência. As questões suscitadas caminham no sentido de perceber que o processo participativo escolar é perpassado por disputas entre sujeitos que defendem interesses, muitas vezes, distintos. O funcionamento da escola, por vezes, contempla o "ser aluno" e tal imagem pode não ser condizente com a participação dos jovens no cotidiano escolar. O processo de atuação dos jovens gremistas provoca uma tensão entre lógicas distintas: a dinâmica dos jovens e a estrutura da escola. Como um espaço socializador, com dinâmica própria, o grêmio e as atividades promovidas pelos jovens gremistas, podem sinalizar um caminho importante para a quebra de estereótipos e para uma atuação diferenciada do estudante em seu processo de formação escolar.

Palavras-chave: Juventude, Participação, Relação Direção/Estudantes.

[13] Professor da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, mestrando em educação pela Faculdade de Educação - UFMG, graduado em história (UNI-BH), especialista em história e cultura mineira (FIPEL), membro do observatório da juventude Fae-UFMG. Contato: fasm.historia@yahoo.com.br.
[14] Professor adjunto da Fae-UFMG, coordenador do Observatório da Juventude e orientador da pesquisa de mestrado. Contato: juareztd@uol.com.br

Considerações Iniciais

O presente trabalho surge dos esforços empreendidos em uma pesquisa de mestrado desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais intitulada "A voz do estudante na educação pública: um estudo sobre participação de jovens por meio de grêmio estudantil". O objetivo é empreender uma discussão em torno das relações estabelecidas entre jovens, direção escolar e professores, tendo como pano de fundo o processo participativo inerente à atuação do grêmio estudantil em uma escola pública de ensino médio. A escola estudada compõe uma Fundação que funciona sob os cuidados de um município da Região Metropolitana de Belo Horizonte.

Em se tratando de procedimento metodológico, foi empreendido um Estudo de Caso, em que a abordagem qualitativa teve como principais ferramentas metodológicas a observação participante e o desenvolvimento de entrevistas semi-estruturadas. A tentativa é de caminhar no sentido de contribuir para ampliar o conhecimento já produzido sobre a juventude, principalmente, no que tange as relações, disputas cotidianas e experiências participativas vividas pelos jovens na escola.

Participação na escola

Inicialmente, é importante estabelecermos algumas discussões em torno do exercício participativo por parte do estudante no cotidiano escolar. Essas relações são perpassadas por tensões decorrentes, muitas vezes, de imagens construídas historicamente, tanto no que se refere à escola, quanto no que se refere ao aluno (SACRISTAN, 2005). Nesse aspecto, podem ocorrer situações de embate entre a tradição e a inovação. De acordo com Ana Paula Corti e Raquel Souza "quando pensamos em como a escola costuma focalizar e tratar os jovens, percebemos logo que predomina a categoria aluno" (2004, p.118).

Entretanto, apesar da homogeneidade histórica nos protocolos do "ser aluno" a condição de aluno é vivida de forma desigual e diversa em virtude da classe social, do gênero, da raça, dentre outros aspectos. Sacristan (2005) salienta que "essa precaução diante da heterogeneidade da experiência escolar deve nos levar a um entendimento diversificado sobre o que significa ser aluno como indivíduo" (p.126). Diante disso, pensar a participação do estudante na escola pode envolver mudanças que suplantam o que antes era determinado para essa categoria. De acordo com Sacristan (2005) "o ser que está na sala de aula, tal como agora conhecemos e representamos, é uma invenção tardia que surge com o desenvolvimento dos sistemas escolares" (p.125).

Assim, vislumbramos que a relação entre a participação do jovem na escola e o "ser aluno" pode estar envolvida pelo receio para com a mudança, para com o novo, para com a quebra de valores, comportamentos e regras. Entretanto, o exercício participativo vivido pelo jovem pode contemplar o que Abramo (2004) vai chamar de *Socialização Satisfatória*, como um processo de aprendizado e formação que vai além da educação formal. O conhecimento, nesse aspecto, se dá pelo seu próprio processo construtivo, é caleidoscópico e ininterrupto.

De posse dos aspectos levantados, compactuamos com o que nos traz Jeannete Ramos (2005) ao estudar a gestão democrática da escola pública, a autora salienta que "a educação é contraditória,

comportando ao mesmo tempo conservação e inovação, podendo servir para reproduzir as injustiças, mas, concomitantemente, funcionar como instrumento de mudanças" (p.41). Na escola estudada pudemos perceber aspectos importantes no que tange a participação juvenil no cotidiano escolar que se apresentam na relação dos jovens com a direção da escola e com os professores.

A relação com a direção da escola

Um dos pontos importantes referentes à participação do jovem na escola está vinculado à relação estabelecida com o seu diretor. Na escola estudada essa relação é perpassada por tensões inerentes ao processo de democratização da escola. Ao nos propormos a investigar o grêmio estudantil e as experiências proporcionadas aos estudantes nele envolvidos reconhecemos ser de vital importância perpassar, inicialmente, por uma discussão que contemple os princípios da gestão democrática da escola (OLIVEIRA, 2006; RAMOS, 2005). Mesmo que esse não seja o foco principal do presente trabalho, cremos que a discussão seja vital no processo de inserção e reconhecimento do estudante como ator singular no processo educacional.

A Constituição Federal de 1988 e posteriormente de maneira mais efetiva a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, trazem à baila novas possibilidades no que concerne à autonomia e participação da gestão escolar, para professores, pais e estudantes. Contudo, também é necessário argumentar em que medida essa democratização da escola, atualmente, contempla o estudante como um ator com direito a participação efetiva no cotidiano escolar. Segundo Bessa et. al. ([s.n.t.]):

A democratização do processo de gestão deve garantir, através do exercício permanente de análise e de ações participativas o acesso igualitário às informações a todos os segmentos da comunidade escolar e a aceitação da diversidade de opiniões e interesses. Dentro desse contexto, o Grêmio estudantil vem se constituindo como excelente dispositivo para a concretização de um processo mais solidário entre os diversos grupos (BESSA et. al., [s.n.t.], p. 3).

É importante considerar a existência de uma distância considerável entre o que é legalmente determinado e o que realmente ocorre no cotidiano das escolas. Na atual conjuntura da educação brasileira faz-se necessário abrir novos caminhos para a gestão democrática, no que se refere ao "diálogo como forma superior de encontro das pessoas e soluções de conflitos" (CURY, 2006).

As premissas de uma gestão escolar dialogam com tendências democráticas atualmente percebidas na eleição de diretores, políticas públicas de universalização do ensino, implementação de projetos, descentralização de decisões e obrigações, além da busca da autonomia escolar de acordo com suas singularidades (OLIVEIRA, 2006). Apesar dessas tendências, que podem ser consideradas avanços, é necessário ressaltar que ainda há muito o que fazer. Há que se reconhecer que "nos avanços da gestão democrática, a presença e voz dos alunos muito pouco avançou" (ARROYO, 2005, p. 42). Passados alguns anos desde a LDB de 1996, novas abordagens do problema se fazem necessárias para interpretação dos caminhos possíveis a serem seguidos.

Nesse artigo ao tratar da relação estabelecida entre a direção e os jovens do grêmio percebemos que essa é marcada pela defesa de posições e interesses distintos. Em função da distinção os jovens se posicionam de forma antagônica à direção. Tomando como base os estudos de Alberto Melucci (1989, 2001, 2004) no que referente aos movimentos sociais, entendemos o grêmio como uma *área de atuação* do movimento estudantil e esperamos jogar luz sobre alguns pontos importantes. A atuação dos jovens está ligada a uma *ação coletiva* que se relaciona a objetivos, recursos e limites. Nesse sentido, o antagonismo estabelecido decorre de uma *identidade coletiva* formada pelos jovens como estudantes que se mostram solidários em seus anseios (MELUCCI, 2004, 2001).

Na escola, entendida como arena de disputas, há uma tendência à formação de um "NÓS", que agrega os interesses dos estudantes, e dos "OUTROS", que comporta os demais atores que não os estudantes. De acordo com um dos jovens entrevistados, Felipe[15], os jovens do grêmio já foram inclusive *"chamados de partido contrário, contrário do que eles falavam (direção)... oposição"* (Felipe, 16 anos). Em oposição aos "OUTROS" o "NÓS" sustenta uma *identidade coletiva* como um sistema de ação do grupo. Nesse processo de disputa alguns jovens do grêmio se posicionam de maneira mais incisiva e a direção acaba por assumir junto a esses jovens o papel de "inimigo" a ser combatido, Rodrigo, um outro jovem escutado na pesquisa, considera que *"o grêmio estudantil tá ali sempre... pra tocar na ferida, o grêmio estudantil não tá nem aí, tá querendo... quer ferrar com o diretor em todos... nos pontos negativos dele, em tudo!"* (Rodrigo, 16 anos).

Como foi sinalizado, a tensão vivida no cotidiano da escola está ligada a lógicas distintas, a uma direção que tem como caráter central administrar a escola e lidar com a burocracia inerente desse processo e ao grêmio e seus jovens que ao vivenciarem a condição juvenil têm anseios urgentes, são dinâmicos e vivem em uma sociedade do presente, na qual tudo se resolve no agora. O tempo *interno* do jovem e o tempo *social* da escola se divergem, há o conflito entre o desejo e a linearidade (MELUCCI, 2001). Em função do imediatismo e da urgência inerentes da condição juvenil a procura é por um melhor aproveitamento desse tempo (GIDDENS, 2002).

Apropriamos-nos da metáfora concretizada por Corti e Souza (2004), ao tratar do mundo Escolar e do mundo Juvenil, para dar continuidade à discussão. Assim como os tempos são dissonantes, os mundos e, consequentemente, as experiências, também o são. Os mundos ao se dividirem em Escolar e Juvenil, demarcam a fronteira entre a estrutura rígida da escola e a dinâmica inerente à vivência da juventude. Assim, esses estabelecem uma relação dicotômica, distante, por vezes antagônica. Essa distância tende a dificultar o processo educacional escolar, privilegiando muitas vezes uma estrutura rígida em detrimento do que poderia se tornar dinâmico.

Nesse contexto, de disputas e tensões, a administração do diretor é vista pelos jovens como sendo morosa, devagar, causadora de embargo as atividades do grêmio. O diretor ao tratar do fato relata que *"eles já me falaram isso, que eu sou ausente, você tá entendendo, e eu não concordo com eles, agora provavelmente eles falam isso porque eu não dou conta, e aí eu tô falando no nome da escola, de resolver as demandas por parte deles"* (Diretor da escola). A ausência levantada pelos estudantes e ressaltada pelo diretor parece se relacionar com as questões relativas ao grêmio, a administração tem obrigações que por vezes podem impedir uma maior atenção, daí as críticas feitas pelos jovens.

[15] Foram utilizados nomes fictícios com o intuito de manter a privacidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, evitando assim uma possível identificação por parte dos leitores do trabalho. Tal prática caminha no sentido de obedecer aos procedimentos éticos estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP-UFMG).

Quanto à "não dar conta" da resolução das demandas, esse é um ponto de conflito entre as expectativas dos jovens e a capacidade de interação e resolução da administração.

Contudo, há que ressaltar que a participação também demanda uma capacidade de lidar com a negação. Nem tudo que for proposto pelo grêmio vai ser aprovado, e mais do que isso, essa negação pode funcionar também como parâmetro para delimitação de fronteiras e percepção de instâncias de atuação. De acordo com Moreira (2001) através desse processo "pode-se analisar o desenvolvimento das capacidades de administração e de negociação, que o relacionamento com a direção proporciona" (p.102).

Em se tratando da relação estabelecida com a direção e a participação na escola os jovens consideram que sempre prevalece à visão da escola. Sobre essa questão, Karine comenta*, "a gente é chamado pela escola, quando a importância é mínima"* (Karine, 16 anos). A jovem deixa transparecer que, em sua opinião, a participação dos jovens não é devidamente valorizada pela direção da escola. A respeito da relação vivida entre o grêmio e a direção Andresa, uma das estudantes, ressalta:

É totalmente de momentos de tensões. Acho que é, é porque o grupo assim passa, sei lá, aquela, que eu acho que não deveria ser assim, por causa que o grêmio no caso é uma autoridade dentro da escola, no caso eles também. Mas **acaba não tendo aquele, aquele nível assim de todo mundo igual, acaba eles de alguma maneira, sendo superiores**[16] e fica aquela coisa assim não tem aquela relação.(Andresa, 16 anos).

O grêmio é mais uma das instituições colegiadas dentro da escola e tem seu papel no que se refere à representação do estudante (MARTINS, 2009). De acordo com Carlos (2006) o grêmio pode funcionar como "grupo de pressão, forçando a instituição escolar a reconhecer espaços legítimos de luta e confronto necessários às mudanças" (p.22). Entretanto, pelo que sinaliza a visão dos jovens envolvidos, a negação ou reprovação de propostas tende a desqualificar sua atuação. Todavia, os sinais que emergem da fala da estudante mostram uma cobrança, uma necessidade do reconhecimento do grêmio, bem como, uma igualdade no caráter institucional.

Conforme nos dizem Corti e Souza (2004) "é no enfrentamento que será possível construir uma escola que responda de forma mais positiva aos anseios e necessidade dos jovens" (p.106). A fala da jovem, citada anteriormente, sinaliza que uma das tensões vividas junto à direção decorre, exatamente, de uma possível superioridade pleiteada por parte dos adultos, o que pode funcionar como um dificultador, ou mesmo, impeditivo de se estabelecer um bom relacionamento. Em contrapartida, é de vital importância o reconhecimento do conflito e da disputa como parte constitutiva da instituição grêmio estudantil, bem como, das experiências decorrentes da participação vivenciada em seu interior. A existência do grêmio como representante dos interesses dos estudantes gera tensão no interior da escola ao se digladiar com interesses divergentes também existentes na escola.

A forma de se estabelecer a discussão também é ponto importante. Dependendo do posicionamento, do tom de voz, dos argumentos, as coisas podem emperrar ou mesmo a razão pode mudar de lado. De acordo com Almeida (1998) um dos grandes motivos da falta de liberdade nas escolas é a falta de um espaço ao direito de contestar. Em se tratando do relacionamento com os jovens o diretor ressalta:

[16] Grifos nossos.

A minha relação para com eles é uma relação amistosa, é uma relação amistosa, desde que esse indivíduo entenda o contrato social, que numa relação amistosa que estou observando o contrato social, existem duas partes ou mais partes, então **se o indivíduo chegar educadamente comigo, conversando comigo educadamente, não interferindo na minha fala ou não falando o que eu deva fazer, desde que chegue não me dando esses comandos, não é verdade? Eu vou ter uma relação tranquila com esse indivíduo**. (Diretor da Escola).

A fala do diretor nos permite inferir que existem aspectos particulares na relação jovens e direção, que os obstáculos e embargos estão para além das dificuldades da administração exclusivamente. De acordo Pescuma (apud CARLOS 2006) as relações existentes no interior da escola são centralizadoras e autoritárias. Nesse contexto, na escola por nós pesquisada, percebemos que na visão do diretor há uma forma de proceder por parte dos jovens, ou seja, uma hierarquia inserida em um "contrato social" e que está intimamente ligada ao respeito à fala da direção e a não cobrança de atitudes ou procedimentos, ou seja, dar "comandos". O que parece, é que tais divergências não se resumem somente ao que se refere à relação grêmio e direção, essas divergências podem refletir conflitos decorrentes do que Juarez Dayrell (2007) vai chamar de "relações intergeracionais", ou seja, a relação estabelecida entre o adulto e o jovem na escola, bem como, as diferenças e conflitos decorrentes dessa. São formas diferentes de lidar com as situações cotidianas, são experiências diferentes, tempos diferentes, vivências de vida de forma diferente.

Todavia, em se tratando do comportamento e atitudes dos jovens, nos parece que caso as coisas não aconteçam da forma que o diretor entende como adequadas, a tendência é que o processo se torne mais difícil, moroso e conturbado. Carlos (2006) menciona que "caso os grêmios ousem ir além (do que é visto como lícito pela direção), outros aparatos externos são acionados, com vistas a dificultar sua ação" (p.17). Tudo isso possivelmente usado como ferramenta de expressão de poder na relação estabelecida entre os jovens e a direção. Em relação ao fato, a fala de Nayara é esclarecedora, *"ao meu ver, quando a gente faz reunião com a diretoria da escola, é assim, a gente fala tudo bem, mas o que tá certo é o que ele tá falando não o que a gente (...fala...), entendeu?A gente tem opinião, a gente pode falar, mas só o que tá certo é o que ele tá falando não a gente"* (Nayara, 16 anos).Um ponto importante é reconhecermos a existência dessa hierarquia e, mais do que isso, seu devido respeito, entretanto, uma pergunta salta aos olhos: cobranças e divergências de opinião podem ser consideradas quebra de hierarquia? De acordo com Rodrigo "pro diretor os alunos têm que acatar as ordens da... de quem... da voz maior da escola" (Rodrigo, 16 anos), que nesse caso é a direção.

Sobre essa relação e a opinião do diretor a respeito do grêmio Felipe considera que o administrador não seja *"muito a favor, porque o grêmio, ele é como muitas pessoas dizem, ele é contrário da direção, ele foi feito pra criticar, porque os alunos precisam disso, então, a direção sempre ficou com um pé atrás com a gente"* (Felipe, 16 anos). Um problema que surge envolve as críticas feitas pelos jovens à direção e as possíveis dificuldades decorrentes dessas críticas. Haveria uma relação entre as críticas feitas e as dificuldades enfrentadas pelos jovens? Moreira (2001) em seu estudo ressalta que, geralmente, apesar do bom relacionamento com a direção nos momentos de conflito os jovens estudados por ele optaram pelo interesse dos estudantes.

Retomando a escola pesquisada, pudemos observar que mesmo diante dos aspectos anteriormente levantados, há, entre os jovens entrevistados, quem considere a atuação da direção como uma forma de contenção, com o intuito de evitar bagunça, Gabriel ressalta que *"tem coisas que o diretor, às vezes, ele tenta fazer alguma forma de não barrar, mais tentar conter um pouco pra não, às vezes, não dar*

tumulto, não dar bagunça, aí ele tenta conter a gente um pouco nas coisas" (Gabriel, 17 anos). Na visão de Gabriel o embargo pode ser benéfico em alguns momentos.

O posicionamento dos jovens, no cerne das questões levantadas, torna-se um marco que delimita o início do convívio com ordens e lógicas diversas. A participação, ao que parece, ainda não é vista pelos jovens como processo gradual em que há avanços e retrocessos, em que se alcança degrau por degrau. É tudo ou nada! Tudo isso parece estar ligado a uma característica da condição juvenil vivida por eles. Há uma radicalidade inerente a vivência do presente de maneira urgente (DAYRELL, 2003, 2006). Essa visão tende a macular os avanços e conquistas e privilegiar o reconhecimento das "derrotas". Entretanto, Moreira (2001) ressalta que as experiências vividas no grêmio possibilitam a apreensão de "conhecimentos e redes de relação que ajudam na formação pessoal, no sentido de um aprendizado para a vida" (p. 6). Ultrapassar essa visão radical e imediatista e reconhecer a virtude do que já foi feito pode demandar tempo e amadurecimento participativo.

Entre a posição dos jovens que se consideram como preteridos no processo participativo e a posição da direção que considera os jovens opositores e críticos, há uma disputa ininterrupta, que parece estar ligada a um processo gradual em que ambas as partes teriam que ceder em algum momento. Nesse aspecto, o exercício participativo pode vir a ser um mecanismo importante, um potencial dinamizador da lógica escolar e ao mesmo tempo um contribuinte para o processo formativo.

Ao final desse tópico, no que tange a relação estabelecida entre jovens gremistas e administração escolar, é de vital importância explicitar a percepção da ocorrência de duas ordens de tensão. A primeira coloca em oposição os alunos gremistas e a administração escolar como defensores de posicionamentos e interesses distintos. Essa tensão é inerente ao processo participativo, no qual o conflito é parte componente do grêmio e de sua existência na escola.

Em relação à segunda ordem de tensão, merece destaque o conflito intergeracional. A relação de poder se estabelece em outro nível, no qual a idade é critério de destaque. As falas do diretor, anteriormente mencionadas, evidenciam sua visão em relação aos jovens. Em alguns momentos é notória a desqualificação do aluno, tido por ele como imaturo, manipulável, incapaz de ter um pensamento próprio sem que um adulto esteja por trás. Segundo Debert (2000) ao dialogar com Fortes:

Nas sociedades ocidentais, a idade cronológica é estabelecida por um aparato cultural, um sistema de datação, independente e neutro em relação à estrutura biológica e a incorporação dos estágios de maturidade. Os critérios e normas da idade cronológica são impostos nas sociedades ocidentais não porque elas disponham de um aparato cultural que domina a reflexão sobre os estágios de maturidade, mas por exigência das leis que determinam os deveres e direitos do cidadão (DEBERT, 2000, p.57).

Nesse sentido, a idade é critério legal para atuação dos jovens em determinadas situações. Essa idade legalizada tende a influenciar diversas instâncias sociais, como a escola, a família, dentre outras, em que os jovens são preteridos pela pouca idade e, consequentemente, pela falta de experiências de vida. Ao tratarmos dessa relação entre jovens gremistas e a administração da escola há que se considerar o forte caráter simbólico contido na idade. Essa situação sinaliza que ainda parece prevalecer para alguns adultos a visão do jovem como despreparado para certas atividades. Percebe-se a desqualificação da demanda emanada dos jovens. Na visão do adulto, esses seriam incapazes de propor, de sustentar sua proposição, de interagir com o meio. Assim, ao tratarmos da participação dos jovens na escola por meio do grêmio, devemos considerar também a intensidade desigual da relação de poder estabelecida entre os mais velhos e os mais novos.

A relação com os professores

Assim como a relação com a direção da escola, a relação estabelecida entre os jovens do grêmio e seus professores tem um caráter singular no que concerne a influência na participação juvenil. No entanto, ao contrário do que ocorre com a direção, que é percebida pelos jovens como um "opositor" nas questões referentes ao grêmio, a relação estabelecida com os professores é, geralmente, de cordialidade, chegando algumas vezes a ser considerada de amizade.

Corti e Souza (2009), em pesquisa sobre juventude e ensino médio[17], ressaltam que "apesar de todas estas dificuldades, verificamos que, de forma geral, os estudantes avaliam de maneira positiva seus professores e professoras" (p.36). Dayrell et. al. (2009), em um texto que dialoga com trabalhos que discutem a relação entre juventude e escola, salienta que em linhas gerais os jovens pesquisados nos trabalhos analisados "constatam a importância da qualidade da relação entre professor e aluno na aprendizagem dos alunos, o que os influencia tanto positiva quanto negativamente" (p.89).

No que diz respeito às questões relativas ao grêmio, Karine ressalta que *"os professores, assim... são nossos maiores amigos (dos jovens) nessa situação, eles estão procurando ajudar mesmo, porque tem professor aqui que dá aula há bastante tempo aqui, que conhece a escola bem melhor que muita gente, por serem professores, por conviver com todos os alunos, acho que eles são nossos maiores amigos que a gente tem aqui agora"* (Karine, 16 anos). A fala da jovem expressa a relação de amizade com os professores, mas também elucida um caráter de valorização desse ator em função da sua posição, de ter contato com todos os alunos e conhecer a escola. Garcia (apud Dayrell et. al. 2009) em seu trabalho ressalta que "na visão dos alunos, as características valorizadas no professor são a *afinidade*, a sua *atitude*, que se refere ao jeito de ser e de interagir desse profissional e também a *metodologia* utilizada no cotidiano escolar" (p.90).

Tendemos a crer que isso se deve, em certa medida, ao contato estabelecido de forma mais cotidiana, quase diária, nas salas de aula. Isso pode funcionar como um mecanismo aproximador e facilitador do acesso para conversas e discussão sobre as mais variadas dúvidas dos jovens. Ao fazer uma comparação entre as relações estabelecidas com a direção e os professores, Andresa ressalta que *"a atuação dos professores já é melhor, assim... eles têm mais interesse, eles falam, 'ó grêmio o quê que vocês estão fazendo', dão ideias até, é mais bacana a ligação com os professores e o grêmio"* (Andresa, 16 anos).

O interesse dos professores, ressaltado pela jovem, é um ponto importante e pode sinalizar que essa relação, considerada boa pelos jovens, seja reflexo de uma valorização demonstrada pelos professores para com os estudantes. Já as críticas à direção, como por exemplo, a ausência e a distância em relação ao grêmio, podem se relacionar às dificuldades enfrentadas pelo diretor em lidar com a administração e o atendimento aos jovens. Em certa medida, isso pode ser um indicador de distanciamento da direção para com os temas relativos à participação dos jovens como tratamos em item anterior, ou mesmo, um demonstrativo da necessidade de buscar um maior contato.

[17] Pesquisa que tinha como objetivo elaborar diretrizes para políticas públicas de educação em escolas de ensino médio.

Um outro fator que influencia a relação professor aluno é o ambiente em que se estabelece essa relação. A própria sala de aula torna-se lugar propício para o diálogo com os jovens. Dayrell nos diz que:

O cotidiano na sala de aula reflete uma experiência de convivência com a diferença. Independente dos conteúdos ministrados, da postura metodológica dos professores, é um espaço potencial de debate de ideias, confronto de valores e visões de mudo, que interfere no processo de formação e educação dos alunos (DAYRELL, 2006, p. 150).

Nesse espaço da sala pode proporcionar momentos em que o conteúdo das disciplinas pode dialogar com a prática. Gabriel, membro do grêmio entrevistado na pesquisa, comenta que *"os professores sempre ajudam mesmo, conversam com a gente, assim... em sala, sempre envolve, assim... ajudam a gente a fazer alguma coisa que a gente tá tentando promover, sempre ajudam de uma forma ou de outra assim"* (Gabriel, 17 anos). Dentre os docentes, Bruna destaca a atuação dos professores de História, de acordo com a jovem eles *"empolgam um pouco né? Por causa que, é uma coisa mais de colocar, eu acho que eles tentam colocar passar pros alunos a ideia de que o mundo não tem que ser como eles querem, como que os outros querem que a gente seja. Eles falam que a gente tem colocar a nossa opinião, aí acho que os professores de historia são mais ativos assim por causa dessa opinião deles"* (Bruna, 16 anos).

Entretanto, os professores não são unanimidade na visão dos jovens. Existem uns mais próximos e outros menos próximos. Uns auxiliam e outros nem discutem as questões do grêmio. Nesse aspecto, a relação se constrói com base na reciprocidade e afinidade. Em contrapartida, os professores também não são todos unânimes quanto às atividades desenvolvidas pelos jovens no grêmio, bem como, com a forma como as coisas se desencadeiam. Alguns sinais podem refletir uma tendência do adulto em ver o jovem como alguém em processo de formação e que, portanto, precisa ser tutelado. Sobre esse tema a professora de inglês comenta: *"eu acho que também tem que ter algum professor da escola disposto, algum adulto, percebe? Disposto a pontuar ali (no grêmio),* ***por que senão eles acham que vão fazer de tudo, que pode fazer tudo****"* (Professora de Inglês).

Tal fala pode nos sinalizar que, para alguns professores, ainda prevalece um clima de insegurança diante da possibilidade de liberdade para os jovens. Nesse aspecto, prevalece também a visão do ator social em formação, ainda despreparado para o exercício da autonomia plena. Esse até pode exercitar a liberdade, todavia, de forma tutelada. Porém, fica um questionamento, em que medida essa tutela, que pode em certos momentos se tornar obstáculo, é bem aceita pelos jovens? Muitas vezes, os jovens, apesar de reconhecer a importância do aspecto institucional da participação, optam por formas menos burocráticas como voluntariado e grupos juvenis (Rap, Funck, Teatro, Skate, entre outros), por reconhecerem esses espaços como sendo mais autônomos e genuínos, estando ligados ao exercício da liberdade e por tratar dos interesses propriamente dos jovens (IBASE, 2006).

Em se tratando da relação que se estabelece entre os professores e os jovens do grêmio, a direção da escola considera que alguns professores, que fazem oposição a sua gestão, utilizam-se dos jovens para tal. Assim como alguns professores se aproximam dos jovens e outros são considerados afastados, cria-se a impressão que existem dois campos opostos, aqueles que apóiam a direção, que são mais afastados dos jovens, e aqueles que fazem oposição, que não são tão próximos dos jovens. Nesse processo o reconhecimento dos jovens, bem como, das ações do grêmio, se dá de forma

diferente e parece ser influenciado pelo campo em que se encontra o professor, ou seja, posição ou oposição. O professor de História considera:

São jovens muito bons no sentido da resposta que eles dão aos desafios, do interesse deles em aprender e melhorar e compreender que as questões políticas, questões sociais as quais estão vinculados, algumas até muito duras né, algumas muito fortes pra eles, pra idade deles, é esse respeito que a gente aprende a ter com o aluno trabalhador aqui do bairro. É um esforço muito grande, é um esforço é... de energia muito grande, se deslocar do bairro pra trabalhar mesmo que seja no Eldorado ou Belo Horizonte e retornar (...) pra estudar à noite. (Professor de História).

A fala do professor é esclarecedora no que tange sua posição diante da participação dos jovens. Ele reconhece os interesses e aptidões desses jovens, salienta a busca de uma compreensão do que está acontecendo politicamente no país e mais do que isso reconhece as dificuldades vividas pelos estudantes que trabalham. Já a professora de inglês considera que:

Olha, são jovens que têm, me parece assim, uma sede muito grande de mudança, dessa pasmaceira que a escola tem, mas não sabem como é que faz isso. Eles querem expressar as suas ideias cheias de emoções, com seus sentimentos, e tudo, mas ainda estão bem perdidos. Com relação à questão da maturidade, parece que eles às vezes querem ser mais maduros do que na verdade são. (Professora de Inglês).

A professora, apesar de reconhecer a sede de mudança dos jovens, destaca o aspecto emocional dos jovens como algo ruim, que os leva a ficarem perdidos, além disso, acrescenta o aspecto da imaturidade como um impeditivo para a participação. Se o reconhecimento se dá de formas diferentes por parte dos professores, os jovens também deixam claro sua opinião a respeito dos docentes. Ao contrário do que poderia indicar uma visão romantizada sobre os jovens gremistas e sua relação com os professores, percebemos que as coisas não são um mar de rosas e que existem diferenças pontuais no ato de se relacionar que variam de acordo com os alunos e professores envolvidos.

Os jovens pesquisados, em sua maioria, ressaltam que o papel do professor, de acordo com seus procedimentos e práticas, é importante, é singular, e pode influenciar nos rumos tomados no processo de participação do estudante. De acordo com Corti e Souza (2009) "a expectativa que os educadores nutrem sobre os educandos é um fator crucial para o desenvolvimento da aprendizagem, afinal, sem esperar muito dos alunos, provavelmente os professores não irão desafiá-los o suficiente para aprenderem" (p.36).

Conforme nos mostram Dayrell e Barbosa (2009) "os jovens demonstram respeitar e aceitar muito mais os professores que discutiam sobre a vida além dos muros da instituição do que os educadores que, segundo eles, 'só dão matéria'" (p.243). Rodrigo, ao tratar da relação entre os professores e os jovens do grêmio e do potencial exercício participativo nas disciplinas, salienta que *"o professor faz a matéria se tornar legal ou chata, tem professor que você nem conversa certas questões"* (Diário de Campo – março de 2009).

Portanto, fica evidente que, em relação à participação dos jovens e sua exacerbada responsabilização para com esse processo, há que se considerar a existência de outros atores com potencial

responsabilidade e que podem contribuir, em maior ou menor grau, no aprimoramento do papel do estudante como efetivo participante no processo educacional.

Considerações Finais

Diante do exposto, retomamos a relação estabelecida entre os jovens estudantes, a direção e os professores no cotidiano da escola. Em relação à direção da escola e o grêmio, percebe-se que a existência de conflitos reflete a defesa de pontos de vista opostos. A lógica escolar e a dinâmica dos jovens tendem a ser dissonantes. São formas distintas no lidar com o tempo e o espaço. A negociação pode ser uma saída, mas o conflito é inerente a esse processo e está intrinsecamente ligado à disputa pelos interesses díspares.

O avanço e o recuo, o vencer e o perder, são situações salutares. Ao contrário do que comumente se diz – que o consenso é a melhor saída – pensamos que o conflito nesse caso foi uma fonte importante para a dinâmica escolar e para o reconhecimento dos novos sujeitos. Entretanto, há que se ressaltar que a instituição escolar, da forma como se encontra organizada normalmente, privilegiando as aulas em sala, os tempos rígidos, uma atuação burocrática, tende em obstaculizar o jovem em sua participação e em seu processo de formação mais ampla. A participação ainda não é vista como sendo inerente ao processo formativo educacional.

Para além dos conflitos na esfera institucional, há que se considerar também as relações intergeracionais. Ao que parece, ainda prevalece um olhar infantilizado para com o jovem na escola estudada. Uma desqualificação que destaca a incapacidade do jovem em resolver seus problemas. Mais do que isso, cria uma dependência em relação ao adulto que, muitas vezes, ao manter os projetos e demandas guardados na gaveta da mesa, dificulta a atuação dos jovens. A juventude vista, simplesmente, em sua imaturidade, radicalidade e transição, coloca por terra seu caráter inovador, sua capacidade de romper, de mudar.

Nesse contexto, nossas observações demonstram claramente que o poder, desigualmente distribuído, está majoritariamente nas mãos dos adultos, principalmente, em função da idade e do lugar ocupado na hierarquia escolar. Tal fato pode funcionar como obstáculo para uma participação efetiva dos jovens estudantes no cotidiano da escola.

Referências

ABRAMO, Helena. *Participação e organizações juvenis*. Recife: Projeto Redes de Juventude, 2004.

ALMEIDA, Marcello Ricardo. *Ignorância do estudante*: Filosofia do Direito Estudantil. Santa Catarina: Odorizzi, 1998.

ARROYO, Miguel . *Imagens Quebradas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

BESSA, Valéria da Hora et. al. *Grêmio Estudantil*: um dispositivo para a participação dos alunos na gestão do processo escolar. [s.n.t.].

CARLOS, Aparecida da Graça. *"Grêmio Estudantil e Participação do Estudante"*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2006.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. *Diálogos com o mundo juvenil*: subsídios para educadores. São Paulo: Ação educativa, 2004.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel . Que ensino médio queremos? Pesquisa quantitativa e grupos de diálogo sobre ensino médio. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

DAYRELL, Juarez. *O jovem como sujeito social*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, nº 24 set./ dez., 2003.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____ (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

DAYRELL, Juarez. A Escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In. VIEIRA, Maria Manuel (org.). *Atores educativos: escola, jovens, e media*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2007.

DAYRELL, Juarez et. al.. Juventude e Escola. In. SPOSITO, Marília (coord.). *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009. (vol. 1).

DAYRELL, Juarez; BARBOSA, Daniele. "Turma ou panelinha?": a sociabilidade de jovens alunos em uma escola pública. *In*. SOARES, Leôncio; SILVA, Isabel de Oliveira (org.). *Sujeitos da educação e processos de sociabilidade*: os sentidos da experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DEBERT, Guita Grin. Antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. *In*. BARROS, Myriam Moraes Lins de (org.). *Velhice ou terceira idade?* Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

GIDDENS, Antony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

IBASE. *Juventude brasileira e democracia:* participação, esferas e políticas públicas. Relatório Global. Rio de janeiro: Ibase, janeiro de 2006.

MARTINS, Francisco André Silva. *Juventude, Grêmio Estudantil e Ação Coletiva*: considerações em torno dos movimentos sociais na contemporaneidade. Encontro dos Pesquisadores em Educação dos Programas de Pós-Graduação UFMG/PUC-MG/UEMG/CEFET-MG. Belo Horizonte, Junho de 2009.

MELUCCI, Alberto. *Um objetivo para os movimentos sociais?* Revista Lua Nova. São Paulo, nº17, 1989.

MELUCCI, Alberto. *A invenção do presente*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MELUCCI, Alberto. *O jogo do eu*. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

MOREIRA, Marco Antônio. *Grêmios Estudantis*: contestação e distinção social. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Gestão Democrática da Educação*: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 2006.

RAMOS, Jannette Filomeno Pouchain. *Gestão Democrática da Escola Pública*: a experiência do governo das mudanças. Fortaleza: UECE, 2005.

SACRISTAN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

Vídeos@Juventudes.br **JOVENS E VÍDEOS NA CIBERCULTURA**

Heloisa Helena Oliveira de Magalhães Couto[1]

O horizonte das investigações que empreendo é a constituição de novas maneiras de aprender e de conviver vis-à-vis à constituição de um mundo digital e ao fomento da cultura da convergência. Duas questões guiam a exploração: pensar a produção cultural audiovisual e pensar novos modos de produção e de transmissão do saber. Um primeiro fio articulou, em pesquisa qualitativa, vídeos disponibilizados no *YouTube*, e as práticas culturais dos jovens, e arquitetou uma ponte com a Educação. Os jovens e as suas produções são interdependentes: refletem uma visão de mundo. Essa experimentação estética precária é lugar de constituição de subjetividade, mas é tomada, também, para a narratividade do contemporâneo. A condição juvenil tem especificidades próprias do momento histórico em que se constitui. A inovação tecnológica tem aproximado jovens de mundos distintos (Novaes, 2006), ampliado possibilidades de criação, de escolhas em tempo de decisões. Muitos jovens, mas não todos, porque são muitas as juventudes, parecem bastante ocupados em seu tempo livre como produtores de bens culturais. Com a contribuição de teóricos e a partir da análise de sites, de vídeos e entrevistas, entendemos que os vídeos compartilhados têm sido usados como uma forma de comunicação. Até porque interagir é ser capaz de produzir seus próprios sentidos e significados, é ser também co-autor. O que está em jogo é uma nova sensibilidade produzida a partir da operação, interação e conexão midiática (Barbero, 2006).

Palavras-chave**:** vídeo; internet; juventudes.

1 – **Duas ou três imagens**

Conhecer os usos e apropriações de mídia que jovens brasileiros compartilham busca retratar um momento de acelerada mudança, que encerra crise e oportunidade. Trago como referência algumas imagens. Apresentando uma produção[2] quase documental Laurent Cantet focou quase que exclusivamente a sala de aula para tratar de diversidade cultural, relações de poder, juventude e a dificuldade de comunicação entre alunos e mestres. O cineasta francês, em entrevista (ARANTES, 2009), afirmou que a sala de aula é um microcosmo da sociedade e ressaltou que seu interesse em filmar adolescentes decorria do fato de reconhecer esse momento como aquele onde começamos a refletir sobre quem somos, sobre o papel que temos no mundo e sobre que atitudes devemos tomar diante de determinadas situações.

Durante as aulas de Francês, no filme, há várias situações em que os alunos não entendem o sentido de aprenderem determinadas regras da "língua culta" e argumentam que "não é do jeito que se fala" ou que "não se usa para nada". Já conhecemos a cena. Professores insatisfeitos, sem saber *como fazer* com que os alunos se apropriem de ferramentas que lhes permitiriam melhor comunicação, e assim, talvez, os conduziriam a condições de vida socialmente valorizadas. Alunos igualmente insatisfeitos, sem conseguir compreender o que fazem em sala de aula, além de decorar formas gramaticais, que não incorporam nenhum sentido, e que por isso mesmo não conduzem a

lugar nenhum. Mais do que assinalando o embate entre a cultura jovem, cheia de gírias, e a cultura acadêmica, eles vão enunciando o abismo entre a produção de sentidos do que a escola tem a oferecer e a que os alunos esperam ou precisariam que ela oferecesse.

A imagem que quero destacar porém, com a lembrança desse filme, é a cena em que uma aluna, fazendo uma avaliação, ao final do ano, diz ao professor: "Eu não aprendi nada esse ano. Nada me interessou e nada me interessa. Não quero ser nada quando crescer".

A antropóloga Regina Novaes (2006) afirma que a juventude vive uma experiência geracional inédita e é o segmento mais vulnerável frente às mudanças sociais que acontecem no mundo de hoje, especialmente às associadas à inserção profissional e à violência.

Os jovens, na pesquisa "Jovens brasileiros e Democracia" (IBASE, 2006), ressaltaram como suas principais preocupações: a violência, o desemprego e a educação. Para eles, há decepção, mas não descrença no papel da educação como elemento capaz de produzir mudança. A educação, sobretudo escolar, é vista como passaporte para um futuro mais estável, onde os jovens vislumbram oportunidades, tanto de qualificação e inserção profissional, quanto de mobilidade social. Até o acesso à Cultura, a computadores e ao lazer dependem, em parte, da escola, uma instituição que, segundo eles, precisa de transformações. Faltam recursos, as aulas são tradicionais, os professores estão desmotivados e os alunos desinteressados. Recomendam a melhoria na infra-estrutura e um maior investimento na qualificação e valorização docente, para que sejam incorporadas novas estratégias de ensino, capazes de despertar o interesse dos alunos.

De acordo com as principais fontes de informação, ainda hoje, essas apreensões têm fundamento. Na maioria dos países, segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), os jovens apresentam uma taxa de desemprego muito elevada e superior a dos adultos, o que não é diferente no mercado de trabalho brasileiro. O Relatório (OIT, 2009) "Trabalho decente e juventude no Brasil", divulgado em julho, informa que 67,5% dos jovens, entre 15 e 24 anos, estavam desempregados ou na informalidade em 2006. O referido estudo aponta como prioridades para a formulação de políticas públicas: fortalecer as ações de elevação da escolaridade; investir em ações de combate à evasão escolar precoce; melhorar a qualidade de ensino; ampliar oportunidades de educação profissional e tecnológica; e reduzir desigualdades educacionais.

Por outro lado, a falta de investimentos e de políticas públicas para os jovens que possibilitem acesso a uma educação de qualidade, a programas de profissionalização e a alternativas culturais explica, para alguns especialistas, o resultado do índice de homicídios na adolescência (IHA). O Índice estima o risco que adolescentes têm de perder a vida por causa da violência. O IHA (2009) foi divulgado, também em julho, pela Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) e informava, por exemplo, que os homicídios representariam hoje 46% das causas de morte da faixa etária entre 12 a 18 anos. No Brasil a possibilidade de ser uma vítima de homicídio é maior entre os adolescentes e jovens.

"Tempo de Permanência na escola", pesquisa divulgada em abril, pelo Centro de Políticas Sociais, da Fundação Getúlio Vargas (FGV, 2009), mostra que o principal motivo da evasão escolar de adolescentes é a falta de interesse. Dos jovens de 15 a 17 anos que abandonaram a escola, 40,1% o fizeram por desinteresse. O trabalho é motivo para 27,1%. Atualmente o ensino médio tem a maior taxa de evasão.

Corte.

Dois professores se encontram. O professor de História comenta que está abordando determinada época e pede ao professor de Francês que programe a leitura de romances clássicos do mesmo período. O professor de Francês não concorda. Não crê que seja possível para os alunos, além de temer que a relação com eles se torne ainda mais difícil.

Uma nova imagem: na sala dos professores com a mesma impulsividade, arrogância e falta de cortesia, que criticam nos adolescentes retratados, um dos mestres grita toda a sua descrença em ultrapassar o abismo cultural que o afasta dos alunos. Entre surpresos e aliviados, em profundo silêncio, os outros professores parecem concordar.

O estudo "Violência e convivência nas escolas", realizado pelos pesquisadores da Rede Tecnológica Latino-Americana (RITLA, 2009) não deixa dúvidas: o professor não crê no êxito dos seus alunos. Mais de 60% dos docentes entrevistados têm certeza que seus alunos vão abandonar os estudos para trabalhar. Apenas 15% acreditam que eles vão terminar o ensino médio e encontrar um bom emprego. Para a educadora Guiomar Namo de Mello (UOL, 2009): "É uma atitude fatalista, mas com uma base muito clara na realidade que ele vê todos os dias. Talvez ele simplesmente não encontre saída na circunstância em que ele está" e alerta para o risco de um círculo vicioso "uma profecia que se auto-realiza".

Novo corte.

Ao propor que os alunos construam seus auto-retratos, isto é, que escrevam sobre si mesmos, suas vidas, seus interesses, a partir da leitura de um diário de uma adolescente, que como eles, foi discriminada em seu tempo, o professor pensou criar uma atividade que pudesse verdadeiramente entusiasmá-los. Mas não consegue. Uma aluna reage afirmando que não tem grande coisa a dizer. "Pois de fato nossas vidas não têm grande interesse para você."

Professores e alunos se divertindo juntos, no jogo de futebol realizado no pátio, enquanto as salas de aula estão vazias, ao final de um período, significa que no próximo tudo se repetirá? Ou que há caminhos possíveis?

Estas duas imagens são emblemáticas de uma situação de crise, aqui entendida como risco e oportunidade. Se por um lado se esgotaram as soluções conhecidas, e não se vê saída possível, por outro, há o caminho da reinvenção. No filme não são oferecidas redenções ou conclusões. O professor é herói e vilão.

Qual o papel do professor? Qual o papel da educação na vida contemporânea?

É preciso escutar os próprios jovens, conhecer suas práticas e os desafios impostos pelas transformações advindas da cultura da convergência (JENKINS, 2008), o que implica também considerar a importância, para a construção da sua trajetória, da escola e das mudanças que eles almejam ver introduzidas na educação.

2 – **Historiando – Jovens e Vídeos em cena**

O horizonte das investigações que empreendo é a constituição de novas maneiras de aprender e de conviver vis-à-vis a constituição de um mundo digital e ao fomento da cultura da convergência. Duas questões guiam a exploração: pensar a produção cultural audiovisual e pensar novos modos de constituição e de transmissão do saber. Há que se destacar que acreditamos que a mudança tecnológica tem papel significativo na mudança cultural, mas não cremos em determinismo tecnológico. Até porque se a tecnologia modifica a experiência, ela absorve também a imprevisibilidade na criação e na funcionalidade que lhe é conferida. Tal como uma obra em hipermídia que só se constitui pelo uso que se faz dela.

Alguns resultados já foram obtidos e é o que pretendemos relatar. Um primeiro fio articulou, em pesquisa qualitativa, a produção audiovisual alternativa contemporânea, que utiliza para sua composição, distribuição, exibição e crítica de recursos das novas mídias, sobretudo da Internet, e as experiências e práticas culturais dos jovens.

Assim como o corpo, o cérebro adolescente está em transição, passando por grandes mudanças e aprendizados. A atração pelo novo e pelo arriscado, a impulsividade, a conquista de novas amizades, o raciocínio abstrato e o desenvolvimento cognitivo e emocional que o caracterizam são vistos, hoje, pela Neurociência como etapas necessárias para o tornar-se adulto (HERCULANO-HOUZEL, 2005). Por outro lado, a condição juvenil tem especificidades próprias do momento histórico em que se constitui. A inovação tecnológica tem aproximado jovens de mundos distintos (NOVAES, 2006), tem permitido ampliar possibilidades de comunicação, de criação, de escolhas, também para aquele que vive em tempo de decisões para o futuro e de construção de identidades. Muitos jovens, mas não todos, porque são muitas as juventudes, parecem bastante ocupados em seu tempo livre "baixando" filmes, músicas; participando de *games*; trocando mensagens; "postando" recados; produzindo *blogs*, *sites*; distribuindo vídeos; aprendendo e pesquisando.

Na dissertação que concluímos (COUTO, 2008) apresentamos extensivamente os resultados das análises referentes às produções audiovisuais disponibilizadas por jovens brasileiros, entre 15 a 24 anos, no *site* da internet próprio para difusão de vídeos, o *YouTube*, e buscamos arquitetar uma ponte com a Educação.

Apenas com o intuito de comentar a motivação que nos levou à investigação retomamos a "saga da rainha Loana", contada por Umberto Eco. Trata-se de um romance sobre um livreiro de Milão que perde a memória, após um acidente vascular cerebral, e com ela sua própria identidade. Apesar de conservar suas capacidades intelectuais, impressionando os médicos com sua cultura, o protagonista sofre ao responder automaticamente às situações com frases de efeito e citações, que não reconhece como suas. Não lembra de imagens, odores ou sabores, apenas de palavras. Para tentar recuperar a memória, ou o que existe de si nesses textos, ele retorna à casa onde viveu a infância e a juventude. Lá passa o tempo lendo livros, revistas, quadrinhos; vendo cartazes de filmes, discos e anúncios publicitários; e ouvindo músicas. Materiais que vai encontrando armazenado aleatoriamente em caixas e em quartos ou depósitos sombrios ou desativados, sem uma ordem específica. Totalmente imerso nessa tarefa, juntando imagens, textos, sons e música, reagrupando de formas diversas, não só vai reconhecendo referências e reconstruindo sua trajetória, como vai desenhando um painel de seu tempo.

Ao comentar "A misteriosa chama da Rainha Loana", Umberto Eco (2005) ressalta no período da infância do protagonista, por exemplo, o contraste entre o herói da cultura de massa, Mandrake, que não carregava armas e era capaz de resolver o problema mais complicado com um gesto elegante, e o herói fascista, carregando uma metralhadora a tiracolo e, que era proposto como ideal. Para a constituição do imaginário de uma geração existiu essa dupla influência cotidiana, e não foi sem motivo, para o autor, que as histórias de Mandrake, banais nos Estados Unidos, adquiriram na Itália uma dimensão política e ideológica.

Partimos do princípio que os jovens e as suas produções são interdependentes, refletem uma visão de mundo, atravessada por essa dupla influência. Essa experimentação estética, muitas vezes precária, inacabada, é lugar de constituição de subjetividade, mas é tomada, de certa forma para a narratividade do contemporâneo. E por isso esse ambiente não pára de crescer e de mudar. Entendemos que os vídeos divulgados na internet têm sido usados para fazer contato, como facilitadores de trocas, como

uma forma de comunicação. E não são ignorados. Até porque interagir é ser capaz de produzir seus próprios sentidos e significados, é ser também co-autor.

Walter Benjamin (1936), no início do século passado, em seu trabalho "A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica", alertava-nos que a diferença essencial entre autor e público estava a ponto de desaparecer com a ampliação da imprensa e que isso seria aplicável também ao cinema. José Carlos Avellar (2007) acrescenta que a aproximação do produtor com o espectador hoje acontece, introduzindo uma nova forma de ver cinema. O vídeo na internet muda o modo de ver os filmes e acentua a troca de papéis entre autor e espectador.

Provocado pelo desenvolvimento de facilidades tecnológicas, especialmente às referentes às tecnologias de transmissão e compressão de dados, e pelo interesse crescente daqueles que editam e trocam produções, a visibilidade que a Internet oferece na difusão de vídeos pode servir de circuito para a produção alternativa e surpreende pelos números apresentados. Diariamente, advindas de todas as partes do mundo, o *YouTube* tem 2 bilhões de visualizações (GLOBO, 2010).

Criado, em 2005, por dois jovens engenheiros, na Califórnia, e apenas um ano depois de lançado, comprado pelo *Google* (JB, 2006), *o YouTube* é parte de uma tendência: a interatividade. Chad Hurley e Steve Chen desenvolveram uma ferramenta para facilitar a troca de vídeos e o *site* teve o maior crescimento da história da Internet. Ganhou uma versão brasileira (NÓBREGA, 2007) e em janeiro de 2008, superado apenas pelos *sites* de busca, já ocupava a terceira posição entre os mais acessados na Internet (AMADEO, 2008). Um ano depois, a cada minuto, quinze horas de vídeo eram postadas, o que equivaleria ao lançamento de 86 mil novos longas-metragens por semana (CARNEIRO, 2009). Em três meses esse número cresceu para vinte (EXIBIÇÃO, 2009).

A tecnologia auxilia, mas quem alimenta essa expressiva audiência, quem investe nessa arte interativa, que se constrói mais sobre a experiência, que sobre o objeto, é uma multidão de anônimos, com celulares, *webcams* e filmadoras, que opina sobre todo e qualquer assunto e compartilha a construção de uma obra, que ora é de um, ora é de outro.

3 – **Por que pensar em Educação quando se navega pelos vídeos na Internet ?**

Muitas vezes nos deparamos com a seguinte situação: jovens com dificuldades de aprendizagem, ou com dificuldade de expressar suas idéias, esforçam-se para acessar a Internet, se possível diariamente, em casa ou freqüentando *lan-houses*, para se comunicar, com facilidade e fluência com amigos, às vezes até em outro idioma, assimilado nesse espaço de troca.

Pais e professores reclamam que os jovens em seu tempo livre estão cada vez mais absorvidos pelo mundo virtual e cada vez mais desinteressados pela escola. Esse desinteresse pode ser decorrente da escola não reconhecer ou permitir que as culturas juvenis possam se fazer presentes (PAIS, 2006). No entanto, ao serem indagados sobre as instituições em que mais confiam, os jovens citam sempre a escola (NOVAES, 2006). Esse aparente paradoxo demonstra que a escola pode ser uma via alternativa.

O cinema, o vídeo, a internet, as novas mídias, a convergência técnica e cultural foram constituindo uma nova forma de pensamento, com imagem e som, audiovisual. Como bem assinalou Arlindo Machado (2003): "Eu acho que as novas gerações pensam com imagem e som e menos com textos escritos". A cultura do texto, do livro, não desapareceu, mas perdeu a hegemonia. (MARTIN-BARBERO, 2006).

Com a imagem construímos personagens, cenários, imagens que não são cópia ou reprodução da realidade, mas simulações, experimentações. Podemos filmar ou fotografar o que ainda não ocorreu, o que ainda pode ocorrer. A imagem não é mais uma mera representação, mas uma forma de pensamento ou de visualização do futuro (MACHADO, 2007).

O que nos mostram os vídeos produzidos e compartilhados pelos jovens na internet? O que nos ensinam as práticas culturais juvenis contemporâneas?

Para refletir sobre suas práticas, devemos considerar o ambiente acelerado de mudanças em que eles se movimentam, a influência da mídia em seu processo de socialização e que a Internet faz parte da experiência social de uma parte significativa, mas não dominante dessa geração.

Qual a finalidade dos vídeos para os jovens? Que histórias estão contando? Tais produções têm contribuído para a produção de imagens de sujeitos e histórias que não aparecem nas imagens da mídia de massa? O que poderíamos dizer de seus interesses a partir do conteúdo dos vídeos divulgados?

Busquei, nesta pesquisa, identificar e analisar como se configura a produção de vídeos divulgada na internet por jovens entre 15 e 24 anos. Optamos por nos concentrar nessa faixa etária por ser a usualmente escolhida nos Festivais de cinema e vídeo destinados à divulgação das produções audiovisuais de jovens realizadores.

4 – **Metodologia**

Nenhuma pesquisa é neutra, seja ela quantitativa ou qualitativa. Qualquer estudo ou representação da realidade, por mais objetivo que possa parecer, está direcionado por uma determinada visão de mundo e resulta na construção de um discurso imerso em valores e produzindo verdade. A verdade é sempre um ponto de vista. Há discursos sobre o mesmo objeto completamente diferentes. A verdade não é algo dado, é também uma construção (FOUCAULT, 2004). Faz parte do discurso a exclusão e a tentativa de mascarar a exclusão. Cada discurso proferido tem como motivação do agente uma relação de poder e de desejo.

Considerando as limitações e as tensões, especialmente decorrentes de referenciais teóricos e opções teórico-metodológicas de um campo em construção e entendendo que nenhuma das linhas de pensamento sobre o social, como ressalta Minayo (2000), tem a primazia da compreensão completa sobre a realidade, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa. A investigação de natureza qualitativa pressupõe conhecer, descrever, compreender, interpretar significados, sem incorrer na tentativa de esgotar o fenômeno ou percorrê-lo em sua totalidade.

Para chegar ao nosso objetivo, conhecer a produção audiovisual dos jovens compartilhada na internet, iniciamos com um mapeamento de referências. Posteriormente, fizemos um estudo exploratório que implicou em diferentes etapas e estratégias, passamos ao levantamento de campo, a pesquisa propriamente dita e à organização do material, finalizando com a análise do mesmo.

O primeiro passo consistiu em fazer um **mapeamento de referências** (livros, periódicos, *sites*) que articulasse cinema, vídeo e internet à juventude e à educação. Para a fundamentação do trabalho teórico e de campo, bem como para a análise e interpretação dos dados, escolhemos autores como Martín-Barbero, Oroczo Gómez, Guattari, Bakhtin, Walter Benjamim, Arlindo Machado, Ismail Xavier, Paulo Freire, entre outros.

Devido à novidade da produção audiovisual compartilhada em rede, é raro encontrá-la diretamente abordada em publicações acadêmicas. O próprio ambiente onde são compartilhadas as produções encontra-se em movimento; um processo sempre em construção e transformação, através de múltiplas interações e conexões. As fontes usadas para descrever e acompanhar o fenômeno da produção audiovisual compartilhada são, em sua maioria, provenientes de artigos de jornais, periódicos e *sites* da Internet. A Internet tem se constituído um dispositivo e ferramenta de pesquisa, além de instrumento para a interação colaborativa.

Buscando conhecer e explorar o funcionamento dos ambientes, desenvolvemos um **estudo exploratório.** Paralelamente enveredamos pela análise de seqüências narrativas filmadas, editadas ou selecionadas e disponibilizadas em alguns *sites* de vídeos ou gravados em CD, cassete ou DVD, visando à formulação de instrumentos para a coleta e análise de dados.

Não satisfeita com as referências encontradas, ainda muito insipientes para o tratamento das questões que se anunciavam, entendendo que não há neutralidade e que a minha descrição é também uma interpretação, realizei uma sondagem junto a especialistas da área de cinema e vídeo. A intenção foi buscar outros olhares e dispor de dados para a construção de parâmetros para a análise das obras audiovisuais disponíveis nos *sites* de vídeos.

Para o levantamento com especialistas, enviei pela Internet um questionário a quarenta e oito professores de universidades brasileiras, localizados na plataforma Lattes do CNPq e para quatro pesquisadores de universidades americanas. A seleção dos mesmos se deu a partir da leitura de livros, artigos ou entrevistas que se aproximavam de temas e questões significativas para o estudo.

O índice de retorno foi da ordem de 80% e a qualidade de respostas foi considerada satisfatória em 42%. Em 20% dos casos não soubemos precisar o motivo da ausência de respostas; se os questionários não foram dirigidos ao endereço eletrônico correto, ou se os professores receberam e não se dispuseram a responder.

Embora tenham prontamente respondido, 38% dos pesquisadores não se posicionaram diretamente quanto às questões formuladas. Em algumas situações indicaram outros professores que julgavam mais atualizados ou preparados face à temática que estava sendo tratada. Também sugeriram a participação em eventos, visitas a *sites*, leituras, programas e filmes que consideraram indicados para o aprofundamento de algumas questões. Alguns solicitaram o encontro pessoal ou por telefone, no caso de outros estados ou países, para a realização de entrevistas, o que não foi possível concretizar, em função da opção que fizemos pela utilização da internet.

Com os depoimentos de pesquisadores de audiovisuais, buscamos elucidar o formato em que estão articulados os discursos audiovisuais que estão sendo veiculados. Se as produções audiovisuais incorporam novidades no que se refere aos códigos de enunciação ou se apenas copiam, reproduzem o discurso hegemônico.

Enquanto na maior parte das respostas apresentadas pelos professores não encontramos consenso, foi quase unânime a observação de que nos *sites* que divulgam vídeos há muito lixo; muita produção sem valor artístico; um acúmulo de registros banais sem nenhuma importância cultural.

Ainda segundo eles, o que caracterizaria a maior parte dos vídeos disponíveis na Internet é o "*faça você mesmo*" e não uma produção profissional, ou que tenha compromisso com a inovação. Uma produção "*para mostrar-se e ser visto"*, marcada pela preocupação com os mecanismos de "*ratings*":

quantos comentários tiveram; quantos "*views*"; quantas vezes foram "*favoritados*". Uma produção preocupada com a interlocução apenas enquanto um facilitador de trocas.

Esta posição pode ser questionada quando se privilegia outro enfoque de análise, como é o caso de nosso trabalho, quando se leva em conta que o próprio fazer e comunicar estão ligados às bases do funcionamento social, do desenvolvimento de capacidades e atividades dos jovens. Tais considerações desencadearam uma conversa com autores de vídeos e me levaram a conhecer as produções *amadoras, inacabadas, excessivas, bem-humoradas* e *grotescas:* os vídeos *trash*. Fazíamos aqui uma escolha por um tipo de produção e foi a partir daí que definimos um dos critérios para seleção dos filmes a serem analisados; o filme ser descrito pelo autor com palavras que o definem como *trash.*

Frente aos resultados obtidos com os estudos exploratórios, optamos por iniciar a sondagem acessando vídeos disponibilizados na internet, em site próprio, para a divulgação de filmes: o *YouTube*. Fruto de um longo processo de escolhas e aproximações empíricas, desenvolvemos o trabalho de campo selecionando cerca de vinte vídeos.

Definimos então como **critérios para seleção de vídeos** que foram analisados em nosso estudo:

- estar disponível no site *YouTube* e incluir na sua apresentação o e-mail do produtor ou do diretor do vídeo;

- ser um vídeo em curta-metragem, não importando o gênero, se ficção ou documentário;

- ter sido dirigido apenas por um autor, brasileiro, na faixa etária entre 15 a 24 anos;

- preferencialmente produzido e obrigatoriamente lançado na Internet, entre 2005 a 2007;

- estar classificado como filme ou vídeo *trash;*

- não considerar os vídeos produzidos para a publicidade, promoção de produtos e serviços; divulgação de palestras, programas políticos, programas institucionais e/ou educacionais; videoclipes; programas de TV; trechos de filmes comerciais; entrevistas.

5 – **Resultados**

Frente a ferramentas que facilitam a exibição de sua produção audiovisual; a inclusão de comentários nos filmes assistidos; a recomendação de autores; a inclusão de vídeos na lista de favoritos, ou na página do seu *blog;* e ainda sua distribuição, através de *e-mails*; a criação de comunidades; jovens que podem usar a internet deixam de ser apenas espectadores e passam a produzir conteúdo em texto, áudio e vídeo. É possível ter uma idéia e realizá-la, articulada em multimídia.

Clarice Falcão, jovem integrante da equipe brasileira responsável pelo filme escolhido entre 3600 candidatos de todo o mundo, que venceu o primeiro concurso proposto pelo *YouTube*, em depoimento na TV (Programa *Starte*, produzido pela *Globo News*, em janeiro de 2008) ressalta: "O *YouTube* é um incentivador de idéias. A gente tem uma idéia, filma e exibe". Mais que isso, apresenta-a a algumas centenas, ou até milhares de interlocutores, que também editam, comentam e trocam produções; identifica a repercussão; conhece outras idéias realizadas, ou não; dá continuidade, ou refaz o projeto.

Em nossos resultados, constatamos que se não há mudanças significativas no desenvolvimento da linguagem cinematográfica ou de ordem estética; há, no entanto, significativas alterações no que se refere ao acesso, à exibição das obras e ao processo de compartilhamento.

As produções audiovisuais analisadas foram construídas a partir de argumentos simples, imagens e situações divertidas e insólitas. A narrativa, em geral, se constitui a partir de uma colagem de efeitos; de trechos de músicas; com personagens incompatíveis; refugos de figurinos; de fragmentos de obras e enredos bastante conhecidos; que edita memórias e compartilha lembranças e enseja uma grande brincadeira, aferida e comentada pelo público. Uma brincadeira que pode ser repetida, ou reconstruída em novas bases.

Constitui-se, assim, como um trabalho artesanal, em que o autor é produtor, roteirista, editor e acompanha a obra em todas as suas etapas. Há mistura de linguagens; de texturas; de ficção e realidade; criação a partir de restos, reaproveitamento. A arte de se virar com o que se tem à mão. A estética do imperfeito. Reciclagem. Releitura. Ressignificação. Há presença de humor, carnavalização da cultura de massa, e a tentativa de se apropriar da tecnologia para concretizar uma idéia. Os jovens empregam a paródia, a metalinguagem ou a desconstrução como recursos para explicitar os artifícios das representações e realizar uma crítica irônica ao bombardeamento de imagens, narrativas e objetos, figuras e comportamentos de consumo a que estão usualmente submetidos enquanto públicos de cinema e da TV. Cópia e crítica. Para fazer rir, para surpreender um público que compartilha lembranças, fragmentos, conexões.

Como toda prática cultural, as produções audiovisuais, compartilhadas no *YouTube* por jovens brasileiros que examinamos, são também definidas por tensões e contradições, mas as entendemos como uma expressão de rejeição a uma forma "dominante" de fazer cinema (e televisão).

Tais resultados e o contexto de transformações que recoloca a função do cinema, o papel do autor, o lugar do espectador, o estatuto da obra evocam o paralelo com o *primeiro cinema*, assim como no momento atual, nos impõe um olhar sobre a hipermídia.

Estamos tão acostumados a um determinado modelo de cinema que encontramos dificuldade em acolher a sua diversidade e a entender o seu início não apenas como um momento anterior (e não inferior) à consolidação de uma linguagem cinematográfica. O *primeiro cinema*, de acordo com Costa (2005) é o conjunto de filmes, e de práticas que eles envolvem, surgido no período de 1894 a 1906.

Sem apagar a diferença histórica, mas entendendo tanto a situação atual, quanto a do *primeiro cinema* como momentos de transformação nas relações de produção e recepção, na apropriação da tecnologia e na composição da obra, identificamos como características da estética e da divulgação desse cinema de atrações que também foram identificadas nos filmes compartilhados na internet:

- é um tipo de cinema que não esconde o trabalho da câmera. O que se quer é compartilhar a própria habilidade de mostrar algo em movimento ou uma trucagem;

- é um cinema que busca surpreender o espectador. Nele se cria uma curiosidade, um suspense, porque o que se quer é mostrar novidades, ou chocar a quem assiste;

- é constante a interpelação do espectador. Ele é chamado a participar da cena.

- é constante a exibição de obras inacabadas, incompletas, que estabelecem uma variedade de diálogos, com uma diversidade de públicos;

- as estratégias de exibição e distribuição dão ao público uma maior oportunidade de interação.

- está mais próximo do que seria uma situação típica de vídeo do que uma situação cinema.

Gosciola (2003) assinala, a partir da análise de vários trabalhos, que precisamos estudar a evolução do cinema para entendermos o desenvolvimento do hipertexto, e da hipermídia por extensão. A hipermídia explora e até expande alguns elementos da linguagem cinematográfica.

Manuel Castells (2003) afirma que o público desenvolveu uma relação hipertextual com os conteúdos midiáticos. Para ele o hipertexto está dentro de nós quando selecionamos e recombinamos expressões culturais, quando processamos cultura. Operando em um contexto virtual muitos estão aprendendo a compartilhar, confiar, distribuir, avaliar, contestar, agir sobre o conhecimento coletivo como parte de seu lazer, vivenciando culturas mais próximas à ação coletiva da inteligência coletiva.

Os jovens estão aprendendo a viver novos tipos de estruturas sociais, como a inteligência coletiva, e novos modos de produção cultural, como a cultura participativa descritas por Lévy (1999). Estamos cada vez mais interagindo e dependendo de outros para compreender e produzir informações que não conseguimos processar sozinhos. Até hoje, no entanto, a escola privilegia a preparação de sujeitos autônomos.

Na Internet, trabalhando em hipermídia, compartilhando vídeos, *blogs*, *games*, *fotologs* o jovem reconstrói a noção de tempo, movimento e narratividade, comunicação. Através do registro e da articulação de textos, sons e imagens de pessoas, objetos, acontecimentos, paisagens, o vivido se fixa, se torna história.

Embora sofrendo grande açodamento pela produção de subjetividade da mídia, nem por isso os jovens deixam de surpreender através da ruptura e de processos de re-singularização individual e coletiva (GUATTARI, 1991). Observamos que, em muitas situações, os jovens não são meros espectadores, usuários passivos da mídia. Mesmo quando estão assistindo TV, o fazem "*zapiando*", ou seja, editando novos textos, articulados com as suas histórias pessoais.

Criando novas possibilidades, os jovens brasileiros, que compartilham sua produção audiovisual no *YouTube*, usam a imaginação e carnavalizando a narrativa (BAKHTIN, 1987) e os elementos estéticos usualmente empregados, no cinema ou na TV, vão construindo um "*cinema menor*". Não necessariamente um cinema produzido por amadores, sem experiência profissional; ou que dispõe apenas de poucos recursos. Um "*cinema menor*" porque investe no riso e inverte ou rejeita uma forma "dominante" de fazer cinema. Parodiando o conceito de literatura menor de Deleuze e Guattari (1977), conceituamos esse *cinema menor* como capaz de atender as seguintes características:

_ Desterritorialização do cinema. Esse cinema menor subverte a realidade, desintegra o real, nos arrasta desse território, dessa tradição, dessa cultura. Não está interessado em criar modelos; propor caminhos; impor soluções; instaurar um padrão ou uma falsa totalidade. Ele nos remete a novos encontros e a novas fugas, a novos agenciamentos.

Um dos mais importantes Festivais do Cinema Brasileiro, realizado em agosto de 2007, o 15º Gramado Cine Vídeo, debateu, sob diferentes visões, o "*Cinema na Rede*". Embora, para alguns, a tendência seja o desenvolvimento de convenções de narração diferentes e filmes feitos especialmente para a Internet, não se tratava de escolher entre o cinema convencional e o "*cinema on-line"*. Buscava-se na oportunidade debater os impactos e as possibilidades sobre a produção e a distribuição que os *sites* para compartilhamento de vídeos podem promover. A conclusão foi que o "Cinema divulgado na Internet" muda o modo de ver os filmes, anula a distância entre produtor e espectador e recoloca sua função.

_ Ser um ato político. Não é política necessariamente. Não apresenta conteúdo dessa natureza claramente definido. Aliás, mais parece até um acontecimento "apolítico". Mas é um ato de resistência. O ato de se fazer presente e se constitui um desafio ao cinema instituído.

Geralmente entende-se como fazer cinema político, fazer filmes com uma mensagem, divulgando uma posição política. Peter Wollen (2000) discorda dessa visão e argumenta que um filme político: "é aquele que leva as pessoas a fazer perguntas, considerar questões, questionar pressupostos estabelecidos sobre o próprio cinema, seu papel enquanto uma indústria de entretenimento e um espetáculo com efeitos políticos".

Com as novas mídias o cinema tem a chance de se transformar em algo novo, diferente, quem sabe, considerando as experiências de imersão (estar dentro do filme, como no *game*), interatividade (com objetos, cenários, personagens e pessoas, também como nos *games*) e as vivências híbridas, sem determinações de linearidade da dimensão espaço e tempo. Para Wolen, "a imagem do cinema ainda terá um papel político a cumprir, questionando, desafiando e provocando reações".

_ Ter valor coletivo. Ao se reunir mesmo em comunidade, um coletivo onde dividem o espaço, virtual, onde se relacionam; apreciam e trocam produções audiovisuais; comentam e definem uma estética, através de uma linguagem própria. Compartilham memórias e valores.

Os valores deixam de pertencer e influenciar exclusivamente ao artista, para se constituir em cultura comum. A obra não fala por si mesma, mas por um coletivo. Só é visto como um porque também é parte de todo um coletivo. É singular e coletivo. O que importa é a troca, estabelecer conexões, manter os projetos em aberto.

6– **Elementos específicos de uma educação para um público hipermidiático**

O surgimento do cinema, no final do século XIX, inaugurou uma sociedade imagética. A linguagem cinematográfica, mais tarde assimilada pela TV e as novas mídias, influenciou a maneira de conceber e representar o mundo, de armazenar conhecimento e transmitir informações, de produzir subjetividade.

Internet, televisão (presente em mais de 95% dos lares brasileiros), celulares, *videogames*, fazem parte do cenário atual das juventudes que conhecemos em nossa pesquisa. O jovem não teme a tecnologia porque a enxerga como um brinquedo, que vai conhecendo na medida em que vai operando. O que está em jogo é uma nova sensibilidade produzida a partir da operação, interação e conexão midiática (BARBERO, 2006). Ele experimenta com ousadia e por isso mesmo transforma.

Ao articular fragmentos de imagens, textos e músicas, o jovem afirma um modo de ser, de pensar, de agir. Transmite valores, idéias, experiências. Cria um discurso que o constitui em hipertexto. A escrita de si mesmo – a publicização do privado – para lidar com o domínio público, que não domina. Para lidar com o outro, como forma de inscrição no social. Muito do que está fora de nós pertence à essência do eu que se revela no outro (PAIS, 2006). O encontro (ou desencontro) com o outro é uma busca de si próprio, uma vez que as identidades individuais se constituem pelas identificações com as identidades coletivas.

O jovem conta histórias das quais é roteirista, diretor, ator e produtor. Conta dos seus interesses, segredos, seus medos e inquietações. Experimenta emoções, sensações, identificações. Vivencia outros personagens. Além de fazer um relato ou uma apreciação, procura manter o interesse do outro pelo que é revelado. Quer ser visto, citado, o que implica conhecer bem os códigos específicos do

ambiente e pesquisar novas formas de manter a atenção. Vale mais quem ou o quê desperta o olhar. Também para ele não é a informação, mas a atenção, a moeda principal da economia virtual. A identidade se constrói no diálogo, no reconhecimento. As identidades são também uma questão de linguagem (PAIS, 2006).

Ao mesmo tempo em que tudo se consome de imediato, em que é possível o anonimato, há o reinvestimento no que há de mais antigo: a troca com um par que se encontra na mesma situação. O interesse em expressar e o interesse em conhecer experiências pessoais não é algo novo, mas pode ganhar sentidos novos porque são potencializados.

A popularização da Internet acontece entre os jovens não apenas porque qualquer um pode ter acesso a informações ou porque pode facilitar a interação com um outro (virtual), a qualquer tempo e lugar, mas porque criar, distribuir, disponibilizar informações, imagens e produções audiovisuais está ao alcance de todos. A conseqüência direta é o aumento do número de produtores de informação (*sites, blogs, fotologs, videologs*, etc.) e a possibilidade da manifestação de opiniões, versões, visões, pontos de vista, que rapidamente podem ser repassados, reconstruídos, abandonados (porque já se encontram ultrapassados).

As novas tecnologias de comunicação e informação abriram novas possibilidades de contar histórias, permitindo, por exemplo, a apresentação de diferentes pontos de vista simultaneamente; histórias paralelas que se entrecruzam e interferem na continuidade construindo novos cenários ou personagens. Não podemos esquecer a importância de contar e ouvir histórias para a produção de subjetividade. É da capacidade narrativa que depende o homem para adquirir conhecimentos, compartilhar valores, expressar desejos, construir sonhos, se constituir sujeito. Cada narrativa é sempre um ponto de vista. A circulação de narrativas pode ajudar a repensar outras narrativas.

Mais do que criar histórias, filmes e vídeos, os jovens estão reinventando formas de se comunicar; aprendendo e trabalhando coletivamente; trocando idéias, sentimentos e memórias, a partir de experiências vividas, de compartilhamento e co-autoria. Produzir conteúdo, escrevendo em multimídia, é uma das formas de adquirir experiência para ler, desconstruir e criticar o que vai sendo divulgado em multimídia. Melucci (2004) fala da experiência dos jovens como laboratórios de inovação, não porque as projetem, mas porque as praticam.

O que a internet e sites como o *YouTube* têm de bom os jovens já nos mostraram: interatividade, democratização de acesso, arquivo-fonte para muitas criações e descobertas, autoria. Por isso mesmo, para eles, ocupam um espaço privilegiado no lazer, no trabalho, na pesquisa educacional, na produção cultural, e especialmente, como um novo espaço social. E influenciam na maneira como compreendem e se relacionam com o mundo.

Como bem nos recorda Orozco Gomes (2007) não é apenas para buscar informações que esses meios são utilizados, mas para se ter uma experiência; viver uma interação, uma sensação, uma emoção, de companhia. Segundo ele, estamos buscando como audiência, e essas novas tecnologias estão nos permitindo, ter uma série de sensações, emoções, percepções, e não necessariamente adquirir informações. Para ele, não se trata de possuir ou não um computador, ou ter acesso à Internet, mas de se estar desenvolvendo uma nova maneira de perceber, de construir conhecimento, de processar e divulgar informações.

Para Guattari (1992) estaríamos diante da formação de um paradigma estético, ou seja, do mesmo modo que o artista plástico cria novas formas, a partir do que dispõe, novas modalidades de subjetivação podem ser produzidas. A condição histórica contemporânea não seria em si mesma,

necessariamente progressista ou conservadora. Tudo depende, como ele enfatiza, "de como for sua articulação com os agenciamentos coletivos de enunciação", ou seja, de como as mudanças econômicas, tecnológicas e sociais serão apropriadas pelos diferentes grupos que constituem a sociedade.

Se hoje a evolução tecnológica tem criado novas mídias, novos suportes e a integração entre diversas plataformas que conferem maior potencialidade de deflagrar situações de ensino-aprendizagem de maior interatividade e motivação, o grande desafio continua a ser o de superar os valores tradicionais da educação que a escola comporta. Como bem apontou o educador Anísio Teixeira (1969), a principal função do professor não pode ser a de difundir conteúdos. Os meios de comunicação de massa o fazem com maior eficácia, de forma mais atrativa, em muito maior volume e precisão. Mesmo na Educação a distância, provida formalmente, a tendência é reproduzir a *educação bancária* de que nos advertia Paulo Freire (1996). Cada vez mais conectados, passivamente ou não, ao ciberespaço, os jovens exigem novos ambientes de aprendizagem.

"A escola está deixando de ser o único lugar de legitimação do saber", afirma Martin-Barbero (2006). A diversificação e a difusão de saberes que circulam por canais difusos e descentralizados, fora da escola, constituem importantes desafios para a sociedade contemporânea, inclusive porque os jovens, com freqüência, apresentam informações mais atualizadas que pais e professores, sobre vários assuntos, ainda que fragmentadas.

O desinteresse pela escola é crescente. A juventude aceita a mudança, afirmava Anísio (1969) e, complementando, "as mídias fazem parte de sua história e de seu tempo e não há como ou porque ignorá-las". O papel do educador não é transferir, doar, depositar, mas desafiar para a autoria, para a criação do texto próprio e para a construção de espaços crescentes de autonomia. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões.

Os meios de comunicação, novos e velhos, bem como as diversas tecnologias vídeo- eletrônicas e digitais, coexistem constituindo ecossistemas comunicativos cada vez mais complexos (BARBERO, 2002). Tal complexidade seria compatível com a complexidade dos problemas que desafiam as novas gerações? Seriam as mídias interativas responsáveis por um crescimento de respostas em alta velocidade? Por sujeitos que aprendem mais rápido? Estariam preparando indivíduos para lidar com um mundo do trabalho que nem sequer ousamos projetar?

As tecnologias intelectuais ao conectar os sujeitos, interporem-se entre eles, como os vídeos compartilhados na Internet, estruturam a rede cognitiva coletiva distribuída. As tecnologias intelectuais que estão nos sujeitos, através da imaginação e da aprendizagem, permitem que se apropriem da cultura hipermidiática e se tornem produtores culturais.

Enquanto isso, no *YouTube*, os jovens, movidos pela curiosidade e conduzidos pela exploração, produzem conhecimento e tornam-se artistas e autores, expressando-se através de diferentes gêneros, linguagens ou mídias, constituindo e reconstituindo identidades, "tribos" e culturas.

Referências

AMADEO, S. **Os quinze líderes de audiência na Web.**

Disponível em: http://samadeu.blogspot.com/ Acesso em jan. 2008.

ARANTES, Silvana. Para diretor de vencedor de Cannes, sala de aula é microcosmo da sociedade. Acesso ago 2009. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u532054.shtml

AVELLAR, J. Carlos. Cinema na Internet divide opinião dos curadores do Festival. Disponível em: http://gramadosite.com.br/especialdecinema/noticias/id:13228 Acesso em 14 ago. 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Brasília: Ed. UNB, 1999.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica – 1ª versão 1936. In **Magia e Técnica, Arte e Política.** SP: Brasiliense, 1987.

CARNEIRO, F. P. YouTube no controle remoto. **Jornal do Brasil**, RJ, 23 jan. 2009.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

COSTA, Flavia Cesarino. **O primeiro cinema**. Rio de Janeiro: Azougue, 2005.

COUTO, H. H. O. de Magalhães. **Vídeos@Juventudes.br Um estudo sobre vídeos compartilhados por jovens na Internet.** RJ: UNIRIO, 2008. 186 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

DELEUZE, G e GUATTARI, F. **Kafka – Por uma literatura menor**. RJ: Imago, 1977.

ECO, Umberto. **A misteriosa chama da rainha Loana**. RJ: Editora Record, 2005.

EXIBIÇÃO. **Jornal do Brasil**, R J, p. A24, 22 mai. 2009. Caderno Vida, Saúde & Ciência.

FOUCAULT, M**. A ordem do discurso**. 11ª ed. SP: Edições Loyola, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19ª ed. SP: Paz e Terra, 1996.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. São Paulo: Papirus, 1991.

_____ **Caosmose. Um novo paradigma estético**. RJ: Editora 34, 1992.

GOSCIOLA, Vicente. **Roteiro para as Novas mídias**. 2ª ed. SP:: Editora Senac, 2003.

GOOGLE compra YouTube e liderança no mercado de vídeo. **Jornal do Brasil**, RJ, 10 out. 2006.

HERCULANO-HOUZEL, S. **O cérebro em transformação**. RJ: Objetiva, 2005.

FGV. **Tempo de permanência na escola**. Pesquisa divulgada em abril de 2009.

Disponível em: http://www3.fgv.br/ibrecps/rede/tpe/ Acesso em 02 ago. 2009.

IBASE (coord.). **Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas.** Relatório de pesquisa global. RJ**:** Ibase, 2006. 1 CD-ROM.

IHA. Índice de Homicídios na Adolescência. Acesso em 02 ago. 2009. Disponível em:

http://www.juventude.gov.br/22-07-2009-indicador-inedito-avalia-risco-de-morte-para-adolescentes-em-267-cidades-do-pais/.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACHADO, A (org.). **Made in Brasil – Três décadas do vídeo brasileiro**. SP: Itaú Cultural, 2003.

_____ **Pré-cinemas & Pós-cinemas.** 4ª ed. SP: Papirus, 2007.

MARTÍN-BARBERO, J. Jovens: comunicação e identidade. Revista **Pensar Iberoamérica**, fev. 2002.

_____ Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In MORAES, Denis de (org.). **Sociedade midiatizada**. RJ: Mauad, 2006.

MELUCCI, A. **O jogo do eu – a mudança de si em uma sociedade global**. RS: Unisinos, 2004.

MINAYO, M.C.de S. **O desafio do conhecimento**. 6ª ed. SP: Hucitec-Abrasca, 2000.

NÓBREGA, M. YouTube ganha versão brasileira. **Jornal do Brasil**, RJ, 15 jun. 2007. Caderno Vida, Saúde & Ciência, p.23.

NOVAES, R. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In ALMEIDA, M. I. M. de e EUGENIO, F. (orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. RJ: Jorge Zahar, 2006.

OIT Brasil. **Trabalho decente e Juventude no Brasil**. Relatório divulgado em julho de 2009.

Disponível em: http://www.oitbrasil.org.br/topic/decent_work/doc/news_9.pdf Acesso em 02 ago 2009.

OROZCO GÓMEZ, G. **Red Iberoamericana de comunicação digital**. Disponível em: http://www.icod.ubi.pt/pt/pt_mediateca_gomez.html. Entrevista s/d concedida a Red ICOD. Acesso em 30 jul. 2007.

PAIS, J. M. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In ALMEIDA, M. I. M. de e EUGENIO, F. (orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. RJ: Jorge Zahar, 2006.

RITLA. Estudo **Violência e convivência nas escolas**.Acesso em 02 ago. 2009. Disponível em:

http://www.ritla.net/index.php?option=com_content&task=view&id=5885&Itemid=336

TEIXEIRA, A. **Educação e o mundo moderno**. SP: Cia Editora Nacional, 1969.

UOL Educação. Acesso em 02 ago. 2009. Disponível em:

http://educacao.uol.com.br/ultnot/2009/07/13/ult4528u749.jhtm

WOLLEN, P. Cinema e Política. In XAVIER, Ismail (org). **Cinema no século**. RJ: Imago, 1996.

JUVENTUDE E NOVAS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO EM BELO HORIZONTE: UMA ANÁLISE DA INICIATIVA "PRAIA DA ESTAÇÃO".

Igor Thiago Moreira Oliveira[18]
Juarez Tarcísio Dayrell[19]

Resumo

Em dezembro de 2009, o prefeito de Belo Horizonte assinou um polêmico decreto proibindo eventos de qualquer natureza na Praça da Estação. Localizada na região central da cidade, a Praça da Estação é um espaço público onde se realizam manifestações políticas, culturais e populares em Belo Horizonte. O Movimento Praia da Estação surge então, como uma iniciativa coletiva de questionamento do decreto baixado pela prefeitura bem como ocupação política/cultural da Praça da Estação. Vestidos com trajes de banho e portando pranchas de surf, esteiras, guarda-sol, caixas de isopor, bronzeadores, numa cidade não banhada pelo mar, os jovens trouxeram a cena pública o debate sobre o uso e apropriação dos espaços públicos da cidade ao mesmo tempo que ensejaram novas formas de ação coletiva e participação social no cenário urbano. O que mobiliza os jovens a participar de ações coletivas de natureza política na contemporaneidade? Quais são os sentidos dessa participação? Quais dinâmicas sociais os jovens questionam? Essas são algumas perguntas que delineiam uma pesquisa em andamento sobre os sentidos do engajamento de jovens em ações coletivas de natureza política na cidade de Belo Horizonte. Propõe-se para esse artigo uma análise das possíveis relações entre a iniciativa Praia da Estação e o contexto contemporâneo de contestação social juvenil.

Palavras Chave : Juventude, Participação, Contestação social.

Introdução

O presente artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa de mestrado em andamento cujo objetivo é analisar os sentidos do engajamento de jovens em iniciativas e

[18] Mestrando do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
[19] Professor Dr. Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

coletivos de contestação social[20] na região metropolitana de Belo Horizonte. Quais são as ações desenvolvidas pelos sujeitos que participam de tais iniciativas e coletivos de contestação social? Como se dá a participação nesses espaços? O que os mobiliza a participar deste ou daqueles coletivo/iniciativa? Quais dinâmicas sociais questionam? O que propõem? Essas são questões que a pesquisa pretende responder.

A análise que faremos nesse artigo se dirige as possíveis relações entre a iniciativa "Praia da Estação" e as tendências mais visíveis da contestação social juvenil contemporânea. Em dezembro de 2009, o prefeito de Belo Horizonte assinou um polêmico decreto proibindo eventos de qualquer natureza na Praça da Estação sob a alegação de que o patrimônio público estaria sendo depredado. Localizada na região central da cidade, a Praça da Estação é um espaço público onde se realizam manifestações políticas, culturais e populares em Belo Horizonte. Já no início de janeiro de 2010 as listas de e-mails de coletivos de contestação social na cidade são utilizadas para mobilizar pessoas a participarem de um primeiro protesto contra o decreto da prefeitura. Segue-se a partir daí, encontros e reuniões na própria praça onde surge a idéia de se realizar uma ocupação político/cultural do espaço. Tal ocupação recebe o nome de "Praia da Estação", e passa a ser realizada na tarde dos sábados. A iniciativa Praia da Estação surge então, como uma iniciativa coletiva de questionamento do decreto baixado pela prefeitura bem como ocupação política/cultural da Praça da Estação. Vestidos com trajes de banho e portando pranchas de surf, esteiras, guarda-sol, caixas de isopor, bronzeadores, numa cidade não banhada pelo mar, jovens contestadores, grupos de artistas, ativistas de diversas iniciativas e coletivos na cidade, trouxeram a cena pública o debate sobre o uso e apropriação dos espaços públicos urbanos ao mesmo tempo que ensejaram novas formas de ação coletiva e participação social no cenário da cidade. Entendemos que a iniciativa "Praia da Estação", mesmo que original na dinâmica social de Belo Horizonte pertence a um contexto contemporâneo de contestação social cujo imaginário delineador das formas de rebeldia, assume dimensões globais.

[20] O uso dos termos *iniciativas* e *coletivos* é proposto por CEDENO (2006) em contraponto a grupos e organizações por se tratarem de noções que trazem uma perspectiva teórica libertária de análise, por se referirem "à plasticidade de ações (com lugar ou sem ele, com mais ou menos gente, com gente que muda, com ações e nomes que mudam)" dos atores estudados e também por compreenderem as auto-definições que os próprios jovens contestadores atribuem a suas formas de organização social.

Movimentos, iniciativas, ações, protestos e coletivos: notas sobre o contexto contemporâneo da contestação social juvenil.

No final da última década do século XX e início da primeira década do XXI o fenômeno dos movimentos de protesto e contestação social, conhecidos como movimentos antiglobalização, antimundialização ou anticapitalistas[21], trouxeram a tona novamente a figura do jovem como protagonista central das ações coletivas de natureza política. Entre os anos de 1998 e 2001 ocorreram os maiores conflitos de rua no mundo ocidental desde maio de 1968 (LIBERATO, 2006). Os protestos internacionais, realizados em diversas cidades do globo – Genebra 1998, Seatlle 1999, Praga 2000 Gênova 2001 - durante os encontros e reuniões dos grandes gestores/financiadores da ordem econômica mundial – Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), Banco Mundial, G-8 entre outros – marcaram uma nova etapa nas relações entre jovens e a contestação social. (SEONE e TADDEI, 2001).

Juntamente com o levante Zapatista de 1994 em Chiapas México e a organização dos Fóruns Sociais Mundiais na década dos 2000, os protestos internacionais contemporâneos[22] contra a ordem do capital global delineiam um novo patamar para a construção do imaginário rebelde (HOLLOWAY, 2003, SOUZA, 2004), algo distinto dos projetos de transformação social hegemônicos no século passado. Se a construção do partido comunista e do socialismo, tais quais os conhecemos na História, predominaram enquanto utopias delineadoras do imaginário rebelde e da ação da esmagadora maioria dos ativistas e militantes no referido período histórico, com a queda do muro de Berlim em 1989 e o desmoronamento do socialismo real as utopias de transformação social passaram por processos de reconfiguração de seus referencias e a serem construídas sobre novas configurações, novos projetos e novas formas de organização social. Carnavais de rua, "bicicletadas", ocupações de imóveis abandonados e sua posterior transformação em centros de contracultura, feiras de trocas livres, rádios livres, "dias sem compras", bloqueio de ruas, pequenas sabotagens, ocupações

[21] "movimento antimundialização", na expressão de Seoane e Taddei (2001), ou "antiglobalização", como ficou conhecido através da mídia. Já a expressão anticapitalista é a mais utilizada para auto-referência dos próprios grupos. Optaremos utilizar as expressões "antiglobalização" e "anticapitalista" por terem sido essas as que marcaram o imaginário coletivo sobre os fenômenos de contestação social contemporâneos. A distinção a ser feita é a de que tais movimentos não se colocam contrários a todo e qualquer processo de mundialização e sim a aquele delineado pela lógica da existência humana no mundo do capital. (Ludd, data)

[22] Os protestos contemporâneos a que m e refiro são os conhecidos "Dias de Ação Global" articulados pela Ação Global dos Povos – AGP. Mais informações em www.agp.org

de espaços públicos, etc. são algumas formas novas encontradas no contexto contemporâneo de contestação social juvenil.

Poderíamos dizer que no Brasil uma das primeiras expressões visíveis desse imaginário rebelde contemporâneo se dá com a organização de protestos e encontros contra organismos financeiros internacionais ou acordos comerciais como o S-26[23] em 2000 nas cidades de São Paulo, Fortaleza, Belo Horizonte, Belém, Brasília, Rio de Janeiro, Santa Maria(RS), Campinas(SP) e Sorocaba(SP) e o A-20 na cidade de São Paulo. Liberato (2006) em sua tese de doutoramento analisa a Ação Global dos Povos na Inglaterra – AGP, um dos protagonistas centrais das lutas antiglobalização e da organização dos "Dias de ação global", e sua relação com a conformação dos coletivos anticapitalistas no Brasil, protagonistas do S-26 e do A-20, principalmente na cidade de São Paulo. A especificidade anotada pelo autor no caso brasileiro, é marcada pelo fato de que as manifestações antiglobalização representarem um ponto de partida para o agrupamento de jovens contestadores no país e para o desenvolvimento de movimentos juvenis por demandas sociais como o Movimento Passe-Livre, articulado em diversas capitais, e coletivos autônomos das mais variadas matizes, contraculturais e de culturas alternativas, de ocupação de imóveis abandonados, de organização de "bicicletadas" e questionamentos sobre a mobilidade urbana, de defesa dos animais, de organização de lojas e rádios livres, etc. Nossa hipótese, ainda a ser investigada na pesquisa, é a de que as novas configurações da contestação social juvenil na região metropolitana de Belo Horizonte tenham que ver com as novas expressões do imaginário rebelde na contemporaneidade. É interessante notar o destaque da capital mineira no cenário brasileiro. (ORTELLADO, RYOKY 2004: 141) Foi em um dia de protesto, no "dia sem compras" ou D-23, organizado em dezembro de 2000 no centro de Belo Horizonte em plena época do natalino furor consumista, que surgiu uma das maiores expressões de mídia alternativa no país, o site do Centro de Mídia Independente, o CMI Brasil.[24] Outro exemplo da reconfiguração da contestação social e do imaginário rebelde na cena belo horizontina é o

[23] Os "Dias de ação global" sempre são definidos por uma letra e um número. A letra significa um determinado mês e o número determinado dia. Assim, S-26 quer dizer dia de ação global em 26 de setembro e A-20 dia de ação global no dia 20 de abril.

[24] "O **CMI Brasil** é uma rede de produtores e produtoras independentes de mídia que busca oferecer ao público informação alternativa e crítica de qualidade que contribua para a construção de uma sociedade livre, igualitária e que respeite o meio ambiente. A ênfase da cobertura é sobre os movimentos sociais, particularmente, sobre os movimentos de ação direta (os "novos movimentos") e sobre as políticas às quais se opõem. A estrutura do site na internet permite que qualquer pessoa disponibilize textos, vídeos, sons e imagens tornando-se um meio democrático e descentralizado de difusão de informações." Retirado de www.midiaindependente.org em 06/06/2010

coletivo "Ystilingue". O Ystilingue "é um espaço para convergência das ações de indivíduos e coletivos autônomos e redes de ação em Belo Horizonte (para o "arremesso" dessas ações). O funcionamento do Ystilingue pretende propiciar o compartilhamento de recursos e conhecimentos e a convergência de objetivos e métodos, ampliar a eficácia das ações das pessoas e organizações participantes; como um *catalisador* de investidas". [25]

Localizado na sobreloja 35 do edifício Maletta no centro da capital, o Espaço Ystilingue funciona como um rizoma de iniciativas, ações e atividades que abriga coletivos urbanos empenhados em criar projetos que possam desencadear transformações sociais. O perfil dos jovens que participam do Ystilingue é variado, sendo delineado por distintas iniciativas juvenis, de matizes e espectros que vão desde os que lutam pela libertação dos animais, passando pelo ativismo contracultural, até demandas e lutas sociais específicas. A existência desse espaço e a convergência de ativistas e jovens contestadores que nele se realiza tem que ver diretamente com o surgimento da iniciativa Praia da Estação. Parte dos jovens participantes do Espaço Ystilingue foram protagonistas diretos da contestação do decreto da prefeitura.

Podemos entender, portanto, que a iniciativa "Praia da Estação" está vinculada a todo um contexto global de reconfiguração da contestação social e do imaginário rebelde na contemporaneidade. O "passivo ativista" no último decênio na cidade de Belo Horizonte é outro elemento que nos permite compreender os traços que delineiam o surgimento da referida iniciativa.

Juventude e contestação social no Brasil

Os estudos sobre juventude e contestação social ocuparam interesse desde seus inícios nas pesquisas sobre os jovens no Brasil. Podemos destacar dois autores como os mais emblemáticos representantes desses estudos: Marialice Forrachi e Octavio Ianni. A primeira se dedicou mais avidamente sobre a temática dos jovens e o segundo trabalhou questões relacionadas ao tema no conjunto de sua obra. Ambos escreveram em período histórico correspondente e dedicaram seus esforços a uma questão fortemente vivenciada por eles no período, qual seja, a rebeldia dos jovens na sociedade moderna manifestada principalmente pelo movimento estudantil.

[25] Trecho retirado do Site do Espaço Ystilingue. Disponível em: www.ystilingue.tk (Acesso em maio de 2009)

Ianni no livro *Sociologia da Juventude v.1*, em um capítulo intitulado "O jovem radical", reflete sobre os significados da rebeldia juvenil para além de uma crise específica da vida das pessoas ligada à questão etária ou geracional e para além das inadequações geradas pela não incorporação por parte dos jovens, dos valores e normas culturais do mundo adulto. Ao criticar Freud, Eisensdat e Karl Mannheim, Ianni propõe que analisemos a rebeldia juvenil para além dos mecanismos psíquicos, geracionais, pedagógicos ou como simples revolta contra a cultura paterna. O autor nos leva a pensar sobre as relações entre as estruturas sociais e econômicas em que os jovens estão inseridos e a radicalidade de suas opções políticas e de ação. Seu foco é a busca por compreender a especificidade da rebeldia juvenil nas sociedades capitalistas. A frase que abre o capítulo escrito por Ianni revela claramente a perspectiva do autor: "A História do regime capitalista tem sido a história do advento político da juventude."

Forrachi em dois de seus principais estudos, O estudante e a transformação da sociedade brasileira de 1965 e A Juventude na Sociedade Moderna de 1972, centra sua análise, fortemente marcada pela influência da teorização de Karl Mannheim sobre a questão das gerações e dos conflitos geracionais, na relação entre jovens, rebeldia e transformação social. Ao se debruçar sobre a Juventude, especialmente sobre o jovem estudante e seu protagonismo na dinâmica social brasileira, Forrachi (1972) busca perceber as especificidades, biológica, temporal, geracional e social desse grupo, que fazem com que ele tenha uma sensibilidade aguçada sobre os problemas sociais. A preocupação central da autora é analisar a rebelião da juventude na sociedade moderna a partir do movimento estudantil, manifestação mais marcante do fenômeno no período em que escreve.

Mesmo que as perspectivas trazidas pelas reflexões de Foracchi e Ianni sejam historicamente circunscritas ao efervescente contexto social dos anos 60 e 70 do século passado, elas podem nos auxiliar na busca por uma compreensão mais global, sobre as possíveis motivações dos jovens em se engajarem em movimentos, ações, iniciativas e coletivos de contestação social. O interesse desses dois autores pelo fenômeno da rebeldia e contestação social juvenis está diretamente relacionado com os objetivos de nossa pesquisa em andamento, quais sejam, analisar os sentidos contemporâneos do engajamento de jovens em coletivos, iniciativas e ações de contestação social bem como as possíveis relações entre os questionamentos sociais produzidos pela juventude e os grandes problemas a serem enfrentados pelas sociedades contemporâneas.

A invisibilidade dos jovens contestadores nas macro-pesquisas sobre juventude: diálogo com o campo de estudos sobre juventude e participação

Os estudos sobre juventude no Brasil tem se diversificado e ampliado nas últimas décadas. Nos anos 60 e 70 a literatura sobre o tema transitava nas questões relativas aos jovens universitários, movimento estudantil e questões correlatas. Nos anos 80 os estudos buscam compreender novos cenários, realizar etnografias dos novos grupos e manifestações juvenis. Mas, é a partir de meados dos anos 90 que a temática da juventude no Brasil é alvo de estudos cada vez mais amplos e que a produção acadêmica se torna mais numerosa.

No cenário contemporâneo de pesquisas no Brasil as diversas formas de ser jovem ganharam visibilidade nas pesquisas, bem como a própria afirmação do direito de ser jovem (DAYRELL, 2001) através das diversas formas de socialização, de grupos e associações juvenis nos campos da cultura e da política. Souza (2002:1) chama a atenção para o revigoramento, nos últimos anos, dos estudos sobre juventude e participação política:

> "(…) a última década mostrou a pertinência do revigoramento dos estudos sobre o tema da participação política das novas gerações atualizado na compreensão das novas sociabilidades históricas inter-relacionadas com as categorias sociais, culturais e políticas (classes sociais, nacionalidade, internacionalismo, gênero, etnia, religião, filiação partidária, ideologia, associativismo, movimentos sociais e outros)."

Outra inflexão importante nos estudos sobre juventude no Brasil e que estabelece pontos de contato com a presente proposta de investigação é a busca pelo entendimento das formas de participação dos jovens no Brasil contemporâneo. A temática da participação e juventude ocupa um espaço de grande interesse por parte dos pesquisadores. As macro pesquisas sobre juventude no Brasil e na América Latina apresentam de forma clara essa questão. As pesquisas "*Juventude e integração sulamericana: diálogos para construir a democracia regional*", realizada pelo Ibase e Instituo Polis e divulgada em 2009 e "*Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas*", publicada pelo mesmo Instituto no ano de 2005, são exemplos de esforços que caminham no sentido de traçar um mapa genérico sobre as juventudes e de incitar pesquisas que qualifiquem os dados quantitativos que trazem. Alguns resultados dessas pesquisas trazem elementos interessantes e instigadores para que novos estudos sejam realizados. Por exemplo, a idéia comum de que a

juventude contemporânea tem pouco interesse em participar da vida social e política do país é passível de ser questionada a parir dos dados obtidos. A idéia de uma possível "apatia da juventude" na contemporaneidade não corresponde com o retrato obtido nas pesquisas como mostra o seguinte trecho:

> "As preocupações reveladas pelos(as) jovens pesquisados(as) colocam em xeque o senso comum que identifica uma suposta "apatia da juventude". Os diálogos evidenciaram a disposição dos(as) jovens participantes em pensar sobre os problemas que afetam a população e, mais diretamente, a juventude do país. Pode-se dizer que estão expressos, em muitas das falas dos(as) jovens, no mínimo, fortes posicionamentos críticos, e denúncias sobre processos que contribuem para o agravamento das condições de vida de setores da juventude brasileira".[26]

Outro ponto a ser destacado é o da invisibilidade da participação de jovens em iniciativas, ações e coletivos de contestação social nas macro pesquisas sobre juventude no Brasil. Na pesquisa "Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas" 28,1% dos jovens disseram participar de algum grupo sendo que desses que dizem participar, 42,5% participam de atividades de cunho religioso. No item que diz respeito à participação em movimentos comunitários os dados da pesquisa revelam uma baixa participação, somente 18,5% dos entrevistados e uma diversificação temática que parece possuir em comum o de serem formas participação institucional: melhoria de áreas de lazer/quadras esportivas (37,8%), educação/escola (36,5%), segurança (34,1%), saneamento/meio ambiente (29,2%) e postos de saúde (27,2%). A participação em movimentos sociais 1,3%, movimentos de segmentos sociais como negros, mulheres, orientação sexual, etc. 0,8%, grupos ambientalistas 1,4%, que podem trazer elementos para se pensar as formas de engajamento político dos jovens além de, revelar a pouca participação na área, não torna visível a parcela dos jovens contestadores no Brasil.

Nossa investigação em andamento tem como objetivo contribuir para o alargamento e diversificação do campo de conhecimentos sobre os jovens e contestação social. Trata-se de uma contribuição no processo de construção do grande mosaico de imagens, representações e conhecimentos sobre a juventude.[27] Uma segunda questão de relevância é a contribuição da

[26] IBASE E INSTITUTO POLIS "Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas", 2005. Retirado do sítio: http://www.ibase.br/pubibase/media/ibase_relatorio_juventude.pdf

[27] Como referências desse "alargamento do campo de estudos e pesquisas" sobre as juventudes brasileiras ver: **Núcleo de Estudos da Juventude Contemporânea** da Universidade Federal de Santa Catarina, Disponível em: www.nejuc.ufsc.br/nejuc.htm, **Observatório Jovem** da Universidade Federal Fluminense. Disponível em:

pesquisa no entendimento das formas de participação dos jovens no Brasil contemporâneo. A idéia, a partir da investigação sobre a participação de jovens em iniciativas e coletivos de contestação social, é produzir conhecimentos que dialoguem e possibilitem problematizar os resultados de grandes pesquisas sobre os jovens no Brasil e América Latina.

Considerações metodológicas.

Os documentos produzidos por participantes da iniciativa Praia da Estação e postados no blog Praça Livre BH[28] e nossas observações in *loco* são os materiais que nesse artigo fornecerão campo para análise. Entendemos que os documentos são artefatos produzidos socialmente e cujo esforço de produção, voluntário ou involuntário, é o de impor ao presente e ao futuro uma imagem sobre si mesmos. (LE GOFF, 1992) E ainda segundo o mesmo autor:

> Mas estes registros não estão isentos de problemas, ou acima de manipulação, e eles não são nada mais que representações, ou traços, de um complexo maior de ações passadas. Devido ao fato de os acontecimentos do mundo real serem **tridimensionais** e os meios visuais serem apenas **bidimensionais**, eles são, inevitavelmente, simplificações em escala secundária, dependente, reduzida das realidades que lhes deram origem.

Nesse sentido pretendemos captar nos documentos produzidos pelos participantes da iniciativa Praia da Estação a imagem que constroem sobre si mesmos e os sentidos e representações atribuídos a sua ação reconhecendo as limitações impostas pela própria natureza desse tipo de material.

Consideramos nossas observações da iniciativa Praia da Estação dentro do campo metodológico da observação participante. Uma definição interessante sobre o assunto é desenvolvida por Schuartz e Schuartz (apude CICOUREL, 1980, p.89):

> "Definimos observação participante como um processo pelo qual mantém-se a presença do observador numa situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador está em relação face-a-face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário natural, colhe dados. Assim, o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto".

Participar, interagir, trocar, observar e retirar elementos necessários para a investigação científica é o que buscamos fazer durante o trabalho de campo. As observações e vivências se realizaram de acordo com as necessidades da própria pesquisa e com uma

---

http://www.observatoriojovem.org e o **Observatório da Juventude** da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: www.fae.ufmg.br/objuventude

[28] www.pracalivrebh.worpress.com

duração temporal que garantiu, da melhor forma possível, o recolhimento de dados confiáveis e válidos para os objetivos da pesquisa.

Uma praia global? Notas sobre as possíveis relações entre a Praia da Estação e o contexto contemporâneo da contestação social juvenil.

Feixa (2002:17) ao analisar a realidade dos movimentos contemporâneos de contestação social na Espanha, chama a atenção para as características dos novíssimos movimentos juvenis em contraposição aos conhecidos novos movimentos sociais dos anos 70-80. O autor percebe a volta de reivindicações materiais e gerais dos movimentos sociais clássicos em ‘‘oposição’ a tendência a se fechar nas construções identitárias das culturas juvenis dos anos 70-80. Como elementos centrais dessa diferenciação Feixa indica a combinação da parafernália festiva carnavalesca com formas agudas de boicote às grandes corporações capitalistas e superação das fronteiras identitárias (gênero, classe, raça, território e idade) dos movimentos anteriores. A tendência é que as formas organizativas contemporâneas de contestação social escapem as formas organizativas microculturais, compactas, estáveis e com fronteiras bem definidas. A imagem que talvez possamos pensar não seja mais correspondente as dimensões fechadas das tribos urbanas, cada qual com sua configuração específica e particular, e sim a imagem de redes de movimentos que se intercruzam subjetivamente e objetivamente. Algo que tenha que ver muito mais com as lógicas sociais contemporâneas marcadas pelo uso das novas tecnologias da comunicação e informação.

Tal tendência também é bastante perceptível quando analisamos a iniciativa Praia da Estação. A importância da internet para o surgimento, organização e conformação da iniciativa enquanto rede de ativistas nos parece possuir dimensão central. O blog Praça Livre BH concorreu concomitantemente com as reuniões na Praça da Estação como espaço central de organização, debates, informações, mobilização e divulgação de tudo que se relacionava a iniciativa Praia da Estação. E ainda, mais do que isso, a internet foi um lugar privilegiado para a delineação da iniciativa como um todo. Essa característica acompanha uma tendência geral na contemporaneidade do uso da internet como meio central de divulgação, informação, debate e organização das iniciativas e coletivos de contestação social. Feixa (2002) refletindo sobre o uso das novas tecnologias da comunicação e informação indica que elas são elementos bastante importantes para caracterizarmos as formas de organização e luta dos movimentos juvenis de contestação social contemporâneos. A utilização principalmente da internet, como forma de organização horizontal, não hierárquica, como meio de convocação

para a participação em protestos e mobilizações e como fabuloso meio de busca de informações, traz novos elementos para pensarmos a respeito dessas novas configurações da sociabilidade e organização internas dos movimentos contemporâneos.

Freire Filho (2007) articula um balanço crítico dos estudos sobre juventude, de Birmingham aos dias atuais, a partir do tema da resistência juvenil, para analisar os significados da insurgência dos jovens contemporâneos, especificamente aqueles engajados num dos coletivos mais destacados nas jornadas contemporâneas de contestação social, o Reclaim the Streets – RTS de Londres. Na análise dos grupos contestadores contemporâneos de afinidade juvenil, Freire Filho (ibidem: 177) aborda as diferenças entre esses e aqueles analisados pelos estudos culturais britânicos.[29] Se nos grupos analisados pelo CCCS o cerne da resistência juvenil marcava a dimensão cultural, ou melhor, de disputa simbólica, "guerrilha semiológica" contra os dispositivos culturais hegemônicos, na contemporaneidade a questão passa pela disputa política direta, pela prática cotidiana da contestação no olho das ruas. O autor destaca a forma de organização em rede do RTS tanto na economia interna de poder e tomada de decisões como na convergência de diversas demandas, necessidades e desejos tanto sociais como referentes aos anseios existenciais dos sujeitos.[30] Outro aspecto diz respeito ao recente fenômeno dos coletivos juvenis no Brasil e suas relações com movimentos macro-políticos globais. Freire Filho (2007) ao estudar os contemporâneos movimentos anticapitalistas, antiglobalização ou anticorporações protagonizados por jovens, a partir dos anos 1990 e cuja maior visibilidade se deu e se dá nos conhecidos dias de ação global ou dias de bloqueio dos grandes encontros dos organismos gestores do capital global, busca perceber os nexos entre os diversos movimentos, grupos e coletivos e os questionamentos macro – políticos mais amplos. Ao buscar analisar a dimensão dos sentidos do engajamento de jovens ativistas em coletivos autônomos na região metropolitana de Belo Horizonte, e mais especificamente sobre a iniciativa Praia da Estação, objetivamos perceber as possíveis conexões entre a iniciativa local e os questionamentos sociais mais amplos, tornados visíveis, pelos movimentos que compõe o imaginário rebelde contemporâneo. (HOLLOWAY, 2003)

Dialogando com as reflexões de Freire Filho (2007) e Feixa (2002), podemos perceber que a iniciativa Praia da Estação é uma iniciativa que está para além de alguma definição identitária ou microcultural, fechada em si mesma. Ao contrário, o que percebemos em nossas observações e nos panfletos e textos postados no blog da iniciativa é uma convocação irrestrita, um diálogo aberto com todos aqueles descontentes com o decreto de proibição de

[29] Trata-se do Centre Contemporany of Cultural Studies – CCCS da Universidade de Birmingham.
[30] Para conhecer mais sobre o RTS ver Klein (2004)

eventos na praça pela prefeitura. A mobilização da Praia da Estação nada tem que ver com direitos de alguma minoria, com reivindicações de algum grupo específico ou com a afirmação identitária de alguma forma subcultural juvenil e sim com uma reivindicação que objetiva atingir uma dimensão que seja efetivamente pública. A prática da ação direta e da contestação no espaço público das ruas são aspectos que igualmente nos permite refletir sobre a iniciativa Praia da Estação e as relações que a mesma estabelece com as tendências contemporâneas de contestação social juvenil.

> Se os banhistas-manifestantes das Praias da Estação, os bicicleteiros das Bicicletadas, os poetas e boêmios dos sarais e as centenas de cidadãos que diariamente percorrem a Praça e suas fontes decidiram por formas bem humoradas de desobediência civil, foi por perceberem esta estratégia como uma boa tática de resistência. Não é porque brincamos enquanto nos manifestamos que não estejamos dispostos a defender com unhas, dentes e filtro solar nossos direitos. Nunca subestime um homem de sunga e guarda sol. (Trecho retirado do texto "Nunca subestime um homem de sunga e guarda sol", Anônimo. Postado no blog Praça Livre BH em 28 de fevereiro de 2010.

A forma de ser da prática do protesto na iniciativa Praia da Estação é intencionalmente carnavalesca, lúdica e festiva. Representam novas formas de praticar a "desobediência civil", de resistir e protestar, como o trecho texto retirado do blog nos aponta. Algo que também estabelece conexão com as tendências mais gerais da contestação social contemporânea, como por exemplo, os carnavais de rua nos dias de ação global. Esses dias representam grandes marcos contemporâneos de um imaginário rebelde reconfigurado.

Souza (2002, 2004) ao estudar a juventude contestadora contemporânea, nos auxilia na compreensão desses novos aspectos. Articulando os estudos sobre os movimentos antiglobalização, especialmente a Ação Global dos Povos (AGP) e os dias de ação global, e pesquisas sobre a contestação social protagonizada por jovens no Brasil a autora nos fornece um panorama empírico e reflexivo bastante rico. Sua reflexão permite aprofundar ainda mais as dimensões conectivas da contestação social local de Belo Horizonte e o contexto global.

As formas organizativas de contestação social na contemporaneidade, segundo a mesma autora, tendem a não se preocupar em se tornarem um espaço organizado com identidade única e sim em criar espaços de articulação e encontro de diferentes organizações, grupos e indivíduos que possuam convergências, mesmo que mínimas, sobre a questão da emancipação social. (ibidem: 459) A prática da ação direta e ação autônoma sem intermediários institucionais e desvinculadas das formas tradicionais de participação em partidos políticos, sindicatos, etc., a horizontalidade como princípio organizativo não

hierárquico e a autogestão como ideal regulatório da prática são outros elementos comuns, ou cuja tendência é mais comum, de serem encontrados nesses grupos e movimentos. (SOUZA, 2002: 458-459). Em nossas observações percebemos tendências contemporâneas da contestação social, a da horizontalidade na organização e a da ação direta na forma da ação, como nos aponta a autora referida iniciativa Praia da Estação. A iniciativa nasceu de forma espontânea na web sem nenhuma vinculação institucional com qualquer aparato de natureza estatal, partido, sindicato ou organização política formal, ou seja, as formas de ação desenvolvidas na iniciativa foram intencionalmente desvinculadas de qualquer mediação com atores políticos institucionais ou com níveis de formalidade institucionais mais consolidados. Quando a prefeitura de certa forma percebeu a consolidação da iniciativa Praia da Estação enquanto movimento de contestação de seu decreto e buscou um diálogo institucional com o mesmo através de uma comissão de regulamentação, obteve uma resposta por meio de quatro cartas abertas produzidas por participantes da Praia da Estação. O trecho que introduz a leitura das cartas é bastante elucidativo no que tange a recusa da mediação institucional e a escolha pela ação direta e autônoma bem como sobre o posicionamento mais geral de prática da ação direta e defesa da horizontalidade enquanto forma de organização da economia de poder no interior da iniciativa:

> A Prefeitura decidiu nos oferecer uma vaga na sua burocrática comissão de regulamentação. Mas… afinal de contas, quem deve decidir os usos da Praça da Estação? Na Praça somos muitos, múltiplos, variados, agindo em conjunto por um mesmo fim, em solidariedade, mas sem nos perder no fetiche da representatividade. Se assinamos em nomes coletivos é porque não nos interessa criar palanques para novos líderes. (Trecho retirado do texto "Cartas Abertas", anônimo. Postado no blog Praça Livre BH em 15 de março de 2010.)

O trecho acima também nos auxilia a refletir sobre como os participantes da iniciativa Praia da Estação, ou melhor, grande parte deles, concebe a forma organizativa. O princípio da horizontalidade como norteador da economia de poder interna da iniciativa, a recusa aos líderes e a hierarquização do movimento, o desdém as formas políticas representativas institucionais, parecem ser questões caras na construção das relações entre os participantes na Praia da Estação. Outro trecho, extraído de um debate entre participantes no mesmo blog, traz um relato que nos auxilia a refletir sobre essas questões, vejamos:

> A Praça é de Tudo e de Todos, mas temos que manter o respeito uns pelos outros, para que possamos crescer juntos. Donos, organizadores, vozes mais altas, "eu-paguei-é-meu", bandeiras, posse, não deveriam ter lugar em uma manifestação coletiva contra os decretos da prefeitura. (Trecho extraído do texto "Não me

> organizem. Crítica do arrastão na última praia", assinado por Rita Garellla, Postado no blog Praça Livre BH em 29 de março de 2009.

O uso dos termos "donos", "organizadores", "vozes mais altas", "bandeiras", "posse", aparecem no trecho citado como algo negativo e pertencentes a uma dimensão estranha ao ordenamento ético norteador da iniciativa. O tratamento dado a esses termos parece indicar um desejo dos participantes de escapar à hierarquização/verticalização da iniciativa. E mais, hierarquias, líderes, diferenciais de poder parecem ser aspectos a serem evitados; algo presente nas instituições, organizações e na própria vida cotidiana da sociedade em geral, que os participantes da Praia da Estação explicitamente desejam recusar.

Uma hipótese interpretativa complementar

Souza (2002:456) chama a atenção para a herança deixada pelos movimentos dos anos 60 no que tange a organização e as concepções políticas, especialmente os envolvidos no "Maio de 68", para os movimentos juvenis contemporâneos. Um estudo aprofundado, ainda a ser feito, poderia elucidar a trama de relações entre os eventos da década de 60 e a contestação social contemporânea sobretudo, quando atualmente, as práticas e os discursos contestadores estabelecem conexões anti-sistêmicas similares a aquelas postas pelos jovens de 68.

O interesse da pesquisa em andamento busca analisar justamente os sentidos contemporâneos desses posicionamentos, práticas e discursos contestadores anti-sistêmicos ou anticapitalistas, dos jovens que participam de alguma ação, iniciativa ou coletivo autônomo. O que os jovens contemporâneos têm a dizer sobre os sentidos de seu engajamento? Alargando o campo das possibilidades de interpretação da questão trabalharemos com a noção de "novas necessidades vitais" desenvolvida por Hebert Marcuse ao analisar os sentidos da contestação dos anos 60 e as possibilidades de emancipação social neles contidos.

Pensar a respeito dos sentidos que os jovens contestadores atribuem ao seu próprio engajamento, coloca a reflexão sobre as necessidades e desejos desses jovens que, conseqüentemente, orientam suas escolhas. Marcuse (1969) ao refletir sobre as sociedades do capitalismo contemporâneo afirma existir nelas mesmas, devido ao extraordinário desenvolvimento da capacidade técnica e intelectual humanas, "todas as forças materiais e intelectuais necessárias à realização de uma sociedade livre." A fome, a miséria, o trabalho alienado, a vida condicionada ao tempo e espaço determinados pela dinâmica do capital,

poderiam ser eliminados como possibilidades históricas intrínsecas ao próprio desenvolvimento das sociedades. O ponto é que, no campo da formação das subjetividades contemporâneas, para Marcuse (1969), as sociedades do capitalismo contemporâneo existem e se mantém, quando constroem sólidos dispositivos subjetivos que de certa forma influenciam as subjetividades individuais. A lógica de auto-reprodução das sociedades capitalistas contemporâneas está vinculada ao desenvolvimento de dispositivos subjetivos que cumpram o papel de estimular seus membros a reproduzir necessidades que são as da própria lógica de reprodução do capitalismo. Uma das possibilidades positivas do filósofo para a superação de tal questão estaria relacionada ao desenvolvimento de *novas necessidades vitais*, surgidas a partir do próprio desenvolvimento técnico e intelectual humano dentro do capitalismo, que pudessem ensejar demandas e desejos qualitativamente distintos daqueles conectados aos dispositivos subjetivos da "sociedade capitalista" e que também pudessem se tornar fatores de transformação e reorganização das sociedades. Desejos e necessidades orientados pelas idéias de liberdade, autonomia, solidariedade, comunidade, trabalho livre, etc., seriam então, delineadoras de subjetividades contestadoras e possivelmente transformadoras

Buscando articular as reflexões de Marcuse a respeito da noção de novas necessidades vitais com os possíveis sentidos do engajamento de jovens em iniciativas, ações e coletivos na região metropolitana de Belo Horizonte, estamos trabalhando na pesquisa com a hipótese de que esses sentidos são construídos e se relacionam com as necessidades, desejos e escolhas cotidianas dos jovens contestadores qualitativamente distintos daqueles forjados na sociabilidade oriunda das formas de vida ligadas ao capital contemporâneo. A iniciativa Praia da Estação então, pode nos auxiliar na reflexão a respeito dessas novas necessidades vitais e desejos dos jovens contestadores. Ainda estamos refletindo e analisando essa questão. O que preliminarmente podemos dizer é que o desejo/necessidade por espaços livres e efetivamente públicos nas cidades bem como o de utilizá-los coletivamente com fins culturais, artísticos, políticos podem nos remeter a uma compreensão dos fatores que mobilizam os jovens a se engajarem em determinada iniciativa, coletivo ou ação. Marcuse para nós é muito bem vindo.

Considerações finais

O alargamento do campo político, relativo à contestação social juvenil contemporânea, coloca questões que estão para além da estreiteza dos pequenos cálculos políticos, da racionalidade estratégica política e das técnicas de administração e poder. Segundo Souza

(ibidem) as emoções, os sentimentos, os interesses e os protestos constituem a matéria prima de uma política que recupera seu "valor de uso". Podemos inferir daí então, que a questão política colocada nesses termos, abarca questões relativas à dimensão das subjetividades dos sujeitos, das suas necessidades, desejos e anseios. Captar os sentidos do engajamento de jovens em ações, iniciativas e coletivos contestatórios nos remete a repensar a própria ação política bem como a tentar responder perguntas que dizem respeito às malhas vitais cotidianas de jovens que se contrapõe, de alguma forma ou talvez de múltiplas formas, às complexas configurações existenciais do mundo contemporâneo. O que mobiliza determinados jovens a se engajarem em iniciativas, ações e coletivos de contestação social? Existe algo nos sentidos atribuídos pelos jovens a sua ação, modo de vida, engajamento e posicionamento que pode nos revelar dimensões contemporâneas de possíveis projetos de emancipação social?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEDENO, Alejandra Astrid León. **Emancipação no cotidiano: Iniciativas igualitárias em sociedades de controle.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Doutorado em Psicologia Social, 2006.

CICOUREL, A. **Teoria e método em pesquisa de campo**. In: GUIMARÃES, A. Z. (Org.) Desvendando máscaras sociais. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980 p.87-121.

DAYRELL, Juarez. A **música entra em cena: o funk e o hip hop na socialização da juventude em Belo Horizonte.** São Paulo, Universidade de São Paulo, Doutorado em Educação, 2001.

FEIXA, Carlos et al. **Movimientos juveniles de la globalización: a la antiglobalización**. Barcelona: Ariel, 2002.

_____. **Movimientos Juveniles en la Península Ibérica: Graffitis, grifotas, Okupas**. Barcelona: Ariel, 2002.

FORACCHI, Marialice Mencarini. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1965.

_____, **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira. 1972

FREIRE FILHO, João; CABRAL, Ana Julia Cury de Brito. **Contra-hegemonia e resistência juvenil: movimentos mundiais de contestação da ordem neoliberal**. In: COUTINHO, Eduardo Granja (org.). Comunicação e contra-hegemonia: processos culturais e comunicacionais de contestação, pressão e resistência. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007.

FREIRE FILHO, João. **Reinvenções da resistência juvenil: os estudos culturais e as micropolíticas do cotidiano.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

HOLLOWAY, John. **Mudar o Mundo Sem Tomar o Poder**. São Paulo: Viramundo, 2003.

IANNI, Otavio. **O jovem radical**. In: BRITO, Sulamita. Sociologia da juventude I: da Europa de Marx à América Latina de hoje. Rio de Janeiro:
Zahar, 1968. p. 225-242.

IBASE E INSTITUTO POLIS. Juventude **e integração sulamericana: diálogos para construir a democracia regional**, 2009. Retirado de:

http://www.andi.org.br/_pdfs/pesquisa_ibase.pdf

_____. Juventude **brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas,** 2005. Retirado de:

http://www.ibase.br/pubibase/media/ibase_relatorio_juventude.pdf

KLEIN, Naomi. **Sem logo: a tirania das marcas em um planeta vendido**. Rio de Janeiro / São Paulo: Record, 2002.

LE GOFF, J. Documento monumento. **História e memória**. São Paulo: Ed. da UNICAMP, 1992.

LIBERATO, Leo Vinicius Maia. **Expressões Contemporâneas de Rebeldia: Poder e fazer da juventude autonomista**. Universidade Federal de Santa Catarina. Tese de doutorado em Sociologia Política. 2006

LUDD, Ned (org.). **Apocalipse Motorizado**. São Paulo: Conrad, 2004.

LUDD, Ned (org.). **Urgência das Ruas**. São Paulo: Conrad, 2002.

MARCUSE, H.. **A Ideologia da Sociedade Industrial**, Rio de Janeiro, Zahar, 1968.

____. **O Fim da Utopia**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

ORTELLADO, P.; RYOKI, A. 2004. **Estamos vencendo: resistência global no Brasil.** São Paulo: Conrad.

SEOANE, José e TADDEI, Emilio. **Resistências Mundiais: De Seattle a Porto Alegre**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOUZA, Janice Tirelli Ponte de. **"Os jovens anticapitalistas e a resignificação das lutas coletivas.**" PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 451-470, jul./dez. 2004. Disponível em:

http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html (acesso em maio de 2009)

_____ (2002) – **As insurgências juvenis e as novas narrativas políticas contra o instituído.** PPGSP/UFSC, Cadernos de Pesquisa, nº 32.

SITES CONSULTADOS
www.brigadaspopulares.blogspot.com – **Brigadas Populares**

www.casasomatica.tk – **Casa Somática – BH**

www.midiaindependente.org – **Centro de Mídia Independente Brasil – CMI Brasil**

http://demagrela.blogspot.com/2008/03/bicicletada-bh.html - **Demagrela/Bicicletada BH**

www.ystilingue.tk – **Espaço Ystilingue**

http://pracalivrebh.wordpress.com/category/praia-da-estacao/ - **Praia da Estação/Praça livre - BH**

SUBCULTURAS DA JUVENTUDE FEMININA: AS MINAS DO MOVIMENTO HIP-HOP DO DISTRITO FEDERAL

Keila Meireles dos Santos[31]

Resumo: Este trabalho analisa o movimento hip-hop na perspectiva de gênero, bem como sua contribuição no processo de formação das identidades das jovens-mulheres e da visibilidade feminina na esfera pública. O estudo identifica os anseios das jovens participantes do movimento que, nesse território majoritariamente masculino, constroem e desconstroem suas identidades através do lazer e da diversão. É feita uma revisão de literatura sobre o conceito de cultura, onde o movimento hip-hop está inserido como subcultura. A pesquisa de campo visa perceber como essas jovens se articulam na comunidade, por meio dos eventos, como ocorre a convivência com os colegas rappers no meio hip hop. Observa-se que as jovens possuem pouca visibilidade e lutam por reconhecimento. Elas buscam fortalecer suas identidades na luta contra o racismo, o machismo, sexismo e outras formas de preconceito dentro do hip hop e na sociedade.

Palavras-chave: Movimento hip-hop. Identidades de gênero. Jovens mulheres. Cultura popular.

[31] Aluna do Programa de Iniciação Científica (PROIC-UnB)/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) sob a orientação da Professora Dra. Wivian Weller. Graduanda do quarto semestre de Biblioteconomia da Universidade de Brasília. Membro do Grupo de pesquisa em Educação e políticas públicas: gênero, raça/etnia e juventude (GERAJU) e do Programa Afroatitude - UnB.

Perceber a necessidade de inovar e a possibilidade de criar produz um misto de sentimentos na vida de jovens mulheres.

A falta de oportunidades bate à porta da periferia constantemente onde o poder de criação parece sucumbir-se à privação do querer e não poder. Diferente do pensamento abstrato, da impossibilidade de criar, diante de tantas dificuldades, é possível defender-se da arma do preconceito e superar os desafios com mais desafios.

A cultura pede passagem aliada ao seu inventor: o ser humano. A cultura é o alicerce para os pés, objeto de socialização e também indústria para usufruto da sociedade capitalista.

A fração significativa de jovens pobres da periferia, em sua maioria negros, que vivem a realidade do desemprego, da falta de oportunidades, sem lazer e sem perspectiva de um futuro, busca no movimento hip-hop integrar-se, enxergar-se como indivíduo, como sujeito. Esses jovens encontram nas letras do rap o discurso da realidade vivida no cotidiano, denunciam as mazelas sociais e a falta de políticas públicas para o cidadão da periferia.

Nesse universo juvenil a voz da mulher se insere para formar não apenas o discurso contra a pobreza, mas também denunciar os problemas da vida doméstica, a violência contra a mulher, a invisibilidade feminina, o machismo, o sexismo e demais desconfortos sociais que permeiam a vida tanto das jovens hip hoppers como de outras mulheres.

A relevância deste tema está focada na construção da identidade de gênero no âmbito da cultura através de uma subcultura que transmite voz e empodera as mulheres inseridas no movimento hip-hop.

A metodologia utilizada foi revisão de literatura sobre o assunto e um trabalho de campo para observar como as jovens se articulam e se veem inseridas no movimento hip-hop.

Os nomes dos participantes da pesquisa e de alguns locais foram substituídos por nomes fictícios e por siglas para preservar suas identidades.

Os cinco elementos

O movimento hip-hop é composto por cinco elementos, são eles: o Rap, *Rhythm and Poetry*, significa ritmo e poesia; o break dance (dança); o MC (Mestre de Cerimônia); o DJ (*disque jóckei*); o Grafite (pintura) ou artes plásticas e o Conhecimento.

O break dance foi a primeira manifestação do movimento hip-hop em que os jovens se reuniam para as lutas na roda de break, as chamadas gangues. Uma dança que, no Brasil, ganhou novos movimentos e ressignificou seus nomes, o maior difusor do break foi Michael Jackson.

O DJ domina a *pic up* (instrumento de som utilizado para fazer a mixagem) e faz a ranhura (*remix*, mixagem). O MC anima a festa, apresenta, canta em *free style* (rima improvisada).

O Grafite é a pintura nos muros e telas com formatos diferenciados em letras e figuras.

Por último um novo elemento: o Conhecimento, que advindo dos outros elementos são repassados por meio dos eventos e nas posses, locais de organização e divulgação de eventos do movimento hip-hop.

Dentre todos eles o rap é o mais conhecido uma vez que, esse estilo de música atraiu para si muitos adeptos.

O ritmo improvisado do *beat Box* (sons de instrumentos produzidos pela boca), do *free style* e da mixagem desenvolvidos pelo MC e o DJ identificam-se com o relato de Burke (1989, p. 149), que a música é o elemento que mais se aproxima da forma "pura". Para ele, a mesma melodia é diferente, nas sociedades e /ou subculturas em que a música não é escrita, o artista não guarda na memória cada nota da melodia, improvisa. No entanto "ele não improvisa totalmente. [...] as melodias populares surgem com uma infinidade de versões ou 'variantes'".

Breve histórico do hip hop

O movimento hip-hop teve início depois da Guerra do Vietnã nos guetos de Nova York nas décadas de 1960 e 1970. Primeiramente no bairro do Bronx, logo depois se expandiu para as periferias de outros estados e para o mundo, sendo que em cada local adquiriu identidade e singularidade.

O nascimento do movimento hip-hop nos Estados Unidos não foi por acaso, pois naquele país a influência das culturas africanas é muito forte, juntamente com o preconceito e a falta de oportunidade que o negro enfrenta.

As leis segregacionistas já foram praticadas no Estado Americano, as quais nunca foram aceitas pela comunidade negra. Malcolm X e Martin Luther King foram os principais lideres que, juntamente com milhares de anônimos, fizeram parte de uma luta que até hoje precisa ser vencida para assegurar os direitos dos negros.

Andrade (1999) citada por Pimentel (1999, p. 3) argumenta que "Cada movimento do break possui como base o reflexo do corpo debilitado dos soldados norte-americanos, ou então a lembrança de um objeto utilizado no confronto com os vietnamitas" Andrade (1999) exemplifica que o giro de cabeça simboliza os helicópteros agindo durante a guerra.

Os participantes se divertiam inicialmente com o balanço da música, a roda do break e só depois perceberam o significado cultural do movimento.

As tradições africanas são refletidas constantemente tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil. Esses dois países têm em comum um passado escravocrata que por muitos anos retiraram milhares de pessoas dos mais diversos locais do continente africano para serem escravizados em suas terras.

Nas manifestações de origem africana o círculo é o local de reunião para encontrar, celebrar e definirem-se iguais. Uma explicação para isso, é que, para eles a corrente se torna mais forte sem hierarquia de um lugar mais alto ou mais baixo, esse costume está presente nas festas de candomblé, na capoeira, no samba de roda e também no break dance.

O hip-hop por sua origem ainda não identificada remete as contribuições culturais africanas. De acordo com Amorim (1997), a expressão cultural que vinha a ser o hip-hop nasceu nos guetos norte-americanos e expandiu-se além das fronteiras através dos meios de comunicação para vários centros urbanos. Esse movimento tornou-se capaz de influenciar os jovens na maneira de vestir, dançar, ideologias, filosofia de vida e em suas atitudes no mundo.

É importante ressaltar que o movimento delineou-se de acordo com as localidades internacionais e periféricas, traçando o diferencial para cada expressão. De forma que a letra rap consciente dos guetos Nova-iorquinos tornou-se diferente da letra rap da Califórnia que adicionou o sexismo, o machismo, alusão às drogas, contemplação ao dinheiro e a mulheres nas letras rap.

Já os rappers brasileiros, que conheceram o movimento hip-hop através da mídia, pensavam que era música para brincadeiras, não a levavam a sério, sem conhecer realmente o que seria o movimento. Somente após ver a "realidade" e vivê-la na periferia diante da violência, intolerância e o desgoverno, os rappers encontraram no rap uma forma de denunciar o descaso social que a permeia.

As formas rimadas do rap brasileiro são parecidas com os repentes que os artistas do norte e nordeste do país desenvolvem. Apesar de os primeiros rappers nunca terem tido acesso à cultura do repente, a imitação destas duas maneiras de "falar" cantando são idênticas, talvez por terem surgido do mesmo tronco: a África.

Os rappers brasileiros são poetas que perceberam a música rap como um veículo para denunciar a realidade cotidiana de brasileiras e de brasileiros que vivem nas periferias das grandes metrópoles.

Hip hop: cultura popular

"Se todas as pessoas numa determinada sociedade partilhassem da mesma cultura, não haveria a mínima necessidade de se usar a expressão 'cultura popular'" (BURKE, 1989, p. 50).

As contribuições dos povos africanos na cultura brasileira são visivelmente atreladas aos costumes dos brasileiros afro-descendentes e brancos através do sincretismo e/ ou hibridismo entre as culturas, formando assim, a miscigenação cultural. "A noção de mestiçagem, ou mistura impura, remete a questão do hibridismo cultural, própria do mundo pós-colonial, em que as diferentes culturas constituem, através da migração e da sua condição de nomadismo, espaços transnacionais e transculturais de negociação". (PAGANO; MAGALHÃES, 2005, p. 23).

O movimento hip-hop está sendo inserido em algumas escolas e eventos culturais com o apoio de políticas culturais. Essa manifestação ocorre como uma maneira das instituições abrigarem o hip hop como ferramenta de cunho político e cultural aceito. "O hibridismo como forma política de desafio e resistência a um poder cultural dominante se manifesta nas práticas de significação, através dos eventos discursivos das instituições, dentre eles as produções textuais". (PAGANO; MAGALHÃES, 2005, p. 26).

O conceito de hibridismo cultural remete uma reflexão mais profunda, uma vez que, um outro conceito parece inerente ao debate. Então, o que é a chamada cultura popular ou cultura de massa? As culturas populares estariam atreladas ao do "povo" a que é acessível por todos, ou seja, a mais barata.

Esse debate confronta as concepções do que é a cultura e como ela é apresentada à sociedade. Se ela é apresentada apenas como culturas populares, baixa cultura, iletrada ou se ela é apresentada apenas como as culturas das elites, alta cultura, letrada.

Ou ainda se ela apresenta-se como uma denominação maior de cultura, sendo definida como um sistema de códigos e significados para integrar as novas manifestações que surgem em razão dos novos desafios pós-modernos.

Para integrar as subculturas, contraculturas, movimentos alternativos, cultura popular e demais denominações culturais o nome culturas no plural pode abrigar esta legião de novas nomenclaturas para integrar os indivíduos que transitam entre as culturas.

Chartier (1995, p. 1) procura definir o conceito de cultura popular em dois grandes modelos de descrição e interpretação, para ele:

> O primeiro, no intuito de abolir toda forma de etnocentrismo cultural, concebe a cultura popular como um sistema simbólico coerente e autônomo, que funciona segundo uma lógica absolutamente alheia e irredutível à da cultura letrada. O segundo, preocupado em lembrar a existência das relações de dominação que organizam o mundo social, percebe a cultura popular em suas dependências e carências em relação à cultura dos dominantes.

Para o autor, ao mesmo tempo em que a cultura popular constitui um mundo à parte, encerrado em si e independente é também uma cultura popular inteiramente definida pela sua distância da legitimidade cultural da qual ela é privada.

A exposição das culturas e os detentores que as possuem, possibilita que tais indivíduos na lógica pós-moderna a qual estão inseridos, encontrem saídas para se alocarem nas que mais identificam já que possuem o poder de transitar entre as mesmas. Porém a permanência numa delas depende de diversos mecanismos como o capital financeiro, mais o capital simbólico e seus domínios. Para Chartier (1995, p.7):

> "Cultura popular" significa, então situar neste espaço de enfrentamentos as relações que unem dois conjuntos de dispositivos: de um lado, os mecanismos da dominação simbólica, cujo objetivo é tornar aceitável, pelos próprios dominados, as representações e os modos de consumo que, precisamente, qualificam (ou antes desqualificam) sua cultura como inferior e ilegítima, e, de outro lado, as lógicas específicas em funcionamento nos usos e nos modos de apropriação do que é imposto.

No período de 1500 a 1800 em que Burke trabalha a cultura ele encontrou uma lacuna quanto à participação das mulheres na cultura da época, "há muito pouco a se dizer sobre a cultura das

mulheres, por falta de provas. Tanto para os Antropólogos sociais como para os historiadores da cultura popular, existe um 'problema das mulheres'" (BURKE, 1989, p.76).

A dificuldade de reconstruir e interpretar a cultura dos assim chamados inarticulados é aqui mais agudo, a cultura das mulheres está para a cultura popular assim como a cultura popular está para o conjunto da cultura, sendo mais fácil dizer o que ela não é do que o contrário. A cultura das mulheres não era a mesma que a dos seus maridos, pais, filhos ou irmãos, pois ainda que muitas fossem partilhadas, também existiam muitas das quais as mulheres estavam excluídas (BURKE, 1989, p. 76).

No contexto da cultura popular o hip-hop, considerado uma subcultura para uns ou contracultura para outros, é um movimento de afirmação identitária para as jovens hip hoppers. A relação de dominação aqui estabelecida está no simbolismo dos objetos, roupas largas, gírias e na denúncia por não terem políticas públicas propícias para que tenham acesso a outros bens simbólicos e culturais.

Identidades de gênero

De acordo com Silva, Lago e Ramos (1999, p. 121):

> Quando falamos de identidades sociais, culturais, as questões são mais claras: referimo-nos a atores sociais que se organizam em grupos que os identificam entre si, diferenciando-os de outros grupos (nós - eles). O fator complicador é que as chamadas identidades individuais, de sujeitos particulares, são também sociais, construídas na cultura, como os sujeitos que a cultura, significando, constitui.

Definir identidades é desafiador e enigmático, ao mesmo tempo em que é enriquecedor para as culturas juvenis, uma vez que, a procura por um ambiente de aceitação, reconhecimento e de comprometimento com o movimento hip-hop torna-os de certa forma livres para soltar-se e abrir espaço de discussão através de uma experiência em comum que a maioria dos jovens e das jovens hip hoppers compartilham.

Said (2008) lembra que a juventude está à margem da vida social e a entende como um tempo para curtir a liberdade e um tempo de prazer, um período de ensaios, experimentações e erros. Ela

observa ainda que as concepções dos jovens não são vistas e ouvidas, nem tão pouco entendidas como sujeitos que constroem e desconstroem suas identidades sociais permanentemente.

> As categorias de idade são construções culturais e que mudam historicamente não significa dizer que elas não tenham efetividade, mas significa compreender que essas categorias operam recortes no todo social, estabelecendo direitos e deveres diferenciais em uma população, definindo relações entre gerações e distribuindo poder e privilégios. (SAID 2008 p. 25-26).

A autora também chama atenção para a lacuna da participação feminina, ou seja, as poucas mulheres participantes do movimento hip-hop procuram adotar uma proposta diferente do visual masculino dominante. Weller (2005) conclui que esta lacuna existente com a ausência das "minas" no universo hip-hop se explica pela necessidade que as jovens possuem em ingressar no mercado de trabalho ou pela vivência da vida doméstica decorrente do matrimônio e da maternidade.

A interrupção das atividades das jovens hip hoppers torna-se inevitável quando chega à gravidez, pois precisam abandonar o grupo ou as atividades para dedicar-se ao filho e /ou ao marido, a família passa a ser o papel central para elas.

Said (2008) enfatiza que as identidades masculinas e femininas não são fenômenos naturais, ao contrário são construções históricas, culturais e sociais.

As mulheres hip hoppers enfrentam o desafio em atrair para si um olhar não apenas de status, mas reconhecimento por parte dos colegas e, tentam também, construir suas identidades dentro do hip-hop como filosofia de vida, sendo que a maioria dominante é responsável pelas representações existentes sobre a mulher construídas sobre a ideologia masculina.

Segundo Abramo (1994) citada por Said (2008), a busca de exibir sinais seguros e visíveis de pertencimento a um determinado grupo faz parte do processo de definição de identidade que é característico dessa fase. As identidades são definidas por símbolos visíveis e abstratos dentro do hip-hop. Said (2008, p.127) observa que:

> A construção de um estilo não é somente a apropriação de um conjunto de elementos midiáticos que os (as) jovens consideram representativos da sua identidade individual e coletiva. Isto porque um estilo implica também a organização ativa de objetos com atividades e valores que produzem e organizam uma identidade de grupo [...] O hip hop constitui um território no qual os símbolos identitários são fundamentais para a construção de sua identidade enquanto movimento.

As mulheres hip hoppers participam do movimento como atuantes da cena, são mulheres em ação, são jovens que encontraram no hip-hop um novo sentido para construir e modificar valores.

As jovens possuem identidades transitórias e fragmentadas, sendo que para isto, depende da concepção de cada uma delas. Essas mulheres possuem os ensinamentos adquiridos para passar a mensagem do rap para os (as) outros (as) jovens.

O tempo que essas "minas" curtem no hip-hop é de grande contribuição para o fortalecimento das suas identidades.

Resumo do trabalho de campo com as jovens hip hoppers

Dance Young: Audição

Sábado, 27 de fevereiro de 2010, ocorreu uma seleção para integrar algumas meninas ao grupo Dance Young. O objetivo da audição era selecionar garotas preferencialmente da periferia que tinham um conhecimento prévio do break dance para fazer parte do grupo, algumas integrantes recebem uma ajuda de custo de passagens para ir aos treinos que são realizados no C. D. B. e na ONG A. E. no Alto Paraíso, cidade satélite do DF.

Giovanna, coordenadora do grupo, iniciou a audição falando sobre a experiência dela no break dance e o que a motivou a formar um grupo composto só de mulheres, ela explicou que os homens são mais fortes e que as mulheres possuem pouca visibilidade no break em razão da visão machista e sexista dos homens. Giovanna disse também que é amante das batalhas e que nos eventos que participa existem muitos meninos e poucas meninas participando, ela relatou ainda que em uma das batalhas que participou, um dos homens disse para ela a seguinte expressão: "vai pra casa". As mulheres que participaram desse evento foi apenas ela e Mônica, outra integrante do grupo.

Giovanna criticou o machismo dos homens. Segundo ela, as pessoas acham bonito as mulheres dançarem não porque é break dance, mas por ser mulher, como se a mulher fosse incapaz de realizar algo corretamente. Giovanna também enfatizou para as participantes o caráter social do grupo.

Em seguida outra integrante do grupo iniciou um treino para expor as habilidades das jovens candidatas. Giovanna observou com olhos atentos o desempenho das candidatas e ao término das atividades anunciou que as três candidatas haviam sido escolhidas para compor o grupo.

Para encerrar a audição, Giovanna juntamente com as demais integrantes fez uma pequena apresentação da coreografia que iriam apresentar no quarto festival de hip hop do cerrado que ocorreria no dia seguinte na Torre de TV.

Dance Young: ONG A. E.

Domingo, 7 de março de 2010, fui ao Alto Paraíso na ONG A. E. ao encontro do grupo Dance Young, mas elas não foram a aula. Eu soube através do responsável pelo Espaço que na noite anterior o grupo havia dançado na *makossa*, uma festa de B. boys e B.girls e por isso não compareceram à ONG.

Domingo, 11 de abril de 2010, voltei novamente a ONG A. E. ao encontro do grupo Dance Young. Adentrei à ONG às 10h00min, horário que inicia o treino, encontrei três adolescentes que também estavam esperando as jovens para a aula. Como elas ainda não haviam chegado aproveitei para conhecer um pouco a cidade que é conhecida pela religiosidade espírita. Logo que retornei novamente a ONG percebi que as jovens haviam chegado. Giovanna veio me cumprimentar e relatou do cansaço que estava sentindo em razão da correria das apresentações e dos treinos. As outras jovens me cumprimentaram com sorrisos.

Mônica pediu que eu participasse do treino, mas preferi apenas observar. O treino começou com um alongamento. Giovanna ensinou alguns passos de dança e de acordo com a evolução das jovens ela ensinava outros passos com um nível de dificuldade maior.

Era o primeiro dia de treino de três jovens da comunidade, por isso Giovanna além de ensinar os movimentos mais simples também conversava com as adolescentes sobre a proposta do grupo. Ela explicou que a dança é apenas uma ferramenta de inserção das jovens em ambientes que proporcionam um maior fortalecimento da mulher negra e que além das apresentações e dos treinos de break as jovens terão aulas de assuntos relacionados ao racismo, direitos da mulher e meio ambiente a fim de promover esse fortalecimento.

As jovens pareciam tímidas, mas no decorrer do treino mostraram-se muito à vontade e não apresentavam muita dificuldade em absorver os movimentos.

A aula foi interrompida para o lanche, que também fui convidada a participar. Foi um momento de socialização e descontração entre o grupo e as outras jovens iniciantes.

As Dance Young relembraram alguns eventos os quais participaram e comentaram sobre o desempenho delas, ora riam, ora criticavam-se e tentavam explicar porquê foram bem ou ruins nas apresentações.

Ao final da aula Lorena me ofereceu uma carona até a rodoviária. No carro as jovens não se incomodaram com minha presença. Mariana, uma das integrantes do grupo colocou para tocar no celular algumas musicas sertanejas antigas, o que arrancou risos de todas nós, momentos depois ela mudou o ritmo para o funk, comentei a discrepância dos ritmos e então Giovanna falou que Mariana era muito eclética, já Lorena disse que Mariana era "doida" com um tom de brincadeira. O funk foi mais aceito, as jovens compartilharam alguns arquivos e faziam comentários sobre as letras das músicas que quando tinham um apelo sexual muito grande era substituída por outra.

Lorena deixou Tânia em Planaltina, Giovanna e Mônica em um condomínio em Sobradinho. Depois disso, seguimos para o Plano Piloto. Mariana mudou novamente o ritmo musical, dessa vez para o hip hop, enquanto a conversa ficou centralizada entre Lorena e Mariana que falavam sobre o break.

Show dos Racionais MCs

Sábado, 20 de fevereiro de 2010, resolvi ir ao show dos Racionais MCs. Havia marcado com a grafiteira Amanda de nos encontrarmos no Pavilhão do Parque da Cidade em Brasília onde aconteceria o evento. O meu objetivo era conhecer melhor Amanda e também observar o comportamento de outros jovens em um show de rap sendo que, aquele show teria uma particularidade que era a presença dos Racionais MCs.

Fui ao evento em companhia de uma amiga e já que não sabíamos como chegar até o local pedimos informações a quatro jovens oriundos de Santa Maria e Ceilândia, logo, eles se prontificaram nos ajudar conduzindo-nos até o local do evento.

Nosso ingresso que custou vinte e cinco reais, cada, em uma loja conveniada não foi solicitado na entrada do evento. Um dos vendedores de bebidas observou isso e ofereceu quinze reais em cada. Minha amiga não pensou duas vezes e logo negociou a venda do ingresso.

Durante toda a noite vários grupos de rap animaram o público que ao som do rap se divertiam, consumiam bebidas e drogas livremente. Quanto mais se avançava à multidão maior era o número de jovens de diversas faixas etárias consumindo drogas e bebidas.

Os Racionais iriam se apresentar somente depois das duas horas da manhã, decidimos sentar um pouco no palco aonde os Racionais MCs iriam se apresentar. Passado alguns instantes observamos as pessoas se dispersando em razão de uma briga entre jovens que dançavam ao mesmo tempo em que espancavam a chutes outro jovem que ficou adormecido no chão. Aqueles jovens se misturaram ao público e isso tornou impossível distingui-los da multidão.

Não demorou muito e tivemos que desocupar o palco para dar espaço a atração principal da noite. Eu e minha amiga ficamos na primeira fila quando os Racionais MCs dominaram o palco. Tomei um susto quando Mano Brown e Ice Blue pularam na minha frente causando um tumulto. Ouviam-se as mulheres gritarem por Mano Brown enquanto alguns jovens se declaravam para todos os integrantes do grupo, "eu te amo", gesticulavam que Mano Brown morava no coração deles. No momento em que Mano Brown acendeu um cigarro a ação de muitos jovens foi à mesma.

A palavra emoção define o show, durante aquele espetáculo de energia curti o momento sem deixar de observar ao meu redor o comportamento dos jovens.

Aos poucos as caixas de som na frente do palco foram ocupadas pelos jovens que queriam ficar mais perto do grupo.

Saímos do local um pouco antes do show terminar e encontrei Amanda que estava indo embora também. Ofereci levá-la na rodoviária, mas Amanda recusou porque estava acompanhada de alguns amigos.

Grupo Visão: Documentário Mano da periferia

O documentário *Mano da Periferia* do grupo Visão foi lançado sábado dia 27 de fevereiro de 2010 no Espaço Cultural Renato Russo.

Adentrei ao local do evento pouco antes das 14 horas para acompanhar a audição do grupo Dance Young.

A audição terminou cedo, mas tive que esperar o lançamento do Documentário do grupo Visão, que estava marcado para começar apenas às 20 horas. Então aproveitei para descansar na

quadra perto do Espaço Cultural enquanto fazia algumas anotações sobre a pesquisa. O Documentário foi lançado pouco depois das 21 horas. Estavam presentes muitos convidados, amigos e familiares do grupo, entre eles um dos mais ilustres: o rapper GOG.

As integrantes do grupo Visão, Rafaela, Kely e Patrícia estavam felizes recepcionando os convidados. No início do evento o grupo subiu ao palco e falaram da emoção de está lançando o documentário e agradeceram o carinho dos presentes.

O documentário Mano da Periferia consiste em três partes: inicia-se com uma entrevista com Rafaela, Patrícia e Kely falando sobre a formação do grupo, a saída de Roberta, ex-integrante do grupo e da proposta do documentário que segundo Patrícia: Mano da Periferia é qualquer um que morre na favela vítima da violência urbana.

O segundo momento do documentário mostra a gravação do clipe da música "Saudade*"* e o grupo Visão falando da emoção que foi ver o clipe sendo gravado. Rafaela revelou que chorou porque se lembrou de uma cena de violência doméstica que a mesma presenciou na própria casa em que o pai batia na mãe dela, mas Rafaela relatou que era muito pequena e não entendia o que realmente ocorrera.

A terceira parte do Documentário é sobre a gravação do clipe com a simulação do enterro do Mano da Periferia que foi morto por policiais depois de uma tentativa de roubo.

No encerramento da apresentação foi oferecido um coquetel para os convidados. Conversei rapidamente com Rafaela e cumprimentei Kely. Percebi que os convidados estavam ansiosos pela presença delas.

Quarto festival de hip hop do cerrado

Domingo, 4 de março de 2010, ocorreu o quarto festival de hip hop do cerrado e também meu primeiro encontro com a rapper Débora. O festival ocorreu na Torre de TV durante toda à tarde e até metade da noite. O local foi palco para artistas rappers de diversas regiões de Brasília e entorno com a participação de alguns rappers do Rio de Janeiro.

O grupo de break Dance Young, o grupo de rappers Visão e a rapper Débora também se apresentou.

Durante o evento conheci outras jovens participantes do movimento hip hop, entre elas, a DJ Dina, a rapper Walesca e a rapper Larissa, única mulher no Distrito Federal que faz *Beat Box*. E tive também um reencontro com as jovens do grupo Dance Young e com o grupo Visão.

A rapper Débora era uma das principais atrações do festival e subiu ao palco logo depois das 19 horas. Com um jeito "marrento" e cheio de atitude Débora, Walesca e Larissa que compõem a comitiva do grupo de Débora "mandaram" a rima para o público que cantou algumas músicas com o grupo.

O grupo Visão, uma das principais atrações demorou a se apresentar, mas estava muito tarde e tive que ir embora antes da apresentação.

Funarte: Segunda conferência de cultura

A Segunda Conferência Nacional de Cultura ocorreu na Fundação Nacional de Artes (Funarte) nos dias 11 a 14 de março de 2010. O grafite foi o elemento representante do hip hop, uma vez que o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) autorizou que grafiteiro/as pintassem os dois prédios da Funarte antes e durante o evento nos dias da conferência. Os prédios são tombados e por isso deverão ser pintados de branco quando o IPHAN solicitar.

Fui até a Funarte depois que recebi um email de Amanda, que estava grafitando no local juntamente com outras jovens. Nesse evento conheci as grafiteiras Bia e Natália e a B. girl Yane que treina no projeto "Expressão" na Ceilândia.

Evento em Ceilândia

Sábado, 10 de abril de 2010, ocorreu um evento do movimento hip hop em Ceilândia promovido pelo Instituto Cervantes de Brasília em parceira com o SESC em homenagem ao dia Internacional da Mulher.

Os cinco elementos foram expostos por mulheres do movimento hip hop de Brasília e pela comitiva que integrava mulheres da Espanha e de outros países de língua espanhola.

O rap gospel do grupo Relato iniciou o evento juntamente com o grafite das brasileiras Amanda, Bia, Nádia, Talita e da grafiteira Den da Espanha. Estavam presentes as rappers Rafaela e Kely do grupo Visão, Patrícia não pôde comparecer ao evento porque não foi dispensada do trabalho. As rappers Vera Verônica e Débora também estavam presentes com a DJ Dina, assim como o grupo de break Dance Young e demais participantes do hip hop que foram prestigiar o evento. Os amigos das

jovens aproveitaram o evento para festejar o aniversário da grafiteira Talita com um bolo de chocolate. Ela ficou emocionada e disse que gostou da surpresa.

Foi uma tarde em que as mulheres do movimento hip hop ousaram as suas habilidades para cantar, grafitar, dançar e mixar.

Brasília outros 50

Quarta-feira, 21 de Abril de 2010, ocorreu no Espaço Funarte o evento Brasília outros 50, o qual representava a cultura de todo o país em comemoração aos 50 anos de Brasília.

Os shows começaram no período da manhã com a participação de cinquenta artistas do movimento Hip Hop do Distrito Federal e do entorno.

Cheguei ao local do evento às 16h45min aproximadamente. Logo encontrei Amanda. Ela disse que havia acabado de chegar e estava a minha procura. Amanda e Bia iam grafitar naquela tarde juntamente com outros colegas.

Selmo organizador dos grafites ainda não havia chegado, então fomos para uma tenda onde alguns jovens estavam dançando break dance, a maioria deles eram do grupo de break dance DF que estavam se divertindo antes da apresentação do grupo.

Havia muitos adultos de idades distintas e muitas crianças também estavam no local. Enquanto os jovens dançavam chegaram muitas pessoas para vê-los, tiraram fotos e olhavam com olhares atônitos a cada movimento. OS B. boys dançavam e quando tentavam fazer algum movimento que não parecia de acordo com o que eles queriam, gesticulavam e demonstravam decepção pelo movimento não ter saído perfeito.

O grupo DF tem sua composição majoritariamente masculina e compunha somente a jovem Camila como integrante feminina em um grupo composto por treze homens naquele evento.

Também encontrei o grupo Dance Young que estava assistindo o break na tenda, cumprimentei-as e conversei rapidamente com Giovanna. Ela informou-me que iam se apresentar as 18: 45 no palco hip hop.

Logo em seguida, Amanda e Bia me convidaram para dar uma volta para ver as outras atrações que estava ocorrendo no interior da Funarte. Amanda aproveitou para observar os rapazes e fazer comentários sobre a beleza deles.

Também encontramos um homem que estava fazendo artesanato. Ele solicitou que Bia aceitasse um anel que ele fez em poucos minutos com muita habilidade. Ele colocou o anel em Bia e anunciou que o preço era dois reais. Bia demonstrou que gostou do presente e pediu que eu tirasse uma foto do anel. Ela agradeceu ao rapaz que beijou a face dela e a chamou de linda.

Depois do passeio nos outros palcos voltamos para perto dos outros grafiteiros onde foi constatado que Selmo havia chegado, mas disse que ainda ia demorar a começar grafitar.

Fui com Amanda e Bia e os grafiteiros para o palco hip hop para ver a apresentação das Dance Young. Muitas pessoas aglomeraram-se perto do palco naquele momento, foi uma apresentação muito aplaudida.

A participação do grupo Dance Young deixou evidente a discrepância da diferença de gênero dentro do movimento hip hop. A B. girl Giovanna foi homenageada pela iniciativa e o sucesso do grupo de break o qual ela é líder, mas depois que o grupo se apresentou o DJ expressou a seguinte frase: "dança melhor que muitos marmanjos por aí". Essa foi uma forma de elogio ao grupo.

A rapper Mara estava presente no evento vendendo brincos de cera do lado do palco. Quando a vi fui cumprimentá-la e perguntei se estava vendendo muitos brincos. Ela respondeu que o movimento estava fraco.

A rapper Débora também estava presente juntamente com a DJ Dina e uma amiga delas.

Débora ia se apresentar só depois das 23h00min e pediu que eu esperasse porque ia haver uma surpresa no palco, mas não pude ficar em razão do horário. O grupo Visão que estava marcado para se apresentar às 19h45min, compareceu as 21h00min e pediram desculpas ao público pelo atraso com a justificativa de que enfrentaram congestionamento em razão da festa na Esplanada dos Ministérios.

Os grafiteiros começaram a pintar as 19h00min aproximadamente, Amanda e Bia eram as únicas mulheres grafitando no evento. No período em que elas estavam grafitando vieram muitos amigos e colegas do movimento cumprimentá-las e observar a arte. Diversas pessoas visitaram e tiravam fotos dos grafites, as crianças demonstravam fascínio com os desenhos. Também estavam presentes as grafiteira Nádia e Tatiana apenas prestigiando o evento. Perguntei à Tatiana se ela estava participando dos eventos. Tatiana respondeu com um tom de chateação que não a convidavam mais para participar dos eventos e argumentou que estava grafitando na rua.

O show teve vários momentos de grande aglomeração e dispersão do público, dependia-se assim das atrações. A apresentação de break dance do grupo feminino Dance Young e do grupo DF foram muito aplaudidos juntamente com o grupo de rap Visão. As demais atrações eram

recepcionadas com poucos aplausos e dispersão do publico, alguns apenas ouviam o rap, outros dançavam, conversavam. De forma que os grupos recebiam uma recepção menor.

O local estava tranqüilo; a rapper Vera Verônica que apresentava o evento pedia que os participantes da festa se comportassem de maneira exemplar. Ela enfatizou que o hip hop é visto de forma preconceituosa pela sociedade e que dependia dos adeptos do movimento mostrar o contrário. Destacou também, diversas vezes, que os artistas de Brasília haviam sido deixados de fora da festa milionária da Esplanada dos Ministérios, mas deram a volta por cima e estavam também comemorando o aniversário da cidade com um incentivo financeiro digno. A rapper também comentou que estavam comemorando 'Brasília outros cinqüenta', ela se referia aos próximos cinqüenta anos de Brasília quando a cultura da cidade deve estar em primeiro lugar.

Pensando gênero

Num primeiro momento de observação no campo foi verificado que as "minas*"* do movimento hip hop do Distrito Federal enfrentam muitos desafios para construir suas identidades de gênero em uma sociedade que inferioriza as mulheres. Dessa forma, elas tentam impor o seu lugar de direito buscando reconhecimento.

Ainda que, a mulher na sociedade contemporânea multiplique seus deveres, os direitos não acompanharam essa evolução, de modo que, a visão feminina sob o olhar masculino ainda não superou o preconceito das mulheres sobre elas. Isso torna difícil para homens e mulheres aceitarem e praticarem o fato de que os direitos são iguais para ambos os sexos.

A cultura das relações de gênero evidencia a suposta inferioridade da mulher sobre os assuntos relevantes, em diversos períodos da história, sendo que hoje essa prática ainda é recorrente nos mais significativos setores da sociedade, mesmo que sutilmente. Stearns (2007, p. 33), cita: "culturalmente, os sistemas patriarcais enfatizavam a fragilidade das mulheres e sua inferioridade. Insistiam nos deveres domésticos e algumas vezes restringiam os direitos das mulheres a aparecerem em público".

A prática do machismo dificulta a visibilidade da mulher e contribui para a fragmentação da sua identidade. Quando, na sociedade, há oportunidade em que ela consiga ser vista, logo surge comparação que a desqualifique.

Conquanto, o que define o contraste dessa apropriação de poder é que, quanto menor a classe em que a mulher está inserida, a obtenção de poder torna-se menor e se a mulher é negra a desigualdade torna-se mais discrepante.

É possível observar que desde as sociedades antigas, as relações de gênero estão alicerçadas no poder simbólico entre o dominante e o dominado. Nesse sentido, a ideologia do homem sobre a mulher está relacionada ao corpo e a infantilização feminina. Essa apropriação ideológica impossibilita-o, de vê-la como um ser racional e capaz de desenvolver tarefas até então, designadas para homens.

Partindo dessa prerrogativa, observa-se que, socialmente, o corpo da mulher negra está sujeito ao outro, porque não se localiza na ótica dominante a imagem da boa moça, mas sim, do corpo da "mulata" envolvente.

Constata-se ainda que, em todas as esferas sociais a mulher negra vive o desafio de mostrar-se competente. Ela continua a ser pouco representada socialmente e vive a dualidade de reconhecimento no movimento feminista onde luta por igualdade de direitos. Todavia, também enfrenta a discriminação racial por parte desse movimento. Quando procura no movimento negro força para lutar contra o racismo, ela enfrenta o machismo.

A luta feminista ocorreu em tempos distintos para a mulher branca e a mulher negra, uma vez que, enquanto o movimento feminista lutava por oportunidade de trabalho, a mulher negra já tinha essa emancipação. No entanto ainda buscam por reconhecimento, respeito e visibilidade social como sujeitos ativos.

Nessa perspectiva, as jovens hip hoppers enfrentam a ambigüidade de um movimento que luta por reconhecimento, redistribuição de renda quando denunciam as mazelas da periferia. Todavia, muitos colegas rappers cantam também nas letras rap: o machismo, o sexismo e quando elogiam as jovens pelo atrevimento de impor a presença delas por meio da arte hip hop, acabam por enfatizar um discurso preconceituoso contra as "minas".

Conclusão

Nessas observações preliminares, nas quais encontra-se a pesquisa, pôde-se perceber que a visibilidade da mulher no universo hip-hop é cada vez mais presente, apesar dos desafios que elas enfrentam para conseguir liberdade de interação que os "manos" hip hoppers compartilham.

Também pode-se destacar a luta que as jovens hip hoppers travam em casa, na sociedade e na escola para serem reconhecidas com a arte do movimento hip hop, seja ela a arte do grafite, do rap, do *free style, do beat box*, do break ou do DJ. O conhecimento é a principal ferramenta que as jovens utilizam para assegurar direitos e igualdade de gênero.

Nesse trabalho foi possível observar também como se dá o desafio das jovens mulheres que escolheram aventurar-se no ambiente majoritariamente masculino do hip-hop, mas que através dele puderam transitar pelas culturas, construir e desconstruir identidades as quais escolheram como formação identitária que mais se apresenta na "realidade" cotidiana dessas mulheres.

Estas identidades formadas não necessariamente se fixarão. Todavia, poderão se adaptar às demais etapas da fase jovem a adulta. Muitas destas jovens terão uma fase curta no movimento hip-hop em razão do cuidado com a casa, filhos, marido etc. Sendo que o hip-hop para a maioria das jovens caracteriza-se como uma fase transitória da juventude. Porém a experiência adquirida neste período não se esgota ou se anula.

Referências

AMORIM, Lara Santos de. *Cenas de uma revolta urbana*: movimento hip hop na periferia de Brasília. 1997. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 1997.

BURKE, Peter. *Cultura popular na idade moderna***:** Europa, 1500-1800. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras. 385 p.

CHARTIER, Roger. Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v. 08, n. 16, p.179-192,1995.

PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia. Análise crítica do discurso e teorias culturais: hibridismo necessário. *Delta*, n.21: especial, p.21-43, 2005.

PIMENTEL, S. *O livro vermelho do Hip Hop*. (weblivro). São Paulo: Real Hip Hop, 1999.

SAID, Camila do C. *Minas da Rima*: jovens mulheres no movimento hip-hop de Belo Horizonte. 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

STEARNS, Peter N. *História das relações de gênero*. São Paulo: Contexto, 2007. 250 p. ISBN 9788572443555.

WELLER, Wívian. A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: a arte de se tornar visível. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 107-127, jan./abr. 2005.

CULTURAS JUVENIS E CORRIDAS CLANDESTINAS DE CARROS E MOTOS: RISCO E MASCULINIDADE

Leila Sollberger Jeolás[32]

Resumo

A pesquisa etnográfica apresentada analisou corridas de carros e motos ("rachas") − as ilegais de rua e as institucionalizadas realizadas no autódromo de Londrina. Buscou-se compreender os significados atribuídos pelos "rachadores" à velocidade e ao risco, através dos marcadores sociais de classe, gênero e geração. Seu objetivo foi apreender como esses jovens propõem desafios, afrontam perigos e correm riscos, às vezes, até o limite da vida e da morte, contrariamente aos discursos de controle dos riscos em um mundo tecnologizado e securitário. A pesquisa mapeou quatro locais de encontro e retraçou percursos e redes de sociabilidade de "rachadores" diversos quanto ao seu perfil sociocultural, ao tipo dos veículos, aos locais dos "rachas", aos estilos e às preferências estéticas. A interpretação pautou-se em abordagens da teoria da prática e articulou discussões sobre culturas juvenis, risco e masculinidade. Dois pressupostos orientaram a análise: a íntima relação homem-máquina produzida no processo de socialização dos "rachadores" minimiza a percepção de risco; e o exercício de uma masculinidade hegemônica, através da comprovação pública de coragem e de audácia, potencializa o risco. Pode-se depreender que a velocidade representa uma reação às formas de controle social e autodomínio e que a preparação dos veículos com características próprias possibilita aos jovens, privados de referências estáveis, exibirem potência, ganhar prestígio e alcançarem reconhecimento junto aos seus pares.

Introdução

[32] Doutora em Ciências Sociais (Antropologia) e professora do Departamento de Ciências Socias da Universidade Estadual de Londrina. Pesquisa desenvolvida com financiamento da CAPES para realização de estágio de pós-doutorado na Université de Strasbourg-França.

O projeto intitulado "Culturas juvenis e corridas clandestinas de carros e motos: corporalidade e masculinidade*"* tem como tema os "rachas" de rua e aqueles que ocorrem no autódromo da cidade numa tentantiva de instituicionalização dessas práticas perigosas. O objetivo é de compreender os significados que os jovens atribuem à experiência da velocidade, às manobras e às suas experimentações de arrancada e derrapagem, a partir das categorias de diferenciação social de classe, geração e gênero.

A questão que guiou a pesquisa foi a de apreender como esses grupos de jovens propoem desafios, afrontam perigos, correndo, por vezes, risco de vida, contrariamente ao discurso formal no qual os riscos são negados e controlados em um mundo tecnologizado e securitário como o nosso. Eles chamam essas competições de velocidade de "rachas". A palavra em português vem do latin *crepare* e quer dizer explodir, se romper por excesso de tensão, abrir fendas, rachar. Mas, na linguagem popular quer dizer também dividir o dinheiro, a comida ou bebida e, na gíria, se refere ao sexo feminino. Esse último significado não é sem importância, pois os jovens entrevistados fazem referências recorrentes entre, de um lado, o prazer propiciado pelos "rachas" na relação de seus corpos-consciência com a máquina acelerada e, de outro lado, o prazer sentido nas relações sexuais.

A velocidade se tornou um valor central das sociedades ocidentais contemporâneas e vários autores, dentre eles Sennet (1997), Virilio (1996), Featherstone (2004) e Elias (2006), a consideram como um dos aspectos mais importantes da revolução urbana e da vida moderna. A fascinação exercida pela potência dos motores e pela velocidade transformou essa última em uma nova forma de extase que a revolução técnica tornou possível (Kundera, 1995).

Os pressupostos centrais da pesquisa foram três: por um lado, a intimidade dos jovens do sexo masculino com a máquina, produzida no processo de socialização dos "rachadores" no mundo dos motores e da velocidade, relativiza ou minimiza o risco; por outro, o exercício de valores próprios de uma masculinidade hegemônica, através da comprovação pública de coragem e audácia propiciada pelos "rachas", potencializa o risco vivenciado; e, finalmente, a experiência da velocidade parece representar para os jovens uma reação contre as formas de controle social e de autocontrole. A modernidade produziu uma intensificação dos sentidos, mas, ao mesmo tempo, amortecendo-os, pois expoe os corpos à rapidez dos acontecimentos e das referências que se multiplicam ao sabor da moda e do consumo. A experiência proporcionada pela velocidade poderia causar uma (re)intensificação das sensações corporais e das emoções e, além disso, gerar um sentimento de pertencimento a grupos constituidos por pares que compartilham gostos, preferências e práticas.

Apontamentos metodológicos: da pesquisa na internet à pesquisa de campo

A comunicação pesquisador-pesquisado, tema central no método etnográfico, merece algumas considerações no caso dessa pesquisa. Iniciei esse estudo através de uma pesquisa realizada em listas de discussão de comunidades da internet que tomam a velocidade como seu foco de interesse, em função da ilegalidade dos « rachas » e da dificuldade de entrar em contato com jovens que os praticam[33]. A partir de então pude iniciar a pesquisa de campo com a ajuda de um estudante que prática "rachas" há anos e que participa, atualmente, dos eventos quinzenais de "rachas" promovidos no autódromo da cidade. Ele se tornou meu assistente de pesquisa, *expert* e mediador sem o qual, certamente, eu não teria tido a possibilidade de ultrapassar as dificuldades constitutivas da relação pesquisador-pesquisados no contexto dessa pesquisa.

Primeiramente por que se trata de condutas ilegais e, sem seguida, porque elas são praticadas por homens em um universo quase exclusivamente masculino e jovem. Como mulher mais velha e professora, tive que aprender a linguagem técnica associada aos carros, às motos e à velocidade. Na sociedade brasileira, essa linguagem pertence ao universo masculino e, de maneira geral, está ausente do processo de socialização das mulheres. Devo essa iniciação à generosidade deste estudante (e de um colega do curso de história que se tornou um amigo) sempre disponível para ir a campo, para tirar dúvidas e para explicar as gírias e as atitudes próprias desse meio.

Durante a pesquisa na internet pude perceber que apresentar-me como professora universitária que desenvolve uma pesquisa, produzia uma perda da espontaneidade nas conversas virtuais. Nesse sentido, a posição de *lurker*[34] que poderia ser considerada menos importante, e mesmo insuficiente, com relação às exigências da observação participante, mostrou-se eficaz nesta primeira aproximação com o tema. Sem me apresentar, era possível seguir as discussões das comunidades virtuais de forma "invisível" e sem interferir na comunicação. Isso possibilitou registrar muitas dessas conversas que se desenvolviam de maneira espontânea entre aqueles que compartilham um interesse comum e que conhecem a linguagem e os símbolos de identificação do universo dos "rachas". Diante de uma "estrangeira" que representava a autoridade da idade e a diferença de gênero, os jovens esperavam, provavelmente, uma percepção negativa de minha parte com relação a eles. Percepção influenciada pelas imagens pejorativas que lhes são atribuídas por segmentos da sociedade, e refletidas nos meios

[33] Ver artigo sobre essa parte da pesquisa junto a grupos de discussão do Orkut (www.orkut.com) (Jeolás, 2008).

[34] *Lurker* é o termo empregado para definir qualquer um que se posicione unicamente como leitor das listas de discussão da internet e que não participa e não troca idéias com os membros das comunidades ou com os participantes das listas.

de comunicação quando tratam dessas práticas ilegais[35], reforçando a atitude de dar respostas esperadas pela pesquisadora[36].

Entretanto, a internet como campo pode também trazer viéses à pesquisa. No caso das comunidades virtuais de "rachadores", pude observar o exagero de algumas afirmações dos jovens com relação à velocidade atingida pelos seus veículos ou com relação à *performance* deles como condutores. Eles enfatizavam condutas de coragem e de audácia, próprias de um estilo de masculinidade hegemônica que caracteriza esse universo. Mas os próprios participantes dessas comunidades duvidam da veracidade dos relatos sobre a velocidade atingida e a potência dos motores "preparados", "tunados". Há sempre aqueles que exigem que fotos ou vídeos sejam mostrados para provar o que está sendo afirmado, como se se tratasse de um ideal almejado ou de um sonho irrealizável, seja por falta de recursos financeiros, seja por falta de coragem de desafiar o perigo.

Apesar dos limites apontados, a articulação entre pesquisa na internet e pesquisa de campo mostrou-se uma estratégia profícua para enfrentar as dificuldades de compreender uma prática ilegal que se realiza, na maior parte das vezes, sem muita previsão de data ou de lugar e decidida, às vezes, no calor da hora ou combinada de maneira codificada entre os praticantes mais próximos.

Os percursos de jovens condutores "em velocidade": o aprendizado de um estilo de masculinidade

Os "rachadores" já em suas primeiras articulações não falam de risco, mas valorizam sua capacidade de dominar seus automóveis e controlar os riscos. O desenvolvimento da pesquisa de campo e da observação participante permitiu ir além das entrevistas formais e estabelecer uma relação de confiança com os jovens, dando contornos mais complexos à compreensão da percepção do risco que eles têm com relação às suas práticas. Nas entrevistas formais os "rachadores" reforçam o seu conhecimento técnico dos motores e a sua habilidade como condutores, mas quando as entrevistas se tornam mais informais, eles multiplicam os relatos sobre acidentes, manobras, limites, competição e é aí que o risco entra em cena e em jogo.

A pesquisa de campo fez um mapeamento de quatro locais da cidade que servem de referência para essas práticas na cidade e retraçou os percursos de alguns jovens com elas envolvidos, bem como

[35] Os meios de comunicação de massa, sobretudo os mais sensacionalistas, reforçam os preconceitos já existentes com relação aos jovens, de modo geral, etiquetando-os como irresponsáveis, delinquentes, marginais e, mesmo, criminosos.

[36] Zaluar (2004) mostra, em sua pesquisa com jovens de uma favela carioca que participam do tráfico de drogas, como a ilegalidade das práticas, as barreiras de classe, de gênero e de geração tiveram tamanha importância no seu processo de pesquisa que ela acabou se defrontando com a única possibilidade: a mentira por parte dos jovens pesquisados.

suas redes de sociabilidade mais extensas, cujos limites se constroem em torno de oficinas mecânicas especializadas em "turbinar" carros e motos, postos de gasolina, encontros regulares promovidos pelos clubes locais dos "dodgeros" e "opaleros", dentre outros. Tal mapeamento possibilitou analisar os grupos existentes nesse universo dos motores e da velocidade, dependendo do perfil sociocultural dos praticantes, do tipo dos veículos, dos locais onde são realizados os "rachas", dos estilos e das preferências musicais, do vestuário e das marcas corporais. Os locais onde se desenvolveu a pesquisa de campo foram os seguintes: 1) rodovia em frente a uma boate (motos de baixa cilindrada); 2) outra rodovia em frente à uma empresa (motos de baixa cilindrada); 3) praça do aeroporto (Londrina Tuning Club – LTC); 4) e Autódromo Internacional Ayrton Senna (carros e motos). Com relação aos grupos pesquisados, eles se constituem, principalmente, de jovens de classes populares (motos de baixa cilindrada) e de jovens de camadas mais baixas das classes médias (carros reparados, preparados e/ou "tunados"). Esse perfil se distingue do contexto das décadas de 1970 e 1980, quando os "rachas" eram praticados por jovens das classes médias urbanas com maior poder aquisitivo (Carmo, 2001). Afora o fato de serem todos do sexo masculino, o perfil dos "rachadores" vai de 18 (ou menos) aos 40 anos (ou mais), varia segundo a renda, o tipo de veículo, os locais dos "rachas", as redes de sociabilidade e as preferências e os estilos de vida. Isso aponta para o fato de que, atualmente, mesmo os jovens com menor poder aquisitivo têm acesso a um dos bens preferenciais de consumo do século XX − o automóvel. Eles transformam os seus carros e as suas motos, personalizando-os à sua imagem, à medida de suas possibilidades e inseridos em uma ampla rede de trocas de serviços, peças e favores.

No meio dos "rachas", os jovens têm, normalmente, contato com carros ou motos desde muito cedo, por volta dos oito, dez anos de idade. Na maior parte das vezes, eles aprendem a se interessar por motores e por "rachas" através de alguém da família − pai, tio, primo, irmão − de amigos, conhecidos ou patrões. É um universo fundamentalmente masculino, no qual são transmitidos conhecimentos que podem se tornar, para alguns, a possibilidade de um ofício ou de uma profissão, embora isso não seja válido para todos, nem mesmo para aqueles que têm o exemplo do pai na profissão de mecânico, mas constroem seu percurso em outra direção. Isso elucida a íntima relação que eles têm com os automóveis e pode explicar, pelo menos em parte, a complexa relação que estabelecem com o risco. Dos dez entrevistados, um tem uma oficina especializada em motos; um trabalha como mecânico em oficinas; outro tem seu pai que sempre trabalhou no ramo de compra e venda de automóveis, como mecânico, reparando e preparando carros; outro é autodidata e sempre reparou os carros da família, e assim por diante. Todos possuem, em comum, um conhecimento profundo e uma íntima relação com motores, sabendo o que é necessário para prepará-los para o "racha". Eles conhecem várias pessoas que fazem o comércio de automóveis e de peças e também professionais especializados com quem fazem trocas de peças, serviços e informações. Exemplos do que eles dizem: *"Eu nasci e cresci dentro de um V"; "desde os seis, sete anos eu comecei a ter contato com esse meio, meu pai me levava nas oficinas pra negociá carro, ele me colocava sempre no*

banco da frente... eu me lembro que varias vezes ele parava no sinaleiro e alguém de repente dava uma acelerada... e assim, no meio do trânsito, ele decidia rachar"

A linguagem do mundo dos motores é transmitida pelos seus pais, tios, primos, vizinhos ou amigos que os "iniciam" nesse universo e exercem importante papel no seus processos de socialização. Alguns jovens se apresentam como "herdeiros" da transmissão de um saber-fazer de seus pais, parentes ou outros adultos (ex-patrões, por exemplo). Os sociólogos Pais e Cabral coordenaram uma pesquisa sobre condutas de risco entre jovens portugueses e trabalharam com a hipótese de que a percepção de risco está co-relacionada com o grau de implicação dos jovens com relação às condutas de risco. Poderia se afirmar que o fato dos "rachadores" serem socializados nesse meio, faz com que, de um lado, eles sobrevalorizem o sentimento de terem um domínio técnico (quase) total dos motores e um controle (quase) completo na condução das máquinas e, de outro, subvalorizem ou minimizem os riscos aí existentes. Além disso, a coragem e a audácia constituem valores centrais que acompanham "o chamar para o racha", os desafios, as arrancadas, as manobras e as *performances* de aceleração e de derapagem: *burnout*[37], *whelling*[38].

Tais valores atuam na construção de suas imagens, não somente com relação a seus pares, mas também com relação às garotas. A dinâmica das relações de gênero parece se realizar, primeiramente, no interior dos grupos de rapazes para marcar suas distinções e, em seguida, ela os leva a diversas encenações para as garotas que parecem representar um papel, ao mesmo tempo de espectadoras e de espelho, diante do qual os "rachadores" se apresentam e se expoem com suas máquinas. As garotas são, assim, um signo de prestígio, sobretudo quando são bonitas, acrescentando ainda mais prestígio aos condutores, aos seus carros e às suas motos. Pode-se afirmar que elas são um tipo de presença-ausente, como uma paisagem que faz parte da decoração.

A relação homem-máquina e os jogos de reconhecimento : intensidade dos sentidos, extensão dos corpos

A maior parte dos jovens entrevistados estabelece, a partir de seus processos de socialização, uma relação estreita com os carros e as motos, fazendo com que eles pareçam uma extensão de seus corpos. O saber-fazer lhes permite criar os automóveis à sua imagem, sendo que as características pessoais dos jovens "informam" suas máquinas e, ao contrário, as características dos automóveis "contaminam" simbolicamente seus proprietários ou condutores. Como se essa "fabricação" dos carros ou motos permitisse aos jovens "fabricarem-se" a si próprios.

[37] Pratique de queimar os pneus até explodir, também chamada, em português, de "borrachão".
[38] Correr com a moto sobre a roda de trás e a da frente no ar.

Para tanto, eles bricolam, trocam peças, serviços especializados, informações técnicas e transformam seus automóveis na medida de suas possibilidades e de sua criatividade, como *artesãos-bricoleurs*, para utilizar uma expressão de Balandier (1994), que a formulou para enfatizar o papel dos atores sociais em sua relação com as estruturas sociais. Nesse sentido, faz-se necessário ressaltar o papel adquirido pelo corpo como tema central nas Ciências Sociais[39] nas últimas décadas. No caso dos "rachadores", os carros e as motos se tornam verdadeiras extensões de seus corpos na medida em que o conhecimento que eles têm de suas máquinas se realiza, sobretudo, a partir de suas experiências corporais na prática do domínio dos motores, da velocidade e das manobras[40].

Nessa relação, os jovens se sentem criadores de seus automóveis e esses ganham personalidade. Ambos se expoem publicamente, como se apresentassem analogias, nas quais a potência do motor seria um tipo de metáfora da potência de seu proprietário ou condutor. Além disso, os automóveis parecem ganhar vida própria, como se nos momentos de derapagem o motor se tornasse independente do seu criador/condutor.

As sociedades dos automóveis levam a uma extrema autonomia que permite aos indivíduos se transportarem de um lugar a outro, de um mundo a outro, de um instante a outro. Alimentadas pelos construtores, a potência dos motores e a velocidade tornaram-se acessíveis aos jovens, mesmo para os das classes populares que não têm acesso ao progresso social. O universo dos "rachas" é, justamente, um exemplo da possibilidade de acesso a esse bem de consumo que está no seio do imaginário social. Isso mostra que embora muitos desses jovens não detenham capital econômico, eles têm acesso aos carros ou às motos, através da detenção de um capital tecnológico (saber-fazer) que os transforma em atores e não simples receptores passivos do mercado. Tal capital tecnológico é garantido pelas redes de sociabilidade que se constroem nesse meio. Essas redes, por sua vez, se articulam em torno das oficinas mecânicas, dos comércios de automóveis e de peças; em diferentes espaços da cidade que servem de locais de encontro para os "rachadores"; e com referência aos diferentes tipos de carros e de motos: "dodgeros" *versus* "opaleros"; "opaleros" *versus* "cheveteros"; motor V8" *versus* outros motores; motos de baixa cilindrada *versus* motos possantes ou carros e assim por diante.

Essas diferenças estão na base dos processos de rotulação elaborados por vários grupos que constituem esse universo. Tal processo ininterrupto de auto-identificação e de diferenciação produz tensões e, de tempos em tempos, conflitos que podem se desencadear em brigas e agressões. São

[39] A centralidade teórica do corpo se fez acompanhar pela importância e a visibilidade que ele adquiriu nas sociedades ocidentais contemporâneas. Ver sobre esse assunto: Almeida (1996); Featherstone, Hepworth, Turner (1992); Le Breton (1990, 2003, 2006).

[40] Nesse debate o conceito de *embodiment*, discutido por Csordas (2008), é fundamental, colocando em evidência a dimensão incorporada da existência. Segundo o autor, todo aprendizado se faz através do corpo. No caso dos "rachas", somada à sua importância está a dos sentidos (Le Breton, 2006), a da emoção (Lacroix, 2006) e a de uma nova sensibilidade com relação à velocidade (Spink, 2003, Lacroix, 2006). As sensações e as emoções experimentadas nos "rachas" podem representar uma maneira de reagir às formas de controle social, de autocontrole e de disciplina próprias das sociedades modernas (Foucault, 1979, 1985; Elias, 1994).

conflitos amortizados em tensões, conflitos culturais produzidos por diferenças de estilos[41]. Nessas tensões os jovens expressam um sentimento de pertencimento a um grupo e a um estilo de vida, além de um desejo de reconhecimento. Em um mundo no qual os efeitos da globalização e da aceleração das transformações impedem a construção de identidades sociais e individuais fixas e unívocas e de longa duração, os jovens participam desses "jogos de reconhecimento" como uma forma de garantir o sentido de enraizamento, frequentemente provisório. Ainda mais que eles têm uma relação intrínseca com o ato de consumir que, apesar da tendência à homogeneização, lhes permite, paradoxalmente, se diferenciar através dos produtos consumidos (Feixa, 1998).

Os "jogos de reconhecimento" nesse universo da velocidade reforçam e são reforçados pelo sentido de competitividade, de *performance* e de coragem. Quanto mais o jovem é audacioso e tem domínio sobre sua máquina, mais ele tem chance de ser reconhecido por seus pares, de *"se sentir alguem*" ou de *"ter um nome"*. De acordo com suas palavras: "*Se eu ganhei, eu tenho um nome; se ele ganhou, ele tem um nome"; "se você vê quando eu chego lá no autódromo, todo mundo fica quieto, eles podem tá fazendo o que for, eu entro arregaçando, eu faço o que quero e vou embora, tem meu nome na pedra de fundação"*. Mas para *"ter um nome*" é preciso vencer o adversário, é preciso ter audácia e um pouco de "loucura", na medida do necessário. Um dos "rachadores" explica isso quando afirma que tem garotos que são "retardados", pois lhes falta inteligência e prudência. Eles oscilam entre o desejo de uma perda de controle e a necessidade de controle; entre a busca de vertigem e a sensação de se sentir "fora de si" e, de outra parte, a necessidade de dominar a máquina e a conduta automobilística. É por essa razão que o termo "loucura" é frequentemente associado não somente à perda de controle e à vertigem, mas também à "bobeira", à desatenção, ao exagero. Nas palavras de um "rachador": *"Eu me deixo levar pela velocidade, por alguns segundos eu saio de mim mesmo, mas a atenção está sempre lá como um pano de fundo"*.

Le Breton (1991) traz contribuições a esta discussão a propósito da ambivalência entre controle e descontrole, quando escreve sobre o desejo de "renuncia da consciência" ou de "embriaguês dos sentidos". Para os jovens, a velocidade, o som (ronco) e a vibração do motor, o cheiro do combustível e do pneu queimado, são estimulantes da excitação e levam a uma modificação do estado de consciência. As comparações constantes que eles fazem entre os "rachas", as drogas e o sexo são expressivas: *"é melhor do que sexo"; "pra quem gosta disso é uma doença"; "a sensação cara de estar lá dentro, no carro, só você pode saber...é como trepá...é melhor do que trepá velho"; "você prepara o carro, você sai com o cara, você ele se apaixoná e daí ele quer fazê tudo, ele diz faz isso,*

[41] O conceito de estilo é utilizado para caracterizar fenômenos das sociedades atuais, sobretudo os comportamentos juvenis tais como as práticas de linguagem e os estilos de vestimenta. Ele é empregado para substituir os conceitos de cultura e de sub-culturas em razão de sua capacidade de melhor explicar as transformações rápidas e efêmeras das "sociedades de consumo" (Featherstone, 1995, Cechetto, 2004).

faz aquilo... você vê o sorriso do cara, a sua satisfação, o cara tá lá, de pau duro...é a satisfação prá você".

Essa "super excitação dos sentidos" e, ao mesmo tempo, esta "perda de si" levam a pensar em uma autonomia da máquina, revelada pelos relatos, segundo os quais a potência do motor parece adquirir vida própria. As palavras de um "rachador" são, nesse sentido, reveladoras: *"um outro dia eu tava voltando tranquilo pra casa, tarde da noite, ouvindo um sonzinho quando um carro me chamou pro racha".*

"Rachas" na rua *versus* "rachas" no autodromo: entre "excitação séria" e "excitação jogo"

A relação com as normas que opoem os jovens à repressão autoritária dos policiais, enquanto agentes do sistema securitário, são relações de força e de conflito. Os jovens se confrontam com uma autoridade policial arbitrária e ambigua que, as vezes, prende os carros e as motos, atribuindo sanções e multas ou pedindo/aceitando propinas, quando não lhes agride para demonstrar seu poder de força. Um "rachador" afirma que os policiais *"passam só pra assustar, pra fazê a gente ir embora... mas o interesse de nos prendê eles têm. O que eles gostam mais de fazê é batê na gente. Na verdade, o interesse é de batê e não de prendê. Eles gostam mesmo é de batê".*

A tensão com a polícia pode se expressar em conflito latente ou em conflito manifesto. Entre os jovens, essa tensão ganha ares de transgressão e, nas práticas ilegais dos "rachas", criam uma tensão e um medo suplementares entre a possibilidade de serem pegos e a expectativa de um surplus de reconhecimento "heróico" de coragem diante de seus pares. Mas a relação com a polícia é bastante ambigua e se expressa em diferentes níveis. Em um primeiro nível, interpessoal e ainda sociável, o policial ao parar o jovem começa a perguntar, de forma interessada e em uma linguagem técnica, o que foi mudado no carro ou na moto. A conversa, tensa no início, acaba por se desenrolar como se se tratasse de uma troca de informações entre pessoas que compartilham o interesse comum pelos motores. Há mesmo casos conhecidos de policiais que praticam "rachas" e se misturam aos jovens. Em seguida, em um segundo nível, há as corridas-perseguições que os policiais devem empreender com a finalidade de prender os jovens, o que se dá através de uma dinâmica mimética dos "rachas" e as fugas que os jovens registram em seus celulares para exibir depois como prova de sua bravura. Mas, de tempos em tempos, a relação entre eles pode depassar esses dois níveis interpessoais do "jogo de reconhecimento" e beirar a dinâmica subjacente dos conflitos estruturais e violentos.

Isso dá novos delineamentos às condutas de risco no contexto das contravenções de trânsito que toma ares de um jogo de força ou de um "drama social", no sentido atribuído por Turner (1974), como

campos da ação social e de processos, nos quais grupos conflitantes tentam firmar suas próprias regras e valores.

Outro aspecto analisado a propósito da relação dos jovens com o Estado se refere à tentativa de institucionalização dos "rachas". A iniciativa de um jovem desse meio, amante das corridas e dos automóveis, de arrendar uma pista do autódromo da cidade para promover "rachas" remete à discussão de Elias e Dunning (1992) sobre a busca de excitação nas sociedades modernas. Segundo esses autores, existe uma "excitação séria", produzida pelas situações do cotidiano em contato com perigos "reais", e uma "excitação jogo", na qual a emoção é produzida por uma *mimésis* das situações "reais" no seio de espaços controlados. A prática dos "rachas" parece, de fato, nuançar as fronteiras entre esses dois tipos de excitação, pois os jovens participam e gostam dos dois tipos - os de rua e os do autódromo -, mesmo se a maior parte deles fale de sua preferência com relação à rua onde há *"mais emoção, mais adrenalina"; "o desafio de correr no autódromo é preparar o melhor possível o seu carro para fazer a melhor corrida... fica uma competição técnica... na rua tem o desafio de fazer uma curva mais rápido que o adversário, de arriscar prá ter um maior sucesso"*.

Nesse sentido, a hipótese discutida no trabalho é de que, nas ruas, os "rachadores" buscam o risco "real", dito de outra maneira, eles buscam as emoções mais próximas da "excitação séria", a saber, aquelas sentidas nas situações da vida "real". Eles buscam viver o risco, confrontando os imponderáveis de se deparar no trânsito com outros carros ou motos, de enfrentar os obstáculos das vias públicas e a possibilidade de serem presos pela polícia.

Ao contrário, as corridas organizadas no autódromo ilustram uma tentativa de controlar os riscos "reais", graças a medidas de segurança tomadas para diminuir a margem dos imponderáveis e aplicando certas regras nas provas de aceleração, como correr de dois em dois veículos, a cada vez; definir uma distância a ser percorrida; fazer a manutenção do trecho da pista utilizado; e manter a presença de bombeiros e de ambulância no caso de necessidade. O objetivo assim almejado é de incitar os jovens a abandonar a "exitação séria" em benefício da "excitação jogo", através do mimetismo das emoções experimentadas. Pode-se afirmar que nos encontramos em presença de uma expressão moderna do risco, a saber, o risco sob o controle da tecnologia.

A maior parte dos jovens pesquisados acaba concordando que há perigos na prática dos "rachas" e, por essa razão, é preciso, segundo eles, além de dominar a técnica, *"tomar cuidado*", "*manerar*" e não "*vacilar*". Vários afirmam que o melhor é praticar no autódromo, entretanto, a partir do momento que a discussão avança e um clima de confiança se estabelece, eles começam a contar: *"outro dia eu voltava tranquilo pra casa, tarde da noite, quando vi que um carro me chamava pro racha..."*. É como se o carro tivesse vida própria, uma vontade mais forte do que a do condutor, à semelhança de uma dependência-adicção interpretada em termos de "doença", de "loucura", de "vício", de "droga".

De qualquer forma, uma "dependência" quase impossível de ser combatida e que pode chegar a um jogo de vida e morte.

Algumas considerações finais

Os grupos de "rachadores" compartilham, em torno dessa prática, linguagens de pertencimento, significados, gostos e sensibilidades que possibilitam a construção de processos identitários, mesmo que provisórios e instáveis. Correr risco, sob a pressão de ser apanhado pela polícia e de poder morrer em um instante (o imponderável, o descuido), impõe a sensação do "instinto do instante" e a do reconhecimento, de acordo com Pais (2004), tão valorizadas na sociedade contemporânea, permitindo a expressão da individualidade e a possibilidade de ganhar um nome próprio entre os pares.

A busca do prazer nas sensações corpóreas produzidas pelo som intenso e pelas vibrações dos motores, mudando os registros de percepção do tempo (realidade suspensa), do peso e da gravidade do corpo, pode representar uma forma de intensificar os sentidos (associado à adrenalina), amortecidos pela modernidade que habituou os corpos à rapidez e ao individualismo. As sensações, descritas pelos jovens na experiência relatada da velocidade, indicam uma referência à busca da vertigem que leva à renúncia da consciência e da vontade, deixando-os à deriva, embriagados por forças estranhas, como forma de reação ao mundo moderno, dominado pela tendência à individualização e às formas de controle social e de autodomínio. Entretanto, pode-se arriscar a afirmar, de acordo com os relatos e com a observação de campo, que é uma forma de vertigem sujeita à tentativa de controle porque pressupõe o domínio técnico do carro "preparado" e o do motorista que deve dominar o carro em velocidade com atenção redobrada, concentração e responsabilidade. Auto-domínio entremeado de sensações de "sair do tempo", ou melhor, vertigem controlada sob o signo da modernidade e da tecnologia.

Bibliographie

Almeida, M. V. (Dir.). *Corpo presente. Treze reflexões antropológicas sobre o corpo*. Oeiras, Portugal: Ed. Celta, 1996.

Balandier, G. *Le Dédale* : *pour en finir avec le XXe siècle*. Paris : Fayard. 1994.

Cechetto, F. *Violência e estilos de masculinidade*. Rio de Janeiro: Ed.FGV, 2004.

Csordas, T.J.A. Corporeidade como um paradigma para a antropologia. In: _____. *Corpo/significado/cura.* Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2008, p.101-146.

Elias, N. *O processo civilizador*. *Uma história dos costumes*, vol. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

Elias, N. Tecnização e civilização. Neiburg, F.; Waizbort, L. (Dirs.). *Escritos e ensaios*, vol.1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, p.35-67.

Elias, N.; Dunning, E. *A busca da excitação*. Lisboa: Difel, 1992.

Featherstone, M. *Cultura de consumo e pós-modernismo*. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

Featherstone, M. (Ed.). *Theory, Culture & Society*, v.21, n.4/5, Sage Publications, Special Issue on : Automobilities, 2004.

Featherstone, M.; Hepworth, M.; Turner, B. (Eds.). *The Body. Social process and cultural theory.* London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications, 1992.

Feixa, C. *El reloj de arena, Culturas juveniles en México.* México: Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, 1998.

Foucault, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *História da sexualidade. A vontade de saber.* Rio de Janeiro : Graal, 1985.

Jeolás, L. S. Les courses ilégales de voitures: le cyberespace comme terrain ethnographique. *Altérités* − Revue québecoise des étudiants en anthropologie, v.5, n.1, 2008 (http://www.altérités.ca).

KUNDERA, M. *A lentidão*. RJ: Nova Fronteira, 1995.

Lacroix, M. *O culto da emoção*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2006.

Le Breton, D. *Anthropologie du corps et modernité*. Paris : PUF. 1990.

Le Breton, D. *Passions du risque.* Paris, Métailié : 1991.

Le Breton, D. *Adeus ao corpo.* Campinas/SP : Papirus, 2003.

Le Breton, D. *A sociologia do corpo*. Petrópolis/RJ : Vozes, 2006.

Le Breton, D. *La saveur du monde*. *Une anthropologie des sens.* Paris: Métailié, 2006.

Pais, J. M.; Cabral, M. V. *Condutas de risco, práticas culturais e atitudes perante o corpo. Resultados de um inquérito aos jovens portugueses*. Oeiras, Portugal: Ed. Celta, 2003.

Sennet, R. *Carne e pedra. O corpo e a cidade na civilização ocidental.* Rio de Janeiro: Record, 1997.

Spink, M. J. Construção social do risco na sociedade contemporânea. In: Anais *Seminário Cultura, Saúde, Doença*, Brasília/Londrina, PNUD/M.S/CIPSI, 2003.

Turner, V. *O processo ritual*: *estrutura e antiestrutura.* Petrópolis/RJ: Vozes, 1974.

Virilio, P. *Velocidade e política*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

Zaluar, A. *Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas.* Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

A INTERAÇÃO ENTRE JOVENS E PRÁTICAS DA MÚSICA DE CONCERTO: UM ESTUDO DE CASO

Lucielle Farias Arantes[42]

Resumo: O texto diz respeito a uma pesquisa de mestrado em andamento que se configura como um estudo de caso acerca da interação entre jovens e práticas da música de concerto mediada pelos processos de ensino e aprendizagem no âmbito de um projeto social que se vale da prática de orquestra. A investigação, cujo objetivo geral é desvelar significados conferidos às referidas práticas musicais, parte da perspectiva sociocultural da Educação musical, fundamentando-se nas teorizações de Tia Denora (2000) e Christopher Small (1998). A pré-análise dos dados levantados por meio de observações diretas aponta aspectos relevantes quando da interação dos jovens com as práticas da música de concerto tendo em vista sua "condição juvenil" (DAYRELL, 2007), a participação do projeto social em "redes de sociabilidade pedagógico-musical" (GONÇALVES, 2007) estabelecidas na cidade de Uberlândia (MG) e as peculiaridades do lugar em que são desenvolvidas as atividades musicais. Finalmente, o trabalho ressalta o comprometimento dos jovens com o projeto social e com as práticas da música de concerto, as quais parecem afetar diversas instâncias da vida dos atores focalizados.

1 Introdução

O presente texto refere-se a uma pesquisa de mestrado acerca de interação[43] entre jovens do projeto social "Orquestra Jovem de Uberlândia" (OJU) e práticas da música de concerto[44] mediadas pelos processos de ensino e aprendizagem no referido contexto.

Configurando-se como um estudo de caso qualitativo, a investigação é desenvolvida desde o ano de 2009 com o objetivo geral de desvelar significados (DENORA, 2000) que os jovens da OJU conferem às práticas da música de concerto, partindo das questões: quais as circunstâncias e sob quais condições se dá o envolvimento dos jovens com as práticas da música de concerto? Como os jovens

[42] Bacharel em violão e licenciada em Música pela Universidade Federal de Uberlândia é mestranda em Artes pela mesma instituição.

[43] A palavra "interação" é adotada no sentido utilizado pela socióloga Tia DeNora (2000) ao tratar da "interação humano-música", teoricamente fundamentada no interacionismo - daí falar em "interação entre jovens e práticas da música de concerto". Mas é também utilizada com referência a "ações e relações entre os membros de um grupo ou entre grupos de uma sociedade" (MICHAELIS, 1998).

[44] O termo "práticas musicais" é aqui empregado no sentido expresso por Arroyo (2009, p.1), de "um complexo que envolve processos musicais (ouvir, criar, executar, refletir), produtos musicais (o texto sonoro), produtores musicais (quem pratica música) e os significados sócio-histórico-culturais construídos nas interações sociais". Por "práticas da música de concerto" entendo esse complexo relacionado à chamada "música erudita" ou "música clássica", de tradição européia.

constroem o conhecimento sobre práticas da música de concerto? Os jovens relacionam (e de que maneira) as práticas da música de concerto com outras práticas musicais? Quais os significados que esses atores atribuem às práticas da música de concerto tendo em vista sua "condição juvenil" (DAYRELL, 2007)?

Com lugar nos estudos sobre Juventudes e assentado no campo da Educação musical, o trabalho adota uma perspectiva sociocultural. Assim, entende que os jovens são caracterizados por fenômenos de ordem histórica, social e cultural, ultrapassando sua compreensão enquanto sujeitos que simplesmente atravessam uma fase de transformações fisiológicas. Da mesma forma, baseado na abordagem sociocultural da Música e/ou Educação musical, os significados atribuídos pelos jovens às práticas da música de concerto são pensados ressaltando-se as lógicas estabelecidas nos processos de ensino e aprendizagem no contexto do *projeto*[45]; nas "redes de sociabilidade pedagógico-musical" (GONÇALVES, 2007) das quais os jovens participam; nas interações construídas entre os atores do *projeto*; nas formas de apropriação dos espaços do *projeto* e das práticas musicais pelos jovens.

O estudo de caso justifica-se, primeiramente, por propiciar uma compreensão de aspectos relativos à interação dos jovens da OJU com as práticas musicais em questão vivenciadas naquele contexto. Entretanto, a perspectiva analítica dos dados da pesquisa poderá auxiliar na compreensão de outros fenômenos que envolvam a interação do ser humano com práticas musicais, sobretudo de pessoas jovens com as práticas da música de concerto quando de seu ensino e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento da escassa literatura brasileira sobre o assunto.

O projeto "Orquestra Jovem de Uberlândia", sediado em uma casa simples do bairro Alvorada, na cidade de Uberlândia (MG), desenvolve suas atividades desde o ano de 2005, sendo patrocinado mediante a Lei Estadual de Incentivo à Cultura do Estado de Minas Gerais. Dentre as atividades observadas, é possível mencionar *aulas* (individuais e coletivas) dos instrumentos do naipe de cordas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo), ensaios da orquestra e apresentações públicas. Mas os jovens também foram observados em sua atuação enquanto monitores e em situações "informais"[46] no *projeto*: tomando conta da casa, tocando, ouvindo música, se relacionando com outras pessoas.

[45] As palavras grafadas em itálico correspondem a termos e expressões êmicas. *Projeto*, quando escrito dessa maneira representará o termo utilizado pelos diversos atores da "Orquestra Jovem de Uberlândia" ao referirem-se ao lugar em que se desenvolvem as atividades. É importante dizer que esse lugar não se trata de um mero espaço físico, mas de um "lugar privilegiado de sociabilidade", "um *lugar* de interações afetivas e simbólicas, carregado de sentidos", conforme ponderações de Dayrell (2007, p. 1112).

[46] Por "informais" chamo aqueles momentos em que os jovens não estavam em *aulas*, *ensaios* ou *apresentações* sob a coordenação dos *professores* e/ou do *maestro*. Ocorria, no entanto, que em muitas circunstâncias "formais", eram notadas práticas próximas da informalidade, como o "entra e sai" de *alunos* e a lógica temporal que regia algumas das atividades. Por outro lado, era também observada a auto-organização dos *alunos*, exprimindo traços do que poderia ser tomado por "formal" em momentos em que adultos não se faziam presentes.

A partir do trabalho de campo, pude perceber uma dinâmica própria de funcionamento do lugar, em parte imposta pelos próprios *alunos*. No entanto, as posturas adotadas pelos coordenadores do *projeto* também me pareceram responsáveis por seu caráter peculiar.

Salvaguardadas as especificidades locais, o trabalho de campo revelou a OJU enquanto um dos espaços de práticas da música de concerto da cidade de Uberlândia a manterem relações com os outros, de modo a integrar-se ao que Gonçalves (2007) chamou "redes de sociabilidade pedagógico-musicais". A participação do *projeto* nessas redes por meio da circulação de seus atores pelos diversos espaços musicais pareceu, então, interferir na interação dos jovens com as práticas da música de concerto e na construção de significados.

2 Práticas da música de concerto no *projeto*

Durante o ano de 2009, procedi à coleta de dados tendo os obtido por meio de diferentes fontes de informação, sobretudo a partir de observações diretas.

No *projeto*, chamam-se *aulas* aqueles momentos em que os *alunos* recebem, assim como em instituições escolares, a atenção e orientações de um *professor* em um horário preestabelecido. Os horários são organizados de modo que cada *aluno* tenha duas *aulas* semanais de instrumento, geralmente em duplas, com o mesmo *professor*. Dentre as *aulas* observadas foram notadas práticas de ensino tradicionais (SWANWICK, 1993), familiares a mim, como a adoção de um material de estudo previamente estabelecido, em geral, os livros do método Suzuki.

Apesar da sensação de "familiaridade", "estranhei" determinadas atitudes e temporalidades que tomei como específicas ao contexto da OJU. Um exemplo está no hábito de *alunos* adentrarem as salas enquanto outros têm suas *aulas*, em um "entra e sai" constante. Alguns chegam até a participar das *aulas* "alheias" tocando, outros se sentam ou ficam parados à porta, prestando atenção. Percebi também a relativa falta de controle sobre os horários, o que constatei ocorrer não por displicência dos professores nem pela desatenção dos alunos, mas, seguindo-se a uma lógica em que predominava muito mais o envolvimento na atividade do que a obrigação em cumprir a carga horária.

Ao que presenciei no cotidiano do *projeto* e a partir dos relatos de alguns de seus atores, o trabalho do atual *diretor artístico* e *maestro* parece ter influenciado de maneira substanciosa as interações musicais no contexto da OJU e as formas de apropriação das práticas da música de concerto

pelos jovens. Há, pois, atores que apreciam e/ou tomam a abordagem desse ator como fundamento para suas próprias ações. Mas ela pode também ser vista no *projeto* como fonte de tensões.

A especificidade do trabalho do *maestro* está relacionada a aspectos de sua própria formação musical, ao seu pensamento sobre o papel da música na vida das pessoas, à sua concepção acerca do ensino e da aprendizagem musical, bem como ao seu entendimento sobre o propósito do projeto social enquanto contexto de ensino e aprendizagem. Para ele, as pessoas devem, antes de qualquer coisa, *sentir* a música (ainda que construída sobre *duas notas*) e apropriarem-se dela, tornando-a parte de si mesmos.

O repertório desenvolvido no *projeto* e levado a *apresentações* pela OJU aglutina tanto obras de compositores da tradição musical de concerto, quanto criações do próprio *maestro* baseadas em estruturas simples, além de *arranjos* elaborados sobre canções folclóricas, em muitas circunstâncias de forma concomitante à sua execução pela orquestra. O trabalho se dá no sentido de que os *alunos* possam c*riar, tirar de ouvido* e *ler partitura*, sendo favorecidas atividades de *memorização*, de estímulo ao *raciocínio*, visando *instigar a mente*.

2.1 Os jovens e as práticas da música de concerto

Para alguns dos jovens focalizados no estudo, a participação no ambiente do *projet*o, a interação com os colegas e a oportunidade de se apresentar, percorrendo diferentes espaços sociais parecem ser motivos suficientes para garantir sua atuação na OJU. Para outros, tocar o instrumento ou integrar uma orquestra é definido como a realização de *um sonho*, motivado pelo fascínio exercido pelos instrumentos, seja devido à suas propriedades sonoras - pura e simplesmente - ou por terem sido objetos de admiração quando vistos em outros cenários musicais da cidade, como igrejas e o conservatório local[47] ou mesmo por meio da TV. Finalmente, há aqueles jovens que, além de comprometidos com as práticas da música de concerto no *projeto*, têm expandido sua participação a outros contextos musicais com vistas ao seu aprimoramento e/ou atuação profissional.

2.1.1 O Festival de Cordas Nathan Schwartzman

[47] Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli, de Uberlândia (MG).

O Festival de Cordas Nathan Schwartzman[48], do qual integrantes do *projeto* participam desde a segunda edição, parece ser um momento de especial importância no que concerne sua interação com as práticas da música de concerto. Mesmo que vários desses jovens também vivenciem as referidas práticas em outros contextos musicais, é principalmente por meio do Festival que têm contato com alunos de diferentes lugares e níveis de desenvolvimento musical e com profissionais de destaque e renome, podendo mostrar-lhes seu trabalho, seja em nível individual ou coletivo. Assim, o evento parece funcionar como "mola propulsora" para o desenvolvimento instrumental dos *alunos* do *projeto*, que se empenham exaustivamente na busca do aprimoramento para tocarem em masterclasses e na *orquestra avançada.*

Mas, se o Festival configura-se como um momento especial de vivência das práticas da música de concerto, em que os jovens são estimulados e colocados no âmago dessa tradição musical, é justamente a partir dele que têm a oportunidade de questionar vivências no *projeto* e perceberem as dificuldades postas ao desejarem o destaque em um meio seletivo, que requer o investimento de tempo, esforços e recursos materiais.

2.1.2 Vivendo a condição juvenil

Conforme exposto por Dayrell (2007), pode-se dizer que muitos dos jovens do *projeto* vivenciam sua condição juvenil submetidos a limites impostos pela carência financeira que os levam ao enfrentamento de desafios. Assim, é comum o seu ingresso precoce ao mercado de trabalho, afastando-os da OJU e das práticas da música de concerto. Porém, se visto de outro ângulo, é a vivência nesse universo musical que os fazem vislumbrar um caminho a ser seguido enquanto possibilidade profissional, ainda que tortuoso. Nesse percurso, fazem-se presentes o auto-isolamento dos estudantes com vistas ao aprimoramento técnico-instrumental e a dificuldade posta por não contarem com os recursos materiais que lhes são necessários.

No entanto, ao vivenciarem o ambiente do *projeto,* o próprio fazer musical coletivo, assim como a rede de relações que a OJU estabelece com outros espaços, musicais ou não, há o favorecimento da sociabilidade desses jovens. Ocorre assim, que, para alguns deles, ao invés de terem sua vida social limitada em virtude do estudo solitário, passam a encontrar nas práticas da música de

[48] Promovido pela Pró-Música de Uberlândia anualmente, durante uma semana no mês de outubro.

concerto e na participação no *projeto* oportunidades para relacionarem-se, conhecerem diferentes lugares e se divertirem, o que também parece influenciar suas formas de pensar e agir.

Seja pela estrutura do *projeto*, pela abertura dada aos jovens pelos membros de sua *equipe*[49] ou, simplesmente, pelas especificidades dos *alunos* da OJU, passei a perceber aquele como um lugar fértil ao posicionamento e auto-organização desses atores. Exemplos são muitos, incluindo sua participação intensa no cotidiano do *projeto*, tomando para si a responsabilidade quanto a própria aprendizagem musical, a aprendizagem dos colegas e ao desenvolvimento da orquestra.

Partilhando o dia-a-dia no *projeto* por meio das práticas da música de concerto, os jovens parecem experimentar a dimensão das "culturas juvenis", tendo espaço para comunicarem-se e posicionarem-se "diante de si mesmos e da sociedade" (DAYRELL, 2007, p. 1109), encontrando um "lugar" que favorece a dimensão da sociabilidade. As práticas da música de concerto no contexto observado também parecem corroborar para a constituição dos jovens enquanto "atores plurais" (Ibid., p. 1114), afetando suas experiências e os significados atribuídos a instâncias como a familiar, a escolar, a religiosa e ao mundo do trabalho, por exemplo.

2.1.2.1 Caminhos da profissionalização

A partir da observação de falas e ações dos integrantes da *equipe* do *projeto*, é possível dizer que, nesse contexto, o propósito não é o de profissionalizar os jovens. Mas, tendo em mente manifestações como as do proponente da OJU, fica clara a intenção de se abrir *uma perspectiva*, apresentando o campo da Música como uma possibilidade para a atuação profissional. Nesse sentido está a colocação da coordenadora pedagógica quando de seu relatório final referente ao ano de 2005 (INSTITUTO ALGAR, 2005, p. 20) - o primeiro ano de desenvolvimento do *projeto* - onde se lê: "por fim, o que se pode dizer do projeto é que ele obteve êxito em cativar os adolescentes, convidá-los para o contato com a arte e para as possibilidades de profissionalização". No relatório final do ano de 2008, há a constatação do horizonte musical presente na vida dos jovens por meio de sua interação com outros espaços musicais, inclusive com referência à sua atuação profissional:

[49] Formada por proponente, coordenadora pedagógica e professores.

> [...] percebemos que o projeto não tem ocorrido isoladamente, descontextualizado. Ao contrário, neste ano ficaram visíveis as possibilidades de intercâmbios que podemos fazer tanto em nível de grupo, quanto no nível individual. Muitos de nossos alunos mais velhos buscaram aulas no conservatório ou com outros professores de fora da cidade, e hoje já se encontram inseridos num universo maior do que aquele que o bairro pode oferecer. Temos alunos que já tocam até mesmo na orquestra da Universidade Federal de Uberlândia e recentemente tivemos um de nossos alunos aprovados na seleção para uma orquestra profissional, fora de Uberlândia. Estes dados nos mostram que trocas têm ocorrido entre o projeto e a sociedade, de maneira que nossos alunos têm podido alcançar novas perspectivas e uma circulação social muito mais ampla, seja através das habilidades individuais, seja participando da orquestra, que circulou por vários espaços dentro da cidade" (INSTITUTO ALGAR 2008, p.5-6).

Reconhecendo a inserção prematura dos jovens da comunidade atendida pelo *projeto* ao mercado de trabalho, ainda no relatório do ano 2008 (Ibid., p. 73-74) a coordenadora salienta que:

> [...] Isto força suas saídas do projeto e das atividades musicais. O que se propõe então é que, mantenhamos as atividades com estes alunos que já estão presentes no projeto, mas que se intensifiquem as aulas para alunos do 1º ao 5º ano, de maneira que quando estes chegarem à idade entre 15 e 18 anos, já estejam em condições de obter renda com a música.

Se para muitos dos jovens do *projeto* a atividade musical configura-se como um *hobby*, para outros é, não só uma escolha para a vida profissional futura, mas uma concreta fonte de renda.

Viviane[50], que assumiu sua intenção de trabalhar profissionalmente na área de Ciências contábeis, fala sobre a necessidade de concluir o curso Técnico instrumental do conservatório anteriormente citado com vistas a sua atuação como professora de música. Juliana e Jhony, embora desejando a Música como profissão não tomam o ensino em primeiro plano, mas também não o descartam, até mesmo em virtude de sua vivência enquanto *monitores* - auxiliando o maestro e ensinando às crianças também atendidas pelo *projeto*. Já Charly fala em cursar graduação em Música "para ser um músico formado, ter técnica e dar aulas" (Diário de campo - 20/11/09, p. 214).

Um caminho que jovens como Viviane e Éderson já têm traçado, é o dos músicos que se apresentam em eventos sociais. Segundo Edna, a mãe dos dois irmãos, "Viviane pagou o seu violino

[50] Os nomes dos atores são fictícios.

com recursos próprios, conquistados ao ter se apresentado em outra cidade" (Diário de campo - 18/10/09, p. 135).

Além da atuação em eventos, Phelipe mantinha um *aluno* particular de violoncelo e viu no convite para ocupar o cargo de Músico da Orquestra Sinfônica de Goiânia uma oportunidade de trabalho irrecusável, às vésperas de completar seus dezoito anos de idade, deixando para trás (ao menos provisoriamente) os estudos escolares e a prática intensa do violoncelo sob a seguinte justificativa: "minha mãe não pode me dar o que eu quero. Preciso de um instrumento melhor. Trabalho aqui [em Uberlândia] está difícil, lá tem cachê" (Diário de campo - 19/06/09, p. 52). Com a ida de Phelipe para a capital goiana, Éderson passou a cogitar o mesmo percurso para si.

Finalmente, convém ressaltar a ocupação atual de Éderson na ICASU[51], contratado como Jovem aprendiz para auxiliar o professor de Música da instituição. Para o jovem, o trabalho representou uma alternativa à necessidade financeira da família e uma maneira de responder aos anseios de sua mãe: "Vou ter carteira assinada e convênio médico! [...]" (Diário de campo - 06/11/09, p. 163). Segundo Éderson, seria necessário que, de qualquer maneira começasse a trabalhar para auxiliar no sustento de sua família, tendo no convite para atuar na ICASU uma oportunidade dentro de *sua área* (Música). Além disso, teve, a partir das exigências do novo trabalho, um impulso para o seu próprio aprimoramento musical.

2.1.2.2 Jovens se posicionando e se auto-organizando

Seja pela estrutura do *projeto*, pela abertura dada aos jovens pelos membros de sua *equipe* (os adultos) ou, simplesmente, pelas características pessoais dos *alunos* da OJU, passei a perceber, a partir das reiteradas observações - em variadas circunstâncias e envolvendo diferentes indivíduos - aquele como um lugar fértil ao posicionamento e auto-organização dos jovens. Exemplos são muitos, podendo citar desde iniciativas isoladas de *alunos* ao prepararem os locais de *aulas* e *ensaios* – organizando banquinhos e estantes, independentemente do pedido de professores e regente - passando pelo questionamento e posicionamento dos jovens acerca de temas relacionados à estrutura e funcionamento do *projeto*, até a sua participação intensa no cotidiano da OJU, tomando para si a responsabilidade no que tange sua própria aprendizagem musical, a aprendizagem dos colegas e o desenvolvimento da orquestra. Um dos exemplos a serem mencionados está na iniciativa de Éderson em ministrar *aulas* e *ensaios* no *projeto* aos sábados, com vistas a elevar o nível da OJU,

[51] Instituição Cristã de Assistência Social de Uberlândia.

aproximando-a da admirada orquestra de Contagem (MG), também criada como um projeto social. Nesse sentido está a explicação do jovem:

> *"Para os meninos estudarem mais e ficarmos como uma orquestra mesmo, igual a de Contagem, eu sei que vai depender mais de mim, pra pegar com os meninos, falar para estudarem, ensaiar com eles . Por isso vou fazer esses ensaios no sábado[...]"* (Diário de campo - 29/10/09, p. 151-152).

2.1.2.3 Práticas da música de concerto e a sociabilidade[52] dos jovens

Considerando as práticas da música de concerto é notório o dispêndio de horas de estudo por parte dos pretendentes à carreira de instrumentista. Isso porque o campo musical em questão prima pela acuidade técnico-instrumental, sendo necessária a aquisição de determinadas habilidades por meio do treinamento. Desse modo, muitos estudantes se vêem concentrados e até em isolamento a fim de alcançarem os níveis de execução desejados. Comprovação disso está no relato do concertista internacional, Fábio Zanon (2006, p. 104):

> [...] Em algum momento da sua vida, o instrumentista vai ter de estudar oito ou mais horas diárias, sendo que nas horas vagas o seu pensamento também estará voltado para esse aprendizado. A pergunta ingênua que tantas vezes temos de responder, "quantas horas você estuda por dia?", na verdade só pode ter uma resposta: todas. É um aprendizado que supõe um sacrifício considerável numa fase delicada da vida, quando indivíduo está formando sua identidade social. Aos quinze anos, um menino tem uma porção de colegas praticando atividades sociais bem mais ricas, como esportes, dança, clubes, etc., enquanto, como estudante de música, tem de dedicar as melhores horas de seu dia para o instrumento.

Tendo em vista os jovens do *projeto,* há aqueles que, de fato, investem seu tempo e esforços ao perseguirem sua meta de desempenho, como pude ouvir e observar. Em diálogo entre as mães de

[52] Para Simmel (2006: 59-72), a sociabilidade é uma condição inerente e gerada pelas formas sociais, as quais são resultantes das múltiplas combinações interacionais acionadas pelos propósitos, impulsos e desejos dos indivíduos e dos grupos e classes sociais sintetizadas na própria formação de uma dada sociedade.

Viviane e Miguel ocorrido enquanto aguardavam pelas apresentações na abertura do Festival, ficaram evidentes sinais dessa dedicação dos filhos. Segundo consta em diário de campo:

> As mães ao falarem sobre aspectos do cotidiano das atividades musicais de seus filhos comentaram que os cães de ambas ficavam aos pés dos jovens enquanto tocavam. Mas, a mãe de Viviane, Edna, disse que havia um *"exercício muito chato"* que o professor Clayton a instruiu a estudar diariamente, mas que só a garota não percebia o quanto era *"chato"*. Disse que *"tocava, tocava, tocava"*, fazendo o *"cachorro chorar"*. A mãe de Miguel, por sua vez, comentou que falou ao filho: *"Miguel, você vai ter que sair do projeto, senão vai ficar doido, vai ter que optar"* (Diário de campo - 12/10/09, p. 104).

Edna também me falou sobre seus filhos mais velhos:

> Disse que ambos *"estudam o dia inteiro"*, que ela *"não tem sossego"*, que *"gosta, mas tem hora que não agüenta, que quer sossego, que não está a fim de ouvir"*, mas que *"eles não param"*. Comentou que Viviane *"até pára, com raiva, mas pára, já o Éderson não, fica nervoso"* e sempre brigavam por isso, até que ela parou de *"aborrecê-lo"*. Falou que *"uma vez ele se trancou no banheiro, continuando a tocar"*. Disse ainda: *"ele tem que tocar muito mesmo, ele quer seguir carreira, a Viviane não – vai fazer Administração"* (Diário de campo - 12/10/09, p. 101).

Mas, os exemplos de dedicação desses jovens não são comuns a todos os *alunos* do *projeto*. De qualquer maneira, se, por um lado há o auto-isolamento dos estudantes com vistas ao aprimoramento técnico-instrumental, por outro, o ambiente do *projeto*, o próprio fazer musical coletivo, assim como a rede de relações que a OJU forma com outros espaços, musicais ou não, favorecem a sociabilidade de seus participantes, contrariando, de certa maneira, as colocações de Fábio Zanon. Ocorre, portanto, que, para alguns desses jovens, ao invés de terem sua vida social limitada em virtude do estudo solitário, passam a encontrar nas práticas da música de concerto e na vivência no *projeto* oportunidades para relacionarem-se, conhecerem diferentes lugares, passearem e se divertirem, o que também parece influenciar suas formas de pensar e agir:

> Para Edna, a participação dos filhos no *projeto* favoreceu suas amizades: *"eles têm muitos amigos, passam as tardes em casa ensaiando, isso foi ótimo para eles quando o pai deles morreu"* (Diário de campo - 12/10/09, p. 102).

> Com relação a Éderson, sua mãe comentou ainda que, por freqüentar o *projeto*, passou a conviver com pessoas da *"alta sociedade"* cujas atitudes *"vê, aprende"* e *"se comporta"* (Diário de campo - 18/10/09, p. 140).

A respeito das relações construídas entre os jovens no projeto, a seguinte cena ocorrida enquanto um grupo de *alunos* observava a execução "informal" de Phelipe pode ser tomada como ilustração, corroborando com a colocação de Dayrell (2007, p. 1111) de que "a sociabilidade expressa uma dinâmica de relações, com as diferentes gradações que definem aqueles que são os mais próximos ('os amigos do peito') e aqueles mais distantes (a 'colegagem') [...]".

> De repente, Érica chegou ao recinto, parou diante de Phelipe, que ainda tocava, e começou a discursar sobre a mudança dele para Goiânia. A princípio, deu-lhe uma bronca: *"você não falou! Fiquei sabendo pela boca de terceiros!"*. Depois, passou a discorrer sobre a alegria que sentia em ver o amigo crescer e alçar novos vôos, sobre o quanto gostava dele, desejando-lhe sucesso e encerrando: "*vai com Deus"*. Ocorreu que a jovem falava em voz alterada, como que despejasse uma cachoeira sobre Phelipe. Ela estava notoriamente sensibilizada. Ia falando cada vez mais e mais forte, até que Juliana a interceptou: *"quê isso Érica?!"* – talvez por ter percebido que estava comovendo Phelipe. No começo, Érica falava e ele continuava tocando, apesar de ter mantido seu olhar voltado a ela. Depois, quando sua fala foi ficando mais tensa, o rapaz abaixou a cabeça, parou de tocar, encheu seus olhos de lágrimas e não mais as conseguiu segurar. Nem percebi quando Éderson apareceu por lá. Só sei que estava em meio aos outros colegas: Juliana, Érica, Jhony e Breno, quando todos juntos (a exceção de Breno que não observei) se emocionaram e começaram a chorar. Éderson ainda quis se justificar dizendo: *"eu conheço ele há muitos anos, desde a creche!"*. Juliana, por sua vez disse: *"eu convivo com ele já tem uns três ou quatro anos"* e Jhony, também justificando suas lágrimas: *"eu não conheço ele há tanto tempo assim não, mas eu gosto dele e fiquei emocionado..."*. Por fim Phelipe se levantou e abraçou Érica, a pessoa que tinha provocado a comoção geral (Diário de campo - 09/10/09, p. 90-91).

Para além do estabelecimento de relações entre os jovens do *projeto* e entre eles e pessoas de outros espaços musicais, suas práticas no campo da música de concerto ressoam, em maior ou em menor intensidade em outros contextos de suas interações sociais.

2.1.2.3.1 A relações familiares dos jovens mediadas pelas práticas da música de concerto

Mostra dos reflexos das práticas musicais desempenhadas pelos jovens do *projeto* no âmbito familiar está na relação de Jhony e Éderson com os pais. Ao responder-me sobre o apoio recebido por parte dos pais em relação ao seu envolvimento com o violino, Jhony disse: "agora até gostam, porque viram que estou me esforçando em alguma coisa, porque tudo que comecei parei. Comecei no esporte, Karatê, parei... aí viram que fiquei no violino e me apoiaram" (Diário de campo - 19/11/09, p. 207). Quanto à família de Éderson, sua mãe que, inicialmente, tinha dúvidas sobre a natureza das atividades desenvolvidas pelo filho no *projeto*, passou a reconhecê-las como um benefício ao jovem. Segundo Edna, a OJU surgiu em uma "época crucial", em que "Éderson começava a se envolver com coisas ruins, saindo muito, bebendo" (Diário de campo - 18/10/09, p. 140). No mesmo sentido está sua fala em entrevista concedida ao jornal Correio de Uberlândia (TIAGO, 2008): "meus filhos são outros, são responsáveis, disciplinados, parecem ter amadurecido, são adolescentes que não vivem aquela fase rebelde típica da idade". No entanto, a dedicação de Éderson às práticas da música de concerto parece ter também causado conflitos familiares. De qualquer modo, o jovem vislumbra a partir de seu envolvimento com as práticas da música de concerto a oportunidade de auxiliar sua família financeiramente e corresponder aos anseios de sua mãe por meio do trabalho assalariado na ICASU:

> *"[...] essa semana está difícil [...] minha mãe pegou muito no meu pé por causa de trabalho falando prá arrumar emprego que esse negócio de violino não vai levar a nada: 'só fica gastando passe de ônibus prá ir ensaiar na Camargo'"*. E continuou: *"minha mãe não acredita em mim..."*. Mas, falou-me feliz que, justamente nessa semana em que houve problemas com sua mãe, foi chamado ao trabalho: *"vou dar aula de música e com carteira assinada na ICASU!"* (Diário de campo - 06/11/09, p. 162).

2.1.2.3.2 Os jovens e sua interação social por meio das práticas musicais no contexto religioso

Durante o trabalho de campo pude apreender a partir de observações diretas e da pesquisa em sites de relacionamento, indícios do comprometimento de muitos dos jovens enfocados na pesquisa com atividades de cunho religioso, sobretudo sob a denominação católica. Em algumas situações tive a oportunidade de observar *ensaios* extras da OJU serem marcados com atenção ao horário de algumas dessas atividades da igreja. Soube que Éderson e Charly tocam violão e cantam em um *grupo de oração* e, não foram raras as vezes em que me deparei com Charly pesquisando repertório de música católica na internet e tentando reproduzi-las, cantando e se acompanhando ao violão. Ao que o jovem relatou-me, seu ingresso no conservatório local (quando já era *aluno* do *projeto*) ocorreu em função de seu desejo de tocar em ocasiões religiosas. Ao perguntar-lhe se já havia tocado violino na paróquia onde freqüenta, curiosamente respondeu-me: "só para mostrar o trabalho [da OJU], para conhecerem como era... fui eu, o Éderson, a Viviane e a Érica. E continuei: "Foram vocês quem quiseram ir, mostrar?", respondendo-me: "É, foi a gente que pensou em ir" (Diário de campo - 14/11/09, p. 202). Interessante foi que, em momento posterior ao nosso diálogo, ao acessar o Orkut do jovem, pude notar fotografias de sua participação com o violino em uma realização musical do grupo religioso, enquanto outros jovens tocavam violão e cantavam. Quanto a Éderson, apesar de seu comprometimento com o *grupo de oração*, disse-me:

> *"Eu sou católico, era coroinha, mas desde que entrei no conservatório comecei a faltar na igreja, depois entrei na Camargo*[53]*, aí é que saí de vez! Esse ano eu e o Charly fomos só uma vez na festa* [da igreja]. *Eu prometi pro padre que iria ajudar a pregar cartazes da festa, do tanto que ele insistiu, mas a festa começou ontem e ninguém foi pregar[...].*

2.1.2.3.3 Os jovens e sua interação com recursos tecnológicos

A constatação de Dayrell (2007, p. 1110) de que, no âmbito das "culturas juvenis" "ganha relevância também a ostentação dos aparelhos eletrônicos, principalmente o MP3 e o celular [...]" vai ao encontro do que pude notar em relação aos jovens do *projeto*. Muitas foram as cenas presenciadas em que estavam ouvindo, discutindo e compartilhando músicas através dos referidos aparelhos.

[53] Orquestra Camargo Guarnieri, da Universidade Federal de Uberlândia.

Outra prática observada (e relatada) que me pareceu comum foi a apreciação, individual ou coletiva, de vídeos musicais no site Youtube[54], tanto de músicas populares quanto do repertório tradicional de concerto e ainda a prática de *baixarem* partituras da internet. Sinais da interação dos jovens com os recursos tecnológicos podem ser notados também ao pesquisar-se no Orkut[55], localizando-se "perfis" de muitos deles em que disponibilizam fotografias como as de suas participações em eventos e em momentos de descontração com os colegas do *projeto*, além de vídeos musicais.

2.1.2.3.4 Os jovens do *projeto* e sua interação com a escola

Durante a fase de observações, ouvi relatos dos jovens acerca de sua relação com a escola, ressaltando a relevância desse espaço de formação em suas vidas e os modos como articulam as práticas da música de concerto nesse contexto.

Mesmo sem ter estudado formalmente a História da música ocidental (de tradição européia), Viviane estabelece relações entre o que aprende participando do universo da música de concerto e estudando História, enquanto disciplina curricular do Ensino médio, como é evidenciado em nosso diálogo:

> Viviane: *"Uma vez eu perguntei para a professora se Antônio Vivaldi era compositor, ela falou que era padre, mas padre era compositor! Então, assim, a professora não sabia [...] Eu achava que era assim. Depois é que o Clayton* [profº de violino] *comentou que ele era padre demais, entendeu? Eu acho que tem tudo ligado, por ex: quando o Tchaikovsky compôs Overture 1812, tava acontecendo a guerra de Napoleão, ou seja, já é uma boa ajuda... ajudou muito... que eu aprendi 1812, eu já sei... que o contexto da música ta aí, pra gente entender... que a gente sabia que a Overture tava contando uma guerra, mas teve um monte de guerra antigamente, aí quando ele fala... foi no festival de cordas do ano passado, que tocou essa música, aí o Francis* [regente do Festival de Cordas Nathan Schwartzman] *perguntou: 'quem sabe o que aconteceu em 1812?', aí falou: 'foi a guerra de Napoleão', aí ele contou a história [...]. Até o ano... antes do ano passado, eu não tinha interesse de aprender História... não tinha... não tinha interesse nenhum... só que a partir do ano passado, eu tive facilidade por que eu vi*

[54] < http://www.youtube.com>
[55] <http://www.orkut.com>

> *que era tudo ligado... no dia que eu consegui entender que era tudo ligado, que eu comecei a ter curiosidade em querer saber [...]. Eu aprendi a gostar de História, esse ano eu adorei a matéria de História... adorei assim... impressionante... aprendi toda a matéria..."* (Diário de campo, p. 323-325).

Se para Viviane há uma conciliação entre o universo escolar e as práticas musicais, para outros jovens não é bem assim. Para Phelipe e Breno, ao invés do estudo musical ter gerado reflexos positivos em seu desempenho escolar, ocasionou o resultado contrário. É o que pode ser observado nas palavras dos jovens:

> Phelipe disse-me que lá [em Goiânia] concluirá o ensino médio, sendo que, assim como Éderson, ainda cursa o 2º ano. Perguntei-lhe se havia repetido a série na escola [por já ter dezoito anos]. Surpreendentemente me contou que *"bombou"*, justificando: *"entreti demais com a música, foi na época da Lúcia* [profª de violoncelo da Universidade Federal de Uberlândia com quem fez curso de extensão] - *eu só queria tocar"* (Diário de campo - 09/10/09, p. 88).

> Caminhando em direção ao estacionamento [após a apresentação], tive a oportunidade de conversar um pouco mais com Breno e Miguel. Acho que Miguel falava sobre notas da escola, quando Breno comentou: *"quase bombei esse ano também, por causa do violoncelo, tava estrovando* [estorvando] *a escola"* (Diário de campo - 11/12/09, p. 332).

Visto de outra perspectiva, o aprimoramento dos violoncelistas e o seu conseqüente interesse em alçar novos patamares, como ingressar em curso superior de Música, parece funcionar como fator de motivação para concluírem os estudos em nível médio.

No caso de Éderson, a necessidade de cumprimento das disciplinas curriculares chega a ser vista como um sofrimento, um empecilho em sua trajetória nas práticas da música de concerto. Isso porque o jovem reconhece a importância de se obter competências, como de leitura e escrita, bem como o certificado de conclusão do ensino médio, mas se defronta com as dificuldades pessoais de compreensão e de envolvimento com os conteúdos ministrados na escola: "pra falar a verdade não sou muito inteligente na escola não... se eu te mostrar minhas notas... dá só pra passar" (diário de campo - 29/10/09, p. 153).

A seguir, destaco do diário de campo o trecho de um diálogo estabelecido entre mim e Éderson que evidencia a relação do rapaz com a escola. A conversa teve início quando lhe indaguei sobre a liberação de aulas em dois dias da semana que esperava conseguir da escola para atuar na ICASU também no período diurno, além do período vespertino:

> Éderson contou-me que começará a trabalhar na ICASU na próxima segunda-feira e que os professores não aceitaram seu pedido para faltar às aulas duas vezes por semana. Daí me surpreendeu dizendo que estava decido a deixar a escola. Perguntei-lhe se não era possível conversar no emprego, ao invés de deixar a escola nesse momento, faltando menos de um mês para o término do ano letivo: "será que o pessoal da ICASU não deixa você só à tarde (ao invés de ir mais duas manhãs ao emprego) nesse resto de ano?" Éderson respondeu-me que até tinha jeito, mas, demonstrando sofrimento em sua expressão facial disse-me: *"não sou do espírito da escola! Eu não sou inteligente na escola! Não agüento a escola! Minhas notas estão ruins, eu estou de recuperação e já estou devendo matéria do primeiro* [ano do ensino médio, sendo que estava no segundo]*"*. Pra provocar-lhe, comentei: *"mas você é tão dedicado aqui* [no projeto]*...*" e ele: *"Ah... mas aqui é outra coisa!!! Detesto essas coisas: matemática, física... agora aquelas coisas da teoria* [da música] *é massa demais!!! Eu gosto de português - estava gostando de ler livros - aí foi só ter que ler os livros pra fazer o PAIES, aí já...* [perdeu o encanto]. *Também gosto de Inglês, sou doidinho pra aprender, mas minhas notas... estou de recuperação no Inglês...".* Acabei insistindo com Éderson sobre terminar o ano letivo também por seu interesse em ir para Itália em agosto do ano seguinte, sendo que, concluir o ensino médio até meados de 2010 seria a condição imposta pelo diretor do conservatório italiano para o seu ingresso na instituição. Perguntei-lhe, então: "e sua ida para Itália, como você vai fazer? [...]" Com revolta, o jovem me falou de sua ansiedade para *"terminar a escola logo"*. Disse que quando criança tinha tanta dificuldade em *"aprender na escola"* que sua mãe chegou a levá-lo a psicóloga. Chateado falou-me que por ainda não ter concluído o ensino médio, já *"perdeu oportunidades e que as pessoas ficam sempre comentando: "ah, ta na escola... ta na escola...".* Sobre suas oportunidades perdidas, não conseguiu dar exemplos, mas mencionou que Phelipe, que também cursava no ano de 2009 o segundo ano, já fora chamado para trabalhar mas não pôde assumir a vaga. Falou chateado sobre pessoas que *"terminaram a escola, mas que não fazem nada"* em oposição a eles [ele e Phelipe], que não terminaram e precisariam terminar para aproveitarem as oportunidades (Diário de campo - 14/11/09, p. 196).

Alguns apontamentos e considerações finais

Ao desejar conhecer aspectos da interação entre os jovens do projeto social "Orquestra Jovem de Uberlândia" e as práticas da música de concerto privilegiando a perspectiva sociocultural, algumas questões têm sido tomadas como de grande relevância ao contexto dessa interação: ela se dá mediante processos de ensino e aprendizagem musicais em que tradições são transmitidas, mas também recriadas e significadas tendo-se em vista as especificidades dos diversos atores envolvidos, bem como do espaço e do tempo em que tais processos se desenvolvem. Quanto ao espaço, há que se ter em vista que, fisicamente, trata-se de uma casa situada no bairro Alvorada, na cidade de Uberlândia (MG), e que, na condição de espaço de interações sociais, consiste em um projeto social com uma dinâmica que lhe é peculiar, transformado em "lugar", "investido de sentidos próprios [...]" (DAYRELL, 2007, p. 1112) pelos atores que dele participam. Há ainda que se considerar aspectos das biografias desses atores e, em especial, daqueles aos quais se destina o projeto e são enfocados nesse estudo: os jovens. Assim, faz-se necessária a atenção a sua condição juvenil ressaltando as instâncias afetadas pela vivência das práticas da música de concerto.

Pensando-se no *projeto* como produtor e difusor de produtos musicais e de valores relacionados à música de concerto de tradição européia, pode-se entendê-lo como integrante de "redes de sociabilidade pedagógico-musical" estabelecidas na cidade de Uberlândia (GONÇALVES, 2007), uma vez que se vale de determinados procedimentos e materiais pedagógicos que vão ao encontro daqueles promovidos e legitimados por instâncias como o conservatório da cidade, o curso superior de Música da universidade local e o Festival de Cordas Nathan Schwartzman. Mas, se GONÇALVES (2007) observa "regularidades" entre os contextos musicais tomados em seu estudo ao analisá-los em uma perspectiva macrossocial, também ressalta as especificidades de cada um deles. Cita, portanto, nesse âmbito microssocial, as diferentes formas de interação nas relações estabelecidas entre os atores quando do processo pedagógico-musical, além de aspectos pertinentes à difusão de seus "produtos" pela cidade.

Considerando o *projeto* em sua dimensão microssocial, embora grande parte de suas atividades seja desenvolvida em momentos intitulados *aulas* (conduzidas por sujeitos denominados *professores*), as relações estabelecidas entre seus atores não parecem corresponder integralmente aquelas comuns em instituições escolares. Além disso, as *aulas* e *ensaios* parecem ser regidos por uma lógica temporal diferenciada e seguirem a uma dinâmica estranha aos contextos tradicionais de ensino. Há que se ressaltar ainda que a própria freqüência dos *alunos* ao *projeto* em horários diversificados, independentemente da ocorrência de atividades "formais", assim como seus modos de apropriação dos espaços onde ocorrem as atividades no bairro Alvorada colaboram conferindo o caráter particular ao espaço musical.

Quanto ao posicionamento do proponente do *projeto*, da *coordenadora pedagógica* e do *maestro*, sugere uma relação de confiança e liberdade para com os jovens, que, por sua vez, parecem fazer da casa no Alvorada o seu próprio lar. Nesse "lugar", laços de amizade são construídos enquanto práticas musicais são vivenciadas por meio da execução, criação e apreciação, seja individual ou coletiva, valendo-se ou não de recursos tecnológicos, em momentos de atividades "formais" ou "informais".

Talvez a especificidade desse cenário que produz e divulga práticas da música de concerto em Uberlândia deva-se, então, ao fato de desenvolvê-las na condição de um projeto social e de contar com determinados perfis de profissionais e de aprendizes que impõem uma dinâmica própria ao "lugar".

No que tange o aspecto coletivo do fazer musical no *projeto*, baseado na atividade performática, mostra-se passível de análise segundo o conceito "Musicking", cunhado por Small (1998), sendo que, como um "ritual", cada envolvido na ação - seja aluno, professor, a zeladora do *projeto* ou mesmo as pessoas presentes na platéia das *apresentações* - de alguma maneira dela tomam parte, experimentando seu caráter "vivencial" e "comunitário".

Mas, se o ambiente do *projeto* mostra-se favorável à interação entre seus atores e à participação coletiva dos jovens nas atividades, agindo como atrativo para seu envolvimento com as práticas da música de concerto, percebi sinais de que, não só a interação social parece motivá-los, como também a própria música e a sonoridade dos instrumentos. Assim, se a interação dos jovens com as práticas da música de concerto forem também analisados sob a perspectiva de DeNora (2000) acerca da "força semiótica da música", em que a autora atenta-se ao poder exercido pela materialidade sonora sobre o humano, em uma "via de mão dupla", relevando o contexto social da interação e a maneira como os indivíduos vivenciam e/ou vivenciaram o texto musical, um passo poderá ser dado rumo à clarificação dos significados dessas práticas musicais na vida dos jovens do *projeto.*

Ao pensar em uma resposta para a pergunta "o que podemos aprender enquanto educadores musicais a partir do desvelar de significados atribuídos pelos jovens da OJU às práticas da música de concerto?", retorno às minhas reflexões ao propor a investigação, quando supunha que as barreiras para a construção de significados não estavam no texto musical, em sua estrutura, nem tampouco, na faixa etária dos jovens, mas em como as práticas musicais são vivenciadas, transmitidas e recriadas em cada contexto.

Quanto ao que podemos aprender com os jovens, destacam-se sua capacidade de se posicionarem; se auto-organizarem; criarem dinâmicas; imporem modos e ritmos de trabalho; utilizarem recursos tecnológicos de sua época em superação aos limites de seu "lugar social" (DAYRELL, 2007); conciliarem as práticas da música de concerto com outras práticas musicais e

expandirem suas experiências às outras instâncias de suas vidas, seja tomando esse fazer como *hobby* ou como atividades essenciais com lugar na constituição de suas identidades e projetos de vida.

Referências

ARROYO, Margarete. Jovens, aprendizagem musical e novas práticas musicais. 2009. Trabalho aceito para apresentação no XIX Congresso da ANPPOM, Curitiba, 2009. Não publicado.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

DENORA, Tia. *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

GONÇALVES, Lilia Neves. *Educação musical e sociabilidade*: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia - MG nas décadas de 1940 a 1960. 2007. 333 f. Tese (doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Departamento de Música, Porto Alegre, 2007.

INSTITUTO ALGAR. *Projeto Orquestra Incolê:* Relatório final e avaliação do impacto social 2005. Uberlândia, 2005. 21 p. Relatório.

INSTITUTO ALGAR. *Projeto Orquestra Jovem de Uberlândia*: Relatório final 2008. Uberlândia, 2008, 74 p. Relatório.

MICHAELIS moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 1998. versão eletrônica.

SIMMEL, Georg. *Questões fundamentais da sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

SMALL, Christopher. *Musicking*: the meanings of performing and listening. Middletown, Connecticut: Weslan University Press, 1998.

SWANWICK, Keith. Permanecendo fiel à música na educação musical. Tradução de Diana Santiago. II Encontro anual da ABEM. *Anais...*, Porto Alegre, 1993. p. 19-32.

TIAGO, Gislene. O despertar para a música clássica. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, 23 out. 2008.

ZANON, Fábio. Música como profissão. In: LIMA, Sônia Albano de (Org.). *Performance e interpretação* musical: uma prática interdisciplinar. SP: Musa, 2006.

CULTURAS JUVENIS E PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO:

UM OLHAR SOBRE AS EXPERIÊNCIAS SOCIAIS DE JOVENS EM UMA PERIFERIA

MÁRCIO DE FREITAS DO AMARAL[56]

- RESUMO –

[56] Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/PPGEDU) – Mestrando Bolsista CNPq

Em suas práticas cotidianas, os jovens constroem manifestações sociais coletivas que podem ser compreendidas como culturas juvenis. Estas expressam estilos de vida plurais, estabelecem marcações que definem suas identidades, ganhando visibilidade de forma variada, através de elementos visuais, de marcas corporais, das linguagens, entre outros. Ao compartilharem os estilos com seus pares, os jovens ampliam suas redes de relações, estabelecem novos circuitos e possibilidades de troca. No entanto, essas manifestações não podem ser compreendidas como meras expressões culturais dos jovens. Na construção destas práticas, os jovens vivenciam uma experiência social essencial em seu processo de socialização, pois a partir das culturas juvenis, constroem relações diferenciadas com seus contextos sociais (classe, gênero, raça, etnia, geração; família, escola, trabalho, entre outros). A proposta deste trabalho é analisar a dinâmica destas relações no contexto dos jovens que vivem em uma periferia de Porto Alegre, buscando compreender as maneiras como estas vivências em grupos culturais juvenis, entendidos como experiências sociais singulares, inferem na construção de sentidos e significados que marcam suas identidades sociais, seus modos de ser e viver na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE

Culturas Juvenis – Jovens e Periferia – Experiência Social

Quando abordada de forma apressada e superficial, a noção de juventude remete a uma caracterização etária, vinculada à biologia, entendo-a como uma fase de transição, uma passagem da infância para a idade adulta. Entretanto, é preciso considerar que este processo de *transição* acontece num contexto social com significados diferentes, específicos para este período da vida, ou seja, altera-se conforme o contexto histórico, social, econômico e cultural. Ao aprofundar a reflexão acerca desta noção, do conceito de juventude, percebemos que este se revela complexo, propenso a ambigüidades e até mesmo simplificações.

O sociólogo português José Machado Pais (2003) afirma que a sociologia da juventude tem oscilado entre duas tendências acerca da compreensão deste conceito. Na primeira, a juventude é compreendida como um conjunto social cuja principal característica é ser formado por indivíduos de uma mesma "fase da vida", prevalecendo a busca de aspectos mais uniformes e homogêneos que caracterizam esta fase, ou seja, uma geração definida em termos etários. Valorizam-se, então, os aspectos biológicos (desenvolvimento físico, amadurecimento sexual, faixa etária, etc) e psicológicos relacionados à juventude, ao seu amadurecimento e inserção no "mundo adulto" a partir de ritos de

passagem como a iniciação sexual, o casamento, a independência financeira associada ao trabalho, a constituição de moradia própria, entre outros (FEIXA, 2004). Assim, compreende-se o jovem como um "vir a ser", tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido de suas ações no presente. Esta concepção de juventude fundamenta muitas políticas públicas voltadas a este segmento, como exemplificado no trecho abaixo produzido pela UNESCO[57]:

> O termo "juventude" refere-se ao período do ciclo da vida em que as pessoas passam da infância à condição de adultos e, durante o qual, se produzem importantes mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais, que variam segundo as sociedades, as culturas, as etnias, as classes sociais e o gênero (UNESCO: 2004, p.23).

Na segunda tendência apontada por Pais (2003), a juventude é tomada como um *"conjunto social"* diversificado, onde se apresentam diferentes *culturas juvenis* manifestadas em função de diferentes pertencimentos de classe, diferentes situações econômicas e parcelas de poder, de interesses e oportunidades ocupacionais, entre outros. (PAIS, 2003, p.29). As formas de ser, nesta perspectiva, são muito heterogêneas, pois os sujeitos desta *fase da vida* vivem situações muito diferenciadas no âmbito social, econômico, cultural, variando conforme a área em que vivem (se urbana ou rural), a classe social, a raça ou etnia, o gênero, o pais. Dessa forma, convenciona-se que não se pode falar em uma juventude, mas em *juventudes*, noção esta compartilhada por diversos autores (SPOSITO, 1994; MARGULIS e URRESTI, 1996; CARRANO, 2003, CAMACHO, 2004; DAYRELL, 2002; 2005; NOVAES e VITAL, 2006).

Neste sentido, para Pais (2003) o termo "juventude" compreende-se a partir de dois eixos semânticos: como aparente unidade quando referida a uma fase da vida, ao desenvolvimento biológico, à inserção no "mundo adulto"; e como diversidade, quando estão em jogo diferentes atributos sociais que fazem distinguir os jovens uns dos outros, as diversas formas de se viver a juventude. Pode-se, então, compreender a juventude como uma condição social e um tipo de representação que apresenta aspectos singulares em certo sentido, mas diversificado em seus contextos e condições sociais (PERALVA, 1997, DAYRELL, 2002). Não se pode negar que na construção do conceito de juventude existe um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças

[57] A UNESCO define "jovem" como sendo o grupo de pessoas com idade entre 15 e 24 anos, definição esta elaborada na Assembléia Geral da ONU em 1985 – Ano Internacional da Juventude. Em alguns contextos, dada a dificuldade de acesso dos jovens ao mercado de trabalho e, conseqüentemente, a constituição de uma situação de independência familiar, este limite pode ser ampliado para 29 anos. Também a redução deste limite etário para 10 anos é um fenômeno contemporâneo, analisado por autores no campo da sociologia e educação.

psicológicas. Entretanto, é muito variada a forma como cada sociedade, em seu tempo histórico determinado e, no seu interior, cada grupo social vai lidar com esse momento e representá-lo[58].

Construir uma noção de juventude nesta perspectiva implica, como afirma Dayrell (2002, p. 158) em não considerá-la mais presa a critérios rígidos, mas como parte de um processo mais amplo, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos em seus contextos sociais. Como afirma Pais (2003):

> A juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo. (p. 37).

Outra perspectiva muito presente no âmbito da pesquisa científica, das análises sociológicas acerca da juventude, busca compreendê-la a partir de sua *condição juvenil*. De acordo com Abad (apud CAMACHO, 2002, p. 143) a condição juvenil pode ser compreendida como o modo como uma sociedade constitui e significa esse momento do ciclo da vida, apontando, por exemplo, três fatores principais desta condição na sociedade atual: o primeiro, o alargamento da juventude, visto que a infância tem diminuído pressionada pela adolescência e porque a juventude tem-se prolongado etariamente para além dos 30 anos por questões conjunturais (acesso ao trabalho, moradia, etc). O segundo, refere-se justamente às dificuldades da sociedade atual em realizar um trânsito simétrico, linear e ordenado pelo circuito "família-escola-trabalho/emprego-mundo adulto". E o terceiro diz respeito à forte influência que os meios de comunicação tem provocado na emergência de aspectos referentes a uma verdadeira cultura juvenil com caracteres quase universais, homogêneos, em oposição à formas de transmissão cultural oferecidas por instituições socializadoras (família, escola, etc).

Nesse sentido, se inicialmente a condição juvenil representava uma fase de passagem, de transição, hoje tem-se estabilizado como uma condição social, como afirma Melucci (2002): "*a condição juvenil, é por excelência, uma fase de passagem e de suspensão, se prolonga, se estabiliza, torna-se condição de massa, não mais ligada à idade biológica*" (p.101).

Além disso, no cenário latino-americano, as juventudes vivem uma heterogeneidade de condições em termos sócio-econômicos, geográficos, culturais, étnicos entre outros, representando diferentes experimentações da condição juvenil em uma mesma geração. De modo especial, a

[58] Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, entre outros aspectos, como apresenta Dayrell (2002) e Abramo (2004).

juventude dos setores mais populares sofre uma crise de perspectivas frente às aspirações de futuro e as oportunidades do presente. Dessa forma, temos uma ampla gama de situações de marginalização de setores juvenis ligados a diferentes relações: trabalho informal, desemprego, conflitos com a lei, relação com o uso de drogas e o tráfico, entre outras.

É possível afirmar que os jovens estão entre as principais vítimas do tipo de desenvolvimento econômico e social observado nas últimas décadas, que aprofundou os problemas da exclusão. A condição juvenil, por se tratar de uma fase de inserção social, torna os jovens mais suscetíveis de viver as dificuldades deste cenário. E é na vivência das relações sociais do contexto em que estão inseridos que os jovens constroem definições de sua identidades, na esfera pessoal e social, a partir das experimentações que fazem nestas condições. Conforme nos indica Pais (2003):

> […] entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona (p.158).

Em seu espaço social, os jovens vão construindo uma variedade de formas de viver sua condição juvenil, tendo em vista a realidade social na qual estão inseridos e a rede de relações nas quais estão imbricados. A juventude pode ser entendida, neste sentido, como um *laboratório de produção social* (MELUCCI, 1997; FEIXA, 2003), pois os jovens produzem novas formas de expressão, novos estilos, novos modelos culturais, novas formas de relacionamento, novos sentidos e práticas, construindo diferentes identidades e possibilidades de identificação.

Assim, pode-se questionar sobre os *modos de ser jovem* construídos por estes sujeitos, as dinâmicas e características que assumem tendo em vista a sua realidade. De maneira especial, percebe-se que uma visibilidade diferenciada pode ser dada às expressões das culturas juvenis nestes espaços, pois estas constituem-se como manifestações sociais construídas pelos próprios jovens e traduzem uma importante inserção social a ser considerada, de modo especial à vivência dos jovens nas periferias. As culturas juvenis não devem ser vistas apenas como um sistema de valores e significados que são atribuídos aos jovens e que expressam tanto os processos de internalização de normas como os processos de socialização (PAIS, 2003). A vivência da condição juvenil nos diferentes meios sociais revela que os jovens, ao construírem uma sociabilidade própria, relacionada com a sociedade na qual estão inseridos, constituem expressões de cultura que são muito singulares.

O autor Carles Feixa (2008) define culturas juvenis como sendo a maneira como as experiências sociais dos jovens são expressas coletivamente, a partir da construção de estilos de vida distintos, situados fundamentalmente no tempo livre e/ou nos espaços inter-sociais da vida institucional. Num contexto mais específico, as culturas juvenis podem ser compreendidas como microssociedades juvenis, com elementos de autonomia em relação às "instituições adultas", com tempos e espaços específicos, relacionados aos processos de mudança social no terreno econômico, educativo, ideológico e do trabalho nas sociedades ocidentais. Essas microssociedades juvenis apresentam expressões sociais e culturais que lhes são próprias, não gerando uma sub-cultura inferiorizada, mas sim uma outra cultura, que relaciona-se com o que o autor chama de "cultura adulta hegemônica"[59], ou seja, o conjunto de práticas e instituições sociais próprias do mundo adulto ao qual os jovens estão, de certa forma, inseridos (escola e família, por exemplo). A diversidade de expressões juvenis reforça o uso do termo no plural (culturas juvenis) a fim de destacar sua heterogeneidade e escapar de usos mais genéricos.

As culturas juvenis para Feixa (2008), apesar de constituírem um sistema singular, são compreendidas a partir das relações que estabelecem com a cultura hegemônica adulta, a partir de três cenários: na relação com a *cultura hegemônica*, que reflete a distribuição do poder cultural em uma escala de sociedade mais ampla, onde a relação dos jovens com esta cultura dominante está mediatizada por diversas instâncias sociais (escola, sistema produtivo, meios de comunicação, exército, órgãos de controle social entre outros), onde os jovens estabelecem relações contraditórias de integração e conflito que vão alterando-se conforme o tempo; nas relações com a *cultura parental*, entendida como redes culturais, fundamentadas em identidades étnicas e de classe, que referem-se às normas de conduta e valores vigentes no meio social dos jovens. Porém, não se limita somente à relação entre pais e filhos, mais a um conjunto mais amplo de relações cotidianas: família, escola local, redes de amizade, grupos associativos, etc; e nas relações com a *cultura geracional*, que se refere às experiências dos jovens junto aos espaços institucionais estabelecidos (escola, trabalho, meios de comunicação), espaços parentais (família) e sobre todos os espaços de ócio (as ruas, o baile, as festas, etc).

Nestas relações e espaços o jovem se encontra com outros jovens e busca identificar-se com determinados comportamentos e valores, diferentes dos vigentes no mundo adulto, na construção de uma identidade cultural que lhe é própria, e em muitas experiências, a partir de *microculturas*, conceito etnográfico que descreve o fluxo de significados e valores vividos por pequenos grupos de jovens na vida cotidiana, atendendo a situações locais concretas (FEIXA, 2008, p.108).

[59] Feixa (2008) utiliza o termo cultura adulta hegemônica numa perspectiva gramsciana. Inclusive destaca que a noção de culturas juvenis remete à noção de *culturas subalternas*, consideradas como as culturas dos setores dominados e caracterizadas por sua precária integração (ou oposição) à cultura hegemônica. No entanto, a condição juvenil se diferencia de outras condições sociais subalternas (campesinos, mulheres, minorias étnicas, etc) pelo seu caráter transitório, experienciando uma forma de integração na sociedade diferenciada.

As culturas juvenis, segundo o autor, não são homogêneas nem estáticas, as fronteiras não são exatas e os intercâmbios entre os diversos estilos são múltiplos e numerosos. Mesmo que recebendo influência de diversos estilos, os jovens acabam por construir um estilo próprio, ligado as suas identidade, produzindo um modo de ser que lhes é único. Neste sentido, as culturas juvenis podem ser analisadas a partir das perspectivas das condições sociais, entendidas como um conjunto de direitos e obrigações que definem a identidade do jovem no seio de uma estrutura social determinada, do acesso aos materiais provenientes das identidades geracionais, de classe social, gênero, etnia, e território; e das imagens culturais, entendidas como o conjunto de atributos ideológicos e simbólicos apropriados pelos jovens e que traduzem um estilo mais ou menos visível, integrando elementos materiais e imateriais, provenientes da moda, da música, da linguagem, das práticas culturais e atividades locais. (FEIXA, 2008, p.108-109).

As culturas juvenis se produzem a partir das relações sociais que os jovens estabelecem, construindo uma rede de significações que lhe é própria (estilo), mas tem como matriz os diferentes pertencimentos ligados a esta condição. Dessa forma, se propõe pensar as culturas juvenis não a partir de um sistema fechado, mas a partir das relações sociais que são estabelecidas. Da mesma forma, a relação que é estabelecida entre as culturas juvenis e as culturas homogêneas (classista, geracional e parental) acaba por gerar modificações nos elementos culturais hegemônicos como a linguagem, a música, a estética, as produções culturais e as atividades focais.

A partir destes entendimentos propostos por Feixa (2008), pode-se pensar que os jovens na periferia de Porto Alegre constroem expressões próprias de suas experiências sociais, manifestam estilos, pertencimentos e identidades que podem ser vinculados à concepção de culturas juvenis.

Nesta relação das culturas juvenis com o meio social onde os jovens estão inseridos, pode-se pensá-las como sendo resultados de um processo de socialização específico. Na relação entre culturas juvenis e culturas hegemônicas, há uma série de elementos de ordenamento social envolvidos. Pais (2003) destaca que o conceito de socialização pode ser compreendido a partir de dois sentidos essenciais: em um primeiro sentido, tem sido utilizado para analisar na sociedade como os ordenamentos sociais são possíveis pela transmissão de normas a um nível coletivo (normas de gerações, de classes sociais, etc), perspectiva que reforça a idéia de reprodução social a partir da transmissão de valores específicos, compreendendo a cultura como um elemento central neste processo; em outro sentido, o conceito de socialização tem sido utilizado em um nível microssociológico, sendo possível entender como os indivíduos, quotidianamente, reproduzem ou modificam normas sociais, criando alternativas. Nesta perspectiva, a cultura pode ser compreendida como um conjunto de significados compartilhados, de sinais específicos que traduzem a pertença a um grupo, de usos específicos e particulares de linguagem, rituais, etc, uma construção do cotidiano de uma determinada vivência social comum (PAIS, 2003). Dessa forma, as culturas juvenis podem ser

consideradas como fundamentais no processo de socialização dos jovens na periferia, mas sem perder de vista a relação destes jovens com outros espaços da vida social.

Neste sentido, o pensamento de François Dubet contribui de forma essencial para a compreensão deste processo de socialização dos jovens. Dubet aponta na sociologia clássica uma série de limites para compreender os processos socializadores contemporâneos. As teorias buscam compreender e explicar a socialização na perspectiva da reprodução social, perguntando-se como as instituições garantem a continuidade social. O ator individual é "*definido pela interiorização do social*" (DUBET, 1994, p.12), ou seja, pela assimilação das normas, a consciência do dever e das obrigações morais, a incorporação de condutas socialmente adaptadas ao funcionamento da sociedade, o que submete o indivíduo a um rígido controle social (WAUTIER, 2003, p. 178).

No entanto, Dubet avalia que as instituições tradicionais parecem não mais enquadrar as novas demandas sociais, seja na família, na Igreja, nos partidos políticos ou nas organizações de produção. Os atores e as instituições não são mais redutíveis a uma lógica única, a um papel social ou cultural específico. O ator social não é mais uma posição objetiva do sistema, a figura clássica de um indivíduo constituído por um todo social homogêneo parece não ser mais aceitável.

Para o autor, no contexto de uma sociedade contemporânea em mutação, faz-se necessário superar os limites da sociologia clássica, levando-se em conta que as condutas sociais são construídas, o que leva a uma grande fragmentação. Para isso, Dubet utiliza a noção de **experiência**, e explica o fundamento de sua utilização:

> […] a despeito das suas ambiguidades e das suas imprecisões, ou antes, por causa delas, para designar as condutas sociais que observei e analisei durante vários anos em trabalhos que incidiam sobre os movimentos sociais, a juventude, a imigração e a escola. Dado que estas condutas não eram redutíveis nem a papéis nem à prossecução estratégica de interesses, a noção de experiência impôs-se muito *naturalmente* (DUBET, 1994, p.15).

A escolha da noção de **experiência social** pelo autor se apresenta fundamentado em três elementos centrais (DUBET, 1994. WAUTIER, 2003). O primeiro, refere-se heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas e a identidade social. Os atores apresentam vários pontos de vista, tendo identidades múltiplas em um complexo jogo de identificação (um jovem de periferia, por exemplo, que pode ser jovem, trabalhador, estudante, *rapper*, etc). Dessa forma, a identidade social não é mais um *ser* (posição social), mas um *fazer*, um trabalho, uma construção a partir da experiência. O segundo elemento central apresentado, considera que os indivíduos mantém uma distância subjetiva com o sistema, não podem mais ser "enclausurados" em seus papéis sociais.

Os atores constroem suas práticas em um constante *trânsito social*, nunca estão plenamente em sua ação, na sua cultura ou nos seus interesses, aderem a papeis e valores diferenciados, conforme as possibilidades de sua vivencia social. O terceiro elemento refere-se à construção da experiência coletiva, que "recoloca o conceito de alienação no cerne da análise sociológica" (DUBET, 1994, p. 18). No contexto contemporâneo, não há mais um *conflito geral* que seja capaz de agregar os indivíduos num projeto comum, nem uma *utopia partilhada*, nem movimento social capaz de fazê-lo. Segundo o autor, o que há são explosões sociais localizadas, e a alienação ocorre quando as relações de dominação impedem os atores de terem o domínio sobre sua experiência social. Propõe, ainda, uma atenção especial às práticas sociais dos jovens ou dos excluídos, que por vezes são tomadas como condutas marginais ou fúteis dentro das análises sociológicas (DUBET, 1994, p. 18).

Dessa forma, para Dubet, não há mais uma unidade do sistema e do ator, há mutações no quadro de referência e nenhuma delas assuma uma centralidade. O ator não é "totalmente" socializado a partir das orientações das instituições nem a sua identidade é construída nos marcos das categorias do sistema. A partir de diferentes lógicas de ação, os indivíduos constituem-se socialmente nas **experiências sociais**, levando-se em conta a capacidade do indivíduo em articular as diferentes lógicas de ação em uma dinâmica que leva à constituição de sua subjetividade, de sua identidade e sua ação. Entretanto, a experiência social não é algo sem relações com o sistema social: o ator constrói experiências que lhe pertencem a partir de lógicas de ação que não lhe pertencem, que são dadas pelas diversas dimensões do sistema. A própria experiência social acaba por constituir-se numa combinação subjetiva de elementos objetivos (DUBET, 1994; DAYRELL, 2002; WAUTIER, 2003).

A partir das proposições de Dubet (1994), ressalta-se esta dimensão das culturas juvenis como experiências sociais significativas para os jovens. Um vez que os jovens constroem expressões próprias nas culturas juvenis a partir da relação com outras culturas, essa construção não é meramente uma expressão cultural da juventude, mas engloba um *processo de socialização* que tem como objeto as experiências sociais vividas pelos jovens a partir de suas práticas culturais.

A diversidade de expressões culturais ligadas à juventude, a centralidade do consumo e da produção cultural para os jovens, alertam para dois elementos importantes: o primeiro, os jovens tem privilegiado o mundo da cultura, suas práticas, representações, símbolos, rituais, estabelecendo marcações que definem suas identidades juvenis. São expressões simbólicas da sua condição, que ganham visibilidade pelos mais variados estilos e visuais, acessórios (como os MP3, por exemplo) e marcas corporais (tatuagens, piercings). O segundo elemento de destaque é a relevância dos grupos culturais, que possibilitam a ampliação das relações sociais dos próprios jovens, seus circuitos e redes de trocas, uma vez que vivenciam com seus pares estas experiências sociais (DAYRELL, 2007)

Neste cenário, os grupamentos juvenis são essenciais ao processo de socialização. Segundo Dayrell (2007), "*a turma de amigos é uma referência na trajetória da juventude: é com quem fazem os programas, "trocam idéias", buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto, criando um "eu" e um "nós" distintivos*" (p.111). Ou seja, constituem sua própria identidade, partilhando similitudes e diferenças em relação a outros (PAIS, 2003).

Porém, reduzir os jovens somente ao campo da cultura, ou neste caso, das culturas juvenis seria um equívoco. Juarez Dayrell (2007) alerta que os jovens não expressam sua condição juvenil somente nos finais de semana ou quando envolvidos em atividades culturais, mas sim em seu fluxo cotidiano, na própria relação com o tempo e o espaço, seja nos tempos livres e de lazer, seja no trabalho ou na escola, ou ainda nos percursos pelos bairros ou pela cidade. As múltiplas referências culturais constituem, para os jovens, um conjunto heterogêneo de redes de significado que são articuladas e adquirem sentido na sua ação cotidiana, ou seja, em sua vivência cultural, nas relações com os espaços mais institucionalizados, nas estruturas sociais com as quais convive. Neste contexto é que o processo de socialização se constitui, uma vez que a juventude:

> (…) interpreta a sua posição social, dá um sentido ao conjunto das experiências que vivencia, faz escolhas, age na sua realidade: a forma como ele se constrói e é construído socialmente, como se representa como sujeito, é fruto desses múltiplos processos. (DAYRELL, 2002, p.121).

As expressões culturais juvenis apresentam, então, um campo privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais nos quais os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil (identidades juvenis), apontando para novas formas de socialização das juventudes (DAYRELL 2002; 2003; 2007).

A diversidade de expressões culturais ligadas à juventude, a centralidade do consumo e da produção cultural para os jovens, alertam para dois elementos importantes: o primeiro, os jovens tem privilegiado o mundo da cultura, suas práticas, representações, símbolos, rituais, estabelecendo marcações que definem suas identidades juvenis. São expressões simbólicas da sua condição, que ganham visibilidade pelos mais variados estilos e visuais, acessórios (como os MP3, por exemplo) e marcas corporais (tatuagens, piercings). O segundo elemento de destaque é a relevância dos grupos culturais, que possibilitam a ampliação das relações sociais dos próprios jovens, seus circuitos e redes de trocas, uma vez que vivenciam com seus pares estas experiências sociais (DAYRELL, 2007).

Nesta perspcetiva, os grupamentos juvenis são essenciais ao processo de socialização. Segundo Dayrell (2007), "a turma de amigos é uma referência na trajetória da juventude: é com quem

fazem os programas, "trocam idéias", buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto, criando um "eu" e um "nós" distintivos" (p.111). Ou seja, constituem sua própria identidade, partilhando similitudes e diferenças em relação a outros (PAIS, 2003).

Ao participarem de práticas culturais ligadas às expressões próprias das juventudes (culturas juvenis), os jovens nas periferias vivenciam que experiências significativas para a elaboração/construção de suas formas de ser e de viver sua condição juvenil. Por vezes, esta vivência é mediada através da ação de projetos de organizações não-governamentais, políticas públicas voltadas para a juventude e programas governamentais (na esfera municipal, estadual e federal)[60]. No caso, as ações promovidas nestas organizações são essenciais, pois garante uma visibilidade maior às expressões dos jovens, promovendo ações culturais, apresentações em espaço público, oficinas, projetos de inclusão, entre outros, garantindo uma certa estrutura que acaba por se constituir em um "espaço para a vivência juvenil" num ambiente de carência de equipamentos públicos. Dessa forma, acaba também por ressignificar o espaço da periferia, pelas interações que proporciona.

> Para eles [os jovens], a periferia não se reduz a um espaço de carência de equipamentos públicos básicos ou mesmo da violência, ambos reais. Muito menos aparece apenas como o espaço funcional da residência, mas surge como um lugar de interações afetivas e simbólicas, carregado de sentidos. Pode-se ver isso no sentido que atribuem à rua, às praças, aos bares da esquina, que se tornam, como vimos anteriormente, o lugar privilegiado da sociabilidade, ou mesmo, o palco para a expressão da cultura que elaboram, numa reinvenção do espaço. Podemos dizer que a condição juvenil, além de ser socialmente construída, tem também uma configuração espacial (DAYRELL, 2007, p. 1112).

A partir dos argumentos e considerações apresentadas, três chaves de leituras mostram-se importantes para se compreender as formas como os jovens empobrecidos vivem sua condição juvenil e a expressam: a primeira, que é preciso contextualizar sua realidade a partir das experiências vividas no quotidiano, nas relações que os jovens estabelecem com seus contextos sociais (classe, gênero, raça, etnia, geração, estilo, trabalho, entre outros), compreendendo estas experiências como sendo socializadoras (DUBET, 1994), ou seja, constituem uma certa identidade social. A segunda, que as expressões e estilos próprios que são construídos neste processo por estes *atores* podem ser entendidas como *culturas juvenis* (FEIXA, 2008) e estas também se constituem como experiências sociais relevantes deste processo de socialização (DAYRELL, 2002). A terceira chave aponta que é preciso compreender estes elementos a

[60] Marilia Spósito e Paulo Carrano apresentam uma interessante análise sobre as políticas públicas destinadas aos jovens no Brasil em: SPOSITO, M.P. CARRANO, P.C.R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd: 2007.

partir dos sentidos e significações elaborados/construídos pelos próprios jovens, ou seja, percebê-los através de seus modos de ser a partir de suas manifestações singulares, de suas próprias identidades.

No campo da pesquisa, esta perspectiva apresenta-se como um grande desafio, pois destaca a necessidade de compreender a relação entre as condições sociais que os jovens vivenciam e as imagens culturais que produzem/apropriam/ressignificam, buscando construir um estilo que traduz sua própria identidade, buscando aproximar-se o máximo possível dos sentidos atribuídos por estes indivíduos.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo: ANPEd, n. 5, maio-agosto; n. 6, setembro-dezembro, p.25-35, 1997.

CAMACHO, L.M. Y. A invisibilidade da juvnetude na vida escolar. **Perspectiva. Revista do centro de Ciências da Educação**. Florianópolis: Editora da UFSC/NUP/CED, vol. 22, nº.2, jul-dez, 2004.

CARRANO, Paulo César. **Juventudes e cidades educadoras.** Petrópolis: Vozes, 2003.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, nº 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez. Juventude, grupos culturais e sociabilidade: comunicação, solidariedade e democracia. **JOVENes: Revista de Estúdios sobre Juventud.** México, DF: ano 9, nº 22, , p. 314-331, jan-jul, p. 314-331, 2005.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPEd, nº 24, set-dez, 2003. p.40-52.

DAYRELL, J. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v.28, nº1, p.117-136, jan/jun. 2002.

DUBET, François. **Sociologia da experiência.** Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FEIXA, CARLES. **De jóvenes, bandas y tribus.** Barcelona: Ariel, 2008. 4ª Edição.

FEIXA, C. Pàmpóls. A construção histórica da juventude. In.: CACCIA-BRAVA, Augusto et all. **Jovens na amércia Latina.** São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

FEIXA, C. Del reloj de arena al reloj digital: sobre las temporalidades juveniles. **Jóvenes.** México, ano 7, n. 19, jul-dez, p. 6-27, 2003.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma cultural. NOVAES, R. VANNUCHI, P. **Juventude e sociedade: Educação, cultura e participação.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

MARGULIS, M. URRESTI, M. **La juventud es más que una palabra.** Buenos Aires: Biblos, 1996.

MELUCCI, A. **O jogo do Eu.** São Leopoldo: Editora Unisinos, 2002.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo: ANPEd, n. 5, maio-agosto; n. 6, setembro-dezembro, p.25-35, 1997.

NOVAES, Regina. VITAL, Christina. A juventude de hoje: (re)invenções da participação social. In: TOMPSON, A. **Associando-se à juventude para construir o futuro.** São Paulo: Peirópolis, 2005.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. 2ª Ed. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação** Nº 5-6. São Paulo: ANPED, 1997. [Texto republicado em: FAVERO, O. SPOSITO, M. P. CARRANO, P. NOVAES, R. R. **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd:2007 – Coleção Educação para todos].

SPOSITO, Marilia Pontes. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. **Tempo Social**. São Paulo: USP, nº 5(1-2), 1993 p. 161-178 – Editado em novembro de 1994.

SPOSITO, M.P. CARRANO, P.C.R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd: 2007.

UNESCO. **Políticas de/para/com juventudes.** Brasília: Unesco, 2004.

WAUTIER, Anne Marie. Para uma sociologia da experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 5, n. 9, jan. a jun., p.174-214, 2003.

CULTURAS JOVENS NA ESCOLA: PEQUENAS MÍDIAS, GRANDES CONTATOS[1]

Naiara Martins da Silva[2]
Ana Laura Scarpeline[3]
Lilian Aparecida Ferreira[4]

Resumo

As novas tecnologias vêm alcançando, nos nossos dias, grande espaço na sociedade, o que inclui a escola e principalmente a vida dos jovens. Estas pequenas mídias são multifuncionais, envolvendo inúmeros micro-aparelhos que oferecem diversas possibilidades de contato, acesso, visualização, divulgação de idéia/imagens. Com isso há uma reconfiguração da escola, pois com tais micro-aparelhos acabam sendo construídas novas formas culturais de sociabilidade que influenciam na dinâmica escolar. Contudo, muitas vezes pela resistência da instituição escolar, estas novas tecnologias acabam sendo vistas como inadequadas e, por conta disso, são abolidas da escola, contribuindo para o distanciamento das manifestações juvenis da escola. Com o intuito de compreender a mobilização dos jovens escolares a partir das pequenas mídias na escola foi desenvolvido este trabalho. A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas individuais e coletivas, bem como, observações do tempo escolar de duas escolas públicas do interior de São Paulo. Os resultados apontam que tais recursos tecnológicos são significativos nas escolas, destacando-se os celulares, câmeras digitais, mp3 e mp4. Eles representam uma forma de manifestação própria dos jovens, caracterizam-nos. Contribuem com a sociabilidade dos grupos dos iguais, conferindo-lhes sentido e identidade. Denotam também a necessidade de se repensar a escola para esta população circunscrita por novos cenários tecnológicos.

INTRODUÇÃO

A temática juventude ainda é um cenário de mistérios na literatura, como bem sinaliza Sposito (2002). A escola, neste sentido, atrai os olhos de pesquisadores para interrogações a cerca do sujeito, como: Quem é o jovem que está na escola? O que eles pensam sobre a escola? E sobre as aulas? Que sentido eles lhes atribuem?

Há, neste sentido, a necessidade de um olhar que busque compreender quem é este agente no mundo escolar, seus hábitos, seus interesses, suas emoções, as maneiras de se vestir, falar, sua cultura, suas formas de sociabilidade.

Dentro do contexto escolar, a juventude esta relacionada com a identidade do aluno, havendo a necessidade de se olhar este sujeito culturalmente a partir da forma pela qual ele vivencia suas experiências.

> "A construção da identidade é antes de tudo um processo relacional, ou seja, um indivíduo só toma consciência de si na relação com o Outro. Ninguém pode construir a sua identidade independentemente da identificação que os outros possuem a seu respeito, num processo intersubjetivo onde "eu sou para você o que você é para mim". É uma interação social, o que aponta para a importância do pertencimento grupal e das suas relações solidárias para o reforço e garantia da identidade individual. Não nos sentimos ligados aos outros apenas pelo fato de existirem interesses comuns mas, sobretudo, porque esta é a condição para reconhecer o sentido do que fazemos, podendo nos afirmar como sujeitos das nossas ações". (DAYRELL E GOMES s/d, p.11 e 12)

O trabalho em questão faz parte de uma pesquisa maior sobre culturas juvenis, intitulado "Culturas juvenis: um diálogo com a Educação Física", ainda em andamento, que vem sendo desenvolvido com o apoio do Núcleo de Ensino (2009 e 2010). No presente artigo apresentará um recorte desta grande pesquisa, tematizando as pequenas mídias as formas de sociabilidade próprias de determinadas culturas juvenis manifestadas/construídas na escola.

REVISÃO DE LITERATURA

É característico das culturas juvenis o convívio em grupos e a busca pelos mesmos interesses, na literatura estudos produzidos nos anos 80 já apontavam tais fatos, nesta data destacavam-se os grupos formados a cerca da música. Segundo Sposito (2000):

> "Os poucos trabalhos produzidos nos anos 80 e 90 sobre jovens em nosso país já mostraram um alargamento de seus interesses e práticas coletivas, acentuando a importância da esfera cultural que fomenta mecanismo de aglutinação de sociabilidades, de práticas coletivas e de interesses comuns, sobretudo em torno dos diferentes estilos musicais."

As pequenas mídias

Do rádio para os toca fitas, destes para os toca CD´s e estes últimos para os MP3. A tecnologia da informação e comunicação têm evoluído e alcançado grandes feitos na sociedade, hoje em dia se alguém desejar falar com você, ou simplesmente te encontrar, basta ligar para teu celular. Se quer

ouvir uma música durante a caminhada, armazenar dezenas ou centenas de vídeos e fotos, basta ter um MP4, 5, 6 e tantos outros.

As pequenas mídias, como são consideradas, estão intensamente presentes na vida das pessoas nos dias de hoje e os jovens são o reflexo desta sociedade tecnológica e globalizada. De acordo com Sevilla (2004):

> Una de las grandes diferencias entre los jóvenes actuales y los anteriores es que los de ahora han convivido con la tecnología desde que nacen: vídeos, walkman, videojuegos, reproductores de CD, móviles, Internet... Han crecido en la denominada cultura o sociedad de la información, con la que se han familiarizado de forma rápida y casi intuitiva. (p. 102)

Cada vez mais coloridos, com mais funções e menos tamanho, o que era para ser um aparelho utilizado para receber e realizar ligações, hoje pode ser utilizado por muitos outros motivos.

A geração de hoje não vive sem, são uma peça íntima, uma necessidade. Os pequenos aparelhos são multifuncionais, podem ser: agendas, despertadores, cadernos de endereço, câmeras fotográficas, gravadores, etc., as possibilidades são tantas que permitem até o acesso à Internet, no entanto, seu uso mais freqüente é o da comunicação constante, mas breve, que enfatiza o poder de conectar, encontrar, pessoas em diferentes pontos independentemente da distância entre eles. (NICOLACI-DA-COSTA, 2004)

Corroborando com estas idéias enfatiza Verza (2008), em sua pesquisa *"o celular, acabou ocupando um espaço com dimensões que extrapolam sua função primária que seria a de estabelecer uma comunicação inter-pessoal."* (p. 3)

Observa-se que a abrangência do telefone celular na vida dos adolescentes é proporcionalmente maior do que na de adultos, e esta não é a principal diferença, pois os adolescentes têm motivos e necessidades diferentes das dos adultos quanto à utilização do aparelho. No caso dos adolescentes, pode-se perceber que as parcerias e a relação entre o grupo dos iguais se intensificam, enquanto a relação destes jovens com os pais acaba sofrendo alterações que podem ser explicadas à medida que na adolescência, predomina, entre os jovens, uma necessidade de diferenciar-se de seus pais e de separação destes, tanto pela busca da independência, do crescimento pessoal e da privacidade, o telefone celular aparece como o instrumento que fundamenta e permite esta busca. (VERZA, 2008).

Os novos acessórios e as formas cada vez mais modernas de comunicação têm transformado os hábitos de nossa sociedade, alterando nossos costumes, relacionamentos, intelecto, afeto e emoções. A comunicação através dos *chats*, por exemplo, facilita o "encontro" dos interlocutores mesmo que de forma virtual, bem como nos sites de relacionamento como o *orkut*, *face books*, *fotoblogs*, *etc.*, evitam o contato direto, mas permitem que seus donos estejam conectados conversando em tempo real e também servem de cartão postal, a medida em que se pode *postar* fotos nestas páginas para que sua rede de amigos e também outros jovens possam vê-los e realizar comentários nestas fotos. Segundo Sevilla (2004) esta é "una generación que ha nacido con el teléfono móvil debajo del brazo y no concibe ya la vida sin ordenador. Tienen, además, un mundo creado a su medida, donde Internet les ayuda a buscar una identificación propia." (p. 102)

Moran (s/d) nos tenta explicar que antes de a criança chegar à escola, já passou por processos de educação importantes, tanto pelo familiar recebido pelos pais, quanto pelas mídias eletrônicas, a televisão principalmente, pois a criança aprende a conhecer o mundo, as pessoas, os personagens, conhece a si mesma, passa a fantasiar e a sentir "tocando" as pessoas na tela da TV. A relação com a mídia é feita de forma espontânea, sem que a criança seja obrigada e esta é uma relação de prazer e muito agradável neste momento da vida.

Não é surpreendente que esta relação continue e acompanhe o desenvolvimento da criança para a adolescência, o interesse pela mídia o acompanha, bem como a atração por novas tecnologias, pela informação rápida, pelo novo, pelo diferente.

Segundo Moran (s/d) a relação dos jovens e as mídias pode ser justificada por que:

> As linguagens da TV e do vídeo respondem à sensibilidade dos jovens e da grande maioria da população adulta. São dinâmicas, dirigem-se antes à afetividade do que à razão. O jovem lê o que pode visualizar, precisa ver para compreender. Toda a sua fala é mais sensorial-visual do que racional e abstrata. Lê, vendo. (p. 14)

No entanto o convívio com as pequenas mídias não estão sendo dos mais fáceis. Segundo Verza (2008) a família e a escola são os cenários onde as conseqüências do uso do celular, por exemplo, por esses adolescentes sejam mais visíveis e um tanto quanto polêmico, pois "*por um lado, jovens não cogitam a hipótese de viver sem o aparelho e por outro, muitos pais e professores não sabem como agir a esse respeito."* (p. 1)

Pereira (2007) se apoiou nos pensamentos de Green e Bigum, ao ressaltar que a intimidade dos jovens com as novas tecnologias e com a denominada cultura de massa, como são caracterizadas, é cada vez maior, porém esta realidade esta sendo ignorada pelas escolas, professores e agentes

educacionais, uma vez que vêm tais questões como indignas e de influência negativa para o contexto educacional.

O que parece ser contraditório, pois o contato com as mídias acontece muito antes de o adolescente chegar à escola.

As mídias não precisam ser vistas como ameaças ao ensino, mas como um leque de opções metodológicas de uso do professor: pode utilizar para sua comunicação com os alunos, para a introdução de um tema, para avaliá-los, etc., de forma presencial e também virtual. Porque não? O importante é estabelecer uma relação empática com os alunos, conhecê-los e conhecer seus interesses, os alunos captam se o professor gosta de ensinar e principalmente se gosta deles e isso facilita a sua prontidão para aprender. O professor pode criar uma página pessoal na Internet, ou uma página referente a turma que esta trabalhando, como um ponto de encontro permanente entre ele e os alunos, podendo divulgar seus materiais e conteúdos. (MORAN, s/d)

Segundo Moran (s/d) "*passamos muito rapidamente do livro para a televisão e o vídeo e destes para o computador e a Internet, sem aprender e explorar todas as possibilidades de cada meio."* (p. 11)

> Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A Internet é um novo meio de comunicação, ainda incipiente, mas que pode nos ajudar a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas atuais de ensinar e de aprender. (MORAN, s/d, p. 26)

Ainda segundo o mesmo autor, as tecnologias continuarão trazendo dados, imagens, e informações rápidas e de forma atraente, o papel do professor em relação a isso é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los:

> Aprender depende também do aluno, de que ele esteja pronto, maduro, para incorporar a real significação que essa informação tem para ele, para incorporá-la vivencialmente, emocionalmente. Enquanto a informação não fizer parte do contexto pessoal - intelectual e emocional - não se tornará verdadeiramente significativa, não será aprendida verdadeiramente. (p. 9)

Grupo dos iguais

A escola proporciona o convívio entre jovens, o surgimento de amizades e de grupos. A articulação entre esses grupos de jovens, segundo Pereira (2207) acontece:

> (...) a partir do momento que a escola propicia que indivíduos de uma determinada faixa etária convivam cotidianamente, articulando relações de sociabilidade com seus pares, a escola também passa a sofrer a influência do modo como estes se relacionam entre si e com a instituição. Assim, criam-se novas demandas e constituem-se novos arranjos que vão reconfigurar o espaço escolar e sua dinâmica. Pode-se dizer, portanto, que se a escola é uma das responsáveis pela criação da noção de juventude, a juventude também reinventa a escola como lugar de sociabilidade juvenil." (p. 3)

As relações de amizade estão também ligadas à busca de identidade, a procura por grupos e ao encontro do "eu em relação ao outro" Sousa e Durand (2002) explicam que é característico desta fase os jovens procurarem construir sua identidade a partir da relação com o outro:

> Por essas razões, é nessa etapa da vida que se tornam mais evidentes os desafios na construção da identidade, entendida como processo de atribuição de significados e respostas que permitem apontar o reconhecimento – quem sou - e, ao mesmo tempo, a alteridade – quem é o outro do qual me aproximo ou me diferencio. (p. 169)

Esses grupos apresentam uma conformidade de pensamentos, hábitos e maneiras de se vestir, um exemplo conhecido de tribo urbana são os *punks*. Destacam-se nos dias de hoje, os *rappers* que fazem um discurso rítmico com rimas e poesias e fazem parte da cultura *hip hop*, que seria uma cultura em potencial nas escolas atuais e na vida de muitos jovens. Em uma de suas pesquisas Sposito (1993) fala do RAP como manifestação do agir coletivo juvenil no mundo urbano:

> (...) o RAP - *Rhythm and Poetry* - rapidamente difundido nos bairros e ruas da periferia pobre da cidade de São Paulo, no final dos anos 80. Este tipo de expressão artística e musical, aliado ao *break* (dança de rua) e ao grafite, constitui o movimento *hip-hop* que, ao aglutinar pequenos grupos a partir dos 14 anos de idade, contempla questões importantes para a análise da

> **sociabilidade juvenil** no espaço urbano e suas formas de agir, apontando outras imagens possíveis da **identidade coletiva** e do conflito social na cidade. (p. 162)

Esses tipos de manifestações, na dança e na música, tanto da cultura *hip hop* como na de outras, fazem parte da cultura de movimento atual dos jovens, de caráter marcante e expressivo, Sposito (2000) acredita que:

> "Fenômenos como o *rap*, o *funk* e a prática da pichação ou do grafite algumas vezes podem ser expressões da violência ou da delinqüência juvenil e da ausência de movimentos coletivos como, também podem, em outras situações, desvelar o seu contrário, ou seja, a formação de novos atores coletivos."

Esses atores buscam de formas diferenciadas seu espaço social, como escreve Sposito (2000) *"a diversidade de interesses que agregam os jovens inclui, além do consumo, a produção cultural que pode ser observada na formação de grupos musicais ou de outras formas de expressão, como a dança, o teatro e a poesia."* (p. 82)

Jovens que freqüentam um mesmo ambiente nunca deixam de impressionar o observador pela uniformidade de roupas, acessórios, penteados, gestual, vocabulário e entonação, é o que confirmam Portinari e Coutinho (2006) e em muitas vezes apresentam os mesmo tiques verbais e corporais. É sobre a moda que as autoras relacionam os jovens, ao afirmarem que a moda não se limita a vestuário e acessórios, abrange o corpo e gestos, à moda que esta na rua e não se sabe como ou onde surge, circula e desaparece podendo ser uma forma de identidade, um "estilo de vida".

Ao falar sobre juventude, Hammes (s/d) destaca os *grupos juvenis de convivência* que segundo ele:

> (...) são grupos que têm, na convivência, a base para desenvolver aprendizados, com objetivos comuns e uma metodologia que valoriza o processo histórico, a situação de cada um dos participantes e o desenvolvimento pessoal e comunitário. Nesses grupos, os jovens partilham idéias, estudam e assumem juntos conflitos, vitórias e derrotas, reconhecem sua individualidade, colocando o grupo como referência e apoio para a afirmação pessoal e a construção da utopia possível. (p. 1)

Em sua pesquisa o autor problematiza o processo de formação desenvolvido em grupos juvenis de convivência, vinculados a três organizações: Movimento dos Sem Terra, Pastoral da Juventude Estudantil e Rede Em Busca da Paz, porém pode-se observar que estes movimentos muito têm em comum com os grubos e tribos que se articulam no espaço educacional, uma vez que segundo Hammes (s/d) "*Os grupos passam a ser espaço de pertença e representação de seu ser jovem. Em muitas situações são alternativas de ação ou canal de participação na sociedade."* (p. 2)

Desse modo, percebe-se a intenção e a finalidade dos jovens em convívio com outros. Hoje em dia o que mais vemos são estereótipos e rótulos dados a esta geração, sempre os rebeldes, inconseqüentes e irresponsáveis, nunca são ouvidos e, portanto nunca se sabe o que eles pensam.

O cenário da juventude se amplia e diversifica, sendo ocupado por *punks*, *clubbers*, roqueiros, *rappers*, adeptos do *reggae*, *funkeiros*, etc., alguns grupos não se limitam à música ou somente a formas de expressão artística, na dança, na poesia, mas também se dedicam à trabalhos comunitários, atividades voluntárias nos bairros ou em outros segmentos da sociedade. (SPOSITO, 2000)

A escola é um cenário repleto de jovens, de grupos, tribos das mais diferentes formas, de pessoas com pensamentos diferentes e atitudes únicas, vidas. Por isso necessita-se conhecer o jovem, saber sobre seus pensamentos, pois como nos traz Sposito (2000) *"As formas são fluidas, muitas vezes efêmeras, mas traduzem importante marco de sociabilidade juvenil ainda pouco estudado."* (p. 80)

METODOLOGIA

A presente pesquisa é de caráter qualitativo e do tipo etnográfica (ANDRÉ, 1995). O estudo do tipo etnográfico, segundo André (1995), foi desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade, tendo como foco de interesse, a descrição da cultura de um grupo social, enfocando suas práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados, porém para os estudiosos da educação o foco esta direcionado com o processo educativo.

Como técnicas de coletas foram utilizadas: a observação participante e a entrevista semi-estruturada. A observação participante se distingue de uma observação comum porque o investigador passa a incorporar a cultura pesquisada, ele deve experimentá-la e participar de seu dia-a-dia. Também é importante, neste tipo de observação, que o investigador crie um laço de confiança com as pessoas envolvidas para que assim, elas se sintam a vontade para dizer o que pensam sobre o assunto investigado (TRIVIÑOS, 1992). As entrevistas semi-estruturadas, com roteiro definido, foram utilizadas de modo a aprofundar os pontos que chamaram a atenção do pesquisador na observação.

A coleta de dados vem sendo realizada desde agosto de 2009 até o presente momento em duas escolas da rede pública do interior de São Paulo, envolvendo alunos do Ensino Médio e se deu por meio: das observações do comportamento dos sujeitos no espaço escolar (aulas, intervalos, corredores, etc.) complementada com registro dos fenômenos observados, realização entrevistas individuais e coletivas a partir de um roteiro de entrevista semi-estruturado, envolvendo cerca de 70 sujeitos. O registro foi feito com aparelho gravador, com posterior transcrição integral dos dados obtidos em áudio.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Através das observações confirmamos o predomínio das pequenas mídias, bem como o convívio em grupos duas escolas investigadas e que esses aparelhos eletrônicos contribuem para o convívio dos jovens em grupos, aproximam-nos e criam espaços de sociabilidade juvenil.

Levantamos pontos comumente encontrados nas duas escolas e com o intuito de aprofundar a questão das mídias nestes espaços, elaboramos algumas questões que nos nortearam a fim de entender e aproximar-nos deste universo. Algumas das questões são: Você tem celular, câmera digital, mp3 e usa-o na escola? Com que finalidade? Você acha que seria possível os professores utilizarem os aparelhos eletrônicos como recursos didáticos? De que maneira?

Em relação aos grupos dos iguais, definimos algumas questões de modo que entendêssemos dos próprios jovens quem são esses grupos e suas características. São elas: Na escola ou na sala de aula, você identifica a presença de grupos? Quem são esses grupos e o que fazem? O que os diferem de outros grupos? Você faz parte de algum grupo?

Os jovens e as pequenas mídias

A utilização de pequenas mídias foi extremamente notável nas duas escolas investigadas.

Os jovens andam com seus tocadores de música (Mp3, Mp4, celulares) pendurados no pescoço e conectados aos ouvidos o tempo todo: no intervalo, na troca de aulas e até dentro da classe (durante as aulas), em momentos até dividem o fone de ouvido para ouvirem juntos.

O usufruto destas tecnologias parece se firmar como um recurso de expressão e privacidade. Assim, eles se expressarem por meio de suas câmeras digitais e celulares para fotografarem ou filmarem certos momentos dentro da escola que julgam importantes. Registrando episódios

significativos estes jovens também disponibilizam, mais tarde, estas lembranças na internet (orkut, face book), tornando-as representativas do momento presente que estão vivendo.

Quando questionados sobre o uso do celular, ou mp4 na escola, percebemos que de uma maneira geral nas duas escolas a finalidade do uso, tanto do celular quanto dos mp3 e mp4, é ouvir músicas. Em uma das entrevistas a garota nos mostra que seu uso é tão freqüente que no momento não estava ouvindo porque seu fone de ouvido não estava funcionando *"Eu uso pra ouvir música, mas eu não ouço mais, porque meu fone não esta funcionando, mais eu amo, eu adoro, gosto muito de ouvir música, pra dormir, por exemplo."*

Quando perguntados se o celular, a câmera digital ou os mp3 poderiam ser usados nas aulas, como um material ou recurso didático, por exemplo, percebemos que os alunos reagiram de forma positiva "*Vocês usam mp4, celular na escola? Sim. Estes equipamentos podem ser usados nas aulas como recursos didáticos? Sim, se fosse para fazer trazer informação sim.",* ou então simplesmente conhecendo os aparelhos neste caso: *"Poderia sim, falar alguma coisa sobre isso, falar sobre os aparelhos.".* Em uma das entrevistas as garotas afirmaram que usam as pequenas mídias na escola para ouvirem música, no entanto ouvir música na durante a aula também pode ser divertido desta forma: "*Vocês acreditam que seria possível usar o mp3 como ferramenta para dar aula? Sim, porque eu consigo gravar as coisas escutando música. Se as aulas fossem em forma de música, você iria guardar melhor, será? Sim".*

Chamou-nos atenção quando duas garotas se questionaram sobre as metodologias utilizadas em salas de aula. Quando questionadas sobre a utilização dessas pequenas tecnologias elas exemplificaram como uma empresa da cidade utilizou este recurso usando-a como exemplo a ser seguido pela escola "*Durante as aulas, os parelhos seriam um recurso? Ah, acho que sim, tem alguns lugares que falam pra usar, como no SENAI, por exemplo, nesses programas de emprego, eles falam pra você tirar foto do lugar mais feio de Bauru, por exemplo, ao invés de falar pra procura quem descobriu o Brasil de 10 páginas. Faz coisas de agora, sabe. O povo iria se interessar mais, se falasse de coisas de agora, de hoje."*

Percebemos que com recursos diferentes dos tradicionais, os alunos parecem se mostrar mais disponíveis e mobilizados ao processo de aprendizagem. Como foi relatado por uma aluna: *"Ele* [o professor] *também passou uns vídeos bem legais de apresentação de dança, sobre um escultor, que faz bonecos parecidíssimos com os humanos. A obra dele parecia real, foi muito bonito e legal de se ver, foi uma aula que todos gostaram e colaboraram.*

Mesmo porque, percebemos que a utilização das ferramentas, às vezes, se torna quase indispensável, como neste caso: "*Ah, tem aula que não tem como não usar né. Por exemplo, na aula*

de educação artística precisava fazer um trabalho para o dia das mães e precisava fazer uma música ai foi todo mundo em cima do celular, do mp3 pra escutar a letra das músicas e fazer o trabalho"

As mídias não precisam ser vistas como ameaças ao ensino, mas como um leque de opções metodológicas de uso do professor: pode utilizar para sua comunicação com os alunos, para a introdução de um tema, para avaliá-los, etc., de forma presencial e também virtual. Porque não? O importante é estabelecer uma relação empática com os alunos, conhecê-los e conhecer seus interesses, os alunos captam se o professor gosta de ensinar e principalmente se gosta deles e isso facilita a sua prontidão para aprender. O professor pode criar uma página pessoal na Internet, ou uma página referente a turma que esta trabalhando, como um ponto de encontro permanente entre ele e os alunos, podendo divulgar seus materiais e conteúdos. (MORAN, s/d)

Os jovens e o grupo dos iguais

Para Gimeno-Sacristán (2005), o adolescente/jovem, buscando escapar do tradicional ambiente familiar e escolar (relação professor-aluno), encontra o grupo dos iguais. Tais grupos funcionam no trajeto de ida à escola, no pátio do recreio, nas relações sigilosas em sala de aula e no tempo livre. Estes grupos ganham muito relevo por parte dos adolescentes/jovens na medida em que os permitem viver em um espaço público preservado somente pelos alunos.

Os chamados "grupinhos" foram facilmente identificados pelos alunos entrevistados, em sua maioria citaram as características destes grupos, explicando-nos o porquê de sua existência.

Na sala de aula existem os grupos que se caracterizam devido aos lugares em que ocupam "*Têm muitos, uns sentam lá na frente, outros no fundão"*

A importância da amizade na constituição dos grupos de iguais também foi identificada "N*a sala de vocês ou na escola, existem grupos? Tem, tem. E esses grupos existem por quê? Por amizade é, que nem eu ando com ela porque eu gosto dela",* outro entrevistado citou a possibilidade da formação de grupos através das notas, no caso dos que tiram notas melhores, outros notas piores, mas destaca a amizade como ponto central *"Mas os grupinhos se formam por quê? Por amizade, por nota, mas mais de amizade."*

Confirmando a existência dos grupinhos, dos bagunceiros, do fundão e da união entre os jovens, algumas garotas assim se manifestaram: "*Vocês acham que têm grupinhos na escola? Com certeza, é o que mais tem! E esses grupos têm características? Tem os que bagunçam, os que fazem, os que só conversam, tem os que conversam e fazem as coisas.".* Essas mesmas garotas também

disseram com qual grupo elas se caracterizam e justificam: "*E vocês que grupinhos vocês são? As tagarelas* [risos]. *Vocês são as que mais conversam? Sim, a gente conversa muito."*

Percebemos que o fato de estar no último ano do colegial é uma justificativa para se "aproveitar" o tempo na escola, fazendo da brincadeira algo normal e aceitável. Um dos entrevistados do terceiro ano do Ensino Médio comentou sobre seus amigos, pois como este é o último ano na escola, é normal que eles dêem uma "zuadinha" diferentemente do ano anterior em que ele participava mais "*E em que tribo você esta? Ah, eu to na tribo dos caras meio zueira e que ao mesmo tempo faz as coisas. E o que você acha disso, desses grupos, por que existem? Ah, é que a gente esta no terceiro ano, ta quase acabando, dar uma zuadinha assim, e também pra fazer trabalho, estudar. O ano passado você era diferente do que você é esse ano? É, eu era de outra sala, eu participava de tudo, mas também dava uma zuadinha, normal."*

Em uma das entrevistas conhecemos duas garotas que reconhecem suas características em comum e explicam que é por esse motivo que cultivam uma amizade *"E vocês são um grupinho de amizade? O tem em comum em vocês? A gente é liberal, por exemplo, tem grupo que eu não posso entrar, ai nem fico perto, tem grupo que eu sei que eu posso fazer parte, por exemplo quando tem gente sobrando eu chamo essa pessoa pra fazer parte do meu grupo de trabalho, a gente é liberal, tipo a gente aceita qualquer coisa, não esquenta muito a cabeça, tipo tem que fazer trabalho em folha sulfite e a gente não tem, eu não vou deixar de fazer o trabalho por causa disso, eu vou lá e faço na folha que eu tenho, não tem problema."*

Existem também os grupos construídos através dos estilos musicais. Percebemos com grande ênfase, o grupo dos jovens do estilo *hip hop*, os roqueiros e os denominados *emos*, como foi dito nesta entrevista *"Que grupos? Tem, emos, roqueiros."* e nesta: "*Na escola existem grupos? Bastante, tem emos, ecléticos, roqueiros, funkeiros, rapperiros. Como você os identifica? É tem alguns que se vestem pra mostrar que gosta de uma determinada música, outros guardam pra ele. Você faz parte de algum grupo? Ah eu sou eclético, gosto de todas as músicas."* E quando questiono sobre a relação entre os grupos musicais distintos o garoto mostra uma certa rivalidade "*Se você fosse fazer parte de outro grupo, eles te aceitariam? Assim depende, tem alguns atritos entre os grupos, ai não rola, vou da um exemplo, se eu sou um emo, um roqueiro, ai quero arrumar intimidade, amizade com os rappeiros, os manos, eles não vão da o braço a torcer, porque eles não gostam desse tipo de música."*, reprovando esta atitude o garoto ainda ressalta, quando eu pergunto se *"Isso é ruim? É, eles não vê o lado da pessoa, só o lado da música"*

Em uma das escolas tivemos contato com um grupo de meninas do 3º ano do Ensino Médio, que se apresentaram como "The Leid´s ". Elas nos disseram que o grupo surgiu porque elas simplesmente se conhecem há muito tempo e que a amizade existe por este motivo, no entanto nos

disseram que "*Cada pessoa é um de jeito, eu sou de um, ela é de outro, mas é um grupo. A Jéssica anda de um jeito, a Dani anda de outro, a Aline escuta rock, a Fran escuta rap. Agora a Ana escuta tudo, pagode, sertanejo, rock é por isso que a gente combina tanto* [risos]*.",* nos mostrando que dentro do grupo delas, os gostos são diferentes, as personalidades são únicas e que justamente por isso combinam, porque se completam.

Apesar das características em comum e dos mesmos interesses, alguns grupos destacam que estabelecem relações de amizade e convívio com outras pessoas de outros grupos e que a busca pelos iguais acontece em alguns momentos como: "*Vocês só vivem no grupinho de vocês, ou tem amizade com outras pessoas? Não a gente tem amizade com outras pessoas, mas na sala todo mundo é assim, todo mundo conversa com todo mundo, mas sempre cada um anda com o seu grupinho, pra sair ou para fazer trabalho."*

Fica evidente a força dos grupos dos iguais quando em uma das entrevistas foi destacado por um garoto, o porquê da existência dos grupos, quando perguntamos: "*E você acha que os grupos se dividem por quê? Mais por pensamentos, atitudes."*, trazendo a tona o encontro de pensamentos, a busca pelo igual, pelo agrupamento.

A escola, deste modo, é um local de socialização, um "(...) *espaço de sociabilidade juvenil.*" (GOEDERT, 2005, p.103).

CONCLUSÃO

Os dados obtidos sinalizam que os jovens de hoje estão envoltos pelas pequenas mídias (Mp3, Mp4, câmeras digitais e celulares) utilizam-nas em todo momento no ambiente escolar e as formas de sociabilidade características destes jovens foi revelada através dos grupos que se constituem por interesses comuns. Assim como uma criança prefere brincar com outras crianças, o adolescente não foge à regra, procura se relacionar com alguém de sua idade, alguém com o qual se identifica.

A escola do passado seguia um modelo rígido e autoritário, desde a postura dos professores como a exigência de disciplina dos alunos. Com os passar do tempo, os alunos mudaram, as questões da juventude, dos hábitos, o mundo mudou, a tecnologia e a globalização, a informação rápida e o acesso a elas. Utilizar as pequenas mídias, conhecê-las a fundo, aproximar-se delas, dos estilos musicais, dos aparelhos eletrônicos e do mundo virtual são elementos que podem instigar jovens e adolescente a dar mais sentido a informação e ao aprendizado, bem como os trabalhos em grupo, os

espaços de debate e vivências. As pequenas mídias devem ser vistas, simplesmente, como novas formas de adquirir conhecimento e os grupos como espaços para que os mesmos possam acontecer.

Os indicativos apontados nos trazem à reflexões como: existe uma necessidade de aproximação da relação professor-aluno, de modo que o professor saiba quem é o jovem que faz parte da sua aula, da escola e daquele meio em que vivem. Conhecer este jovem deve ir além de saber seu nome, quais são seus gostos, suas preferências, seus hábitos, quais os conteúdos que sejam do interesse destes adolescentes, deve haver curiosidade por parte da escola, - escola com um todo-, sobre algo que vá além do ensino e da aprendizagem. É necessário também se orientar por esta perspectiva, constituir um ambiente saudável, onde prevaleçam relações de respeito, de dignidade, de cidadania.

Tais elementos são relevantes para compreendermos o quão significante é aproximar-nos e conhecermos os modos de ser jovem. Aprofundarmos em suas vidas conhecendo de fato as culturas juvenis que circunscrevem esses espaços.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. A. Etnografia da Prática Escolar. Campinas: Papirus, 1995.

DAYRELL. J. T; GOMES. N. L. A juventude no Brasil. (s/d)

GIMENO-SACRISTÁN. J. O aluno como invenção. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

GOEDERT, Rosicler Terezinha. A cultura jovem e suas relações com a Educação Física Escolar. Tese (Doutorado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2005.

HAMES, L. J. O grupo de convivência na formação dos jovens – um espaço alternativo de educação, s/d

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores Com tecnologias audiovisuais e telemáticas. s/d

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. "Tudo o que tenho de fixo na vida é meu celular": os celulares como âncoras da identidade dos jovens nômades urbanos. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais: A questão social no novo milênio, Coimbra, 2004

PEREIRA, A. B. Aprendendo a ser jovem: a escola como espaço de sociabilidade juvenil. XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, Recife/PE, 2007

PORTINARI, D; COUTINHO, F. R. "A roupa faz o homem: a moda como questão". In: ALMEIDA, Maria Isabel; EUGENIO, Fernanda. *Culturas Jovens – Novos Mapas do Afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006

SEVILLA, J. M. M. La comunicación abreviada como señal de identidad de la juventud actual. Comunicar, 22, 2004, Revista Científica de Comunicación y Educación; ISSN: 1134-3478; páginas 101-107

SOUSA, J. T. P. DURAND, O. C. Experiências educativas da juventude: entre a escola e os grupos culturais. Perspectiva. Florianópolis, v.20, p.163-181, 2002

SPOSITO, M. P. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 5(1-2): 161-178, 1993 (editado em nov. 1994).

_____ M. P. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. Revista Brasileira de Educação. n.13, 2000.

_____. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação. In: SPÓSITO, M. P. (coord.). Juventude e escolarização (1980-1998). Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002, p.07-25.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação. 3 ed. São Paulo: Atlas S.A, 1992.

VERZA, F. WAGNER, A. O telefone celular e o adolescente: sua utilização e repercussões na família. III Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação – PUCRS, 2008

JUVENTUDE, "TRIBOS URBANAS" E O CONTEXTO ESCOLAR

Nathália Raggi[61]

Resumo: A pesquisa apresentada problematiza as múltiplas práticas que constituem e são constituídas nos universos culturais juvenis contemporâneos, em especial o das "tribos urbanas" juvenis, nos quais os jovens criam espaços próprios de representação e identificação através de práticas, símbolos e rituais. O objetivo da pesquisa foi buscar uma aproximação com o universo cultural destes jovens a fim de descrever e investigar a relação entre estes e o contexto escolar ao qual mantêm relações. Buscou-se, deste modo, identificar os diferentes sentidos que a juventude, em sua diversidade cultural, atribui à escola. Objetivou-se também problematizar a contribuição da escola na construção e vivência dessas múltiplas culturas juvenis. As metodologias optadas para o presente trabalho são pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo etnográfica, através de observações e entrevistas, sendo os depoentes professores e estudantes de Ensino Médio de escolas da rede estadual de Americana - SP. Foram procurados, especialmente, jovens estudantes que atuam em grupos culturais juvenis como fruidores e/ou produtores culturais. Deste modo, através de entrevistas, registros e aproximações com jovens de distintas "tribos juvenis", pôde-se constatar a importância que tais práticas assumem nos processos de identificação, bem como bem os diversos sentidos que o contexto escolar assume em suas trajetórias.

Palavras-Chave: Juventude, "Tribos Urbanas", Escola.

Se você não passeia de preto por cemitérios e catedrais
Não poesia melancolia e cianureto
Nem sente no esqueleto a brisa fria da paz
Se não desfila as grifes famosas nos shoppings, e lugares 'in's'
Se 'time is not money', nem tem uma mulher gostosa
Pra jogar tempo fora em ares tupiniquins

[61] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação – UNICAMP. Agência Financiadora: CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Quem é você? Me explique a tribo que você é
Quem é seu cacique? Quem é seu pajé?
Não vai fumar mais nosso cachimbo da paz
Se não tem a cabeça raspada e nem odeia os negros e judeus
Não considera sua raça nobre e purificada
Como que mera imagem e semelhança de Deus
Se não transpira o pó das flanelas
Nem foi Seattle que te inspirou
Não usa nem bermuda nem cabelo até as canelas
Nem quer que o mundo acabe num show de Rock'n Rool
Se não é hippie, se não é punk
Qual é seu pique, você anda com quem?
Não é yuppie, nem dança funk
Então desculpe, você não é ninguém

("Tribos Urbanas", música de Marcelo Quintanilha)

Surgidos no cimento da urbe. Góticos, Patricinhas, Skinheads, Rockeiros, Hippies, Punks, Yuppies, Funkeiros, Skatistas, Rappers, Emos, Metaleiros, Pagodeiros, Clubbers. Nomes sonoros, rótulos que forjam realidades e delimitam territórios. Indicações de um mapa desconhecido ainda que cotidiano, onde imperam outras leis, outros valores.

O trecho da música acima retrata uma atitude muito comum em relação aos jovens de hoje, presente principalmente nos meios de comunicação, de classificá-los em determinados grupos ou "tribos", referidos a distintos modos ou estilos de vida, que se distinguem uns dos outros por distintivos na imagem visual, gosto musical ou ideologia defendida por seus membros.

Para a realização da pesquisa de Mestrado "Identidades Nômades – as "tribos urbanas" e o contexto escolar", foi necessário partir de tais classificações "senso-comum" para visualizar a diferenciação por meio da formação de grupos entre os jovens e a diversidade existente entre esses.

Em um primeiro momento, os múltilplos rótulos atrelados ao termo "tribo" permitem visualizar a diversidade e a heterogeneidade culturais presentes nas práticas dos jovens, porém informam pouco sobre os significados do mundo juvenil.

A atenção em relação à identificação do "diferente", presente desde o início da investigação, tornou-se ao longo da pesquisa o "nó" que, muitas vezes querendo "desfazer-se", formou novas "tramas" e permitiu a movimentação de meu olhar como pesquisadora, de forma a "classificação" se tornar um elemento cada vez mais secundário na pesquisa, muitas vezes até desnecessária.

Sendo assim, conhecer e problematizar as práticas culturais de tais grupos, como tais práticas constituem identidades juvenis e engendram processos de identificação e, num segundo momento,

como tais práticas e identidades se inscrevem no contexto escolar, tornaram-se os objetivos principais da presente investigação.

Um balanço sobre os estudos acerca da temática da juventude no Brasil nas últimas décadas aponta que a maior parte das reflexões no meio acadêmico se destina a discutir as instituições na vida dos jovens[62]. Ainda é pequena, portanto, a incidência de investigações que se dediquem a pesquisar como os jovens vivem e elaboram suas situações de vida. Só recentemente ganhou certo volume o número de estudos voltados para a consideração dos próprios jovens, suas experiências e formas de sociabilidade (Abramo, 1997, Sposito, 2000). Reforça-se, portanto, a importância de, neste trabalho, pesquisar-se não somente a relação entre a instituição escolar e os jovens, mas também as práticas culturais e de sociabilidade destes jovens e os sentidos que essas adquirem nos diferentes espaços e contextos que vivenciam.

Pais (1993) afirma que a juventude deve ser encarada para além de sua aparente unidade, de modo a abalar-se o mito da juventude homogênea. Para visualizar tal diversidade, o autor sugere a atenção às práticas culturais que se dão em contextos vivenciais, cotidianos, no curso das interações e redes de sociabilidade. Dessa forma, os hábitos, as relações grupais, os gestos, os gostos e as práticas culturais combinam-se numa lógica de significação. São signos que comunicam algo para além da aparência (Pais, 1993).

> Em suma, objectos simbólicos como a música, o vestuário, a aparência, a linguagem, as formas de interacção, são cristalizações expressivas que ajudam a definir a identidade dos grupos, isto é: como todas as construções culturais, os usos simbólicos desses objectos ajudam a expressar e a consolidar uma identidade dotada de 'coerência interna' [...]. No entanto, é olhando os jovens segundo os seus quotidianos que melhor nos apercebemos dos efeitos de desigualdades nas práticas de sociabilidade grupais [...]. (Pais,1993: 106).

Para essa pesquisa, parti de um trabalho de observações, conversas e entrevistas, com professores e estudantes de Ensino Médio de escolas da rede estadual de Americana-SP. O propósito foi conhecer e interagir com jovens alunos de Ensino Médio que desenvolvem práticas culturais no interior e no movimento das "tribos" e educadores das escolas de Ensino Médio da rede estadual. O Capítulo "Caminhos Percorridos" busca descrever os métodos utilizados para esta pesquisa, bem o caminho traçado até então, com suas curvas e obstáculos.

[62] Na área da pesquisa educacional, o tema da juventude significa apenas 6% da produção total de Dissertações e Teses na área de Educação entre 1999-2006. Destes estudos, 40% enfatizam as relações entre juventude e escolaridade, principalmente nas formas institucionais dos processos educativos (Sposito, 2009).

Localizada no estado de São Paulo e Microrregião de Campinas, Americana possui 203.283 habitantes, sendo que 17.171 são jovens de 15 a 19 anos. Destes jovens, 8.923 são alunos de Ensino Médio e Médio/Técnico de Escolas da Rede Estadual de Ensino[63].

A cidade possui 17 Escolas Estaduais de Ensino Médio, um Centro Estadual de Ensino Supletivo (Ceesa), um Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (E.T.E. Polivalente), além das escolas técnicas Serviço Nacional de Aprendizado Industrial (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI) e Centro de Capacitação Profissional (CECAP)[64].

Até o momento, foram entrevistados 15 jovens (8 garotos e 7 garotas) de 14 a 18 anos (todos alunos de Ensino Médio) e 2 professores (um professor e uma professora) de 7 Escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Americana.

O interesse pela Juventude atual sempre me foi presente. Porém se tornou viva e direcionada a partir de minha atuação como parte integrante de uma Ong[65] formada por jovens preocupados com a falta de espaços de sociabilidade entre esses sujeitos na cidade de Americana – SP. Com a ajuda do órgão público da cidade, a Ong Família José promoveu um Festival Estudantil de Música intitulado "Projeto E.U.A. – Escolas Unidas de Americana", realizado em duas edições: a primeira no ano de 2005, e a segunda no ano de 2006. Nesse projeto, a música era a "força motriz" da participação e união das juventudes. O Projeto consistia no interesse da Ong na sociabilidade e união entre as diversas culturas juvenis, que poderiam se dar mediados por um ideal comum: a expressão cultural por meio da música. Para contemplar a diversidade cultural existente entre a juventude, três estilos musicais foram escolhidos: Rap, Reggae e Rock. Durante o Projeto, pôde-se constatar que tais estilos expressam não apenas um gosto musical, mas também o contexto social e práticas dos jovens que com eles se identificam. Deste modo, o referido Projeto acabou por dar visibilidade não só aos grupos musicais que ali se apresentavam, mas também aos movimentos agregadores dos jovens – as chamadas "tribos".

O palco de tal Projeto foi familiar aos jovens: doze Escolas Estaduais da Rede Pública de Ensino, localizadas em diferentes bairros. Ao promover a interação entre os alunos pertencentes às mais variadas "tribos", seus amigos, família e a comunidade dos bairros, o Projeto também promoveu uma resignificação do espaço escolar, suscitando-me o interesse nas possibilidades deste espaço como promovedor e potencializador das experiências culturais e sociais dos jovens inseridos neste contexto.

[63] Fontes: IBGE, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) - Censo Educacional 2008, Diretoria de Ensino da Região de Americana. Os dados correspondem ao ano 2008.
[64] Idem.
[65] Fundada em 19/11/2004, a Ong Família José atua na cidade de Americana –SP e seus projetos, planos de ações e programas visam incentivar a prática da *cidadania* e *cultura*, além de gestar a representatividade legal que necessitam as expressões ativas da cidade, sendo uma referência associativista ao acolher, promover e documentar os ideais dessas expressões.

Nesta experiência, também pude constatar o espaço que a música ocupa na socialização, composição de estilos e trocas afetivas entre os jovens, sendo um importante fator de agregação e constituição de grupos, atuando também na constituição, negociação e mobilização de identidades (Frith, 1997). Surge, neste momento, o interesse em investigar as práticas culturais juvenis atreladas à música como um caminho para compreender o universo de tais sujeitos sociais, as maneiras como interpretam seu mundo, o transformam e dão sentidos às suas vidas.

Sem desconsiderar que jovens da mesma faixa etária vivem hoje realidades desiguais (Novaes, 2006), por conta das diferenças de origem e condição social e acessos diferenciados a meios materiais e simbólicos, pretende-se discutir neste estudo mudanças de caráter mais amplo e que englobam a sociedade como um todo, porém destacando-se a sua influência nos cenários juvenis contemporâneos. Neste sentido, há a intenção de um diálogo e articulação entre uma análise geral (mas não homogeneizante) da juventude na contemporaneidade sem perder de vista as especificidades de grupos, práticas e condições vivenciadas pelos sujeitos jovens. Tal como afirma Sposito (2009):

> A articulação entre elementos específicos e condições mais gerais da produção histórico-cultural da categoria juventude precisa ser permanentemente negociada no âmbito da produção acadêmica, pois, se o risco da abstração homogeneizadora da categoria ocorre, no limite oposto a fragmentação e a aposta radical da análise apenas nas diferenças, quer sejam elas diversidades ou desigualdades, implodem a própria noção de juventude e as eventuais singularidades que delimitam a condição juvenil em tempos e espaços socialmente construídos. (Sposito, 2009: 34)

Torna-se importante, neste momento, salientar que parto da condição dos "jovens" como sujeitos pertencentes a categorias culturais, que apresentam diversas formas de ser e estar "nos diferentes tempos e espaços sociais" (Carrano, 2000: 12). A partir de tal concepção, entende-se a juventude como parte de um processo amplo de constituição dos sujeitos, que possui, no entanto, especificidades, refletidas no modo como cada sujeito realiza sua trajetória.

Assim compreendida, torna-se necessário articular a noção de juventude à de sujeito, inserido em uma determinada realidade social, cultural e histórica. Pude constatar, a partir desta perspectiva, que os jovens os quais tomei contato durante o processo de pesquisa constroem determinados modos de "ser jovem" específicos, o que demonstra, portanto, que não há um único modo de se vivenciar a juventude.

Muitos autores contemporâneos têm dado atenção às mudanças em curso que afetam o universo social e psíquico dos jovens de hoje. Alguns as caracterizam como "novas sensibilidades" (Rocha et al., 2006), outros como "novos mapas do afeto" (Almeida et al., 2006), novas

"expressividades" (Pais, 2006), novas "sociabilidades" (Dayrell, 2005) e, por fim, novas "identidades" (Bauman, 2005) ou "identificações" (Maffesoli, 2007). O que se verifica, afinal, é que os jovens experimentam hoje transformações estruturais e globais nas suas condições (sociais, culturais, econômicas e políticas) de socialização, que afetam profundamente as formas de constituição das suas trajetórias pessoais.

A experiência social dos jovens é, no cenário atual, cada vez mais formatada por modelos pós-lineares de socialização (Pais, 2001: 85), em ruptura com o modelo induzido da sociedade industrial, onde a condição juvenil era entendida como um tempo de transição linear, circunscrita a uma sucessão progressiva e organizada de etapas identificáveis e previsíveis, situadas entre a infância e a idade adulta, e que passavam pela saída da escola para um emprego estável e durável, pela autonomização residencial relativamente à casa parental, pela fundação de uma nova família, com a respectiva conjugalidade e parentalidade, etc. (Pais, 2001).

Como nos descreve bem Pais (2006):

> Esta "vida de inconstâncias" muda, ainda que sem suprimir, os constrangimentos do trabalho profissional, educacional e familiar. Os jovens tendem a tudo relativizar: desde o valor dos diplomas até a segurança de emprego. E não o fazem sem razões. Os diplomas são cada vez mais vistos como "cheques sem fundo" sem cobertura no "mercado de trabalho", também ele sujeito a inconstâncias, flexibilizações, segmentações, *turn overs*. (Pais, 2006: 9, grifos do autor).

A autonomia, o espírito empreendedor e o sentido de auto-responsabilização aparecem como qualidades requeridas ao jovem de hoje, bem como a disponibilidade à mudança, à mobilidade, à adaptabilidade a novas condições, à permanente evolução, indutora de certa plasticidade adequada à circulação num mundo social onde é cada vez mais difícil prever o futuro. O "presenteísmo" que Maffesoli (2004) nos aponta é chamado por Pais (2006) de "desfuturização do futuro", que faz surgir, por outro lado,

> (...) uma forte orientação em relação ao presente, já que o futuro fracassa em oferecer possibilidades de concretização das aspirações que em relação a ele se desenham. Nestes casos, os projetos de futuro encontram-se relativamente ausentes. Ou, existindo, são de curto prazo. O importante é viver o dia-a-dia. (Pais, 2006: 10).

Desta forma, entende-se que as recentes mutações estruturais sentidas nos domínios sociais que acolhem os dispositivos de pertença (social) e de referência (simbólica) típicos da sociedade industrial (como a família, a escola, o trabalho, a classe ou o status social, a política ou a religião), bem como a emergência de um conjunto de micro possibilidades de adesão inclusiva que popula o tecido social, têm vindo a atuar no sentido da desinstitucionalização dos laços sociais e da destradicionalização da ordem simbólica (atitudes, valores e representações) característica da modernidade, condições que não deixam de potenciar fenômenos de pulverização identitária (Bauman, 2005).

Em contraste com o ideal de indivíduo produtivo, integrado, unívoco e inserido em lugares e vínculos sociais concretos e funcionais, emergem outras subjetividades mais próximas da experiência emocional que procuram a experimentação, a intensificação do momento, a excitação, a sensação, o prazer, em "redes de conexões" (Bauman, 2005: 37) mais sociativas que associativas, com formas de identificação plurais e maleáveis. Nestas redes, os jovens buscam construir identidades coletivas e diversas modalidades de sociabilidade. As "tribos" representam, nessa perspectiva, um importante contexto sócio-afetivo alternativo.

Tal processo, que pode também ser denominado de "reprivatização" ou "desinstitucionalização" do curso da vida, deve ser, no entanto, relativizado. O que aparenta ser uma libertação através da autoprogramação da trajetória de vida pode representar uma regressão de certas conquistas sociais, privando muitos jovens do direito e possibilidade concreta de vivenciar a juventude (Groppo, 2008).

> Para alguns, como se disse, isso significa realmente maior liberdade e flexibilidade para compor e recompor o curso da vida. Mas, para a grande maioria, trata-se da realidade ou ameaça de desproteção, insegurança, discriminação e exclusão na infância, juventude e velhice, justamente quando mais se precisa do amparo do meio sociocomunitário e do Estado. (Groppo, 2008: 260)

Além disso, apesar da crise de legitimidade das instituições tradicionais, para uma parte substancial de jovens, a família, a escola e o trabalho ainda são elementos estruturantes de suas trajetórias, ambora adquiram novos sentidos na contemporaneidade.

Deste modo, ao se afirmar a "desinstitucionalização" da condição juvenil como fator unicamente positivo, na medida em que faria emergir uma nova sociabilidade mais próxima do desejo, da experimentação e da liberdade (Abad, 2003), pode-se desconsiderar a aspiração por escolaridade, os múltiplos sentidos atribuídos à instituição escolar e a importância das redes familiares e da inserção

no mundo do trabalho para muitos jovens, sobretudo aqueles que, em decorrência de estruturas sociais desiguais, situam-se na base do sistema social. Por outro lado, poderia eliminar da análise a permanência de certos mecanismos de poder e a emergência de novas formas de dominação (Sposito, 2005). Como afirma Dubet (2006), "o dominado é convidado a ser o mestre de sua identidade e de sua experiência social ao mesmo tempo em que é posto em situação de não poder realizar esse projeto" (Dubet, 2006: 356).

Cabe ressaltar que, neste estudo, as "tribos urbanas" são entendidas como movimentos dinâmicos que expressam aspectos vinculados a determinados contextos históricos, econômicos, sociais e culturais, podendo ser ressignificados e/ou recriados continuamente.

Muitos autores buscaram estudar os grupos juvenis emergentes nas grandes metrópoles, embora utilizassem outras denominações pra referenciar-se a eles: "subculturas", "contraculturas", "micro-culturas", "bandos". Porém, na escrita deste trabalho, não optei por tais termos, pois os mesmos remetem a conflitos de classes sociais e/ou geracionais. Optei - além de "tribos urbanas" – pelo termo "culturas juvenis", por entender que tal termo abrange as diferentes formas de vivenciar a juventude na contemporaneidade. Tal termo também suscita a problematização do termo "cultura", ao assinalar graficamente a pluralidade no intuito de contrapor concepções tradicionais e elitistas, naturalizadas na modernidade, que concebem a "cultura" como "aquilo que melhor se produziu no mundo". Tais concepções são problematizadas por teóricos dos Estudos Culturais, como Raymond Williams (1969), que aponta que em tais concepções tradicionais da modernidade, a "cultura" é compreendida de modo a se pensar num ponto de chegada, num ideal, nos termos dos quais todas as outras culturas podem ser medidas, mensuradas e julgadas. Deste modo, muitas culturas são subjugadas e até mesmo desconsideradas, tendo em vista a existência de um "modelo ideal" de cultura.

No entanto, segundo Hall (1997), tem havido, nas últimas décadas, uma revolução do pensamento humano em relação à noção de "cultura", refletida em uma revolução conceitual nas ciências humanas e sociais, ao conceder à "cultura" uma importância e um peso explicativo bem maior em relação às correntes dominantes nas ciências sociais, como as estruturalistas, funcionalistas e empiristas. Nesta chamada "virada cultural" epistemológica, "cultura" passa a ser vista como uma condição constitutiva da vida social, e não apenas uma variável dependente que serve de elemento de integração para o restante do sistema social. O resultado desta reviravolta nos paradigmas "é a expansão da cultura a um espectro mais amplo, mais abrangente de instituições e práticas" (Hall, 1997: 12), dado que "*cada* instituição ou atividade social gera e requer seu próprio *universo* distinto de significados e práticas — sua própria cultura". (Hall, 1997: 12, grifos do autor).

> Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas "culturas". Contribuem para assegurar que toda ação social é "cultural", que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação. (Hall, 1997: 1, grifos do autor).

Deste modo, as práticas culturais juvenis são aqui entendidas como os modos como os jovens expressam e comunicam suas idéias e preferências, operacionalizando significados culturais e dando visibilidade aos processos de constituição de suas identidades.

A concepção de "cultura" como central na compreensão e análise das instituições e relações sociais visa, ainda, ressaltar que as "identidades são, em suma, formadas culturalmente" (Hall, 1997: 8):

> Isto, de todo modo, é o que significa dizer que devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas. Elas são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles). (Hall, 1997: 8).

A discussão que se pretende avançar é que tais práticas culturais encontram-se associadas a movimentos de construção e ressignificação de identidades juvenis, os quais se dão em diferentes espaços e meios de socialização.

Problematizar questões referentes aos jovens contemporâneos, – nesta pesquisa representados por alunos de Ensino Médio de Escolas Públicas da cidade de Americana (SP) – suas práticas culturais e suas distintas formas de sociabilidade, me instigaram a refletir sobre os modos como tais práticas têm sido tratadas ou resignificadas na e pela instituição escolar.

Entende-se, neste estudo, a escola como uma instituição que possui um papel estratégico no percurso de vida dos jovens. A forma como esses se posicionam em relação ao sistema escolar constrói diferentes trajetórias, em termos de processos identificatórios e projetos de vida.

O universo escolar se apresenta com um espaço que congrega múltiplas culturas juvenis. Mas será que a estrutura desse espaço está preparada para lidar com essas diferenças? Em que tempos e espaços da escola tais práticas culturais são geradas? E os professores, mediadores essenciais da relação aluno-escola, como lidam com este fenômeno? Qual a sua posição diante dos possíveis conflitos e condutas inesperadas? Como é vista, pelo educador,

essa forma de o aluno lidar com a constituição de suas identidades? E os alunos, sentem-se seguros e livres para expressar e desenvolver suas identidades no espaço escolar? Quais os sentidos que o espaço e vivências escolares possuem em sua trajetória?

A partir de tais questionamentos e da pesquisa realizada, no Capítulo "As 'tribos urbanas' e o contexto escolar" procurei apresentar e descrever a relação entre os jovens que desenvolvem práticas culturais no interior e no movimento das "tribos", e o espaço escolar. Nesse sentido, objetivei ainda problematizar a atuação escolar frente aos sujeitos sociais nela envolvidos e os significados que este espaço possui para tais sujeitos. Deste modo, o presente estudo busca estudar os jovens para além das práticas culturais desenvolvidas em relação ao movimento das "tribos", mas apreender as relações que estabelecem entre essas experiências e a vivência em outras instâncias sociais em que se inserem, no caso, a escola.

Ressalto, ainda, que neste trabalho sigo a linha de alguns estudos latino-americanos e europeus contemporâneos sobre tribos juvenis, como os de Feixa (1999), Filardo (2002) e Margulis e Urresti (1998), que enfatizam os usos, práticas e relações que os jovens estabelecem com os múltiplos espaços urbanos. Deste modo, na análise das práticas culturais e dos distintos processos envolvidos na constituição de identidades juvenis, o contexto escolar é visto como uma das várias esferas sociais onde tais práticas e processos são engendrados, embora receba uma atenção especial nesta pesquisa.

A partir da pesquisa realizada, pode-se afirmar que o universo escolar é vivenciado pelos jovens por uma multiplicidade de sentidos: ao mesmo tempo que valorizam o estudo como uma promessa de inserção social ou uma forma de garantir um lugar no mercado de trabalho através do acesso ao diploma, a escola também significa a construção de um círculo de amizades e de experimentação de afetividades.

Nota-se, no entanto, que os jovens estudantes, em sua maioria, não encontram na vivência do contexto escolar uma articulação com suas experiências e necessidades do presente. Apesar disso, é muito significativo o interesse destes jovens em realizar atividades no interior do contexto escolar.

É igualmente significativa a proximidade entre as demandas apresentadas pelos jovens estudantes que atuam no interior e no movimento das "tribos" e as dos jovens estudantes de uma forma geral, como demonstram várias pesquisas[66]. Ou seja, pôde-se notar, através desta pesquisa, que tanto os alunos que fazem parte de grupos culturais juvenis quanto os que não têm essa vivência possuem expectativas muito parecidas, que se referem a atividades mais dinâmicas, maior participação e diálogo com seus interesses e práticas culturais.

[66] Destaco as pesquisas apresentadas nas obras "Retratos da Juventude Brasileira: análise de uma pesquisa nacional" (Abramo, 2005) e "Diálogos com o Mundo Juvenil: subsídios para educadores" (Corti e Souza, 2005).

Em relação à maneira como as escolas definem e se relacionam com os sujeitos que as constituem, percebe-se que predomina a categoria "aluno", com direitos e deveres a serem cumpridos nestas instituições. No entanto, tal compreensão dos sujeitos jovens apenas em termos de seus papéis institucionais não parece dar conta da complexidade da sua relação com o conhecimento e com a escola, na medida em que não permite compreendê-los em sua integralidade, como sujeitos que vivenciam, de maneiras diferenciadas, relações e vivências que não se limitam ao contexto escolar.

Deste modo, a escola deve realizar uma educação que responda positivamente às necessidades e aos desafios dos sujeitos que a freqüentam, em vez de apenas cumprir objetivos escolares definidos a priori. Para isso, torna-se necessário buscar uma relação de aproximação com o conjunto de vivências desses jovens e com os saberes que eles possuem e constroem em outros contextos.

Por fim, é necessário ter em vista que para propor qualquer prática educativa que vise uma aproximação entre o "mundo da escola" e o "mundo dos jovens", torna-se imprescindível conhecer ambos os universos, tal como afirma Sposito (1999):

> É preciso ousar conhecer tanto a escola como os movimentos e atores coletivos, na condição de universos que gestam representações e práticas polissêmicas de produção cultural. (Sposito, 1999: 98).

A partir dos olhares que reduzem, estigmatizam, pedagogizam ou até mesmo criminalizam os jovens, perde-se de vista que a abordagem da juventude pela perspectiva da complexidade dos processos culturais auxilia na percepção das maneiras como os jovens estão reconstruindo o tecido social em inúmeros rituais de sociabilidades e expressividades.

Para finalizar, enfatizo a necessidade de estudos focados em conhecer e entender esta mistura de ânsias e imaginários juvenis, enfim, urge que nos percebamos - e também aos jovens - como sujeitos de uma condição cultural que por meio de inúmeros investimentos modifica, transforma e constitui diferentes maneiras de ser e estar no mundo. A pluralidade e circunstâncias que caracterizam a juventude exigem que os estudos que se voltam aos sujeitos jovens incorporem o sentido da diversidade e das múltiplas possibilidades e sentidos de viver a juventude na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ABAD, Miguel. *Crítica Política das Políticas de Juventude*. In FREITAS, Maria Maria Virgínia; PAPA, Fernanda de Carvalho (orgs.). **Políticas Públicas: juventude em pauta.** São Paulo: Cortez, 2003.

ABRAMO, Helena Wendel. **Considerações sobre a tematização social da Juventude no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo: ANPED, n. 5-6, p.25-36, 1997.

_____; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de, EUGENIO, Fernanda (orgs.). **Culturas Jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CARRANO, Paulo C. R. **Juventudes: as identidades são múltiplas**. Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, v.1, nº1, Rio de Janeiro, 2000.

CORTI, Ana Paula, FREITAS, Maria Virgínia de, SPOSITO, Marilia Pontes. **O Encontro das Culturas Juvenis com a Escola.** São Paulo, Ação Educativa, 2001.

_____ e SOUZA, Raquel (orgs). **Diálogos com o Mundo Juvenil: subsídios para educadores.** São Paulo: Ação Educativa, 2005.

DAYRELL, Juarez (Org.). *A Escola como Espaço Sócio-Cultural*. In _____. **Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999A.

_____. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

_____. **A Escola "faz" as Juventudes? Reflexões em torno da Socialização Juvenil.** Revista Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, 2007.

DUBET, F. **El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad.** Barcelona: Gedisa, 2006.

FEIXA, Carlos. **De jóvenes, bandas y tribus.** Barcelona: Ariel, 1999.

FILARDO, V. (coord.) et al. **Tribus urbanas em Montevideo: nuevas formas de sociabilidad juvenil**. Montevideo: Trilce, 2002.

FRITH, Simon. *Music and Identy*. In Hall, Stuart e Du Gay, Paul (ed.). **Questions of Cultural Identy.** Sage Publications, 1997.

GROPPO, Luis Antonio. *Dialética das Juventudes e Educação.* In MORAIS, Regis de, NORONHA, Olinda Maria e GROPPO, Luis Antonio (Orgs.). **Sociedade e Educação: estudos sociológicos e interdisciplinares.** 1ª ed. Campinas: Alínea, 2008.

HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo.* In **Educação e Realidade.** Porto Alegre, FACED/UFRGS, v.22, n.2, jul/dez. 1997.

_____. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MAFFESOLI, Michel. **Perspectivas tribais ou a mudança de paradigma social**. Revista Famecos – mídia, cultura e tecnologia, n. 23, Porto Alegre, 2004.

_____. **O Tempo das Tribos: o declínio do individualismo nas sociedades pós-modernas.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **Tribalismo Pós-Moderno: da identidade às identificações**. Revista Ciências Sociais Unisinos, vol. 43, nº 01, São Leopoldo, 2007.

MARGULIS, M. e URRESTI, M. *La construcción social de la condición de la juventud.* In: CUBIDES, H. J., TOSCANO, M. C. L., VALDERRAMA, C. E. H. (ed) **Viviendo a toda – Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades.** Série Encuentros, Fundación Universidad Central, Santafé de Bogotá, Paidós, 1998.

NOVAES, Regina. *Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias*. In ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de, EUGENIO, Fernanda (orgs.). **Culturas Jovens: novos mapas do afeto.** Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2006.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis.** Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

_____. **Ganchos, Tachos e Biscates. Jovens, Trabalho e Futuro.** Portugal: Ed. Âmbar, 2001.

_____. *Buscas de si: expressividades e identidades juvenis.* In ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de, EUGENIO, Fernanda (orgs.). **Culturas Jovens: novos mapas do afeto.** Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2006.

ROCHA, Everardo, ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de, EUGENIO, Fernanda (orgs.). **Comunicação, consumo e Espaço Urbano: novas sensibilidades nas culturas jovens.** Rio de Janeiro: PUC- Rio / Mauad, 2006.

SPOSITO, Marilia Pontes. *Juventude: crise, identidade e escola.* In DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

_____ (org.). **Juventude e Escolarização – Estado do Conhecimento (1984-1998).** Brasília, DF: INEP, 2000.

_____. *Algumas Reflexões e Muitas Indagações Sobre as Relações entre Juventude e Escola no Brasil*, In ABRAMO, Helena e BRANCO, Pedro Paulo (orgs.) **Retratos da Juventude Brasileira: Análise de uma Pesquisa Nacional.** São Paulo, Instituto Cidadania/Ed. Fundação Perseu Abramo, 2005.

_____ (coord.). **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. v.2. Disponível em: www.observatoriojovem.org, acessado em 15/04/2010.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Sociedade.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

DISCOGRAFIA

QUINTANILHA, Marcelo. **Metamorfosicamente.** São Paulo: Azul Records, 1995. Faixa *Tribos Urbanas.*

(colocar Ninguém = Ninguém)

JUVENTUDE, EDUCAÇÃO DA/NA CIDADE E EDUCAÇÃO DO TEMPO LIVRE

Renata Sieiro Fernandes[67]

Resumo: Esta pesquisa-ação em desenvolvimento em duas Ongs de Campinas envolve um processo de formação reflexiva e prática para/com seus educadores e coordenadores pedagógicos no intuito de repensarem suas metodologias e como as desenvolvem, especialmente, no uso ou não da cidade como espaço e lugar público de educação, especialmente pensando no público educando jovem.

Sob a perspectiva de se educar *da/na/para a* cidade, as instituições educacionais podem colaborar com os jovens, que têm maior autonomia e independência para circularem pelos espaços da cidade, dando condições para que conheçam e reconstruam os repertórios sociais, culturais, políticos e de lazer disponíveis na cidade, de forma ativa, como produtores de cultura. Podem colaborar no sentido de dar condições a eles para que façam escolhas responsáveis e de forma a não serem tutelados a maior parte de seu tempo, por adultos e instituições, tornando-se capazes de gerir seus tempos e de construírem seus mapas de andanças no espaço da cidade, como uma experiência de ser cidadão e vivência política no cotidiano.

Palavras-chave: micro-ações políticas, cidade educativa, educação não-formal, jovens e tempo livre.

A Pesquisa-ação em duas Ongs da periferia de Campinas

A pesquisa em desenvolvimento desde 2008[68], de cunho qualitativo, investigativo, primeiramente elaborada como sendo baseada na observação de campo participante, reorientou-se para uma pesquisa-ação, com focos e interesses institucionais de intervenção, visando aperfeiçoamento das ações educativas pensadas e realizadas em seus espaços, envolvendo coordenadores, educadores e público frequentador infantil e juvenil, com trabalho de campo e com referenciais da história oral nos momentos de entrevista, de organização e seleção dos materiais, tratamento dos dados a partir de categorias extraídas do material reunido e possíveis interpretações.

O intuito da pesquisa-ação é a melhoria de processos, relações ou hábitos, implicando mudanças comportamentais e/ou estruturais, no caso de envolver instituições e equipe de profissionais juntamente com o público que assiste (Gatti, s/data).

Para Gatti (s/data), citando Kurt Lewin, o processo que tal metodologia de pesquisa envolve é composto por quatro atividades: o planejamento visando a melhoria ou mudança de uma determinada

[67] *Pedagoga, mestre e doutora em Educação – Unicamp, bolsista Prodoc – Programa de Apoio a Projetos Institucionais com a Participação de Recém-Doutores (PRODOC), Capes, na Faculdade de Educação – Unicamp, 2009-2010.*

[68] A pesquisa intitula-se "Educação em diferentes contextos e os espaços da cidade". Financiamento Capes.

situação; a atuação para implementar a mudança intencionada; o acompanhamento e a descrição dos efeitos da ação e a análise e interpretação de todo o processo.

A busca pela mudança foi uma necessidade sentida e intencional por ambas as instituições envolvidas na pesquisa e a busca pela pesquisadora se deu em momento concomitante, no sentido de ajudar a compreender a realidade e de buscar readequá-la melhor ao campo da educação não-formal.

Segundo Barbier (2004), nesse sentido,

"a mudança visada não é imposta de fora pelos pesquisadores. Resulta de uma atividade de pesquisa na qual os atores se debruçam sobre eles mesmos. Se o processo é induzido pelos pesquisadores, em função de modalidades que eles propõem, a pesquisa é efetuada pelos atores em situação e sobre a situação destes. A ação parece prioritária nesse tipo de pesquisa, mas as consequências da ação permitem aos pesquisadores explorá-las com fins de pesquisa mais acadêmica" (p. 43).

A necessidade de se fazer uma pesquisa-ação surge de um problema ou problemática que nasce em um contexto preciso e para um determinado grupo, não sendo fruto de uma provocação do pesquisador. A ele cabe constatar a problemática, focá-la – identificando o que prevalece, o que bloqueia, o que falta - e auxiliar o grupo a tomar consciência dela, fornecendo retornos constantes e avaliações – interpretativas referenciadas teoricamente - no sentido de o grupo assumir responsabilidades e fornecer instrumentos que colaborem para/com a mudança (Barbier, 2004, p. 54).

Para tanto, é preciso que ocorra um contrato entre todos os envolvidos, mas um contrato aberto, como propõe Morin (apud Barbier, 2004):

"(...) aberto em todas as suas dimensões, tanto na problemática, na análise das necessidades, na definição dos problemas, nos questionamentos, quanto na metodologia, incluindo a construção de instrumentos de coleta de dados e a revisão da informação concernente aos significados das ações" (p. 120).

Como coloca Garrido (apud Gatti, s/data), assume-se aqui a perspectiva crítico-colaborativa, buscando construir sentidos, significados e interpretações de modo compartilhado, que vão se construindo gradativamente, não sem retrocessos, impasses e conflitos, mas também com avanços e empenho, por meio de envolvimento e interações próximos entre pesquisador e os sujeitos pesquisados :

"a possibilidade e necessidade ética da articulação emancipatória entre pesquisador e sujeitos pesquisados, conferindo à atividade científica um compromisso com a fertilização de teorias e ações que (subsidiem) a práxis dos professores, no sentido da transformação das condições de ensino e de aprendizagem, por meio da transformação de sentido que passariam a conferir às práticas institucionais".

Conforme Thiollent (1982), toda pesquisa-ação é uma forma de pesquisa participante e está preocupada com o agir sobre determinada situação. O pesquisador está junto com os demais envolvidos na pesquisa embora não participe cotidianamente de seu campo de ação. A participação dos pesquisados é ponto fundamental para a realização da pesquisa, pois eles dão as demandas, desenvolvem ações reorientadas e fornecem os materiais de retorno que servem de análise e interpretação para a resolução de alguma problemática coletiva sob a forma de ação concreta bem como para a conscientização, o conhecimento, a ampliação do debate dos grupos envolvidos (Thiollent, 1994).

Para poder ater-se mais detidamente no trabalho de investigação, a partir de ações de observação participante, são focadas 2 instituições não-formais que atenderam ao interesse de trabalhar coletivamente e em parceria (entre si e com os espaços da cidade) na construção de pedagogias diferenciadas de ensino-aprendizagem que envolvam práticas culturais e artísticas que correspondam aos interesses e características dos grupos com os quais se envolvem diretamente, especialmente os jovens. As duas instituições se

caracterizam como atuantes no campo da Educação não-formal e estão localizadas na periferia da cidade de Campinas, em um dos lados da Rodovia Anhanguera. Uma delas localiza-se no bairro Vila Castelo Branco e a outra no bairro Nova Aparecida.

Faz parte da metodologia desta pesquisa oferecer cursos de formação para os educadores e coordenadores pedagógicos das duas instituições focalizadas, centrando-se no histórico e conceituação da educação não-formal, na reformulação de metodologias de trabalho pedágogico e registros reflexivos, bem como em discussões temáticas sobre o excesso de institucionalização e o direito a cidade, para que possam conscientizar-se e desenvolver ações mais voltadas para o campo e o público com que lidam, especialmente os jovens, suas problemáticas, necessidades, interesses na contemporaneidade.

Paralelamente a isso, buscar aproximar as duas instituições e seus educadores e coordenadores – física e virtualmente – de modo a poderem trocar experiências e referenciais e, assim, construir e reforçar laços profissionais que auxiliem o processo de aprimoramento do ato educativo. E com isso, provoca-se o movimento de fazer a "periferia falar com a periferia".

O excesso de institucionalização

Richard Sennett (1988), em seu livro "O declínio do homem público", analisa as mudanças que ocorreram entre as esferas da vida pública e da vida privada e as repercussões disso especialmente no que tange ao esvaziamento de uma vida pública. Ao lado disso, ele relaciona esse esvaziamento da vida pública ao enfraquecimento da vida no meio urbano, na cidade.

Apontando os fatores que permitiram um declínio da vida pública - o capitalismo e o aburguesamento - e, conseqüentemente, da vida urbana, Sousa, em sua resenha sobre o livro diz que:

"Além de transformar as relações comerciais existentes entre as pessoas, o capitalismo também foi responsável por uma privatização na vida burguesa, privatização que impeliu as pessoas a medirem a vida pública em termos de uma moralidade. Já que a vida íntima era moralmente melhor, o mundo público passa a ser visto como um lugar de desordem e caos, lugar aonde as pessoas deveriam se proteger dos estranhos. É neste ponto que surge uma nova forma de aparecimento em público e, de acordo com os novos termos para relacionamento com estranhos, uma entrada da personalidade no domínio público. Entretanto, devemos antes observar como uma nova forma de secularidade contribuiu para se enfraquecer o espaço público como um espaço de interação" (s/p).

Essa interiorização dos sujeitos em espaços particularizados (domésticos ou não) repercute nas formas de interação entre esses sujeitos e os espaços da cidade, que se relacionam com noção de cidadania no sentido de sermos cidadãos, ou moradores da cidade, com direito de uso, apropriação e intervenção.

"A relação com um mundo de estranhos que poderia ser construída em meados do século XVIII sobre um código de credibilidade socialmente instituído não é mais possível: as pessoas agora se defendem dos estranhos, pois qualquer contato é sempre um contato íntimo. A diferença passa a ser um perigo constantemente ameaçador. A vida em pública só é possível em termos de uma comunidade que proporcione a criação de uma personalidade coletiva ou em torno de uma personalidade pública encerrada em um artista ou político" (s/p).

E assim, justifica-se o fechamento em lugares privados em razão da violência urbana, da desconfiança e medo do outro (estranho, inimigo, desconhecido). Como diz Baumann (2009): "nossos

medos são capazes de se manter e de se reforçar sozinhos. Já têm vida própria" (p. 54) e também, "(...) não surpreende que alguns especulem com o medo, transformando-o na base de uma política de controle e repressão" (p. 9), criando-se uma auto-exclusão, reforçada pelos modelos educacionais que cada vez mais se institucionalizam e, dessa forma, institucionalizam, restringindo, normatizando e tutelando espaços e tempos de seus públicos.

Na atualidade, cujo parâmetro adotado é o do neoliberalismo como política extremada do sistema capitalista, os espaços educativos formais e não-formais, em sua grande maioria, priorizam e desejam para si estruturas concretas e fechadas de existência. Os espaços públicos da cidade ficam esvaziados e servem como lugares muito mais de passagem e circulação do que de vivência cidadã. Como seus educadores, em muitos casos, também são sujeitos que vêm dessa experiência restrita ou insipiente de cidadania, terminam por não proporcionar ou não estimular o (re)conhecimento, a fruição e a ação em seus públicos de educandos.

Estamos tratando da vivência no espaço público físico-geográfico, mas também, não se deve deixar de lado a representação desse espaço público no imaginário.

O direito à cidade e a educação da/na/para a cidade

Lefebvre (1969) defende o direito de todos à cidade, em sua obra de mesmo título, reiterando as influências do contexto social, histórico, econômico e político – novamente, o capitalismo e o aburguesamento - nas formas com que esse conhecimento (físico-geográfico e imaginário) vai se dar. Se junta a isso, em uma inversão de termos, o que Rodrigues (2007) defende: a "cidade como direito".

Souza (2009) sistematiza o pensamento de Lefevre elencando três momentos de construção social do espaço pelos diferentes sujeitos: o espaço concebido, o espaço percebido e o espaço vivido.

"O espaço concebido é notadamente o da representação abstrata traduzido no capitalismo pelo pensamento hierarquizado, imóvel, distante do real. Advindo de um saber técnico e, ao mesmo tempo, ideológico, as representações do espaço privilegiam a idéia de produto devido à supremacia do valor de troca na racionalidade geral".

"O espaço percebido aparece como uma intermediação da ordem distante e a ordem próxima referentes aos desdobramentos de práticas espaciais oriundas de atos, valores e relações específicas de cada formação social. Deste modo, atribui às representações mentais materializadas funcionalidades e usos diversos, que correspondem a uma lógica de percepção da produção e da reprodução social".

"O espaço vivido denota as diferenças em relação ao modo de vida programado. Enquanto experiência cotidiana (ordem próxima) está vinculada ao espaço das representações através da insurreição de usos contextuais, tornando-se um resíduo de clandestinidade da obra e do irracional. O espaço social, então, configura-se como a expressão mais concreta do espaço vivido, quando entendido pela soberania do homem sobre o objeto, através de sua apropriação pela corporeidade das ações humanas. Evidencia-se que esta análise espacial remete à produção do espaço no processo de reprodução social; por conseguinte, o espaço é considerado um campo de possibilidades de construção de um espaço diferencial, que se opõe ao homogêneo e contempla o uso. Em decorrência desta afirmação, percebe-se que não existe uma imutabilidade entre as dimensões espaciais; desta forma, nada impede que o espaço concebido absorva o espaço das representações (vivido)".

O espaço da cidade é, portanto, um espaço educativo (Trilla, 1997, 1999), para além das instituições, pois é um local de ações sociais, políticas, ambientais, poéticas, culturais, de procedimentos de resistência e de criatividade, de relação entre espaços de circulação, de encontro, de vivência, fruição, que coloca em contato diferentes formas de pensar, sentir, agir e se colocar dos grupos sociais, fruto de seus repertórios e contextos sócio-culturais. Da mesma forma, apresenta e disponibiliza uma infinidade de equipamentos e instituições organizadas e estruturadas com meios para diferentes fins que funcionam e exigem normas, parâmetros e condutas diferenciadas para os variados espectadores e público. Isso implica em formas variadas de inter-relação e interação entre os sujeitos, promoção de sociabilidades e socializações, entre o que está disponibilizado para consumo e para fruição, entre o que exige participação e produção mais ou menos ativa e dinâmica, em uma infinidade de estímulos e motivações. Desse modo, centros cívicos, zoológicos, bibliotecas, centros culturais e recreativos, museus, praças, parques, shoppings, monumentos, arquitetura, escolas de samba, movimentos populares e de rua ligados a música, a dança, as artes... Podem ser espaços ou locais de promoção e geração de educação para públicos de diferentes idades, grupos sociais, etnias etc – porque apresentam dimensões geográficas e demográficas diferenciadas.

Em artigo intitulado "A cidade educativa como espaço de educação não-formal, as crianças e os jovens" (Fernandes, 2009) apresento as idéias de Trilla (1997) sobre o conhecimento da cidade, em que ele elenca dois aspectos inerentes ao conhecimento de uma realidade: a forma superficial e a forma parcial. Sobre o aspecto da superficialidade, diz o autor:

"Informalmente aprendemos a usar quotidianamente a cidade, mas aprendemos muito menos a entendê-la e a decodificá-la além da obviedade. Informalmente descobrimos a aparência da cidade, mas não detectamos sua estrutura; conhecemos sua atualidade, mas desconhecemos sua gênese e sua prospecção (p. 30)".

O outro limite do conhecimento da realidade é o aspecto da parcialidade.

"Fatores como classe social, o lugar de residência, o grupo geracional, o trabalho, os hábitos familiares ou de ócio de cada qual determinam que cada indivíduo não conheça mais que uma parcela ou uma dimensão muito limitada de sua cidade. Isso se dá porque, na realidade, uma cidade está composta de muitas cidades diferenciadas objetiva e subjetivamente: a cidade dos jovens e a cidade dos mais velhos; a dos ricos e a dos pobres; a noturna e a diurna; a cidade da marginalização e a cidade que mostram os postais (p. 30)".

Em síntese, "na cidade coexistem e se justapõem ambientes e trajetos tão diversos como também discriminatórios e seletivos" (p. 30). O autor propõe, então, que para

"fazer da cidade um objeto de educação significa superar esses limites de superficialidade e parcialidade que se dão pela aprendizagem espontânea (...) e é aqui que têm um importante papel a realizar as instituições ou intervenções expressamente educativas: escolas e universidades, instituições de educação no tempo livre, intervenções de animação sociocultural, educadores de rua... (p. 30-31)".

Essa atuação ocorreria da seguinte forma:

"...deveria-se ampliar a possibilidade de experiência direta que as crianças podem fazer de sua cidade. Por experiência direta refiro-me ao contato real, imediato com o meio; a uma relação não mediatizada senão que efetivamente vivida (p. 31)".

Essa vivência pode e acontece de forma individual e também mediada, pela via das ações educativas institucionalizadas ou não.

Essas ações educativas acontecem sob a forma de rede, integrada, usando dos equipamentos disponíveis que permitam aprender na cidade (contendo recursos educativos: estabelecimentos educativos formais e não-formais; situações e acontecimentos cotidianos, inesperados ou não, informais), da cidade (como agente de educação, gerando processos de formação e socialização) e a cidade (a representação que fazemos dela, pela vivência, pela imaginação e o lugar de receber ações dos sujeitos, educando-a) (Trilla, 1999, p.212-219).

A cidade se organiza e se compõe de elementos, estruturas pedagógicas, equipamentos, instituições, meios, acontecimentos, espaços arquitetônicos e recursos tanto formais, quanto não-formais e informais, que se encontram disponíveis para fruição, uso e aproveitamento de seus sujeitos.

Poder valer-se das disposições culturais e artísticas que formam a cidade é uma forma de lidar com as produções e significações construídas por diferentes grupos sociais. Poder contribuir mais efetivamente no espaço urbano – sem esquecer do meio rural – é uma possibilidade que se abre a partir de estudos, propostas e projetos educativos provenientes de idéias e reflexões coletivas dos grupos que se encontram em espaços formais e não-formais. Intervir no espaço da cidade é uma forma de reconhecer-se como sujeito histórico, produtor de cultura e como meio de comunicação e de expressão de linguagens simbólicas e, possivelmente, poéticas. Além do que, é um exercício fictício e realizável de ação micro-política no ambiente em que se vive.

Que os públicos freqüentadores das instituições formais e não-formais, nas diferentes faixas etárias, possam ter oportunidades de participar ou de fazer parte da construção de pedagogias mais diferenciadas, que atendam e contemplem seus repertórios e necessidades culturais e artísticas, nos espaços educativos formais e não-formais, e que essas pedagogias incluam modos de fruição, uso e de possibilidade de intervenção no espaço da cidade, são perspectivas educacionais positivas a serem contempladas.

Uso dos espaços públicos e da cidade e a educação para o tempo livre: a tutelagem em jogo

Em virtude de a familiaridade dos educadores (jovens ou adultos) no campo do não-formal se dar muito mais pela via da prática e pela frequência ou trânsito entre instituições faz com que eles construam um fazer calcado no senso comum do que é educação e do que é educação não-formal, sem maiores aprofundamento reflexivos e distanciamento para poderem mudar a conceituação e as opções que dão sustentação para a prática.

Aliado a isso, também faz parte das experiências biográficas desses educadores, que dão subsídio para a construção da prática profissional, no caso, educativa, o pouco ou insipiente exercício de fazer-se ou sentir-se cidadão, especialmente no sentido de viver a cidade em suas múltiplas potencialidades, excetuando-se alguns educadores que, vindos da formação acadêmica específica, participam de coletivos de artistas que praticam intervenções e fazem proposições provocativas na cidade e para todos. Ou então, que frequentam espaços institucionalizados outros como forma de ampliação de experiência política, estética e de capital cultural e simbólico.

Em razão disso é que os objetivos desta pesquisa-ação, que envolve diretamente os educadores e os coordenadores pedagógicos nos espaços não-formais, a partir de uma formação que acontece na prática, são os seguintes:

Refletir de forma conjugada as visões amplas de educação: formal, não formal e informal e suas pedagogias de ensino e aprendizagem;

Evidenciar a construção e/ou desenvolvimento de pedagogias diferenciadas que envolvam cultura e arte, para públicos variados, especialmente os juvenis, em contextos formais, não-formais e informais;

Propor trabalhos educativos em rede envolvendo instituições educativas (formais e não-formais);

Proporcionar reflexões sobre as problemáticas atuais para os diferentes grupos etários, sociais, de gênero, etnia e a relação disso com os projetos políticos de formação dos sujeitos;

A periferia se encontrar presencialmente e virtualmente por meio de um site denominado "Sem Tramelas" para troca de experiências e de conversas entre educadores e educandos;

Incluir o espaço da cidade em que se vive como objeto de (re)conhecimento, representação, discussão e de ação;

Ajudar os sujeitos educandos, especialmente os jovens, a aprenderem a administrar seus tempos livres de forma autônoma e sem tutela.

Na contemporaneidade, justifica-se uma preocupação em se educar para o tempo livre, especialmente no caso dos jovens, e essa preocupação pode ser assumida pelas instituições de educação não-formal, pois esses grupos de jovens têm autonomia e liberdade para andarem, perambularem e freqüentarem os espaços públicos e outros espaços da cidade – diferentemente das crianças que, em muitos casos, precisam do momento de heteronomia, dada pela tutelagem de adultos. Ao lado disso, somam-se, pelo menos duas outras necessidades exigidas pela atualidade: o aumento do capital cultural – conseguido também na retomada da vida escolar, aumentando seu nível de formação – como enriquecedores da biografia e instrumental do conhecimento e a crise no mundo do emprego, afetando inclusive os jovens que buscam o primeiro emprego ou manter-se empregado.

Fazer uso da cidade, (re)conhecendo-a e (re)conhecendo-se em sua cultura, como produtor de cultura e como fruidor ou, por vezes, consumidor das produções de outros grupos e da humanidade ao longo dos tempos, assim como, ajudando a criar e reforçar laços de sociabilidade e de experiência lúdica – perdida com a fuga dos espaços públicos e a intensa institucionalização – é uma forma de validar o potencial desses jovens, além de mostrar a eles que a vivência desse direito a cidade são exercícios de micro-ações políticas no cotidiano.

Os educadores – preparados para tal – podem ajudá-los e podem colaborar no sentido de dar condições a eles para que façam escolhas responsáveis e de forma a não serem tutelados a maior parte de seu tempo, por adultos e instituições, tornando-se capazes de gerir seus tempos e de construírem seus mapas de andanças no espaço da cidade, como uma experiência de ser cidadão e vivência política no cotidiano.

Em minha tese de doutorado (Fernandes, 2007), estudando jovens ex-freqüentadores e não-frequentadores de um espaço de educação não-formal localizado na cidade de Paulínia e agora extinto, aponto para o risco de as instituições de educação não-formal não educarem para a autonomia, reforçando uma dependência dos sujeitos aos educadores-referência e as instituições freqüentadas, no

sentido de busca de ampliação de repertório, de capital cultural e simbólico, de sociabilidade e de vivência do lúdico e do lazer, como se a eles coubesse uma "cultura de segunda mão", no sentido de necessitar da mediação. É como se ficassem atados ao que os outros preparam ou planejam para eles e, mesmo ao fim do período da relação educativa, não se fazem uso ou não dão prosseguimento a esse movimento, parando o deslocamento e gerando um sentimento de nostalgia (p. 144).

Entretanto, como contraponto a isso, ao entrevistar os não-freqüentadores, descubro pelo depoimento de um jovem que, mesmo valorizando as iniciativas não-formais voltadas para crianças e jovens, ele opta por não freqüentar uma instituição (já havia passado pela escola também) dizendo que preferia administrar ele próprio os seus momentos e espaços de lazeres, aproveitando do que a cidade oferecia – e oferece -, especialmente na área dos esportes. Ele mostra que tinha iniciativa e autonomia para buscar para si aquilo de que necessitava. O fato de se submeter a uma disciplina, as regras, a formalização inerentes aos locais institucionais, o tutelava, o tolhia, o enrijecia, o continha de uma forma a qual ele não se adaptava. Talvez ele não quisesse precisar atender aquilo que lhe propunham naquele momento e lugar específicos e estivesse mais preocupado em atender as solicitações internas e as suas motivações ocasionais (p. 250-251).

Ele oferece uma luz para se pensar na educação do tempo livre e na volta ao uso lúdico e criativo do espaço público e da cidade como um todo (com suas instituições e com suas praças, ruas, terrenos etc).

Groppo (2002), ao tratar da juventude, do lazer e da modernidade, escreve que:

"Para a juventude moderna, o tempo de lazer se constitui não apenas como tempo liberado das atividades tradicionais relacionadas à família, comunidade ou religião, mas também em relação às novas obrigações instituídas pela modernidade em prol da colonização da juventude, como as escolas e os grupos juvenis organizados por adultos.

O tempo liberado, em relação à juventude, tipicamente, é aquele conquistado após o cumprimento das obrigações sociais atribuídas à juventude ou, no caso dos grupos juvenis "desviantes", rebeldes ou marginais, na fuga das obrigações institucionais ou, ainda, mesmo nos casos das juventudes mais integradas, nos interstícios dos espaços e tempos institucionais. É a própria constituição das juventudes modernas que podemos observar com a atuação neste tempo e espaço liberado ou retirado das instituições oficiais que reúnem e cerceiam os indivíduos jovens" (p. 74).

Park (s/data), reitera, em seu artigo, os riscos do excesso de institucionalização e as transgressões que alguns jovens fazem a isso:

"Tenho grande preocupação com a institucionalização dos espaços destinados às práticas culturais, pois, entre outras questões, para o foco de nossa discussão, enquanto políticas públicas, muitas vezes pontuais, elas existem e deixam de existir ao bel prazer dos políticos, sendo muito comum os desmontes por ocasião das mudanças de gestão. Confio na transgressão típica de tal segmento (os jovens) que, ao se esconder, ao ignorar nossos apelos em nome de convites para habitar lugares seguros traçam uma cartografia mais próxima, mais identitária. Que, ao recusar uma cultura no singular, legitimada pelo Estado e seus espaços institucionalizados praticam culturas no plural, reinventando linguagens que contém em suas formas, resistências (...)"

Considerações finais

Os jovens, assim como as crianças e adultos têm direito a outras formas de socialização e aprendizado que não apenas as oferecidas pela instituições formais e não-formais, assim como têm o direito a experimentar a cidade. Os jovens, em particular, pois carecem de falta de oportunidades de lazer e trabalho no cotidiano atual. Os programas e projetos de educação não-formal precisam olhar mais de perto para o jovem e ensinar-lhe/construir com ele, formas outras de ocupação "do tempo e da cabeça" – nos dizeres dos jovens -, preparando-os para exercerem suas escolhas com autonomia e responsabilidade, sem necessitar de uma constante vigilância, controle e tutelagem. São cidadãos e merecem vivenciar e fruir a cidade, assim como ela precisa de suas ações e intervenções e descobertas, deixando marcas nesse espaço que é tanto físico-geográfico quanto imaginário.

Esse espaço potencialmente cheio e vazio, aguarda e convida para serem preenchidos, re-ocupados, re-significados, re-descobertos, com o lúdico, o poético, o político, com a imaginação, com transgressão e também com conservadorismo.

Park (2007) retoma da literatura uma cena que mostra os jovens procurando e descobrindo(-se) como sujeitos cidadãos, como grupo, um espaço conquistado por eles ao que é instituído: o terreno baldio:

"(...) Molnár (2005), na obra "Os meninos da Rua Paulo", que nos oferece um belo retrato desse lugar do vazio tão absurdamente necessário às práticas da liberdade: *"Ó grund...Ò vós, belos e sadios estudantes da planície, aos quais basta dar um passo pra vos encontrardes na estepe imensa, sob a admirável redoma azul que se chama firmamento, vós cujos lhos estão acostumados às grandes distâncias, aos longes, vós que não viveis apertados entre edifícios altos, nem podeis imaginar o que é para os guris de Budapeste um terreno baldio, um grund. É sua planície,ma sua estepe, o seu reino; é o infinito, é a liberdade*" (Molnár apud Park, 2007).

Nessa busca, os educadores precisam se inteirar dessa necessidade e desse direito, se conscientizar, experimentar por si, para que possam estimular e desenvolver conhecimentos da/na/para a cidade. Uma pesquisa-ação que se preocupa com as demandas mais urgentes de seu público pesquisado e que inclui nesse processo um curso de formação que estimule a reflexão tanto quanto a prática desenvolvida em pedagogias mais adequadas ao contexto social, histórico, econômico e político, assim como com seus públicos atendidos, especialmente pensando o que ocorre ou pode ocorre no campo da educação não-formal é de extrema validade e importância. Entretanto, esse caminho é lento e árduo, com mais recuos do que avanços. Afinal, envolve um aprendizado para esses adultos-educadores que vai além de seu exercício profissional e envolve colocar-se como verdadeiros sujeitos de direito e como cidadãos que merecem viver intensamente a cidade.

Referências bibliográficas

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*, Brasília: Líber Livro, 2004.

BAUMANN, Zygmunt. *Confiança e medo na cidade*, RJ: ed. Zahar, 2009.

FERNANDES, Renata Sieiro. A cidade educativa como espaço de educação não-formal, as crianças e os jovens,* Revista Eletrônica de Educação*, UFScar, Vol. 3, No 1, 2009.

_____. *Educação não-formal, memória de jovens e História Oral*, Campinas: ed. Arte Escrita/CMU, 2007.

GATTI, Bernardete A. *Pesquisa em ação: produção de conhecimentos e produção de sentidos como desafio*, mimeo, s/data.

GROPPO, L. A. A emergência da juventude e do lazer como categorias socioculturais da modernidade. *Revista Licere*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 73-82, 2002.

LEFEBVRE, H. *O direito à Cidade*. São Paulo: Editora Documentos, 1969.

PARK, Margareth B. *Juventudes, educação não-formal e culturas: parcerias conjunturais*, texto apresentado em mesa-redonda no Rumos Itaú Cultural, mimeo, 2007.

RODRIGUES, Arlete Moysés. *A cidade como direito*, IX Colóquio Internacional de Geocrítica, Los problemas del mundo actual. Soluciones y alternativas desde la geografía y las ciencias sociales, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em http://www.ub.es/geocrit/9porto/arlete.htm. Acesso em 14/07/2010.

SOUSA, Emanuel Silva. Resenha SENNETT, Richard. O Declínio do Homem Público: as tiranias da intimidade. Tradução: Lygia Araújo Watanabe — São Paulo; Companhia das Letras, 1988. Disponível em http://vsites.unb.br/ics/sol/urbanidades/resenhasousa.htm. Acesso em 14/07/2010.

SOUZA, Charles Benedito Gemaque. A contribuição de Henri Lefebvre para reflexão do espaço urbano da Amazônia, projeto de pesquisa, *Confins Revistra Franco-Brasileira de Geografia*, 2009. Disponível em http://confins.revues.org/index5633.html. Acesso em 15/07/2010.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre a pesquisa-ação, in *Serviço Social & Sociedade*, ano IV, no. 10, dez/1982, p. 123-141.

_____. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: ed. Cortez, 1994.

TRILLA BERNET, Jaime. A educación non-formal e a cidade educadora. Dúas perspectivas (unha analítica e outra globalizadora) do universo da educación. *Revista Galega do Ensino*, no. 24, setembro/2009, p. 199-221.

_____. Ciudades educadoras: bases conceptuales, in ZAINKO, Maria Amélia S. (org). *Cidades educadoras*, Curitiba: ed. UFPR, p. 13-34, 1997.

EXPERIMENTAÇÕES JUVENIS: NAS TRILHAS DO HIP HOP-

Roberta Grangel da Silva[69]

Resumo: Esse trabalho teve como objetivo cartografar a Cultura *Hip Hop*, tendo como foco o *Breaking*. O *Hip Hop* emergiu nos Estados Unidos, na década de 1970, cujos protagonistas são jovens, em sua maioria, oriundos das periferias urbanas. No Brasil, esta cultura surgiu na capital paulista e, aos poucos, espalhou-se para outras capitais, podendo hoje ser vista em cidades menores. Para realizar as cartografias, dialogamos com autores como Foucault, Deleuze, Guattari e Rolnik. A cartografia é um termo emprestado da geografia, para os geógrafos é um desenho que se faz e se acompanha ao

[69] Roberta Grangel da Silva – Mestre em Psicologia e Sociedade pela UNESP.

mesmo tempo em que a paisagem se transforma. Assim, cartografar significou para nós acompanhar o esfacelamento e a construção de mundos, trata-se aqui de mundos que se criam para expressar afetos que pedem passagem. Cartografar nos possibilita também desenhar as forças na dinâmica móvel e não congelá-las, reduzindo-as a um grupo identitário. Nossa prática foi de um exercício de nomadismo na tentativa de acompanhar as linhas que foram tecidas ao longo dos encontros com a literatura e com os grupos que se agenciam com o *Hip Hop*, dando visibilidade aos modos de subjetivação, de singularização, aos afetos que escaparam de determinados territórios capturados por estratégias de controle sociais que produzem subjetividades homogêneas ou cristalizadas. Nesse processo, afetamos e fomos afetados pela história e pelas práticas do *Hip Hop* e de seus atores que nos foram sendo percebidas como narrativas de processos criadores. Tais processos foram sustentados por corpos vibráteis cujas intensidades dispararam movimentos de resistência e linhas de fuga que possibilitaram a produção de modos de existência singulares em relação àqueles produzidos pelos fluxos capitalísticos que produzem modos serializados e cristalizados de existência. Cartografar o movimento do desejo, na vontade de expandir a vida por meio do agenciamento corpo-cidade-ruptura, fez com que compreendêssemos que o devir não se repete e que sempre há algo no outro que nos transforma.

Palavras-chave: Juventude, Cartografia, Cultura.

Introdução

A modernidade e as ciências surgidas a partir do século XIX nos ensinaram a conceber a subjetividade atrelada ao âmbito individual. Herdeira do projeto cartesiano, a modernidade, em seu projeto epistemológico, tratou de construir para o ser humano sua essência (GIACOMEL et al., 2003, p. 142).

Podemos dizer que a psicologia acabou por sucumbir ao legado cartesiano e ao positivismo[70], contribuindo para a construção de um sujeito apto para conhecer a si próprio e para ter sua verdade revelada. Ainda em uma perspectiva positivista, muitos pressupostos teóricos da psicologia e de outras ciências que compartilham com os pressupostos teóricos da modernidade e do positivismo, buscam reduzir e explicar os fenômenos sociais como se estivessem atrelados ao âmbito individual.

Nessa mesma perspectiva, alguns saberes como a psicologia, a pedagogia, o direito, a psiquiatria, a sociologia, dentre outros, também se valem dos paradigmas de normalidade para qualificar e classificar os indivíduos. Desse mesmo modo, os diversos especialistas se valem da norma e dos saberes provenientes destas ciências também para classificar, qualificar e categorizar determinados grupos sociais, o que ocorre, por exemplo, no caso dos jovens e suas culturas específicas, dentre elas citamos o *Hip Hop*.

Em consonância com o pensamento de autores como Foucault, Deleuze e Guattari, entendemos o *Hip Hop* como efeito de uma pluralidade de forças e de um coletivo composto de componentes heterogêneos, que só pôde ser engendrado em um tempo histórico propício, sendo, portanto, efeito de múltiplos atravessamentos que o atravessam e que nos atravessam.

[70] Scheinvar (2002, p. 84) nos explica que a sociedade moderna tem como um de seus principais pilares o positivismo que se irradiou pelo mundo, afirmando o sistema capitalista e o poderio burguês. Em um contexto de declínio da religião como forma única de compreender o mundo, o positivismo entende que as crenças sociais têm que abandonar o viés religioso e metafísico e apoiar-se em bases científicas.

Nestas incursões por territórios juvenis, diante dos vários movimentos e culturas protagonizadas por jovens presentes na atualidade, dentre os quais citamos o *funk*, as *raves*, as torcidas organizadas de futebol, os *skinheads*, pretendemos dar visibilidade e traçar as linhas que constituem a Cultura *Hip Hop*, focando a dança – *Breaking*[71].

Pretendemos dar visibilidade a Cultura *Hip Hop*, uma vez que a percebemos de uma forma diferenciada, pois, por meio de suas atuações, não raro acaba por exercer práticas políticas que potencializam o desejo, criando outros modos de existência. Conforme Rolnik (2007), afirmamos que o desejo é produtivo, pois ele não está desconectado do social e, por isso, produz realidades. Dessa maneira, ao potencializar o desejo, as práticas políticas afirmam a vida.

Ao pensarmos o *Hip Hop*, entendemos também que suas práticas, em meio à pluralidades de forças e elementos que o atravessam, também têm propagado fluxos instigadores de uma nova sonoridade e um registro de indignação frente às várias formas de dominação, de controle sociais e de apropriação do território urbano.

Escolhemos a cidade de São José do Rio Preto-SP para começar a seguir as trilhas do *Hip Hop*. Seguir não significa para nós realizar um movimento dinâmico e alinhado, com rotas pré-determinadas. Em consonância com Diógenes (2003, p. 25), seguir nos faz ultrapassar o plano do visível, deixando-nos "guiar em todos os momentos de suas operações" (p. 25).

Na cidade de São José do Rio Preto-SP, nosso ponto de partida, um dos elementos do *Hip Hop* que primeiro se desenvolveram, foi o *Breaking*, por volta de 1986/87 (Diário de Bordo[72]). Atualmente, embora os elementos se entrecruzem, o *Breaking* é um dos elementos que mais tem adeptos na cidade. Desse modo, em nossas cartografias, acabamos por dar a ele maior visibilidade e a traçar as linhas que o constituem mais que aos outros elementos do *Hip Hop*. Também convém destacar que, quando começamos a seguir estes territórios juvenis, foi com o *Breaking* que primeiro estabelecemos uma parceria, - devido à receptividade dos dançarinos – e, a partir deste encontro, pudemos realizar as cartografias.

Ao realizar estas cartografias, não pretendemos produzir verdades absolutas sobre esta Cultura ou sobre estes jovens, mas, sim, produzir saberes provenientes deste encontro estabelecido com este universo e que trouxessem nossa voz misturada à voz destes jovens, que falassem de um coletivo e não de um mero resultado produzido a partir da observação individual.

Para percorrermos estes territórios juvenis, buscamos fazê-lo tal como os nômades. Nomadizar é uma expressão que tomamos de empréstimo de Diógenes (2003) e que significa lançar-se às misturas, ao novo, sem receio algum de deixar-se levar pelos caminhos.

[71] A Cultura *Hip Hop* é oriunda dos guetos nova-iorquinos e é composta por quatro elementos: o *Breaking* (dança), o Rap (música), o DJ (discotecagem) e o *graffiti* (artes) (ROSE, 1997).

[72] O Diário de Bordo foi um instrumento de registro no qual anotávamos nossas impressões e os acontecimentos que nos afetavam durante nossos encontros com o *Hip Hop*. O Diário de Bordo não é destinado a um autor, mas, serve para realizarmos as cartografias.

Nomadizar é produzir rupturas, fissuras. Cardoso Jr (2004) nos explica que os nomadismos lançam rotas de resistência e de escape com relação aos diversos mecanismos de controle existentes, sejam eles, psíquicos, penais, políticos ou científicos.

Em todos os modos de organização social, existem relações de poder e formação de aparelhos de Estado. Nesse sentido, Cardoso Jr (2004, p. 129) referenciado em Deleuze e Guattari, nos fala que estão presentes, em uma contínua interação, as "máquinas de guerra" produzidas pelos nômades que buscam cavar brechas de resistência aos processos sobrecodificantes e as tecnologias de controle existentes no tecido social.

Nesse sentido, podemos afirmar também que, em meio à mobilidade das forças, ao mesmo tempo em que as estratégias de controle social vigentes e o capitalismo globalizado tentam capturar as brechas de resistência ou escape traçadas pelo nomadismo, estas os surpreendem de forma contínua.

Buscamos traçar as linhas que formam os territórios existenciais e os modos de subjetivação, cartografando também as brechas de resistência às estratégias de poder-saber presentes no tecido social e os movimentos de criação que possam ser engendrados em torno das práticas do *Hip Hop*, considerando a relação que estabelece com o social, o cultural e o político, bem como as estratégias de controle que tentam capturar os movimentos de criação, tornando-os mercadoria para consumo. Cabe ressaltar que, a partir da perspectiva por nós adotada, não analisaremos estas relações de controle e de resistência e os efeitos disparados por elas como algo com uma essência imutável, pois, com Foucault e Deleuze, aprendemos que estas forças se arranjam e rearranjam continuamente.

A Cultura *Hip Hop* é protagonizada por jovens, em sua maioria, oriundos ou moradores das periferias urbanas. Na atualidade, ainda ocorre uma associação sistemática da juventude pobre à criminalidade. Autores como Herschmann (2000) e Vicentim (2005) nos falam que não apenas os jovens pobres são veiculados como sinônimo de criminalidade, mas também suas culturas específicas; estas crescem e sobrevivem, aos olhos de mecanismos de controle social, como a mídia, atreladas a uma imagem do crime. Muitas vezes, no caso do *rap*, por exemplo, são vistas como "músicas de delinqüente". Contudo, pretendemos, em nosso trabalho, desmistificar a imagem de que esta cultura é protagonizada por uma juventude criminosa.

A partir de nossa proposta, escolhemos a cartografia como estratégia para realizarmos a pesquisa, pois ela nos permite desenhar as forças em uma dinâmica móvel e não congelá-las, colando-as a um grupo identitário. Isso nos possibilita perceber o provisório, o raro, acompanhando algo que não é estático.

Cabe esclarecer que a noção de território, para Guattari e Rolnik (1986), tem um sentido amplo e que se ultrapassa o uso que a etologia e a etnologia fazem dela. Para os autores:

> A noção de território é entendida num sentido mais amplo, que ultrapassa o uso que dela fazem a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido quanto a um sistema percebido, no seio do qual um sujeito se sente 'em casa'. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto dos projetos e representações nos quais vai desembarcar,

pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, cognitivos (GUATTARI e ROLNIK, 1986, p. 323).

Entretanto, os territórios possuem vetores de desterritorialização, pois

O território pode, desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair de seu curso e se destituir. A espécie humana está mergulhada num imenso processo de desterritorialização, no sentido de que seus territórios 'originais' se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, [...] com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar, cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais (GUATTARI e ROLNIK, 1986, p. 323).

Ainda com relação aos vetores de desterritorialização, Deleuze e Parnet (1988) nos explicam que os territórios são finitos e que, por serem constituídos por agenciamentos, podem ser desterritorializados.

Podemos dizer que a Cultura *Hip Hop*, imersa em uma sociedade de cultura de massas que, segundo Guattari e Rolnik (1986), é uma das grandes estratégias de controle social que busca a formação de subjetividades homogeneizadas, negocia, em uma relação de forças, com essa mesma cultura de massa e com os veículos midiáticos. Assim, por vezes, resiste à mídia, aos modos hegemônicos de produção cultural e à imprensa e, outras vezes, torna-se parte destes grandes meios de comunicação, sendo capturada por suas estratégias de marketing e de controle.

Neste movimento constante de embate das forças, podemos citar a postura de alguns grupos de *rap*, como os Racionais MC's, que se recusam a aparecer e a se apresentar em programas de vários canais de televisão, sejam eles canais abertos ou pagos.

Mano Brown, *rapper* dos Racionais MC's, grupo de *rap* da capital paulista e um dos primeiros grupos de *rap* do país a ser conhecido nacionalmente, durante uma entrevista concedida à revista Caros Amigos (1998), afirma que aparecer na mídia e em determinados canais de televisão significa:

[...] o começo da derrota dos rebeldes. O começo da derrota. Acho que nós estamos começando a ganhar uma batalha pequena de uma guerra gigante. Quando você começa a sair fora do sistema em que os caras colocaram você, o controle remoto, tudo tá no domínio dos caras, da televisão, eles tem o domínio sobre tudo, tudo o que está acontecendo no mundo da música, tá ligado? Todos os estilos. Quando escapa um do controle, os caras viram a atenção praquele lado ali. E é o que acontece com a gente. Se a gente voltar pros caras significa que é uma dissidência que perdeu... aí não existe mais (BROWN, 1998, p. 18).

Os Racionais MC's permanecem firmes em sua postura quanto à mídia, em entrevista à revista Caros Amigos (2005). Ao ser indagado sobre ir ou não à televisão, Mano Brown responde de forma direta que não vai.

Nesse sentido, devemos considerar que, ao mesmo tempo em que os veículos de comunicação de massa tentam se apropriar do *Hip Hop* e de seus atores, homogeneizando suas subjetividades, eles também disparam movimentos de resistência aos veículos midiáticos.

É possível afirmar que a postura radical de Mano Brown, *rapper* dos Racionais Mc's, pode ser traduzida como uma batalha e como um rompimento aos modos hegemônicos de produção musical veiculados pelos mecanismos de comunicação de massa, como a mídia. Ao longo de sua trajetória, o grupo não só se mantém radical, como produz outras formas de propagar suas músicas.

Além das grandes gravadoras e dos canais televisivos tentarem se apropriar do *Hip Hop*, podemos também citar o fato de que, a partir de 1995, com a expansão dos campeonatos de *Breaking*, várias empresas multinacionais como Red Bull, LG, Nike, dentre outras, começaram a patrocinar eventos da dança. Algumas dessas marcas, inclusive, produzem eventos em vários países (Diário de Bordo).

Guattari e Rolnik (1986, p. 17) nos propõem que, em meio aos modos de produção de subjetividade homogêneas, em uma articulação simultânea e coexistente, é possível engendrar modos singulares de subjetivação, os quais também podem ser denominados de processos de singularização, construindo "uma maneira de recusar todos esses modos de manipulação e de telecomando, recusá-los para construir modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção [...] que produzam uma subjetividade singular". Assim, o autor nos explica que se trata de uma singularização existencial que vai ao encontro do desejo.

Ainda com relação à cultura, Guattari e Rolnik (1986) nos explicam que ela não é só um modo de transmitir informação cultural, ou de sistemas de modelização, mas, é também uma "maneira de as elites capitalísticas exporem um mercado geral de poder" (p. 20). É nesse sentido que a cultura constitui um modo de produção de subjetividade, pois, ao constituir-se como um dos modos fundamentais de controle, acaba tornando-se um dos modos de produção da subjetividade. O autor também nos esclarece que a imprensa busca se apropriar de fluxos de singularidade, visando produzir cotidianamente subjetividades serializadas, produzindo indivíduos e "processos empobrecidos" (p. 39).

Tendo em vista o caráter móvel das forças, ao analisar os processos singulares de expressão e os mecanismos de controle que tentam cooptá-los, Guattari e Rolnik (1986) assinalam:

> Para mim é importante considerar que estes processos de singularização podem ser, por um lado, capturados por circunscrições, por relações de força que lhes dão essa figura de identidade – nunca esquecendo que se trata de um conceito perfeitamente reacionário, mesmo quando manejado por movimentos progressistas. Por outro lado, esses mesmos processos podem, concomitantemente, funcionar no registro molecular, escapando totalmente a essa lógica "identitária" (GUATTARI e ROLNIK, 1986, p. 71).

Considerando que a subjetividade é produzida por múltiplos e heterogêneos componentes e que não há uma relação hierárquica entre eles, Guattari (1992, p. 19) nos propõe uma definição provisória e englobante da subjetividade:

> o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva. Assim, em certos contextos sociais e semiológicos, a subjetividade se individua: uma pessoa tida como responsável por si mesma, se posiciona em meio a relações de alteridade regidas por usos familiares, costumes locais, leis jurídicas... Em outras condições, a subjetividade se faz coletiva, o que não significa que ela se torne por isso exclusivamente social[73]

Esclarecemos que, na esteira do que nos diz autores como Foucault, Deleuze e Guattari, não há uma essência ou estrutura invariável do sujeito. Guattari e Rolnik (1986) nos propõem que, ao invés de falarmos em sujeito, é preferível pensarmos em agenciamentos coletivos de enunciação. Entretanto, os agenciamentos não correspondem a entidades individuadas nem tampouco a uma entidade social pré-determinada.

Segundo Bocco (2006), tendo por base os escritos de Deleuze e Parnet (1998) o agenciamento é composto por linhas e fluxos em movimento, os quais se entrecruzam, gerando encontros entre si. Deleuze e Parnet (1998) também nos mostram que o agenciamento possui duas faces, pois todo agenciamento é ao mesmo tempo agenciamento maquínico de efetuação ou do desejo e agenciamento coletivo de enunciação. No agenciamento, há um

> estado de coisas, estado de corpos os corpos que se misturam, se transmitem afetos; mas também enunciados [...] os signos se organizam de uma nova maneira, novas formulações aparecem, [...] os enunciados são peças e engrenagens no agenciamento, não menos que os estados de coisas. [...] Na enunciação, na produção dos enunciados, não há sujeito, mas sempre agentes coletivos; e daquilo que o enunciado fala, não se encontrará objetos, mas estados maquínicos (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 85).

De acordo com os referidos autores, devemos considerar também que os agenciamentos existem nos territórios, pois, para Deleuze e Parnet (1998) "nada de agenciamento sem território", entretanto, eles nos explicam que os agenciamentos também nos arrastam os territórios para a desterritorialização, traçando linhas de fuga que potencializam o desejo.

Com relação a esse caráter múltiplo dos agenciamentos, Deleuze e Guattari (1995, p. 17) nos esclarecem que "um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à metida que ela aumenta suas conexões" (p. 17). Nessa perspectiva, os agenciamentos são conexões, conexões de linhas e componentes diversos que se entrecruzam e produzem realidades.

[73] A palavra coletivo não é usada no sentido de uma somatória de pessoas ou de grupos sociais, mas tem a ver com multiplicidades, derivando mais dos afetos do que de uma lógica de conjuntos circunscritos (GUATTARI, 1992).

Ainda com relação a este caráter heterogêneo e diverso dos agenciamentos, nos quais não existem sujeitos nem objetos, Deleuze e Guattari nos explicam:

> Não existe enunciado individual, nunca há. Todo enunciado é produto de um agenciamento maquínico, quer dizer, e agenciamentos coletivos de enunciação (por "agenciamentos coletivos", não se deve entender povos ou sociedades, mas, multiplicidades). Ora, o nome próprio não designa um indivíduo, ao contrário, quando o indivíduo se abre às multiplicidades que o atravessam de lado a lado, é que ele adquire seu nome próprio. O nome próprio é a apreensão instantânea de uma multiplicidade (DELEUZE e GUATARI, 1995, p. 51).

A subjetivação, para autores como Foucault e Deleuze, nada tem a ver com a vida privada, ou com um sujeito individual. Para Deleuze, (1992a, p. 135), a subjetivação diz de um modo intensivo e não de um sujeito pessoal e traduz o modo pelo qual se produz a curvatura da relação das forças. Cada formação histórica irá dobrar diferentemente a composição das forças que a atravessam dando-lhe um sentido particular. É a partir desta curvatura sobre as forças que se constitui um território subjetivo.

Para Vicentim (2005, p. 317), a constituição de um território subjetivo depende sempre de uma exterioridade decisiva: são os agenciamentos que podem alterar os territórios auto-existenciais e vice-versa e, a diferença que se coloca,

> Não é absolutamente entre o social e o individual (ou interindividual), mas entre o campo molar das representações, sejam elas coletivas ou individuais, e o campo molecular das crenças dos desejos, onde a distinção entre o social e o indivíduo perde todo o sentido, uma vez que os fluxos não são mais atribuíveis a indivíduos do que sobrecodificáveis por significantes coletivos (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p. 98-99).

Pensar a subjetividade como sendo essencialmente produzida por agenciamentos de componentes múltiplos e heterogêneos, deslocada de uma interioridade ou de uma essência, auxilia-nos a perceber determinados grupos sociais, como por exemplo, a juventude, não como possuidores de uma identidade fixa, "mas, com inúmeras linhas (históricas, mediáticas, econômicas, tecnológicas, ecológicas, entre outras) que se entrecruzam e fazem emergir um território existencial" (BOCCO, 2006, p. 154).

Deleuze e Parnet (1998) nos explicam que somos todos compostos por inúmeras linhas emaranhadas umas às outras e de natureza bem diversa. A primeira linha que nos compõe é de segmentaridade dura, entretanto, nossos autores nos explicam que há várias linhas duras que nos segmentam;

> a família-a profissão; o trabalho-as férias; a família-e depois a escola-e depois o exército-e depois a fábrica-e depois a aposentadoria [...] Em suma, todas as espécies de segmentos bem determinados, em todas as espécies de direções, que nos recortam em todos os sentidos, pacotes de linhas segmentarizadas (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 145).

Ao mesmo tempo, em meio à mobilidade das forças e das linhas que nos compõem, também existem as linhas flexíveis, elas traçam rupturas, fissuras, operando pequenas transformações (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 145).

Há também uma terceira espécie de linha, as linhas de fuga. Segundo Rolnik (2007, p. 48) as linhas de fuga nascem "entre" os corpos, em seu poder de afetar e serem afetados, ao encontrarem-se. "É que enquanto se está vivo não se pára de fazer encontros com outros corpos (não só humanos) corpos que se tornam outros". Nesse sentido, tendo por referência autores como Deleuze e Rolnik, as linhas de fuga não se territorializam, não se fixam, mas, dão passagem ao desejo.

Nessa mesma perspectiva, Deleuze e Parnet (1998, p. 63) nos esclarecem que traçar linhas não significa fugir da vida ou da realidade, ao contrário, as linhas de fuga nos possibilitam criar realidades, criar outras possibilidades de existência, mesmo porque, para nossos autores, "a vida não é algo pessoal".

Cartografias do Hip Hop

Considerando a não linearidade dos acontecimentos e o fato de os territórios serem compostos por linhas emaranhadas umas as outras, algumas linhas aqui traçadas, a partir da composição do diário de bordo do cartógrafo, foram desenhadas ao longo das cartografias.

Procuramos, no decorrer das cartografias traçadas a partir dos territórios do *Hip Hop*, não mencionar os nomes das pessoas, mesmo porque, em consonância com Deleuze e Parnet (1998, p. 85), não existem sujeitos, mas, agentes coletivos e, tampouco, existem enunciados ou objetos, mas, estados de coisas.

Nosso ponto de partida para compor o diário de bordo foi uma ONG, a Casa do *Hip Hop*, que funciona por meio de uma parceria com a Secretaria Municipal de Cultura de São José do Rio Preto-SP. Na Casa do *Hip Hop*, que funciona aos sábados, são ministradas oficinas de *rap*, *DJ*, *MC*, *Breaking* e *Graffiti* a adolescentes. Atualmente, em várias cidades, existem algumas "Casas do *Hip Hop*", as quais funcionam em parceria com os governos locais, ou o governo estadual; muitas dessas associações ou ONGs são geridas pelos próprios membros do *Hip Hop.*

Aqui, podemos traçar algumas linhas que compõem estes territórios, algumas podem ser vistas a "olho nu", entretanto, estes territórios, compostos por linhas duras, não são permanentes, pois em meio aos encontros que ocorrem "entre" os corpos, afetos sempre escapam aos territórios.

Convém assinalar que os afetos, que não se confundem com um sentimento pessoal, arrastam para a produção de outros mundos, para a produção de realidades,

[...] os afectos não são mais do que sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e transbordam qualquer vivido. Existem na ausência do homem, podemos dizer, porque o homem, tal como ele é fixado na pedra, sobre a tela ou ao longo das palavras, é ele próprio um composto de afectos (DELEUZE, 1992b, p. 213).

Ao se organizar enquanto uma casa, - Casa do *Hip Hop* -, não apenas um espaço físico se constitui em torno de um aparato institucional, acaba-se também por delimitar os sujeitos, atribuindo a estes funções específicas. Estes se reconhecem, por meio de máscaras – professores, alunos, coordenadores.

Entretanto, dado o caráter finito dos territórios, no "entre" dos encontros que se estabelecem entre os corpos, afetos pedem passagem, linhas flexíveis tentam desmanchar as linhas duras. Ao habitar a Casa do *Hip Hop*, percebia que aquele espaço não era ocupado apenas por professores que ministravam as aulas, mas, também por encontros e por afetos. Durante o período de férias, freqüentavam a "Casa", os coordenadores, os professores, alunos, ex-alunos e adeptos do *Hip Hop*. Vale assinalar que os professores e coordenadores não recebem salário durante este período de férias, mas freqüentam o local pelos encontros que nele são proporcionados com o intuito de se reunirem, dançarem, ouvirem músicas e para que aquele espaço pudesse ser apropriado por processos criadores.

A Casa do *Hip Hop* é decorada por *graffiti*s desenhados em locais delimitados, por espelhos para as aulas de *Breaking* e *Locking* e por objetos em locais específicos. Entretanto, muitos jovens também a ocupam, desorganizando esse território, dando passagem à criação, fazendo dele também um local onde há espaço para o efêmero, a liberdade e a transitoriedade. Nesses processos criadores, ressoam os atos de criação dos primeiros membros do *Hip Hop* de São José do Rio Preto-SP. Esses processos de criação não podem ser contidos nem pela organização da Casa do *Hip Hop*, nem pela organização própria dos espaços urbanos.

Durante os sábados, muitos dançarinos se reúnem na Casa do *Hip Hop* para organizarem as chamadas rodas de *Breaking*. Estas, onde quer que aconteçam, são sempre tomadas por uma criação constante, pois cada roda é um acontecimento. Também os passos, muitas vezes, não se repetem nessas rodas, fugindo do esperado, do decorado, e, tomados pelo instante da potência criadora, tornam-se um acontecimento.

Este território da Casa do *Hip Hop* é permeado por potentes misturas, uma delas é o Projeto Quintal que se consiste em uma criação coletiva, tendo como objetivo propagar a cultura. Durante o Projeto Quintal, vários membros do *Hip Hop* se reuniam na Casa do *Hip Hop* para dançar, cantar, sem se preocuparem em produzir um espetáculo ou em cobrarem para entrar. Neste sentido:

Projeto Quintal é um sonho que não acabou ainda, só estacionou, é um projeto que é muito rico, a ideologia e o legal dele é que foi surgindo idéias de outras pessoas, tipo eu fui o mentor, falei pô, vamos fazer isso, mas, aí foi surgindo idéias de outras pessoas, vieram muitas idéias, por exemplo, de fazer um varal com camisetas pintadas,

depois veio a idéia de pintar shape quebrado. Então eles inovaram uma parada e ficou muito louca, idéia dos caras (Entrevista concedida à autora em 16 jul. 2009).

Nestas noites de Projeto Quintal, os espaços da Casa do *Hip Hop* eram invadidos pelo barulho e pelo ritmo das músicas que eram conduzidas pelo *DJ* que criava novos ritmos e sons ao manipular as *pick-ups* e ao deixar-se afetar pelos encontros estabelecidos naquele evento. Também destacamos os *MC's* que faziam todos interagirem ao ritmo das músicas.

Estes espaços também eram apropriados nestas noites pelos *B. Boys*, que faziam de seus corpos verdadeiros movimentos, ao deixarem-se contagiar pelo encontro estabelecido com a música, com os demais *B. Boys* e com as demais pessoas, desassossegando e atraindo os olhares para suas performances e movimentos.

Embora possa ser percebido por alguns como um entretenimento, o Projeto Quintal também pode ser por nós analisado como um encontro permeado por nomadismos. Tais movimentos nômades podiam ser verificados no fato de estas festas não terem como objetivo um lucro financeiro, contrariando a lógica capitalista; seu único objetivo era proporcionar encontros ao reunir os elementos da Cultura *Hip Hop*. Também observávamos nomadismos nos próprios movimentos criadores suscitados pelos *B. Boys* nas rodas de *Breaking*, pois, ao se conectarem mutuamente e também com o ritmo da música, produziam muitas vezes novos passos, os quais não eram destinados para um campeonato ou para uma apresentação específica, mas emergiam no próprio instante da criação.

Ao compor o diário de bordo do cartógrafo, também nos deparávamos com as Ongs e projetos sociais que ofertam oficinas de *Breaking*, *DJ* e *Graffiti* a crianças e adolescentes considerados em situação de risco.

Devemos considerar também que, na atualidade, há um aumento expressivo de ONGs[74], sobretudo nas periferias urbanas, com o intuito de controlar as virtualidades das populações que habitam os territórios considerados de risco. Assim, as Ongs, atravessadas pela linha do Estado e dos demais mecanismos de controle social, buscam controlar e homogeneizar as subjetividades e os modos de existência singulares. Propaga-se a idéia de que muitas delas colaboram para a produção de sujeitos e cidadãos do futuro. Para tanto, ministram-se nestes locais, - com patrocínio da iniciativa privada e de governos municipais, estaduais e federais -, oficinas de práticas culturais (não apenas aquelas relacionadas ao *Hip Hop*), artísticas e esportivas, afirmando que por meio destas oficinas seria possível resgatar crianças e jovens, impedindo que adentrassem para a criminalidade.

Não temos a pretensão de desqualificar as práticas culturais, artísticas e esportivas, tampouco afirmar que elas não devem ser incentivadas. Contudo, chamamos a atenção para alguns aspectos. Um deles é que, ao conceber crianças ou jovens como em situação de risco, ou seja, ou como vítima ou como pessoas que poderiam entrar ou estão "no mundo da criminalidade",

[74] Segundo dados do filme "Quanto vale ou é por quilo?", estima-se que existam cerca de 14 a 22 mil associações, entidades e ONGs, espalhadas por todo o país.

corremos o risco de querer "salvá-las". Por vê-las como vítimas ou delinqüentes, corremos o risco de construir movimentos que minam os processos de singularização.

Outro aspecto que pode ser levantado é que muitos mecanismos de controle social ligados ao Estado, aos veículos de comunicação de massa, dentre os quais citamos a mídia e programas televisivos, buscam capturar e apropriar-se de práticas culturais, tornando-as uma linha de controle dos corpos e também um estilo a ser comercializado e consumido, como identidades *"prêt-à-porter"*[75].

Em minhas andanças pelos territórios do *Hip Hop*, ao me encontrar com intercessores, ora percebia uma crítica com relação a esta estratégia de controle por meio da arte, da cultura e do esporte, ora percebia que os membros do *Hip Hop* também eram capturados pela idéia de que esta cultura poderia se constituir um meio de "salvação" ou de "resgate de cidadania".

Tendo em vista o caráter móvel das forças, destacarei, a seguir, algumas conversas tidas com alguns *B. Boys* durante o tempo em que habitei os territórios do *Hip Hop*. Explicou-me um *B. Boy*:

Hip Hop não é isso, tirar, não é isso, ele tem isso, por isso que eu falo *Hip Hop* é, não tem como, o cara usa ele da forma que quiser, por isso que é *Hip Hop*, é da maneira *Hip Hop* de se fazer as coisas. *Você vai lá na sua casa, pega duas panelas, começa a bater, arruma um gravador, grava a voz, liga o ventilador, você não teve estudo, não teve nada, você fez ali, então isso é rua, isso é arte, isso é Hip Hop, é você dançar quando não tinha chão para dançar, quando não tinha energia adequada, você por uma pilha e dançar, isso é Hip Hop* mas, não *Hip Hop* pra tirar a galera da rua, não, jamais!!! Tirar da rua, isso não é *Hip Hop* não!! (Entrevista concedida a autora em 11 ago. 2009, grifos nossos).

Aos percorrer os territórios duros, também nos deparávamos com a idéia de que o *Hip Hop* poderia livrar as pessoas da marginalidade, apontando para uma possibilidade de redenção:

Porque chama muita atenção, é um negócio que gruda, e é um meio de salvação assim da molecada, porque uma das culturas que mais chama atenção do social é *Hip Hop*, queira ou não chama atenção, e por ter a malandragem também né, *Hip Hop* tem aquela coisa você ta ali mas, você não é preso. E o *Hip Hop* no começo, para a molecada, não é um lance profissional, é uma diversão, o pessoal costuma estudar a Cultura quando vai levar a sério. Aí [...] começa a estudar de onde veio, pra que está fazendo aquele passo, aí que vem a salvação, aí que o cara não tem tempo para fazer coisa errada, não tem tempo pra ... para se envolver com droga, pra se envolver com coisa errada e tal, ele quer se meter de cabeça naquilo e se for uma instituição que consegue trabalhar bem o *Hip Hop* com ele, ele leva o trabalho e o estudo do mesmo jeito que ele leva a Cultura *Hip Hop*. O *Hip Hop* acho que no Brasil está sendo muito importante em projetos, em São Paulo, em Rio Preto já foi mais forte [...] em rio Preto quem está na Cultura mesmo não tem tempo de fazer coisa errada, está querendo crescer na cultura, em

[75] Expressão utilizada por Rolnik (2003).

Rio Preto está ajudando bastante para tirar da marginalidade, pra tirar de coisa errada e tal, já ajudou mais (entrevista concedida à autora em 12 maio 2009).

Entretanto, diante de falas dos próprios atores do *Hip Hop* que apontam a cultura como possibilidade de redenção ou salvação para crianças e jovens, devemos considerar que os mecanismos de controle social e os veículos de comunicação de massa têm como um de seus instrumentos o marketing. Assim, grandes canais abertos de televisão, que, muitas vezes, são formadores de opinião de massas, propagam continuamente esta idéia de utilizar a arte para o resgate da cidadania. A partir disso, podemos afirmar que, neste constante embate das forças, esta linha de captura também atravessa as práticas do *Hip Hop.*

Neste movimento de tentativa de capturar as práticas do *Hip Hop* e torná-las um estilo a ser consumido, os mecanismos de controle social tentam se apropriar da própria potência dos elementos da Cultura *Hip Hop*, aproveitando-se também do fato de estas práticas artísticas conseguirem atrair vários jovens em torno delas. Com relação a esta prática, referindo–se às oficinas ministradas a crianças e jovens, certa vez, um *B. Boy* me disse: "Nós éramos tudo o que eles precisam" (entrevista concedida à autora em 03 maio 2009).

Ainda com relação às Ongs que ofertam oficinas com os elementos do *Hip Hop*, podemos dizer que, ao serem atravessadas pela linha do Estado e dos outros mecanismos de controle social, elas constituem-se uma tentativa eficaz de controlar "os manos"[76], ou os membros do *Hip Hop e* suas práticas culturais, concentrando-os em espaços fechados ou autorizados.

Por meio dessas estratégias de controle e das linhas de captura que atravessam as Ongs, são produzidos indivíduos que passam a compor a cena dos grandes espetáculos, tão presentes na atualidade. Entretanto, nessas mesmas cenas, processos de criação escapam, linhas flexíveis buscam rachar as linhas duras que constituem as subjetividades produzidas em série pelo sistema capitalístico.

Podemos dizer que os eventos do *Hip Hop* existentes desde as festas no bairro que aconteciam nos guetos de Nova-Iorque, com o passar do tempo, começaram a se expandir e surgiram também campeonatos, sobretudo de *Breaking* em torno do *Hip Hop*. Também no Brasil, acontecem eventos diversos, compostos por linhas de natureza diversas, sejam elas duras, flexíveis ou de fuga.

Antes da propagação e expansão dos campeonatos de *Breaking*, muitos *B. Boys* se reuniam nos centros das cidades para dançar, com o intuito de propagar a dança, sem se preocuparem com um retorno financeiro através da dança e sem associá-la a uma profissão (professor de *Breaking*, competidor, "garoto propaganda" de marcas esportivas e outras marcas que contratam os *B. Boys* para participarem de anúncios comerciais).

Nessa perspectiva, durante muito tempo ocorriam as chamadas culturas de rua. Com elas, os *B. Boys* explicavam que buscavam propagar a cultura:

[76] Como são conhecidos os membros do *Hip Hop* ou os jovens que se identificam com esta cultura.

levar no centro a Cultura, que eu não vejo hoje, hoje eu não vejo B. Boy, porque a gente fazia vaquinha pra comprar pilha que era caro, todo mundo tinha que ralar pela família, porque o crescimento nosso foi assim, trabalhar, ajudar pagar uma luz em casa, tinha que pagar alguma coisa, a gente ia pro centro mostrar a cultura, [...] mas, a gente não pensava em pagamento não! (Entrevista concedida à autora em 16 jul. 2009).

Aqui é possível notar que os *B. Boys*, quando organizavam as chamadas Culturas de Rua, eram impulsionados de forma coletiva, não só por uma vontade de criar, mas também de fazerem-se presentes não apenas em seus bairros de origem, mas também no centro da cidade, propagando a nova dança e desassossegando o cenário urbano.

Com a expansão dos campeonatos em meados da década de 1995 e com a crescente tentativa de captura do *Hip Hop* pelos mecanismos de controle social, estes eventos em espaços públicos foram diminuindo.

Para traçar as linhas que constituem estes eventos, freqüentei vários deles; em minhas andanças, contava com a parceria de vários *B. Boys*.

Como a cartografia é uma estratégia de pesquisa recente e não há muitas pesquisas publicadas que tenham sido feitas com essa estratégia, em nosso fazer cartográfico, estamos fazendo uma experimentação, não no sentido de erro e acerto, mas, de experimentar, lançar-me às misturas, deixando-me levar pelos caminhos, como diz Serres (2001), sem rotas determinadas.

Muitos campeonatos de *Breaking* constituem-se um instrumento dos modos de produção capitalísticos, produzindo subjetividades privadas constituindo sujeitos sujeitados. Os campeonatos também, além de se serem um modo de comercializar o *Breaking*, constituem uma estratégia eficaz de marketing de grandes multinacionais.

Entretanto, em meio às linhas duras de subjetividades cristalizadas e privatizadas, alguns *B. Boys* nos apontavam que não buscavam promover-se por meio da dança, mas, propagar o movimento de criação da dança como matéria de expressão, como um legado a ser apropriado por outras gerações.

Em um dos encontros que presenciamos, um campeonato que ocorria em um teatro, após o evento, espontaneamente, os *B. Boys* começaram a se articular e a dançar, ali mesmo na calçada. Percebemos esse acontecimento como uma máquina de guerra contra as estratégias de controle até então ofertadas pelo Estado, possibilitando uma experimentação livre dos corpos vibráteis.

Também participei de eventos em que ocorria o contrário, havendo uma concessão para os *B. Boys* utilizarem o espaço público. Tal concessão pode ser compreendida como uma tentativa da parte dos mecanismos de controle social de assegurar que as práticas culturais do *Hip Hop* não perturbem à ordem urbana, já que estavam sob certa vigilância.

Entretanto, os membros da equipe relatam que não é sempre que conseguem autorização para treinar ou para fazer eventos na rua; por isso, podemos afirmar que são levados a outro movimento de apropriação e de criação coletiva, uma vez que o corpo vibrátil sempre escapa às tecnologias de controle.

às vezes a gente vai treinar na rua, em algum lugar, nós temos problema com segurança, temos que ir para outro lugar, mas, dança de rua é assim, você é expulso de um lugar e aceito em outro, até expulsarem de um lugar para ser aceito em outro ... (Entrevista concedida à autora em 14 mar. 2009).

Desse modo, traçavam linhas flexíveis em meio às linhas de captura que, ao conceder determinados espaços para as práticas do *Hip Hop*, tentam torná-las organizadas, impedindo, assim, possíveis desassossegos à ordem urbana.

Ao mesmo tempo, também encontramos a linha da instituição do *Hip Hop* em locais públicos, um *Hip Hop* que perdura e é disciplinado. Na cidade de Curitiba-PR há o Shopping Itália, onde os *B. Boys* e também demais membros do *Hip Hop* se reúnem em um local a sua frente há cerca de 20 anos, durante quase todos os sábados. Estes jovens nos relatavam que fazem isso com o objetivo de propagarem a cultura e de expressarem sua arte nos territórios urbanos.

Ao apropriarem-se dos territórios urbanos, fazendo deles um território de criação, os corpos ali presentes afetam-se mutuamente e, "entre" os encontros dos corpos, em meio aos afetos podem ser também disparados movimentos de singularização:

Quando vc dança nos espaços públicos, por meio do olhar, você também dialoga com o espaço urbano, com aqueles que estão passando, o olhar do outro também te motiva a dançar [...] gostar de estar ali, sentir-se importante por estar ali, uma pessoa que bate palma para você é a mesma coisa que receber um A numa prova difícil, um diálogo com os passantes e com a paisagem por meio do olhar, por meio deste diálogo, constrói-se a dança [...] a dificuldade gera a criatividade, aquela dificuldade fazia a gente ser criativo, inclusive as dificuldades com relação a polícia... (Entrevista concedida à autora em 02 mar. 2009)

Aqui podemos perceber que a dança arrasta os corpos a misturar-se aos cenários e espaços urbanos. Entretanto, neste movimento de lançar-se às misturas, os *B. Boys* encontravam-se não apenas com o espaço físico, mas também uns com os outros e com os passantes. Aos estabelecerem esses encontros, que se davam também "pelo olhar do outro", não apenas os B. Boys fundiam-se com o espaço, mas, também a própria dança e seus próprios passos eram tomados por afetos e por intensidades que os tornavam outros.

Estar naqueles espaços não significava melhorar a técnica da dança, tratava-se de "gostar de estar ali", de estabelecer encontros com os outros *B. Boys*, com aquele espaço e com aqueles que, pelo olhar e pelas palmas, motivavam a dançar, fazendo os *B. Boys* sentirem-se importantes. Estar naqueles espaços também não significava treinar para melhorar uma técnica ou para ganhar um dinheiro; o que motivava aqueles jovens, independente das dificuldades que poderiam encontrar para estarem ali, eram os próprios encontros, nos quais as palmas daqueles que assistiam davam a sensação de "receber A numa prova difícil".

Aqui podemos nos interrogar: Que desejo de inclusão é este? Que inclusão é esta que se estabelece pelo olhar e pelas palmas daqueles que passam e param para olhar a dança? Pois não se trata de apropriar-se do espaço urbano apenas para um treino ou para uma recompensa monetária, mas, de sentir-se importante, de fazer parte daquele espaço como quem "recebe um A numa prova difícil" e é aplaudido.

Ainda com relação à apropriação do espaço público, em outro encontro, em uma conversa um *B. Boy,* ele nos relata algumas práticas de resistência à concessão "autorizada" para o uso dos espaços públicos que é feita aos *B. Boys* atualmente. Em uma conversa, relatou-nos que, certa vez, estando na cidade de São Paulo-SP, um grupo de amigos o chamara para treinar:

> vamos treinar, aí eu pensei, ah vai para uma academia ou vai para algum lugar, na casa de alguém, é.. Eles moram em frente uma praça, aí catou uma pista, o paviflex eles falam, aí eu perguntei ah, vai fazer uma cultura de rua, a gente chama de Cultura de Rua, não, eles falaram não a gente vai treinar, a gente treina aqui, nossa dança foi criada na rua, a gente vai treinar na rua, e é um grupo conhecido para 'caramba' no Brasil assim. Nunca que passou pela minha cabeça que os caras treinam numa praça, nunca e na praça é muito engraçado, porque o som batia como som dos evangélicos, de um lado tinha umas barraquinha vendendo não sei o que lá, tinha uns bêbados, uns mendigos, tinha uns artistas plásticos, porque um dos membros do grupo mora bem no centro, e tem uma praça bem em frente a casa de um deles, perto da Paulista em São Paulo, e eles treinam ali, de segunda, de quarta, como todo grupo, e treina na rua, ali também abri os olhos para o lance de dançar na rua, porque eles são um pessoal que eu aprendo muito, [...] E o lance da rua é legal, mas é muito difícil, se tivesse mais assim no Brasil. Até no fim do ano eles juntam um monte de equipe em São Paulo, fazem um negócio que chama encontro das pistas, eles saem com as pistas, com os rádios, sai um monte de grupos andando pela Paulista, pela Praça da Sé, sai andando um monte de grupo, parece um comboio, aí eles param nas esquinas e dançam. E eles pregam bastante o lance de dançar na rua que é importante (Entrevista concedida à autora em 12 mai. 2009).

Durante aquela conversa, podíamos ser levados para aquele cenário no qual os *B. Boys* dançavam e que era povoado por uma vizinhança diversa, composta por "evangélicos", "mendigos", "bêbados", "artistas plásticos" e por aqueles que por ali passavam. Era neste cenário, povoado por misturas variadas que, regularmente, os dançarinos se encontravam para dançar e treinar.

Entretanto, por se tratar de um grupo de dança bastante conhecido, nesta conversa, este *B. Boy* demonstrou certo estranhamento e surpresa, pois achava que, por serem um grupo bastante reconhecido, iriam treinar em uma academia. Entretanto, poderíamos pensar que, se a dança havia sido criada na rua, nada mais propício que dançar na rua.

Contudo, "ali", aquele espaço, povoado por uma vizinhança e por misturas diversas, permitiu um encontro com o espaço urbano. Espaço que permitiu afetar-se pelos "vizinhos" diversos, possibilitando também que a própria dança se transformasse ao ser afetada por aqueles encontros. Dança esta sem autorização, que não se configurava como um grande evento, mas, que se apropriava e se misturava com o espaço daquela praça.

Ao dialogar com os espaços urbanos, estes corpos juvenis recriam-nos e com eles compõem, permitindo-se afetar e ser afetados pela potência que este encontro lhes proporciona. Ao nomadizarem por estes espaços, produzem uma intervenção guerrilheira que só pode ser sustentada com o corpo vibrátil.

Considerações finais

Neste trabalho, tivemos por objetivo cartografar os territórios do *Hip Hop*, focando um de seus elementos que é a dança *Breaking*. Tendo escolhido a cartografia enquanto estratégia de pesquisa, não nos preocupávamos em interpretar, representar ou em simbolizar, "mas apenas traçar [...] linhas, marcando suas misturas tanto quanto suas distinções" (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p. 109).

Para cartografar, construí o diário de bordo do cartógrafo, o qual é permeado por paixões e encontros alegres, os quais foram uma potência que me possibilitou dar passagem às formas de expressão que vinham ao meu encontro. Entretanto, para dar passagem aos afetos e aos processos criadores, lancei-me às misturas, aos encontros, permitindo-me nomadizar, assim como também eles nomadizam, para tanto, meu olhar estava atento ao invisível. Desse modo, ao nomadizar pelos territórios não estava com o olhar de quem objetiva o concreto, pois ao lançar-me aos encontros, consegui deixar-me afetar pelas potentes misturas e escapar desse lugar. Dessa forma, ao ser afetada pela potência das forças, tive que me misturar a elas para poder acompanhar a intensidade do acontecimento.

Ao nomadizar pelos territórios do *Hip Hop*, que foi gestado em uma sociedade de cultura de massa, podemos afirmar que ele estabelece uma constante negociação com os veículos de comunicação, dentre eles a mídia e os grandes canais abertos de televisão, configurando-se em um embate de forças, o que pode ser exemplificado com a postura radical de alguns grupos de rap. Dentre eles, citamos o grupo Racionais MC's. Mano Braown, líder dos Racionais, é categórico ao afirmar que não se apresenta em programas de emissoras como a Globo, a Bandeirantes, a Record e outras. Para o rapper, apresentar-se nestes locais significaria render-se, derrotar-se (BROWN, 1998), servir como "massa de manobra", rendendo-se, como se eles recuassem de um movimento de resistência aos mecanismos de controle social e ao sistema de comunicação de massa que produz modos hegemônicos de existência e de estilos culturais ofertados como produtos para consumo.

Ainda neste embate constante das forças, permeado por movimentos de ruptura e captura, aliados das estratégias de controle social e de produção de indivíduos normalizados, por meio dos veículos de comunicação de massa, citamos as empresas multinacionais de marcas esportivas, de bebidas energéticas e até de refrigerantes que, ao perceberem a expansão do *Breaking*, começaram a patrocinar os *B. Boys* e também a contratá-los para anúncios comerciais, fazendo deles garotos propaganda. Outra estratégia de marketing destas multinacionais é produzirem grandes e sofisticados campeonatos de *Breaking* em vários países do mundo. Ao tentarem se apropriar do *Breaking* e de seus movimentos criadores, buscam produzir subjetividades privadas, homogeneizadas, ou, como diria Rolnik (2003), subjetividades prêt-à-porter.

É possível afirmar que outra aliada das cenas dos grandes espetáculos e que são atravessadas pela linha do Estado, são as Ongs. Estas também produzem sujeitos privados, aptos a participar dos grandes espetáculos.

Além de colocarem os sujeitos na cena dos grandes espetáculos, muitas Ongs, associações e projetos sociais, tentam exercer um controle sobre as populações, gerindo suas existências. Esta prática pode ser observada quando buscam, por meio da arte, conter as possíveis virtualidades dos sujeitos. Nessa perspectiva, conforme apontamos nas cartografias, atualmente é grande o número de oficinas de *Breaking*, DJ e *Graffiti* ofertadas a crianças e jovens moradores das periferias urbanas, propagando que, por meio da arte, não adentrariam a criminalidade.

Entretanto, ao trilhar pelos territórios do *Hip Hop*, tendo em vista que os corpos são um campo de forças vivas e não constituem uma massa inerte ao capital e às tecnologias de controle (PELBART, 2003), mesmo nas Ongs e nos grandes eventos, tanto os campeonatos locais, quanto àqueles produzidos pelas empresas multinacionais, afetos escapavam, emergindo, também naqueles espaços, uma materialização dos processos de criação, os quais são sustentados pelo corpo vibrátil.

Dentre esses processos criadores que pudemos observar com um olhar atento ao invisível, podemos citar as já mencionadas rodas livres de *Breaking*. Nelas, sempre há espaço para o acontecimento, para o constante devir, pois nunca uma roda se repetia, já que a potência das forças que afetavam os corpos, sempre os arrastava para um passo novo e, muitas vezes, para aquele passo que não se repetia, mas, que era engendrado no instante da criação. Desse modo, desestabilizavam os territórios, propagando o efêmero, o transitório.

Desse modo, ao nomadizar pelos territórios do *Breaking*, éramos afetados por uma constante vontade de criar e de apropriar-se dos espaços para fazer deles um local de expressão dos processos criadores. Um desses espaços apropriados pelos B. Boys são os locais públicos, dentre os quais citamos as praças e as calçadas. Embora devamos considerar que hoje existe uma concessão para que os *B. Boys* ocupem determinados espaços, acabando por fabricar a instituição do *Hip Hop*, disciplinando-o, encontramos movimentos de criação e de produção do desejo que afetavam ao *B. Boys* e nos afetavam e que também não estavam submetidos à vigilância ou à concessão. Tais narrativas de criação cavavam brechas de resistência, proporcionando um nomadismo pelos territórios urbanos.

Nomadizar pelos territórios do *Hip Hop*, focando a dança *Breaking*, significou para nós, deixar-se contagiar e deslocar, afetando e sendo afetados por uma constante potência de criação que afirma uma superabundância de vida. Desse modo, por meio de processos criadores coletivos engendrados pelo agenciamento corpo-cidade-ruptura, pudemos entender que o devir não é repetido e que, quando lançamo-nos aos encontros alegres e às misturas, potencializamos e transformamos a nossa existência.

Referências

Livros

CARDOSO JR. Nomadismo e "Nomadologia" para subjetividades contemporâneas, segundo Deleuze e Guattari. In: FRANÇA et. Al. *Estratégias de controle social.* São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

DELEUZE, G. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. E Alberto Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____; GUATTARI, G. *Mil Platôs*. Capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. v. 4.

_____ ; PARNET, C. Diálogos. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DIÓGENES, G. *Itinerários de corpos juvenis:* o baile, o jogo e o tatame. São Paulo: Anablume, 2003.

GIACOMEL, et al. Trabalho e contemporaneidade: o trabalho tornado vida. In: FONSECA, T. M. G.; KIRST, P. G. (Org.) *Cartografias e devires: a construção do presente*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

GUATTARI, F. *Caosmose: um novo paradigma estético.* Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____; ROLNIK, S. *Cartografias do desejo*. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

HERSCHMANN, M. *O funk e o Hip Hop invadem a cena.* Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

ROLNIK, S. Despachos no museu: sabe-se lá o que vai acontecer [...]. In: In: FONSECA, T. M. G.; KIRST, P. G. (Org.) Cartografias e devires: a construção do presente. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

ROLNIK, S. *Cartografia Sentimental* – transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre, Sulina, Editora da UFRGS, 2007.

ROSE, T. Um estilo que ninguém segura: política, estilo e a cidade pós-industrial no *Hip Hop*. In: HERSCHMANN, M. *Abalando os anos 90*: funk, *Hip Hop*, globalização, violência e estilo cultural. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. p. 192-213

SCHEINVAR, E. Idade e proteção: fundamentos legais para a criminalização da criança, do adolescente e da família (pobres). In: NASCIMENTO, M. L. (Org.) PIVETES: engrenagens de infâncias desiguais. Rio de Janeiro: Intertexto e Oficina do Autor, 2002.

VICENTIM, M, C. G. *A vida em Rebelião* – jovens em conflito com a lei. São Paulo: Hicitec: Fapesp, 2005.

Teses e Dissertações

BOCCO, F. *Cartografias da infração juvenil.* Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

Outras fontes

Brown, M. Uma conversa com Mano Brown. [1998]. Entrevistador: Marina Amaral. Caros Amigos, São Paulo, n. 3, 1998. 31 p. Especial Movimento Hip Hop a periferia mostra seu magnífico rosto novo.

CAROS AMIGOS, São Paulo: Editora Casa Amarela, n. 24, 2005. 31 p. Hip Hop Hoje O grande salto do movimento que fala pela maioria urbana.

MANIFESTAÇÕES CULTURAIS JUVENIS E COTIDIANO: ESPAÇO DE RESISTÊNCIA E IDENTIDADES EM MOVIMENTO

Sandra Regina Vaz da Silva[77]

RESUMO

Cotidiano é o dia de todos os dias e de todos os homens em qualquer época histórica. É onde tudo se passa quando aparentemente nada parece se passar. O cotidiano é onde os sujeitos se tornam coletivos e onde desenvolvem sua essência. Pela via do cotidiano buscamos refletir sobre as manifestações culturais da juventude e suas diversas linguagens artísticas, considerando a importância da mídia alternativa como instrumento de difusão da arte nos espaços sociais que ocupam, visto que esta atua dentro e fora de uma rede social com ligação a outros grupos e movimentos sociais, sendo seus principais veículos de comunicação a Internet, as rádios comunitárias, os jornais e as revistas de baixa circulação. Portanto consideramos fundamental ilustrar a mídia alternativa neste percurso, pois entendemos que são focos de resistência ao pensamento único, onde em contraposição, a cultura de massa não

[77] Assistente Social, mestranda do Programa de Estudos Pós – Graduados em Serviço Social da PUC - SP sob orientação da Profª Dra. Maria Lúcia Martinelli, bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ. Linha de Pesquisa - Serviço Social: Identidade, Formação e Prática.

propõe o estímulo ao pensamento crítico e a construção do conhecimento. Buscamos caminhar em nossas reflexões, com subsídios de pesquisa realizada sobre o movimento hip hop na cidade de Campinas, no qual destacamos os significados que este movimento proporcionou na vida cotidiana de jovens militantes do hip hop, o papel da arte e da cultura como mediação e possibilidades plausíveis de transformações, visando o papel dos grupos culturais no cotidiano dos jovens e as formas de sociabilidades criadas por estes na sociedade. Mediante tal perspectiva, apontamos como imprescindível enfatizarmos a categoria identidade, visto que é no cotidiano que esta se constrói e reconstrói em dadas relações antagônicas. E, portanto, demanda territorialidade, expressões e movimento. É pela via do cotidiano que propomos apresentar os jovens que transitam e traçam fronteiras socioculturais e espaciais, se apropriam e intervém no espaço, e habitam em sua própria trajetória, criando condições e alternativas de resistências, autonomia e liberdade. Neste percurso articulam estilo musical e estilo de vida, expressam criatividade e significados em tais ações culturais, e expandem as fronteiras do universo cultural, ganhando visibilidade e também se tornando cada vez mais alvos do mercado de consumo. Com base na teoria da cotidianidade, buscamos resgatar categorias histórico – sistemáticas, principalmente pela ótica de Heller, discípula de Lukács, um dos maiores estudiosos do século XX no qual realizou uma importante interlocução entre a arte e a filosofia. Assim, buscamos elucidar os processos e o alcance dos indivíduos enquanto gênero-humano, e suas três formas privilegiadas de objetivação duradoura: o trabalho criador, a arte e a ciência, fazendo menção a arte e as manifestações culturais juvenis, em especial o hip hop dentro dessa perspectiva.

Palavras-Chave: cotidiano - hip hop – identidades

O cotidiano é o local em que se constitui a vida de todos os homens, e nele contém os enigmas e revelações, valores e histórias.

Em sua origem latina, *quot dies*, refere-se ao dia de todos os dias e de todos os homens em qualquer época histórica.

O cotidiano em sentido geral e aparente é entendido como o lugar do dia-a-dia, da rotina e da monotonia, como um campo de ritualidades, confianças e certezas que a realidade é somente o que aparenta ser.

No entanto, é no cotidiano em que a realidade se revela e sugere que fazemos deste uma viagem com perspectivas de surpresas, alusões sugestivas e insinuações indiciosas (Pais, 2003).

Pela via do cotidiano, buscamos refletir sobre as manifestações culturais da juventude e suas diversas linguagens artísticas, considerando a importância da mídia alternativa como instrumento de difusão da arte nos espaços sociais que ocupam.

Consideramos a mídia alternativa como um circuito que atua dentro e fora de uma rede social devido sua ligação com outros grupos e movimentos sociais, sendo seus principais veículos de comunicação a Internet, as rádios comunitárias, os jornais e as revistas de baixa circulação.

Neste sentido, destacamos as manifestações culturais de jovens que utilizam as vias alternativas de comunicação, seja como forma de resistência às estruturas informativas predominantes, seja por falta de opção, ou até mesmo escolha política, pois esta promove uma importante interlocução entre os movimentos sociais, culturais e populares.

No tocante a cultura de massa, concordamos com Chauí (1993) quando afirma que está permeada pelo controle dominante, ao ocultamento das diferenças sociais, conflitos e contradições, fato este que reduz a sociedade em uma imensa organização funcional, e por isso, as "práticas populares se relacionam com as expressões dos meios de massa, aproximando-se ou distanciando-se delas, incorporando-as com modificações ou recusando-as" (Chauí, 1993, p.28).

A cultura de massa se diferencia através da estrutura da comunicação de massa, que sob critérios estabelecidos indica o que deve ser visto e ouvido, gerando uma ilusão de pertencimento. E, portanto, reproduzi-la seria considerar um processo de regulação, controle e predeterminações sobre a comunicação e a sociedade em geral.

Por meio da mídia alternativa, os sujeitos se destacam em seu grupo, região de moradia e até mesmo na cidade em geral, pois embora não apareçam na grande imprensa, fazem parte dos referenciais imaginários de muitos jovens, e também de adultos, através do processo de popularidade que vão adquirindo ao retratar a realidade, a visão dos pequenos grupos, ou somente proporcionar momento de lazer e diversão. E assim, são considerados focos de resistência ao pensamento único, uma vez que a cultura de massa não propõe o estímulo ao pensamento crítico e a construção do conhecimento.

Neste contexto, afirmamos que os meios de comunicação alternativos são formas e opções principalmente das classes populares, de poderem expressar e manifestarem sua arte, pensamento e visão de mundo, e compartilharem suas ações entre os sujeitos, grupos, coletivos e movimentos, mostrando que, embora o cotidiano esteja permeado por um sistema de correlação de forças, o local representa imenso poder de transformação e ruptura. E é por meio deste que criamos nosso sentimento de pertencimento e também construímos e reconstruímos nossas identidades em busca de direitos, autonomia e liberdade.

Propomos construir tais reflexões com base nos estudos sobre o movimento hip hop na cidade de Campinas[78] e por meio de seus seguidores buscamos conhecer as razões que motivaram os jovens a apreciarem e se integrarem ao movimento. Seu desenvolvimento corresponde à pesquisa de campo mediada pelo contato direto com esses jovens, e os dados apresentados partiram de um estudo quantitativo e qualitativo que proporcionaram conhecer o perfil desses jovens, a dinâmica deste movimento e suas respectivas visões de mundo.

O hip hop nasceu dos guetos norte-americanos na década de 70, através de imigrantes jamaicanos e influenciaram gerações no mundo todo através dos quatro elementos que o compõe: break (expressão corporal, dança), graffiti (pintura), DJ (discotequeiro) e MC (mestre de cerimônia, cantor) que realiza sua arte através do ritmo e poesia, caracterizado pelo rap, ou seja, o canto falado.

Este chegou ao Brasil na década de 80, especificamente na cidade de São Paulo e rapidamente ganhou a adesão de jovens moradores das regiões periféricas da cidade que, sob um contexto de dominação e desigualdade, encontraram no hip hop uma identidade cultural, e possibilidades de expressões e manifestações contra o preconceito que sofriam com base em sua classe social, etnia e assim por diante.

Mas, a relação juventude e música é histórica.

Apontada por muitos pesquisadores como a descoberta de um grande potencial, esta relação ganhou visibilidade no Brasil especialmente após a década de 70, dentre as quais pela expansão e diversificação de estilos, popularização da aparelhagem eletrônica e incentivo do movimento punk sob o lema de fazer sua música, seu estilo, e não se acomodar na postura do espectador vazio, referindo-se a cultura de massa e estimulando uma forma de produção de arte alternativa neste contexto (Dayrell, 2002).

Após a década de 70 houve um crescimento da juventude urbana de baixa renda no mercado de trabalho, e com isso o aumento no consumo juvenil como moda e lazer, e a produção de espaços próprios de diversão na periferia das grandes metrópoles, como os bailes e sons.

A juventude então passou a ganhar visibilidade social principalmente por intermédio dos grupos culturais existentes, abrindo-se uma diversidade de movimentos, tendências e ritmos como os punks e suas diferentes variações, os darks, heavy metal, reggae, hip hop e outros mais, que, decorrente do aparecimento desses grupos juvenis, principalmente de setores

[78] Pesquisa desenvolvida no ano de 2003 em cumprimento às exigências de conclusão do curso de Serviço Social na UNISAL – Americana, cuja temática foi retomada no mestrado em 2009.

populares com atuações e "linguagens variadas no plano da cultura, lazer, do cotidiano, da vida comunitária, da vida estudantil, vieram a público colocar as questões que os afetam e os preocupam" (Abramo, 2005, p.27).

Grupos culturais, como principalmente o hip hop, geraram processo de identificação com milhares de jovens em meio à situação semelhante de preconceito, pobreza e exclusão, e começaram a produzir diálogos com outros movimentos sociais a fim de expressar e reivindicar espaços específicos de discussão e pautas também específicas.

Embora haja uma tendência de estigmatização em relação às manifestações culturais juvenis da periferia, Herschmann e Galvão (2008) esclarecem certa ambigüidade neste processo, uma vez que "ao mesmo tempo em que reitera certa imagem proscrita desses jovens, oferece a eles visibilidade e abre a oportunidade de serem reconhecidos como atores sociais com direitos" (p.203), na medida em que vão ganhando visibilidade, vão reivindicando cidadania e ascendendo de seu real território para a sociedade em geral, a partir de um renovado discurso permeado pela esfera cultural.

A sensação que se tem, examinando o contexto atual, é que esses atores sociais parecem sentir a necessidade imperiosa de se manifestarem e se posicionarem diante da realidade sociopolítica na qual estão inseridos, atuam como importantes referências ou formadores de opinião para segmentos sociais oriundos das periferias e favelas. Ao mesmo tempo, "sua voz" passa a reverberar e pautar de algum modo o debate social atual (Herschmann e Galvão, 2008, p. 206).

Desta forma, o discurso passa a ter visibilidade tanto na voz de certos marginais midiáticos como de célebres lideranças, que aos poucos vão se distanciando de discursos como exclusão e repressão e ao contrário de reforçarem o enclausuramento, expandem essas fronteiras do universo cultural, ganham visibilidade e crescentemente tornam-se cada vez mais alvos do mercado de consumo.

É neste percurso também que os estilos de vida vão ganhando a preferência dos jovens, organizando e orientando diferentes práticas em relação à vestimenta, bebida, comida, religião, e no plano das subjetividades, os gostos, sensibilidades e valores.

Consideramos assim, o cotidiano como uma porta de entrada para percebermos tais realidades de maneira espontânea e não moldada. E por lá, traçamos uma rota de conhecimento pela lógica da descoberta, onde a realidade se insinua e se revela (Pais, 2003).

Buscamos refletir sobre as experiências daqueles jovens que buscam se expressarem através da arte, de uma manifestação cultural que tem imensa importância no cotidiano e no espaço social que ocupam, sendo este o lugar da eficácia, das vontades individuais, daquilo que faz a força da sociedade civil e dos movimentos sociais, pois, através da aparente repetição e imobilidade da vida cotidiana que encontramos ações com significados tão importantes que dão condições de transformar o impossível em possível, uma vez que, no espaço da contradição há também o espaço da criação e da mudança, e nesta o espaço da aprendizagem, da troca de experiência e também do lazer desses jovens.

Conscientização, protesto, expressão e diversão foram os significados mais destacados entre os jovens entrevistados, visto que, ao mesmo tempo em que estão se divertindo, estão aprendendo, expressando e manifestando seus sentimentos, visão de mundo, angústias e ganhando visibilidade.

Consideramos tais fatos também como processo constituinte da formação de identidades, pois na medida em que se expressam, constroem e reconstroem suas identidades e compartilham suas experiências.

A identidade é categoria histórica, construída no movimento da história, "ao longo da caminhada da própria classe, que ao produzir a sua existência, a sua vida material, produz a história humana[79]" (Martinelli, 2009, p.35) e continua produzindo constantemente.

Portanto, apontamos a identidade, enquanto categoria sócio-histórica em constante movimento, na qual se desenvolve perante determinações políticas, sociais, econômicas, históricas e culturais, num terreno de diferenças e de relações sociais antagônicas (Martinelli, 2009), cuja realidade é dialética e resulta do movimento, da territorialidade e da expressão dos sujeitos que se constituem e suas relações.

É no cotidiano que as identidades se constroem, pois é neste que os sujeitos vivem e se revelam, visto que o cotidiano é insuprimível e ineliminável, dado espaço de produção e reprodução do ser social que se distingue pelas estruturas da vida cotidiana e seus grupos, classes sociais e assim por diante. (Netto, 2010).

Assim, Iamamoto (2004) afirma que não é somente o processo de reprodução das relações sociais submetido ao trabalho e seus meios materiais de produção, mas a "reprodução das forças produtivas sociais do trabalho e das relações de produção na sua globalidade envolvendo sujeitos e suas lutas sociais, as relações de poder e os antagonismos de classes" (p.09).

E neste sentido, envolve também reproduções tanto materiais como espirituais, ou ainda formas de consciência social, jurídica, religiosa, artística, filosófica e científica, onde por meio dessas, os "homens tomam consciência das mudanças ocorridas nas condições materiais de produção, pensam e se posicionam perante a vida em sociedade" (Iamamoto, 2004, p.09).

Utilizamos os estudos de Heller[80], que mostram-nos uma riqueza categorial da pesquisa lukacsiana sobre a ontologia do ser social e sobre a cotidianidade, pois resgata e reelabora importantes categorias histórico – sistemáticas.

Neste sentido, é fundamental compreendermos em primeiro lugar, que a vida cotidiana é em grande medida heterogênea, e se constitui de partes orgânicas relativas à organização do

[79] Martinelli (2009) em seu estudo sobre a identidade do Serviço Social ao longo de seu processo histórico retrata a construção e o desenvolvimento da identidade da classe trabalhadora, dado pela relação capital-trabalho diante da Revolução Industrial no final do século XVIII na Inglaterra.

[80] Agnes Heller, filósofa da "escola da Budapeste" e fiel discípula de G. Lukács até o início da década de 70, quando posteriormente sua evolução a conduziu para um progressivo afastamento das posições lukacsianas e até mesmo do marxismo (Netto, 2010).

trabalho e da vida privada, dos lazeres e descanso, da atividade social e sistematizada, do intercâmbio e purificação.

Posteriormente, além de heterogênea a vida cotidiana é igualmente hierárquica, e se modifica de acordo com as transformações das estruturas econômicos-sociais. Essa relação se desenvolve a fim de apontar "uma explicitação 'normal' da produção e da reprodução, não apenas no 'campo da produção' em sentido estrito, mas também no que se refere às formas de intercâmbio" (Heller, 2008, p.32).

Pela via heterogênea e hierárquica a cotidianidade se expõe de forma "normal" e "espontânea", onde esferas heterogêneas relativas à organização do trabalho e da vida privada, dos lazeres e descanso, da atividade social e sistematizada, do intercâmbio e purificação vão se mantendo constantemente em movimentos simultâneos.

Portanto, é na cotidianidade que se insere o contexto dos indivíduos desde seu nascimento, e seu desenvolvimento com relação às habilidades e amadurecimento, que, em conjunto com símbolos condutas, representações sociais e territorialidade, desencadeiam assimilações quanto às formas do intercâmbio ou comunicação social e manipulação das coisas.

O contexto dos indivíduos é o principal meio relevante para sua interação social e amadurecimento com relação à cotidianidade, no qual é representado por grupos constituídos pela família, escola, comunidade e outros mais, onde o indivíduo apreende normas e costumes e cria condições autônomas de vivências no mundo da sociedade em geral, podendo também ser capaz de promover a transformação deste mesmo ambiente.

Por isso, "a vida cotidiana é a vida do individuo" (Heller, 2008), onde este simultaneamente pode ser destacado enquanto ser particular e ser genérico, pois se expressa enquanto ser individual e ser coletivo na medida em que manifesta a consciência do nós, dada por sua integração em tribos, grupos, classe social, nação e humanidade.

Conforme Heller (2008, p.36-37) destaca:

> Todo homem sempre teve uma relação consciente com [...] a comunidade; nela se formou sua "consciência de Nós", além de configurar-se também sua própria "consciência do Eu".
>
> Nela explicitou-se a teleologia do humano-genérico, cuja colocação jamais se orienta para o "Eu", mas sempre para o "Nós". [...] contém tanto a particularidade quanto o humano-genérico que funciona consciente e inconscientemente no homem.

Em medida, observa-se que o individuo é um ser singular com particularidades e também com genericidade-humana, no qual ambos se tornam conscientes relativamente.

Este indivíduo dotado de particularidade e genericidade atua em suas "objetivações cotidianas como um homem por inteiro – mas sempre no âmbito da singularidade" (Netto, 2010, p.69). E, portanto, o alcance a consciência-humano genérica só se desenvolve a partir da superação de sua singularidade, com vistas a uma objetivação duradoura.

Desta forma, tomamos como subsídio os resultados da pesquisa apresentada, para destacarmos algumas experiências e refletirmos sobre a cotidianidade desses jovens na perspectiva ora apresentada.

Grande parte dos sujeitos entrevistados relataram trabalhar[81] com oficinas de hip hop, no qual multiplicam o conhecimento para jovens, adultos e crianças. Essas oficinas são desenvolvidas com base nos quatro elementos do hip hop (rap, break, grafitti e DJ) e a junção de objetivos corporais, arte-visuais, domínio e coordenação motora, estimulo a criatividade e muito mais.

Eis o relato de uma jovem dançarina de break que menciona o trabalho em que realiza com intermédio do hip hop, a partir de oficinas educativas para adolescentes em um projeto social:

"Ministro palestra e oficinas que trabalha o indivíduo como um todo, visando disciplina, trabalho em grupo, respeito, etc. Uma forma de reintegrar à sociedade."

Também houveram jovens que relataram apoiar outros movimentos sociais e, junto à militância do próprio hip hop realizam palestras em escolas, instituições e encontros diversos, trabalhos em rádios comunitárias e compromisso com letras musicais com mensagens políticas e de contestações para as pessoas. Conforme relato dos jovens que destacaram participação política em espaços públicos realçamos:

"Faço muitas atividades, até sou representante de usuários na Assistência Social, o CMAS";

"[...] já trabalhei em várias entidades de liberdade assistida e crianças em situação de risco[...]e atualmente trampo num projeto em parceria com a Secretaria da Educação, nas escolas."

Esses jovens, de acordo com a concepção lukacsiana são sujeitos portadores de suas particularidades e singularidades ao mesmo tempo em que são também portadores de genericidades. Por meio do movimento hip hop, suas representações e significados, podemos verificar a possibilidade da superação das singularidades desses sujeitos, e o alcance ao gênero-humano, na medida em que relatam a preocupação dos mesmos em transmitir informações de interesse social e coletivo, como nas mensagens musicais, na apropriação dos mesmos nos espaços públicos enquanto sujeitos de direitos, e na multiplicação do conhecimento através da incorporação de formas de protagonismos e consciência coletiva. Um compromisso que objetiva dar visibilidade a sua expressão e também ao seu grupo em geral, e através desta, incentivar outras pessoas que se identificam ou que vivenciam as mesmas condições sociais e econômicas a buscarem seu espaço.

[81] O sentido da categoria trabalho ora apresentado neste estudo estão expressos em Antunes (2002) quando faz menção ao trabalho em caráter mais abstrato, mostrando-nos os significados e sentidos deste ao indivíduo e a sociedade, e também a categoria trabalho quando inserida no sistema metabólico social do capital, o desdobramento e trajetória dessa categoria e do indivíduo trabalhador enquanto "classe-que-vive-do-trabalho". Desta maneira, destacamos que na pesquisa contém experiências de trabalhos que não estão incorporadas ao plano econômico, mas compreende inúmeros sentidos e significados para quem o executa, bem como para quem o vivencia, assim como há experiência de jovens que conquistaram uma forma de sobrevivência, ou seja, um trabalho por meio dos elementos do hip hop, principalmente na área social e na área da educação.

Contudo, voltemos ainda à estrutura da vida cotidiana na qual a ótica lukacsiana considera que, além da heterogeneidade, existem outras duas determinantes sobre a cotidianidade: a imediaticidade e a superficialidade extensiva.

A primeira, a imediaticidade, corresponde a uma relação direta que os indivíduos possuem entre o pensamento e a ação, onde a conduta imediata e o espontaneísmo são fundamentais perante sua reprodução na cotidianidade. (Netto, 2010). Nesta perspectiva, o homem é compreendido como o ser que dá resposta, que sempre responde quando é interpelado.

Na segunda, o indivíduo se mobiliza e responde através do somatório dos fenômenos heterogeneidade e imediaticidade, considerando a situação e as relações vinculadas.

Destacamos a idéia de Amaral (2008, p.256) sobre os espaços cotidianos e suas possibilidades para assim compreendermos:

[...] quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação. Mas o homem, um ser dotado de sensibilidade, busca reaprender o que nunca lhe foi ensinado, e vai, pouco a pouco, substituindo a sua ignorância do entorno pelo conhecimento, ainda que fragmentário.

Portanto, mesmo nas respostas mais imediatas existem certas referências à consciência desses indivíduos, que pouco a pouco vão incorporando o conhecimento sobre determinada situação, cuja intencionalidade é o ponto de partida para a ação.

Estes são considerados por Lukács os componentes ontológico-estruturais da vida cotidiana, que por considerar a vida cotidiana insuprimível, destaca como sendo componentes de um "padrão de comportamento que apresenta modos típicos de realização, assentados em características específicas que cristalizam uma modalidade de ser do ser social no cotidiano, figurada especialmente num pensamento e numa prática peculiares" (Netto, 2010, p.68).

Podemos também perceber o espaço cotidiano e cultural como um local de alienação e ao mesmo tempo um ritual de conscientização que podem ser transformados por meio da arte, contribuindo para um espaço de encontro e ao mesmo tempo simultaneidade.

Neste, descobrimos "a existência do Outro e os discursos que revelam lutas por reconhecimento social [...] permitindo apreender novos processos de organização e mobilização social compreendidos como possibilidades de libertação do sujeito" (Oliveira, 2008, p.273).

Através de suas manifestações culturais, jovens expressam sua existência, sua criatividade, temporalidade, onde transitando entre a fronteira da diversidade e da adversidade, criam formas de lutas, resistências e sobrevivências no movimento de suas identidades.

Baptista (1995) nos lembra também Lukács, sobre os fatos elementares da vida cotidiana no qual enfatiza que a ação social motiva forças, tendências, objetividades, no qual ficam explícitos a reificação, o fetichismo e a alienação, "porém esse caráter da práxis contraditoriamente no todo ou em partes, permanece incompreensível para quem o produz [e parafraseando Marx destaca a frase] os homens não sabem que fazem mas fazem" (p.115). E

podemos perceber pelas inúmeras experiências cotidianas, como a dos jovens do hip hop e seu compromisso com a conduta e a expressão social em busca do reconhecimento e visibilidade individual e coletiva, conforme a ótica lukacsiana vai nos mostrar, ao referir sobre as três maneiras privilegiadas de objetivação em que os processos homogeneizadores[82] superam a cotidianidade e promovem objetivações duradouras, sendo esses o trabalho criador, a arte e a ciência.

O reflexo artístico e o reflexo científico são vistos como rompimento da tendência espontânea do pensamento cotidiano voltada para o Eu individual – particular, embora não rompem definitivamente com a cotidianidade, já que esta é insuprimível, mas permitem que os indivíduos se assumam como seres humano-genéricos. E neste percurso, há uma dialética de tensões onde ao retornar a cotidianidade, este indivíduo "comporta-se cotidianamente com mais eficácia e, ao mesmo tempo, percebe a cotidianidade diferencialmente: pode concebê-la como espaço compulsório de humanização (de enriquecimento e ampliação do ser social)" (Netto, 2010, p.70). Essa dialética de tensões cotidianidade / suspensão é denominada como a dialética da processualidade da constituição e desenvolvimento do ser social (Netto, 2010).

Neste sentido, a arte tem em sua essência possibilidades de promover autoconsciência e memória da humanidade, onde "toda obra significativa volta à cotidianidade e seu efeito sobrevive na cotidianidade dos outros" (Heller, 2008, p.43).

No caso do movimento hip hop este processo é ainda muito mais significante, já que sua relação está intimamente articulada com a vida e a comunidade, e neste sentido, ao mesmo tempo em que esses jovens artistas buscam sua própria voz, ajudam a expressar a voz dos outros, como num encontro.

Esta relação ganha ainda mais sentido através da percepção dos jovens, conforme relatado, onde destacaram a importância que há no hip hop em possuir uma função conscientizadora que possibilita "resgatar o jovem sem perspectivas", conforme conseguimos perceber nas palavras dos próprios jovens que através deste canalizam também suas esperanças e apostas no movimento, e incorporam o compromisso e responsabilidade em sua multiplicação:

"As letras de Rap falam a minha realidade e o movimento hip hop me deu chance de ser alguém" *(relato de jovem entrevistado).*

"Me identifiquei pelo fato de ser preto, pobre e de periferia. Através do hip hop senti que isso não é defeito" (relato de um jovem entrevistado).

"A minha vida mudou porque eu era um desandado e agora graças ao rap e o movimento hip hop, subi um degrau para melhor" *(relato de um jovem entrevistado).*

É a partir deste processo que Amaral (2008) vai destacar o sentido da percepção:

[82] O termo homogeneização é designado por Heller (2008) como sendo o processo de superação do pensamento espontâneo do homem individual pela consciência do homem genérico. Este é um processo que não é realizado arbitrariamente, mas na medida em que a particularidade individual se dissipe na atividade humano-genérica pela qual os indivíduos escolhem conscientes e autonomamente, ou seja, enquanto indivíduos.

A percepção é um exercício de confronto entre diferentes sistemas e significados. Essas tensões produzem a necessidade da criação de um campo poético no qual a visão de mundo particular de cada um pode se tornar questionável. Com a criação desse campo poético, o indivíduo pode tornar sua visão singular de mundo em potencialidade. A dignidade de cada pessoa baseia-se, entre outras coisas, no fato de que só ela vê o mundo como ela vê.

Podemos perceber que até mesmo nas três formas privilegiadas de objetivação, o pensamento cotidiano não está separado, já que seus indivíduos possuem vida cotidiana com suas particularidades individuais, que se mantém suspensa durante sua produção, mas ainda assim intervém na própria objetivação por meio de determinadas mediações, como é o caso da arte.

Portanto, destacamos a arte como importante e possibilitadora forma do homem transcender a uma elevação em separado do cotidiano, mas que nele retorna, dessa vez com um enriquecimento ainda maior, que podemos considerar nas palavras de Heller, como sendo uma atividade individual que se constitui como parte da práxis, da ação total da humanidade.

A arte expressa e promove valores no qual adotamos enquanto artistas, pesquisadores, indivíduos e membros de uma comunidade, pois coloca em destaque a existência humana, as possibilidades de transformações, as pequenas verdades, ordens ou desordens cotidianas.

Está continuamente se movimentando e dando materialidade a sua paisagem ou espaço do cotidiano, e passa a representar um lugar real, provocando e promovendo encontros, contaminando o outro ao encontrá-la e dando sentido poético a estes.

É também por meio da arte que se expressa a ação criativa dos sujeitos. “Apropriações, manifestações, encontros e festas, que fazem parte da construção do humano, revelam-se a partir [de suas práticas,] onde o sujeito retrata e reinventa o cotidiano e nos possibilita [inclusive] uma reflexão sobre a vida urbana (Oliveira, 2008, p.271), e as diferentes formas do viver nas cidades, local este que tem papel difusor de costumes, hábitos e comportamentos, e ao mesmo tempo sobrevivência, resistência e luta por uma vida melhor, por um mundo melhor.

Sob este contexto, o hip hop evidencia a ação daqueles sujeitos que não são passivos e meros espectadores ou consumidores alienados. Estes, através de suas expressões participam ativamente e manifestam suas contestações e sentimentos, revelando que “o sentido político da ação pode estar na perspectiva crítica e contestadora de sua criação” (Oliveira, 2008, p.273).

Concordamos assim com Pais (2003) quando afirma que o tempo é o que fazemos dele e o espaço um lugar praticado, e desta prática se expressa o que fazemos deste, como uma folha em branco que vai adquirindo sentido na medida em que os sujeitos vão assinando-a.

E nessas tramas constitutivas estão os jovens em busca de liberdade, autonomia e direitos, expressos pelo contexto cultural e social em que vivem, movimentando-se em suas identidades.

É neste processo em curso que os jovens transitam e traçam fronteiras socioculturais e também espaciais, pois ultrapassam o contexto local e regional na medida em que se

apropriam e intervém no espaço, o qual está além do seu deslocamento de um ponto a outro, mas na consistência demandada de um habitar na própria trajetória.

Essas são as alternativas de resistências encontradas pelos jovens que produzem outros processos de subjetivação, em busca de autonomia, de liberdade e de condições de vida mais humanas, que por meio de suas expressões artísticas e manifestações culturais como o hip hop, puderam reforçar a idéia de pertencimento e posicionamento no mundo por meio da articulação do estilo musical e estilo de vida.

E, enfim, afirmamos ser o espaço urbano não apenas estrutura social, mas sim espaço humano em seu conjunto, com trajetórias, resistências, significados e transformações com importantes mediações como a arte e a cultura, que dão condições dos indivíduos se reconhecerem enquanto gênero-humano.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMO, Helena W. **Diferentes paradigmas nas políticas de juventude**. In: FREITAS, Maria V. (Org.). Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais. 2 ed. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

AMARAL, Lilian. **Mediações: Arte Contemporânea, Cotidiano Urbano e Transformações**. In: SOUZA, Maria Adélia Aparecida de (Org.). A Metrópole e o Futuro. Campinas: Edições Territorial, 2008.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 6 ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

BAPTISTA, Myrian Veras. **A ação profissional no cotidiano**. In: MARTINELLI, Maria Lúcia. RODRIGUES, Maria Lúcia. MUCHAIL, Salma Tannus (orgs.). O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber. São Paulo: Cortez, 1995.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

DAYRELL, Juarez. **O rap e o funk na socialização da juventude**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 28, nº 1, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100009&lng=&nrm=iso>. Acesso em: Out. 2008.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HERSCHMANN, Micael. GALVÃO, Tatiana. **Algumas considerações sobre a cultura hip hop no Brasil hoje**. In: BORELLI, Silvia H. S. e FILHO, João Freire (orgs.). Culturas juvenis no século XXI. São Paulo: EDUC, 2008.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **As dimensões ético – políticas e teórico metodológicas no Serviço Social contemporâneo**. In: MOTA, Ana E. BRAVO, Maria Inês S. UCHOA, Roberta. et.al (orgs). Serviço Social & Saúde: Formação e Trabalho Profissional. Rio de Janeiro. (julho de 2006), Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/sumario.htm>. Acesso em 10 jul. 2010.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **A pergunta pela Identidade profissional do Serviço Social: uma matriz de análise**. In texto de apoio didático. rev. e atual. Setembro de 2009.

_____ **Serviço Social: identidade e alienação**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NETTO, José Paulo. **Para a crítica da vida cotidiana**. In. NETTO, José Paulo e CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (orgs.). Cotidiano: conhecimento e crítica. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Anita Loureiro de. **A Liberdade Possível na Criação Musical: a Música e o Direito à Cidade no Rio de Janeiro**. In: SOUZA, Maria Adélia Aparecida de (Org.). A Metrópole e o Futuro. Campinas: Edições Territorial, 2008.

PAIS, José Machado. **Nas rotas do quotidiano**. In: Vida cotidiana: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

NOS SERTÕES BRASILEIROS, NAS PERIFERIAS URBANAS: VIVER É MUITO PERIGOSO...[83]

Sonia Aparecida Bortolotto Torezan[84]

O trabalho apresenta uma pesquisa sobre o jovem autor de ato infracional do século XXI, sendo que para trazer a sua imagem, recorri à figura do jagunço, utilizando como fonte os protagonistas do romance Grande Sertão: Veredas de Guimarães Rosa. Ao tentar conhecer os processos de subjetivação (Guattari, 2000) vividos pelos jovens contemporâneos, ousei compará-los aos jagunços da referida obra, como forma de construir uma imagem destes diferente à que já está dada. Neste percurso símbolos e mitos foram trazidos à tona, pois os jovens, sem o saberem reproduzem o modo de viver dos heróis dos sertões brasileiros de outrora. Os contextos históricos e sociais são diferentes, porém, ancorados em uma base arquetípica comum, jagunços e jovens infratores apresentam uma maneira de viver e de se relacionar com o mundo que lhes são próprias. Valentia, coragem, rebeldia, sentimento de vingança e justiça feita com as próprias mãos, são alguns dos atributos que se pode observar nos dois grupos, reconhecidos como violentos, fora-da-lei. Trata-se então de deixar emergir, pela narrativa rosiana, o imaginário dos jagunços, sendo os jovens infratores conhecidos pela via de oficinas de artes, com atividades que levem os participantes a expressar-se corporalmente através da confecção de máscaras, desenhos, objetos, artesanato.

[83] Este artigo constitui parte da dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação na Universidade Estadual de Campinas

[84] Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, e pesquisadora do VIOLAR – FE/UNICAMP.

Palavras-Chave: Processos de subjetivação, resistência, imaginário

INTRODUÇÃO

Escrever sobre os jovens infratores[85] me parecia ser uma tarefa fácil. "Encantada" eu estava com eles, depois de uma vivência de cinco anos com uma postura de eterna curiosa, com o desejo de conhecer, cada vez mais, sobre suas vidas, sua maneira de pensar, de agir, de suas aventuras e riscos na vida de "errância" em que estavam inseridos.

Eu circulava em seu meio, ora como profissional, denominada orientadora da medida sócio-educativa de liberdade assistida[86], ora como ouvinte e amiga. Na primeira forma, cumprindo meu papel como funcionária da Prefeitura de Americana; na segunda, com muito interesse pela causa da juventude transgressora deste país e desfrutando da convivência com estes "temidos" jovens.

Porém, ao iniciar uma investigação sobre esta experiência, muitas foram as dificuldades em expressar no texto as emoções, os sentimentos, as revoltas, as alegrias e as tristezas, minhas, dos jovens e de outras pessoas que participaram deste processo. A minha escrita resistia e não me deixava ad-mirar[87] a lógica interna da vida destes jovens.

Voltei-me então para uma "busca de sentidos" na literatura, na poesia, nos contos, nos filmes, nos documentários e nos livros teóricos que marcaram minha trajetória acadêmica, bem como na conversa com amigos, que, sentindo minha angústia e muito solidários, se propuseram a me ajudar.

Em uma destas "andanças", re-descobri Guimarães Rosa, e a sua obra *Grande Sertão: Veredas*. Lembrava-me vagamente deste romance, e me dispus a relê-lo, bem como algumas obras que o comentam, entre as inúmeras que já foram escritas.

A partir daí, meu trabalho começou a ganhar vida, a possuir uma "alma", pois esta obra prima, escrita com profundo conhecimento sobre a história do Brasil, sua sociedade e seus conflitos, narrada por um jagunço, tornou-se uma inspiração para tentar retratar a construção da identidade do jovem infrator na contemporaneidade, através de um estudo bibliográfico sobre o assunto e, principalmente, de sua fala.

Com relação à obra *Grande Sertão: Veredas*, cabe fazer aqui um breve relato sobre o texto do livro e as relações que foram feitas entre jagunços e jovens infratores :

[85]Jovens infratores podem ser de ambos os sexos, porém, este trabalho se refere somente aos do sexo masculino, objetivando delimitar o objeto de estudo. Com este mesmo propósito, também não serão tratados aqui aspectos sobre raça e etnia.
[86]A liberdade assistida é uma medida judicial atribuída a jovens autores de atos infracionais e prevista no art. 112 do ECA.
[3] Expressão utilizada por Paulo Freire (1982, p. 83), para expressar "mirar por dentro".

A situação de narrar que *Grande Sertão: Veredas* propõe mimetiza o testemunho de um velho jagunço chamado Riobaldo, agora retirado das lides guerreiras e, por artes que aos poucos se esclarecerão, transformado em próspero fazendeiro. Dispõe-se ele a contar a história de sua vida a um interlocutor letrado e urbano, que anota suas palavras. (GALVÃO, 2000, p.44)

Trata-se de um monólogo, com um interlocutor que vem de cidade grande e é considerado por Riobaldo como doutor, com instrução elevada, e que conhece sua fama de jagunço. "O monólogo funda a opção por um discurso 'oral', que se expressa mediante interjeições, cláusulas exclamativas e interrogativas, frases truncadas." (Ibid, p.45) Riobaldo é o interlocutor da fala de todas as personagens do livro, que acaba sendo uma autobiografia na qual o ex-jagunço procura compreender sua vida, que acredita ter sido caótica e desnorteante. Aqui convém lembrar que a questão de um pacto feito ou não com o diabo argumenta toda a narração rosiana neste livro, e remete a uma das mais caras tradições do sertão: ter o corpo fechado por conta de um pacto.

Riobaldo, o narrador-protagonista do livro, nasceu pobre e bastardo, e perdeu a mãe que tanto prezava quando ainda era menino. O evento mais marcante da sua infância foi um encontro que teve com um menino, o qual iria reencontrar já adulto, que lhe dá uma verdadeira lição de coragem, quando juntos atravessam o rio São Francisco. Após a morte de sua mãe, Riobaldo passou a viver com seu padrinho, fazendeiro abastado, que depois descobriu ser seu verdadeiro pai.

Na fazenda de seu padrinho, foi iniciado nas artes da guerra e nas letras, tornando-se primeiro assistente de mestre. Surpreendido ao descobrir quem era seu verdadeiro pai, fugiu e arrumou emprego de professor.

Segundo Galvão (2000, p.47), nessa fase de sua vida, Riobaldo se deparou com dois arbítrios da sorte. O primeiro foi a jagunçagem, instigada pelo seu padrinho que tinha ilimitada admiração pelos jagunços, e com os quais mantinha relações de amizade. Ele tinha sido levado às letras, para que se instruísse e lesse os documentos comprobatórios de suas relações familiares com jagunços célebres. O segundo foi que as letras o jogaram na jagunçagem, pois, ao sair da casa do padrinho e ganhar a vida como professor, o aluno ao qual se propôs ensinar era um chefe de jagunços, que ele passou a acompanhar como secretário não-combatente. Porém, foi o reencontro com o menino, de nome Diadorim, até então membro importante de um bando de jagunços, que o tornou definitivamente um jagunço.

Por Diadorim ele veio a sentir verdadeiro amor, o que lhe causou enorme perturbação por se tratar de outro homem. Riobaldo passou a acompanhar os passos de seu grande amor, que, na verdade, tratava-se de uma mulher, fato desvendado somente nas últimas páginas do livro, depois da luta de Diadorim com um grande inimigo seu.

O livro conta os fatos ocorridos com o bando de jagunços ao qual pertence Riobaldo, nos sertões dos estados de Minas Gerais, da Bahia e de Goiás (BOLLE, 2004, p.99) e traz à tona a

vida dos jagunços, denominados por Galvão (2000, p.36) como sem-terra, carentes de tudo, de propriedade, de bens, de tradição, de raízes, de qualificação profissional, sendo seu único meio de vida colocar-se sob a proteção de um poderoso.

Trazendo a narrativa de Riobaldo para o contexto da vida dos jovens infratores, ou seja, relacionando o drama da obra com a vida urbana nas periferias das cidades, também estes convivem com a carência de bens materiais e a falta de perspectivas de vida frente a sua baixa escolaridade e nenhuma profissionalização. E, se no caso dos jagunços, estes se agregavam aos grandes proprietários de terra, já os jovens têm sido "acolhidos" pelos traficantes ou por outros adultos que deles se utilizam para praticarem crimes e saírem ilesos.

Ao empreender novamente a leitura do romance de Guimarães Rosa, várias foram as relações que surgiram entre a figura do jagunço inserido no sertão e os jovens infratores.

Segundo Bolle (2004, p.117) "o sistema jagunço, enquanto instituição situada ao mesmo tempo na esfera da Lei e do Crime, deixa de ser um fenômeno regional e datado, para tornar-se uma representação do funcionamento atual das estruturas do país". Hoje, o sistema de violência e criminalidade protagonizado por criminosos e por jovens infratores tem movimentado muito das ações e "intervenções" do governo no sentido de manter a ordem.

Assim, vale indagar: de onde vêm os jovens infratores e sua capacidade criativa em tornarem-se transgressores de leis e normas? Qual a sua origem geosocial? Seriam eles jagunços da atualidade, da cidade, agindo de forma diferente, mas sob princípios parecidos com os que moveram os jagunços no sertão?

Galvão (2000, p.49) fala em carreira de jagunço: "vencer o medo, provar a destreza nos combates e, sobretudo, empenhar lealdade a um chefe". No caso dos jovens infratores pode-se falar em superar seu medo, ser esperto o suficiente para não ser "apanhado" e nunca denunciar os outros integrantes de sua "gangue".

Outros traços comuns entre a vida no sertão e nas periferias das cidades que se podem observar são o sentimento de vingança e a justiça feita com as próprias mãos. Em *Grande Sertão: Veredas*, há a narração do julgamento de Zé Bebelo, feito pelo bando de Joca Ramiro após vencê-lo. Nas periferias, existem as determinações de não aceitar certas pessoas que agiram em desacordo com a "lei" do local. As penalidades impostas pelos "chefes" das gangues vão desde impedir a entrada da pessoa dita traidora no bairro ou vila, até a perseguição com juramento de morte. Nestas comunidades urbanas o que se vê é a manutenção da violência a todo custo, como forma de um ritual que mantém o poder instituído.

Os jovens infratores respeitam mais estas punições extra-oficiais, que acontecem de forma concreta, do que as impostas pelas autoridades judiciais. Um exemplo ilustrativo pode ser dado através do caso de um jovem que "dribla" o oficial de justiça que o procura para a entrega de um mandado judicial. Conhecendo os funcionários do Fórum que desempenham esta função, ao avistar a presença de algum deles nos arredores de sua casa, vai pulando de

muro em muro até sair da região, evitando assinar a intimação, ou ainda, ser levado para apresentar-se às autoridades.

Assim como o jagunço conhece cada palmo do sertão com suas "armadilhas" e circula por ele como profundo conhecedor que é, o jovem infrator vale-se de sua destreza e conhecimentos, informantes e aliados para manter-se longe das "ciladas" que lhe possam ocorrer como a busca e apreensão por parte de policiais e das gangues inimigas.

Quanto à vingança, são inúmeros os casos de jovens que se iniciaram na vida de infração movidos por este sentimento. O jovem César[88], ainda menino, viu o tio que mais amava e que o tratava como verdadeiro filho ser morto por policiais, e a partir de então decidiu comprar um revólver para vingá-lo. Contou que, movido por esse sentimento, permaneceu na vida de infração os últimos anos de sua infância e início da adolescência: começou com o uso e comercialização de drogas, a prática de furtos e conseqüentemente abandonou a escola. Em *Grande Sertão: Veredas*, a figura que se passa do jagunço não é a de um criminoso, sendo que "[...] seus crimes revelam um laço com a honra e com a vingança". (Ibid, p.31)

Existe uma passagem no romance (1976, p.314) em que Riobaldo e seus jagunços foram "cobiçados" por um fazendeiro como mão-de-obra: "Os jagunços destemidos, arriscando a vida, que nós éramos; e aquele seo Habão olhava feito o jacaré no juncal: cobiçava a gente para escravos!" Neste momento pode-se observar que este personagem entende que se não fossem jagunços, seriam reles trabalhadores que iriam se perder na massa de outros trabalhadores. Nas histórias dos jovens infratores, Vitor, que veio recentemente da Febem, contou que estava a um passo de voltar para a criminalidade, pois, com sua baixa escolaridade e falta de preparo profissional, não conseguia arrumar trabalho e a família o pressionava muito para colaborar com o orçamento de casa. Outro fato comum são as situações de exploração descritas pelos jovens na tentativa de trabalhar honestamente: cargas horárias estendidas até a noite, que os impedem de freqüentar as escolas noturnas, baixas diárias pagas pelo trabalho executado, falta de condições de segurança, sem contar a inexistência de registro em carteira e de direitos previdenciários.

Como a opção por ser jagunço e não cair na vida de miséria e pobreza, saindo desta para outra condição melhor, assim é a vida do jovem infrator que, ciente da dura realidade em que ele e seus familiares vivem, tenta romper este círculo vicioso da miséria através do ato infracional.

Se o jagunço surge no próprio núcleo da organização social, econômica e política do Brasil do século XIX, como uma necessidade histórica (GALVÃO, 2000), o que significa o jovem infrator na constituição sócio-econômica do país do século XXI?

Para Galvão (2000, p.36) o jagunço apresenta-se como o "[...] individualismo avançado até o último grau. Frente à ausência de toda forma de organização para a defesa de seus direitos, à beira da anomia, seu bem mais importante reside em sua valentia, que compensa todas as carências".

[88]Nome fictício.

No que diz respeito ao jovem infrator, no meio urbano e caótico em que vive, sua "rebeldia" em não aceitar os esquemas propostos por organizações como a escola é a expressão de um querer-viver que foge ao instituído e que o instiga a mostrar a face do humano diferente: valentia, coragem, criatividade, para "driblar" as imposições que são feitas como forma de disciplinar e categorizar as pessoas.

Procurei, através deste trabalho, mostrar uma outra imagem do jovem infrator, que não aquela já conhecida, de estigmatizados, enquanto um segmento à margem da população e que, na opinião de muitos deveria ser abolida, exterminada. O que proponho é deixar que falem, e ouvi-los, como forma de aprendermos a lidar com eles e com tantos outros jovens que têm se mostrado inadaptados a nossas instituições educativas.

As formas encontradas para compreensão dos jovens infratores

A experiência como orientadora da medida sócio-educativa de liberdade assistida já havia proporcionado o contato com os jovens infratores e uma certa compreensão de sua maneira de ser, de suas relações com as instituições familiares, escolares, religiosas, policiais, judiciárias, etc.

Este conhecimento acerca dos diversos aspectos da vida dos jovens era apreendido através de meus contatos com eles, que ocorriam de forma individual, no atendimento dentro de procedimentos referentes ao cumprimento da referida medida, cujos propósitos se dão com base na reinserção social daqueles que transgrediram a lei e romperam assim com a sociedade, devendo retornar para o convívio social após passarem pelo trabalho sócio-educativo.

Nesse período algumas questões foram surgindo: qual a imagem que se tem dos jovens infratores? Como são denominados? Como tem se tratado a questão da transgressão? Que lugares ocupam nas instituições? Fazem parte dos processos sociais e educativos, das relações de trabalho e da vida social e comunitária?

Estas questões, contudo, estavam relacionadas aos aspectos do social que, segundo Maffesoli, designam a relação racional e fundamentalmente mecânica dos indivíduos entre eles próprios. É uma forma analítica de ver o mundo, simplificada pelas determinações econômicas e políticas. Desta forma vive-se a lógica da identidade que funciona com base em categorias fixas. (MAFFESOLI, apud GUIMARÃES, 1996, p.8-9 e 60)

Na ótica de Guattari (2000, p. 68-70), a identidade é um conceito de referenciação, passando da singularidade de diferentes maneiras de existir para um só quadro de referência identificável, fabricada como qualquer mercadoria no campo dos mercados capitalísticos.

Percebi-me então desenvolvendo um trabalho que levava à formação de uma identidade do jovem infrator de acordo com os padrões definidos pela sociedade, isto é, minhas ações coadunavam com a crença de uma identidade do jovem infrator pronta e acabada.

Conheci, no contato com a obra de Guattari, o conceito de singularidade que se opõe ao de identidade, na medida em que se trata de um conceito existencial, produzindo processos de

subjetivação/singularização, em que ocorre uma reinvenção no modo de ser que escapa à ideologia identitária. (2000, p.68-69)

Nesta época, estávamos iniciando um trabalho com grupos de jovens em oficinas de convivência, e estas se tornaram não apenas um verdadeiro laboratório de observação, como também um local onde passamos a ter contato com as experiências que eram narradas pelos seus participantes. As oficinas eram espaços que podiam ser considerados como de socialidade[89], que é uma forma analógica de ver o mundo, rica em múltiplas possibilidades, onde podiam se conhecer os processos de subjetivação dos jovens, através dos quais eles têm encontrado "brechas", saídas, para poderem viver seus devires existenciais.

O caminho que percorri, a partir de então, foi o de olhar para os jovens infratores como um grupo, a exemplo do bando de jagunços de *Grande Sertão: Veredas*, que acredito viveram não apenas submissos aos poderosos, mas também momentos articulados a processos de subjetivação. Na visão de Guattari (2000, p.46), os grupos que passaram por esta experiência têm como características: captar os elementos da situação, construir seus próprios tipos de referências, sem ficar na dependência de um poder global, buscar a liberdade de viver seus processos e de ler sua própria situação e aquilo que se passa em torno dos participantes do grupo. Essa capacidade é que vai lhes dar um mínimo de possibilidade de criação e permitir que vivam de forma autônoma, de acordo com o que pensam, ainda que provisoriamente.

A imaginação que nos leva às imagens e aos arquétipos[90]

"Tem horas em que penso que a gente carecia, de repente, de acordar de alguma espécie de encanto." (ROSA, 2001, p. 100)

Bachelard (1986, p.xiii) nos diz que a imaginação é criadora, e que só ela ultrapassa a realidade. Em seus estudos ele investiga a imaginação através de textos, imagens literais/literárias ou obras de arte, que se apresentam em imagens pintadas, gravadas, esculpidas. Utilizando o enfoque estético, a imagem é apreendida como acontecimento objetivo, integrante de uma imagética, evento de linguagem.

A introdução de técnicas que utilizem o imaginário nos currículos constituem importante fonte de produção de sentidos e de conhecimento de práticas sociais que se encontram ocultas no cotidiano de formação dos jovens. A exploração do mundo imaginário possibilita que as imagens aflorem

[89] Socialidade, para Maffesoli (1987b), é a reunião das pessoas em micro-grupos, em que o individual perde espaço para o coletivo e os diferentes modos de vida, ocorrendo a partilha de um mesmo espaço, aproximando seus habitantes, que se estruturam no afeto, nos conflitos, nas paixões, impedindo por vezes o totalitarismo.
[90] O termo "arquetípico" é empregado aqui no sentido que James Hillman (1995:80) dá a ele. Os vínculos de Hillman são com a cultura e a imaginação que encontra nos arquétipos a sua estrutura básica.

permitindo a articulação entre o que é racional, e o que é irracional, entre o consciente e o inconsciente.

Para Bachelard graças ao imaginário a imaginação é essencialmente aberta, evasiva. Trabalhando com os jovens, introduzimos um currículo que prioriza a disponibilização de uma série de materiais: sucatas, lápis, tintas, linhas, palitos, materiais para bijuterias; etc; em atividades diversificadas: dinâmicas de grupo, confecção de desenhos, bijuterias, quadros, cartões, máscaras e outros. Trata-se de provocar o desejo dos jovens em fazer uma atividade proposta, na qual eles possam se expressar através do corpo, de desenhos, de objetos de artesanato, bijuterias, como também pela palavra, que pode ser falada, escrita.

O jovem é "observado", enquanto executa as atividades, que tem um direcionamento inicial, como forma de instigarmos a sua participação. Porém, toda iniciativa em mudar os acontecimentos no contato grupal é aceita. Nosso enfoque não é direcionado para a confecção do objeto em si, mas para "captar" os acontecimentos que não param de ocorrer durante toda a duração da oficina. Comentários, afirmações, brincadeiras, negativas em participar, palavras e frases escritas, são os "ganchos" para iniciar as discussões e "trabalhar" aspectos do cotidiano[91] da vida dos jovens.

Este cotidiano que os leva a imaginação, que segundo Bachelard pode ser tanto reprodutora quanto criadora, dizendo que a primeira diz respeito à percepção e a memória. Já com relação a imaginação criadora ele diz que a ela pertence a função do irreal.

As questões do cotidiano são "conversadas", não se impõem condutas ou se passam lições de "bom comportamento". O conhecimento e a discussão sobre diversos assuntos são trazidos em textos, e que podem se transformar em desenhos, que são comentados pelos participantes das oficinas.

Os jovens cumprem a medida judicial no Projeto Liberdade Assistida por terem cometido atos infracionais registrados em Boletins de Ocorrência. O conhecimento de como ocorreram as transgressões se dá através de suas narrativas. Estas ocorreram em contatos individuais ou durante atividades e dinâmicas no momento do grupo.

Nesses momentos, os jovens deixavam transparecer como ocorriam as transgressões, daí a relação com as ações dos jagunços de *Grande Sertão: Veredas*. Eles comentam sobre a "adrenalina" no ato de praticar a infração, o viver sempre no limite do risco, como também a consciência de sua condição econômica e social desfavorável e o desejo impulsionando o ato transgressor para sua satisfação.

Em muitas ocasiões, durante o desenvolvimento das atividades, eles passam por processos de criação, e através deles procuramos conhecer o que pensam, o porquê agem de determinada maneira. Entramos desta forma em contato com seu mundo arquetipal.

O termo arquétipo, para Hillman, está voltado para o trabalho com a imaginação. Continua ele que arquétipo pertence a toda cultura, a todas as formas de atividade humana. Porém, se para Jung os arquétipos transcendem o mundo empírico do tempo e do espaço, para Hillman, é preciso voltar-se para a cultura em todas as suas manifestações (mitológicas, ritualísticas, religiosas, artísticas) a fim de re-imaginarmos o mundo, o que significa reconhecê-lo como imagético, como um lugar imaginal,

[91] Lembrando que compartilho a definição de cotidiano com Alves e Oliveira (2002, 87), como sendo "(...) o conjunto de atividades que desenvolvemos no nosso dia-a-dia, tanto no que nelas é permanência o seu conteúdo quanto do que nelas é singular (as suas formas)."

onde edifícios, sistemas burocráticos, linguagem convencional, transportes, meio ambiente urbano, alimentação, educação estão situados em termos de matrizes imaginárias, ou seja, das imagens que se têm deles e que eles desencadeiam

Em Hillman encontramos que os arquétipos são a estrutura básica da imaginação, portanto só esta pode acessá-los. Para ele imagem é todo o material que constrói a psique em si, a forma como ela se apresenta, a própria paisagem da alma e não criações da consciência. A imagem para este autor é uma múltipla relação de significados, disposições, eventos históricos, detalhes qualitativos e possibilidades expressivas que se auto-delimita (1988, p.31). Elas não se expressam só por sonhos, desenhos, fala, movimento, aroma ou som. A imagem não é algo que se apresenta aos sentidos ela é uma maneira de perceber o mundo. "[...] uma imagem não é aquilo que se vê, mas a maneira como se vê" (Ibid, 1988, p.28)

Qualquer imagem denominada "arquetípica" é imeditamente valorada como universal, trans-histórica, basicamente profunda, geradora, extremamente intencional, e necessária (Ibid, p.36). Sendo assim, para as atividades desenvolvidas pelo homem no campo individual vamos encontrar um correspondente nuclear arquetípico. O homem é o que é através desta relação entre o individual e o coletivo.

Grande Sertão: Veredas: uma leitura dramática

O conhecimento dos jovens através das oficinas nos remete a imagens. Imagens e arquétipos que permeiam o trabalho em dinâmicas que privilegiam o uso de expressões, sejam elas corporais, verbais ou trabalhos manuais.

Na busca pela compreensão do sentido que davam a sua vida, esta identificação com os jagunços, como já expliquei anteriormente, vinha se mostrando autentica quanto mais me aproximava do mundo imaginal dos jovens.

Esta relação do jagunço com o jovem se materializou em uma experiência que vivi na cidade de São Paulo com a leitura dramática de algumas passagens do livro *Grande Sertão: Veredas.* A experiência foi feita com um grupo de alunos da USP, sob a coordenação de um professor desta instituição de ensino.

Como integrante do grupo de jagunços procurei viver, mesmo que por instantes, as emoções da vida na errância, de se sentir uma ameaça para o outro, assim como os olhares de uma platéia que deixava transparecer o desprezo que sentem.

Foi um exercício de vivenciar como é a vida de jagunço, incorporando suas falas, procurando expressar sentimentos de desprezo (pela figura do seo Habão), medo (o menino Guirigó), prazer em falas que relatam atos de violência (sangrar galinha, esfaquear porco), prazer em estar com as moças, prazer em pegar um soldado...

Na parte do "coro de jagunços", emerge o sentimento de participar do "bando", partilhar dos mesmos sentimentos e da potência que transparece através da força de sentir-se como uma ameaça à paz e

sossego dos demais. Uma forma de fazer-se presente na sociedade que com medo passa a recuar perante a presença incômoda dos jagunços/jovens infratores.

Travestir-se de jagunço, falar como eles e "mergulhar" no sistema jagunço, foi um exercício que confirmou, as relações que vinha fazendo entre as figuras de jovens infratores e jagunços.

A proposta era que ao representar as falas dos jagunços se olhasse para o público incorporando os sentimentos de: vingança, crueldade, raiva, menosprezo, indiferença, egoísmo, medo, mas também prazer, adoração aos santos, amor, paixão, desejo, etc. Este "olhar" para o público deveria ser revestido com estes sentimentos

Quanto aos momentos históricos, do *Grande Sertão:Veredas* e do contexto dos jovens, acredito que devem ser destacados como tempos e universos diferentes, mas também podem se ver semelhanças. Os jagunços: serviam a um sistema local: ao da luta pela posse das terras; Riobaldo e os jagunços optam pela criminalidade para escapar da condição de "enxadeiros" (jagunçagem como opção profissional por falta de oportunidades). Podemos nos referir ao extremo individualismo da figura de Diadorim, ao fato de Riobaldo agir com violência e sentir prazer nisso. Por fim que o crime acontece em todas as esferas sociais.

Poder e violência são palavras que caminham juntas, isso já falava Walter Benjamin, que em seu texto "Crítica da violência – crítica do poder", lembra que a palavra alemã *gewalt* pode significar ao mesmo tempo "violência" e "poder". E se estes jovens praticam violência, estão oferecendo "resistência" a um tipo de poder, que lhes é imposto pela sociedade.

Dando "asas" à minha imaginação, passei a entender o comportamento transgressor dos jovens através da imagem dos jagunços narrada por Guimarães Rosa. Nessa perspectiva, comecei a ver que as imagens, em sonhos, nas fantasias, na literatura, nos mitos e na sua maneira de revelar os padrões arquitípicos, podem ser um meio através do qual toda a experiência torna-se possível. Pois "elas tem uma qualidade autônoma, independente, e indicam complexidade: em toda imagem há uma múltipla relação de significados, de disposições, de proposições presentes simultaneamente." (Ibid, 1988, p.11)

Conclusão

Assim como Ariadne[92], o estudo sobre o imaginário representou um fio que me guiou na busca pela compreensão dos jovens infratores, e isto se deu principalmente na relação com os mesmos nas oficinas de convivência.

Esta convivência com os jovens infratores proporcionou adentrar ao seu mundo: ocupam o espaço geográfico denominado nas pequenas e grandes cidades de periferia, onde se amontoam centenas de casas populares ou de barracos que formam as grandes favelas.

[92] Ariadne, filha de Minos, rei de Creta, auxiliou Teseu a livrar sua pátria de um vergonhoso tributo que consistia em entregar todos os anos sete rapazes e outras tantas donzelas que serviam de alimento ao Minotauro. Para tanto, Ariadne serviu-se de um novelo de linha cujo fio guiaria os passos de Teseu através dos escuros corredores do labirinto. Victoria, Luiz A. P., Dicionário Básico de Mitologia. Rio: Ediouro, 2000)

Falamos de labirintos arquitetônicos, onde vivem comunidades que prestam seus cultos ao sagrado e ao profano, servem aos grandes sistemas capitalistas de consumo como também às lideranças paralelas de poder e dominação, como é o caso do narcotráfico.

Podemos falar de outro labirinto, o das estruturas que sustentam a vida nas periferias, com seus códigos de sobrevivência, onde crianças e jovens são colocados à prova pelos ritos de iniciação na comercialização de drogas ou na prática de atos infracionais, entre outros.

Também em Grande Sertão: Veredas, vamos ver que "o sertão aparece aqui como labirinto, lugar por excelência do se perder e do errar" (Bolle, 2004, p.65). e tomando por base esta obra, mais uma vez a figura do jagunço se confunde com a do jovem infrator, considerados errantes, fora da lei, mas que vivem seus processos de subjetivação construindo seu próprio modo de sobrevivência.

Recorrendo ao conceito de arquétipos em Hillman procurei definir esta relação entre o grupo característico dos sertões brasileiros e os jovens contemporâneos que vivem hoje em comunidades urbanas. Este autor diz que os arquétipos referem-se a um movimento que se faz mas do que a uma coisa que existe ((1988, p.36).

Procuramos manter sempre presente nas atividades que propomos ao grupo de jovens este movimento que utiliza imagens, não as nossas imagens, mas as deles próprios. E se hoje eles são capturados pelas imagens do consumo, que na maioria das vezes os levam a prática do ato infracional, pode-se observar que nos trabalhos que produzem, sejam nas frases, objetos, desenhos, ou expressões corporais, deixam clara a visão critica sobre o sistema e a sociedade em que vivemos.

Assim como os jagunços, a vida errante para o jovem, no momento é uma opção em face da falta de outras oportunidades. O uso de seus corpos em atitudes transgressoras que os levam à riscos, como o de morte, não passa desapercebido. Existe uma consciência real de que passam por isso. Afinal, como nos diz Guimarães Rosa: "viver é muito perigoso."

"Daí, depois, tudo recomeçou de novo, em mais bravo. E nisto, que conto ao senhor, se vê o sertão do mundo. Que Deus existe, sim, devagarinho, depressa. Ele existe – mas quase por intermédio da ação das pessoas: de bons e maus. Coisas imensas no mundo. O grande sertão é a forte arma. Deus é o gatilho?" (ROSA, 2001, p.359)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda; OLIVEIRA**,** Inês B. de. **Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: Currículo: debates contemporâneos. LOPES**, Alice. C.; **MACEDO**, Elizabeth (Org.) São Paulo: Cortez, 2002. Série cultura, memória e currículo, v.2)

BACHELARD, Gaston. **O Direito de Sonhar.** Tradução José Américo Motta Pessanha, Jacqueline Rass, Maria Isabel Raposo, Maria Lúcia de Carvalho Monteiro. 2ª edição. São Paulo: Difel, 1986.

_____ **O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento**. 2ª edição. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BENJAMIN, Walter. **Documentos de cultura, documentos de barbárie**. Seleção e apresentação Willi Bolle, tradução: Celeste H. M. Ribeiro de Souza [et al] SP: Cultrix, Editora da USP, 1986.

BOLLE, Willi. **Grandesertão.br: o romance de formação do Brasil**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2004. (Coleção Espírito Crítico)

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 6ª edição. Tradução: Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1982. (O Mundo Hoje, vol. 24)

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. **Micropolítica: Cartografias do desejo**. 6ª Edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

HILLMAN, James. **Psicologia arquetípica**. Introdução escrita por Gustavo Barcellos. Tradução: Lúcia Rosemberg. São Paulo: Editora Cultrix, 1988.

_____ **Cidade & Alma.** Coordenação e tradução de Gustavo Barcellos e Lúcia Rosenberg. São Paulo: Studio Nobel, 1993. (Cidade aberta)

GALVÃO, Walnice Nogueira. **Guimarães Rosa**. São Paulo: Publifolha, 2000

GUIMARÃES, Áurea Maria**. A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção Educação Contemporânea)

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos; o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Apresentação de Luiz Felipe Baeta Neves; tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica de Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987 b.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 19ª Edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

TOREZAN, Sonia A. B. **Ser jovem em meio à violência: identidade x singularidade no confronto com a lei.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, SP.

VICTORIA, Luiz A. P. **Dicionário Básico de Mitologia**. Rio: Ediouro, 2000.

OTAKUS: UM MUITO DO JAPÃO NOS JOVENS DE SÃO PAULO.

Por: Thales Augusto Bernardes
Orientação: Profª Drª Andréa M. Barbosa

Graduando do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP - e membro do grupo de pesquisa de Antropologia Urbana e Visual da Unifesp – VISURB.

Resumo: Os *Otakus* compõem um característico grupo urbano de jovens que vem crescendo vertiginosamente nos últimos anos e que possuem por canal à cultura pop japonesa os seus principais e mais efetivos veículos de divulgação: os mangás (quadrinhos) e animês (desenhos animados).

Para o grupo, os mangás e os animês não são apenas entretenimento, mas ferramentas passíveis de criar uma vasta rede de socialização própria.

Este estudo tem por objetivo compreender a formação, constituição e especificidades da identidade *Otaku* dos jovens paulistanos, que por meio dos mangás e animês passam a se apropriar de outra cultura resignificando-a e criando não só modos, mas meios de sociabilidade próprios. O estudo abarca também a questão de como esta sociabilidade pode variar e/ou desdobrar-se a partir de elementos como a presença de sub-grupos (Gothic Lolitas, Wotas e Visual Kei) e também da interação com o espaço da cidade onde são concretizados.

Palavras Chave: Sociabilidade juvenil – Grupos Urbanos – Otaku

Obs.: Estudo ainda em andamento.

Introdução

O Japão é a única nação pós-guerra a quebrar a hegemonia da gigantesca influência cultural estado-unidense e o tem feito com grande êxito. A experiência brasileira é contundente, uma vez que é em solo nacional ocorre o maior número de eventos acerca da animação e quadrinhos japoneses do mundo fora do Japão. Somente na região da grande São Paulo são realizados 8 (oito) encontros de grande porte anualmente, cada com público base de 5 mil visitantes. O Anime Friends, o maior destes, no ano de 2008 recebeu o expressivo número de 30 mil visitantes em 10 dias de duração.

O Brasil é o país com a mais populosa colônia de japoneses e seus descendentes em todo o globo, somam cerca de 1 milhão e 350 mil pessoas, ou seja, praticamente 0,8% da população brasileira. No entanto, nota-se claramente que a esmagadora maioria dos fãs que percorrem espaços como estas convenções não possuem qualquer ascendência japonesa. Deste modo, torna-se clara a influência sobre os jovens brasileiros que "consomem" a cultura pop japonesa nos seus mais variados matizes desde a música, as vestes, a leitura, o entretenimento eletrônico e até mesmo a língua nipônica, "os animês e mangás são os maiores responsáveis pelo interesse ao aprendizado da língua japonesa" (Luyten, 2005: 145). Tais jovens são conhecidos e se reconhecem como *Otakus*.

Otakus

Os Otakus são hoje compreendidos simplesmente como aficionados leitores dos famigerados quadrinhos japoneses em preto e branco que mantém a leitura oriental, que é feita da direita para esquerda, repleto de personagens com grandes olhos e cabelos estilizados.

Para, além disto, eles compõem um rico e característico grupo urbano de jovens que vem crescendo vertiginosamente nos últimos anos e que possuem por canal à cultura pop japonesa os seus principais e mais efetivos veículos de divulgação: os mangás (quadrinhos) e animês (desenhos animados).

Ambos, por sua vez, transcendem o papel de mais um meio de comunicação e se caracterizam como mediador de sociabilidade, pois é a partir deles que estes jovens passam a conhecer muitos dos elementos da estética, dos hábitos, bem como do comportamento japonês e a partir deste ponto começam a incorporá-los nos mais variados matizes de suas vidas, construindo suas redes de sociabilidade a partir deste interesse, reproduzindo e ressignificando os costumes japoneses que lhes são apresentados via mangá/animê.

Para o grupo, os mangás e os animês não são apenas um modo de entretenimento, eles tornam-se ferramentas passíveis a criação uma vasta rede de socialização própria. Rede esta que se constrói a partir de signos provenientes da ação deste grupo ao fazer releituras do falar, agir, vestir e outras formas inerentes subentendidas como de pertencimento ao grupo pelos meios já citados e também criando tantos outros, por exemplo: as "plaquinhas" brancas, muitas vezes feitas pelos próprios *Otakus* em suas casas, utilizadas em eventos destinados ao grupo, onde tais jovens fazem pesquisas sobre a preferência de determinado título de animação ou mangá, divulgam seus contatos eletrônicos ou simplesmente cumprimentam os transeuntes tais quais as fala de seus personagens prediletos, utilizando-as, literalmente, como balões de fala de um mangá.

No Brasil, há um tipo diferente de *Otaku* do que o prório nome designa o grupo e que como e toda qualquer outra denominação por si só é carregada de significações. Se no Brasil o termo adquiriu uma conotação festiva, expansiva, o que se entende por *Otaku* no Japão é exatamente o inverso.

Em japonês (おたく ou お宅**,** em tradução literal: ***"****seu lar")* é um termo utilizado para designar fãs de assuntos determinados qualquer que seja ele, a exemplo dos fãs de carros (auto otakus) ou fãs de *vídeo-games* (gemu otakus), no imaginário japonês, os *Otakus* se caracterizam como indivíduos verdadeiramente obcecados pelo seu hobby e que acabam por se tornar pessoas pouco sociáveis, tal qual a literalidade da palavra *Otaku* nos indica. Éttienne Barral nos dá a seguinte deifinição do Otaku japonês:

> Em japonês, o termo otaku possui dois significados primordiais, que já existiam na língua antes do aparecimento do fenômeno em si. O primeiro corresponde a leitura de um dos caracteres japoneses utilizados para se designar o lugar onde se vive. O segundo significado é uma extensão do primeiro: é um tratamento impessoal de distanciamento que os japoneses utilizam quando precisam dirigir-se a alguém sem, contudo aprofundar a relação privada. [...] Se o termo foi logo aceito para designar esta nova geração de jovens; é porque ele contém em uma mesma palavra as duas principais características do grupo. Efetivamente, os otakus têm aversão de aprofundar as relações pessoais, e preferem ficar em casa, no quarto, onde acumulam o que pode satisfazer sua paixão. (2001:34-35)

No ocidente, em geral, o termo denomina os fãs de desenhos e quadrinhos japoneses, sem a carga pejorativa que é usualmente utilizada no conceito nipônico. Características pontuais como esta se somam a um desdobramento totalmente peculiar do que ocorre no equivalente grupo de jovens japoneses fãs de mangás e animês.

No Brasil, os *Otakus* além de mais propensos a uma boa sociabilidade tal qual o exemplo das "plaquinhas" citado anteriormente ou ao hábito de se corresponderem via carta com outros fãs que sequer conhecem pessoalmente, como tive acesso em minha pesquisa, demonstra não só vontade de se comunicar, bem como apreço por isto, numa época em que a comunicação eletrônica é tão largamente usada, utilizar-se de cartas mostra-se um modo mais pessoal de se construir novas amizades e para tanto utilizam de um método próprio, um modo de comunicação criado pelos próprios *Otakus*. O nominado "Friends Book", ou apenas "FB" como eles o chamam usualmente. O "FB" possui o formato de um livreto onde a primeira pessoa coloca na capa do mesmo o seu nome, o que lhe interessa e seu endereço; passa a um de seus correspondentes que fará o mesmo repassando-o a outro que o primeiro desconhece e assim por diante. Quando o "FB" retornar aquele que o fez estará cheio de contatos para que este possa se corresponder com tantos outros *Otakus*. Há quem faça um FB como um presente a outro (em que descata-se a minúcia com que são feitos, repletos de desenhos feitos a mão e dedicatórias em português e também e japonês) que o presenteado só tem conhecimento quando este lhe é enviado depois de já ter passado por todo o processo descrito acima.

Otakus, seus estilos visuais e suas derivações

Os *Otakus* paulistanos são de fácil reconhecimento visual, por conta de alguns signos. Não-raro muitos dos *Otakus* (vide imagem 1 em anexo) vestem-se completamente de preto, camisetas que ostentam alguns personagens de animês e mangás e um grande número de chaveiros que ocupam quase todo espaço de suas mochilas, que tintilam e carregam a imagem cantores de Jpop/Jrock e muitos personagens de desenhos.

Há ainda aqueles que não se vestem deste modo acima descrito, mas que são se reconhecem e são reconhecidos como tal, estes por sua vez, utilizam-se da estética *"Kawaii"*, (em japonês: 可愛い ou かわいい literalmente: "*Fofo*, *bonito"*) este termo foi criado por Yamane Kazuma enquanto desenvolvia seu estudo sobre a escrita dos jovens entre os anos de 1984 à 1986, que estavam a escrever de modo infantil, este estilo de escrita dava destaque mais ao ornamento que as palavras recebiam com flores, desenhos de rostos e formas rebuscadas do que a construção da frase em si, e esta essência do "kawaii" que "*pode ser entendido como algo misto de desejável, puro, inocente , feminino e infantilizado"* (Kinsella 1995 : 65) chegou também ao mangás e aos seus fãs, por isso é comum o uso de orelhinhas em pelúcia que imitam as de gatos e raposas presas à tiaras de cabelo, polainas nos braços e

pernas, estampas infantis, saias ao estilo colegial, tranças e tudo mais que se aproxime deste ideal. Exemplo de *Otakus* no estilo "kawaii" (imagem 2)

Decerto os *Otakus* tornam-se ainda mais visíveis quando praticam o *cosplay*, (junção das palavras em inglês *"costume",* - fantasia- e *"play"* – brincar-) é neste momento em que eles se fantasiam e agem tais quais seus personagens prediletos de um mangá e/ou animê. (imagem3), sobretudo em eventos, onde há concursos que premiam não só aquele que mais se aproxima ao personagem, mas a atuação do *cosplayer* durante sua apresentação.

Também se caracteriza como próprio dos *Otakus* brasileiros, e conseqüentemente paulistanos que estes são parte e/ou desdobram-se em vários outros grupos urbanos de jovens com inspirações em outros grupos juvenis japoneses, que no Japão, não possuem qualquer ligação com os *Otakus*, no Brasil, no entanto, é por meio dos animês, mangás e pelo próprio grupo *Otaku* que surgem tais grupos, que também receberam atenção neste estudo por serem grupos advindos do grupo *Otaku.*

Um exemplo disto são as Gothic Lolitas (Imagem 4): tais jovens compõem um grupo que se reconhece e se destaca pelo seu visual. No Japão, o estilo ganhou às ruas no final do século XX, em sua maioria garotas (há também garotos adeptos ao estilo, travestidos ou no paralelo masculino deste etilo, chamado Gothic Aristocratic) utilizam-se de roupas inspiradas pela moda vitoriana, edwardiana e rococó, possuem suas próprias regras de conduta, para que aquela jovem seja realmente considerada uma "loli" – como se chamam usualmente – é a sua vestimenta é a base maior de sua expressão, identificação e característica de pertença ao grupo.

Há também os Wotas, que se caracterizam como fãs cantores e cantoras adolescentes, chamados de Aidoru (proveniente do inglês "Idol" lit. "Ídolo") de Jpop, o pop japonês. (imagem 5).

E por fim, os chamados Visual Kei ou visual JRock (Imagem 6), movimento musical que surgiu no Japão durante a década de 1980 e até hoje mantém-se bem popular, basicamente, consiste num misto de diversas vertentes musicais, tais como rock e metal, não raro uso de instrumentos próprios da música clássica, a exemplo de violino, harpa e piano. Seu visual valoriza a androginia e se aproxima do que no ocidente chama-se de Glam Rock.

O meio *Otaku* passa a ser a gênese de outros grupos urbanos, tais quais os citados acima, recriando identidades coletivas e mistas, uma vez que se pode ser concomitantemente *Otaku* e Wota, por exemplo.

Breve Panorama: Cultura Pop Japonesa, Mangá e Animê

A cultura pop baseia-se no uso da mídia na criação de novos ícones e contos, se o folclore, ou seja, a cultura popular é repassada de uma geração à outra, na maioria das vezes,

mas não somente, pela tradição oral e assim tornando-se universal para um povo, a cultura pop tem seu cerne na industrialização, no modismo, no efêmero.

A imensa influência cultural exercida e propagada pelos Estados Unidos, sobretudo após a segunda guerra mundial, veio sob uma forma de dominação mais branda: o entretenimento, aparentemente descompromissado, este foi incumbido de propagar o chamado "American Way", que rapidamente instalou-se no ocidente, que por sua vez, passou a consumir tudo aquilo que os estado-unidenses liam, ouviam, comiam, consideravam como belo ou não, tornando vários de seus ícones industrializados em ícones comuns a todas as outras nações, seja na música: o rock seja na alimentação, os hambúrgueres, na vestimenta: as calças jeans, dentre tantos outros exemplos.

Tal qual a maioria dos países ocidentes não se manteve a parte disto, não ocorreu de forma diferente com o Japão, que derrotado na segunda grande guerra encontrava-se então ocupado pelas forças militares dos E.U.A.

Tudo que era tido como "símbolos sujos do inimigo" e proibidos e apartado a população japonesa durante a guerra, como a música e os filme hollywoodianos adentraram o Japão e rapidamente tornaram-se triviais em todas as partes do arquipélago "*mas, ao invés de meramente copiar o que vem de fora, é do âmago dos japoneses pegar influências e reinventá-las de acordo com a cultura local [...] foi assim com a escrita japonesa, que mistura caracteres lá criados (o Hiragana e o Katakana) com ideogramas advindos da China (o Kanji). [...]Com a cultura pop não haveria de ocorrer algo diferente. A fórmula de produção e do consumo podia ser americana, mas o produto final tinha que ser culturalmente japonês. E assim se formou o pop japonês contemporâneo: ocidentalizado na forma, mas nipônico no conteúdo. "* (Sato 2007: 14, 15).

No Japão atual, a cultura pop surge sob formas variadas, seja pelo karaokê, videogames, animes, mas a forma que reflete em maior escala a tradição cultural visual, são os mangás, milhares de títulos são lançados anualmente no Japão em revistas com público-alvo bem delimitados, a exemplo da *Weekly Shonen*, uma das maiores do gênero é voltada à garotos adolescentes, de periodicidade semanal, como sugere o nome, "*traz cerca de 20 séries distribuídas em 400 páginas. Os título bem-sucedidos da revista ganham um formato próprio conhecido como tonkohon, geralmente com 150 à 200 páginas e depois transportados a televisão na forma de animês"* (Oka in Luyten, 2005: 92), o que caracteriza um processo de "*transmídia*" (Jenkins, 208:46).

Há paralelos votados a garotas, jovens mulheres, jovens homens e idosos de ambos os sexos. Quanto ao gênero e idade, podem-se dividir os mangás, e conseqüentemente os animês, da seguinte forma:

º *Shoujo Mangá* – Voltados a meninas de 8 a 16 anos, abordam em geral temas como romance, comédia e estrelato. Há grande preocupação com a qualidade do traço. São exemplos: Fushigi Yûgi, Sakura Card Captors e Sailor Moon.

º *Shonen Mangá* – Com histórias que abordam temas como superação, amizade e persistência são dirigidas a garotos de 8 a 16 anos. Possuem roteiros que abordam lutas, geralmente fantasiosos, com menor preocupação com a qualidade do traço. Exemplos: Drangon Ball, Cavaleiros do Zodíaco e Yu Yu Hakushô.

º *Kodomo Mangá* – Infantil, podendo ou não ter recorte de gênero voltado a crianças de até 10 anos, com predominância dos desenhos ao texto. Exemplo: Pokémon e Hamtaro.

º *Josei Mangá* – Para ex-leitoras do Shoujo Mangá. Retratam majoritariamente conflitos amorosos, vestibular e casamento em roteiros mais elaborados. Ex.

º *Seinen Mangá* – Paralelo masculino do Josei Mangá aborda temas como construção de uma família, trabalho e também superação, geralmente ligado a algum esporte. Ex. Slam Dunk

Tais subgêneros, no entanto, não são fielmente seguidos pelos *Otakus* brasileiros, nem por conta do gênero, nem em relação ao sexo para que estes são originalmente dirigidos.

Existe ainda um estilo que vem sendo popularizado no Brasil e que vem criando certa controvérsia, tendo um público completamente diferente do que é usual no Japão é o chamado *Yaoi Mangá.* Étienne Barral nos dá a seguinte definição do estilo, de quem o faz e o consome no Japão:

*"Aglutinação das palavras das iniciais de três palavras: **YA**ma nashi (sem apogeu); **O**shi nashi (sem queda); e **I**mi nashi (sem significação), em resumo, uma mangá que revoga todas as mais elementares regras das narração desenhada. Mais tarde, os detratores desse gênero encontraram uma nova significação para a palavra: **YA**bai (perigoso); **O**soroshii (medonho); e **I**yarashii (libidinoso). Tomando por tema as relações homossexuais masculinas, elas podem desenhar, ao mesmo tempo, tudo que quiserem do seu centro de interesse: Os homens, sem se voltar a realidade clássica homem-mulher, tido como monótono (ainda que imaginário) que finda inevitavelmente com "eles se casaram e tiveram muitos filhos". Apesar de tudo, um homem permanece um ser misterioso a uma mulher jovem. Os mangás Yaoi são a expressão desta busca."* (Barral 2001 : 142).

Furukawa Masuzo, proprietário do Mandrake, maior loja de mangás de segunda mão de Tóquio nos dá idéia de quão rentável é este estilo e seu ponto de vista diante do motivo que leva tantas desenhistas a produzir histórias parodísticas – uma vez que o yaoi baseia-se em

séries já consagradas, aproveitando seu enredo e fazendo com que personagens masculinos tenham uma relação romântica que não existe no original –

"As mídias falam da liberação das mulheres há pelo menos 25 anos [...], A sociedade não espera mais que sejam elas apenas boas esposas, porém isso não significam que elas tenham de fato conquistado seu lugar no mundo do trabalho. Elas são livres, mas não com igualdade. Grande parte desta energia reprimida volta-se aos fanzines yaoi. [...] que é uma reação à opressão sexual que elas sofrem por parte dos homens, é uma revolta ao papel estereotipado da mulher. Com este gênero elas reinvidicam outras representações sexuadas além daquelas que lhes são propostas." (Furukawa in Barral 2001:145,46)

Seja pela possibilidade de um novo parâmetro, ou seja, válvula de escape de uma sociedade sexista e repressora, o yaoi mangá, via de regra faz histórias onde apenas se insinua a relação entre os personagens, raramente mostrando cenas mais tórridas. Ao utilizar-se de um casal de homens homossexuais as autoras estão seguras que este amor ideal não se findará de forma esperada como a formação de uma família nuclear. Esta homossexualidade em desenhos garante indubitavelmente a manutenção de uma paixão que valha por si.

No Brasil, no entanto, os produtores e consumidores de mangá yaoi e também seu paralelo lésbico, chamado yuri (este segundo com menor força) são jovens garotos homossexuais, há também a presença de meninas nas chamadas "Sala Yaoi" nos eventos de animação japonesa, neste local há projeção de títulos com esta temática, venda de faznines produzidos pelos próprios e murais com desenhos impressos e feitos pelos transeuntes do evento. Em entrevista com "Shuichi", o estudante M. Ito Silva, 20 anos. Relatou:

"O Yaoi é o amor ideal, em alguns fanzines e mangás você só nota que eles são um casal quando a série está na metade e aí quando relê com mais atenção vê que as autoras, tipo o CLAMP, deram dicas o tempo todo sobre a relação entre os dois."

Não-raro, os estilos *Shoujo* e *Josei* possuem personagens que seguem esta lógica do yaoi, sem, no entanto, se tratar de um mangá deste estilo. Jovens garotos homossexuais são considerável parte desta população de *Otakus* e relatam que o mais lhes chama a atenção nos mangás é que:

"*Na maioria das vezes quando tem um personagem gay num mangá, o problema maior dele não é ser gay. É se o outro gosta dele, como demonstrar isso, a dúvida se é correspondido ou não, essas coisas. Tem situações engraçadas também e nunca tem alguém chamando ele de "viadinho", fazendo menos dele por isso*" [M. A. Castro, 16 anos, estudante]

"As personagens são mais do que "gay" sabe!? Tipo, o Shuichi (personagem central do mangá "Gravitation") o sonho dele é ser cantor, ser gay é só parte da personalidade dele. Você não acha isso num outro tipo de publicação" [L.O. Marques, 23, secretária]

A preocupação dos roteristas em trabalhar mais de uma faceta das personagens e a narrativa contínua, com final, sem mais prolongações são características do mangá em geral, não só do estilo yaoi, mas a sensibilidade em tratar do tema sexualidade sem estereotipá-los nem reduzi-los apenas a isto é um trunfo que apenas o mangá atingiu até então.

Gerações Otaku

Ao trabalhar com uma gama de jovens tão diferentes com interesses que acabam por convergir, a conclusão que vem sendo mostrada é que "ser jovem" é tomado menos como uma categoria explicativa do que um ponto de partida, pois os jovens são diferentes entre si e isto se tornou claro durante as entrevistas e trabalhos de campo.

A utilização da abordagem geracional de Sarmento e de Sposito que toma o "*jovem como ator social pleno"* (Sposito 1993: 72), resgatando-o da visão biopsicologizante de um ser em maturação é crucial neste estudo, utilizando o conceito de geração que "*Não só nos permite distinguir o que separa e o que une nos plano estrutural e simbólico, as crianças e os jovens dos adultos, como as variações dinâmicas que nas relações entre crianças, entre jovens e entre destes para com os adultos vai sendo historicamente produzido e elaborado*" (Sarmento 199:366), ou seja, geração é o "*constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas, no plano sincrônico, a geração-grupo de idade, isto é, as relações e simbólicas de atores sociais de classe etária definida"* (Sarmento 199:367). No anseio de reconhecer a ocorrência de padrões entre os *Otakus* paulistanos, estes acabaram por serem divididos pelas suas gerações-grupo de idade, não só pela diferença das relações que criam entre as diferentes gerações-grupo de idade de *Otakus* com os quais convivem, mas também por divergir quanto à imagem que fazem de ser *Otaku*, bem como ao gradiente de importância da cultura pop japonesa no exercício de sua sociabilidade. Assim sendo, as três faixas etárias selecionadas foram jovens de 15 a 20, 20 a 25 e de 25 a 30 anos, que por sua vez as nomeei respectivamente como: Geração Naruto, Geração Sakura Card Captors ou SCC e Geração Cavaleiros do Zodíaco ou CDZ, dentre as questões do questionário para levantamento de dados, numa questão às cegas, eles foram indagados sobre com qual título eles passaram a gostar de animação e quadrinhos japoneses, os títulos dos desenhos que batizam suas gerações foram citados quase que unanimemente.

A Geração Naruto, compõe o grupo mais expansivo, colorido e com uma forte identificação visual, oral e gestual claramente influenciada pelas animações japonesas.

Possuem grupos mistos e muito numerosos, sãos os mais afeitos ao visual e ao agir "Kawaii". Orelhinhas em pelúcia que imitam as de gatos, raposas e coelhos são tão presentes quanto um sem-número de bichinhos de pelúcia presos nas mochilas, disputando espaço com chaveiros que carregam a imagens de cantores e personagens de desenhos japoneses, isto tanto ocorre com os garotos como das garotas. Utilizam-se a todo o momento de palavras em japonês, mesmo numa frase majoritariamente construída em português e em frases que demonstram algum sentimento, a exemplo de encontrar seu (a) namorado (a) e gritar no meio dos transeuntes "Ashiteru Yo!" (literalmente: "Eu te amo!") ou também num volume alto apontam o dedo à algo ou alguém que consideram bonito dizendo "Kawaii" ou "Kirei" (literalmente "fofo" e "bonito" literalmente).

Possuem maior interesse em animes do que em mangás e praticamente tudo aquilo que é advindo do Japão lhes é caro, desde a comida, a vestimenta e até mesmo produtos como canetas e adesivos.

A Geração SCC, possui todos os mesmos signos da geração anterior, no entanto em número menor, e utilizam-nos com maior discrição, os milhares de chaveiros presentes nas mochilas daqueles, são substituídos por um chaveiro, utilizado como tal, alguns poucos botons com imagens de personagen e/ou cantores japoneses dão pequenas pistas que aquele (a) é *Otaku.*

Nesta geração encontrei o maior número de cosplayers e daqueles que se classificam como *"era mais Otaku antes, hoje acho que sou mais Visual Kei"* [I.L.Silva, 22 anos, cozinheira] ou qualquer outro grupo urbano que tiveram conhecimento através do meio *Otaku*, dando a este pimeiro prefrencia .

Já a Geração CDZ, é a que possui menos signos visuais, m geral usam alguma camisetas com temas relacionados à animês e mangás, mas que passam despercebidas aos não-inicados no meio por não contarem com caracteres japoneses ou o rosto do personagem, às vezes o símbolo de alguma instituição da história ou a silhueta de uma outra personagem. No entanto são os que mais atentam nas nuances do meio da cultura pop japonesa, reconhecem pelo traço, pelo autor de determinados títulos em qual subgênero se encaixa aquele título e o que se pode esperar do mesmo, alguns membros os outros grupos sequer sabiam que havia uma subdivisão de temas nos mangás. Este grupo geracional apresenta maior vontade de manter as amizades já conquistadas neste meio do que realizar novas é a geração que mais diverge das anteriores, enquanto ambas apontaram como interesse primordial de ir a algum evento "fazer novas amizades", a geração CDZ apontou tal motivo como a quarta opção.

Todos os entrevistados, se reconhecem como *Otakus*, no entanto, a geração Naruto e SCC em momento algum tiveram a iniciativa de advertir me que tal conotação pode ser compreendida pejorativamente, como ocorre corriqueiramente com o grupo geracional mais velho, que por sua vez, utilizou-se algumas vezes do termo *Otaku*, tal qual este é entendido no Japão, para se referir aos do grupo geracional Naruto.

Pedaço, Mancha e Circuito Otaku

Além dos elementos materiais, tais quais os animês, mangás, as vestimentas das Gothic Lolitas ou a musicalidade dos grupos Idol ou J Rock, há também, elementos imateriais, como a idéia que é atribuída ao Japão e ao japonês que há no ocidente e como os *Otakus* compreendem isto.

A grande maioria dos *Otakus* brasileiros não possui qualquer ascendência japonesa, e por tal motivo, o estudo tem pretendido compreender as razões que levam tantos jovens a se interessar por uma cultura tão diferente da sua, que para ser compreendida e reproduzida requer que aquele indivíduo não só tenha uma compreensão mínima da língua (que inicialmente poderia ser uma barreira de grande magnitude, tendo em vista que para se ler/escrever em japonês é necessário utilizar-se de três diferentes alfabetos), mas também pela música, estética e vestimentas oriundas do Japão.

Visando perceber como esta sociabilidade pode variar ou desdobrar-se a partir dos diferentes locais onde são concretizados, os conceitos desenvolvidos pelo Profº Drº José Guilherme C. Magnani como *pedaço, mancha e circuito* (descritos em *De Perto e de dentro,* artigo disponível em http://www.nau.org.br, último acesso em 11/07/2010) são utilizados pela necessidade de esclarecer os locais e formas de sociabilidade, que são construídos pelos *Otakus* em todos os matizes, seja em termos de vocabulário oral/gestual/escrito que lhes são oriundos, além daqueles que são de natureza extremamente específica do grupo por conta de sua afinidade em razão deste interesse tão específico.

Pedaço pode ser compreendido como o espaço intermediário entre o privado (a casa) e o público, local onde se desenvolve uma sociabilidade básica, mais ampla do que aquelas fundadas em laços familiares e ainda assim mais densa e estável do que aquelas formais e instucionalizadas pela sociedade, no caso dos *Otakus* um *pedaço* de clara identificação seria a porta e intermediações do metrô liberdade, eleito pelo grupo como local de encontro sem, no entanto, haver nenhum atrativo físico do espaço para tal. Aos sábados e domingos existe a maior concentração de *Otakus* neste local, por conta da grande aglomeração, a CPTM (Companhia Paulista de Transportes Metropolitano) reformou o local, o banco de concreto foi retirado, o gramado que existia logo em frente ao sistema de ventilação foi retirado e cimentado dando lugar a um grande vão e os espaços livres que existiam junto à parede do próprio metrô na área externa foram cercados com correntes. Nenhuma dessas intervenções que visavam diminuir o número de pessoas no local não surtiu efeito, os *Otakus* continuam a se encontrar neste local, lá conversam, dançam, fazem piquenique – sobretudo com *yakissobas* e *obentôs*, marmitas de comida japonesa – e fazem novas amizades.

C. de Almeida de 15 anos, que prefere ser chamada de "Nami" me disse em entrevista:

"Sempre venho nos finais de semana pra cá. Hoje mesmo vim sozinha, mas a gente nunca fica sozinho aqui muito tempo não. Tinha um pessoal falando sobre os cosplays que eles iam fazer no próximo evento e como é um anime que eu gosto muito eu entrei na conversa e agora a gente já tá combinando de fazer um grupo de cosplay de One Piece."

As falas sobre "ir ao metrô da Liba" (como chamam usualmente este *pedaço*) sozinho ou para encontrar determinado grupo de amigos e no decorrer do dia conhecer novas pessoas tem sido recorrente tanto em minhas pesquisas como na observações que venho fazendo. A porta do metrô vale-se por si, como me relataram P. e J. Silveira, irmãos, estudantes de 16 e 18 anos respectivamente, que se apresentaram inicialmente como "Kenshin" e "Kyo":

"Ah...é legal só de estar aqui sabe!? A gente sai às vezes só pra ir buscar um Mupy (Suco de frutas com soja) e comer alguma coisinha, mas sempre tem alguém que você conhece aqui no metrô, aí você conhece o amigo do teu amigo, troca MSN e faz novos amigos."

Quando indagados se o bairro em si não os interessava pelo grande número de lojas que vendem DVD's de animes e mangás tive uma resposta que tem se mostrado recorrente durante o trabalho de campo:

"*A maioria do pessoal que vem é figurinha repetida, e aí você vai conhecendo eles melhor... vai aprofundando mesmo... daí a gente se empresta os mangás, os animes, os filmes, porque a gente vê os lançamentos na internet e nas revistas não precisa ficar indo na Soneca* (Loja de DVD's e mangás) *toda hora."*

Já entre os *Otakus* da faixa etária de 20 a 25 anos a porta do metrô não lhes parece mais tão interessante, como pode ser visto nas seguintes falas: K. Fernandez, secretária, 22 anos e de G. A. de Andrade, lojista, 24, respectivamente:

"Nossa, antes eu passava a tarde inteira aqui com as minhas amigas sabe... eu vinha mais quando a gente marcava um encontro de correspondentes (se referindo aos encontros daquelas que se conheciam apenas por carta) *e depois de dar uma volta, porque sempre tinha uma ou outra que não*

conhecia o bairro, a gente sempre ficava aqui nuns banquinhos que tinham ali conversando, mas era mais calmo aqui. Não tinha tanta gente."

"Hoje meus amigos e eu ficamos aqui só até todo mundo chegar, depois a gente come na feirinha e volta só quando a gente não acha nenhum lugar mesmo pra sentar pra conversar e mostrar os mangás, os desenhos que a gente fez, mas com tanta gente aqui já fica difícil, é legal ainda, só não é tão legal como antes, o pessoal que vinha sempre já não vem mais, mudou muito. É muito novinho agora".

A geração "Naruto" de *Otakus* é predominante neste *pedaço* e as falas dos *Otakus* de 20 a 25 anos revelam que estes já não se sentem tão confortáveis. Enquanto o entrevistado "Kyo" nos diz que o "*pessoal que vem é figurinha repetida"* a fala do segundo grupo etário é completamente diferente: "*o pessoal que vinha sempre já não vem mais, mudou muito. É muito novinho agora".* A fala do grupo geracional CDZ tende a certo saudosismo do lugar tal qual era antes e também a um afastamento do grupo geracional mais novo, que hoje é maioria e não vê grandes mudanças daqueles que freqüentam o local. O *pedaço* é "*ao mesmo tempo resultado de práticas coletivas (entre as quais de lazer) e condição para seu exercício e fruição"* (Magnani, 2008: 32), e ainda que em diferentes gradientes, este *pedaço* exerce ainda a mesma função a estas diferentes gerações de *Otakus;* lá se encontram por lazer, para conversar, emprestar uns aos outros mangás, mostrarem seus desenhos e conhecerem outros novos *Otakus.*

O conceito *mancha* descreve um determinado tipo de arranjo social estável na paisagem, se caracteriza por ser uma área contígua de espaço urbano dotada de equipamentos que a delimita e viabiliza seja complementando ou competindo.

A *mancha* é o produto da relação entre vários estabelecimentos e equipamentos guardam entre si, sendo o motivo de afluência daqueles que a freqüentam que é de natureza mista. Neste estudo toma-se por *mancha*,o bairro da Liberdade em si.

É o *pedaço* Metrô Liberdade, a parte escolhida para que se aprofunde o relacionamento entre os *Otakus*, para que haja o aprofundamento de suas relações, para o fomento e continuidade dos signos que estabeleceram e pelos quais se reconhecem. No entanto este pedaço só o é por estar nesta *mancha*, ou seja, por estar no bairro da Liberdade, que por sua vez é o produto da junção destes estabelecimentos que oferecem produtos japoneses, a colônia de descendentes, a decoração do bairro. É o seu arranjo estável e a paisagem que possui que os aproxima da idéia de Japão que faz desta *mancha* tão cara aos *Otakus.*

Relatos de C. de Paula Lima, Enfermeira, 24 anos e P.P. Souza, vendedor, 19 anos, respectivamente:

"A primeira vez que a gente vem a Liba, quer ver tudo, quer comer tudo, comprar um postal, entrar em todas as lojas! Às vezes nem compra nada. Só pra ver os mangás, as cerâmicas, os quimonos... é tão bonito! Parece um pedacinho do Japão mesmo."

"*É legal vir na Liba pra ver as pessoas falando, cantando em japonês e falar em japonês mesmo sendo gaida (*contração da palavra "gaikokujin" literalmente estrangeiro em japonês.*) e deixar as pessoas surpresas. Ver as apresentações de danças típicas nas festas, os enfeites, as lanternas de papel na rua, essas coisas."*

As *manchas* constituem pontos de referências para a prática de determinadas atividades e é intimamente ligada a um ou mais estabelecimentos, seja a loja de quimonos, de mangás, de produtos japoneses ou onde se pode falar e ouvir que se fale em japonês, a *mancha* se oferece como um lugar que é composto de inúmeras variáveis de relações entre seus equipamentos, ofertas e vias de acesso que é visível e de domínio público

*Circuito,*por sua vez, é uma categoria visada a descrever o exercício de prática ou oferta de determinado serviço por meio de um estabelecimento, equipamentos e espaços que são reconhecidos em seu conjunto pelos usuários habituais e não por contigüidade que, em verdade, não existe. Circuito designa ainda o uso do espaço possibilitando o exercício da socialibilidade por meio de encontros, manejos de códigos sem se ater necessariamente à contigüidade. Entende-se, nesta pesquisa, como c*ircuito*, os próprios eventos dedicados à animação japonesa.

Campo de pesquisa mais rico deste estudo, este *circuito* abarca não só *Otakus* de todas os recortes geracionais selecionados, bem como Gothic Lolitas, Wotas e JRockers, é possível encontrar *manchas* destes últimos grupos dentro do mesmo evento, tais quais a "Sala de Chá" das Gothic Lolitas, bem como salas direcionadas exclusivamente aos cantores do pop e rock japonês.

O Poder dos Otakus

Pólo exportador de cultura pop, o Japão, por meio dos mangás e animes abre portas para outros meios, nos últimos 5 (cinco) anos alguns reconhecidos cantores japoneses vieram ao Brasil para se apresentar aos seus fãs, alguns como Matsuzawa Yumi, Hinoburo Kageyama, destacados cantores de trilhas de animações japonesas vieram como convidados de algum evento de animê e mangá, outros aqui se apresentaram como artistas autônomos com

considerável base de fãs brasileiros, tais como os cantores Miyavi e bandas as Versailles e Dir in Grey.

Tal fato se deu porque os *Otakus* não se caracterizam apenas como fãs, mas agentes disto.

Miyavi e Dir in Grey só vieram ao Brasil após exaustiva mobilização dos fãs que por meio de várias petições on-line requisitaram a presença destes aqui. Antes do advento da popularização da internet, alguns *Otakus* que recebiam as séries animadas de parentes ou conhecidos do Japão, as traduziam, colocavam legendas e vendiam as então fitas a preço de custo, eram os chamados FanSubs. A cada início e término de episódio, frases como "Não alugue, não venda. Pela divulgação do Animê no Brasil", hoje já não há grupo que façam isto por meio de fitas, já obsoletas, no entanto, há grupos que o fazem com desenhos ainda inéditos no Brasil e que também digitalizam mangás ainda não lançados em solo nacional, e gratuitamente eles os disponibilizam para que sejam "baixados", mas os retiram imediatamente do ar, caso seja lançado por uma editora.

Tal fato se dá pela escassa oferta do mercado, os *Otakus* não tendem a esperar, o que levou esta comunidade a se mobilizar, em levantamento próprio, listei em 1 mês 57 rádio on-line criadas, produzidas e direcionadas à fãs de música pop japonesa, seja pop em si, músicas de animês (conhecidas como anisongs) ou dedicadas ao J Rock.

Segundo Henry Jenkins duas forças opostas são as grandes responsáveis pelo "*fluxo de bens asiáticos no mercado ocidental, que foi moldado por duas forças concorrentes: a convergência corporativa, promovida pelas indústrias midiáticas, e a convergência alternativa promovida pelas comunidades de fãs e pela população de imigrantes"* (2008:105)

Conclusão Parcial

A circulação de bens culturais japoneses no Brasil faz parte de um fenômeno comunicacional mundial, no entanto, não só por meio da mídia que trazia produtos japoneses para um público massivo, mas a criação de demandas pelos próprios fãs, e sua própria organização para que naqueles formatos que admiram consigam saciar as demandas que criaram, seja um mangá com um caso amoroso de dois personagens que não houve na versão original, seja na vinda de cantores do outro lado do mundo, seja pela vontade ouvir músicas em japonês nem que para tanto seja necessário criar a sua própria rádio.

Os interesses dos *Otakus* passam a criar demandas também ao mercado, não por acaso nos últimos dois anos os Estúdios Maurício de Souza, adaptou sua Turma da Mônica, numa versão, batizada de "Turma Mônica Jovem – Em Mangá" em preto e branco, onomatopéias

que fazem parte da construção imagética do quadro, são utilizadas tais qual no mangá alterou-se apenas a forma de leitura, que permaneceu ocidental. O mesmo princípio foi utilizado pela Marvel, que colocou seus heróis como Homem Aranha e Capitão América em versão mangá, além de "Luluzinha Teen" e mais recentemente até mesmo o humorista "Didi" tem uma publicação neste formato.

Apesar de criarem demanda, os *Otakus* permanecem invisibilizados, mas continuam criando novos tipos de rede de sociabilidade, tais quais as cartas e seu método próprio de fomentar a comunicação por via delas ou os fóruns em meio digital.

O meio *Otaku*, gênese de novos grupos urbanos, não pára de se reinventar e de criar signos ininteligíveis aqueles que nada conhecem dela, esta cultura os atrai por fomentar os sonhos destes jovens, sem, contudo tomá-los como crianças, sem ser moralista e ainda distante do pesar do mundo adulto. Animês e Mangás possuem histórias que irremediavelmente terminarão, por mais longas que sejam, assemelhando-se a lógica das novelas no Brasil, os animês e mangás oferecem ao seu público a possibilidade de escolha, são feitos por inúmeros autores, com inúmeras leituras e abordam um sem-número de temas diferentes, de paixão colegial ao armagedom, os roteiristas são mais sensíveis a questão da profundidade que querem dar aos seus personagens, e seus fãs, os

Otakus percebem isto e se reconhecem neste trabalho, como relatado pelos colaboradores aqui citados.

A contemplação deste mundo mágico via tela da televisão, do computador ou nas páginas de um mangá acabou por criar um mundo real destes *Otakus* , apropriando-se de lugares como a porta da estação Liberdade de metrô, que nem mudanças físicas foram capazes de tirar deles o sentimento de pertença, de um local onde se encontra os iguais, onde bem como os trinta mil que passam por uma convenção criam um universo de experimentação e linguagem mista de português, japonês e interjeições intraduzíveis retiradas de alguma série dão novas significações a gestos e gostos.

Longe de se parecer com alguma caricatura que muitos tentam fazer destes jovens. Os *Otakus* efetivam a emergência de uma cultura que os próprios atores sociais ressignificam, moldam, adicionam; cultura esta que tem seu núcleo no Japão, que transcende o papel de exportador de bens com alto valor agregado e passa a exportar uma cultura que é assimilada e transformada nas mãos de jovens que se reinventam.

Anexo

Imagem 1. Otakus

Fotos do evento Anime Dreams – Janeiro de 2010

Imagem 2. Otakus com visual baseado na estética “kawaii”

Fotos tiradas na fila do evento Anime Dreams – Janeiro de 2010

Imagem 3. Cosplayers

Imagens dos Respectivos Eventos: AnimeDreams Jan.2010 e AnimeParty, Março de 2010

Imagem 4. Gothic Lolitas

Fotos do Anima Osasco 4 Abril de 2010 e no Shopping Center 3, São Paulo. Fevereiro de 2010

Imagem 5. Grupos Idol

Buono! e *KAT-TUN*, populares grupos "Idol" entre os wotas brasileiros. (Fotos Divulgação)

Imagem 6. J Rcokers / Visual Kei

Foto tirada no evento CoFesta em Março de 2010.

Bibliografia

BARRAL, Éttiene. *Otaku, os filhos do virtual.* São Paulo, SENAC. 2001

KINSELLA, Sharon - *Women and Consumption in Japan*. Honolulu University of Hawaii Press. 1995

MAGNANI, José Guilherme C. & MANTESE, Bruna (org). *Jovens na Metrópole*. São Paulo, TERCEIRO NOME. 2007

_____ *De Perto e de dentro*. Artigo disponível em http://www.nau.org.br

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência.* São Paulo. Aleph, 2008

LUYTEN, Sonia Bibe (org). *Cultura Pop Japonesa.* São Paulo. Hedra, 2005

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância e juventude.* Revista de Educação da Escola de Sociologia de Campinas. Vol. 26 Nº 91 p.361-378, Maio/Agosto de 2005

SPOSITO, Marília Pontes. *A Sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletva na cidade.* Tempo Social. Revista de Sociologia da USP, v.5, Nº 1 – 2, 1993.

JUVENTUDES E EDUCAÇÃO

CALEIDOSCÓPIO JUVENIL: O APARENTE E O INVISÍVEL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Cátia Alvisi [93]
Cássia Aparecida Sales Magalhães Kirchner[94]

Este trabalho discute a juventude e sua relação com o ambiente escolar numa escola estadual no interior do Estado de São Paulo. O que propomos aqui é olhar para a "invisibilidade" desse jovem que egresso do ensino fundamental regular diurno é "empurrado" para o turno noturno numa outra modalidade: a Educação de Jovens e Adultos. A saber, a Educação de Adultos "ganha" outra nomenclatura com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.392/96) e passa a receber a denominação de "Educação de ***Jovens*** e Adultos". Essa mudança operada pela Lei transformou a modalidade em questão numa das mais mascaradas formas de exclusão desses jovens dentro das instituições escolares. Nesse sentido, os jovens, muitas vezes, sem opção de escolha são "despejados" no período noturno instaurando no cotidiano escolar formas próprias de ser e estar no mundo que são contraditórias à representação do modelo escolar pelo adulto que a frequenta e pelo professor que não consegue estabelecer diálogos com "outras" culturas juvenis. O peso do "arremesso" da escola diurna para a noturna pode ser ocasionado por múltiplos fatores, como: repetência, idade-defasagem e (in)disciplina nos provocaram para buscar pistas e entender esse caleidoscópio juvenil em sua pluralidade de significações e construções próprias de saberes, para além de uma visão simplista e abstrata de uma etapa cronológica da vida.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos, exclusão, política pública

Introdução

Neste texto buscamos tratar a temática da(s) juventude(s) dentro da modalidade da Educação de Jovens e Adultos. A saber, a Educação de Adultos passa a receber sua nova nomenclatura a partir da

[93] Mestre em educação pela Universidade São Francisco, SP. Coordenadora Pedagógica do Núcleo de Apoio ao Professor e ao Aluno – NAPA da Secretaria Municipal de Educação de Bragança Paulista. Professora de língua portuguesa do 2º segmento da EJA.

[94] Mestre em educação pela Universidade São Francisco, SP. Formadora do Núcleo de Apoio ao Professor e ao Aluno – NAPA da Secretaria Municipal de Educação de Bragança Paulista na área da Educação de Jovens e Adultos.

nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de número 9394-96. Além da aparente mudança na nomenclatura a lei trazia a pretensão de resolver (naquele momento) a necessidade de se elevar a escolaridade do país e diminuir as taxas de repetência para obter financiamentos internacionais. Entretanto, no dia a dia da escola pesquisada, múltiplos desenhos no caleidoscópio se formam: alguns de maneira aparente, já outros...

Assim sendo, a mudança que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação provocou na Educação de Jovens e Adultos de maneira mais aparente foi a redução da faixa etária para a matrícula na modalidade. Ou seja, jovens de quatorze anos completos por motivos variados poderiam ser "arremessados" para a escola noturna. Neste ano de dois mil e dez, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo vem matriculando jovens com quinze anos completos. Ainda sobre essa questão de faixa etária discussões se apresentam, mas ainda sem nada homologado para operar novamente com mudanças acerca da faixa etária dos jovens. (os alvos da questão!)

O que buscamos é desvelar como esses jovens "arremessados" para a escola noturna foram visualizados através de lentes do professor, do diretor ou pelo próprio estado considerando arbitrariamente apenas suas imagens e representações. Portanto, fica a pergunta, para além do estereotipo construído pelos "outros", como se constitui a juventude cada vez mais presente na escola noturna?

Não pretendemos fazer aqui uma revisão bibliográfica sobre os estudos voltados para a(s) juventude(s), mas o próprio uso do "s" no termo "juventudeS" retrata a maneira como enxergamos essa construção social nesse caleidoscópio. Com palavras de Forachi *apud* Augusto, 2005 compartilhamos que:

Menos que uma etapa cronológica da vida, menos do que uma potencialidade rebelde e inconformada, a juventude sintetiza uma forma possível de pronunciar-se diante do processo histórico e de construí-lo. (p.1)

O conceito de juventude transcende o entendimento biológico de etapas de vida vividas por todos de maneira homogênea, ou psicologicamente falando, como fase de rebeldia, conflito ou "fase ponte": os ditos estatutos de passagem.

Mas, afinal, o que fazem os jovens quando vão para a escola noturna?

Quem são esses jovens?

O que fazem os jovens ao irem à escola? Estudam? Fazem amigos? Brigam? Namoram? Procuram um futuro melhor? Perguntas corriqueiras permitem possibilidades de análise sobre esses protagonistas que dão o tom e a cor ao cotidiano escolar. Cores e tons revelados materialmente em seu vestuário, postura, expressão verbal, expressão corporal. Por vezes individuais, por outras coletivamente diluídas. Entretanto, seja na coletividade ou na individualidade o aparente diz muito, apresenta aos nossos olhos o quanto esses jovens já se tornaram corpos autocontrolados. Ao observarmos, jovens aparentemente comuns que passaram pelo processo de escolarização em instituições distintas e por diferentes processos de aculturação torna-se possível verificar como cada grupo ou indivíduo é

marcado profundamente por esses processos. Inevitavelmente são capturados pela rede de discursos e práticas que elabora/molda cotidianamente o "adulto-por-vir". Ao nascer em determinado grupo social, pertencer a determinado país ou cidade o corpo vai sendo moldado através da interação interpessoal que estabelece seja de modo espontâneo, seja de modo coercivo, das escolhas que faz e das forças que sofre de diferentes estruturas sociais. Tais (inter)relações delegam o capital cultural, marcam os corpos e apresentam distinções positivas ou negativas para a sociedade. Diferentes grupos sociais articulam linhas de força e operam as ligações entre sujeito e discurso por meio de procedimentos "cirúrgicos". Algo que vai aparando as arestas, lapidando as saliências, atravessando as mais diferentes camadas do corpo até que se instale nele; até que pareça vir naturalmente de dentro dele; até que, enfim, passe a ser irremediavelmente o próprio corpo (SOARES, 2005).

A positividade dos discursos na história dos corpos também é apontada por Foucault ao considerar que os sujeitos são efeitos de discursos e esses efeitos não existem senão nos corpos. "O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa pelo corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que antes de tudo investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica." (FOUCAULT, 2008, p. 80)

Ao focarmos nosso olhar no jovem buscando identificar quem é esse indivíduo a caminho da vida adulta imerso em um mundo de contradições encontramos os jovens, e não seria exagero dizer que também encontramos o "jovem-por-vir" arremessados para a educação de jovens e adultos. Ampliando a complexidade desse "arremesso" temos o complicador de pouco sabermos sobre a homogeneização dos alunos da EJA, tratados genericamente sob o rótulo "alunos" (HADDAD, 2002). Via de regra uma sala de aula da EJA é vista como um amontoado de sujeitos que buscam recuperar o percurso escolar interrompido. Raramente são consideradas suas trajetórias individuais ou características peculiares ao coletivo que pertencem, características como adultos trabalhadores, donas de casa, adolescentes que sobrevivem ao cotidiano do tráfico, adultos desempregados ou que trabalham na informalidade, entre tantos outros. Todo esse capital cultural de estratégias e informações construídos para a sobrevivência num mundo letrado tornam-se invisíveis ao adentrarem numa sala de EJA. Nesse espaço basta classificá-lo dentro dos critérios da instituição escolar e encaminhá-lo para esta ou aquela etapa, este ou aquele estágio/segmento desmerecendo o que poderia haver de mais rico dentro de uma sala de EJA, as conquistas e lutas estabelecidas para sua sobrevivência, conquistas e lutas estabelecidas pelos seus direitos. Ao contrário, a marca, codificação, identificação está unicamente nos termos: não alfabetizado, fracasso escolar, repetentes, faltosos, suprir conhecimentos não adquiridos no momento certo, sejam eles idosos, adultos ou jovens. Uma única massa amorfa, um único conteúdo, afinal este conteúdo deve ser suprido, preenchido já que não tiveram acesso a ele na idade certa. Para que ficar perdendo tempo com as especificidades de cada um? Idoso? Adolescente? Mulher? Jovem? Não! São apenas alunos.

Cabe agora definir que jovem é esse. É possível trazer tal definição? Bourdieu (1983) afirma que juventude é apenas uma palavra. Contudo, se for tomada como uma noção social possui uma significação cultural evidente. A juventude não é mais que uma palavra, uma categoria construída, porém as categorias são produtivas, fazem coisas, são simultaneamente produtos de acordo sociais e produtoras de mundo. Desse modo, o jovem, a condição juvenil assim como as demais faixas etárias são conceituadas através de acordos societários que são claramente delimitados em algumas culturas por ritos de passagem. Mas essa transposição entre os tempos da infância, adolescência, vida adulta e velhice nas sociedades urbanas ficam cada vez menos delimitadas e as "fases" de uma trajetória linear não correspondem às características da juventude contemporânea. Uma possibilidade de aproximação inicia por considerar as diferentes maneiras de ser jovem atualmente, o estilo, a atitude, a tribo a que

pertence dizem muito mais sobre o jovem do que as representações estabelecidas acerca da faixa etária e da preparação para assumir as responsabilidades da idade adulta. O jovem vivencia situações concretas relacionadas ao seu cotidiano, por exemplo, os jovens das classes populares assumem responsabilidades características ao seu meio, enquanto os jovens das classes abastadas possuem outras preocupações que não estão diretamente ligadas aos direitos básicos de sobrevivência. Moradia, alimentação, saúde, educação, segurança são direitos vivenciados de forma diversa por esses sujeitos, apesar da faixa etária comum. Ou seja, diferentes vivências revelam que a realidade dos jovens não corresponde com aquilo que o senso comum concebe como o arquétipo do jovem portador de direitos que usufrui a *moratória social* (Margulis e Urresti, 1996) preocupando-se apenas com seu desenvolvimento integral, seus estudos, círculo de amizades, prática de esportes e lazer.

Ao trazer para a discussão os direitos que deveriam ser garantidos ao jovem são acrescentadas novas combinações a este caleidoscópio. Considerando que desenho desses direitos vem sendo esboçado lentamente a partir da década de oitenta tanto no Brasil, quanto em outros países. Exemplo da dificuldade em ampliar a discussão sobre o assunto pode ser demonstrado pelos resultados obtidos em 1985 (*Ano Internacional da Juventude)* na Assembléia Geral em que a Organização das Nações Unidas (ONU) propôs tratar especificamente sobre a garantia de direitos aos jovens. Contudo, o engessamento das tais faixas etárias definindo os jovens como pessoas entre 15 a 24 anos de idade foi mantido e pouco se avançou na discussão. Nesse terreno conflituoso para decidir quem é o jovem, a Organização Mundial de Saúde (OMS) colabora com mais um dado: entende que a adolescência é um processo **biológico (grifo meu)** que vai dos 10 aos 19 anos. Divide então, a pré-adolescência (10 a14 anos) e a adolescência (15 a 19 anos). A juventude abrangeria a faixa etária dos 15 aos 24 anos de idade. Percorrendo a mesma trilha para a decifração de quem é o adolescente-jovem-mistério, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) descreve como "*adolescente"* a faixa etária dos *doze a dezoito anos* e a nova LDB considera *"jovem" como a partir de quatorze anos completos,* assim aptos a serem encaminhados a Educação de ***Jovens*** e Adultos. Do mesmo modo, a Constituição Brasileira (1988) não apresenta uma definição clara a respeito da temática. Vejamos: o trabalho na condição de aprendiz é permitido a partir de 14 anos, mas em termos de direitos trabalhistas e previdenciários somente a partir dos 16 anos. Quanto ao voto, é assegurado aos jovens a partir dos 16 anos e obrigatório a partir dos 18 anos. E assim múltiplos desenhos podem ser visualizados no caleidoscópio da juventude (a entrada na vida política, a emancipação, casamento, concurso público, ensino superior...), mas sempre no movimento de cristalização das faixas etárias segundo critérios exclusivamente jurídicos ou biológicos. Adiantamos que engavetar a juventude dentre esses limites apontados é desconsiderar seu aspecto mutante nos seus diferentes lugares, momentos e culturas distintas. Reafirmando as reflexões feitas até o momento, o projeto de pesquisa organizado por Sposito (1997) apresenta a seguinte constatação: "a maioria dos trabalhos considera o 'aluno' como uma categoria homogênea, abstrata, sendo apreendido, sobretudo, pela dimensão cognitiva." (p.84) Percebemos ainda hoje, quase uma década depois da realização do mapeamento realizado pela autora que há forte ênfase quando falamos de Educação de Jovens e Adultos a relacioná-la a uma grande massa homogênea, na qual o aluno aparece como um dado natural e não como um sujeito constituído de experiências. A fragilidade dos estudos é demonstrada quando o olhar sobre esse "aluno" não permite imprimir aos sujeitos formas próprias de se constituir como um vivente. Assim, situar o jovem que freqüenta a Educação de Jovens e Adultos é muito mais do que restringi-lo à visão do adolescente universal (rebelde, que se contrapõe a tudo e todos), mas procurar situá-lo num mundo cultural concreto, que faz parte de determinada época constituindo-a e constituindo-se nesse movimento como "sujeito de suas experiências". (LARROSA, 2002).

Cabe aqui retomar as possibilidades que a metáfora do caleidoscópio oferece. Este aparelho óptico formado por um tubo com pequenos fragmentos de vidro colorido que se refletem em pequenos espelhos inclinados, apresentando, a cada movimento, combinações variadas e agradáveis torna-se muito apropriado a reflexão a ser feita. O tubo/foco/olhar manipulado pelo Estado, pelo diretor, pelo professor obtém a combinação agradável para aquele que observa. Essa combinação cujo aspecto nem sempre corresponde à realidade evidencia apenas o aparente. Além disso, fica o que não pode ser apreciado pelo sentido da visão, o que não aparece, que não se deixa ver, o que não se quer ver.

2. Opa! Escureceu no caleidoscópio!

Durante os sete meses de pesquisa na escola estadual, muitas foram as conversas na biblioteca, em rodas no intervalo e mesmo dentro da sala com os jovens. No ano em que a pesquisa se realizou nesta escola (2007), esses jovens que frequentavam a escola noturna (pela primeira vez) eram alunos da mesma escola no período diurno ou vespertino. Entre eles, quando conversávamos sobre a razão de estudarem a noite, uns apontavam para os outros dizendo: "Ele veio pra noite porque é burro!" "Repetiu um monte de vezes a mesma série". Ou ainda: "Ele mais faltava do que vinha!" "Aqui na escola todo mundo chamava ele de gigante do pé grande!"

Esses meninos vieram de séries distintas do período diurno e vespertino. Conversando com os gestores da escola ficou aparente que o processo de *encaminhamento* para a Educação de Jovens e Adultos à noite segue o seguinte percurso: *gentilmente* fazem reuniões com os responsáveis por esses alunos para convencê-los a se deslocarem para o período noturno, demonstrando que essa ação seria mais apropriada e produtiva (só esqueceram de dizer que essa ação foi mais apropriada e produtiva para a escola!!!). Afinal, esses alunos não se adequavam em salas com alunos menores, ficavam irritados com as brincadeiras, achavam as aulas infantis, entre outros argumentos. Curioso é perceber que a diferença entre as idades é muito maior nas salas da EJA, como esse aluno se sentiria entre pessoas mais velhas, as aulas não pareceriam nesse outro contexto muito adultas ao adolescente? Mas essa seria uma preocupação para depois, afinal no momento da conversa com os responsáveis o objetivo era sempre garantir o "arremesso" para a EJA e a tranqüilidade nas salas do Ensino Fundamental. Os anos passam e o que se nota é que esse procedimento tido pela escola é freqüente e acontece em grande número e evidência pelas escolas regulares. São práticas que consideramos como "práticas de higienização", ou seja, o "arremesso" a que nos referimos desde o inicio do texto aponta para as práticas veladas de adequação idade-série, disciplinarização e disfarce dos índices de alunos que não se alfabetizam na escola regular.

Ao retomar contato com a escola pesquisada, novo susto! Os alunos menores de 18 anos (a maioria de uma sala de oitava série noturna), neste fim de semestre da EJA ficarão impedidos de continuar seus estudos no Ensino Médio por não terem a idade permitida. A posição unilateral ao enviar esses alunos para EJA é tão arbitrária que não considera sequer o fluxo escolar do aluno, ou seja, primeiro oferece o aceleramento para "acertar o passo" idade-série, (entre outros argumentos) mas, após "acertar o passo" o jovem passa pelo "tropeço" do estabelecimento da idade. Caso ele não tenha a idade exigida para ingressar no ensino médio na modalidade EJA e o ano letivo já tenha iniciado ele não pode matricular-se no Ensino médio regular. Então... resta ao aluno esperar... aguardar... ficar fora da escola até completar a idade exigida para a EJA ou o início do novo ano letivo. É interessante retomar o fato de que falávamos em direitos. Seria um direito o jovem ficar seis meses fora da escola? Nesse momento é

difícil visualizar qualquer desenho nesse caleidoscópio, ele simplesmente escurece. Fica o escuro e o vazio do que não foi pensado. Foram encontradas soluções para o problema, para a escola, para o estado, mas o aluno não estava no centro da discussão. Ironicamente, tal processo de higienização foi traído por uma das poucas categorias consideradas pelas instituições a pensar sobre a juventude: a idade.

Seis meses de sonhos, idéias e projetos parados. A escola dá a notícia tranquilamente aos meninos e diz que se tiverem dúvidas os responsáveis podem procurar a escola. C, 17 anos, aluna da oitava série chora compulsivamente ao receber a notícia. Ela é moradora de um abrigo e passa por processo judicial para conseguir a guarda de sua filha que atualmente está com o pai (seu ex marido). Para conseguir a guarda, além de ter que esperar seus dezoito anos completos, precisa também estar estudando.

A situação vivida por C. no leva a concordar com Pais (2006, p.9):

Nos tempos que correm, os jovens vivem uma condição social em que as *setas do tempo linear* se cruzam com o enroscamento do *tempo cíclico*. Temporalidades ziguezagueantes e velozes, próprias de uma sociedade *dromo...crática*, na qual os *tempos fortes* se cruzam com os *fracos*, e em ambos, se vivem os chamados contratempos. São muitos destes contratempos que caracterizam a condição juvenil contemporânea.

Situação que confirma o quanto a escola continua alheia aos tempos e espaços dos sujeitos e jovens que a freqüentam, jovens que estão na escola, mas que não são da escola. (SPÓSITO, 2003) O jovem que chega à EJA foi "formado" dentro de redes de sociabilidade e interação muito diferente daquelas conhecidas e legitimadas pela escola. O conflito é inevitável, e não nos referimos ao embate corporal/discursivo travado entre alunos e professores e/ou diretores, trata-se de um conflito de concepção, ou seria melhor, percepção de mundo, um conflito que a escola não está pronta para administrar enquanto instituição educativa. A presença desses jovens alunos na EJA bastaria para que a educação fosse considerada parte de seus projetos de vida; para confirmar que estão usufruindo o direito à educação básica gratuita e de qualidade como previsto na lei e não apenas contribuindo para a erradicação do analfabetismo através da correção de fluxo escolar ofertado em instituições de espaços e tempos descontextualizados. Mas dia após dia quantos jovens têm seus direitos silenciados pela escola? A escola executora das normas estabelecidas pelo estado as executa de forma homogeneizada. Via de regra não enxergam o jovem na sua singularidade. E ainda ampliam essas normas às questões mais simples não deixando nem a possibilidade da expressão identitária do jovem. Considerando sua música de pouco valor cultural, seu modo de falar inapropriado e seus problemas pessoais não devem ser relatados pra evitar o envolvimento afetivo.

Aquilo que não se quer ver nesse caleidoscópio pelo Estado de São Paulo tanto na esfera municipal como também na esfera estadual que não considera o *tempo cíclico*, justificando suas ações simplesmente pelo viés etário e homogêneo de que se todos estão na escola, logo são alunos. As práticas de higienização frente aos jovens colocam espaços vazios para esses sujeitos que ora são "arremessados" do dia para a noite nas escolas e ora da noite para as ruas...

3. Por enquanto... a última virada do caleidoscópio juvenil

Esperamos ter evidenciado que na Educação de Jovens e Adultos esse caleidoscópio juvenil é formado por múltiplas facetas e desenhos. Acreditamos também que as máscaras e os enigmas juvenis não podem ser encarados e tratados de forma abstrata e genérica como foi apontado nos diferentes discursos formados nesse prisma. Portanto torna-se emergencial um novo tipo de discurso, capaz de compreender e pautar-se em um caráter interpretativo, que possibilite o debate sobre a cultura juvenil através de suas inter-relações com diferentes campos de pertencimento e as linguagens construtoras de suas realidades. Possibilitando o levantamento e confirmação dos pressupostos e procedimentos que são colocados em pauta nas pesquisas e discussões sobre a juventude.

Quando de início nos posicionamos num caminho que procurasse quebrar o processo de cristalização das idades da vida e no nosso caso da juventude, nos lançamos na tentativa de utilizarmos o sentido de experiência tecido por Larrosa (2002). Assim, experiência como "o que nos acontece, (...) o que nos passa, o que nos toca." (ibid, p.21). Nesse sentido, a experiência é aqui entendida como uma das pistas para se decifrar enigmas da juventude e outros enigmas educacionais e para tanto, faremos a contraposição da palavra experiência-verdade. A palavra experiência vem do latim "*experiri*", na qual sua raiz indo-européia "*per*" passível de variações significa atravessar, transportar, enfim, seus possíveis significados estão todos costurados na idéia de viagem(s) e seu(s) percursos. Nesse sentido, uma das pistas visualizadas através desse caleidoscópio será permitir que a educação faça par com a palavra experiência. Dessa forma, temos: a experiência entendida como uma expedição em que se pode escutar o "inaudito" e em que se pode ler o não-lido, isso é um convite para romper com os sistemas de educação que dão o mundo já interpretado, já configurado de uma determinada maneira, já lido e, portanto, ilegível. (id, 2004, p.11) Essa ilegibilidade encontra refúgio em toda tentativa de encarar a Educação ao lado da palavra Verdade. Desta forma, na educação-verdade o que se inscreve são formas de transmitir, legitimar saberes e pensamentos controlados pela disciplina hierarquizante que impossibilita que algo nos aconteça, nos passe e nos toque, num movimento de anti-experiência.

Nesse par educação-verdade não existem possibilidades que problematizem saberes e pensamentos, pois tudo se encontra minuciosamente articulado "para assegurar e garantir as identidades fixas, centradas, homogêneas, estáveis e etc" (SKLIAR, 2001). A educação-experiência é aquela que lida com o incerto, com a dúvida, que abre condições e caminhos para que os jovens e adultos tenham lugar nos acontecimentos. Todavia, para que a imprevisibilidade e a des(normatização) ganhe espaço dentro das instituições escolares, há que se romper com o modelo educação-verdade. Essa contraposição entre as palavras verdade-experiência nos faz refletir sobre modos de consagrar (ou não), saberes, métodos, organização e estruturação das instituições escolares. Permite-nos assim questionar os regimes de verdade que nos fala Foucault como modo de legitimar uma educação-verdade e excluir, por conseguinte, a educação-experiência. Mascia (2002, p.70) depreende que o que o autor chama de "regimes de verdade" "consiste em discursos veiculados e aceitos em um determinado momento sócio-histórico a partir dos quais construímos nossa consciência de mundo".

Para tanto, a "verdade" é entendida para Foucault (2008, p. 14) como "um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados.". Desta forma poderemos seguir nossa reflexão contrapondo essas duas palavras: Verdade- Experiência. Para Machado (2006, p.25) "a oposição se dá em todos os casos entre um pensar que legitima e outro que desacralisa; entre um que consagra o já pensado e outro que busca pensar de outro modo". Que espaços podem ser abertos, ou (re)figurados para que a Educação-experiência ganhe sentido e permita a travessia de todos os atores educacionais? Utilizar-se dessa ferramenta de pensar a Educação ao lado

do mais belo improviso, de estarmos abertos para uma travessia que não temos certo seu fim implica "pensar de outro modo o que já pensávamos ou "perceber desde um ângulo diferente ou mais preciso o que já percebíamos" (FOUCAULT apud MACHADO, 2006). Nessa travessia aberta aos riscos, a imprevisibilidade e a nossa capacidade de formação ou transformação são colocadas à prova diante dos mais diversos "regimes de verdade" que existem nos aparatos educacionais. São formas de se instaurar uma realidade e uma Verdade dispostas em aulas-verdade, cotidianos-verdade, apostilas-verdade, avaliações-verdade e por fim, também configurar-se como currículo-verdade (Id, 2006, p. 25). Todavia assumir uma postura de travessia diante dos aparatos educacionais que pretendem instaurar e legitimar uma realidade-verdade oportuniza-nos a perspectiva de desconfiar da verdade, reviver o já vivido, falar o sem-sentido, expormos aquilo que nos passa, que nos acontece permitindo surgir aulas-experiência, cotidianos-experiência, apostilas-experiência, avaliações- experiência, currículos-experiência e a essência de todos eles: professores-experiência e alunos-experiência.

Nessa busca as lembranças de vida, as diferentes culturas que povoam a sala de aula tornando-a espaço potencial para o exercício da aula-experiência, onde os conhecimentos se misturaram despertando o prazer de experiênciar o aprender. Dentro desse processo o jovem torna-se sujeito-experiência e o professor/a escola consegue transformar os seus velhos modos de ensinar e aprender ao novo aluno, ou seja, a escola passa pela experiência de organizar-se para sujeitos protagonistas de sua aprendizagem e não meros alunos. Voltar seu olhar para os sujeitos da EJA com os desafios de suas diferenças e riquezas de suas diversidades é uma tarefa para quem está diretamente envolvido com tais sujeitos. Pois a quebra dos paradigmas ocorre quando as práticas cristalizadas são substituídas pelo cotidiano-experiência em toda sua verdade. Para isso seria necessário abandonar a segurança ilusória dada ao professor pela listagem de conteúdos únicos e propostas curriculares estabelecidas para ao EJA e enfrentar o desafio da construção de espaços escolares culturalmente significativos para uma variedade de sujeitos jovens formados cultural e historicamente e impossíveis de analisar a partir de definições gerais e abstratas.

O convite está feito. Como recomendação julgamos necessário levar muitas perguntas, poucas certezas e a disponibilidade para abertura de um por-vir.

Fontes Bibliográficas

AUGUSTO, Maria Helena Oliva. Retomada de um legado intelectual, Marialice Foracchi e a sociologia da juventude. **Tempo Social. Revista de sociologia da usp**. São Paulo, v. 17, n.2, p. 11-33, nov. de 2005.

BOURDIEU, P. A "juventude" é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, P. Questões de Sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

BRASIL. Constituição, 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.

_____. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20-12-96.

_____. Parecer CNE-CEB 11-2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 26ª ed. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

HADDAD, Sergio (Coord). Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998). Brasília, DF:

MECINEP-COMPED, 2002. (Estado do Conhecimento, 8)

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência.jan-fev-mar-abr, 2002 nº 19 Revista Brasileira de Educação.

MACHADO, Roberto. Foucault e a ciência do saber- 3ª ed. rev e ampliada. Rio de Janeiro:

Jorge Zahar Ed, 2006.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra: La juventud és mas que una palabra. In: Mario MARGULIS (edit.) La juventud es más que una palabra: La juventud es más que una palabra. 1a Buenos Aires: Biblos, 1996. p. 13-31. (Estudios Sociales).

MASCIA, Márcia Aparecida Amador. Investigações discursivas na pós-modernidade: (uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira-

Campinas, São Paulo, Mercado de Letras, 2002.

PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: Culturas jovens: novos mapas do afeto. Maria Isabel Mendes de Almeida, Fernanda Eugenio (orgs.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

SOARES, Carmem Lúcia Imagens da educação no corpo: estudos a partir da ginástica francesa no século XIX. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SPOSITO, Marilia Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. Revista USP. Seção Textos, n. 57, pp. 210-26, mar.-mai./2003.

JOVENS E SUAS RELAÇÕES COM OS SABERES ESCOLARES E O PROFESSOR[95]

Ana Laura de Oliveira Scarpeline[96]
Naiara Martins da Silva[3]
Profa. Dra. Lílian Aparecida Ferreira[4]

Resumo

Ao discutirmos a temática das culturas juvenis podemos identificar que ainda é recente a concretização de um olhar mais social e cultural para tal tema. A escola é vista sem sentido como atividade, mas essencial para um bom emprego futuro. Considerando relevante a incursão investigativa neste cenário a partir destas perspectivas, o objetivo deste estudo foi analisar os jovens e suas relações com os saberes escolares e com os professores. O estudo foi realizado com jovens, a partir de entrevistas individuais e coletivas, bem como, observações do tempo escolar de duas escolas públicas do interior de São Paulo. Com relação à função da escola, o conhecimento e a atribuição de notas, os alunos mostram bastante desinteresse e dificuldade para significar essas funções, até mesmo porque os conteúdos abordados parecem distantes do dia-a-dia deles, embora sinalizem que tais conhecimentos serão importantes para o futuro. Em todas as entrevistas os alunos mencionam que o professor bom é aquele que dá atenção aos alunos, demonstra interesse pela vida deles, é divertido, criativo e atrai atenção. Os jovens também evidenciam a importância da relação afetiva do professor para com eles, demonstrando que se preocupam de fato com os alunos e não estão na escola apenas para cumprir uma função burocrática. Estes elementos identificados nas relações com os saberes escolares, bem como, com o professor demarcam de modo significativo o modo como estes jovens estudantes interagem na e com a escola.

Palavra-chave: Jovens na escola.

Introdução

[95] Projeto do Núcleo de Ensino financiado no ano de 2010.
[2] Aluna do Curso de Licenciatura em Educação Física da UNESP/Bauru, bolsista do Núcleo de Ensino.
[3] Aluno do curso de Licenciatura em Educação Física da UNESP/Bauru, bolsista do Núcleo de Ensino.
[4] Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação Física da UNESP/Bauru, coordenadora do projeto "Culturas juvenis: um diálogo com a Educação Física".

O presente trabalho é parte de uma pesquisa maior intitulada “Culturas Juvenis: um diálogo com a Educação Física” ainda em andamento e desenvolvida com o apoio do Núcleo de Ensino (2009 e 2010).

Neste momento, tivemos como objetivo identificar algumas dicas que os alunos, personagens de extrema importância no contexto escolar, deixam a nós professores sobre seus sentimentos, interesses e desgostos com relação à escola, e tudo o que nela acontece, a fim de contribuirmos com a construção da prática pedagógica mais eficaz.

Ao serem questionados sobre quais seriam as suas sugestões para tornar a escola/experiência estudantil mais significativa, os jovens apontaram que a escola deveria ser um espaço mais agradável com música, por exemplo; que os professores deveriam faltar menos (o que se remete a reflexões sobre as condições do trabalho docente); que o ensino deveria ser mais dinâmico e interessante; que se deveria fazer uso das novas tecnologias nas aulas; que deveria haver mais rigidez e cobrança quanto à disciplina e quanto ao aprendizado, mas demonstrando-se preocupação com os jovens e não só cobranças infundadas; que não deveria haver provas e sim instrumentos avaliativos menos penosos; que deveria haver mais diálogo entre os atores da escola e os alunos; que deveria haver mais espaços de voz aos discentes e aulas de reforço. (Penatieri, 2010, p.8)

Numa perspectiva ainda mais específica, pesquisamos durante o primeiro semestre deste ano, em duas escolas públicas da rede estadual do interior de São Paulo, sobre a visão que os alunos possuem sobre o conhecimento ensinado na escola e a relação que estabelecem com seus professores.

Revisão de Literatura

Com relação à função da escola, o conhecimento e a atribuição de notas, os alunos mostram bastante desinteresse e dificuldade para significar essas funções, até mesmo porque os conteúdos abordados parecem bastante distantes do seu dia a dia, mas não deixam de ser importantes por suas funcionalidades no futuro.

Segundo Penatieri (2010), em sua pesquisa:

Quando questionados sobre as funções da escola, os jovens se remeteram às seguintes opções em ordem da mais citada para a menos citada: formar para o mercado de trabalho/vida profissional; prosseguimento de estudos (outro curso no Ensino Médio Profissionalizante ou cursos no Ensino Superior); para o convívio social; preparo para o futuro em geral; para dar cultura; disciplina e visão de mundo. (p.5)

A atribuição de notas, por exemplo, não tem dado conta de significar as formas de avaliação, pois parece ser apenas necessário atingir uma média que a escola entende como a mínima desejável. Dificilmente se fala em reflexão sobre as avaliações, qual sua importância, o que elas significam e o que refletem para que o aluno perceba que estão ou não diretamente ligadas à relação com o saber que adquiriram ou não durante o período de ensino-aprendizagem proposto pelo professor.

Ouvimos muitos discursos e histórias de professores que dizem que o problema está nos alunos que não demonstram interesse por nada e por isso não aprendem.

Segundo Lima (2005), o interesse dos alunos está focalizado em outras coisas.

Nesse sentido, a escola não se encontra, muitas vezes, no foco de interesse dos alunos no que se refere à aprendizagem, mas sim, como simples local de estabelecer suas relações interpessoais. (p. 5)

Não que os conteúdos tradicionais da escola não sejam importantes, mas é visível que as estratégias comumente utilizadas não têm tido êxito, não têm atingido seu objetivo que é somar conhecimento ao aluno.

Muito é falado sobre a relação com o saber, mas é necessário compreender que as perguntas não devem estar restritas a, por exemplo: Por que ele não quer aprender? O que fazer para provocar o desejo de saber? Bernard Charlot (2000), em sua obra menciona que:

O sujeito se constrói pela apropriação de um patrimônio humano, pela mediação do outro, e a história do sujeito é também a das formas de atividade e de tipo de objetos suscetíveis de satisfazerem o desejo, de produzirem prazer, de fazerem sentido (p. 9).

É mais que uma questão de motivar através de um agente extrínseco, é preciso compreender que, além disso, o aluno também precisa estar mobilizado a aprender. *A mobilização é um movimento interno do aluno, é a dinâmica interna do aluno que evidentemente, se articula com o problema do desejo.* (Charlot, 2000, p.19)

Fato é que o professor, como mediador do conhecimento, tem papel bastante importante para que esta mobilização aconteça, utilizando de diversas formas para tentar convencer seu aluno da importância daquele saber além de uma nota para o final desta disciplina. *A função central da escola é instruir, mas ela participa da educação e é também um espaço de vida.* (Charlot, 2000, p.66)

Metodologia

A presente pesquisa é de caráter qualitativo e do tipo etnográfica (ANDRÉ, 1995). O estudo do tipo etnográfico, segundo André (1995), foi desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade, tendo como foco de interesse, a descrição da cultura de um grupo social, enfocando suas práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados, porém para os estudiosos da educação o foco está direcionado com o processo educativo.

Como técnicas de coletas foram utilizadas: a observação participante e a entrevista semi-estruturada. A observação participante se distingue de uma observação comum porque o investigador passa a incorporar a cultura pesquisada, ele deve experimentá-la e participar de seu dia-a-dia. Também é importante, neste tipo de observação, que o investigador crie um laço de confiança com as pessoas envolvidas para que assim, elas se sintam à vontade para dizer o que pensam sobre o assunto investigado (TRIVIÑOS, 1992). As entrevistas semi-

estruturadas, com roteiro definido, foram utilizadas de modo a aprofundar os pontos que chamaram a atenção do pesquisador na observação.

A coleta de dados vem sendo realizada desde agosto de 2009 até o presente momento, em duas escolas da rede pública do interior de São Paulo, envolvendo alunos do Ensino Médio. Essa pesquisa se deu por meio: das observações do comportamento dos sujeitos no espaço escolar (aulas, intervalos, corredores, etc.) complementada com registro dos fenômenos observados, realização de entrevistas individuais e coletivas a partir de um roteiro de entrevista semi-estruturado, envolvendo cerca de 70 sujeitos. O registro foi feito com aparelho gravador, com posterior transcrição integral dos dados obtidos em áudio.

Apresentação e Análise de dados

Os jovens e sua relação com o saber

Os alunos participantes do estudo vêem a escola como um lugar para encontrar seus amigos, e não conseguem identificar o quanto aprendem dentro deste contexto, estabelecendo inúmeras relações nesse ambiente. O conhecer não pode ser desconsiderado, não passamos um dia sequer sem aprender alguma coisa.

Nascer é ingressar em um mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar dessa obrigação, pois o sujeito só pode "tornar-se" apropriando-se do mundo. (Charlot, 2000, p. 59)

Mas o significado de aprender é muito mais amplo que o saber.

Existem maneiras de aprender que não consistem em apropriar-se de um saber, entendido como conteúdo de pensamento; segundo, ao mesmo tempo em que se procura adquirir esse tipo de saber, mantêm-se, também, outras relações com o mundo. (Charlot, 2000, p. 59)

Os alunos se preocupam com suas notas, mas geralmente apenas no final do ano, pois é quando podem melhorar e quem sabe diminuir os riscos de repetir de ano. Outros se interessam por tirar uma boa nota porque a relaciona com o sucesso em vestibulares para entrar em uma faculdade, se formar e conseguir um bom emprego. Pensam que é vergonhoso repetir de ano, e outra, eles querem sair logo da escola pra trabalhar.

Em entrevista com um aluno do 1º ano do Ensino Médio, pudemos observar o quanto as relações sociais influenciam o saber e justificam sua importância.

Pesquisadora: *Você se preocupa com nota?*

Aluno: *Sim bastante, mas ultimamente eu tirei uma nota vermelha e eu tô preocupado porque meu pai não vai gosta, porque meu pai não é aquele cara que deixa os filhos em qualquer lugar, ele cobra meu comportamento na escola. Isso é bom pra mim, ele é um pai presente.*

Pesquisadora: *Você se preocupa com nota por causa dele?*

Aluno: *Não só por causa dele, mas pelo meu futuro.*

Já em outra entrevista, a aluna do 2º ano demonstrou preocupação com as avaliações porque para ela revelam sim seu aprendizado, o que na sua visão é importante para seu histórico escolar que um dia será apresentado para adquirir um emprego: *Eu quero tirar notas boas por causa do histórico, porque ele fica feio com notas baixas e porque se não tiro nota boa quer dizer que não aprendi e me sinto "burra".*

Quando perguntado com relação ao saber, sem atribuição de notas**,** apenas uma aluna disse que gosta de saber as coisas pelo sentido de conhecer mais sobre diversas áreas.

O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidade afetivo-cognitivas; como tal, é intransmissível, está "sob a primazia da objetividade"; mas, é uma informação de que o sujeito se apropria. (Charlot, 2000, p.61)

Outros pensam que é importante saber sobre algumas coisas mesmo que temporariamente, como para uma prova, ou para apenas um vestibular. "*Você aprende aquilo que te interessa*".

Fui questionada várias vezes por um aluno em especial que queria compreender o sentido de todo esse aprendizado e ficou interessado em saber o que hoje eu utilizo na faculdade que aprendi no colegial. E por que eu queria saber sobre diversas coisas se nem uso? Só porque serei professora? (os papéis praticamente se inverteram).

Outro aluno disse que "*O que a gente precisa pra vida a gente aprende na rua, lá fora e não na escola"*. Evidenciando novamente a falta de relação do que se aprende com o cotidiano vivido pelo aluno. *Será que aproximar a realidade dos alunos aos conteúdos ensinados é uma saída para uma motivação maior frente ao aprender?* (Lima, 2005, p.4)

Uma aluna comentou que "*umas coisas que aprendemos até que a gente usa, mas tem outras que não tem nada a ver*".

Outros disseram que algumas coisas poderiam ser substituídas por outros assuntos mais próximos da realidade deles. "*Alguém pode me dizer pra quê equação do segundo grau?"*

Para Sacristán (2005), citado por Penatieri (2010):

...nas salas de aula repletas, encontramos seres reais com um status em processo de mudança, que não se acomodam à idéia que os adultos haviam feito deles. O mundo mudou, os alunos também. Teremos de alterar nossas representações do mundo e dos alunos, bem como nossas práticas. (p. 9)

Conversava com uma menina do 1º ano sobre o conhecimento adquirido na escola, e ela acreditava que o que aprendia era meramente funcional para o vestibular, para mais nada, mas insisti na discussão.

Pesquisadora: *Por exemplo, história, você acredita que você precisa saber história por algum motivo especial?*

Aluna: *Ah, eu acho que sim, você tem que saber um pouco do país, só por conhecer a história, mas só por isso você não vai usar pra nada.*

Pesquisadora: *E as outras matérias (disciplinas) não são assim? O conhecimento por si só?*

Aluna: *É... é bom pra fazer vestibular, essas coisas, porque não é pra vida lá fora, porque quando você for trabalhar em algum lugar você não vai usar. Não, eu acho que não. Que nem português, não tem porque você usar português.*

Pesquisadora: *E pra você mandar um e-mail?*

Aluna: *Ah... você vai escrever normal, sabendo ler e sabendo escrever tá bom*

Pesquisadora: *Tipo, mas as regras de gramática não são importantes pra você aprender a escrever?*

Aluna: *Ah, é... é ainda mais agora com essas mudanças novas né? Mudou tudo.*

Minha tentativa de justificar o ensino da disciplina português na escola acabou diminuindo a certeza da aluna de que é desnecessário conhecê-la. É fato que os alunos têm dificuldades em relacionar os conteúdos dados com o dia a dia. Freire (1996) diz que:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina,... Por que não estabelecer uma "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?(p. 30)

Como pode existir um saber se não considerarmos as relações que se estabelecem ao redor do indivíduo?

Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é tambem relação consigo mesmo e relação com os outros. (Charlot, 2000, p.63)

E ainda,

Se o saber é relação, o processo que leva a adotar uma relação de saber com o mundo que deve ser o objeto de uma educação intelectual e, não, a acumulação de conteúdos intelectuais. (Charlot, 2000, p.64)

Os jovens e sua relação com o professor

Dentro da escola, a forma mais visível na relação com o saber é orientada pelo professor e também através da sua relação social com seu aluno.

Dentro do processo de ensino-aprendizagem, não podemos esquecer da importância da relação professor e aluno, uma vez que esta é, em grande parte, a peça chave de toda a dinâmica que se estabelece em sala de aula, assim como, no contexto escolar. (Lima, 2005, p.8)

Entrevistando uma aluna do 2º ano B, ela comenta sobre o que pensa ser o professor bom e o ruim no mesmo discurso: "*É a professora de biologia, ela explica bem, é simpática, conta histórias de outra escola. O bom professor ensina, explica, conversa sobre outras coisas e nos escuta, dá atenção ao que queremos fazer. O ruim é o que passa lição na lousa ou pede para copiar páginas de livro, senta e não faz mais nada".*

Conversando com um aluno do 1º ano B, mas que estava na classe no 1º ano D no momento da entrevista, ele disse que *"o professor ruim é o que passa matéria e não explica, se é só pra copiar dá o livro pra gente ler. Pra quê professor?"*

Dentre as queixas dos professores, talvez a falta de interesse dos alunos frente ao que está sendo trabalhado em sala de aula, seja a mais comum. Essa falta de interesse relaciona-se,

muitas vezes, a um distanciamento dos conteúdos programáticos em relação às preocupações que os alunos levam para a escola. (Lima, 2005, p.4)

Em todas as entrevistas realizadas os alunos mencionaram que o professor bom é aquele que dá atenção aos alunos, que demonstram interesse pela vida deles, que é divertido, criativo e que atrai a atenção de todos de diversas maneiras, que usam de diversas estratégias pedagógicas para ensinar.

Giovizazzo Jr. (2003), citado por Lima (2005),

conclui que um dos fatos que expressam resistência dos alunos é a recusa em reconhecer a autoridade imposta de maneira irracional. Os alunos não reconhecem a autoridade do professor a não ser que esta seja construída na relação com a turma. Nota-se que a autoridade precisa estar baseada na competência do professor no que se refere ao domínio dos conteúdos curriculares e, também, no comprometimento desse professor com o conhecimento e com a profissão. (p.19)

Uma aluna do 1º ano A disse também que o bom professor é:

A aluna: *A professora de matemática, ela explica super bem, eu entendo tudo. Porque quando eu tinha aula com o outro professor eu não entendia nada, não sabia nada de matemática, agora com ela explicando, nossa eu tô aprendendo pra caramba as coisas, é diferente, é uma boa professora.*

A pesquisadora: *Assim, o conteúdo pode até ser o mesmo e...?*

A aluna: *O conteúdo pode ser o mesmo, o outro* [está se referindo ao antigo professor de matemática, do ano anterior] *passava um monte de coisa e não falava nada, ele queria que a gente já soubesse o que ele tava passando entendeu? Mas ela não, ela coloca pouca coisa e explica e se a gente não entendeu, ela explica entendeu?*

A pesquisadora: *E ela conversa sobre outras coisas? Como é que é?*

A aluna: *Conversa, ela é legal, ela conversa com a gente tudo, pergunta se está tudo bem quando a gente tá mal, porquê, pergunta um monte de coisa.*

Quando o professor demonstra interesse pela vida dos alunos, está diminuindo a distância afetiva que geralmente há entre eles, deixando esta relação mais espontânea podendo, a partir de suas conversas, identificar a veracidade, mostrando o quanto o aluno pode ficar à vontade para conversar diversos assuntos, identificar dicas que eles mesmos (os alunos) deixam para a formação de uma prática pedagógica que se transforma dia a dia.

Não conhecer a realidade do aluno faz com que a prática pedagógica adotada se distancie daquilo que efetivamente possa ter algum significado para esse aluno. É preciso ter olhar para esse aluno como um todo: o que ele pensa, quais são as suas expectativas, o que ele espera da escola, enfim, buscar pistas que possibilitem uma parceria, no intuito de buscar um aprendizado que objetive um crescimento. Frente a isso, precisamos rever nossa prática pedagógica a fim de aproximar nossos alunos do aprendizado. (Lima, 2005, p.4)

Um aluno do 1º ano A disse que:

"O professor pra dar aula, tem que despertar a curiosidade, não apenas exigir silêncio e tal, aí o aluno vai aprender mesmo. O professor precisa ter sensibilidade para compreender os sentimentos do aluno, às vezes ele está triste por problemas familiares e o professor não sabe e o xinga, diz que era melhor ter ficado em casa.

O bom professor é aquele que interage com os alunos. (exemplo o professor de história que usa os alunos como personagens)

O mau professor é aquele que xinga, o professor tem que ser amigo do aluno".

Uma aluna do 2º ano disse também que se preocupa sim com as notas, mas de algumas matérias, porque com outras, como as de matemática, química, filosofia e sociologia, não há como se preocupar já que por mais que se esforce, nunca entendeu nada das explicações:

"*Ai na aula de filosofia eu vou pedir explicação, ela (está se referindo à professora) finge que ela num me ouve então eu num to nem ai pra aula dela.. ela chama a gente de anima, de burro, ela só sabe chingar nós. Matemática não adianta, eu acho assim a maioria* [referindo-

se aos colegas de turma] *acha que ele não sabe explicar, ele se atrapalha pra explicar ..aí fica difícil de eu aprender".*

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. (Freire, 1996, p. 42)

Nota-se diante destes discursos que a qualidade de ser bom professor está diretamente ligada às relações sociais que se estabelecem.

Como Penatieri (2010) menciona em sua pesquisa que os alunos

Desenvolvem estratégias de relacionamento com seus professores(as), seus pares e, aprendem, cotidianamente a reconhecer àqueles que realmente acreditam e se preocupam com eles daqueles que não acreditam, que fazem "pouco caso", que os desprezam, que os humilham. (p. 10)

Os alunos demonstram em seus discursos o que já foi dito por Mesquita 2004:

Observamos que o relacionamento entre professor e aluno está ultrapassado, e o antigo autoritarismo não se encaixa em nossos padrões de sociedade atual. E, se estamos no mundo vivendo e convivendo socialmente, é necessário transformar ou mesmo inovar as técnicas antigas de ensino e principalmente dar novas formas para as relações humanas, que se perdem em novos valores materiais impregnados em nosso meio social. (s/p.)

Afirmar que professores não trabalham os valores humanos é algo generalizado, porém, dizer que a maioria inexiste nesta prática e outra parte tentou, mas desistiu é fato que não precisa de estatísticas, a realidade é prova visual. Os professores são a própria arma de luta para a reavaliação do papel da escola para os jovens de nossa sociedade. (s/p.)

Ao ser entrevistada uma aluna do 3º ano diz que o bom professor é "*o professor de história, ele explica muito bem e é legal a maneira que ele explica, é bem interessante, todo mundo presta atenção".* Este professor é o professor de história dos 2º A, 2º B, 3º A e 3º B, usa os próprios alunos como exemplo, interage com eles e deixa as explicações divertidas, conta piadas no meio da explicação e usa um vocabulário mais informal e também popular adequando assim o entendimento de seus alunos.

A grande possibilidade que a gente tem, hoje, de mudança é de ter relações mais espontâneas, mais criativas para aumentar o interesse de nossos jovens para com a escola e melhorar as relações de convivência entre aluno e professor (Mesquita, 2004, s/p.)

Para evidenciar ainda mais esta visão, Lima também julga importante esta relação:

Os alunos buscam, de certa forma, uma motivação em aprender, muitas vezes associada à relação que estes conseguem estabelecer com o professor. Essa visão nos parece ocorrer em sentido duplo, tanto sob o ponto de vista dos alunos, quanto do dos professores. Nesse contexto, a sala de aula é um espaço onde essas relações ocorrem. (Lima, 2005, p.8)

A partir do entendimento desta reflexão e mudança da prática poderemos melhorar o hoje. O professor precisa encarar a realidade conflituosa que muito é falada entre professor e aluno como uma nova oportunidade de criação e formação, pois o professor está a cada dia se formando, mas deve estar aberto à mudança de sua prática todos os dias para que seja positiva essa formação.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (Freire, 1996, p. 38)

Considerações Finais

A partir de entrevistas individuais e coletivas, bem como, observações do tempo escolar de duas escolas públicas do interior de São Paulo, com relação à função da escola, o conhecimento e a atribuição de notas, os alunos mostram bastante desinteresse e dificuldade para significar essas funções, até mesmo porque os conteúdos abordados parecem distantes do dia-a-dia deles, embora sinalizem que tais conhecimentos serão importantes para o futuro.

Em todas as entrevistas os alunos mencionam que o professor bom é aquele que dá atenção aos alunos, demonstra interesse pela vida deles, é divertido, criativo e atrai atenção. Os jovens também evidenciam a importância da relação afetiva do professor para com eles, demonstrando que se preocupam de fato com os alunos e não estão na escola apenas para cumprir uma função burocrática. Estes elementos identificados nas relações com os saberes escolares, bem como, com o professor demarcam de modo significativo o modo como estes jovens estudantes interagem na e com a escola.

A fim de colaborar com uma prática pedagógica mais eficaz entendemos, através desta pesquisa que buscou com qualidade as dicas para ajudar a formá-la, na visão dos alunos, a importância que existe no uso de diferentes estratégias para mobilizar a relação dos alunos com o saber usadas pelos professores e também que quanto melhor a relação afetiva que desenvolvem com seus alunos, maior as chances de atingir os alunos com seu ensino, além de significá-lo.

Referências

ANDRÉ, M. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**/ Bernard Charlot; trad. Bruno Magne. – Porto Alegre: artes Médicas Sul, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

LIMA, Carlos A. R. **Ser adolescente: o que os alunos de 8ª série pensam sobre a escola**. São Paulo, 2005.

MESQUITA, M. E. A. **Educadores necessitam de nova postura perante os jovens**. In: Revista da UFG, Vol. 6, nº 1, jun 2004 on line. Disponível em <www.proec.ufg.br>. Acesso em 15 de junho de 2010.

PENATIERI, Gisele R. **Escola e Jovens: Passado, Presente e Futuro permeados pela experiência estudantil/ escolar.** ANAIS DO XV ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução **à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação.** 3 ed. São Paulo: Atlas S.A, 1992.

EDUCAÇÃO E JUVENTUDE: JOVENS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO DE SANTA MARIA/RS[97]

Profa. Dra. Nara Vieira Ramos

Profa. Dra. Sueli Salva

Profa. Dra. Elisete M. Tomazetti

Doutorando Vitor Schlickmann

Doutorando Adriano achado Oliveira

Acadêmica Marli da Silva – Bolsista PIBIC/CNPq

Resumo

[97] Universidade Federal de Santa Maria/Projeto Financiado CNPq

Neste texto apresentaremos resultados do projeto de pesquisa **Educação e Juventude: jovens das escolas públicas de Ensino Médio de Santa Maria/RS,** aprovado pelo Edital Ciências Humanas/CNPq, para o período de 2008-2010 e coordenado pelo Grupo de Pesquisa/CNPQ/UFSM - FILJEM – Filosofia, Cultura e Ensino Médio. A metodologia utilizada desenvolveu-se em duas etapas, sendo primeiramente de cunho quanti-qualitativo, a qual ocorreu através de um levantamento sobre a situação sócio-econômica e cultural dos jovens que estudam nas escolas públicas da cidade. Na primeira etapa foram entrevistados jovens entre 15 e 24 anos, de treze (13) escolas, de todas as classes econômicas e sociais, do sexo feminino e masculino, presentes no universo pesquisado, que estudavam nos diferentes turnos escolares. Foi definida uma amostra de 370 jovens a partir do número total de alunos matriculados no Ensino médio no ano de 2006, conforme dados fornecidos pela 8ª Coordenadoria Regional de Educação – Santa Maria - RS. A segunda etapa realizou-se com a metodologia dos Grupos de Diálogo. Nos encontros os jovens dialogaram sobre três cenários possíveis para o Ensino Médio: "Ensino Médio que auxilie o jovem a escolher um caminho para sua vida"; "Ensino Médio que prepare para o vestibular" e "Ensino Médio Técnico Profissional" e tiveram que escolher um deles ou produzir outro cenário. Destacaremos no texto a metodologia dos Grupos de Diálogo utilizada na segunda etapa e algumas categorias que estão sendo ainda trabalhadas pelo grupo de pesquisa.

Palavras-chave: ensino médio, situação juvenil, relação jovens-escola

Considerações Iniciais

A cidade de Santa Maria apresenta-se como um pólo geo-educacional possuindo escolas de educação infantil, um grande número de escolas de ensino fundamental e de ensino médio, públicas e particulares. Temos em Santa Maria uma Universidade Federal, uma Universidade Luterana, um Centro Universitário Franciscano e várias faculdades particulares.

Na população urbana temos aproximadamente 43.812 jovens na faixa dos 15 aos 24 anos conforme o censo de 2000 do IBGE, sendo que o maior número está na faixa dos 20 aos 24 anos, seguidos pela faixa etária dos 18 aos 19 anos. Em 2000, segundo dados disponibilizados pela 8ª Coordenadoria Regional de Educação tínhamos a matrícula inicial de 8.096 alunos e alunas matriculados nas escolas de Ensino Médio em Santa Maria.

Em 2006 de acordo com a amostra realizada pelo IBGE, em 01/07/2006 havia uma população estimada de 270.073 habitantes. Dos jovens que fazem parte da população de Santa Maria, em 2006, 8.933 jovens (3.995 homens e 4938 mulheres) estiveram nas escolas

públicas de Ensino Médio em Santa Maria. Segundo dados fornecidos pela 8ª Coordenadoria Regional de Educação, há 21 escolas de ensino médio, distribuídas nas diferentes regiões da cidade, porém a maior concentração ocorre no centro.

O Ensino Médio é uma etapa de continuidade do Ensino Fundamental tendo por função aprofundar e consolidar os conhecimentos adquiridos e também voltar-se para este sujeito que busca respostas aos desafios de sua existência, própria desse tempo de vida, como afetividade, sexualidade, encontros, socialização, independência dos pais, inserção a grupos sociais diferentes da família, mudança de conduta compatível com a transição para a vida adulta, afirmação da identidade, dentre outras. Ocorrendo todas estas situações com os jovens, a Escola de Ensino Médio deve potencializar no seu currículo: a autonomia intelectual, a cidadania de fato, a formação básica para o trabalho, o pensamento crítico e a formação ética do ser humano. "O ensino médio é um direito e não um privilégio somente dos estudantes da classe média" (PEREZ, 2003, p. 173).

Observa-se, porém, a distância que a escola de Ensino Médio está das necessidades dos alunos e alunas, porque de certa forma ela continua sendo somente para alguns, os que conseguem ser mais fortes que o sistema. O número de escolas de Ensino Médio é menor do que as escolas de Ensino Fundamental. As salas de aula destas escolas normalmente têm um grande número de alunos e alunas, principalmente no 1º ano do Ensino Médio, ficando difícil fazer um trabalho diferenciado.

Procuramos nesta pesquisa conhecer os jovens que freqüentam as escolas públicas de ensino médio, Santa Maria. Quem são esses jovens? Quais seus projetos de vida? Com quais culturas juvenis estes jovens se identificam? O que pensam sobre educação? Como estão as escolas de Ensino Médio para estes jovens? As culturas juvenis estão presentes na cultura escolar? A escola de ensino médio ao longo do tempo cristalizou valores, discursos, currículos, normas, práticas pautadas na homogeneidade, na sistematização, na continuidade, na coerência. Como o jovem vivencia esta situação? Como negocia esses momentos e espaços? Qual a avaliação destes jovens sobre o ensino de suas escolas?

Apontamos o papel de importância assumido pela UFSM na definição e direcionamento dos projetos político-pedagógicos das escolas de ensino médio da cidade e da região, através do Vestibular e do PEIES – Programa de Ingresso ao Ensino Superior. Este programa iniciou no ano de 1995, em caráter experimental. Hoje são direcionadas 20% das

vagas do vestibular tradicional para os alunos do ensino médio, que fazem prova no 1º, 2º e 3º ano na sua própria escola, desde que previamente inscritos. A soma do resultado das três provas pode conceder uma vaga em um curso da UFSM. A justificativa para esta forma de ingresso é de que o aluno não ficaria exposto ao estresse do vestibular e não precisaria fazer "cursinho pré-vestibular". Na prática os alunos, com condições econômicas, passaram a cursar três anos de pré-vestibular, ao invés de apenas um.

Neste contexto, nas escolas de ensino médio de Santa Maria e região *respira-se* "Peies" e "Vestibular" e consolida-se, então, um ensino médio voltado para a preparação ao ingresso do aluno em curso superior, prioritariamente, na universidade pública. A constatação mais imediata feita pelos críticos do referido Programa diz respeito ao engessamento do currículo escolar, pois a universidade aponta os conteúdos que irão compor as provas. A outra se refere ao fato que os alunos das camadas populares da cidade continuam excluídos e, mesmo assim, atrelados a um currículo propedêutico.

Nossa pesquisa, então, tem como uma das justificativas a necessidade de trazer dados concretos acerca do jovem do ensino médio de nossa cidade, que apontem para suas condições de classe e cultura juvenil e, conseqüentemente, da distância que ele está do projeto "universidade". Também, poderá promover um debate acadêmico, mais amplo, entre universidade e escolas, acerca do próprio ensino médio, à luz da LDB 9394/96, das suas Diretrizes (1998), dos PCN e das recentes Orientações Curriculares.

Educação, Juventude e Ensino Médio

O discurso educacional tem apontado para a idéia de crise da escola moderna, crise deste modelo que não acompanha mais as mudanças que ocorrem na sociedade e na cultura contemporânea. Do ponto de vista sociológico, afirma-se que a escola não mais se colocaria como o lugar da transmissão da tradição, da herança pública a crianças e jovens e o professor estaria perdendo o prestígio e a autoridade que lhe eram atribuídos. Não se estaria reconhecendo na figura do professor o porta-voz cultural, o mediador e o responsável pela transmissão desta herança. Devido a problemas de formação, de carreira e de condições de trabalho calcados no desgaste, no empobrecimento e na desvalorização, o professor estaria sentindo dificuldades em afirmar sua autoridade intelectual diante dos alunos e da sociedade. Por outro lado, a própria herança pública constituída pela ciência, pela literatura, pela filosofia

e pelas artes estaria sendo relativizada em sua importância para as gerações novas, como forma de assumir-se como sujeito social. Conforme Souza (2003, p.22), "nos dias de hoje, as possibilidades de repercussão da cultura erudita entre os jovens do ensino médio estão diminuídas, para não dizer esgotadas, e a escola perdeu a sua autoridade, não só perante os alunos, mas talvez perante toda a sociedade".

A transmissão dos conhecimentos, da herança pública acumulada estaria sendo substituída pela transmissão de informações. Tomando como referência o conceito de "relação com o saber" de Charlot (2000), poder-se-ia ponderar sobre a dificuldade que os alunos do ensino médio têm de estabelecer um sentido e um valor para os conhecimentos das disciplinas escolares.

> (...) a escola pública está envolta numa crise decorrente da perda de sua autoridade em meio às transformações que ocorrem na cultura contemporânea. A perda da autoridade (associada à recusa da responsabilidade pelas coisas no mundo) e a crise da tradição ou do respeito ao passado (Arendt, 1992) obstam a elaboração e o desenvolvimento de um projeto educativo que vise à transmissão da herança cultural às novas gerações, aliada à produção de sujeitos críticos e autônomos. Além disso, quando se submete às necessidades presentes do mercado de trabalho, a escola ou é acusada de não preparar adequadamente a mão-de-obra ou tem sua ação esvaziada ante o credencialismo existente nos procedimentos de seleção. Parece que já não mais existe na escola o poder de submeter à força de trabalho às regras da dominação. Hoje, sua dimensão socializadora baseia-se mais na capacidade do próprio aluno de criar mecanismos para se movimentar no sistema do que numa ação pedagógica dirigida a interiorização de hábitos, valores, modelos de conduta e princípios, quaisquer que sejam eles. (SOUZA, 2003, p.43).

A escola, com seus saberes e sua cultura própria, tem sido resistente a novas formas de manifestação das culturas juvenis e da cultura contemporânea como um todo e ao mesmo tempo incapaz de com ela se relacionar. A avassaladora mudança pela qual passa a sociedade atual não afeta de forma significativa a escola, a ponto de romper tradições na forma de ensinar, na seleção dos conteúdos escolares, na organização do tempo e do espaço escolar. Não defendemos que a escola tenha uma forma passiva de aceitação do estabelecido, mas seja crítica e avaliadora destas condições. É preciso, porém, deixar espaço para a cultura juvenil,

adentrar a escola para tomá-la, muitas vezes, o ponto de partida para o acesso aos diferentes conhecimentos disciplinares apresentados nas disciplinas. Ressaltamos com Pérez Gómez (1993), que a escola deve ser considerada um espaço de cruzamento de culturas: da cultura social, acadêmica, crítica, institucional e experiencial.

A escola secundária, atual escola de ensino médio, vem se modificando, tornando-se uma escola que não mais recebe apenas os jovens das camadas abastadas, mas também das camadas populares que ao completarem a escolarização lutam para ingressar em algum curso superior ou procuram um trabalho como forma de sobrevivência. Desta forma, o ensino médio brasileiro, conforme suas Diretrizes (1998) deveria superar a dualidade entre formação geral e formação profissional e encontrar outras maneiras de selecionar, organizar e tratar o currículo, de forma a propiciar uma formação científico-tecnológica e sócio-histórica a todos os alunos. Com isso, seus alunos estariam aptos a participar da vida social e produtiva, com autonomia intelectual e senso ético (Kuenzer, 2001, p.45). Em seu artigo 21, a LDB/9394 define o ensino médio como a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho e com desenvolvimento da pessoa como sujeito cidadão.

Entretanto, o ensino médio não tem conseguido transformar-se, deixar de ser propedêutico ao ensino superior, como sempre foi. Não tem sido sensível aos interesses e possibilidades dos jovens que nele têm ingressado maciçamente, oriundos das camadas populares. Não apenas os jovens de condições econômicas satisfatórias chegam a este nível de ensino, mas jovens diferentes, segundo Fanfani (2000, p.2), pois "as grandes mudanças nos modos de produção, as mudanças na estrutura social e familiar, as transformações no plano das instâncias de produção e difusão de significados (a cultura) afetam profundamente os processos de construção das subjetividades".

O ensino médio converteu-se em obrigatório; mudou o seu sentido para os jovens que nele ingressam. Este nível de ensino não possui mais o monopólio de socialização dos jovens e também deixou de assumir uma missão civilizadora das novas gerações, seguindo padrões, normas e valores legitimados socialmente. Seu poder relativizou-se e disputa, então, significação com outras formas culturais contemporâneas. Desta forma, esvai-se o sentido de importância e de valor atribuído à escolarização pelos jovens de décadas anteriores.

Segundo Fanfani, (2000, p.12), as respostas à pergunta "por que ir à escola", dadas pelos jovens pode ser as seguintes:

> 1. A obrigação como sentido: não há outro jeito, o ensino médio é necessário.
> 2. A razão instrumental: deve-se estudar por uma razão puramente instrumental. Preciso esforçar-me hoje nos estudos para ser alguém na vida amanhã.
> 3. O amor ao conhecimento: paixão pelo conhecimento, energia poderosa para o êxito na carreira escolar.

Tão fundamental quanto à garantia de acesso dos jovens ao ensino médio é a sua permanência com um ensino de qualidade, ou seja, que este ensino se incorpore a sua vida. Em matéria recente da Folha de São Paulo (07/01/2007), denominada *Desmotivação é o que mais tira os jovens da escola*, consta que 40% dos que deixaram de estudar apontaram falta de vontade para assistir às aulas. Traduzidos de forma mais miúda esse dado indica que foram "1,7 milhão de jovens entre 15 e 17 anos (16% do total) a não estudarem em 2005". Esse número refere-se exclusivamente a alunos do ensino médio, mas do ensino fundamental. Na mesma direção, Luz Maria Perez (apud Dayrell, 2003, p. 173), consultora em educação do UNICEF no Chile, relata a resposta dos jovens acerca de seu abandono da escola. A maioria, afirma ela, responde que é "pelo desinteresse e falta de motivação para o estudo".

A compreensão desta situação depende de uma análise da cultura escolar contemporânea, do currículo, da forma como a cultura juvenil adentra e é reconhecida no projeto da escola. A cultura escolar vigente ao longo do tempo cristalizou valores, discursos, currículos, normas, enfim, práticas pautadas na homogeneidade, na sistematização, na continuidade, na coerência, na ordem e não têm aberto espaço para as culturas cujos portadores são seus jovens alunos. Ainda sobre a matéria da Folha de São Paulo concluem os repórteres após ouvirem alguns educadores sobre o porquê das aulas serem consideradas "chatas" pelos alunos: "Disciplinas desconectadas do cotidiano dos jovens, escolas sem a participação dos alunos nas decisões do dia-a-dia, professores desestimulados e avaliações que terminam em reprovação, desmotivando o estudante após sucessivos fracassos".

Por outro lado, está, neste grau de ensino, institucionalizada a "cultura do desempenho" (Santos, 2004), seja pelos índices atingidos nas disciplinas ou pelas estatísticas obtidas pelas escolas nos vestibulares ou outras formas de processos seletivos ao ingresso no ensino superior. O ensino médio, então, disciplina todos os alunos em currículos cujo único objetivo é a preparação ao ensino superior, mesmo que a maioria dos jovens não se coloque esse objetivo de vida.

Dentro desta lógica, a escola não tem incorporado a cultura jovem.

> Os alunos sentem que qualquer coisa que aconteça fora do mundo escolar é mais interessante e responde mais efetivamente à etapa que está vivendo. No Chile costuma-se dizer que, para entrar na escola o jovem precisa deixar de ser jovem. Só pode voltar a sê-lo quando sair da escola. Ou seja, o currículo ainda é muito distante das necessidades, dos desafios e do mundo em que vivem os alunos (DAYRELL, 2003, p.176).

Procuramos, então, investigar como se estabelecem as relações entre a cultura escolar, a cultura científica e as culturas juvenis no espaço e cotidiano da escola de ensino médio, assim como as percepções dos jovens sobre a escola. A compreensão desta situação exige, no entanto, um estudo mais cuidadoso sobre estas culturas juvenis, sobre quem são os jovens que freqüentam o ensino médio hoje, o que pensam da escola, quais suas perspectivas de vida, seus projetos.

Uma das características da cultura juvenil diz respeito à televisão, à importância e centralidade que ela assumiu na vida cotidiana de crianças e jovens e que tem tido conseqüências na sua escolarização.

> Acompanho cerca de 200 a 250 jovens adolescentes a cada ano, na faixa etária dos 15 aos 20 anos. A maioria destes estudantes é de classe média e um grupo minoritário provém de comunidades carentes da zona sul. Pouquíssimos são negros. A falta de familiaridade dos estudantes com a leitura e a escrita é insistentemente apontada pelos professores (XAVIER, 2004, p.147).

Segundo Xavier (2004), esta falta de familiaridade dos alunos com a leitura e a escrita também apareceu nos resultados do PISA 2003, que colocou os alunos brasileiros em 37º lugar na prova de leitura. Uma explicação apresentada para este fato seria o tempo que os jovens brasileiros passam em frente da televisão, em média quatro horas (4) diárias. Este é apenas um exemplo de um elemento que compõe a condição cultural dos jovens contemporâneos, expressa nas culturas juvenis.

Segundo Pais (1993, p.54), cultura juvenil em sentido lato seria "o sistema de valores socialmente atribuídos à juventude (tomada como conjunto referido a uma fase da vida), isto é, valores a que aderirão jovens de diferentes meios e condições de vida".

A cultura juvenil deve sempre ser nomeada no plural, pois são plurais os contextos de vida e os significados atribuídos. Tal qual o conceito de cultura juvenil, Spósito (1996)

entende que o conceito de juventude deve ser pensado a partir da diversidade cultural e social, portanto não no singular, mas no plural. A autora afirma que não se pode entender a juventude apenas como a passagem da infância para o mundo adulto: "a condição histórico-cultural de juventude não se oferece de igual modo para todos os integrantes da categoria estatística jovem" (1996, p.16).

A juventude constitui sua identidade e cultura em vários espaços, dentre eles, a escola. O que nos encaminha, então, para a reflexão acerca de tais culturas produzidas nesses diferentes espaços e como a escola com elas se relaciona. É preciso certamente lembrar a importância da indústria cultural, como produtora de uma "cultura midiática" e de uma "cultura de massa". Há também surgimento de uma "cultura eletrônica" produzida pelas novas tecnologias da informação e da comunicação que repercutem na vida cotidiana dos jovens. Tais repercussões passaram a exigir um novo olhar sobre a escola e sobre a nova relação do jovem com a cultura escolar.

Alguns elementos sobre pesquisa

1. **A metodologia dos grupos de diálogo**

A metodologia utilizada na segunda etapa da pesquisa foi inspirada no modelo canadense denominado *Choice Work Dialogue, traduzida por Grupos de Diálogo*. Essa metodologia vem sendo utilizada por pesquisadores em diferentes instituições do país. A exemplo disso, em 2004-2005, o IBASE, em parceria com outras instituições e entidades, realizou a pesquisa "Juventude Brasileira e Democracia". De acordo com o relatório da referida pesquisa o pressuposto metodológico aplicado através do diálogo procura romper com a lógica da constatação, buscando a construção de oportunidades para que os (as) jovens possam exercitar coletivamente diferentes reflexões sobre tema da investigação (RIBEIRO, et. al, 2005). Do ponto de vista epistemológico, a pesquisa busca identificar formas de tradução do sentido produzido no diálogo com os jovens, a explicação não como "verificação objetiva de hipóteses, mas como um processo de produção de conhecimento que se adequa progressivamente entre observador e observado" (MELUCCI, 2005). Neste caso, o processo de produção do conhecimento ocorre entre aquele que fala e o outro que escuta, motivo pelo qual se constrói à medida que constitui uma metodologia de abordagem do seu objeto. Neste sentido, nada do que

percebemos, sentimos, ouvimos ou intuímos deve ser negligenciado. Cada gesto, cada expressão, cada tom de voz é registrado e fará parte da análise.

A metodologia *Grupos de Diálogo*, utilizada em nossa pesquisa constituiu-se dos seguintes passos: o primeiro passo foi dado ainda durante a aplicação do questionário, quando os jovens foram convidados a participar da segunda etapa da pesquisa; os encontros foram realizados em três sábados, com uma média de dez jovens a cada encontro, os quais foram distribuídos em grupos, no turno manhã e tarde, tendo como local o Centro de Educação/UFSM. Durante o dia do diálogo foram disponibilizadas informações sobre a juventude. Essas informações resultaram de pesquisas e abordam temas de interesse dos jovens. No caso da pesquisa com os jovens do ensino médio, foram disponibilizados dados sobre a escolarização dos jovens no Brasil, formas de mediação escolar, modalidades de ofertas de ensino médio em Santa Maria/RS, entre outros. O grupo também possibilitou que entre os jovens ocorresse troca de informações sobre diferentes temas que envolvam as suas vidas escolares. Nesta metodologia "O diálogo como método pressupõe que os (as) participantes sejam capazes de ouvir uns aos outros e de interagir sem que a defesa de determinada opinião desconsidere as demais" (RIBEIRO, et. al., p.13, 2005). No diálogo não há disputa, o objetivo é que uns aprendam com os outros. O discurso expresso durante o diálogo é representante de interesses específicos de cada jovem, pois todos têm vez e voz para expressá-lo. De acordo com Ribeiro, et. al. (2005), as regras para a realização dos grupos são fundamentais para que ocorra "uma interação qualificada entre os (as) envolvidos (as) em busca de pontos comuns que revelem tendências sobre determinadas questões de interesse público". Desse modo, possibilitar que cada participante tenha sua vez é imprescindível para que realmente ocorra o diálogo.

No dia do encontro os jovens foram recepcionados pelo grupo de pesquisa e conduzidos ao local do encontro. Inicialmente dispõe-se de um tempo para "quebrar o gelo", conversar informalmente com os jovens. Neste momento os jovens receberam o *Caderno de Trabalho,* o qual contém, de forma mais detalhada, a descrição de três cenários de ensino médio. Cada cenário explicita uma modalidade de oferta de ensino médio, a saber: cenário 1: *uma escola que prepare para a vida*; cenário 2: *uma escola que prepare para o vestibular* e cenário 3: *uma escola que*

prepare para o ensino técnico profissional. Cada modalidade de escola vem acompanhada de prós e contra e informações complementares referentes a cada uma. Os cenários apresentam contrastes entre si, mas não excludentes e os jovens foram estimulados a compor outros cenários combinando aqueles já apresentados ou criar outros de acordo com as necessidades apontadas por eles.

Os jovens iniciaram as atividades participando da primeira plenária. Nesta sala o facilitador apresentou a equipe de trabalho e os jovens se apresentaram e expressaram as suas principais preocupações relativas ao ensino médio. Imediatamente foram conduzidos para outro local, onde em pequenos grupos, por um período de uma hora, foram estimulados a conversar mais profundamente sobre as suas preocupações em relação ao ensino médio. Logo após esse diálogo foi sistematizado e apresentado na plenária em forma de dramatizações, cartazes ou simplesmente apresentação oral construídos pelos jovens, com intuito de identificar as semelhanças e diferenças nos diferentes grupos. No turno da tarde os pequenos grupos novamente reunidos leram informações mais aprofundadas sobre o ensino médio (cenários) que compunham o Caderno de Trabalho. Após a leitura os jovens foram estimulados a escolher o projeto que poderia levá-los a superar as dificuldades enfrentadas por eles no ensino médio. As três propostas se constituíram como possibilidades de fomento do diálogo e a partir delas os jovens puderam criar seu próprio cenário. Ao concluir os trabalhos em grupo, os jovens se reuniram novamente na sala da plenária para apresentar seus cenários de ensino médio. Novamente foram construídas as semelhanças e diferenças. Já ao final da plenária os jovens foram convidados a dar um recado às pessoas que tomam decisões políticas no país.

Os pesquisadores buscaram registrar o que os jovens expressaram, sua postura diante de cada questão proposta durante o dia, as conversas informais, os gestos, as expressões, as formas como se organizam nos grupos, entre outras. Nos Grupos de Diálogo, o exercício era ouvir os jovens, ouvir a sua voz, vozes que muitas vezes não têm reconhecimento e legitimidade na escola, pois, segundo os próprios jovens *"não é que não deixam a gente falar, a gente até pode falar, mas não nos escutam e nada acontece*". (Jovem, Grupo de Diálogo, 17/04/2010).

2. Alguns dados da primeira etapa da pesquisa

Em Santa Maria temos 21 escolas estaduais distribuídas nas regiões Norte, Sul, Leste, Oeste, Centro e Zona Rural. Um total de 13 escolas foi definido para a primeira etapa da pesquisa. O critério de escolha das escolas ocorreu por sorteio, após agrupamento destas por região da cidade. Porém, também, consideramos o público atendido, a diversidade sócio-cultural e algumas peculiaridades no atendimento (jovens internos na FASE, escola com curso Normal, escola rural). Dessa forma, as escolas escolhidas foram as seguintes:

- *Região Centro*: E. E. E. Médio Cilon Rosa, E. Básica Cícero Barreto e Instituto de Educação Olavo Bilac.
- *Região Oeste*: E. E. E. Augusto Ruschi, Instituto Estadual Padre Caetano e. Básica Dr. Paulo Lauda.
- *Região Leste*: E. E. Educação Básica Profª. Margarida Lopes e Colégio Estadual Coronel Pillar.
- *Região Norte*: E. Básica Estadual Érico Veríssimo.
- *Região Sul*: E. E. Básica Ir. José Otão, I. E. Luiz Guilherme Prado Veppo e Humberto de Campos.
- *Rural*: E. E. Médio Princesa Isabel.

A amostra utilizada foi de 370 jovens, sendo 165 jovens do sexo masculino e 205 do sexo feminino, distribuídos nos turnos das escolas acima.

Os dados quanti-qualitativos analisados até o momento destacam que 84% dos jovens entrevistados estão em idade escolar, ou seja, entre 14 e 17anos, sendo que 45% são masculinos e 55% femininos.

A escolaridade se divide em 46% no 1º, 32% no 2º e 19% no 3º ano e 3% estão no EJA. Isso demonstra a exclusão gerada ao longo dos anos no Ensino Médio. Dos jovens entrevistados 61% já procuraram cursos fora da escola, dentre eles, os mais procurados são informática e inglês. O computador aparece em 66% das residências e 51% têm acesso à internet. Apenas 22% dos jovens trabalham, mas 37% dizem estar procurando trabalho.

Entre os 78% dos jovens que afirmam gostar da escola, 29% gostam de aprender novos conhecimentos, 42% buscam terminar o Ensino Médio para o Vestibular e 16% para trabalhar. Participam do PEIES 51% dos entrevistados. Após o Ensino Médio 59%

pretendem prestar vestibular, 14% fazer curso técnico, 8% trabalhar, 6% trabalhar e fazer vestibular e 7% ainda não decidiram.

3. Alguns dados da segunda etapa da pesquisa

A análise dos dados relativos à segunda etapa da pesquisa, realizada com os Grupos de Diálogo, ainda não está concluída. Estamos construindo as categorias. Até o momento elegemos 20 categorias extraídas das transcrições das gravações dos três encontros realizados. Nestes o objetivo principal foi a escuta aos jovens que cursam o ensino médio, nos diferentes anos e turnos, em escolas da rede pública estadual da cidade de Santa Maria/RS. Eles foram desafiados a dialogarem sobre as condições de seu ensino médio, suas dificuldades e formas de enfrentamento, pensando principalmente no sentido do ensino médio para suas vidas. Depois foram desafiados a dialogar sobre cenários possíveis para uma escola de ensino médio que atendesse às suas expectativas: vestibular, trabalho, projetos de vida, ou os três ao mesmo tempo.

Algumas categorias que emergiram da leitura do material discursivo foram: a preocupação dos jovens com o vestibular; a dificuldade da escola pública em dar conta dos conteúdos necessários para o vestibular; a difícil distinção entre autoridade, autoritarismo e licenciosidade por parte dos professores; metodologias de ensino ultrapassadas, entre outras.

Constatamos na fala dos jovens um desencanto para com sua escola de ensino médio, pois grande parte deles destacou a falta de condições materiais das escolas, como bibliotecas e laboratórios de informática precários e salas de aula equipadas com quadro verde e giz, simplesmente. No que se refere aos seus professores, muitos jovens foram enfáticos ao lastimar o seu descaso em relação aos conteúdos a serem ensinados e também em relação aos alunos, sujeitos de seu ofício de ensinar. Quando os alunos têm como objetivo primeiro tornar o ensino médio um passaporte para o ingresso no ensino superior, muitos se sentem enganados pelos professores e pela escola, pois afirmam que não recebem aquilo que de

direito deveria ser-lhes oferecido, os conteúdos para o vestibular e para o *PEIES* (forma de ingresso seriada, durante os três anos do ensino médio, criada e utilizada pela UFSM).

No que se refere às metodologias desenvolvidas em aula, a maioria salientou que não passa de exposição oral do professor, cópia do quadro para o caderno, sem explicações claras que possam chamar sua atenção e desafiá-los a envolverem-se com a aula. O professor é considerado alguém que leva informações para a sala de aula, mas não consegue produzir outros tipos de aulas, nas quais o desafio e a problematização sejam a tônica do processo de ensino.

Quando tiveram que optar por um cenário de ensino médio, ou mesmo construir outro, muitos jovens indicaram o **cenário 2**, o qual propõe uma escola preocupada em ensinar aos jovens alunos conteúdos que os ajudariam a ingressar no ensino superior. Este dado nos surpreendeu, pois hipoteticamente pensávamos que optariam pelo cenário 1 – um ensino médio que prepararia para a vida e o cenário 3 – um ensino médio de nível técnico profissional. Principalmente o cenário 3, nos parecia, seria a escolha de nossos sujeitos de pesquisa, pois sendo alunos de escola pública, sabendo das dificuldades de ingressar em uma universidade federal sem a passagem por um cursinho pré-vestibular (pago) e oriundos de famílias de classe popular, o trabalho seria inerente aos seus projetos de vida logo após o término do ensino médio. Não foi o que constatamos.

A explicação construída até esse momento pelo grupo de pesquisa está respaldada na condição da cidade de Santa Maria ser a cidade sede da Universidade Federal, que atrai jovens de várias cidades do Rio Grande do Sul e mesmo outros estados para vir cursar seu ensino médio em escolas privadas e, ao mesmo tempo fazerem cursinho pré-vestibular, os quais são muitos. Outro elemento que compõe nossa análise diz respeito à forma de ingresso seriado, até o momento ainda vigente, na qual as escolas inscrevem-se, assim como os alunos e ao final de cada ano do ensino médio realizam uma prova que substitui o vestibular. Ao final dos três anos sua pontuação é somada e podem então ingressar na universidade, sem ter que participar do concurso vestibular.

Considerações Finais

De posse dos dados da 1ª etapa do projeto podemos inferir algumas relações estabelecidas entre a cultura escolar, as culturas juvenis e as vivências no espaço da escola.

Constatamos que a maioria dos jovens está em idade escolar adequada ao nível de ensino. Porém, há evasão à medida que a escolaridade aumenta. O número de turmas e de alunos no 1º anos do Ensino Médio é muito grande, e diminui à medida que seguem para o 2º e, mais propriamente, para o 3º ano. Ainda precisamos avançar na compreensão deste fato, mas podemos indicar que muitos alunos saem para trabalhar e depois retornam para a EJA.

Percebemos, ainda, a busca significativa de qualificação fora da escola, bem como o crescente uso do computador e da internet nos lares destes jovens. Embora muitos jovens afirmem que irão fazer o concurso vestibular e, mesmo o PEIES, a questão do trabalho é recorrente em suas respostas. Muitos estão procurando emprego e procuram se preparar fazendo algum curso técnico fora da escola. Outros afirmam que irão procurar emprego assim que terminarem o Ensino Médio, o que implica pensarmos em que medida o objetivo prioritário que as escolas vêm assumindo de preparar para os alunos para o vestibular poderia deixar de constituir-se com tanta ênfase.

Em relação aos dados relativos aos grupos de diálogo com os jovens alunos do ensino médio ficou reiterada a preocupação com o ingresso ao ensino superior e a quase inexistente indicação acerca do trabalho. Diferentemente do que hipoteticamente avaliávamos, o trabalho não se configura em um caminho natural a tomar após o término da Escola Básica. Ao mesmo tempo, no entanto, enfatizam a ineficácia da escola pública em realizar um objetivo, o qual afirma ter – preparar seus alunos para o ingresso ao ensino superior, preferencialmente, para a universidade federal. Seus professores são caracterizados como incapazes de ensinar de forma desafiadora os conteúdos, pois suas metodologias de ensino continuam as mesmas, respaldadas no quadro verde e no giz, além de detectarem problemas de formação em sua própria disciplina.

Referências

ABRAMO, Helena. **Cenas Juvenis; punks e darás no espetáculo urbano**. São Paulo: Escrita, 1994.

CARRANO, Paulo César e DAYRELL, Juarez. **Jovens no Brasil**: Difíceis travessias de fim de século e promessa de um outro mundo. Texto Apresentado na 25ª Reunião da ANPED, Anais 2002.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

DAYRELL, Juarez. Escola e Culturas Juvenis In FREITAS, Maria Virginia e PAPA, Fernanda. (Org.). **Políticas Públicas: juventude em pauta.** São Paulo: Cortez: Ação educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003. P. 173-189.

FANFANI, Emilio Tenti. **Culturas Jovens e Cultura Escolar**. Texto mimeo apresentado no seminário Escola Jovem: um novo olha sobre o ensino médio, organizado pelo Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação Geral de Ensino Médio. Brasília, 7 a 9 de junho de 2000. IBGE. Censo 2000.

Desmotivação é o que mais tira os jovens da escola. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 07. jan. 2009. Brasil.

KUENZER, Acácia Z. (org.) **Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes & EUGENIO, Fernanda**. Culturas Jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

PAIS, José M. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PERALVA, Angelina Teixeira. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**; Mai/Jun/Jul/Ago; n.5, 1997.

GÓMEZ, A I. Pérez. **A Cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre/RS, ARTMED, 1993.

PEREZ, Luz Maria. A experiência chilena. In FREITAS, Maria Virginia e PAPA, Fernanda. (Org.). **Políticas Públicas: Juventude em Pauta**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa: Fundação Friedrich Ebert, 2003. P. 173-179.

SANTOS, Lucíola de C.P. **Formação de Professores na Cultura do Desempenho**. Educação e Sociedade, Campinas, vol.25, n.89, p.1145-1157, Set./Dez, 2004.

SOUZA, Regina Magalhães de**. Escola e Juventude: o aprender a aprender**. – São Paulo: EDUC/PAULUS, 2003.

SPOSITO, Marilia Pontes. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**; Mai/Jun/Jul/Ago; n.5, 1997.

XAVIER, Ingrid Muller. Filosofia em tempos de adrenalina. IN KOHAN, Walter Omar (Org.). **Filosofia: caminhos para o seu ensino**. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

COLETIVO JOVEM DE MEIO AMBIENTE EM RIBEIRÃO PRETO: SOCIALIZAÇÃO E SOCIABILIDADE DE ADOLESCENTES NO CONTEXTO DE TROCAS INTER E INTRA-GERACIONAIS

Elmir de Almeida[98]
Gonçalo Nuno de Pedrosa Santos Pires[99]

RESUMO

O texto apresenta análise de resultados de pesquisa em fase final de conclusão, na qual se busca apreender e analisar as apropriações e usos que os jovens fazem dos arranjos socializadores que experimentam em contextos de trocas inter e intra-geracionais proporcionados pelo Coletivo Jovem de Ribeirão Preto. O estudo é de natureza qualitativa, na modalidade estudo de caso, no qual se adotou como procedimentos metodológicos: o levantamento e a análise de fontes documentais - dos governos federal e local, a observação, a aplicação de questionário e a realização de entrevistas – com os adultos-coordenadores e com os jovens que participaram da referida iniciativa pública. À condução da pesquisa, lançou-se mão de trabalhos produzidos pelos Ministérios da Educação e do Meio Ambiente acerca das relações entre juventude, a temática socioambiental e a educação (2005, 2006a e 2006b). Sobre as iniciativas públicas do governo da União e de governos de administrações locais, direcionadas aos segmentos juvenis em décadas recentes, os autores de referência foram SPOSITO, 2007; SPOSITO & CARRANO, 2007; NOVAES, 2006, 2007. Acerca da fase juvenil do ciclo vital, sobre os conceitos de socialização e de sociabilidade, adotamos com suportes teóricos as contribuições de PAIS, 1993; BERGER & LUCKMANN, 1985; FABBRINI & MELUCCI 1996; MELUCCI, 2001a e 2001b; BOURDIEU, 2002; SPOSITO, 2002; SPOSITO, 2009; SIMMEL, 2003). Em Ribeirão Preto, o Coletivo Jovem do Meio Ambiente iniciou suas atividades em 2004, mediante ações que envolveram o Executivo Municipal e atores vinculados a organizações não-governamentais daquela localidade. As atividades de campo (observação, aplicação do questionário e as entrevistas com jovens e adultos-coordenadores) permitiram verificar que as atividades socializadoras do Coletivo se voltaram dominantemente para adolescentes – homens e mulheres, estudantes do ensino fundamental e médio, de unidades públicas de ensino, de diferentes regiões da cidade. Foi possível extrair também que as vivências experimentadas no interior do Coletivo Jovem se constituíram para os(as) adolescentes um momento em que o encontro com os pares e a produção de rede de amizades foram favorecidas, extremamente valorizadas e mantidas – em tempo real ou virtual. Constatamos, ainda, que mediante as atividades das Oficinas de Meio Ambiente, eles se socializaram em meio a relações menos hierarquizadas e formais, fortaleceram sentimentos de auto-estima e de autonomia e se tornaram multiplicadores dos conhecimentos e saberes adquiridos sobre as temáticas socioambientais, em outros contextos sociais ou institucionais. Foi possível apreender, sobretudo, que a formulação de um "nós," assim como o sentimento de pertencimento a ele, foram consequências diretas das sociabilidades

[98] Professor-doutor da USP-FFCLRP
[99] Graduando da Licenciatura em Pedagogia pela USP-FFCLRP

tecidas pelos(as) adolescentes nas interações com os representantes da geração adulta que coordenaram a experiência pública. Assim, o Coletivo Jovem de Meio Ambiente de Ribeirão Preto configurou-se como uma ação sócio-educativa extra-escolar que diversificou e enriqueceu os planos de socialização de adolescentes ribeirão-pretanos e ampliou a mobilidade espacial e os territórios de produção de sociabilidades dos mesmos(as). Contudo, foi possível constatar que tal iniciativa se desenvolveu marcada por um reduzido poder de interlocução com segmentos mais amplos e diversificados das juventudes do local e que mesmo trabalhando dominantemente com adolescentes-estudantes, vinculados(as) a escolas públicas, não foi possível identificar relações intencionais entre as ações desenvolvidas no âmbito do Coletivo e os coletivos de gestores e docentes das escolas as quais eles provinham e freqüentavam.

Palavras-chave: coletivo jovem; socialização; socioambiental

Situando as questões do estudo

Este texto tem por objetivo apresentar resultados parciais de pesquisa que iniciamos em meados de 2007, tendo por objetivo compreender os sentidos que os sujeitos juvenis conferiram à experiência de envolvimento e de participação vivenciada no âmbito do Coletivo Jovem de Meio Ambiente, em Ribeirão Preto[100]. Ao mesmo tempo, nos interessamos por indagar-lhes sobre as apropriações e usos que faziam – individual ou coletivamente – daquele espaço-tempo e dos conteúdos que as trocas socializadoras lhes proporcionaram no interior de um programa público para a juventude, sugerido pelo governo da União, e que entrelaça as temáticas da juventude, a socioambiental e a educação ambiental.

É nosso dever observar que não nos preocupamos em realizar uma análise propriamente dita de um programa público para jovens, tampouco não foi nosso interesse direto compreender os modos como uma proposta do governo da União foi traduzido e implementado no cenário local de Ribeirão Preto, nossa investigação se voltou manifestamente para apreensão de como determinados ribeirão-pretanos, no interior do Coletivo Jovem de Meio Ambiente, se envolveram e usaram as trocas socializadoras em que predominavam os temas da juventude e os das questões socioambientais. Assim, este estudo vem se debruçando sobre duas temáticas singulares, porém entrelaçadas e de grande repercussão na arena pública da atualidade – a condição juvenil e as questões socioambientais.

Para abordarmos as duas temáticas em muito nos valemos das formulações de Alberto Melucci (2001)[101]. Sobre a primeira, a condição juvenil, lembra este teórico, que ela pode ser compreendida como uma "fase de passagem" e de "suspensão" de determinadas responsabilidades, que vem se viabilizando nas sociedades avançadas pela concretização da escolarização de massas, pois ela também viabiliza "o acesso às funções adultas, prolongando o tempo de não trabalho". O acesso e fruição da escolarização oferecem "as condições espaço-temporais para a agregação de uma identidade coletiva definida pela necessidade de modos de vida e linguagem próprias." (MELUCCI, 2001: 101)

[100]Município situado na região nordeste do estado de São Paulo e localidade que atualmente tem com expressões de sua identidade ser um pólo de produção canavieira e territorialidade do agro-negócio.
[101]Sobre a condição juvenil nos embasamos, ainda, nas obras de MELUCCI, 2001a e 2001b; BOURDIEU, 2002; MARGULIS & URRESTI, 1996; PAIS, 2002; PERALVA, 1997 e SPOSITO, 2002.

Contudo, lembra também Melucci, que a condição juvenil não possui apenas tais atributos ela também é marcada pelas interferências produzidas pelo mercado e pelo consumo de bens simbólicos, na medida em que ele se imiscui nas necessidades acima sublinhadas e oferece concomitantemente "seus símbolos e consistência autônoma (ornamentação, música, tempo livre)". Desse modo, a condição juvenil, "uma fase de passagem e de suspensão, por excelência, se prolongaria, se estabilizaria e tornar-se-ia uma condição de massa, não mais ligada à idade biológica".

Para o autor, a condição juvenil pode também ser caracterizada pelo que chamou de "desequilíbrios entre escola e mercado de trabalho", pois eles "vão bem cedo inserir neste prolongamento, um sinal de precariedade coercitiva: o reencaminhamento do ingresso nos papéis adultos não é só liberdade, mas marginalidade imposta e vivida, desocupação, impossibilidade." (id; ib : 101).

E o reconhecimento de que a condição juvenil possui as características acima que permitirá a Melucci afirmar a juventude

como *um espelho de toda a sociedade*, uma espécie de paradigma dos problemas cruciais dos sistemas complexos: tensão entre expansão das oportunidades de vida e controle difuso, entre possibilidades de diferenciação e definições externas de identidade. A incompletude, como abertura ao possível, como mudança e reversibilidade das escolhas, transforma-se em destino e torna-se um limbo social para os que não se deixam reduzir aos códigos da normalidade. (id : 102; grifos nossos)

Diferentemente daqueles que desacreditam que a condição juvenil do presente é incapaz de revelar potenciais atores de conflitos, Melucci argumenta que por ser portadora das características antes descritas

os jovens podem, (...) tornarem-se atores de conflitos porque falam a *língua do possível*: fundam-se na incompletude que lhes define para chamar a atenção da sociedade inteira para produzir sua própria existência ao invés de submetê-la; fazem exigência de decidir por eles próprios, *mas com isto mesmo reivindicam para todos este direito*. (id, ib: 102; grifos nossos)

Sobre a temática socioambiental, foi também em Melucci que buscamos alguns referenciais para embasar nosso estudo, pois segundo este teórico dos movimentos sociais contemporâneos, tal tema nos sinaliza que, antes de tudo, ele é um

problema do sistema e revela a interdependência global das sociedades complexas, a impossibilidade de confrontar aspectos singulares sem considerar os nexos que o ligam. A interdependência planetária coloca em evidência que estamos no fim da causalidade linear e que somos parte dos sistemas nos quais a circularidade das causas exige uma reestruturação dos modelos cognitivos e das expectativas sobre a realidade. (id,ib: 114)

Para Melucci (2001), a temática "ecológica" nos remete diretamente à "dimensão cultural da experiência humana", pois desvela que

no coração não está o sistema dos meios, (...) mas o problema dos fins, isto é, dos modelos culturais que orientam o agir e sobre os quais se estrutura a vida quotidiana, o modo de produzir, intercambiar e consumir. Não é possível imaginar um futuro vivível sem a interferência sobre as relações sociais, sobre os sistemas simbólicos, sobre a circulação de informações mais do que sobre os aparatos técnicos. Agir sobre essas coisas significa hoje agir sobre códigos simbólicos: a eficácia sobre as coisas dependem dos códigos culturais que organizam as relações sociais quotidianas, os sistemas políticos, as formas de produção e consumo. (id, ib: 114)

A partir destes referenciais, nossa preocupação central se voltou para observar e escutar os jovens sobre os modos como se apropriaram e usaram os conteúdos socializadores sobre uma temática que, ainda segundo Melucci, incide e interfere

nos indivíduos enquanto tais, e não como pertencentes a um grupo, a uma classe, a um estado. Esse tipo de pertencimento constituiu, na época moderna, a base para os interesses e a solidariedade. A salvaguarda da espécie que pode ser garantida somente por um equilíbrio diferente entre o homem e a natureza, é hoje o problema que interfere na vida de cada um. A mudança não é então separável do agir individual, o investimento direto e pessoal dá condição e recursos para a intervenção sobre o sistema. (id, ib: 114)

Como se trata de estudo que busca compreender processos socializadores em meio as trocas inter e intra-geracionais, bem como os sentidos produzidos e usos que fizeram os jovens sobre os conteúdos postos em circulação pelas atividades realizadas no contexto do Coletivo Jovem de Meio Ambiente de Ribeirão Preto, julgamos pertinente inscrever a pesquisa no campo das investigações de natureza qualitativa, na modalidade estudo de caso, em que escolhemos como procedimentos metodológicos 1) a observação, 2) a aplicação de questionário (com questões fechadas e abertas) com a finalidade de se elaborarmos uma caracterização sócio-demográfica dos sujeitos que participaram daquela iniciativa pública, 3) a realização de entrevistas – com roteiro semi-estruturado e 4) o levantamento e análise de fontes documentais.

Na seqüencia, discorremos sobre os antecedentes do Programa Coletivo Jovens de Meio, como iniciativa pública do Governo Federal, voltada especificamente para os segmentos juvenis e abordaremos a versão dele realizada pelo Executivo local de Ribeirão Preto; posteriormente, apresentaremos uma caracterização sócio-demográfica dos sujeitos que participaram da iniciativa e, por fim, nossa exposição se dedicará aos usos que os jovens fizeram das trocas socializadoras postas em prática no âmbito daquela experiência.

Ações públicas para a juventude e entrelaçamento das temáticas da juventude e meio ambiente em diferentes escalas

Nos anos da década de 90, a juventude e os jovens, como categorias sociais, foram incorporados de modo mais enfático à agenda do governo federal, tal forma de agir significou que aquela idade da vida

e os sujeitos que a vivem passaram a ser contemplados menos como "estado de coisas" e mais como "um problema político" (RUA, 1998). Outra decorrência desta postura do governo da União implicou que este ator político buscou agir junto aos segmentos juvenis a partir de outras concepções normativas sobre a juventude e sobre os jovens, para além do par de oposições que concebe esta fase da vida e os sujeitos juvenis como "reserva moral da sociedade e esperança de futuro promissor" ou como "um problema social".

Em balanço realizado sobre as políticas públicas desenvolvidas pelo Governo da União nos anos 90, SPOSITO & CARRANO (2007)[102] identificaram três dezenas de programas e projetos setoriais e intersetoriais direcionados aos segmentos jovens. A partir de 2003, como a chegada de Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência da República foi possível constar algumas alterações nos modos de agir do governo federal em relação à juventude e os jovens: ao mesmo tempo em que algumas das iniciativas levadas a efeito pelos governos FHC foram mantidas[103] constata-se também a criação de institucionalidade, vinculada à Secretaria Geral da Presidência da República - a Secretaria Nacional de Juventude, com o objetivo de coordenar as ações para os segmentos juvenis; a instalação de espaço de participação e debates para atores institucionais e da sociedade civil com o propósito de que os mesmos acompanhassem a gestão das ações para a juventude, caso do Conselho Nacional de Juventude. (NOVAES, 2007). Ainda na década em curso, a agenda pública deste nível de governo se ampliou e se diversificou, seja pelas ações de Ministérios ou institucionalidades que já tinham produzido acúmulos nesta área, seja mediante o desenho e realização de ações intersetoriais, a exemplo de iniciativas empreendidas pelos Ministérios do Meio Ambiente e da Educação.[104]

Na metade dos anos 90, podemos identificar ações mais incisivas dos Executivos estaduais e Executivos locais dirigidas aos segmentos juvenis. No nível local de poder, os modos de agir de Executivos municipais se deveram, em alguns casos, à força indutora dos Executivos Federal ou Estadual, em outros casos as iniciativas se configuraram de forma autônoma, implicando a formulação e implementação de um conjunto de programas, projetos, serviços, equipamentos e mesmo a estruturação de institucionalidades com o objetivo dirigir, secretariar, dirigir, coordenar ou assessorar iniciativas setoriais ou intersetoriais voltadas aos jovens. (SPOSITO et al., 2006; SPOSITO et al, 2007)

Resultados da pesquisa *Juventude, escolarização e poder* (SPOSITO et. al, 2006)[105], empreendida entre 2002-06, com o objetivo de compreender as iniciativas públicas para os setores juvenis desenvolvidas com o poder executivo de 74 administrações locais situados em regiões metropolitanas

[102]SPOSITO & CARRANO (2003) analisaram as iniciativas públicas implementadas pelo governo da União no contexto dos dois governos do Presidente Fernando Henrique Cardoso. O levantamento realizado permitiu aos autores constatarem que somente três programas eram anteriores ao primeiro mandato daquele Presidente; no período 1995-1998, foram implementados 6 programas, no segundo mandato (1999-2002), foram desenvolvidos 18 programas. Constataram ainda, que tais iniciativas ocorreram num "quadro de grande fragmentação setorial e pouca consistência conceitual e programática" (idem: 10). O texto não faz menções às ações federais que envolvessem a temática socioambiental e a juventude e os jovens brasileiros.

[103]A exemplo do Programa Agente Jovem e programas concebidos e desenvolvidos pelo setor federal da Saúde.

[104] A respeito ver ProNEA (2005), SORRENTINO et al. (2005) e MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE & MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007.

[105]De acordo com SPOSITO et al. (2006), foram mapeadas 796 intervenções, postas em andamento, de maneira significativa, nos períodos 1997-2000 (21%) e 2001-2004 (64,8%). Daquele conjunto de iniciativas, 27 (2,6%) foram realizadas por setores municipais de meio ambiente.

do país, revelaram que o maior número de intervenções empreendidas se deu pelas ações dos setores públicos da assistência/ação social, da educação, dos esportes e da cultura. Todavia, constatou-se, ainda, a ocorrência de iniciativas postas em andamento por outros setores tais como o de participação e cidadania, de saúde, do trabalho e do meio ambiente. (idem : 242)

Um exemplo de Executivo municipal, não situado em região metropolitana, que em décadas recentes tem se voltado ao atendimento de demandas e necessidades do universo social juvenil é o de Ribeirão Preto, localidade situada a nordeste do estado de São Paulo.[106]

A partir de incursões realizadas no sítio eletrônico do governo daquele Executivo, nos anos de 2007-08 e de diálogos mantidos com servidores de setores administrativos daquela localidade, constatamos mais de duas dezenas de programas ou serviços destinados aos adolescentes ribeirão-pretanos. Constatamos, também, que grande parte das iniciativas era orientada e coordenada pelo setor da Ação Social, sob uma forte influência das disposições constantes no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8069/90). Um conjunto significativo de programas e projetos sob a responsabilidade daquele setor tomou o ECA como parâmetro normativo sobre a idade juvenil tanto para formatar projetos e atividades como para a definição dos públicos-alvo. Assim, a maioria das iniciativas municipais privilegia os segmentos infanto-juvenis pobres, que se encontram entre 12-18 anos, vivendo em "situação de risco" ou em contextos que os tornam física e socialmente "vulneráveis" nas relações com o universo adulto. (PMRP, 2007 e 2008)

Contudo, pudemos constatar, também, a existência de outro agrupamento de iniciativas que não tomaram diretamente como referências aqueles recortes socioeconômicos e etários, caso das intervenções coordenadas pelo *Programa Ribeirão Jovem*[107] ou desenhadas e levadas a efeito pelos setores do esporte, cultura, trabalho, educação, planejamento e meio ambiente.

Desde 2004, de acordo com FILLIPINI (2007) e a Associação OLHOS D'ÁGUA (2009), as *Oficinas Juvenis para o Meio Ambiente* integrou o Programa de Educação Ambiental daquela administração local e se concretizou mediante parcerias envolvendo o Executivo municipal e organizações da sociedade civil atuantes no espaço público daquela cidade. Segundo aquelas fontes, três foram os objetivos das *Oficinas:* descobrir e incentivar jovens da cidade para que se empenhassem no reconhecimento e resolução de problemas ambientais; formar jovens educadores ambientais que atuassem como irradiadores de práticas sustentáveis dentro de sua comunidade; promover momentos de integração e de trocas de experiências entre os participantes e estimular os jovens no desenvolvimento de trabalhos em educação ambiental em suas escolas.

O espaço-tempo das *Oficinas* congregou e faz interagir adolescentes, jovens e adultos em processos socializadores em torno de temáticas socioambientais, possibilitando a configuração Coletivo Jovem

[106]Em 2008, a Fundação SEADE estimou que Ribeirão Preto contava com uma população em 563.166 habitantes, sendo que 186.251 habitantes (33,5 %) se encontram no intervalo etário de 10-29 anos. (in www.seade.gov.br, acessado em 17/06/2010.

[107]Programa institucional de políticas públicas municipais do Executivo de Ribeirão Preto, dirigido à juventude, com o objetivo principal de ampliar as estratégias de combate ao desemprego e proporcionando aos jovens a iniciação ao mercado de trabalho através do programa Estágio Cidadão, ou capacitando-os para isso, através dos programas Ribeirão Jovem Empreende, Dança Comigo, Casa da Juventude, Ribeirão Jovem em Ação e Freqüência Jovem além das atividades desenvolvidas em 50 Centros de Inclusão Digital da cidade. Além desse conjunto de ações os segmentos juvenis da cidade contam, também, com possibilidades de participação no Fórum de Participação da Juventude de Ribeirão Preto - FORJUP e no Conselho Municipal de Juventude, este último órgão deliberativo e consultivo sobre temáticas diretamente vinculadas aos jovens e a condição juvenil. (in http://www.jvuentude.sp.gov.br/sis/leonoticia.php?id=263&c=35, acessado em 17/6/2010).

de Meio Ambiente em Ribeirão Preto (FILLIPINI, 2007; BARBOSA & ANDRANDE, 2007; OLHOS D'ÁGUA, 2009; ALMEIDA & PIRES, 2008)

Tradução do Coletivo Jovem de Meio Ambiente em Ribeirão Preto: especificidades e sujeitos participantes

Não são desconhecidos pelos os atores envolvidos com a temática socioambiental e sintonizados com os modos de agir do governo da União em relação às temáticas da juventude, socioambiental e da educação ambiental que a partir da realização da I Conferência Nacional Infanto-Juvenil do Meio Ambiente, em 2003, o Ministério do Meio Ambiente e o Ministério da Educação[108] investiram nas transmissões intergeracionais e na mobilização juvenil como canais ou mecanismos de atuação política de base jovem, objetivando transformações ambientais, culturais, sociais efetivas. (MMA & MEC, 2006 : 3)

Uma das resultantes desta forma de atuar daquelas institucionalidades federais implicou na formulação e implementação do Programa *Coletivos Jovens de Meio Ambiente*, "nós" que deveriam se estruturar a partir de "grupos informais que [reunissem] jovens *representantes ou não* de organizações e movimentos de juventude que [tivessem] como objetivo envolver-se com a questão ambiental e desenvolver atividades relacionadas à melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida. (id, ib : 4, grifos dos autores).

Os Coletivos Jovens foram concebidos como "redes sociais locais", que teriam ainda por objetivos "articular pessoas e organizações, circular informações de forma ágil, pensar criticamente o mundo a partir da sustentabilidade, planejar e desenvolver ações e projetos, produzir e disseminar propostas que apontem para a sociedade mais justas e eqüitativas, dentre outras ações e realizações. (id, ib : 4)

De acordo como o MMA e o ME, os atores locais deveriam ancorar o Programa em três princípios: *Jovem educa Jovem, Jovem escolhe Jovem, Uma Geração apreende com a Outra*. O primeiro princípio compreendeu os jovens como "sujeitos sociais" e "protagonistas" de ações e intervenções no presente; o segundo e terceiro princípios são claras referências aos processos relacionais de transmissões geracionais - inter e intra - pois considerou a relevância da ocorrência de diálogos, interações e parcerias entre os jovens e o mundo adulto – suas formas associativas e instituições, de modo que não ocorresse o "isolamento" dos jovens em seu próprio universo. (id ib : 5)

Do ponto de vista da operacionalização do Programa, o MMA e o ME propuseram que os Coletivos Jovens se configurassem em diferentes "contextos e abrangências, englobando vilas, bairros, comunidades, municípios, distritos e estados", de forma a respeitar diferentes realidades e situações socioeconômicas e socioambientais. (id ib : 6)

Trata-se, desta forma, de uma iniciativa sócio-educativa não-escolar que visou operar, simultaneamente, tanto no registro da socialização das novas gerações como no investimento da formação de atores sociais juvenis em relação aos temas e questões socioambientais, em múltiplos contextos espaciais e sociais.

[108]A partir deste momento passamos a grafá-los como MMA e ME.

De acordo com o documento *Programa Juventude e Meio Ambiente* (MMA & ME, 2007: 13), em 2007 foram identificados Coletivos em 151 municípios brasileiros, cada um deles apresentando peculiaridades em função do modo como a sua tradução para o local foi realizada.[109]

Em Ribeirão Preto, o Coletivo Jovem se configurou como a ação pública que envolveu o Executivo municipal e associações civis. Na parceria, coube a administração local, mediante a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, ceder o espaço físico – Casa da Ciência Galileu Galilei[110] – e disponibilizar suportes financeiros e logísticos para a implementação das atividades do *Coletivo Jovem de Meio Ambiente*. Às associações envolvidas, comprometidas com a temática e as lutas do campo socioambiental, couberam o planejamento e desenvolvimento das atividades junto e com os jovens.

Nos anos 2006-7, o Coletivo Jovem esteve sob a coordenação da organização não-governamental *Vivacidade*[111]; a partir de 2008 os trabalhos estiveram a cargo de mediadores sociais vinculados à *Associação Olhos D'Água*[112].

Segundo fonte documental e observações de campo, as ações sócio-educativas e as intervenções urbanas realizadas por adultos e jovens integrantes do Coletivo pautaram-se pelos princípios estabelecidos pelo governo federal, segundo os quais *jovem educa jovem* e os mediadores adultos têm a função de orientar e sensibilizar os sujeitos juvenis de forma não impositiva e não limitada, através de dinâmicas, trabalhos em grupos, reflexões, debates, apresentações que exploravam a temática ambiental", sob diversas angulações (FILLIPINI, 2007 : 1). Além disso, tanto os mediadores como os jovens (individual e coletivamente) participaram de encontros de Educação Ambiental em outros espaços citadinos; realizam visitações a centros de educação e reservas ambientais; atuaram em atividades práticas envolvendo a limpeza de espaços hídricos - lago e córrego, e realizaram plantio de árvores em bairro situado na região leste da cidade.

Tais modos de operar nos permitiram inferir que as atividades desenvolvidas neste espaço-tempo se pautaram por práticas marcadas pela dialogicidade que intencionavam, usando as palavras de Melucci (2001), agir sobre os "códigos simbólicos" dos jovens participantes da experiência bem como buscavam debater com os mesmos "novos modelos culturais" possíveis de organizar o quotidiano e as relações individuais e coletivas com o meio ambiente, em diferentes escalas territoriais daquela localidade.

Os sujeitos juvenis do Coletivo Jovem em Ribeirão Preto: adolescentes-estudantes das camadas populares

[109]A mesma fonte informou que, em 2007, foram identificados Coletivos Jovens em estados de todas as regiões brasileiras; no estado de São Paulo tais "nós" estavam atuantes nas seguintes localidades: Assis, Altinópolis, Barueri, Iguape, Itapetininga, Itu, José Bonifácio, Pilar do Sul, Piracicaba, *Ribeirão Preto*, Salto de Pirapora, Santos, São José do Rio Preto, São Paulo, São Vicente, Sorocaba e Vargem Grande Paulista. (id; ib, p.13, grifos nossos)

[110] Localizada na região central de Ribeirão Preto, no Zoo Bosque Fábio Barreto, que também acolhe o Projeto *Sala Verde.*

[111]Organização não governamental que tem por finalidade apoiar e desenvolver ações para a defesa, elevação e manutenção da qualidade de vida do ser humano, morador da cidade ou do campo, e de seu meio ambiente natural e cultural.

[112]Olhos D'água, coletivo que visa melhorar as oportunidades e a qualidade de vida de populações menos favorecidas, aglutinando pessoas e ações que repliquem em metodologias e dinâmicas de inclusão social, através do desenvolvimento sócio-ambiental.

Desde 2006, a cada ano, entre 60 e 70 jovens se integraram e participaram das atividades das *Oficinas* e davam vida ao *Coletivo Jovem* em Ribeirão Preto.[113] Do conjunto total de jovens que participaram desta experiência, conseguimos dialogar mais detidamente com 64, os quais se dispuseram a responder o instrumento de coleta de dados.

Parte significativa dos 64 jovens com os quais dialogamos participaram do Coletivo entre 6 meses e dois anos. Deste total, travamos interlocução com 30 homens e 34 mulheres, sendo que 56 deles pertenciam ao intervalo de 11 a 15 anos de idade, com um relativo equilíbrio entre jovens que se auto-identificaram como brancos ou negros (mulatos, negros ou pardos). Os dados levantados revelaram que a grande maior dos jovens e suas famílias eram moradores de bairros populares de Ribeirão Preto, situados, em sua maioria, na região leste da cidade.

Dos 64 sujeitos, apenas 2 deles declararam estudar em escolas particulares e somente 5 deles disseram estudar em escolas públicas estaduais. Os demais indicaram que eram estudantes de diferentes unidades escolares (11) pertencentes à rede pública municipal de ensino de Ribeirão Preto. 51 adolescentes informaram freqüentar a escola no período matutino; apenas 7 deles estudavam no período vespertino e 5 no período noturno.

Deste modo constata-se que dois terços dos entrevistados (44) se dedicavam apenas as atividades escolares. Contudo, 21 entrevistados informaram (33%) estar integrados à esfera do trabalho, no mercado informal de ocupações, este dado não é desprezível, pois são adolescentes que combinam simultaneamente os tempos e ritmos da escolarização com os das atividades ocupacionais, precárias e incertas tal como se pôde apreender nos diálogos mantidos.[114]

Em relação às atividades de lazer – realizadas durante a semana ou aos finais de semana, pode-se perceber que os jovens as vivenciam dominantemente no interior de grupos de relações primárias – família (19), grupos de pares (13) ou na rua (5). Ressalta que dos 64 jovens, 8 indicaram que suas atividades de lazer estavam articuladas a participação em grupos religiosos ou a atividades desenvolvidas por Igrejas.[115] Tais dados evidenciam que os jovens estudantes contavam com espaços reduzidos para a promoção de escolhas e vivências nesta esfera social de socialização e de sociabilidades. Entretanto, constatamos também que 42 jovens (84%) declararam pertencimento a grupos ou agregados juvenis, em especial os que desenvolviam experiências artístico-culturais, esportivas ou religiosas.

Diante destes dados, nos demos conta que estávamos diante de uma singularidade do Coletivo Jovem em Ribeirão Preto, pois a quase a totalidade dos entrevistados eram jovens-estudantes de escolas públicas municipais, de ensino fundamental. Tal especificidade se configurou na medida em que os

[113]Para traçar uma caracterização dos sujeitos que freqüentam esta iniciativa pública, aplicamos um questionário com 42 questões (fechadas e abertas) com o objetivo de levantar dados sociodemográficos e de participação social dos mesmos na vida de suas comunidades, de seus bairros e da cidade. A primeira aplicação do instrumento de coleta de dados ocorreu em novembro de 2007 e a segunda em novembro de 2008. Na primeira oportunidade foi possível dialogar com 37 jovens; na segunda, dialogamos com 27, o que significa que levantamos dados sobre 64 sujeitos que se envolveram com as atividades do Coletivo Jovem.

[114]No interior deste subconjunto apenas um adolescente indicou que vive experiências no universo do trabalho na condição de "aprendiz", tal como determina o ECA. Os demais estavam engajados em atividades domésticas (remuneradas ou não), do setor de comércio ou em atividades administrativas.

[115] Dos 64 jovens, 24 se identificaram como Católicos e 19 como Evangélicos.

coordenadores do Programa nos informaram que desde os primeiros momentos da iniciativa, os mesmos intencionalmente estabeleceram diálogos e formularam convites apenas com os segmentos jovens imersos no universo escolar, sobretudo aos adolescentes que freqüentavam as escolas públicas municipais:

A escolha do público também foi meio arbitrária, no início a gente, até mandamos e-mails e visitamos algumas escolas estaduais e municipais, mas a CCGG era um órgão municipal e dava enfoque aos colégios municipais. O público então passou a ser de colégios municipais, que por uma questão de legislação, atuam mais no fundamental I e II, portanto a faixa etária passaria a ser a partir dos 11 anos até mais ou menos 15 anos. (Coordenadora 1

Inicialmente a gente fez um convite geral, geral eu digo municipal estadual e particular, interessantemente, não sei justificar o porquê, mas tivemos um grande retorno das escolas municipais, talvez pela Secretaria da Educação, talvez pela Casa da Ciência, e uma ou outra escola particular uma ou outra escola estadual, e ai a gente decidiu continuar com esses interessados. (Coordenadora 2)

Assim, acessaram e participaram das atividades do Coletivo, em sua maioria, sujeitos que se encontram na porta de entrada da juventude, pois adolescentes entre 11 e 15 anos de idade, estudantes de unidades escolares de ensino fundamental municipal, do período matutino, pertencentes a famílias das camadas populares e moradores de bairros relativamente distantes do espaço central da cidade. Mais de 50% deles revelaram a não integração à esfera do trabalho, o que permite extrair que vivenciavam a juventude tal como descrita por Melucci (2001) – "passagem e suspensão" ou tal como a tematizam Margulis Y Urresti (1996), como uma "moratória social" [116]

Os dados evidenciaram, ainda, que dialogamos com adolescentes que se deparavam com limitadas possibilidades de escolhas para a vivência de experiências na esfera do lazer e que um percentual não desprezível de adolescentes enriquecia seus processos de socialização e sociabilidade ao se envolverem com coletivos ou culturas de base jovem, no âmbito de práticas artístico-culturais, esportivas ou religiosas.

Esses modos dos coordenadores organizarem e desenvolverem o Coletivo Jovem em Ribeirão Preto revelam, ao mesmo tempo, a autonomia dos atores locais na tradução de Programa do governo federal para cenário social da cidade e, também, os limites das escolhas realizadas, pois ao buscarem uma interlocução apenas com adolescentes-estudantes, vinculados a determinadas unidades de ensino fundamental da rede pública municipal, circunscreveram um segmento etário importante do mundo juvenil da localidade que, contudo, não pode ser considerado como representativo da diversidade etária, social e cultural das juventudes da cidade.

[116]Ao tratarem da temática da juventude, os autores lançam mão das noções de *moratória social* (tempo de suspensão de responsabilidades, em que os sujeitos juvenis se dedicam à escolarização, à experimentação e a reversão das escolhas) e *moratória vital* (capital temporal). Neste texto, lançamos mão apenas do primeiro conceito. Cf. MARGULIS Y URRESTI, 1996: 6-9)

Na sequência, abordaremos os usos que fizeram os(as) adolescentes-estudantes que lograram acessar e participara das atividades do Coletivo e fizeram a escolha de contribuir para sua organização até o encerramento de suas atividades em 2010.

Usos e sentidos atribuídos pelos jovens ao Coletivo Jovem de Meio Ambiente

Anna Fabbrini & Alberto Melucci (1996), em obra que apresentam a adolescência como uma "idade de ouro" e os adolescentes como sujeitos situados entre o "sonho e a experiência", lembram que geralmente representamos esta idade da vida como "lugar do contraste e do conflito", como "espelho da concentração e da intensidade", entretanto, os autores nos convocam a ocupar outro lugar para melhor apreciarmos tanto a adolescência como os adolescentes:

Se, porém, introduzimos um outro ponto de vista e abandonamos os estereótipos, podemos ver também um outro rosto desta idade. Vemos rapazes e moças conscientes, empenhados, capazes de pensar, de observar, de ter idéias e projetos para o próprio futuro. Encontramos inteligências desejosas de conhecer e de pôr-se à prova, pessoas que não sem contentam em sonhar e iludir-se, mas que querem crescer e entrar na experiência da vida, à procura de uma verdade sobre o mundo e sobre si mesmas; pessoas que querem inventar uma vida que valha a pena ser vivida. (id; ib : 4)

Foi com esta disposição que entramos em campo em 2007, se partilhávamos a idéia de que iríamos nos deparar com o "espelho da concentração e da intensidade", aceitamos também a hipótese de que encontraríamos jovens que queriam "entrar na experiência da vida, a procura de uma verdade sobre o mundo".

As respostas que nos concederam os jovens às nossas questões sinalizam que eles usufruíram das atividades do *Coletivo Jovem de Meio Ambiente* como sujeitos adolescentes que navegam intensamente no presente, motivo pelo qual uma adolescente nos afirmou experimentar um "jeito jovem de aprender sobre o meio ambiente", ao mesmo tempo em que apostava num outro futuro socioambiental: para eles, para os bairros onde moravam, para a cidade e a sociedade mais ampla.

Uma aposta que conseguiam formular sobre o meio ambiente e a sociedade a partir das trocas intra e inter-geracionais proporcionadas pelas atividades desenvolvidas pelo Coletivo e menos a partir das ações desenvolvidas pelas unidades escolares de onde provinham, pois nos relataram que a temática socioambiental não era abordada nos planos de ensino de suas unidades escolares ou era incidentalmente tratada, por um ou outro docente:

Minha professora de geografia ela fala, mas a freqüência é bem baixa, é normalmente só ela, nenhum outro professor acaba comentando, pegando esse tópico. (adolescente, mulher)

O meio ambiente na minha escola era tratado quanto tinha um projeto referente a ele, e tinha alguns professores tipo, geografia, de química e biologia, mas muito pouco. (adolescente, homem).

Não fala muito sobre meio ambiente, não. Não é muito citado na minha escola. (adolescente, homem)

Para eles, o Coletivo Jovem foi significativo na medida em que, a partir do envolvimento com os pares e os adultos em presença, puderam apreender novos códigos simbólicos e éticos, outros modelos culturais de relações socioambientais. Eles se reconheceram como articuladores daquele "nós", expressaram o sentimento de pertencimento a ele, ao mesmo tempo em que o valorizaram e o diferenciaram de outros formas de articulações políticas coletivas em torno da temática socioambiental, presentes na arena pública, porém deles distantes ou inatingíveis:

preservar nosso lugar que a gente convive; preservando, a gente acaba ajudando todo mundo. (adolescente, homem)

eu acho que meio ambiente é tudo a nossa volta, tanto as coisa que nós construímos e quanto as coisas da natureza (adolescente, mulher)

vejo o coletivo como uma coisa positiva no meio tanta tecnologia, urbanização dessa toda loucura que está acontecendo no mudo hoje, em dia. Eu gosto da idéia que ele tem, que assim... a gente não vê mais grupos, pessoas querendo lutar, só aqueles grupos grandes né; mas parece tão complicado, tão longe de nós; o coletivo parece mais ao nosso alcance, algo que atrai. (adolescente, mulher)

Foi também experiência de socialização (Berger & Luckmann, 1985), marcada por relações menos hierarquizadas e formais, em que apreendem os dilemas das sociedades complexas e suas relações com o meio ambiente;

O Coletivo Jovem é uma forma de passar para nós que é muito importe sabermos do meio ambiente, que devemos preservar e cuidar para que isso não acabe ! Por isso que preservar a natureza é preservar nossa própria vida. (adolescente, mulher)

É uma forma jovem de aprender, conhecer a natureza mais afundo e preservar o meio ambiente. (adolescente, mulher)

Foi, ainda, vivência que os formaram e os fortaleceram para, como auto-confiança e autonomia, transferirem e multiplicarem saberes sobre temáticas socioambientais nos bairros onde moram, nas escolas em que estudam, no meio familiar, entre os pares...

Passo para outras pessoas para que ela aprendam também a importância de preservar o meio ambiente e preservar a nossa vida. (adolescente, mulher)

Quando vejo alguém fazer coisas que agride o meio ambiente eu falo para parar e falo sobre as conseqüências. (adolescente, mulher)

Tento passar o que aprendi para outras pessoas e tento não dar maus exemplos. (adolescente, homem).

Na minha família e passo para eles, ela passa a fazer a mesma coisa que eu apreendo lá. (adolescente, homem)

Entretanto, eles indicaram que a dimensão da sociabilidade, os arranjos que formularam em torno desta sociação, tal como definida por Georg Simmel (2006)[117] como a mais significativa daquele "nós". Dimensão em que sublinharam os encontros com os velhos amigos, o prazer de fazer novos amigos, a relação de amizade, o aprendizado através do lúdico, da diversão, da brincadeira. As referências a tal dimensão não foram econômicas e revelaram o uso mais "autônomo" que faziam do Coletivo Jovem em Ribeirão Preto, espaço-tempo em que falavam a "língua do possível", coletivo no qual experimentaram mais o "ser" do que o "fazer". (Melucci, 2001).

Dois grandes motivos, primeiro, era um coletivo, tipo, a gente encontrava muita gente, e, segundo, pela vontade de apreender mais, você aprendia de uma forma legal, através de brincadeiras (adolescente, homem)

[117]Usamos o conceito de sociabilidade tal como definido por SIMMEL (2006: 59-65): forma de relação social pura, na qual importa menos o conteúdo e o fim da relação e mais a sua forma propriamente dita.

A amizade, as pessoas tratavam a gente muito bem (...), eu agradeço até hoje (adolescente, homem)

É D+. Depois que eu comecei a participar do CJ eu arranjei muitas amizades. Várias opiniões minhas mudaram, e aqui eu aprendo muito mais. (adolescente, mulher)

Um lugar em que eu aprendo muito sobre o meio ambiente, conheço novas pessoas e me divirto. (adolescente, mulher)

Meus melhores amigos se encontram no CJ. (adolescente, mulher)

Por fim, é um espaço-tempo que contribui para adolescentes e adultos inventarem um "nós", uma experiência que vem se escrevendo no plural:

É um grupo de jovens e adultos, se conscientizando sobre o meio ambiente e o aquecimento global. É muito legal é um jeito divertido. (adolescente, homem)

É um grupo ao qual abrange pessoas de qualquer lugar, é um lugar onde você aprende muito mais sobre o mundo em que se vive e os problemas que estamos enfrentando e que vamos enfrentar e o que podemos fazer para melhorar a situação. É um coletivo que pessoas expõe suas idéias de diferentes maneiras. (adolescente, mulher)

Um grupo de jovens aprendendo a atuar em coletividade e fazer a diferença na área ambiental. (adolescente, mulher)

Contudo, os adolescente também perceberam os limites da experiência que ajudaram articular e mantiveram até 2010. Para nossos interlocutores, o Coletivo Jovem em Ribeirão Preto, teve um reduzido potencial de diálogo e articulação com a diversidade inerente ao universo juvenil da localidade, mesmo no âmbito em que de maneira intencional e arbitrariamente se circunscreveu, ou seja, um diálogo que foi realizado apenas jovens-estudantes de algumas escolas públicas municipais da

cidade. Assim, mesmo dando demonstrações inequívocas de que valorizaram a iniciativa, eles afirmaram que ela ganharia e poderia ser melhor se tivesse incorporado mais e diferentes segmentos juvenis do local.

Os adolescentes-estudantes com os quais dialogamos verbalizaram que acumularam experiências e que, na medida do possível, as transferiram para seus pares e para representantes do mundo adulto; assumiram a autoria da mesma e se sentiam, portanto, como guardiões da sua memória. Todavia, se perceberam, ainda, como um número reduzido de sujeitos, herdeiros de um mundo que ainda tateia no tratamento das questões e relações socioambientais, em diferentes escalas e dimensões espaciais.

Eu tava pensando... se o coletivo teria meios de atuar um pouco mais na comunidade, é claro que a gente está fazendo um progresso grande na conscientização dos jovens, tem até vários jovens que voltam sempre, mais a gente a inda sabe, tem consciência que ainda tamos pequenos né... no que não tem muita força para atuar, eu queria que o coletivo pudesse ser para todos e não só par o grupo que fica lá. (adolescente, mulher)

Faltava bastante o público por ser uma cidade com mais de 600 habitantes, tinha pouca gente lá; tinha dia que a gente ia em 40, em 60. Isso devia ser público, em todas as escolas, todo mudo devia ter presente por nos somos as população de amanhã , vocês os mais velhos são os idosos de amanhã, a gente vamos ser os maduros.

Eu acredito que se tiver mais jovens com vontade de fazer e com tempo livre, mas vontade prá caramba. (...) O legal mesmo (....) seria conseguir arranjar mais pessoas (...) com vontade de ir atrás. (adolescente, homem)

Considerações finais

As atividades do *Coletivo Jovem de Meio Ambiente* em *Ribeirão Preto* significou, para grande parcela de adolescentes que a ele estiveram filiados um espaço-tempo que, em conformidade com os depoimentos colhidos, lhes ampliou e enriqueceu as possibilidades de experiências na vida adolescente. Aquele "nós" atrelado ao campo socioambiental se constituiu para eles num espaço-tempo alternativo de socialização distinto das instituições socializadoras tradicionais, em especial as da família, da escola e do trabalho. Segundo os adolescentes-estudantes ouvidos, as vivências singulares que lá experimentaram ao mesmo tempo em que lhes fortaleceu a auto-estima também contribuíram ainda para o exercício do agir com autonomia, sem separar os tempos das experiências racional, emocional e corpórea. (MELUCCI, 2001)

Assim, o Coletivo Jovem ao acolher alguns representantes do universo adolescente e estudantil daquela localidade e com eles experimentar trocas socializadoras no contexto de transmissões intra e

inter-geracionais, lhes possibilitou diversificar seus processos formativos, enriquecer seus arranjos de sociabilidades, abrindo espaços para que fizessem escolhas e as revertessem, num tempo em que é socialmente aprovado gestar dúvidas e questões sobre si mesmo, sobre a sociedade e sobre o tempo como experiência individual e social. (MELUCCI, 2001)

Referências bibliográficas:

ALMEIDA, Elmir de & PIRES, Gonçalo Nuno de Pedrosa Santos, *Juventude, educação e meio ambiente: a experiência do Coletivo Jovem de Meio Ambiente em Ribeirão Preto*, Ribeirão Preto/São Paulo, USP-FFCLRP, 2008 (Texto apresentado ao 16º. SIICUSP)

BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas, *A construção social da realidade*, Petrópolis, Vozes: 1985

BOURDIEU, Pierre, La "jeunesse"n'est qu'un mot, in BORDIEU, P. *Questions de sociologie*, Paris, Les Éditions de Minuit, 2002

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Ministério da Educação, *Programa juventude e meio ambiente*, Brasília, MMA/ME, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério do Meio Ambiente. *Coletivos Jovens de Meio Ambiente*: manual orientador. Brasília: MMA/ME/ Dupligráfica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério do Meio Ambiente. *Juventude, cidadania e meio ambiente*: subsídios para elaboração de políticas públicas. Brasília: ME/MMA/Unesco, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério do Meio Ambiente, *Programa nacional de educação ambiental*, 3. ed., Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

FABBRINI, Ana & MELUCCI, Alberto, *L'età dell'oro*, Milan, Feltrinelli, 1996

FELIPPINI, Fernando, *Coletivo jovem de Ribeirão Preto assume responsabilidades socioambientais*, s.l.p., 2007 (Coletivo Jovem de Meio Ambiente)

LOUREIRO, Carlos Frederico B. *Trajetória e fundamentos da educação ambi*ental, São Paulo, Cortez, 2004

MARGULIS, Mario Y URRESTI, Marcelo, La juventud es mas que una palabra, in ARIOVICH, Laura, *La juventud es mas que uma palabra*, Buenos Aires, Argentina, Biblos, 1996.

MELUCCI, Alberto, *A invenção do presente*, Petrópolis, RJ, 2001a

MELUCCI, Alberto, *Vivência y convivência*, Madrid, Espana: Trotta, 2001b

NOVAES, Regina. *Juventude, cidadania e meio am*biente: prefácio. Brasília: MEC/MMA/UNESCO, 2006

NOVAES, Regina Reys, Políticas públicas de juventude no Brasil: continuidades e ruptura, in UNESCO/MEC/ANPEd, *Juventude e contemporaneidade*, Brasília, UNESCO/MEC/ANPEd, 2007.

PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1993

PERALVA, Angelina, O jovem como modelo cultural, in UNESCO et al. *Juventude e contemporaneidade*, Brasília, UNESCO, 2007

_____. (coord.) RUA, Maria das Graças. As políticas públicas e a juventude dos anos 90, in CNPD. *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília: Ministério do Planejamento, 1198, 2v.

SIMMEL, Georg, *Questões fundamentais da sociologia*, Rio de Janeiro, Zahar Ed., 2006

SORRENTINO, Marcos et al . Educação ambiental como política publica, in *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, 2005.

SPOSITO, Marilia Pontes (coord). *Espaços públicos e tempos juvenis*. São Paulo, Global/Ação Educativa/FAPESP, 2007

SPOSITO, Marilia & CARRANO, Paulo. Juventude e políticas públicas no Brasil, in *Juventude e contemporaneidade*, Brasília, UNESCO/MEC/ANPEd, 2007DÁVILA LEON, Oscar (ed.) *Políticas publicas de juventud em America* Latina: políticas nacionales. Viña del Mar/Chile: Ediciones CIDPA

SPOSITO, Marilia Pontes et al. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas, in *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n. 32, maio/ago.2006 p.238-257

Sítios da Web

http://www.jvuentude.sp.gov.br/sis/leonoticia.php?id=263&c=35, acessado em 17/6/2010)

http://www.seade.gov.br, acessado em 17/06/2010

TEATRO NA ESCOLA: JOVENS COM "PALAVRAS PRÓPRIAS" - CRIAÇÃO COLETIVA DE UMA PEÇA POR ADOLESCENTES DE DUAS ESCOLAS, UMA PÚBLICA E OUTRA PARTICULAR, EM CAMPINAS/SP.

Helvécio Alves Junior [118]

Resumo

Este trabalho originou-se da questão de pesquisa: quão educativa e significativa pode ser uma montagem teatral feita por adolescentes no ambiente escolar? Apresenta o relato de experiência e interpretação do processo de criação da peça "Adolê Sendo", com 32 jovens de duas escolas, uma estadual e outra particular, ambas do município de Campinas/SP. Focando o teatro como intervenção educativa que objetivou a autonomia e a palavra própria dos educandos. Trabalhou valores estéticos, éticos e humanos. Promoveu a integração, reflexão e ação de jovens. Tudo democraticamente escolhido. Buscou-se um processo educativo e prazeroso por meio da arte educação, da valorização da linguagem, do poético, do lúdico e de uma concepção fenomenológica de educação. As contribuições teóricas, dentre outras, são de V. Spolin e R. Courtney sobre o teatro na educação; H. Read, A. Rezende e P. Freire na área educacional; A. Bosi, E. Morin e J. Huizinga no campo filosófico; G. Gusdorf, O. Paz, F. Dolto, S. Antônio e I. Bordelois na área da linguagem. Relatos do público e dos educandos revelam que a peça superou as expectativas, não houve diferenças no desempenho cênico entre os jovens das duas escolas e foi marcante o companheirismo entre os alunos-atores. Possibilitou-se a busca e o achado de novos sentidos e ressignificações em um mundo onde a vida e a educação cada vez mais carecem de sentido(s).

Palavras-chave: Educação, Teatro, Linguagem.

Objetivo

Farei o relato de experiência e interpretação do processo de criação da peça "Adolê Sendo", com 32 jovens de duas escolas, uma estadual e outra particular, ambas do município de Campinas/SP.

Esta poética teatral fez parte de minha Dissertação de Mestrado e meus principais objetivos foram propiciar aos jovens um maior contato e conhecimento da linguagem teatral para que pudessem utilizar o teatro como forma de expressão de suas próprias ideias e sentimentos; desenvolver habilidades e competências dos estudantes por meio de jogos teatrais; promover maior interação entre os educandos e trabalhar valores éticos, estéticos e humanos.

[118] Mestre em Educação (UNISAL)
Bacharel e Licenciado em Artes Cênicas (UNIRIO)

Busquei um processo educativo e prazeroso por meio da arte educação, da valorização da linguagem, do poético, do lúdico e de uma concepção fenomenológica de educação.

Problema

Este trabalho tenta verificar se é possível, por meio da montagem de uma peça, educar significativa e prazerosamente. É o que procuro para mim e para meus alunos, trabalhar com prazer. Não que não seja cansativo, desgastante, repleto de dificuldades e contratempos, mas ainda assim, prazeroso. Como disse Freire:

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. [...] A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (FREIRE, 1996, p. 142)

Apresento a questão fundadora deste trabalho:

Quão educativa e significativa pode ser uma montagem teatral feita por adolescentes no ambiente escolar?

Ressalto que o projeto previa a escrita do texto teatral pelos educandos e que todos os aspectos relacionados à montagem – trilha sonora, marcações de cena, cenários, figurinos etc – tudo fosse decidido coletivamente. Buscava-se a "palavra própria" dos estudantes e que todo o trabalho tivesse sentido pleno para eles.

Em um mundo onde ocorrem tantas violências e desrespeitos aos semelhantes humanos, ao planeta como um todo, onde os sistemas econômicos e políticos geram tantas injustiças sociais, onde a educação e a busca de conhecimentos não despertam mais interesse na maioria dos estudantes, acredito que buscar o sentido das palavras ajudaria a encontrar um sentido para a vida, um sentido de justiça, de cooperação, de humanidade.

Lembrando que saber e sabor, etimologicamente, têm a mesma raiz. Pena que o saber atualmente tenha perdido o sabor...

Vejo nas palavras uma forma de se auto-conhecer e de se conhecer o mundo em que se vive, uma forma de organizar os sentimentos e pensamentos, uma forma de trocarmos e comunicarmos, uma forma de nos tornarmos - ou de resgatarmos nossos aspectos - mais humanos.

Claro que além de palavras precisaremos de ações, de muitas mudanças nos sistemas econômicos, políticos e educacionais. Infelizmente, ainda hoje, uma expressiva parcela da população mundial é excluída de condições mínimas de sobrevivência, sem acesso a água limpa, moradia, saúde, educação, alimentação... Temos tantos contrastes: alta tecnologia (informática, robótica, nanociência) e falta de infraestruturas básicas (saneamento, hospitais, transportes públicos eficientes etc.), tanta riqueza ao lado da miséria total, tudo isto em pleno século XXI.

Acredito que as palavras sejam apenas o início. Linguagem produtora de conhecimentos - empíricos, científicos, filosóficos, artísticos. Linguagem portadora de sentido(s) e alavancadora de ações e transformações necessárias e possíveis. Conhecer para melhorar. Ética e esteticamente. Quem sabe um dia o saber se faça Arte, *poiesis*, criação humana e humanizante. Talvez então o mundo seja um lugar melhor para se viver.

Justificativa

Atualmente temos visto muitas notícias sobre violência nas escolas, por parte de alunos e também de professores. Falta de respeito humano. Falta de diálogo. Ouço muitos alunos se queixarem de que não são ouvidos. De que recebem gritos e insultos por parte de alguns professores e diretores. Por outro lado os alunos reconhecem que muitos não respeitam os professores e que fazem bagunça. Dizem que até gostam da escola, para encontrar os amigos, paquerar, conversar, menos para estudar, dizem que as aulas são muito "chatas".

Algumas queixas muito freqüentes são a de que os educandos não se concentram na leitura e na interpretação de textos e que atualmente existe pouco interesse no conhecimento e apreciação das diversas faces da linguagem . Vale ressaltar que uma das faces da linguagem a se considerar é o silêncio, não o silêncio resultante de imposições autoritárias, mas o silêncio nascido do desejo de se melhor ouvir, tanto aos outros quanto a nós mesmos.

Ivonne Bordelois nos alerta que a cultura massificante de nosso tempo "desconfia da linguagem porque, como já dissemos, a consciência crítica da língua é o começo de toda crítica." (BORDELOIS, 2005, p. 31) Por isto a cultura dominante não favorece o desenvolvimento da consciência linguística e não nos propicia o silêncio, vital e necessário:

E justamente porque se opõe à linguagem, a cultura contemporânea destrói o silêncio, que é a condição primeira e fundamental da palavra genuína, a que vem do necessário e do íntimo e que não é simples mola de resposta mecânica. (BORDELOIS, 2005, p. 32)

Lembro-me das famílias mudas diante das TVs, das gritarias nas escolas, dos alunos com fones de ouvido quase que o tempo todo, ouvindo músicas em altos decibéis, dos carros com escapamentos super barulhentos, das buzinas, dos carros de som. E Bordelois complementa:

A balbúrdia de nossas cidades, os decibéis de uma música descartável que continuamente atordoa e ensurdece, desafiando e impedindo toda forma de comunicação, são modos patentes de uma violência cada vez mais invasiva que só se sacia com a obstrução da consciência, em particular da consciência que se alimenta dos poderes do diálogo sossegadamente nascido no silencio.

E isto não deve nos surpreender: a destruição da intimidade e da vida interior, sobretudo a do adolescente, é uma condição *sine qua non* para seu adestramento posterior como marionete do mercado e cliente fiel da farândola. (BORDELOIS, 2005, p. 32)

Em minhas buscas encontrei visões, como a de Bosi, com as quais compactuo. Bosi destaca que Goethe e o linguista Humboldt criaram uma teoria da expressão que entende a linguagem como energeia, termo grego que significa "força em ação", "produção" e ainda "força operante em cada signo, ou, nos termos antigos, alma inerente ao corpo, e dele inscindível." (Bosi, 2004, p. 54)

Creio na energia e na força das palavras. Palavras gerando atos e atitudes. A força da palavra escrita. A força do som da palavra dita. Força racional, emocional, sensorial, mágica, profética, poética.Creio na poesia.

A poesia é uma forma de energia. (...) O poema: energia rítmica, emocional, imagística, semântica. Energia que se manifesta na linguagem e como linguagem, mas que não é apenas verbal: enraíza-se nas pulsações da matéria cósmica e da vida em geral, singularmente na humana. O mistério existencial e sagrado da palavra. A força mágica da linguagem-criação. (...) Parto e geometria. Vidência e arquitetação. (ANTÔNIO, 2002, p. 20)

Poesia e prosa. Ciência e Arte. Citarei Morin, o filósofo francês da teoria da complexidade. Para ele "a própria ciência tem a sua poesia. Lautréamont cantou a beleza da matemática rigorosa." Morin destaca que Hölderlin estava certo ao dizer que "o homem habita poeticamente a terra", mas considera que cabe complementar: "O homem habita poética e prosaicamente a terra". (MORIN, 2007, p.137)

Para Morin a "prosa denota, precisa, define. Está mais ligada à nossa atividade racional – lógica – técnica." Diz ainda que "vivemos o estado prosaico, em situação utilitária e funcional, nas atividades destinadas à sobrevivência, (...) no trabalho submetido, monótono, fragmentado,na ausência e no recalcamento da afetividade". (MORIN, 2007, p.136)

Morin faz uma crítica às ciências humanas, que salvo algumas exceções, ignora "uma dimensão antropológica capital: o ser humano não vive só de pão, não vive só de mito, vive de poesia. Vive de música, de contemplações, de flores, de sorrisos." (MORIN, 2007, p.137)

Estas palavras vão de encontro à minha busca por uma educação –uma vida – significativa, prazerosa, poética. Claro que para isto precisamos de transformações sociais, políticas, econômicas, enfim, culturais. Esta mudança de cultura implica em uma valorização da arte, do lúdico, do tempo livre para contemplações. Quando se percebe isto, luta-se não somente pelos pães, mas também pela poesia.

Retomando a importância e a força das palavras. Uma questão, uma reflexão: O nosso discurso, como educadores, tem provocado a sensibilidade, o olhar poético e ao mesmo tempo crítico de nossos estudantes?

Que palavras temos proferido atualmente em nossas instituições educacionais? Lembro-me do Professor Rezende, de sua proposta de uma Fenomenologia da Educação e da importância do discurso pedagógico.

"E a questão se coloca de saber se, e em que medida, o discurso pedagógico se desenvolve como autêntica ação cultural" (REZENDE, 1990, p.90) – ação cultural entendida como aprendizagem da cultura e "passagem da consciência ingênua a uma consciência crítica, e desta à consciência prática". (REZENDE, 1990, p. 76) Pois não basta ter consciência crítica, é preciso agir, transformar, tornar-se sujeito ativo. Social, histórico e culturalmente *falante*.

É importante notar que, para Rezende, o discurso pedagógico "poderá contribuir mais ou menos para a história da cultura e o seu desenvolvimento cultural". (REZENDE, 1990, p. 90)

Fala ainda sobre os valores, "o discurso pedagógico poderá traduzir uma determinada hierarquia de valores, sem questioná-la, como poderá também pô-la em questão abrindo perspectivas para outros valores, numa nova forma de existência". (REZENDE, 1990, p. 91)

O Prof. Rezende nos faz um questionamento: "qual é então o projeto cultural contido no discurso pedagógico?" Diz que sempre há um projeto, implícito ou explicito. Fala-nos que na instituição escolar um texto nunca é utilizado de maneira isolada e questiona: "qual o discurso pedagógico que emerge do conjunto dos textos preferidos, em função de um currículo e de sua integração, tanto horizontal como vertical"? E conclui: "isto sem mencionar a orientação adotada para a própria instalação de uma biblioteca. Que livros e autores são preferidos?" (REZENDE, 1990, p. 92-93)

Sabemos da importância da leitura e da interpretação. Leitura de textos, de imagens, do mundo. Como temos lido os últimos acontecimentos? A partir de que visão de mundo temos abertos nossos olhos?

Temos tentado compreender – interpretar – os fenômenos (inclusive a educação), procurado chegar às causas e buscado formas de superação possíveis para tantos problemas? Ou temos repetido – resignados e incrédulos – o discurso que favorece as classes que não querem mudança alguma e que são favorecidas pelas atuais situações de vida?

Muitas pessoas acreditam – ou passam a acreditar - que não se pode mudar a "realidade" em que vivemos; que não há o que fazer; que não adianta protestar; que política é um assunto que não interessa; e muitos dizem sem nenhuma crise ética – o que acho muito triste – que se fossem políticos iriam tirar proveitos econômicos das situações favorecendo a si mesmos e aos seus familiares.

Como querer que nossos alunos estudem – para que? – diante de um discurso como este? Se nada adianta fazer, se não é possível mudar, se os professores não acreditam mais, como irão os educandos acreditar?

Esperança. Discurso. Ação. Relembrando, para nunca esquecer as palavras de Paulo Freire: "a esperança faz parte da natureza humana. [...] A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto desse ímpeto. (FREIRE, 1996, p. 72); "[...] histórico, vivo a

História como tempo de possibilidade, não de determinação." (FREIRE, 1996, p. 75) "Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode." (FREIRE, 1996, p.112).

Tão importante quanto às palavras creio na força das imagens, das músicas, da Arte. Falemos sobre educação por meio da arte.

Read fala sobre a dificuldade de conceituar estes termos tão ambíguos: educação e arte. Segundo o autor:

O que tenho em minha própria mente é uma fusão completa dos dois conceitos, de forma que quando falo em arte quero dizer um processo educacional, um processo de crescimento; e, quando falo em educação, quero designar um processo artístico, um processo de autocriação. Como educadores, olhamos o processo de fora; como artistas, o vemos por dentro; e ambos os processos, integrados, constituem o ser humano completo. (READ, 1986 p. 12)

Read diz que na maior parte do mundo se educa para promover a inteligência, para se obter bons resultados em exames e que esta forma de educação, que classifica e distingue os alunos, promove divisão.

Read defende dois princípios: educar com referência a coisas; e educar para unir. "Educação com referência a coisas significa [...] que a educação deveria fluir através dos sentidos, dos membros e dos músculos, e não primordialmente através da faculdade de abstração." (READ, 1986, p. 12)

Esta concepção remete-me novamente ao professor Rezende e a idéia de uma educação dos sentidos, como veremos a seguir.

Que sentido(s) abarcaria a montagem de uma peça teatral para os educandos?

Embasamento teórico-metodológico

Após longa pesquisa bibliográfica alguns autores foram eleitos como pilares deste trabalho, a partir de idéias consideradas relevantes e pertinentes aos objetivos propostos.

Identifico-me com a concepção fenomenológica de educação, com as idéias de Paulo Freire e a proposta de uma educação por meio da arte de Herbert Read.

Vejo educação como um processo em que todos os envolvidos são co-responsáveis, cada qual com participação ativa, cada qual construindo seus conhecimentos, desenvolvendo suas habilidades e competências de forma interacionista, importando o meio, o contexto em que estão, onde tanto educadores quanto educandos aprendem juntos e exercem mútuas influências.

Acredito que o processo educativo promova aquisição e produção de cultura, importando aspectos biológicos, econômicos, sociais, políticos, históricos, enfim, culturais. Educar engloba

interpretar e conhecer o mundo e a si mesmo, encontrar sentidos, desenvolver a criticidade e a imaginação, promover a autonomia dos educandos, propiciar diálogos, provocar possíveis transformações sociais, propagar o respeito aos outros. Defendo a idéia de uma educação significativa e prazerosa por meio da arte.

Em nossa intervenção buscamos diversos autores: H. Read e sua proposta de uma educação por meio da arte; A. Rezende e uma concepção fenomenológica de educação, enfatizando a necessidade de se ler o mundo, os textos, as imagens, a educação como forma de aquisição e de produção de cultura; J. Huizinga, E. Morin e A. Bosi e suas idéias sobre o papel da arte, do jogo, do prazer estético em nossas vidas; V. Spolin e R. Courtney sobre o teatro na educação. Encarando o teatro como linguagem e a importância dela para a nossa formação, humanização e a importância de cada sujeito ter sua "palavra própria", destacamos G. Gusdorf, O. Paz, F. Dolto, S. Antônio e I. Bordelois.

Vários destes autores defendem a idéia de uma educação dos sentidos, nos vários sentidos. O professor Rezende diz que "a primeira das relações semânticas a serem estabelecidas por uma fenomenologia da educação é entre os diversos sentidos da própria palavra sentido". (REZENDE, 1990, p. 51) E diz, ainda, que há três sentidos para esse termo: sentido dos cinco sentidos, sentido do significado e sentido da direção.

Segundo Severino Antônio há um quarto e fundamental sentido para a palavra sentido: sentido de sentimento; e tanto Antônio quanto Morin e outros pensadores defendem a importância de uma educação que integre razão e emoção, que eduque os sentidos, incluindo os sentimentos, a afetividade e a imaginação. Severino Antônio defende a tese da educação dos sentidos, da educação poética, "educação dos olhos, dos ouvidos, da nossa percepção sensível do mundo, assim como nossa capacidade de admiração, de espanto, de alumbramento." Diz que esta educação poética "é também educação dos sentimentos. [...] Sem a educação dos sentimentos, no sentido da reverência pela vida, provavelmente não sobreviveremos neste planeta ainda azul apesar de todas as desfigurações." (ANTÔNIO, 2008, p. 90)

Metodologia de pesquisa

Falemos sobre a intervenção educativa aqui abordada - uma poética teatral. Por "poética teatral" podemos entender "criação teatral". Resgatando o sentido etimológico da palavra poética, originária da palavra grega "poiesis" cujo significado é "criação" e que deu origem as palavras poesia, poema e poeta. Pensemos então a arte como construção humana, elaboração, criação, *poiesis*. E a poética como o estudo das formas e dos procedimentos teatrais, da criação do texto à montagem da peça.

Essa intervenção possibilitou aos educandos participarem ativamente de todo processo de criação da peça, tudo sendo democraticamente escolhido e decidido. Certamente aprenderam que podem criar e transformar juntos – não se tratou de uma poética individual e sim de uma criação coletiva – educador e educandos trabalhando juntos, cooperando, sem imposições, sem balbúrdia. Todos interessados e envolvidos.

No decorrer da intervenção houve divergências, conflitos e dificuldades - encarados com leveza e como partes integrantes do processo. Um dos lemas era respeitar o erro e a dificuldade do colega para que todos aprendessem uns com os outros, sem ridicularizar ninguém, sem medo, com confiança, com prazer. Cada um fazendo a sua parte, visando à construção de uma obra em comum. A peça "Adolê Sendo" foi o resultado visível desse trabalho, porém outras conquistas não são mensuráveis ou visíveis, como os próprios educandos relatam. Depoimentos apontam que essa intervenção educativa, essa poética teatral, promoveu um aprendizado prazeroso, significativo, que será levado para suas vidas.

Após ampla pesquisa bibliográfica delimitei o que queria abordar em uma intervenção arte educativa e escolhi montar uma peça teatral com meus alunos.

Em junho de 2008 foi feita a proposta aos alunos de duas escolas do município de Campinas/SP. Na Escola Estadual Julio Mesquita, na qual era professor de Arte, perguntei aos alunos quem gostaria de montar uma peça teatral. A turma em que quase todos mostraram interesse - 28 jovens de um total de 36 - foi a sétima série D. Também era professor de teatro do oitavo ano (sétima série) do Colégio Básico, uma escola particular, onde os 11 jovens da classe aceitaram a proposta com muita animação. Resolvi montar a peça com os estudantes das duas escolas.

Meu objetivo principal com esse projeto era propiciar aos jovens um maior contato e conhecimento da linguagem cênica para que pudessem utilizar o teatro como forma de expressão de suas próprias ideias e sentimentos. Para isto era necessário escutá-los, era necessário que tivessem vozes próprias. Neste sentido jogos, dinâmicas, improvisações teatrais, rodas de conversas e questionários escritos foram utilizados. Busquei promover maior interação entre os educandos, trabalhando valores estéticos, éticos e humanos.

Ao trabalhar com jovens de duas escolas também quis possibilitar diversos encontros. Encontro(s) de sentido(s). Começando pelo encontro de novas pessoas, para que conhecessem estudantes de uma realidade diferente da deles, para que dialogassem e verificassem se havia diferença ser adolescente aqui ou acolá. E que, ao conhecer outros jovens, outras realidades, procurassem também um maior conhecimento de si mesmos e do mundo que habitamos. Este trabalho possibilitou também o encontro de novas possibilidades de expressão e de ação, por meio da arte teatral. E teatro só acontece quando os atores encontram o seu público. Tantos encontros poderiam possibilitar novos significados, novos rumos, novos sentidos para suas vidas.

Enquanto educador observei e interpretei as relações interpessoais, por meio de suas falas, silêncios e atitudes.

Sobre o perfil econômico dos alunos da escola estadual nota-se que muitos têm TV a cabo e internet em suas casas, cada um com seu celular, com seu aparelho que toca músicas, embora uma minoria não tenha computador, internet ou impressora em seus lares.

A escola tem uma ligação muito forte com a comunidade onde está inserida. Nela estudaram e estudam várias gerações das mesmas famílias. É comum avós e mães que lá estudaram frequentarem atualmente a escola levando seus netos e filhos. Também temos ex-alunos que voltaram na função de professores. A escola faz parte da história do bairro e das pessoas, isto é muito positivo.

Não temos casos graves de violência no ambiente escolar nem nos bairros vizinhos. O rendimento escolar dos estudantes está acima da média das escolas públicas.

Sobre o Colégio Básico posso relatar que o bairro em que a escola se situa, assim como seus alunos, são de classe média alta. Muitos viajam costumeiramente de avião ou de navios, vão para Campos do Jordão, para o exterior, mas não são alunos esnobes, pelo contrário, são muito afetivos e percebo que suas famílias discutem com eles sobre os problemas sociais do nosso país e sobre valores humanos. Embora em determinadas improvisações algumas falas mostrassem personagens tipo "burguesinhas" falando mal de "pobres", quando converso com eles percebo que não acham justo as formas de discriminação ou os preconceitos de classe, raça, sexo, opção religiosa ou nível cultural.

Não havia um abismo sócio-econômico-cultural entre os alunos das duas escolas, porém percebia-se algumas diferenças, posso destacar, por exemplo, que os estudantes do Colégio Básico têm mais acesso a livros, teatros, exposições e cinemas do que os da escola pública.

Seria diferente o trabalho com a linguagem teatral realizado em uma escola estadual e em um colégio particular?

Como seria o desempenho dos alunos? Haveria diferenças significativas entre os alunos da escola estadual e da particular? E como seria o encontro deles ao dividirem um mesmo palco e participarem de uma mesma peça?

Posso garantir que utilizei os mesmos jogos e atividades, encontrei facilidades e dificuldades no desempenho dos estudantes das duas escolas, seja na escrita de textos, nas improvisações ou na projeção vocal em cena.

Não houve diferenças no desempenho entre alunos desta ou daquela escola, houve diferenças entre educandos, não importando de que escola fossem. Todos souberam respeitar tais diferenças. Os relatos apontaram o companheirismo entre eles. O público não diferenciou de que escola era cada ator - formaram um só elenco - e adoraram conhecer os colegas da "outra" escola. Depois da peça sempre me perguntavam quando voltariam a dividir o palco. As amizades continuaram e os jovens mantiveram contatos por meio de encontros, trocas de mensagens e telefonemas.

Podemos perceber que nem sempre a realidade econômica impede que as habilidades e competências pessoais se manifestem, como vemos em muitos casos no esporte e na arte, mas admito que muitas vezes estes talentos ficam adormecidos ou escondidos, esperando por oportunidades para serem revelados.

Evidente que pessoas de maior poder aquisitivo podem estudar em cursos de teatro ou em colégios que têm na grade curricular as disciplinas de teatro ou de música; com bons espaços físicos e recursos materiais.

Já nas escolas públicas o professor de arte deve ser polivalente e trabalhar as linguagens da música, dança, teatro e artes visuais em espaços pouco apropriados e quase sem materiais...

Falemos sobre a metodologia aplicada nesta intervenção. Foram utilizados jogos diversos e teatrais, exercícios vocais e corporais, trabalhou-se com diferentes gêneros de textos, músicas, imagens, tudo que contribuísse para desenvolver diferentes competências e habilidades dos educandos, tais como a capacidade de interpretação, leitura e escrita; exploração de diferentes recursos expressivos vocais, corporais, artísticos e textuais; como também a criticidade, a imaginação, a criatividade e a cooperação entre os educandos.

Durante o mês de junho os alunos trabalharam com jogos teatrais a fim de que pudessem conhecer, compreender e utilizar alguns elementos básicos da linguagem do teatro. Em agosto, após as férias escolares de julho, os alunos retomaram os estudos teatrais que incluíram técnicas vocais, corporais e de interpretação; conheceram técnicas de dramaturgia, nomenclaturas de palco e de cenografia; e importantes elementos presentes na montagem de um espetáculo.

Logo no início do mês de agosto essas turmas elaboraram um questionário que abordava os seguintes itens: o que é ser adolescente; quais as características mais marcantes dessa fase da vida e perguntas que explicitassem seus pontos de vista sobre família, amigos, escola, sonhos, afeto e sexualidade. O objetivo era ouvir a voz dos jovens, tanto do elenco quanto de outras turmas das escolas.

Com base nas respostas desses questionários, durante o mês de setembro os alunos selecionaram alguns temas e a partir deles fizeram improvisações que depois foram registradas na linguagem do teatro como pequenas cenas; fizeram também alguns estudos e exercícios de escrita teatral; selecionaram alguns poucos textos de outros autores, como o texto "A última flor" do norte-americano James Thurber. A partir de todo este material começamos a montar o roteiro da peça "Adolê Sendo". Vale destacar que os estudantes não conheciam os colegas da "outra" escola, fiz a "ponte" entre eles, levava e trazia idéias e sugestões, procurando garantir que tudo fosse democraticamente decidido.

Para que os alunos tivessem alguma idéia e contato com texto teatral sobre adolescência mostrei aos alunos do Colégio Básico um texto de minha autoria, "Equilíbrio Delicado", esse texto foi escrito com base em conversas com meus alunos adolescentes e em improvisações feitas por eles no Colégio Farroupilha em 1999.

Os alunos do Colégio Básico ao lerem se identificaram com as situações, com as falas, "comigo é assim mesmo", "parece minha tia falando". Eu disse que não montaríamos a peça toda, eles deveriam criar ou escrever novas cenas, poderíamos montar uma ou outra cena do "Equilíbrio". Todos escolheram a cena onde os jovens estão em uma danceteria, uma "balada" para adolescentes, na qual temas como paquera e sexualidade são abordados com leveza. A cena, embora cômica, permite reflexões a respeito de não julgar as pessoas pelas aparências, de não ir "no embalo dos outros", de defender suas próprias opiniões, tudo com muito humor. Eu reescrevi a cena com base nas respostas do questionário para que ficasse mais atual e fiel ao meu projeto de mestrado, às falas dos adolescentes ouvidos e dos atores participantes.

Devo ressaltar que os alunos tinham escolhido montar uma comédia. Suas referências eram de humor televisivo, onde imperam esteriótipos e baixíssima qualidade artística. Como unir os anseios do arte-educador e os desejos dos alunos? Lembrei-me então de Chaplin. Existe melhor exemplo para demonstrar o encontro do humor, da criticidade e da poesia? Os alunos pouco sabiam dele, alguns nem o conheciam. Assim a apreciação de alguns filmes de Chaplin e do filme "O Baile", de Ettore Scolla fizeram parte do processo de montagem e influenciaram a criação de duas pantomimas e a inclusão de letras de músicas e de poemas no espetáculo, com a aprovação de todos.

Já em outubro os alunos organizaram a seqüência das cenas, músicas, coreografias e pantomimas. Terminaram a formatação do roteiro do espetáculo e partiram para os ensaios da peça inteira.

O processo de montagem foi desenvolvido no horário das aulas, porém com a proximidade da apresentação tivemos que intensificar os ensaios. No Colégio Básico foram marcados dois ensaios no

período oposto as aulas e na Escola Estadual pedimos as aulas de outros professores para ensaiarmos e assumimos o compromisso de que os alunos deveriam fazer em casa as atividades que os professores dariam nestas aulas, todos deveriam manter os estudos e tarefas em dia. Compromissos assumidos e honrados.

Durante os ensaios todos sabiam onde estavam os alunos da "outra" escola. Sabiam as falas e a seqüência de cenas de cada escola. Por onde entravam em cena, onde ficavam e por onde saíam. Os jovens só conheciam o palco por fotos. Ensaiavam pensando como seria quando se juntasse tudo.

A junção foi feita na véspera da apresentação, na escola estadual. Só nesse dia os estudantes se conheceram e na tarde seguinte apresentaram a peça para alunos de uma terceira escola campineira, a Escola Estadual Benedito Sampaio.

Apesar de cada grupo ter montado sua parte separadamente, somadas as partes das duas escolas, deveria-se formar um espetáculo único. E assim o foi. Para o público não houve diferenciação entre alunos desta ou daquela escola, no palco todas as diferenças individuais somaram-se, integraram-se e deram lugar a uma só equipe, ao elenco da peça "Adolê... Sendo".

Nos bastidores nenhum adulto ou professor esteve com os 32 alunos durante a apresentação. Houveram pequenos erros e esquecimentos, mesmo assim o elenco soube como levar o espetáculo adiante. Com conhecimentos e autonomia. Alunos de duas escolas diferentes, que pouco se conheciam, souberam dividir o palco e ajudaram-se mutuamente; desde então muitos deles tornaram-se amigos e pretendem atuar juntos, quem sabe agora, nos complexos palcos da vida.

Resultados

Muitas vezes os alunos não têm voz própria nas salas de aula, ora porque a timidez e o medo do julgamento dos colegas ou do professor os faça calar, ora porque o tempo de aula é pouco para se trabalhar os conteúdos propostos e o número de alunos por sala não possibilita que todos sejam ouvidos.

Este projeto, ao proporcionar aos jovens de duas escolas a oportunidade de dizerem o que pensam e o que sentem, por meio do teatro, já garantiu aos alunos uma sensação de liberdade e de poder transformador, a começar pela transformação deles próprios que saíram desta vivência mais fortalecidos e confiantes, conforme observamos em suas falas e gestos. Vivenciaram um aprendizado para a vida – como foi dito por muitos , aprendizado lúdico, poético, prazeroso, repleto de significados em um mundo onde a vida e a educação cada vez mais carecem de sentido.

Torna-se necessário falar algumas palavras sobre o lúdico, sobre o jogo.

Logo no início do projeto, quando os alunos foram questionados sobre o tema da peça que gostariam de apresentar, a resposta foi unânime: queriam falar sobre a adolescência e de forma cômica. Questionados sobre o que pensavam sobre essa fase da vida, muitos responderam que era uma fase boa, em que ainda podiam se divertir, diferente da fase adulta, fase sobre a qual eles só ouviam queixas e reclamações de pessoas estressadas e sem tempo para nada, sem tempo para viver.

Que tristeza contrapor adulto/seriedade/frustrações à juventude/alegria/prazer. Como se no mundo adulto não tivesse espaço para o prazer lúdico e como se brincar não fosse algo sério e vital, aspectos tão bem abordados na obra de Huizinga (2005).

O jogo faz parte de nossas vidas, porém diferencia-se da prosaica vida comum. O jogo aproxima-se da poesia. E como todo ritual, ou como toda apresentação teatral, o jogo tem um espaço e um tempo delimitado. O espaço cênico, o espaço do ritual, o espaço do jogo. Tem começo e tem fim. Jogo não é privilégio de crianças ou adolescentes. Jogo, como arte e como ritual, é coisa séria e ao mesmo tempo proporciona prazer.

Huizinga demonstra que antes de seres racionais ou econômicos somos seres que jogamos a vida toda. Brincamos e jogamos para aprender, para sobreviver, para sermos felizes; somos antes de tudo *Homo Ludens*.

Como a educação privilegia aspectos muito racionais e as disciplinas mantém os conhecimentos estanques é necessária uma educação por meio da arte como nos fala Read. Uma educação para autonomia e transformações sociais como nos fala Freire. Uma educação significante, pertinente, relevante, referente, provocante e suficiente, como nos fala o estilo de filosofar da fenomenologia, segundo Rezende. Uma educação que abarque a complexidade de que nos fala Morin.

Uma educação significativa se faz educando-se o corpo, a mente e os sentidos: os cinco sentidos corporais; o sentido inteligível do significado dos signos; o sentido – o rumo, a direção – da existência, da história, dos passos de cada um. A compreensão dos sentidos da existência.

Uma educação significativa ressignifica a linguagem. Ressignifica o papel da linguagem em nossas vidas. Utilizamos a linguagem para fazer ciência, para fazer arte, para nos encontrarmos uns com os outros. A educação utiliza a linguagem. A linguagem utiliza signos. Somente os seres humanos criam e compreendem signos. A linguagem é criação exclusivamente humana e humanizante. É necessário re-trabalhar os signos, a linguagem. Redescobrir o prazer e a importância da linguagem. Redescobrir os laços que nos unem aos semelhantes humanos, por mais diferentes que estes sejam de nós mesmos.

Por meio desta intervenção arte educativa discutimos valores humanos, ética e cidadania.

Utilizamos diversas linguagens, desde diferentes gêneros textuais (poesia, prosa, textos de teatro), além de imagens e músicas. Trabalhamos o que é poesia escrita – poema - e poesia de vida. Pudemos integrar e relacionar conhecimentos que ainda hoje se encontram divididos em disciplinas escolares (história, geografia, línguas, matemática, biologia etc.). E fomos além, posso afirmar que o teatro possibilita uma educação transdisciplinar. Farei uma breve citação para elucidar este conceito.

Em seu livro *Educação e Transdisciplinaridade* Severino nos ilumina com as palavras de Nicolescu e seu *Manifesto da Transdisciplinaridade:*

A transdisciplinaridade, como o prefixo "trans" indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é *a compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (NICOLESCU apud ANTONIO, 2002, p. 61)

Pude perceber que alunos-atores e público ficaram extremamente felizes com o resultado da peça. A apresentação foi bem sucedida, os alunos souberem desempenhar bem suas funções e papéis na peça; houve muita cooperação entre os alunos-atores tanto em cena quanto nas coxias; os depoimentos durante o processo e após a apresentação relatam que foi uma experiência única para os alunos e, pelas questões aqui relacionadas, podemos afirmar que se tratou de um processo altamente educativo e muito prazeroso para todos: alunos e arte-educador.

Encerro minha exposição passando a voz aos meus educandos, alguns depoimentos deles após a apresentação:

JÚLIA B. – "Aprendi a falar mais alto, colocar entonação nas frases e até perdi um pouco da vergonha. Eu nunca esquecerei dos ensaios do teatro pois eu aprendi muitas coisas e eles foram muito divertidos".

LUDMILA – "Ah! Vai ser muito bom contar como foi para nossos filhos"

LEONARDO - "Significou muito pra mim participar dessa peça porque me ensinou muito [...] eu lembro de tudo desde o comecinho então eu não vou colocar no papel, mas eu lembro de tudo [...] vai ser muito importante na minha vida"

RENAN F. – "Aprendi a me concentrar no que eu quero e levar as coisas mais a sério".

JULIANA – "Aprendi que quando uma pessoa ta falando eu tenho que respeitar e ouvir"

GUILHERME A. – "Aprendi que temos que conhecer as pessoas, para depois julgá-las. Não dar opinião sem antes conhecê-la".

PAULA - "Sim (aprendi). (Não esquecerei) do companheirismo das pessoas, um ajudando o outro, apesar de não nos conhecermos muito bem".

SÉRGIO – "Eu aprendi muitas coisas sobre a adolescência, tinha coisas que eu nem sabia o que era [...] Eu acho que eu nunca vou esquecer é da minha cena, eu gostei muito (Cena do Futebol e Violência; sobre estar no palco ele diz:) É normal, é como entrar no campo e jogar bola, porque é coisa que eu mais gosto que é jogar bola, eu entrei no palco e eu dei o melhor de mim."

Com base em tudo que foi dito tenho a esperança de que este texto possa fomentar em outros o desejo de intervir e educar. Educação com poesia, prazer e muito(s) sentido(s).

Bibliografia

ANTÔNIO Moreira Barbosa, Severino. *A utopia da palavra: linguagem, poesia e educação: algumas travessias.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. 128 p.

_____. *Educação e transdisciplinaridade: crise e reecantamento da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. 192p.

_____. *A menina que aprendeu a ler nas lápides e outros diálogos de criação.* Piracicaba: Biscalchin Editor, 2008. 97p.

BORDELOIS, Ivonne. *A palavra ameaçada.* Rio de Janeiro, Vieira et Lent, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia.* Paz e terra, 1996.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2005. 243 p.

MORIN, Edgar. *O Método 5- A Humanidade da Humanidade.* Porto Alegre: Sulina, 2007. 309p.

READ, Herbert. *A Redenção do Robô - Meu encontro com a educação através da arte.* São Paulo: Summus, 1986. 160 p.

REZENDE, Antonio Muniz de. *Concepção fenomenológica da Educação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990. 96 p.

JOVENS, INDISCIPLINA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Julio Antonio Moreto[119]

RESUMO

Uma queixa constante dos professores que trabalham com estudantes dos 6º. ao 9º. ano do Ensino Fundamental refere-se à indisciplina, uma das causas que, na avaliação destes profissionais, compromete o processo do ensino e da aprendizagem. Nesta perspectiva, relataremos os resultados de uma pesquisa sobre as ações explicitadas nos Projetos Pedagógicos de cinco Escolas Municipais de Ensino Fundamental e da EJA II – de uma

[119]Doutor em Educação pela FE/UNICAMP. Coordenador Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, SP. julio.moreto@campinas.sp.gov.br; glajuli1@uol.com.br

região da cidade de Campinas, SP – em relação à formação continuada dos professores enquanto possibilidade de estudar, dentre outras, a temática da juventude. Esta pesquisa está inserida em um estudo que tem uma abrangência maior no qual buscamos, inicialmente, pelos projetos das escolas em relação à consolidação de ações que promovam a interação com os jovens, a fim de efetivar o aprendizado destes cidadãos. Encontraremos, na análise dos referidos Projetos Pedagógicos, a explicitação dos termos jovens e juventude, contudo evidenciam-se enquanto constituintes de ações escolares pontuais e esparsas – muito menos do que uma temática recorrente nos estudos em espaços de formação continuada dos professores nas referidas escolas – o que contribui para que se conceitue a questão da indisciplina, por exemplo, de uma maneira equivocada no que se refere à manifestação dos jovens.

INTRODUÇÃO

Com a universalização do acesso à escola do Ensino Fundamental, um contingente considerável de jovens passa a ter oportunidade de direito à educação, o que era desconsiderado há tempos atrás. Isto significa que a instituição escolar se encontra perante a necessidade de reorientar sua atuação considerando a questão da constituição juvenil contemporânea, construindo formas de inserir esses cidadãos ao convívio escolar e buscar por ações que evidenciem sua permanência com sucesso no ambiente escolar.

A condição juvenil, apontada por pesquisadores como DAYRELL (2007) & SPOSITO (2005) coloca para os profissionais da escola o trabalho na perspectiva da incorporação destes cidadãos às práticas de escolarização formal. É recorrente nos relatos de professores sobre o trabalho que realizam com os estudantes do 6º. ao 9º. ano do Ensino Fundamental afirmarem que a indisciplina é uma constante na relação estabelecida nos espaços da escola. Isto se constituí em uma queixa por parte destes profissionais, que veem nesta relação uma das causas do fracasso do ensino. Quando na busca por justificativas para esta situação, culpabilizam o aluno o que instaura uma instabilidade naquela que poderia ser uma das possibilidades de os jovens se constituírem enquanto partícipes da sociedade: a escola como local de produção dos saberes a partir daqueles que ali convivem.

Buscar por um novo modo de conceber a escola – tanto para aqueles que nela trabalham, enquanto profissionais da educação, como para aqueles que para ela se dirigem diariamente, a fim de aprenderem o conhecimento produzido e acumulado pela humanidade – seria uma perspectiva a ser considerada nos momentos de formação continuada dos professores.

> Trata-se de compreender suas práticas e símbolos [dos jovens] como a manifestação de um novo modo de ser jovem, expressão das mutações ocorridas nos processos de socialização, que coloca em questão o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhes informam. Propomos, assim, uma mudança do eixo da reflexão, passando das instituições educativas para os sujeitos jovens, onde é a escola que tem de ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca. Quando o ser humano passa a se colocar novas interrogações, a pedagogia e a escola também têm de se interrogar de forma diferente. (DAYRELL, 2007: 1107)

A convivência com o que se denominou de indisciplina instaurou a possibilidade de pesquisar como é que a escola tem tratado das questões relativas a este assunto, por exemplo, em relação aos jovens, uma vez que a partir destas evidências é possível apreender as configurações que os sujeitos estabelecem nas interações que se constroem no coletivo.

> O conceito de configuração serve, portanto, de simples instrumento conceptual que tem em vista afrouxar o constrangimento social de falarmos e pensarmos como se o "indivíduo" e a "sociedade" fossem antagônicos e diferentes. [...]. Por configuração entendemos o padrão mutável criado pelo conjunto de jogadores – não só pelos seus intelectos, mas pelo que eles são no seu todo, a totalidade das suas ações nas relações que sustentam uns com os outros. (ELIAS, 1980: 141-2)

Se os professores se queixam da indisciplina, como aparece nos Projetos Pedagógicos a possibilidade de estudarem esta situação, enquanto manifestação de uma ação a que os jovens estão expostos: a obediência às regras construídas, muitas vezes pelos adultos, através da organização de momentos de estudos coletivos. Esta foi a questão norteadora da pesquisa.

O trabalho aqui relatado está inserido em um estudo mais amplo que busca pela existência de projetos das escolas em relação à consolidação de ações que promovam a interação com os jovens, a fim de efetivar a aprendizagem destes cidadãos, como forma de garantir-lhes a permanência com sucesso no processo escolar, entendendo-os *enquanto sujeitos sociais* [que] *constroem um determinado modo de ser jovem*. (DAYRELL, 2003: s.p.)

A partir desta perspectiva, os Projetos Pedagógicos – elaborados por cinco escolas da Região Leste da Rede Municipal de Ensino de Campinas – SP, nos anos de 2009 e 2010 – serviram de material de pesquisa. São escolas do Ensino Fundamental, com salas do 1º. ao 9º. ano; bem como classes de EJAII (Educação de Jovens e Adultos - referentes às então denominadas 5ª. a 8ª. séries), localizadas tanto na região central da cidade (duas escolas), como na periferia (três escolas).

A leitura deste material se pautou a partir de um roteiro em que duas questões foram norteadoras: a) localizar as ações que tinham relação com o tema: "jovens"; e b) evidenciar os aspectos apontados pelas escolas para encaminhar o estudo do tema: "jovens".

Também fez parte deste estudo, a leitura de três resoluções da SME que estabeleceram como se daria a elaboração do Projeto Pedagógico de 2008 e seus adendos referentes aos anos de 2009 e 2010, com a finalidade de incorporar o prescrito à produção da escola.

Na perspectiva apontada aqui para a escola, a consecução do seu papel na sociedade se evidencia através das ações por ela empreendidas, neste sentido, o Projeto Pedagógico (PP) se apresenta como um instrumento que servirá – dependendo da forma como for concebido – para expressar os anseios dos protagonistas envolvidos. A consecução do PP se expressa, também, através dos momentos de formação continuada dos professores.

> é possível afirmar que não existe uma única concepção de professor e da formação necessária a este profissional, pois a mesma dependerá do projeto de sociedade e de educação ao qual a formação do professor está vinculada. Dessa forma, as exigências para a formação de professores surgem das mudanças ocorridas nas relações sociais e no trabalho e são definidas em cada momento histórico a partir da correlação de forças existentes entre as classes e frações de classes sociais. (SILVA, 2005: s.p.)

O estudo da formação continuada dos professores indica possibilidades de desenhos da atuação destes profissionais e da sua constituição enquanto portadores de saberes específicos para a consecução do seu trabalho.

> Estudar a formação continuada de professores hoje em dia, é dizer da importância destes profissionais e da forma como se constituem, da relevância da educação, do papel do Estado, dos recursos, dos projetos, dos tempos, dos locais; enfim, é dizer de como as instituições educacionais: Secretarias de Educação, Departamentos de Educação, Departamentos Pedagógicos, Coordenadorias de Formação, a Escola ... lidam com os saberes, as necessidades e as possibilidades dos profissionais que trabalham com as crianças, os jovens e adultos nas salas de aula. (MORETO, 2009: 8)

Projetos de formação continuada dos professores aparecem nos Projetos Pedagógicos das escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas, enquanto perspectiva de constituição destes profissionais.

As escolas desta Rede Municipal são orientadas a elaborarem seu PP desde o início da década de 1990, sendo que na atualidade, todas as escolas, em atenção ao que determina inclusive a LDB de 1996, apresentam esse documento portador da possibilidade de se constituir em

> um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos. (VEIGA, 2003: 275)

Os jovens – enquanto parte integrante da sociedade, uma parcela que evidencia a necessidade de ser estudada na relação com o adulto – se constituem na perspectiva da participação social.

> As representações normativas, embora focadas nos jovens, não incidem apenas sobre eles, isoladamente. Elas tratam, sobretudo, de universos relacionais: jovens e mundo adulto, este último marcado pelo poder exercido nas instituições, nas quais as possibilidades de interação, de conflito e de solidariedade também se destacam. (SPOSITO & CARRARO, 2003: 18)

O poder exercido nas instituições – a escola enquanto uma delas – marca as relações que se estabelecem com os jovens, por exemplo, a partir da interação dos professores com os estudantes. Assim, se entendidos enquanto sujeitos de direitos (DAYRELL, *op.cit*.), os jovens se constituem na possibilidade de uma parcela da população detentora de atenção pelas instâncias públicas.

> As orientações defendidas pelos movimentos voltados para os direitos da infância no final da década de 1980 procuraram superar uma concepção restritiva do que é ser criança e adolescente, caminhando para uma representação que reconhece direitos e demanda políticas dos que ainda não atingiram a maioridade. O estatuto legal traz em seu bojo uma nova concepção de direitos que incide fortemente sobre conservadoras formas e conteúdos de conceber jurídica, institucional e socialmente crianças e adolescentes na sociedade brasileira. Sob esse ponto de vista, as lutas sociais em torno dos direitos da infância e da adolescência ofereceram caminhos novos para a constituição de uma imagem positiva em torno de ações destinadas a esses segmentos. (SPOSITO & CARVALHO, *op.cit*.: 19-20)

Os direitos das crianças e dos denominados adolescentes tem sua expressão maior, enquanto garantia de políticas para a área, na promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069, promulgado em 13 de julho de 1990. A partir daí, aquilo que se instituiu enquanto direitos, passa a ser prerrogativa da constituição de sujeitos na sociedade, que têm na escola – enquanto instituição pública, uma possibilidade da garantia de verem seus direitos preservados.

> A escola, como espaço socio-cultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. (DAYRELL, 1996: 2)

Com a concepção – em que os estudantes, aqui no caso os jovens são considerados enquanto um dos protagonistas deste projeto da escola – que se apresenta a possibilidade da

interação com os professores, funcionários e a equipe gestora, muito mais do que uma relação que se constrói na direção de que aqueles que detêm o poder ditam as regras da convivência.

A partir desta construção que se consubstancia na democratização das relações, os PP revelam as possíveis ações no sentido de incluir os jovens – enquanto categoria – nos estudos dos professores.

OS PROJETOS PEDAGÓGICOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A busca por ações de formação continuada de professores em relação ao trabalho com os jovens – na perspectiva de estudar como é que estes se constituem na sociedade contemporânea, para buscar compreender o que os professores indicam como sendo um problema muitas vezes de indisciplina: a relação que aqueles estabelecem com a escola – pautou-se nos documentos produzidos pela SME[120], e os PPs elaborados pelas cinco escolas, conforme anteriormente mencionado.

Em um primeiro momento, a leitura dos PPs se efetivou a partir da referência à "Organização pedagógica dos tempos/espaços escolares", conforme previsto no texto do executivo de 2008, em relação à elaboração dos Projetos Pedagógicos das escolas:

> 8.2. Organização pedagógica dos tempos/espaços escolares. 8.2.1. Atividades desenvolvidas nos tempos pedagógicos (TDI – Trabalho Docente Individual, TDC - Trabalho Docente Coletivo, CHP - Carga Horária Pedagógica, HP – Horas Projeto e GEM - Grupos de Estudos dos Monitores), com os respectivos planejamentos e formas de avaliação, de acordo com as normatizações específicas (CAMPINAS, 2008: 7)

A partir do que fora recorrente nas ações apresentadas pelas escolas para o horário de TDC, enquanto momento coletivo de formação dos professores, a leitura dos Projetos evidenciou que para a organização dos "tempos pedagógicos", foram previstas as seguintes atividades:

- estudo de questões relativas à dinâmica pedagógica, de novas estratégias de trabalho; a organização da escola, de atividades culturais e pedagógicas da escola;

- estudo de questões importantes como: currículo, alfabetização e letramento, o trabalho em ciclos;

- discussão e elaboração de possíveis projetos conjunto numa perspectiva interdisciplinar;

- palestras sobre diferentes temas com profissionais externos;

[120] Os documentos referem-se às Resoluções SME nº03/2008, 04 e 13/2009.

- discussões de pré e pós-Conselho de Ciclo/Termo (avaliação e análise de resultados);

- avaliação institucional;

- trabalho com a leitura e a escrita;

- gerenciamento de recursos e aplicação das verbas da conta escola e cursos

A análise das expressões apresentadas para a organização do TDC evidencia uma preocupação dos profissionais com o trabalho escolar, no que se refere à sua organização, ao estudo de temas pertinentes para o ensino e a aprendizagem dos estudantes, contudo não consta a expressão dos estudos em relação à juventude, como aparecem em relação ao currículo, à alfabetização e ao letramento, aos ciclos, por exemplo.

Em 2008, realizou-se com os profissionais destas cinco escolas, um curso de 30 horas, "Os jovens e a escola", ministrado pela Profa. Dirce Zan, da FE/UNICAMP, em que se estudaram conceitos como: a) o grupo como espaço de socialização; b) a escola e o mundo do trabalho; c) um projeto de futuro; d) a família e a escola; e) a violência na sociedade e f) a transgressão na juventude (MORETO, 2008: 103)

É possível que estes conceitos fizessem parte dos estudos da escola, no horário de TDC, nos anos de 2009 e 2010, todavia nesta pesquisa, por conta do seu caráter – inserida em um estudo mais amplo – e do limite deste texto, não foi possível localizar estes estudos, sendo necessária uma leitura dos registros dos tempos pedagógicos, o que fica indicado para futuros estudos, constituindo-se, então, em uma etapa do projeto de pesquisa.

Quando as escolas fazem referência aos jovens, o fazem a partir de ações, que poderiam ser caracterizadas como pontuais, não acontecem com intencionalidade na formação continuada dos professores, mais sim no sentido de atender a demandas de organização da escola, tais como:

- na utilização da nomenclatura da EJA – Educação de Jovens e Adultos

- na organização da matrícula dos alunos

- aos direitos das crianças e dos adolescentes, na avaliação do ambiente educativo

- no Plano de Ensino de componente curricular específico

- na apresentação do tema do PP

- na avaliação do Projeto Parlamento Jovem[121]

[121] O Programa Parlamento Jovem foi instituído pela resolução nº768, de 27 de novembro de 2003, que tem como objetivo possibilitar uma vivência aos alunos da Rede Municipal de Educação dos atos do Poder Legislativo na vida pública campineira. Durante oito encontros, 33 alunos, eleitos por suas escolas, vivenciam a rotina de um vereador apresentando proposituras. O Parlamento Jovem é discutido nas unidades de ensino e, orientados por um professor-tutor, os estudantes dos 8º e 9º anos, levam propostas que representam sua escola, bairro ou então um segmento. De acordo com o Regimento do

Há um Programa Sócio-Educativo da Secretaria Municipal de Cidadania, Assistência e Inclusão Social, denominado "Jovem.com", que dentre outras ações, prevê o oferecimento de oficinas[122] que foram desenvolvidas em escolas aqui estudadas, contudo não apareceu menção a seu respeito.

Não foi possível constatar referência alguma aos termos como: juventude, jovens, adolescência, adolescente, quando as escolas indicam as ações para formação continuada dos professores, ou seja, apesar de haver proposta de trabalho, como foi o caso constatado em alguns planos de ensino de professores, estes não têm garantido o estudo da questão dos jovens – pelo menos no que se refere ao que está mencionado nos PPs – nos horários de estudo coletivo, da formação continuada em serviço dos professores, como possibilidade de compreender a sala de aula, as demandas requeridas pelos professores, pela sociedade, a necessidade pelos jovens da afirmação da individualidade e ao anuncio de uma relação outra que configura um novo jeito de relacionar-se com a escola, muitas vezes negado por ela.

A sala de aula também torna-se um espaço onde é visível a tensão entre o ser jovem e o ser aluno. Nela ocorre uma complexa trama de relações de alianças e conflitos entre alunos e entre estes e os professores, com imposições de normas e estratégias individuais e coletivas de transgressão. Nesse cotidiano, o jovem aluno vivencia a ambigüidade entre seguir as regras escolares e cumprir as demandas exigidas pelos docentes, orientadas pela visão do "bom aluno", e, ao mesmo tempo, afirmar a subjetividade juvenil por meio de interações, posturas e valores que orientam a ação do seu grupo. Essa tensão revela a busca do jovem em integrar-se ao sistema e, ao mesmo tempo, afirmar a sua individualidade, como sujeito, utilizando as mais variadas estratégias. Nesse processo, novos *scripts* sociais estão sendo criados e executados pelos jovens alunos,

Parlamento Jovem os vereadores-estudantes devem ser filiados a um dos seis partidos sugeridos: I – Partido do Desenvolvimento Econômico Urbano e Rural (PDEUR); II – Partido da Educação, Cultura e Esportes (PECE); III – Partido dos Direitos Humanos (PDH); IV – Partido da Juventude Ativa (PJA); V – Partido da Natureza Viva (PNV); VI – Partido das Ações Sociais (PAS). Disponível na *world wide web in*: http://www.camaracampinas.sp.gov.br/parlamento-jovem. Acesso em julho de 2010.

[122] Jovem.Com é um programa de inclusão social da Prefeitura Municipal de Campinas. Iniciativa da Secretaria Municipal de Cidadania, Trabalho, Inclusão e Assistência Social (SMCTAIS) tem como principal objetivo proporcionar aos jovens que vivem em situação de vulnerabilidade social sua reinserção na sociedade por intermédio da inclusão digital como forma de afastá-los do mercado de trabalho informal ou da criminalidade. Os jovens que ingressam no programa como bolsistas. Recebem formação básica e avançada em informática além da possibilidade de participação em uma série de oficinas de desenvolvimento pessoal, identidade, projeto de vida, empreendedorismo e criatividade. O programa tem dois eixos básicos: 1- Disponibilizar acesso gratuito à Tecnologia da Informação e Comunicação via uma rede de telecentros distribuídos pela cidade. 2- Incluir socialmente os jovens com idade de 14 a 24 anos em Oficinas de Cultura Digital. Disponível na *world wide web in*: http://www.campinas.sp.gov.br/governo/cidadania-assitencia-e-inclusao-social/jovem.com.php. Acesso em julho de 2010. Vide lei Municipal no. 12.601 de 18 de julho de 2006.

em meio ao conjunto das interações que ocorrem na escola. Em meio à aparente desordem, eles podem estar anunciando uma nova ordem que a instituição escolar ainda insiste em negar. (DAYRELL, 2007: 1121)

Esta constatação contrasta com o objetivo do PP, naquilo que lhe é peculiar, ou seja, conter as ações, metas, os projetos a serem desenvolvidos em um período determinado. Uma vez que a escola convive com a questão da indisciplina, conforme apontam os professores, e possíveis ações planejadas para que se estudem as causas e os efeitos desta situação deixam de estar incorporadas aos momentos de formação continuada dos professores.

A normatização – que muitas vezes os profissionais da educação impõem ao coletivo discente – incorporam ações para a normatização, para a adequação a princípios construídos pelo adulto.

Podemos afirmar que a unidade escolar apresenta-se como um espaço peculiar que articula diferentes dimensões. Institucionalmente, é ordenada por um conjunto de normas e regras que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. No cotidiano, porém, convive com uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos – alunos, professores, funcionários, pais – que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias, individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos; um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. (DAYRELL, 2007: 1118)

O estudo do cotidiano escolar, que intensifica os acordos, as alianças, os conflitos, as transgressões é possível acontecer no horário do estudo coletivo, em que esta questão da "transgressão juvenil" poderia ter sido prevista no Projeto Pedagógico para ser estudada, ou ela não é tão importante como parece, pois não há referências à questão da juventude, de se compreender como é que o jovem se constitui na contemporaneidade, enquanto possibilidade de compreender o porquê daquilo que se intitulou como indisciplina, de estudar o que seria a escola para os jovens?

As regras a serem seguidas – instrumentalizadas por ações dos adultos em relação aos jovens – institucionalizam uma forma de conceber as relações que se estabelecem na sala de aula, por exemplo, em que sequências de ações muitas vezes contrárias se entrecruzam na perspectivas de demarcação de territórios, de busca por autoridade através de ações autoritárias.

Toda sociedade grande e complexa tem, na verdade, duas qualidades: é muito firme e muito elástica. Em seu interior, constantemente, se abre um espaço para decisões individuais. Apresentam-se oportunidades que podem ser aproveitadas ou perdidas. [...] Mas as oportunidades entre as quais a pessoa se vê forçada a optar não são, em si mesmas, criadas por essa pessoa. São prescritas e limitadas pela estrutura específica de sua sociedade e pela natureza das funções que as pessoas exercem dentro dela. E, seja qual for a oportunidade que ela aproveite, seu ato se entremeará com os de outras pessoas; desencadeará outras seqüências de ações, cuja direção e resultado

provisório não dependerão desse indivíduo, mas da distribuição do poder e da estrutura das tensões em toda essa rede humana móvel. (ELIAS, 1994: 48)

As relações que poderiam ser denominadas de contraditórias – que se estabelecem na sociedade – implicam, no caso da escola e dos jovens, relações tensas e difíceis, porque apesar de confiarem na escola, inexiste um sentido de futuro para essa parcela da população.

Depositam confiança na escola, em relação ao projeto futuro, mas as relações são mais difíceis e tensas como tempo presente, na crise da mobilidade social via escola. Configura-se, desse modo, uma ambiguidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura e uma possível falta de sentido que encontram no presente. (SPOSITO, 2005: 124)

A partir da confiança na escola, é possível construir vínculos mais duradouros e estáveis a partir da configuração de sentido para a permanência e sucesso nos estudos. O presente se constituiria enquanto necessário de ser estudado para ser compreendido enquanto tempo de vida possível, dadas as circunstâncias em que os jovens vivem a sua "condição juvenil", no enfrentamento de desafios e na dureza e dificuldade da vivência da juventude das camadas populares. (DAYREL, 2007: 1108)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo dos Projetos Pedagógicos constituiu-se enquanto considerável campo de investigação no sentido de explicitar as correlações entre formação continuada de professores e a educação dos jovens.

A pesquisa identificou a inexistência de propostas de formação – explícitas nos PPs – para dar conta do trabalho com a configuração da "nova ordem" que estabelece a relação dos jovens com a escola.

Apesar de as constatações aqui registradas serem iniciais e ao mesmo tempo insuficientes, porque pelo limite do texto não houve a investigação nos registros das reuniões coletivas de trabalho docente, aparece a necessidade de estudos pela equipe escolar de como é que se estabelece a relação dos jovens com a escola e vice-versa, a fim de qualificar o que se denomina de indisciplina, que se constitui, muitas vezes como uma manifestação da condição juvenil frente à constituição das alterações vivenciadas pelos jovens na contemporaneidade; e de como a escola se relaciona com os jovens na perspectiva de poder concebê-los enquanto cidadãos de direito

Neste sentido, pelos limites desta investigação, se faz necessário aprofundar os estudos, buscando por outros instrumentos metodológicos – que ofereçam dados para instrumentalizar uma análise mais apurada das relações que se estabelecem na escola pública com os jovens no Ensino Fundamental, uma vez que as ações previstas nos Projetos Pedagógicos, em relação à formação continuada dos professores, se organizam a partir de categorias que, conforme ali descritas, não consideram a constituição juvenil, como necessária de ser estudada, para compreender as formas como eles se manifestam e se organizam.

Isto não significa que os Projetos Pedagógicos – ao não estabelecerem este estudo como necessário na formação dos professores – ignoram ou desconhecem essa condição, todavia para se compreender a indisciplina como uma manifestação juvenil, por exemplo, se faz necessário estudar as causas que provocam a indisciplina, muito mais do que imputá-la aos jovens como uma possível característica da sua constituição.

A importância dos estudos sobre a juventude, a condição juvenil, indica para a escola e, por conseguinte, para os profissionais da educação, uma aproximação com uma parcela da sociedade que passa por transformações, originando desafios àqueles que trabalham com a educação dos jovens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPINAS, PMC. Lei Municipal nº 12.601, de 20 de julho de 2006. Dispõe sobre o Programa Sócio-Educativo JOVEM.COM de Ações de Inclusão Digital e Concessão de Bolsas. Disponível na *world wide web in*: http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/135171591.pdf. Acesso em julho de 2010.

_____. Resolução SME nº 03, de 04 de março de 2008. Estabelece normas para o planejamento, a elaboração e a avaliação do Plano Escolar/Projeto Pedagógico das Unidades Educacionais de Ensino Fundamental e de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e das Unidades Particulares de Educação Infantil. Disponível na *world wide web in*: http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/1599965717.pdf Acesso em julho de 2010.

_____. Resolução SME nº04, de 07 de abril de 2009. Estabelece normas para a elaboração de Adendo/Adequação do Plano Escolar/Projeto Pedagógico das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino e das Instituições Privadas de Educação Infantil do Município de Campinas. Disponível na *world wide web in*: http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/1708878931.pdf Acesso em julho de 2010.

_____. Resolução SME nº13, de 19 de novembro de 2009. Estabelece normas para a elaboração de Adendo/Adequação do Plano Escolar/Projeto Pedagógico das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino e das Instituições Privadas de Educação Infantil do Município de Campinas. Campinas. SP. 2009. Diário Oficial do Município de 20 de novembro de 2009.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educação & Sociedade**. vol.28 nº100 Campinas Outubro de 2007 (p.1105-1128)**

_____. O jovem como sujeito social. Disponível na *world wide web in*: http://www.fae.ufmg.br:8080/objuventude/textos/ANPED%20REVISTA.pdf Acesso em abril de 2010.

_____. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG. 1996.

ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1994.

_____. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Liv. Martins Fontes, 1980.

MORETO, Julio Antonio. Formação continuada de professores: dos (des) caminhos dos órgãos colegiados de participação, às instâncias de gestão das políticas públicas. 2009. 314p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

_____. Os jovens e a escola: relações com o imaginário dos professores. **Anais** do III Simpósio Internaciona sobre a Juventude Brasileira. Goiânia, GO, 2008 (p.103)

SILVA, Andréia Ferreira da. A formação de professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001). Disponível na world *Wide Web in*: http://www.anped.org.br/28/textos/gt08/gt08327int.rtf - 2005 . Acesso em maio de 2008.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. ABRAMO, Helena W. & BRANCO, Pedro P. M. (orgs.) **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. Instituto cidadania. Editora Fundação Perseu Abramo. São Paulo, jan.2005. (p.87-127)

_____. & CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, 2003, n.24, pp. 16-39.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v.23, n.61, p.267-281. Dezembro de 2003.

SABERES MENORES E JUVENTUDES E RUA.

Laisa Blancy de Oliveira Guarienti[123].

Resumo: projeto realizado a partir de um problema elaborado pelas vivências durante meu percurso formativo, bem como, as marcas deixadas em meu corpo de estudante. As práticas desenvolvidas se realizaram com jovens em comunidades periféricas da cidade de Santa Maria / RS. Experimentei práticas discursivas e não discursivas nas ruas como um espaço possível para Educação, extrair conhecimentos não legitimados, na perspectiva despotencializadora da crença na sacralidade que do Estado provenha nobres decisões. Metodologia embasada no perspectivismo e fluidez de conhecimentos, uma vez que a intenção do trabalho foi problematizar e seguir vontades singulares das vidas de jovens moradores dos bairros e não criar teorias da Educação. Para fundamentar o projeto problematizei a instituição escolar a partir de Michel Foucault (1987) e experimentei a Educação nas ruas como um campo que vaza ao formal, além de conceitos como *rizoma e menor,* desenvolvidos por Gilles Deleuze (1997 e 1977). Experimentaram-se encontros que puderam surgir auto-sensibilizações, a partir da linguagem, das visões, das audições, dos sentidos e práticas, que afetadas pela do outro (mundos diferentes) puderam procurar em si mesmo e quem sabe no outro, a imagem do seu pensamento subterrâneo, gerando a sua própria energia em viver, revelando um confronto de vontades em querer saber contextos históricos, sociais e culturais diferenciados.

Palavras-chave: Educação – rua – invenção.

SABERES MENORES E JUVENTUDES E RUA.

O objetivo principal deste trabalho foi pensar nas ruas como espaço possível para Educação, propor ações pedagógicas interessantes à vida das pessoas. Além de pôr em jogo o ensino escolarizante e a Educação multiplicadora; foi desenvolvido ações pedagógicas na direção da vontade das pessoas; valorizou-se saberes e práticas constituídas a partir do cotidiano das pessoas, num processo contínuo de aprendizagem.

[123] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação / UNICAMP.

O movimento foi experimentar ações e práticas de vida desapegadas de imposições, como o discurso oficial e dito como o verdadeiro e apostar nos saberes locais, discursos menores/errantes e específicos de cada pessoa; proporcionar espaços de convivência que puderam ser realizadas práticas educativas que surgisse da vontade das pessoas em trocar saberes, como um campo horizontal e aberto às conversações e problematizações que a vida convida; se envolveu seres heterogêneos de um mesmo coletivo e/ou não, que quiseram trocar vivências sem anularem-se como pessoas singulares.

A construção da proposta deste trabalho foi elaborada pela minha vivência na trajetória escolar. Anos sentindo algo vazio, que não me agradava, não me completava enquanto formação de pessoa. Todos os mecanismos, regulagens, forças, sentidos que me atravessaram durante este período de mais de dez anos, foram me incomodando e ao mesmo tempo, por outro lado, me incentivaram a pensar sobre esta proposta. No percurso escolar, iniciei uma tomada de sentidos mais rígidos comigo mesma e deixei a inocência e ingenuidade de lado.

Foi a partir deste despir de marcas de senso comum que tomei coragem em pesquisar, já na graduação em Pedagogia, as linhas que atravessavam o funcionamento da instituição escolar. Percebi que é sob um emaranhado de regulagens como, por exemplo, Projetos Políticos Pedagógicos, Parâmetros Curriculares Nacionais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Constituição Federal e outras que se constituem as normas e se naturalizam verdades, conceitos. E percebi que são com esse movimento que professores tentam direcionar as opiniões de seus alunos a fim de modelá-los em futuros cidadãos. E nessa perspectiva, os alunos aceitam essas normas, na esperança de futuro melhor a todos, e ao mesmo tempo, professores e outras figuras de poder, exercitam-nos para que esqueçamos de viver o presente, e nos projetem um futuro, sempre melhor.

As normas impostas verticalmente pelos regulamentos, fazem com que a escola e professores, sigam e reproduzam mecanicamente os conteúdos que são passados para os alunos. Passam, porque não permanecem, pois há pouco sentido nos conteúdos para os estudantes, porque são conhecimentos impostos, sem vontade, involuntários.

Assim a escola é vista como um espaço de ensino e adestramento para formar pessoas habilitadas na docilidade e aceitação das normas que nos são impostas por instituições que castram as singularidades e vidas.

O autoritarismo de regulagens, tais como, carteira de identidade, CPF, boletins, aprovações, não aprovações, boa saúde, inicia antes mesmo de nascermos, pois o Estado e a sociedade atuam, modelam e agem no corpo dos indivíduos sem ao menos percebermos que está passando algo em nós.

> Família, escola e trabalho são instâncias unidas pela função de educar. Quem é educado em uma família, depois na escola e depois assume um posto de trabalho, deu todas as provas necessárias de sua normalidade, de sua adequação à vida cidadã, de sua funcionalidade e utilidade no corpo social. (Corrêa, 2006, p. 49).

No percurso da minha vida e escolar também, percebi que não é interessante e nem foi a pretensão do trabalho acabar com as instituições, principalmente a escolar. Procurei com o projeto deslocar o pensamento embrutecido e naturalizado de que é somente na escola que as pessoas podem aprender conteúdos. Procurarei deslocar o pensamento para outras possibilidades de ação pedagógica – "conteúdo" - que fossem atentas aos sentidos e outras formas de socialização que não somente as institucionalizadas.

As instituições autorizam ou não as pessoas se moverem e pensarem, conforme o que lhes é imposto. A liberdade fica sob controle dos dispositivos de poder – escola, família, Igreja, Estado, hospitais - e suas vontades e desejos suprimidos.

Se os primeiros anos de regulagens começam pela família, os seguintes se prolongam na escola e se aperfeiçoam pelo trabalho[124]. Todas estas instâncias modelam o comportamento do futuro cidadão numa vida que chapa as pessoas em uma única forma, não possibilita que aponte outros modos de vida a não ser o que já está naturalizado por grande parte da sociedade.

Pensamos somente sobre aquilo que já foi pensado, inventado, criado e debatido. Permanecemos num infinito debate sobre as melhoras do processo escolar. Pensamos sempre dentro. Melhoras para dentro das instituições. Pouco se percebe a vida fora. A questão que também me instigou a realizar este trabalho foi: O que pode uma vida fora das amarras institucionalizadas? Foi por esses motivos – escola com doenças crônicas de mesmices - e outros, que o movimento do trabalho dançou por uma Educação Errante, Nômade – sem fins definidos -, ou uma Educação andarilha[125], ou seja, que se desenvolveu em torno do não fixar em normas institucionalizadas e da não imposição de saberes regrado. Ela agiu sob a perspectiva da mobilidade e vontade das pessoas; *fluxos* de vida que movimentaram o espírito livre[126].

O sentido da palavra nômade[127] para a proposta foi de movimento – mesmo que parado -, perambulação, dinamismo, fluidez de energias que brotassem de diferentes atitudes particulares das pessoas. Potencializaram-se momentos, intensidades.

O que se movimenta é o espírito, pois, por mais que o corpo esteja acorrentado as mais grossas correntes, o pensamento não pode ser apreendido. Esse pensamento me fez lembrar do texto "*Da prisão de Os Toribios. O Acorrentamento do Frade*[128]", por mais correntes que envolviam o frade, nenhum dos carcereiros conseguia acorrentar seu pensamento.

O pensamento nômade, segundo o conceito de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), percorre espaços lisos, sem fronteiras, mapas abertos, ele cria/inventa, livre de pré-julgamentos, ele não está interessado com o certo ou errado e sim possibilita problematizações, ele passa por cima deste julgamento brincando como uma criança ainda não poluída de moralismos e juízos de valores.

Entendo *problematização* como um conjunto de pensamentos particulares, suscetíveis a reconhecer as verdades e falsidades impostas, e a partir do reconhecimento, potencializar idéias particulares das pessoas. O pensamento sobre o cotidiano pode ser questionável e que o problema seja um convite com potencialidade para inventar outros problemas, por mais doloridos ou prazerosos que sejam.

> Sabe que o problema não é dirigir, nem aplicar metodicamente um pensamento preexistente por natureza e de direito, mas fazer que nasça aquilo que ainda não existe. (...) Pensar é criar, não há outra criação, mas criar é, antes de tudo, engendrar "pensar" no pensamento. (...) Um problema se determina ao mesmo tempo em que é resolvido; mas sua determinação não se confunde com a solução. (DELEUZE, p.213 e 235, 2006).

[124] Max Stirner, "O único e sua propriedade", 2004.
[125] No sentido nietzschiano, do livro HDH: "Aquele que quiser, menos que fosse somente em certa medida, chegar à liberdade da razão, não tem o direito de se sentir na terra de outra forma senão como andarilho (...) proporá a observar bem e a manter os olhos abertos para tudo o que se passa realmente no mundo (...) andarilho que tem prazer pelas mudanças e pelas passagens".
[126] Pensamento de Nietzsche, no livro HDH. Entende-se espírito, como pensamento.
[127] Conceito criado por Deleuze e Guattari em "Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia. vol.5", 1995.
[128] Texto de Reinaldo Arenas. O mundo alucinante. RJ: Francisco Alves, 1984.

Ao tratar de problema, propunha nas ações do projeto, conversas além de julgamentos morais, além do certo e errado. Discutir, confrontar, ganhar e perder, são objetos da dialética. A intenção foi trazer à tona pensamentos de diferentes pessoas. Pensamentos que não foram capturados pelos discursos científicos de ordem maior. Intensificar no coletivo o sentimento de autonomia, potencializar suas formas de expressar, não recriminar e nem premiar, e sim emergir formas distintas de pensar sobre problemas do cotidiano vivenciados em comum.

Foi através de redes de dês-conexões que acreditei ser possível aprender algo com outras pessoas, isto é, com formas de pensamentos distintos que poderemos compor algo interessante para o processo educativo de nossas vidas, uma vez que acredito ser a partir do conhecimento de outra pessoa que teremos a possibilidade de trocar saberes. Entende-se estes saberes, os que são fugitíveis aos dispositivos de captura das sociedades de controle na época contemporânea. A aprendizagem tida como contínuo processo, afirmação esta que se assemelha com o que Gilles Deleuze (2006) propõe,

"... o aprendiz é aquele que constitui e enfrenta problemas práticos ou especulativos como tais. (...) Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender (...) Não há método para encontrar tesouros nem para aprender (...) Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita..." (p. 236, 237 e 238)

Desse modo, procurei escapar dos espaços formais de ensino e propus deslocar o pensar para as ruas, esta como um lugar com potencialidade em ações educacionais desapegadas do ritual escolarizante e bem como, conceitos tidos como verdadeiros. *Pensamentos andarilhos*. Pensamentos vivos de cada pessoa. Local onde o processo educativo pôde acontecer livre das amarras do ensino.

Perceber a vida como o próprio processo. O que vale em uma vida não é o começo, nem mesmo o fim dela, o válido é todo o processo que constitui a vida de cada pessoa. Os instantes vividos, o agora, o momento, o presente, as intensidades.

A Educação pôde ser tomada como um organismo aberto, sem fronteiras, um *espaço liso*, que permitiu os pensamentos perambularem por campos vastos. Ela estava aberta aos interesses das pessoas, uma vez que na escola, os conteúdos transmitidos pelos professores, já não chamavam mais a atenção de muitos estudantes participantes da pesquisa. Há um distanciamento entre o mundo escolar e o mundo vivido fora da escola e é visível este distanciamento não só pelos conteúdos propriamente ditos, mas por toda a arquitetura da escola, como os muros de concreto que fazem a divisão, as janelas esfumaçadas, o confinamento obrigatório.

Foi pensar como uma Educação *rizomática*[129], esta que não prevê conteúdos, ela experimenta conhecimentos que as pessoas tenham vontade de conhecer; buscar a produção singular a partir de múltiplos referenciais, da qual não é possível, e nem sequer há, como saber de antemão o que se espera do primeiro olhar das pessoas.

[129] Pensamento desenvolvido por Gilles Deleuze e Félix Guattari em "Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia", vol.1, editora 34, 2007, que apresenta o rizoma como um organismo múltiplo e aberto, que a partir de um saber constituído faz proliferar outros novos pensamentos.

Por Educação[130] entendo todas as práticas pautadas pela não hierarquização, não autoritarismo e o não disciplinamento do saber nas relações educando-educador. Entendo que sejam formas autogestionárias e organizadas por um coletivo que queira constituir saberes não legitimados e que afirmem as práticas vividas.

Que possibilite às pessoas se perceberem em outras entradas-saídas, inventadas por elas mesmas e no desbloqueio de mentes embrutecidas por condicionamentos aplicados ao longo de muitas gerações através das instituições de captura como escola, família, igreja.

Buscar pequenas conquistas cotidianas, pois a vida se movimenta com os experimentos, as aberturas, as diferenças, as multiplicidades. Possibilitar que as pessoas se abram para a capacidade de conhecer e experimentar situações novas e saber que é possível a construção pela busca da liberdade individual e a felicidade pessoal na Educação que queira o conhecimento pela vontade.

Criar formas de saber, para assim, destruí-los e renová-los a cada instante da vida. Isto é o processo das intensidades. O saber deve morrer[131] a cada instante para torná-lo em vida um experimento que tenha sentido a mim mesmo.

"*Alternativas para a deseducação*" texto de Paul Goodman[132], apontam que a deseducação eduque mais que o adestramento do ensino escolarizante. Afirma que o uso da cidade como sala de aula pode educar usando exemplos concretos dos conteúdos ensinados, do que criar uma abstração destes conteúdos e trazê-lo para dentro da sala de aula como parte de um currículo.

Assim a Educação pensada pelo autor assinala novas ocupações, que não sirvam apenas para obtenção de status e salários, a Educação não pode ser algo vago, pelo contrário, precisa ser voluntária, variada e diversificada.

Mikael Bakunin no seu artigo "*A Educação Integral[133]"*, aponta que a mudança na Educação é condição necessária, mas não suficiente para modificar a sociedade. Afirma que "o primeiro dia de vida escolar deve ser o de maior autoridade e o de ausência quase total de liberdade, porém seu último dia será o de maior liberdade e o de abolição absoluta de todo vestígio do princípio de autoridade".

Nessa citação o autor, não apresenta o pensamento sobre a autoridade como um modelo a ser imposto, ou ordens a serem executadas. Isto pode ser percebido no cerne do Estado e marcado nas pessoas através dos discursos proferidos ditos verdadeiros, que impõe às pessoas condutas como a aquisição de carteira de identidade, voto obrigatório, impostos a serem pagos. A escola é também uma instância fortemente autoritária, impondo os conteúdos, aprovando ou não alunos, controlando-os com cadernos negros, que registram o comportamento e classificam más ou boas condutas.

A autoridade nesse sentido se apresenta para o controle e domínio, através do exercício da imposição de vontades e que se encaminha para o autoritarismo, este que é arbitrário e impõe verdades através de seus discursos de saberes-poderes e normas sobre os outros. Uma instância fortemente constituída (Estado, família, Igreja, escola) que manda na conduta de certo coletivo de pessoas.

---

[130] Pensamento extraído do livro "História das idéias e movimentos Anarquista", vol.1, A idéia, de George Woodcock e reelaborado por mim.
[131] Encontrei este pensamento com Max Stirner "*O falso princípio de nossa Educação".* São Paulo: Imaginário, 2001.
[132] "Os grandes escritos anarquistas". Organizado por George Woodcock, SP: L&PN, 1998.
[133] Livro "*Educação Libertária*" (1989), organizado por F. G. Moriyón.

Para Bakunin a autoridade, se estabelece na horizontalidade, ser compreendido como um intercessor e não como um professor, que professa seus conteúdos. Intercessor é uma pessoa que media relações, pois, tem a capacidade de articular um grupo, seja na escola, na rua, ou na família, a gerar uma auto-organização progressiva, em beneficio do coletivo.

É um processo contínuo e delicado ao mesmo tempo, pois, quero deixar claro neste texto, que há diferenças entre a autoridade que gera o autoritarismo dos Governos e *instituições disciplinadoras*[134], da autoridade a gerar uma auto-organização que se estabelece no e pelo coletivo sem imposição vertical de uma vontade sobre a outra.

Quando se trata de botas, recorro à autoridade do sapateiro; se se trata duma casa, dum canal ou dum caminho de ferro, consulto a do arquiteto ou do engenheiro. Para cada ciência específica dirijo-me a este ou àquele sábio. Mas não deixo imporem-me nem o sapateiro, nem o arquiteto, nem o sábio. Eu escuto-os livremente e com todo o respeito que me merecem a sua inteligência, o seu caráter, a sua sabedoria, reservando no entanto o meu direito incontestável de crítica e de controlo. Não me contento em consultar uma única autoridade especialista, eu consulto várias; comparo as suas opiniões e escolho a que me parece mais justa. Mas não reconheço nenhuma autoridade infalível, mesmo nas questões mais específicas; por isso, por muito respeito que eu possa ter pela honestidade e pela sinceridade deste ou daquele indivíduo, nunca terei fé absoluta em ninguém. Uma fé destas seria fatal para minha razão, para minha liberdade e até para o sucesso dos meus empreendimentos; ela transformar-me-ia imediatamente num escravo estúpido e num instrumento da vontade e dos interesses dos outros. (BAKUNIN, p. 52, 1975).

Potencializar a autoformação das pessoas capazes de uma visão o mais completo e aberta possível da realidade, capaz de tornarem-se autoridades no conhecimento que possuem. Para que, com a troca de saberes, sejam pessoas informadas dos mais diferentes saberes e que sejam capazes de agir com critérios próprios na tomada de decisões.

...pois será sempre necessário vincular o que se faz na escola com o que se faz fora dela, conseguindo ao mesmo tempo que a realidade exterior irrompa nas salas de aula e que a educação impregne toda a sociedade[135].

A Educação, na perspectiva do trabalho, não foi um conjunto de normas impostas às pessoas, nele, se exerceu práticas de liberações, expressões, sentidos, criações, que foram experimentadas pelas próprias pessoas envolvidas, cada uma auxiliando a outra, numa ajuda mútua. Foi possível estabelecer trocas de conhecimentos e experimentos que funcionaram juntas: ações educacionais, amizades, risos, raivas, dores, sentimentos à flor da pele.

A formação das pessoas pôde percorrer um caminho no sentido do encontrar-se, descobrir-se, formar-se, cultivar-se, fazer-se e conhecer-se a si próprio. Tanto a vida, a cultura, a arte, a ciência e a literatura, não foram vistos de forma bitolada e homogeneizada a um único ponto de vista, como algo generalizado, fechado, único e exclusivo e visto somente sob a ótica do discurso científico. Pelo

[134] Termo extraído do pensamento de Michel Foucault em Vigiar e Punir (1987) que aponta as instituições disciplinadoras como a grande chave mestre para a máquina Estado poder se movimentar, sem ser incomodada com os desregulados, uma vez que são estas instituições que modelam, ajustam e confinam para a homogeneização.

[135] "Educação Libertária", organizado por Félix Garcia Moriyón. POA: artes médicas, 1989. Citação retirada da introdução. P.28.

contrário, quanto maior foram as diversidades de conhecimento, mais formação individual as pessoas criaram para si mesmas.

Desse modo, o trabalho teve como intenção possibilitar intervenções através de vivências, memórias e outros elementos como ponto de partida, a identificar nos estrado dos acontecimentos, os elementos visíveis e parciais, já que se entende ser nesses elementos, a identificação de descontinuidades que potencializaram a produção de desejos e vontades nas pessoas.

Um "perspectivismo[136]" que reconheceu num espetáculo suntuoso e desolado, a realidade como processo em movimento e em alteração constante, uma condicionalidade nos modos dos seres vivos racionais em elaborar seu conhecimento entre armas de um grande espetáculo: a vida.

A vida é sempre fugitiva e passageira, mas também sempre palpitante de realidade e de individualidade, de sensibilidade, de sofrimentos, de alegrias, de aspirações, de necessidades e de paixões. É só ela que cria espontaneamente, as coisas e todos os seres reais. A ciência não cria nada, ela só constata e reconhece as criações da vida. E sempre que os homens da ciência, saindo do seu mundo abstrato, se ocupam da criação viva do mundo real, tudo o que propõem ou criam é pobre e ridiculamente abstrato, sem sangue nem vida, morrendo à nascença (...) Disto resulta que a última missão da ciência é esclarecer a vida e não governá-la. (...) Portanto, também é necessário reconhecer os limites da ciência e de lhe lembrar que ela não é o todo, é só uma parte, e que o todo é a vida. (...) Mais uma vez, a única missão da ciência é iluminar o caminho. Mas só a vida, libertada de todos os entraves governamentais e doutrinários e elevada à plenitude de sua ação espontânea, é que pode criar. (BAKUNIN, p. 44, 45 e 47, 1975).

É inspirado nas palavras do autor que a pesquisa procurou valorizar opiniões e visões no comandar a si mesmo, em direção a modos de vida com possibilidade de criar formas de invenções, fazer das circunstâncias um palco de testagem das extravagâncias de si. Somos pensantes, não aparelhos de objetivação e máquinas registradoras com vísceras. Viver é transmudar constante tudo o que nós somos em luz e chama daquilo que nos atinge.

Desse modo, projetei uma reavaliação de valores entre as pessoas, na direção, não de desvelar se as interpretações do mundo foram verdadeiras ou falsas, mas ultrapassar a oposição desses valores, uma vez que, a questão foi em que medida o juízo e a moral, promovem ou conservam a vida.

Para o desenvolvimento do projeto foram necessários alguns procedimentos estabelecidos *a priori*, mas que puderam ser alterados conforme o desenrolar da trama. Mas antes quero deixar claro ao leitor o porquê da escolha da rua.

Escolhi a rua para desenvolver este trabalho, por ser uma pessoa em que a vida toda nunca parou em casa. Parou na escola porque era obrigada, mas na minha casa, minha família, nunca me obrigou a permanecer. Principalmente a figura da minha mãe, ela me deixava livre para brincar com as crianças da vizinhança e não me impunha limite de horário para retornar para a casa; se bem que voltava sempre em um horário que lhe agradava.

[136] Referente ao pensamento de Nietzsche, que apresenta o perspectivismo como a expressão máxima da vida de cada pessoa, é o seu pensamento próprio. Problematizar verdades, fatos, situações, realidades, sentidos, vidas. Emergir pontos de vistas a fim de criar uma atmosfera criativa de conversas entre as pessoas.

Sempre articulava o grupo de meus amigos para saírem nas ruas. Eu que ligava para todos, passava de casa em casa, convidava para brincar, organizava jantas, festas, passeios, movimentava meus amigos para sempre que possível estar na rua. A rua me fazia enxergar-sentir-escutar-agir de outras formas, possibilitava a invenção de inúmeras ações desapegadas de obrigações.

Além de acreditar que nela haja uma desregulagem, isto é, um lugar com *fluxos*/acontecimento/*força* de diferentes pessoas. É nas ruas que enxergo, por exemplo, empresários tropeçarem em pedras, uma velha senhora perder a sombrinha em dia de chuva, uma criança chorar o sorvete que o pai não quis comprar, um bêbado cair ao chão, um velho perder a chapa enquanto dirige o carro. Movimentos rápidos, que num piscar de olhos, já aconteceram, não voltam mais a acontecer da exata maneira que foi anteriormente. Pequenos acontecimentos, que como os grandes também merecem ser dados atenção, são movimentos imprevisíveis e imperceptíveis, podem ser ativos e potencializar ações educativas.

A rua como um lugar público que por ora, só serve para o deslocamento de um lugar a outro e em outros momentos um lugar rico para a observação, para o riso, o choro, de um espectador como eu, que ainda paro, vejo, escuto e sinto os acontecimentos da rua. Sentidos que a rua possibilita o tempo todo, ela não pára, está em constante movimento de seres racionais e irracionais que compõem uma paisagem única a cada instante da vida. Apostei na rua por ser a partir destes pequenos fluxos que possa acontecer uma ação educativa, basta observar a vida e dela aproveitar os saberes e acontecimentos que surgem constantemente.

Durante a realização do projeto o grupo de pesquisa do Laboratório de Metodologia de Ensino de História da Universidade Federal de Santa Maria (LH), mapeou e percorreu alguns bairros da cidade para encontrar onde poderíamos realizar a proposta. Localizamos no mapa da cidade alguns bairros, procuramos ter o cuidado de não escolher bairros próximos e sim com certa distância geográfica, bairros abertos em nos receber, ou mesmo se nestes bairros havia pessoas conhecidas por nós, que possibilitassem uma entrada ao grupo.

O primeiro contato que tivemos, foi com o Bairro Itararé, por intermédio da organizadora da Escola de Samba Barão do Itararé, uma vez que eu já havia a conhecido no início do ano de 2008. Foram mais de três encontros para que oficialmente pudéssemos iniciar as atividades. No total realizamos cinco encontros nesta localidade com atividade.

Feito esse primeiro contato inicial, perambulamos para outro local, o Alto da Boa Vista. Esta que seria a primeira vez que o grupo entraria em um lugar sem a intervenção de um mediador[137], fomos sem conhecer nada e nem ninguém, um tiro no escuro e que de certa forma, conseguimos a entrada no local, pois "quem tem boca vai a Roma", ou melhor, ao Alto da Boa Vista.

Tanto no bairro do Itararé quanto no Alto da Boa Vista (sete encontros aconteceram neste local), foram elaboradas estratégias interessantes ao coletivo, como, por exemplo, no primeiro, Itararé, foi estabelecido entre o grupo trocar saberes e conhecimento sobre a Amazônia, uma vez que o tema da escola de samba Barão do Itararé foi a Lenda do Dia e da Noite, e foi por vontade dos participantes querer que esse assunto fosse o mobilizador das nossas ações. No Alto da Boa Vista, persistiu a construção de brinquedos com materiais que estavam no redor de seu cotidiano como, por exemplo, materiais reciclados, uma vez que grande parte das pessoas que vivem neste bairro são carroceiros e recicladores de materiais, como o papelão, plástico, metais.

[137] Ocorreram outras intervenções em outros bairros da cidade, porém para a elaboração deste artigo fiz o recorte apenas de duas localizações onde aconteceram as ações educativas.

Possibilitamos a organização de espaços às pessoas no qual puderam relacionar-se consigo mesmas e trocar pensamentos e práticas diferenciadas. Se enxergarem como seres vivos e ativos em meio à diferença social e pensar na Educação comprometida com as práticas de vida das pessoas e como elas agiam em seu cotidiano.

As práticas que o grupo dos estudantes da UFSM realizou nos Bairros, foram tentativas de fazer a Educação funcionar em outros locais e de outras formas. Romper com o processo de ensino naturalizado nas ações cotidianas das pessoas é um fenômeno, atualmente, impossível, tendo em vista, as grandiosas tentativas das diversas correntes pedagógicas e que por fim, ou acabam esgotadas, ou vencidas pelo comodismo de reproduzir novamente o modelo tradicional.

Uma Educação na perspectiva do trabalho, não ficou presa aos limites materiais (cadeiras, cadernos, classes) e imateriais (conteúdos, discursos vagos) de ensino, ela não foi um alvo com caráter escolarizante. Ela exigiu um desprendimento do estar fixo, de se liberar das generalizações e do obedecer a regras.

Como o movimento do projeto se deu pela liberdade e vontade, os participantes puderam seguir ou abandonar o projeto em qualquer momento, pois as pessoas são livres e soberanos das suas próprias decisões e vontades[138] e não foi de nosso interesse, impor algo contra a vontade alheia.

A Educação para este trabalho, não se interessou em ensinar um conceito pronto ou uma verdade, nem mesmo massificar a ação educativa, e sim trocar vivências com pessoas que estavam abertas, dispostas, curiosas e interessadas por conhecer outros modos de agir na Educação e assim, possibilitar um experimento livre das amarras que o ensino escolar tradicional implica.

Análises de uma proposta de trabalho que foram além de dar certo ou errado, não foi minha intenção nem do grupo criar um método para seguir o restante das vidas, ou reproduzir um discurso, que funcionasse ou não.

Se funcionou foi porque as pessoas que participaram desta situação específica, permitiram que acontecesse deste modo, que foi único, exclusivo, pois se a proposta fosse iniciada em outras ocasiões, se movimentaria para outros caminhos ainda cobertos de mata nativa. Não saberia que assuntos seriam interessantes às pessoas, teria que começar do zero. Nascer de novo outras vontades.

Analiso as ações desenvolvidas no projeto, lembrando dos objetivos iniciais de um modo que compôs um texto aberto, sem resultados obtidos e alcançados. Foi um experimento que possibilitou às pessoas se entregarem aos acontecimentos, pela vontade, pois nunca se era obrigado a participar ou realizar as atividades.

Ao iniciarem as atividades nas ruas, confesso ter sentido um frio na barriga. A dúvida do incerto se apoderou dentro de mim, mas no decorrer da trajetória fui aliviando-me. Não adiantava sofrer por antecedência, o que pude fazer para aliviar foi agir. Ativar, movimentar, fazer a coisa funcionar, acontecer, sentir os efeitos que este ensaio me possibilitou.

O projeto foi um experimento sem a obrigatoriedade de dar certo, porque o erro também abriu um leque de análises. Enxergar o realizável e o não realizável, o visível e o não visível, enfim, problematizar os acontecimentos sob o meu olhar.

[138] Referente ao pensamento de Stirner em "O único e sua propriedade", que afirma que tudo acima do EU (seja deus, professor, mãe, amigo) enfraquece e empalidece a pessoa.

Contudo, analiso alguns aspectos que pude enxergar e perceber, e assim projetei alguns pensamentos que na sensibilidade em que estava sentido naquele momento de escrita, me afetou. Foram percepções momentâneas, que hoje, registradas em papel, fixam um sentimento único, de um momento específico de minha vida que agora descrevo muito brevemente alguns apontamentos, pois tamanha intensidade deste projeto, não coube e nem caberá totalmente no papel que for. Descreverei estes apontamentos por blocos de sensação e afeto por mim atravessados.

Bloco A: sobre os locais.

A escola de samba, localizada no Bairro Itararé, se[139] realmente os encontros tivessem ocorrido com certa seqüência e freqüência, poderiam ter acontecido o pensamento inicial, que seria fazer do local um centro de convivência para os moradores da região durante o ano inteiro, com almoços, jogos, trocas de conhecimento sobre a Amazônia.

Uma creche neste mesmo bairro, foi usada somente como um espaço que a comunidade nos ofereceu, poderia ter sido qualquer outro lugar. O bairro é bastante extenso, então foi necessário que ocorressem as atividades nesta creche para as pessoas que moram em outra região, pudessem também participar sem se deslocar para ir até ao barracão, este que é mais distante para estas pessoas que moram mais próximas do morro, isto é, longe do barracão.

Se a intenção era movimentar a escola de samba o ano inteiro, então, porque ter que realizar as atividades na creche também?

Não sei se nos disponibilizamos demasiados, e por isso as pessoas pensaram que fossemos "pau para toda obra", ou, que fazíamos tudo que pediam. A intenção não foi fazer isso.

As atividades realizadas no Alto da Boa Vista, na rua, permitiram uma visualização, aberta e livre, pois todos os que passam pelas ruas e mesmo os pais que ficavam sentados na frente de suas casa, volta e meia nos olhando, puderam ver claramente o que realizávamos com seus filhos, ficavam livres para a hora que quisessem pudessem chamá-los.

Possibilitou, além disso, que outras pessoas pudessem enxergar as ações e se unirem ao grupo, como foi o caso da menina que saiu correndo de sua casa para tocar flauta com o coletivo.

Desse modo, quando realizamos as atividades no barracão e na creche no Itararé, não houve a possibilidade de trocas entre as pessoas que circulavam pelas ruas, uma vez que, estávamos de certo modo, confinados em espaços fechados. Por mais que o pensamento transbordasse a esses espaços, realizando ações pela vontade, a arquitetura confinava passagens e trocas de outras pessoas para entrarem nas atividades.

Era puro muro, e por mais frestas que houvesse entre as tábuas da madeira, nenhuma pessoa que perambulava pela rua no momento, ousou entrar no espaço e participar das atividades.

Já no Alto da Boa Vista, caminhos sem fronteiras, *espaços lisos*, que possibilitam enxergar as práticas realizadas e que outras puderam vir a trocar vivências significativas entre o coletivo formado no momento.

[139] Não foi possível uma vez que os participantes estavam ocupados com atividades eleitorais durante este período.

Bloco B: sobre a mediação.

Outra relação que pude perceber entre as regiões foi que no Itararé houve a intervenção de um mediador entre nós e as pessoas dos bairros. O que de certa forma não se soube da condição que o mediador estabeleceu para que as pessoas estivessem lá. Deu apenas para perceber que as crianças ao final das atividades queriam fazer outras coisas que não a proposta pelo grupo.

Já no Alto da Boa Vista, a vontade das pessoas foi voluntária, não houve um terceiro, mediando à organização das ações. Aconteceu que os mediadores éramos nós mesmos.

Nu e crus apresentamos a proposta e logo foi aceita. Possibilitou desde o início uma horizontalidade espontânea entre as pessoas, o que facilitou bastante a entrada no local, quando nós mesmos nos tornamos os mediadores. A forma de aproximação foi direta e eficaz, para ser objetiva. Tornou mais simples e real[140] o contato com as pessoas, porque ali mesmo já se estabeleceu uma relação direta com os moradores.

Facilitou o desenvolvimento das atividades quando nós mesmos nos tornamos os mediadores. Porque ninguém ficou ligando, marcando ou desmarcando os encontros. No Alto da Boa Vista o único mediador foi o tempo, pois quando chovia, impossibilitava desenvolver a atividade, a não ser que a atividade fosse tomar banho de chuva. O que não chegou acontecer.

Sobre estes dois casos, as atividades do Alto da Boa Vista se desenvolveram com maior tranqüilidade, sem ordens ou horários a serem seguidos por alguém. No Itararé, tínhamos horário combinado, e com o tempo, as pessoas se envolveram com outras atividades e mesmo as crianças que poderiam ter dado continuidade ao projeto, foram privadas de continuar as ações.

Bloco C: sobre o que desenvolver.

No Itararé o tema-problema já foi estabelecido no primeiro encontro com as pessoas, logo a projeção de ações educacionais foi facilitada, pois já tínhamos em mãos o tema a ser desenvolvido. Porém a entrada neste bairro demorou mais para acontecer, pois tínhamos que esperar que a mediadora pudesse ativar as pessoas do bairro para posteriormente ativar o grupo da UFSM. Era um vaivém de ligações, recados, e-mail, e informações, algumas perdidas pelo caminho, outras recebidas com sucesso.

Já no Alto da Boa Vista, a entrada foi facilitada, uma vez que nós fomos os mediadores, porém a descoberta do tema-problema, não se estabeleceu facilmente, a fim de realizar práticas educativas, penso que aconteceram atividades de integração e de trocas de saberes específicos das pessoas envolvidas.

Bloco D: sobre os materiais.

Para a elaboração dos materiais usados nas ações foi preciso pesquisar, constatar, readequar, desenvolver, enfim, foi preciso um estudo sobre os assuntos a ser desenvolvidos nas ações. Cabe lembrar que anterior à realização das ações estudávamos os temas e assuntos para a semana seguinte.

[140] No sentido que o próprio grupo pode estabelecer os contatos e conversas para a inserção no local, não houve um terceiro mediando.

No Itararé foram necessárias duas semanas de longas pesquisas por sites na internet que disponibilizassem textos informativos, dados estatísticos, mapas, imagens, artigos acadêmicos, para elaborar a apresentação sobre aspectos da Amazônia.

Nas semanas que seguiram, conforme a vontade dos participantes, procuramos por filmes, vídeos, CD's, livros nas lojas especializadas na cidade e em arquivos de filmes, porque eles queriam ver e escutar, através de materiais, sobre a cultura das pessoas que moram na região Amazônica, em específico sobre lendas, músicas e danças, porém a busca teve um resultado de poucos elementos encontrados.

No arquivo de filmes, encontrei apenas o curta-metragem sobre a lenda do Curupira e somente no Estado de São Paulo o orientador deste trabalho na época encontrou um CD de músicas gravado pelos nativos de diferentes regiões e tribos da Amazônia.

Um trabalho que demandou de tempo para construir a apresentação. O CD não foi escutado pelos participantes do bairro por não ter havido o encontro para o dia combinado. Como dito antes, também foi uma pesquisa para o conhecimento e saber específico de quem a realizou. Foi um saber adquirido muito mais para mim e para os participantes, do que para os moradores do Itararé, que no momento receberam as informações prontas e mastigadas para melhor engoli-las.

O material foi elaborado para que a comunidade tivesse um conhecimento geral sobre a Amazônia e durante a apresentação do slide, possibilitou questionamentos, conversas, dúvidas, vontades que surgiam, curiosidades a mais; que em sua maioria vazavam ao tema da Amazônia.

No Alto da Boa Vista, no primeiro encontro levamos o bagageiro do carro lotado, uma vasta diversidade de materiais (lápis de cor, giz de cera, folhas de ofício, papel pardo, tintas, massa de modelar, jornais, violão) para perceber um possível tema-problema a ser desenvolvido. Não ocorreu uma pesquisa mais elaborada, apenas juntei alguns materiais educativos que poderiam potencializar um tema.

Mais tarde, ao se pré-definir as brincadeiras de rua, foi preciso correr atrás dos materiais para a construção das pipas e também a pesquisa sobre como se monta uma pipa. Pesquisa na internet, pesquisa através de relatos orais de pessoas que na sua infância já haviam construído pipas, a busca pelos bambus e taquaras, enfim a organização dos materiais para que no dia pudesse acontecer a construção das pipas, mesmo que as crianças não tivessem os levado.

Sempre no final de um encontro, se estabelecia o que seria feito na semana seguinte, estratégia essa para dar tempo para todos procurar e encontrar materiais para realizar a atividade proposta pelo coletivo. Cabe lembrar que todos os materiais que seriam usados na próxima atividade, o grupo da UFSM fazia questão de anteriormente se preocupar se havia aos redores na comunidade em que moravam como, por exemplo, madeiras velhas, retalhos de tecidos, papelão, pregos de construção, garrafas pet's, agulha, linha, entre outros tantos. Não tínhamos a intenção de dar os materiais para que eles construíssem e criassem, pois o que menos queríamos com as intervenções era criar um ambiente assistencialista, por isso a preocupação da escolha dos materiais primeiro era se essa atividade escolhido poderia ter feita com as ferramentas que eles haviam por perto deles.

Uma busca de conhecimentos abertos aos experimentos da vida. Nada imposto ou planejado anteriormente, foi preciso aprender juntos com eles, na hora pensavamos os materiais necessários e o que com cada um poderia colaborar, inclusive nós do grupo acadêmico. Na medida em que surgia a

vontade das pessoas, procurávamos conhecer os assuntos para que no dia da atividade pudéssemos junto com eles, articular a atividade.

Bloco E: sobre a dispersão.

A rua tem inúmeras vantagens e tem também algumas implicações que merecem maior atenção, como conseguir em certo momento, reunir o grupo e conversar sobre as atividades desenvolvidas durante à tarde. Articular os saberes liberados no momento. Essa sistematização mais complexa e específica com cada integrante ou com o coletivo como um todo no bairro Alto da Boa Vista não ocorreu. Aconteceram conversas e trocas de saberes entre as pessoas participantes, um aqui, outro acolá.

Outro elemento que senti durante as ações na rua, foi à dispersão, no meu caso, do objetivo das atividades. Deixa eu me explicar: queria fazer tudo ao mesmo tempo; ora cuidava os carros na rua, e as crianças para que nenhum atropelamento ocorresse; todos falavam e agiam ao mesmo tempo e eu perdia total o tino de quem ouvir primeiro; foram muitos micro-acontecimentos que não deram tempo de prestar atenção em tudo e todos.

Eu olhava, escutava, atuava e ao mesmo tempo acabava me perdendo e só conseguia estabelecer um conjunto de vínculos com a Educação, momentos depois de o encontro terminar, pois durante as atividades, percebia elementos específicos, mas que no exato acontecimento não conseguia estabelecer relações mais aprofundadas com a Educação. Foi um exercício que merecia ser exercitado cotidianamente, pois a percepção, sensibilidade e afetividade que se estabeleceu entre as ações, foram ao mesmo tempo, sutis e complexas.

Aconteceu que o que pude extrair, resultou meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que foi um pouco do que trouxe para este artigo. Sei que aconteceram ‘n’ micro-acontecimentos, mas os afetados e percebidos por mim mais potencialmente compuseram meu trabalho final e hoje, com este artigo, consegui reorganizá-lo para esta apresentação.

A vida se dá assim mesmo, uma loucura de fluxos-acontecimentos-forças, o tempo todo se movendo ao mesmo tempo, uns passam e não percebemos, outros permanecem porque nos marcam, desperta algum efeito dentro de nós.

Como no Itararé as ações ocorriam em locais fechados (barracão e creche) as pessoas participantes permaneciam no local, fixos, durante as atividades, tanto no primeiro encontro como no segundo, ocorreu pouco movimento dos corpos.

Parecia que eles estavam obrigados a permanecerem ali, por mais avisados que estivessem que poderiam sair no momento em que estivessem com vontade, as pessoas ficaram conglomeradas em um bloco único.

Já na rua, no Alto da Boa Vista, foi inevitável a dispersão. A rua já faz sentir esse aspecto, por não haver janelas, frestas, portas ou muros. Os participantes se sentiram livres o tempo todo e por isso demandou de mais trabalho para reunir o coletivo como um todo.

Entravam e saiam de suas casas na hora em que queriam. Como não havia sirenes para avisar a chegada do grupo, o que fazia eles irem ao nosso encontro foram seus olhos, ouvidos e bocas, pois enxergam, escutam e comunicam uns aos outros da nossa chegada, ou escutavam e enxergavam de suas casas nós na rua montando o barraco.

Em cada encontro apareciam crianças diferentes, umas não vieram mais, enquanto outras novas surgiam. Não havia controle, freqüência, notas e isto possibilitou as ações serem realizadas pela vontade deles estarem ali.

Nas atividades propostas, com os jogos teatrais e as bolitas, volta e meia, as crianças mudavam de atividade, sentavam pelas proximidades, tomavam café em suas casas e logo voltavam, ou não. Durante as ações pude perceber que a rua fez as pessoas não se sentirem presas, contrário ao meu olhar no outro local em que realizávamos as atividades.

Bloco F: sobre a juventude.

A proposta inteira deste trabalho quase não falou em jovens e sim em pessoas, pois a idéia do trabalho era não dar exclusividade a um grupo específico de pessoas e sim abranger o maior número de pessoas possíveis, seja criança, jovem, adulto ou velho. Porém a grande maioria dos participantes do projeto eram crianças e jovens.

O jovem e a criança são menos poluídos com o moralismo da sociedade moderna. A criança e o jovem, uma vez cativados por uma atividade, entregam-se facilmente aos desafios propostos das tarefas, elas demonstram transparência e agem sem pudor ou vergonhas. "As crianças, como os adultos, só chegam à sabedoria pela própria experiência e nunca pelos outros". (BAKUNIN, 1989, p.44). Acrescento mais, chegam à liberdade pela vontade própria em querer aprender algo inédito para suas vidas. Curiosidade?

Acredito que foi por este motivo e outros que a procura pelo projeto se deu mais por jovens e crianças do que por adultos, pois os primeiros além de terem um tempo maior disponível aos temas propostos, foram mais abertos aos novos experimentos que a vida naquele momento convidava; fossem para além do bem ou do mal.

Bloco G: sobre os demais elementos a serem analisados...

É história para outro livro, CD, filme, espetáculo. Encerro as análises por aqui. Quem quiser saber ou "coloca a mão na massa", ou esperar para eu, ou outro integrante das ações escreverem a "Parte II" desta experimentação sem fim...

O projeto foi um experimento que me movimentou a sentir-agir-ver-ouvir outros modos. Eu me movi no sentido de ter que conhecer outros conhecimentos, procurar, pesquisar, trazer para mim elementos novos para me compor. Os saberes nasciam e morriam.

Se os intercessores têm que serem abertos aos experimentos da vida, eu tentei ser assim. Me abri para as vontades das pessoas e corri atrás para também conhecer. Me diverti, me cansei também, vários sentidos ao mesmo tempo. Possibilitei a mim mesma uma Educação o mais completa possível, conversando com a vontade de diferentes pessoas.

Foi muito mais um aprendizado particular de cada integrante do grupo, muito mais saberes vinculados à Educação, estes que não têm forma, lugar, horário, regramentos, sirenes.

A vida das pessoas que entraram neste jogo louco, não foi apreendida por dispositivos, foram realizadas pela vontade de agir, pois... "Uma vida não pode ser aprendida por um dispositivo" (CORREA, 2006). Nem por um, muito menos por vários...

Para a intensidade de acontecimentos que se moviam durante as ações, consegui extrair estes aspectos-blocos, se faltou analisar elementos, foi por falta de percepção-sensibilidade-perspectiva, esta que não se compra em mercado ou feirinhas, ele se constrói cotidianamente, nos experimentos, nos fluxos, nas vontades, nos sentidos, nas conversas, nos desapegos, nos acontecimento, nas problemtaizações, na vida...

Longe de comparar um bairro com o outro, a intenção das reflexões finais foi deixar claro que em cada um deles aconteceram práticas interessantes às suas vidas, independente de número de encontros, número de pessoas, assuntos escolhidos; cada local me afetou e me sensibilizou de maneiras distintas.

Foi um projeto extremamente prazeroso e alegre. Conhecemos pessoas muito diferentes umas das outras. Transbordavam singularidades e que em momentos específicos, juntos, conversávamos, agíamos, trocávamos experiências, vivências, conhecimentos, numa harmonia caótica que só quem trabalha nas ruas pode entender o trocadilho destas palavras.

REFERENCIAS:

ARENAS, R. **O mundo alucinante**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.

BAKUNINE, M. **Conceito de Liberdade.** Trad. Jorge Dessa. Porto-Portugal: Edições RÉS Limitada, 1975.

BOAL, A. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

COHEN, J. J. **Pedagogia dos Monstros – os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras.** trad. e org. Tomaz Tadeu da Silva. - Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CORRÊA, G. **Educação, Comunicação e Anarquia:** procedências da sociedade de controle no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

___, FREITAS, F. E. de (org.). **Encontro de Educação Libertária.** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino, 1998.

DELEUZE, G. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia. vol. 1 e 5**. trad. Aurélio Guerra e Célia Pinto. - Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

_____, **Nietzsche e a filosofia**, Tradução. Edmundo F. Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir:** Nascimento Da Prisão. Tradução. Raquel Ramalhete. Petrópoles: Vozes, 2001.

___. **Ditos e Escritos V – Ética, Sexualidade e Política.** RJ: Forence Universitária, 2004.

GALLO, S. **Deleuze e a Educação.** - Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ILLICH, I. **Educação e Liberdade.** trad. Nelson Canabarro. - São Paulo: Imaginário, 1990.

LARROSA, J. **Nietzsche & a Educação**. trad. Alfredo Veiga-Neto. - Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MORIYÓN, F. G. (org). **Educação Libertária.** Tradução. José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Mèdicas, 1989.

NIETZSCHE, F. W. **Humano demasiado humano: um livro para espíritos livres.** Tradução, notas e posfácio Paulo Cézar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

___. **Genealogia da Mora: uma polêmica.** Tradução, notas e pósfácio Paulo Cezar e Souza. SP: Companhia das letras, 1998.

PETERS, M. A, BESLEY, T. (org.). **Por que Foucault? - novas diretrizes para a pesquisa educacional.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANTOS, L. F. dos. **Educação e cultura em Nietzsche**. 1ª ed. Braga: Editora Instituto de Educação – Universidade do Minho, 1993.

STIRNER, M. **O Falso princípio da nossa educação.** Tradução: Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Editora Imaginário, 2001.

STIRNER, M. **O único e a sua propriedade.** Tradução. João Barrento. Posfácio José A. Bragança de Miranda. Lisboa-Portugal: Antígona Editores Refractários, 2004.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e Educação.** - Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VERVE: Revista semestral do NU-SOL de Sociabilidade Libertária/Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, PUC-SP, nº1/2002. – SP: o Programa, 2002 – Semestral.

WOODCOCK, G. **História das idéias e movimentos anarquistas** – v.1: a idéia. Tradução. Júlia Tettamanzy. Porto Alegre: L&PM, 2007.

___. **Os grandes escritos anarquistas.** Tradução. Júlia Tettamanzy e Betina Becker. São Paulo: L&PM, 1998.

AFETIVIDADE EM SALA DE AULA: UM ESTUDO COM ADOLESCENTES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO[141]

Luciana Scharpf[142]
Vera Maria Nigro de Souza Placco[143]

[141] Agência financiadora: CAPES
[142] Mestre em Educação: Psicologia da Educação – PUC-SP.
[143] Pós-Doutora em Psicologia Educacional - École des Hautes Études en Sciences Sociales; Doutora em Educação (Psicologia da Educação) - PUC – SP.

Resumo

Neste artigo, observaremos os resultados de uma pesquisa que investigou a afetividade em sala de aula. A partir da perspectiva dos adolescentes, vulneráveis socialmente, estudantes da rede pública de ensino, analisamos os sentimentos presentes na relação entre professores e alunos, com base na teoria de Henri Wallon. Os dados foram levantados a partir da metodologia de Grupo Focal. A pesquisa foi realizada em uma instituição social filantrópica, que presta serviços educacionais e de orientação familiar a crianças e adolescentes vulneráveis pessoal e socialmente. Foram analisados os sentimentos, as situações indutoras e a reação dos adolescentes frente às experiências escolares. De acordo com as interações vivenciadas nos grupos focais, foram criadas categorias relacionadas às situações indutoras expressas nos relatos dos adolescentes. Constatou—se que nem sempre a relação professor-aluno será "explosiva" e violenta. Os adolescentes mencionaram situações que mostram sentimentos de bem-estar e momentos prazerosos vividos com os professores. O que conta é o compromisso do professor com o "bem deles", expresso na forma de preparar a aula, de utilizar diferentes recursos para mediar o conhecimento e de brincar e dialogar com os alunos, o que gera sentimentos de: alegria, motivação, vontade de aprender, desejo por superar as dificuldades das matérias mais complicadas. Por conseqüência, esse jovens reagiam colaborando com o professor e estudando mais a matéria.

Palavras-chave: afetividade, relação professor-aluno, adolescência.

Introdução

Assim começou essa investigação, por um lado o conhecimento da rede pública de ensino, em teoria e prática, provocando-nos com dúvidas e questionamentos que não queriam se calar. Por outro lado, simultaneamente, a convivência com adolescentes vulneráveis socialmente, os quais nos causavam sérias preocupações devido à situação em que viviam.

Conforme nos lembra Dér (2004),

"(...) o adolescente apresenta uma personalidade permeável a todo o tipo de valores que o meio oferece, tanto os positivos como os negativos. Como uma esponja, ele absorve tudo o que o meio lhe oferece e devolve a ele muito do que recebeu, sempre por meio da ação concreta." (Dér, 2004, p. 74).

Com base na citação acima e na importância da dimensão afetiva para o processo de ensino-aprendizagem, pressupostos que decorrem da teoria de Wallon, passamos a nos preocupar com a relação de professores e alunos submetidos a situações hostis de diferentes naturezas, questionando: como se dá a relação entre professores da rede pública de ensino com seus alunos, adolescentes vulneráveis socialmente? Quais os sentimentos que brotam dessa relação?

A hipótese inicial era de que, devido aos sentimentos de mal-estar decorrentes das experiências vividas nos outros grupos e meios ao qual pertencem, e mesmo daqueles decorrentes da própria faixa etária, ou próprias do contexto escolar, o encontro entre esses sujeitos poderia ser conflitante, interferindo não somente no processo de ensino-aprendizagem, mas na formação da pessoa completa. Ou seja, os sentimentos e emoções

emergentes da relação entre professores e alunos em sala de aula poderiam estar carregados com as marcas das dificuldades vividas e, nesse encontro, outros sentimentos, vinculados às sensações de mal-estar, ocorreriam, tornando a relação muito difícil e interferindo não só na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo, mas também no desenvolvimento da pessoa completa.

Para definir os conceitos "sentimentos" e "emoções" (afetividade), recorremos à teoria de Henri Wallon, cujo aporte teórico oferece uma rica reflexão para a compreensão da dimensão afetiva e sua relevância ao processo de ensino-aprendizagem.

Teoria

Como o estudo da afetividade pode contribuir para a compreensão e possível melhora do sistema educacional brasileiro?

A teoria de Wallon nos permite uma compreensão do aluno dentro e fora da escola. Os pressupostos que a embasam são instrumentos importantes para a análise e entendimento dos fenômenos pedagógicos e psicológicos que acorrem em sala de aula.

Mahoney e Almeida (2005), estudiosas da obra de Wallon, definem o processo de ensino-aprendizagem como uma unidade, como "faces da mesma moeda", no qual a dimensão afetiva está sempre presente. Para as autoras, a relação interpessoal é fator determinante e defendem que sua compreensão é essencial para que o professor possa se apropriar desse recurso, aumentando a eficácia de sua ação e para que haja a elaboração de programas de formação de professores, buscando compreender a relevância da dimensão afetiva para o processo de ensino-aprendizagem.

Durante todo o desenvolvimento, há uma busca pelo indivíduo para diferenciar-se do *outro.* Em cada estágio[144], os conjuntos funcionais - afetivo, cognitivo e motor - se integram e se alternam, ora preponderando um, ora outro, em uma dinâmica que define e orienta os comportamentos em cada estágio do desenvolvimento.

Observamos no parágrafo acima três conceitos-chave para a compreensão da dinâmica do desenvolvimento, proposta por Wallon, ou seja, conceitos que explicam o funcionamento dos conjuntos funcionais: integração funcional, alternância funcional e preponderância funcional. O que significa isso na prática? Significa que, ao longo do desenvolvimento humano, existe exatamente esta dinâmica: os três conjuntos (afetivo, cognitivo e motor) estão SEMPRE integrados (integração funcional) – o que caracteriza a TOTALIDADE do indivíduo. No entanto, estes mesmos três conjuntos (afetivo, cognitivo e motor), com suas funções específicas, preponderam em cada estágio do desenvolvimento. Por exemplo, por volta dos três primeiros meses de vida, há no bebê uma preponderância do conjunto motor. O bebê expressa suas necessidades por meio de reações reflexas e movimentos impulsivos. O afetivo

[144] Os estágios definidos por Wallon são: impulsivo-emocional, sensório-motor e projetivo, personalismo, categorial e puberdade. Este trabalho aborda somente o estágio da puberdade. Mais informações sobre os outros estágios podem ser encontradas em Mahoney e Almeida, 2003 e 2004, vide referências bibliográficas.

e o cognitivo estão integrados ao motor, mas há, neste momento, uma preponderância funcional do conjunto motor, respondendo e delineando necessidades específicas.

Além da preponderância funcional, há também o que Wallon chamou de alternância funcional, em que ora o indivíduo está voltado para a construção de si (preponderância afetiva), ora está voltado para a elaboração da realidade externa (preponderância cognitiva).

Durante a **puberdade/adolescência,** o organismo passa por profundas e rápidas transformações físicas, decorrentes do amadurecimento das funções sexuais e, simultaneamente, operam-se também transformações de ordem psíquica. O excesso dessas modificações físicas e psíquicas causa no adolescente não só um sentimento de estranheza frente ao próprio corpo, mas também com relação aos valores morais. Há, neste estágio, predominância do conjunto funcional afetivo, o adolescente se volta para a construção de si, tornando-se muito sensível com as relações intra e interpessoais.

Wallon afirma que o indivíduo é um ser biologicamente social, fato que se revela desde o seu nascimento, pois o *outro* lhe é constantemente indispensável para que a totalidade de suas reações possa ser completada, compensada e interpretada. Sem o outro, o ser humano não sobreviveria.

Dessa forma, o meio é parte constitutiva do indivíduo. Trata-se de um par dialético em que ocorre um movimento de identificação/diferenciação. O *outro* internalizado é chamado de *sócius*, concorrendo em um processo de complementação e oposição (Werebe e Nadel, 1986).

> O *sócius* ou o *outro* é um parceiro permanente do *eu* na vida psíquica. Ele é normalmente reduzido, invisível, recalcado e como que negado pela vontade de dominação e de completa integridade que acompanha o *eu.* (Werebe e Nadel, 1986 - p. 165)

Durante todo o seu desenvolvimento, o indivíduo empreende um grande esforço para diferenciar-se do meio com o qual está fundido. Durante a adolescência, esse esforço se intensifica. O adolescente quer eliminar de si o *outro*, para que possa elaborar uma identidade autônoma e afirmá-la.

Como parte da caminhada para a vida adulta, o processo de diferenciação continua intensamente e o adolescente busca sua autonomia. Os estudos realizados por Wallon permitem identificar que esse processo de diferenciação e busca por autonomia ocorre em meio a crises, conflitos e oposições, que se intensificam durante a adolescência.

Deste modo, em diferentes circunstâncias, o adolescente pode ser tomado por fortes emoções, o que significa dizer que, na sala de aula o professor precisa estar preparado para essas manifestações da emoção, uma vez que Wallon afirma que as manifestações afetivas podem *obnubilar* totalmente a percepção e a inteligência, tornando o indivíduo cego e indiferente à visão exata da realidade.

Wallon afirma que esse é um período de crises, resultantes de um esforço despendido pelo adolescente para manter o equilíbrio entre suas possibilidades psíquicas, ainda confusas, e as

realidades do amanhã. Em meio às rápidas e profundas transformações, sente-se desorientado não somente consigo mesmo, mas ainda mais com o meio que o rodeia.

Esse estágio é marcado por sentimentos ambíguos e contraditórios: vaidade, desejo de atrair a atenção e necessidade de surpreender os outros, ao mesmo tempo em que sente timidez, vergonha e dúvida em relação a si mesmo. Além dos sentimentos ambíguos e a insatisfação consigo mesmos, os adolescentes vivem também uma necessidade de se opor às regras estabelecidas, o que pode originar muitos conflitos com o meio em que estão inseridos. Há um descontentamento e um desejo de mudança. No entanto, no início, não sabem para onde voltar-se.

O desejo de posse e de transformação é próprio do processo de mudança. Com um corpo diferente e um acesso a valores novos, o adolescente tem a necessidade de se apropriar novamente de si mesmo.

Todas essas mudanças transformam rapidamente a personalidade e a inteligência do adolescente, uma vez que a inteligência é o recurso cognitivo para a apreensão da realidade e solução das situações.

Há um movimento de afirmação de si, que não acontece somente de forma positiva. Dér (2001), citando Debesse (1952/1992), afirma que cinismo, insolência e grosseria, por exemplo, costumam fazer parte das "atitudes habituais nesse modo agudo de oposição, mas não deixam de ser também um modo de afirmação de si" (p. 123). A autora esclarece que isso acontece porque, além da falta de imparcialidade e experiência, "a condição de adulto que ele tanto aspira, o desejo de se querer outro, geralmente o torna impaciente e pretensioso" (p. 123).

A má orientação nessa fase pode levar à criação de grupos hostis, que se reúnem pela necessidade natural da idade, mas que, estando descontentes com a sociedade e não encontrando direções satisfatórias, encontram nos "meios alternativos" as possibilidades de realização.

Entretanto, apesar dos riscos, Wallon enfatiza que existem elementos positivos nessa fase da vida. O gosto e a necessidade de aventura e de se unir a outros que tenham o mesmo sentimento deve ser aproveitado, sendo utilizado para ajudar o adolescente a fazer suas escolhas entre os valores do entorno. Tais aspectos devem ser evidenciados pelo educador em sua relação com seus alunos.

Ozella (2003) nos alerta para o perigo de constituirmos uma visão de mundo e de adolescência naturalizante e a-histórica. A pesquisa que coordenou ajuda-nos a desmistificar essas concepções de adolescência.

Metodologia e análise de dados

Os dados da pesquisa foram levantados a partir da metodologia de Grupo Focal.

O Grupo Focal é uma técnica de discussão em grupo não diretiva que tem como objetivo levantar diferentes opiniões, atitudes, pensamentos e sentimentos expressos verbalmente ou pelas posturas corporais, expressões fisionômicas ou por outras reações. Segundo Placco (2005) e Gatti (2005), entrevistas com grupos são apropriadas para estudos que buscam entender os sentimentos, atitudes, preferências e necessidades, permitindo se obter dados qualitativos.

A pesquisa foi realizada em uma instituição social filantrópica. Essa instituição atua junto a crianças e adolescentes **vulneráveis** pessoal e socialmente, cujas famílias vivem abaixo da linha de pobreza, ou seja, possuem como renda familiar *per capita* até meio salário mínimo. Devido às reduzidas possibilidades de inserção social (estudos, trabalho, saúde, educação, lazer, cultura, etc), essas famílias ficam mais expostas aos perigos da criminalidade, violência, morte por desnutrição, entre outros problemas relacionados à pobreza e outros riscos pessoais e sociais. Os adolescentes participantes se enquadram nessa realidade. A escolha do local para o levantamento de dados privilegiou esse aspecto, pois a instituição atende crianças que estudam predominantemente na rede pública de ensino, assim a escola pública foi analisada de forma indireta.

O foco da pesquisa foi investigar a afetividade na relação professor-aluno, analisando-se, a partir da perspectiva do adolescente, os seguintes aspectos: a) O que os adolescentes sentem na relação com seus professores em sala de aula?; b) Quais são as situações indutoras desses sentimentos?; c) Como eles lidam com esses sentimentos?

Foram analisados os sentimentos, as situações indutoras e a reação dos adolescentes frente às experiências. De acordo com as interações vivenciadas nos grupos focais, foram criadas categorias relacionadas às situações indutoras expressas nos relatos dos adolescentes.

As categorias relacionadas às situações indutoras de sentimentos de bem-estar ou mal-estar foram:

Modo de relacionamento com o professor: comportamento e aparência física.

Modo de relacionamento com o professor: conteúdos, metodologias e formas de avaliação.

Organização da sala: disciplina, número de alunos e infra-estrutura.

Ir para a escola.

O discurso dos participantes da pesquisa foi fortemente marcado pelos aspectos negativos da relação professor-aluno.

Com relação à categoria um (1) - Modo de relacionamento com o professor: comportamento e aparência física - os alunos demonstraram muito mal-estar, relatando sentimentos como raiva, irritação, dor de cabeça, desânimo, humilhação, distração, falta de interesse e vontade de parar de estudar, devido às posturas dos educadores de: não ouvir, não conversar, faltar com o respeito, não cumprir o que é prometido, demonstrar que o aluno está sempre errado e não manter um relacionamento mais pessoal com o educando.

As reações dos adolescentes frente aos sentimentos de mal-estar foram variadas. Foi possível observar que nem sempre suas reações condizem com o impulso inicial decorrente do mal-estar. Em suas falas afirmam que gostariam de: bater no professor, parar de estudar, etc. No entanto, as reações mencionadas foram: fazer bagunça para perturbar, irritar o professor até que mande o aluno para fora, ficar conversando para passar o tempo, não prestar atenção na aula ou não fazer nada, dar risada.

Foi possível notar que, quando o professor é considerado chato, sua aparência física chama muito a atenção; ficou claro que depreciá-lo é uma forma de reagir às sensações de mal-estar. Ao se referirem aos "professores chatos", utilizam adjetivos como "juba de leão", "cabelo ridículo", "bafo", "careca". Wallon (1995) afirma que existem várias maneiras funcionais de aliviar as tensões emocionais e falar (atividade cognitiva) é uma delas:

"[...] não existe método mais adequado para reduzi-la que o de lhe opor a atividade perceptiva ou intelectual. Todo aquele que observa, reflete ou mesmo imagina, abole em si mesmo a perturbação emocional. Não nos livramos da emoção apenas ao reduzi-la às suas corretas proporções, mas sim, e principalmente, pelo esforço para representá-la." (Wallon, 1995a, p. 86)

Por outro lado, quando há identificação e uma boa relação com o professor, seu aspecto físico deixa de ser algo em destaque.

Na categoria dois (2) - Modo de relacionamento com o professor: conteúdos, metodologias e formas de avaliação – ficou claro que não somente os aspectos subjetivos, como na categoria anterior (respeito, atenção, etc), impactam o relacionamento entre professores e alunos, mas também aspectos objetivos, como as estratégias utilizadas para proporcionar a aprendizagem e as formas de avaliação. Os alunos relacionam a metodologia de ensino ao humor do professor, considerando os professores legais aqueles que brincam, contam piadas e que utilizam metodologias diferenciadas, dinâmicas, que permitem a participação e consideram as opiniões desses jovens. Em sala de aula, gostam quando o educador usa diferentes ferramentas para mediar o conhecimento.

Wallon afirma que o humor, assim como as outras emoções, tem um poder de contágio. Um professor bem humorado contagia a classe de forma positiva e cria um clima propício à aprendizagem, motivando a atenção, ao mesmo tempo em que sustenta a autoridade. Além disso, o movimento tem grande importância para o desenvolvimento e para a aprendizagem.

Durante os grupos focais, foi possível perceber nas atitudes que, quando o professor utiliza recursos mais diversificados, os alunos passam a gostar mais do conteúdo; esse sentimento de bem-estar traz consequências no momento da avaliação. Notou-se que os sentimentos decorrentes da metodologia e da afinidade ou não com os conteúdos apresentados refletem diretamente no rendimento e na disposição dos alunos em serem avaliados. A prova representa a esses adolescentes um desafio. Foi possível inferir que os sentimentos de mal-estar com relação à avaliação, e até com o baixo rendimento, são decorrentes não somente das experiências vividas em sala de aula, mas também do desinteresse pelos estudos e por concepções construídas de que a avaliação é instrumento de punição, para prejudicar.

Vinculado à categoria três (3) - Organização da sala: disciplina, número de alunos e infra-estrutura - foi possível perceber que os alunos são afetados por sentimentos de mal-estar em classes excessivamente indisciplinadas, relacionando a organização em sala de aula com sua aprendizagem.

Na fala dos adolescentes, alguns professores têm dificuldade em lidar com as suas necessidades, considerando-os indisciplinados. Afirmaram, porém, que quando o docente fica bravo, sentem mais vontade de "fazer bagunça" e têm mais dificuldades para prestar atenção:

Os outros tentam controlar a sala, mas não conseguem, aí não dá nem vontade de estudar. (menino)

Os alunos, por sua vez, nessa relação, reagem com mais indisciplina, chegando a atitudes de vandalismo:

A professora dizia que dava até vergonha de passar em frente à sala, porque quando ela via, era só papelzinho voando, gente cuspindo no chão. (menina)

A gente pixava a escola, a parede do banheiro era colorida (Mas afirmaram que a preferem limpa.)

Foi muito marcante e revelador quando, ao serem questionados se não sentiam dó do professor, responderam que não, pois os professores também não tinham pena deles:

Não, eles não têm dó da gente! (menina)

Ele mesmo diz que não tem dó de ninguém. (menino)

A indisciplina aparece, portanto, não só como maneira de se opor ao professor, mas também, como já afirmou Chaves (2005), como maneira de comunicar necessidades não satisfeitas. Os alunos afirmam que nessas matérias não aprendem quase nada.

Wallon (1975) discute sobre dois tipos de disciplina. Na primeira, chamada por ele de formal e coletiva, há um esforço em manter o aluno quieto para se obter tranquilidade, silêncio e passividade, de modo que nada venha a distraí-lo dos exercícios e nem fazer sombra às palavras do professor. Essa disciplina proíbe a participação do aluno, reprime a curiosidade, as iniciativas intelectuais e o interesse. Na segunda, existe a preocupação do professor ensinar e educar, adaptando-se às atividades espontâneas do aluno, que são por ele estimuladas. Os adolescentes demonstram que esse tipo de disciplina em sala de aula é desejado.

Os alunos afirmaram que a maioria dos professores não quer desordem em sala de aula, não permitindo que se movimentem ou falem qualquer coisa que esteja fora do conteúdo da matéria. Mas, é difícil para os adolescentes se manterem quietos, eles sentem vontade de conversar, rir e se movimentar.

Segundo Wallon, os movimentos são a base não somente para gerar tensão nos músculos e garantir deslocamentos corporais, mas também das atitudes, que são o suporte físico das intenções.

"As emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que respondem a uma determinada espécie de situação" (Wallon, 1995 b, p. 140)

Limongelli (2004) nos lembra ainda que a movimentação corporal é uma atividade de relação da pessoa consigo mesma, com os outros e com o meio, em que são construídos e expressos conhecimentos e valores, portanto, parte constitutiva do processo de ensino-aprendizagem.

Foi possível perceber que, de fato, o movimento, em sala de aula, é necessário e interfere no cotidiano escolar. Os alunos expressam essa necessidade, vinculando esse aspecto à descrição do *"professor legal"* x *"professor chato"*:

O número de alunos por sala de aula também interfere nos sentimentos presentes na relação entre professor e aluno. Os alunos demonstraram se sentirem mal com salas muito numerosas por não conseguirem compreender a matéria.

Outro aspecto mencionado, com ênfase, foi com relação aos aspectos físicos da escola. Os alunos mostraram o desejo por ter uma escola bonita:

Está reformando. Antes o campinho era cheio de pedra, de terra. (menino)

Agora que a gente vai sair da escola, ela fica mó bonitona. (menina)

Os educandos gostam de usufruir da **infraestrutura** escolar "para jogar bola", mas, também gostariam que a escola tivesse boas condições para que pudessem ter mais aulas de informática, vídeo e outros.

Essas informações corroboram as pesquisas de Segundo (2007), Lima (2005) e Munhoz (2007), pois a boa infraestrutura foi fator relevante também para o sentimento de bem-estar dos alunos. Conforme esses autores, quando a escola se preocupa com a infraestrutura, está demonstrando respeito e consideração pelos estudantes, o que faz com que eles se sintam melhor no ambiente escolar.

Com relação à categoria quatro (4) - Ir para a escola - é importante frisar que "ir para a escola" não representa diretamente uma situação indutora de sentimentos em sala de aula. No entanto, os alunos demonstraram que ir para escola é algo que desperta sentimentos contraditórios, acentuando-se os de mal-estar, que interferem na disposição de assistir às aulas, e, portanto, na relação com o professor.

Emoções relacionadas à frequência escolar surgiram fortemente durante todo o grupo focal. Os adolescentes revelaram sentimentos contraditórios nesta situação, devido ao mal-estar vivido com relação ao processo de ensino-aprendizagem, demonstrando claramente a vontade de desistir dos estudos.

Ai, sei lá, dona, tem vezes que dá vontade de fugir da escola. Não quero mais estudar, não! (menino)

Ao serem questionados sobre os motivos pelos quais desejavam parar de estudar, apareceram vários deles, tais como: a escola é desinteressante, as aulas são maçantes, os professores são chatos, sentimento de que já passaram da idade ideal para continuar os estudos e, para aqueles que estudam a noite, preferência em sair com os amigos a ter que ir para a escola.

Esse dado reafirma o relatório de Abramovay (2002), em que 31% dos participantes, estudantes entre 15 e 17 anos da rede pública de ensino, revelaram perda da vontade de ir à escola.

Os adolescentes participantes deste trabalho não associam o desejo de parar de estudar com a violência presente no cotidiano escolar, já a pesquisa da Abramovay (2002) revela o contrário, afirmando que a violência se reflete na estrutura sócio-organizacional da escola em três sentidos: degradação do ambiente escolar, devido à dificuldade de gestão, resultando em estruturas deficientes; infiltração de gangues e do tráfico de drogas; características próprias de cada estabelecimento.

Ao serem questionados sobre as motivações que os fazem insistir nos estudos, apesar do forte desejo de não ir mais à escola, os adolescentes apresentam razões como: a importância da formação escolar para a entrada no mercado de trabalho; a consideração e respeito aos pais, que os aconselham dessa forma; além da alimentação oferecida no estabelecimento.

Ao reconhecerem a importância da escola para alcançar uma profissão melhor, corroboram a pesquisa realizada por Aguiar & Ozella (2008), em que os adolescentes também consideram os estudos importantes para a entrada no mercado de trabalho. Entretanto, é interessante notar que, assim como em Aguiar & Ozella, esses jovens não mencionaram aspirações quanto a universidade, e, em determinada situação, um deles até afirmou não ter esse desejo:

Eu não vou fazer faculdade, não, dona! (menino)

Os autores hipotetizam que esse fato se dá devido às condições socioeconômicas em que esses indivíduos vivem:

"Como hipótese podemos pensar que os meninos são mais cobrados para contribuírem financeiramente em casa, sendo, portanto, mais pressionados para ingressarem mais cedo no mercado de trabalho, inviabilizando muitas vezes a possibilidade de fazerem um curso superior." (Aguiar & Ozella, 2008, p. 27)

Foi possível identificar, nos adolescentes participantes da pesquisa, características comuns, relacionadas às necessidades específicas da faixa etária. Por exemplo: o desejo, por parte de todos, de receberem a atenção e respeito do professor; a valorização e importância do grupo; a reivindicação, em maior ou menor grau, de aulas mais interessantes, dinâmicas e com professores bem formados; o descontentamento não só com a escola, mas também consigo mesmos, por terem comportamentos considerados indisciplinados, em algumas circunstâncias, atitudes agressivas e, às vezes, até de vandalismo.

Esse fato confirma a visão dialética de Wallon de que a constituição da identidade ocorre na interação entre as potencialidades genéticas e os meios, principalmente o meio social, e vice-versa.

Considerações finais

Essa pesquisa se iniciou com a hipótese de que os sentimentos e emoções, emergentes da relação entre professores e alunos, em sala de aula, poderiam estar carregados com as marcas das dificuldades vividas pelos diferentes sujeitos e, nesse encontro, outros sentimentos, vinculados às sensações de mal-estar, ocorreriam, tornando a relação muito difícil e interferindo não só na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo, mas também no desenvolvimento da pessoa completa e na capacidade de escolha desses jovens quanto aos valores morais e éticos, uma vez que, segundo Wallon, esse é o período de suas vidas em que opções dessa natureza são feitas.

De fato, os dados levantados revelaram o predomínio de sentimentos de mal-estar vividos nas relações com os professores. Entretanto, contrariando a hipótese inicial, não necessariamente essa relação será "explosiva" devido às circunstâncias sociais e econômicas dos atores do processo de ensino-aprendizagem. Apesar de ter sido necessária uma pergunta provocadora para que os adolescentes mencionassem situações que despertassem sentimentos de bem-estar, animaram-se ao contar os momentos prazerosos que viviam com os professores "legais". Dessa forma, quando é percebido o compromisso do professor com o "bem deles", expresso na forma de preparar a aula, de utilizar diferentes recursos para mediar o conhecimento e de brincar e dialogar com os alunos, relataram sentimentos como: alegria, motivação, vontade de aprender, desejo por superar as dificuldades das matérias mais complicadas. Por consequência, esses jovens reagiam colaborando com o professor e estudando mais a matéria. Portanto, tal fato nos leva a concluir que os adolescentes

classificados como vulneráveis socialmente, devido à situação socioeconômica em que vivem, não são pessoas problemáticas, que necessariamente causam problemas por onde quer que passem.

Além destas constatações, que respondem diretamente à pergunta inicial, minha visão se ampliou: outros aspectos, antes nem imaginados, no início da pesquisa, foram esclarecidos. Dentre eles, destaco, em primeiro lugar, a integralidade e a sincronicidade da ação do professor: tudo o que faz em sala de aula, intencionalmente ou não, é resultado da mobilização de sua pessoa completa - afetividade, aspectos motores, cognição e as outras dimensões como as técnicas política, humana-interacional, crítico-reflexiva, avaliativa, estética, cultural, ética, da formação continuada e do conhecimento para o ensino, estudadas por Placco (2008), que, de alguma forma, são similares ou abarcadas por esses aspectos.

Em segundo lugar, chamo a atenção para as consequências da ação do professor para com o aluno, indivíduo também integral, que, no processo de ensino-aprendizagem, se mobiliza por inteiro para apreender os conhecimentos: as emoções decorrentes das ações dos professores interferem na disposição dos alunos com o conhecimento.

Esta pesquisa contribuiu para reafirmar: a multiplicidade das dimensões do processo de ensino-aprendizagem e a importância do professor ter a consciência dessas dimensões, para atuar de forma intencional e competente; as necessidades afetivas dos adolescentes e a importância do professor se utilizar dessas necessidades, transformando-as em recursos que podem tornar a aprendizagem mais produtiva; a evidência de que as relações entre professores da rede pública de ensino e adolescentes vulneráveis socialmente podem se tornar muito difíceis, mais do que com adolescentes de outras classes sociais, devido a essa vulnerabilidade. No entanto, podemos afirmar também que professores bem preparados podem "conquistar" seus alunos, levando-os à aprendizagem, apesar das situações socioeconômicas desfavoráveis a que estão submetidos.

Finalmente, algo chamou bastante atenção nesta pesquisa. Em contraste a essa pesquisa e outras realizadas no sistema público de ensino, em pesquisas semelhantes realizadas em escolas particulares (Munhoz, 2007; Thomé, 2001; Lima, 2005; Gonçalves, 2005), as relações foram marcadas por sentimentos de bem-estar e isso se deve a uma série de fatores, dentre eles, a infraestrutura oferecida, incluindo recursos físicos e humanos, com professores muito bem qualificados.

Esse fato nos leva à reflexão de que os sentimentos vividos em sala de aula não se restringem às relações interpessoais com o professor, embora seja fortemente impactado por ele. Características da escola e de seu compromisso com a formação do aluno, evidenciados pelos investimentos em infraestrutura, formação de qualidade dos educadores, entre outros, fazem com que os alunos se sintam felizes e respeitados.

É necessário ter um olhar mais amplo e perceber que o que acontece em sala de aula é resultado, em grande parte, das decisões e problemáticas que envolvem o sistema nacional de ensino, não se restringindo aos professores, aos alunos adolescentes, a essa ou aquela escola. Agressões físicas, verbais, degradação do ambiente físico, desrespeito e desvalorização do

professor, infraestrutura precária, dentre outras condições tornam os limites entre o respeito e o desrespeito bastante frágeis nas instituições da rede pública de ensino.

Há urgência não só de que esses aspectos sejam trabalhados em cursos de formação de professores, mas, também, que sejam implementadas outras políticas públicas que melhorem as condições de ensino de uma forma geral, desde a infraestrutura até a formação dos educadores, pois fica evidente que essas condições são também fatores que causam sentimentos de bem-estar ou mal-estar e, portanto,interferem na relação professor aluno e no processo de ensino-aprendizagem.

Referências

ABRAMOVAY, M. (org). **Escola e Violência**. Brasília: UNESCO, 2002.

AGUIAR, W.M.J. e OZELLA, S. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 133, p. 97-135, jan./2008.

CHAVES, R.S.L. **Sentimentos de professores (as) diante da indisciplinas de alunos (as) adolescentes no ensino fundamental**. 2005. 202f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

DEBESSE, M. **A Adolescência**. Portugal: Publicações Europa – América, Coleção Saber, 1943.

DÉR, L.C.S. **Adolescência na Teoria de Desenvolvimento de Henri Wallon**. 2001. 202f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____, L.C.S. A constituição da pessoa: dimensão afetiva. In: MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. de. (orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo, Edições Loyola, 2004.

DOURADO, I.C.P. **Relações sociais**: um estudo a partir da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon. 2005. 159f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

GATTI, B.A. **Grupo Focal em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF, Líber Livro, 2005.

GONÇALVES, M. de O. **A alegria na escola**: um estudo com adolescentes paulistanos. 132f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

LIMA, C.A.R. **Ser adolescente**: o que alunos de 8ª série pensam sobre a escola? 2005. 91f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. de. Afetividade e processo de ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 20, 2005. Disponível em: http://scielo.bvs.org.br/scielo . Acesso em: 18/01/07.

_____, A.A.; ALMEIDA, L.R. de. (orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo, Edições Loyola, 2004.

_____, A.A.; ALMEIDA, L.R. de. (orgs.). **Henri Wallon**: Psicologia e Educação. São Paulo, Edições Loyola, 2003, 3ª ed.

MUNHOZ, T.L.T. **Sentimentos e emoções, no contexto escolar**: um estudo com professores e bons alunos da 8ª série. 139f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

OZELLA, S. (org). **Adolescências construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003.

PLACCO, V.M.N de S. Processos Multimensionais na formação de professores. In: ARAÚJO, M.I.O.; OLIVEIRA, L.E. (orgs.). **Desafios da Formação de Professores para o Século XXI**. 1ª ed. Sergipe: Editora Universidade Federal de Sergipe, 2008, v.1.

_____, V.M.N. de S. Um estudo de representações sociais de professores do ensino médio quanto à AIDS, às drogas, à violência e à prevenção: o trabalho com grupos focais. In: MENIN, M.S de S. E SHIMIZU, A. de M. (orgs.) **Experiência e representação social**: questões teóricas e metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

SCHARPF, L. **Afetividade em sala de aula**: um estudo com adolescentes da rede pública de ensino. 2008. 116f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SEGUNDO, T. **Afetividade no processo ensino-aprendizagem**: a atuação docente que facilita ou dificulta a aprendizagem. 111f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

THOMÉ, M. **O que ajuda a aprender?** Características da relação professor-aluno segundo adolescentes. 118f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

WALLON, H. **As origens do Caráter na Criança**. Trad. Heloysa Dantas de Souza Pinto. São Paulo: Nova Alexandria, 1995 a.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa, Editorial Estampa, 1975.

WEREBE, M.J.G. & NADEL BRULFERT, J. **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986.

JOVENS E MÚSICAS NAS PROPOSTAS CURRICULARES DE ESTADOS E MUNICÍPIOS IMPLANTADAS APÓS A LDBEN 9394/96

ARROYO, Margarete; GASQUES, Gisela de O. ; MEDEIROS, Angélica B[145].

Resumo

Esta pesquisa em andamento insere-se na temática da interação dos jovens e as músicas. Dado o interesse reconhecido desses sujeitos pelas músicas nos seus cotidianos e que a música como campo de conhecimento volta ser conteúdo curricular obrigatório na educação básica, a pesquisa propõe focalizar sua atenção no lugar que a significativa interação entre juventudes e músicas ocupa nas recentes propostas curriculares estaduais e municipais para o componente curricular Arte-Música.

O campo investigativo deste projeto se constitui das propostas curriculares para Arte–Música – Fundamental 2 e Ensino Médio e materiais de apoio à implantação dessas propostas elaborados no âmbito da Secretaria Estaduais e Municipais de Educação.

A questão norteadora é: a interação entre juventudes e músicas é considerada nesses documentos? O objetivo visa discutir o tratamento dado a um fenômeno cultural (música) significativamente constituidor das subjetividades dos jovens.

[145] ARROYO, Margarete, doutora em Música – Educação Musical; GASQUES, Gisela de O. ; MEDEIROS, Angélica B., graduandas em Música; Universidade Federal de Uberlândia; agência financiadora: CNPq.

O marco teórico está alicerçado na perspectiva sociocultural das interações humano-músicas, dos discursos e da escolarização e os procedimentos metodológicos na pesquisa documental e na análise do discurso.

Até o momento foram localizados os seguintes documentos: propostas curriculares Estaduais – AC, GO, MG, MS, PB, PR, RR, SC, SP, TO; do Distrito Federal; Municipais – Curitiba; São Paulo; Teresina; Uberlândia e materiais de apoio – livros, cadernos do professor e do aluno, orientações pedagógicas e roteiros de atividades.

Esta comunicação objetiva apresentar os resultados parciais do estudo, fornecendo alguns dados gerais e pré-analisando uma proposta curricular. Essa pré-análise é feita a partir de indicativos da literatura que discute a articulação entre jovens, músicas e escolas, interpretada com base na perspectiva sociocultural da interação humano-músicas.

Palavras-chave: jovens, músicas, propostas curriculares para Arte-Música

Esta pesquisa em andamento insere-se no campo temático das interações dos jovens e as músicas e concebe os contextos da educação compulsória como um dos espaços onde essas interações ocorrem. Dado o interesse reconhecido dos jovens pelas músicas nas suas vidas cotidianas e que a música volta a ser conteúdo obrigatório na educação básica (Lei 11.769/ 2008) no componente curricular Arte, esta investigação focaliza sua atenção no lugar que as significativas interações de jovens e músicas ocupam nas recentes propostas curriculares estaduais e municiais para o ensino de Arte-Música[146]. Em outras palavras, as propostas curriculares consideram as interações de jovens e música vividas no cotidiano?

Iniciado em 2009 e com previsão de finalização em 2011, o presente estudo conta com o trabalho de duas bolsistas de Iniciação Científica, Gasques (2008-2009) e Medeiros (2009-2010) cuja tarefa foi localizar os documentos curriculares e materiais didáticos de apoio e disponibilizá-los em um banco virtual já em atividade[147].

Assim, o campo investigativo deste estudo se constitui dos documentos que registram as propostas curriculares para Arte–Música – anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio- elaboradas no âmbito da Secretaria Estaduais e Municipais de Estado da Educação e dos materiais didáticos de apoio que acompanham a implantação dessas propostas. Prioriza-se o que está disponibilizado nos portais das Secretarias de Educação (SE).

Para se compreender as razões de tal recorte da realidade, tornam-se necessárias algumas informações.

Há interpretações diferenciadas sobre o que comporia o "ensino da arte" na Educação Básica, interpretações que tendem a reproduzir o modelo polivalente da Educação Artística da LDB anterior (1971) ou a considerar apenas as Artes Visuais no "ensino de Arte". Mobilizações de

[146] Arte refere-se ao componente curricular previsto na LDBEN 9394/1996 e Música à uma das quatro linguagens abordadas nesse componente curricular após a publicação dos documentos curriculares do MEC. (BRASIL, 1998 a e b; e 2000 a e b)
[147] www.demac.ufu.br/nemus

profissionais da área da Música levaram à promulgação da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008 que altera o Art. 26º, da LDBEN 9394/96 com o acréscimo do § 6º: "A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular [Arte] de que trata o § 2º deste artigo". "Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas".

As dificuldades para o cumprimento da Lei n. 11.769 são várias. Entre elas estão: a falta de profissionais em número suficiente; a ausência de infra-estrutura para viabilizar o trabalho com música nas instituições escolares; e os desafios que se apresentam nas aulas de música ministradas para adolescentes e jovens que têm com essa linguagem artística significativa interação no cotidiano extra-escolar (GREEN, 1997; NORTH; HARGREAVES; O'NEIL, 2000; LAUGHEY, 2006; DAYRELL, 2005).

Vários estudos indicam a necessidade das instituições escolares dialogarem com as culturas juvenis no sentido de que as escolas, "recriadas", passem a ser um espaço de formação significativo para os jovens. (DAYRELL, 2002; 2003; 2005; CORTI; SOUZA, 2005; GIMENO SACRISTÁN, 2005; GREEN, 2003; HARGREAVES, 2005; IRAAZABAL; OYARZÚN, 2003; PERALVA, 1997; TENTI FANFANI, 2000)

Será que as propostas curriculares para Arte-Música recém implantadas ou em implantação em milhares de escolas públicas brasileiras contemplam esse diálogo? Será que consideram as interações de jovens e músicas no cotidiano? Se o fazem, como promovem o diálogo?

Essas indagações relacionam-se a literatura que problematiza criticamente a escola na sua articulação com as vivências juvenis, pontualmente musicais. O estudo dessa literatura por Arroyo (2007, p. 30) apontou para dois conjuntos de problematizações:

1º - articulação da escola com as culturas juvenis[148]:

Descompasso e distância da escola para com as culturas dos jovens;

Visão dos jovens apenas como alunos, por parte da escola;

Falta de sentido da experiência escolar por parte dos jovens;

A escola apropriada pelos jovens em outro plano simbólico;

O jovem vive o tempo presente; a escola, o passado e o futuro;

A escola, caracterizada pela ordem e controle, não reconhece as culturas juvenis como possibilidade de inclusão e transformação;

Violências;

Crise da escola: perda de sua eficácia socializadora;

Culturas juvenis e auto-socialização;

[148] ABRAMOVAY, 20 05; DAYRELL, 2002 A; 2003; 2005; CORTI; SOUZA, 2004; GIMENO SACRISTÁN, 2005; GREEN, 2003; HARGREAVES, 2005; IRAAZABAL; OYARZÚN, 2003; PERALVA, 1997; TENTI FANFANI, 2000.

A escola não foi feita para as massas de jovens (classes populares);

A escola precisa mudar.

2º - articulação juventudes, músicas e escolas[149]:

Articulação marcada por frustrações;

Questionamento da escola como *lócus* para a aprendizagem musical, levando-se em conta o que particulariza o conhecimento musical;

Desvelamento de pouca relação da música praticada na escola com a música praticada pelos jovens no seu cotidiano extra-escolar;

Experiência de educação musical bem sucedida, alcançada quando se focalizou processos informais de aprendizagem musical ao invés do produto musical idealizado pelos adultos.

As tensões e paradoxos indicados acima estão expressos também nos resultados de outras pesquisas, como o estudo antropológico de Pelaez (2005, f. ix): "[...] a música é concebida pelos adolescentes estudados como uma totalidade guestáltica onde o som e o sentido, a forma e a função, o verbo e a música, a vida e a arte se articulam de maneira singular". É com base nessa percepção que entendemos os limites apontados por alguns autores relativos à escolarização da música (ARROYO, 2007). Por outro lado, a investigação de Santos (2006) e Maia (2004) indicam que há espaço na escola para a experiência musical como apontada por Pelaez. Nas palavras de Santos (2006, resumo): "É possível considerar o espaço escolar como um produtivo lugar de socialização, de convívio, de experiências e de constante troca de saberes entre distintas juventudes"; nas de Maia (2004, resumo): "Geralmente percebidos como cindidos, representando mundos distintos, ou seja, mundo juvenil e mundo da escola, foram interpretados neste estudo como imbricados e complementares nas e pelas vivências dos jovens, porém, pouco porosos ao diálogo e ao mútuo conhecimento e reconhecimento".

O quadro descrito acima sinaliza o potencial de discussão que pode ser empreendido com relação aos documentos a serem analisados e interpretados. Assim, a pergunta norteadora da pesquisa é: as interações entre juventudes e músicas são consideradas nas Propostas Curriculares para Arte-Música (Ensino Fundamental –anos finais e Ensino Médio) elaboradas no âmbito das Secretarias Estaduais e Municipais da Educação na fase pós LDBEN 9394/96?

Os materiais didáticos que acompanham a implantação dessas propostas são de interesse pois podem desvelar mais a respeito do foco de estudo do que apenas o que está formalizado nas propostas curriculares, ao apontarem para algumas ações empreendidas a partir dessas propostas. Dito de outra maneira, e com base na literatura pedagógica, uma realidade é o documento curricular; outra

[149] FIALHO, 2004; DAYRELL, 2005; GREEN, 2003; LAMONT *et.al*, 2003; NORTH; HARGREAVES; O'NEIL, 2000; RABAIOLI, 2005; SCHMELING, 2004; GREEN, 2003; HARGREAVES, 2005; HENTSCHKE ET AL, 2001; RUNFOLA; SWANWICK, 2002, SLOBODA, 2001; SWANWICK, 1994.

realidade ou realidades – já que a apropriação e a recriação se mostram múltiplas - é o currículo em ação.

O objetivo deste estudo é discutir o tratamento dado a um fenômeno cultural (música) significativamente constituidor das subjetividades de adolescentes e jovens e a essa significação no contexto escolar.

A relevância desta pesquisa pode ser apontada em pelo menos duas direções. Primeiro, em discutir duas instâncias reconhecidamente significativas para a condição juvenil: as músicas e as escolas; ambas constituidoras das subjetividades dos adolescentes e jovens. A segunda contribuição desta investigação estaria em localizar e reunir em um único espaço (virtual) as propostas curriculares e materiais didáticos de apoio que se encontram dispersos. Esses documentos pesquisados estão na sua maioria disponibilizados na internet, nos portais das secretarias de educação. O banco de dados disponibiliza de modo mais imediato esses documentos tanto para apoiar o trabalho de professores quanto para a realização de outros estudos por parte de pesquisadores. Espera-se com este estudo contribuir para a discussão e reflexão nas instituições escolares e geradoras de políticas educacionais acerca das articulações entre escolas, juventudes e suas culturas na contemporanidade.

O marco teórico desta investigação está alicerçado na perspectiva sociocultural das interações humano-músicas, dos discursos e da escolarização. Desse modo, os discursos que constituem as propostas curriculares em foco serão abordados sob a perspectiva sociocultural, isto é, entendidos que seus sentidos são constituídos como representações sociais construídas nas interações entre os agentes sociais num determinado tempo e local. Mais precisamente, as teorizações sobre currículos e culturas, currículos e políticas culturais bem como discursos curriculares e campo disciplinar fornecerão fundamento para a interpretação dos dados (LOPES, 2008 a e b; 2007; LOPES; MACEDO, 2006), articulados com a "teorização da força semiótica da música" de Tia DeNora (2000).

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos são de cunho documental e estão baseados na análise de conteúdo do discurso. De acordo com Laville e Dionne (1999, p. 214), o princípio da análise de conteúdo "consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação". Esse "desmonte" implica em "empreender um estudo minucioso das palavras e frases que compõem [o discurso], procurar-lhes o sentido, captar-lhes as intenções, compara, avaliar [...]".

A densidade dessa análise deverá ser alcançada seguindo os marcos interpretativos ressaltados pelo campo da análise francesa do discurso que sobre a "influência de Althusser e Foucault", destaca a "problemática entre texto e ideologia" e "a produção do discurso como produto organizado dentro das instituições sociais" (FERRARI, 2007, p.118). As contribuições de Bakhtin para a análise densa do discurso também serão consideradas:

Bakhtin concebe a comunicação como um processo interativo, muito mais amplo do que a mera transmissão e informações. O sujeito, ao falar ou escrever, deixa em seu texto marcas profundas de sua

sociedade, seu núcleo familiar, suas experiência, além de pressuposições sobre o que o interlocutor gostaria ou não de ouvir ou ler, tendo em vista também seu contexto social (FERRARI, 2007, p.119).

As etapas percorridas até o momento foram:

- levantamento de propostas curriculares e dos materiais de apoio;

- Revisão bibliográfica

- Consultas periódicas aos portais das Secretarias de Educação com registro dos dispositivos informativos, comunicativos e interativos, além de materiais didáticos disponibilizados relacionados ao conteúdo música;

- Solicitação e/ou consulta *in locu* de documentos mencionados nos portais mas não disponibilizados;

- Depósito dos documentos digitais no Banco de dados sitiado em www.demac.ufu.br/nemus;

- Análises iniciais dos dados coletados;

RESULTADOS PARCIAIS

As propostas curriculares localizadas até a presente data estão indicadas nas tabelas 1 (estaduais) e 2 (municipais):

Tabela 1 – Propostas Curriculares Estaduais

Região	**ESTADOS**	**Propostas Curriculares para Arte-Música encontradas**	**Níveis[150]**	**Materiais de apoio**
Sudeste	**SP**	-Proposta Curricular (2008) - Orientações para Gestão do Currículo (2008)	EF/EM	-Cadernos do Professor (2008) -Caderno do aluno (2009)
	MG	-Proposta Curricular Arte Ensino Fundamental e Médio (2006)	EF/EM	-Orientações Pedagógicas -Roteiros de atividades
Sul	**SC**	- Proposta Curricular Disciplinas curriculares: Arte (1998)	EF/EM	

[150] Sendo que EF se refere ao ensino fundamental e EM, ao ensino médio.

		-Proposta Curricular: Estudos temáticos (2005)		
	PR	-Diretrizes Curriculares (2008) -Conteúdos Básicos para as Disciplinas (2008)	EF/EM	- Caderno de Musicalização - Arte (livro)
Centro-Oeste	**MS**	- Currículo Referencial para o Ensino Médio (2006)	EM	
	GO	- *Caderno 5 – Livro:* apresenta as *Matrizes Curriculares para o Ensino Fundamental -1º ao 9º ano.* (2009) - Referenciais Curriculares Ensino Médio (2009)	EF/EM	- *Caderno 5.1 – Correção de fluxo idade/ano (Arte-Educação Física)* (2009) - *Caderno 6.2.3 – Música-6º e 7º ano* (2009) - *Caderno 7.2.3- Música – 8º e 9º ano* (2009)
	DF	- Orientações pedagógicas ed. Integral (2009) preliminar -Diretrizes Pedagógicas Secretaria de Estado da Educação do DF		
Norte	**AC**	-Referencial curricular de arte (2008)	EF	
	TO	-Referencial Curricular do Ensino Fundamental (2006) - Proposta Curricular Ensino Médio (2007)	EF/EM	
	RR	- Versão preliminar da Proposta Curricular do Ensino Fundamental (2009) - Versão preliminar da Proposta Curricular do Ensino Médio (2009)	EF/EM	
Nordeste	**PB**	- Referenciais Curriculares para o Ensino Médio (2006)	EM	

Tabela 2 – Propostas Curriculares Municipais: Capitais e demais cidades

Estado	**Capitais**	**Propostas Curriculares para Arte-Música encontradas**	**Níveis[151]**	**Materiais de apoio**

[151] Sendo que EF se refere ao ensino fundamental e EM, ao ensino médio.

SP	**São Paulo**	- Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II (2007)	EF	caderno de orientação didática de Arte (2006)
RJ	**Rio de Janeiro**	Citada a existência de Orientações Curriculares a partir de 2010, mas essas não foram localizadas no portal.		Caderno de apoio pedagógico 2010 n.1 - Música
PR	**Curitiba**	- Diretrizes Curriculares 2006	EF	Cadernos Pedagógicos – Arte (Música)
PI	**Teresina**	- Diretrizes Curriculares EI e EF		
RN	**Natal**	- Referenciais Curriculares (2009) (link corrompido)		
CE	**Fortaleza**	Em discussão		
MA	**São Luiz**	Indica ter proposta para o EF o qual não está disponível "Proposta Curricular do Ensino Fundamental / Organização Escolar em Ciclos de Aprendizagem e Ações Formativas"		
Estado	**Outras cidades**	Propostas encontradas	Níveis	Materiais de apoio
MG	**Uberlândia**	Diretrizes Curriculares para o ensino de Arte (2003)	EF	

Em termos da pré-análise proposta, serão focalizadas apenas as propostas curriculares, expondo alguns dados gerais e analisando uma delas. A referência para tal análise são os indicativos da literatura que discute a articulação entre jovens, músicas e escolas mencionados anteriormente.

Em termos de dados gerais, destacam-se os relativos às datas de publicação das propostas curriculares de estados e municípios (capitais e outras cidades), o percentual de propostas já em elaboradas e o percentual dessas disponível na internet. Esses estão dispostos nas tabelas 3 e 4.

Tabela 3 – Datas de publicação das propostas curriculares

(estaduais indicadas com sigla; cidades com nomes)

Ano de publicação	**Propostas curriculares para Arte-Música**	**Total**
1998	SC	1
2003	Uberlândia	1
2005	SC	1
2006	MG; MS; PB; Curitiba	4
2007	TO; São Paulo	2
2008	AC; PR; SP; TO; Teresina	5
2009	DF; GO; RR; Natal	4
2010	Rio de Janeiro (não disponibilizada)	1
Sem data	Fortaleza – em elaboração São Luiz – indica ter, mas não está disponibilizada	2

Tabela 4 – Porcentagens: propostas já elaboradas e disponíveis na internet (somente estaduais e capitais)

%	Total de Unidades Federativas (estados e capitais)	Propostas Curriculares para Arte-Música localizadas	Propostas curriculares disponíveis na internet
ESTADOS	26 estados + DF= 100%	11 estados + DF= 40,7%	9=81,8%
CAPITAIS	26	6 = 23%	4 = 66,6%

Chama atenção que, embora a publicação da LDBEN 9394/06 date de 1996, exceto a SE do estado de Santa Catarina, todas as outras secretarias de educação elaboraram suas propostas curriculares com base na referida lei a partir de 2003, ou seja, com atraso de no mínimo sete

anos. A maior parte elaborou a partir de 2006 e 59,3% ainda não foram localizada (ou ainda não foram elaboradas ou não disponibilizadas).

Com relação aos recursos da comunicação digital, das propostas curriculares localizadas, no caso dos estados, mais de 80% estão na internet; no caso das capitais, mais de 60%. Vale observar que vários portais das SE são além de informativos e comunicativos, também interativos.

Analisar acerca da consideração ou não das interações de jovens e músicas nas propostas curriculares localizadas demanda atentar para como esses sujeitos e essa linguagem artística são conceituados nos documentos. Considera-se também que a concepção de instituição escolar, o papel dos professores no processo pedagógico e quem participou da elaboração das propostas colaboram igualmente para uma análise mais substancial do foco desta investigação.

Ainda como exercício exploratório, mas com visível potencial, analisa-se a seguir a proposta curricular do estado de Goiás em razão da sua implantação recente (2010) e por considerar com destaque expressivo às condições juvenis e suas culturas.

Estado de Goiás: documentos curriculares

Os documentos localizados no portal da Secretaria da Educação do Estado de Goiás (SEE-GO) foram disponibilizados em 2010 e integram o "programa de Reorientação Curricular", iniciado em 2004, cujo objetivo foi "discutir o currículo nas escolas públicas" do estado (GOIÁS, 2009, p. 5). Com vistas a situar os documentos que tratam da música nesse conjunto, a lista completa desse material encontra-se na tabela 5, com destaque em negrito para os volumes que abordam a música.

Tabela 5 – Material produzido pela SEE_GO

- *Caderno 1 – Direito à educação* - *Caderno 2 – Um diálogo com a rede* - *Caderno 3 - Currículo e práticas culturais* - *Caderno 4 – Relato de práticas pedagógicas* - ***Caderno 5 – Livro:*** apresenta as *Matrizes Curriculares para o Ensino Fundamental -1º ao 9º ano*. ***- Caderno 5.1 – Correção de fluxo idade/ano (Arte-Educação Física)*** - *Caderno 5.1.2 – Correção de fluxo (Ciências - Matemática)* - *Caderno 5.1.3 – Correção de fluxo (História -*	- *Caderno 6 – Anos Iniciais do Ensino Fundamental* - *Caderno 6.2.1 - Artes Visuais* - *Caderno 6.2.2 -Dança* ***- Caderno 6.2.3 – Música- 6º e 7º ano*** - *Caderno 6.2.4- Teatro* - *Caderno 6.3-Ciências* - *Caderno 6.4-Educação Física* - *Caderno 6.5-Ensino Religioso* - *Caderno 6.6-Geografia* - *Caderno 6.79-História*

Geografia) *- Caderno 5.1.4 – Correção de fluxo (Inglês-Português)*	*- Caderno 6.8-Língua Espanhola* *- Caderno 6.9-Língua Inglesa* *- Caderno 6.10-Língua Portuguesa* *- Caderno 6.11-Matemática* ***- Caderno 7.2.3- Música – 8º e 9º ano*** (versão preliminar não disponível no portal da SEE-GO)

Esse conjunto é composto por publicações com características diferenciadas como os próprios títulos permitem perceber. Os títulos também evidenciam que no tocante ao ensino de Arte, as quatro linguagens artísticas indicadas nos documentos curriculares publicados pelo MEC[152] isso é, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, estão presentes na documentação em foco, tratadas nas suas especificidades.

O "Caderno 5 – Livro" traz as "*Matrizes Curriculares"* do ensino fundamental em cada área de conhecimento. Essas *Matrizes Curriculares* são resultado do processo vinculado à *Reorganização Curricular* já mencionado, tendo sido elaboradas por técnicos pedagógicos em parceria com os professores da rede estadual, assessorados por profissionais especializados de universidades, centro de pesquisa do estado e com o apoio de uma fundação de banco particular.

Os outros cadernos tratam de "*Seqüências Didáticas" onde* atividades são propostas. Em face dos objetivos desta comunicação, será analisado apenas o "Caderno 5".

GOIÁS. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Reorientação Curricular – Currículo em Debate – Matrizes Curriculares.** Caderno 5. Goiânia: SEE-GO, 2009. Disponível em: http://www.educacao.go.gov.br/documentos/reorientacaocurricular/fundamental/CADERNO%205.pdf Acesso em: 28/05/2010.

Esse *Caderno 5* inicia-se com capítulo que trata de situar o processo de elaboração das "Matrizes Curriculares", explicitando as concepções de educação, escola, papel docente e papel do estudante que as embasam. Traz um capítulo exclusivo sobre adolescentes e jovens, que discute de modo breve acerca de representações escolares e sociais sobre esses sujeitos. Em seguida, cada um dos componentes curriculares é abordado.

[152] Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 1998) e da Educação Profissional (2000); Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997) e do Ensino Médio (BRASIL, 2000).

Figura 1 – Capa do *Caderno 5* - Arte

A "Matriz Curricular" do componente curricular Arte está no capítulo que tem por subtítulo "Um currículo voltado para a diversidade cultural e formação de identidades", o que já permite vislumbrar os enfoques que são dados no documento. A Arte é considerada "área de conhecimento e comunicação" e algumas concepções que fundamentam essas matrizes são: concepção de aprendizagem - "aprendizagem ativa, criativa e questionadora"; concepção de currículo - "um caminho que se constrói no caminhar: é na escola que o currículo acontece, concretiza-se"; arte na educação - possibilidade de "sistematizar e aprofundar" as aprendizagens construídas no cotidiano. (*Ibid*, p.30-32).

A "Matriz curricular" é sintetizada através de "desenhos curriculares específicos para cada linguagem" artística e representada como está na figura 1.

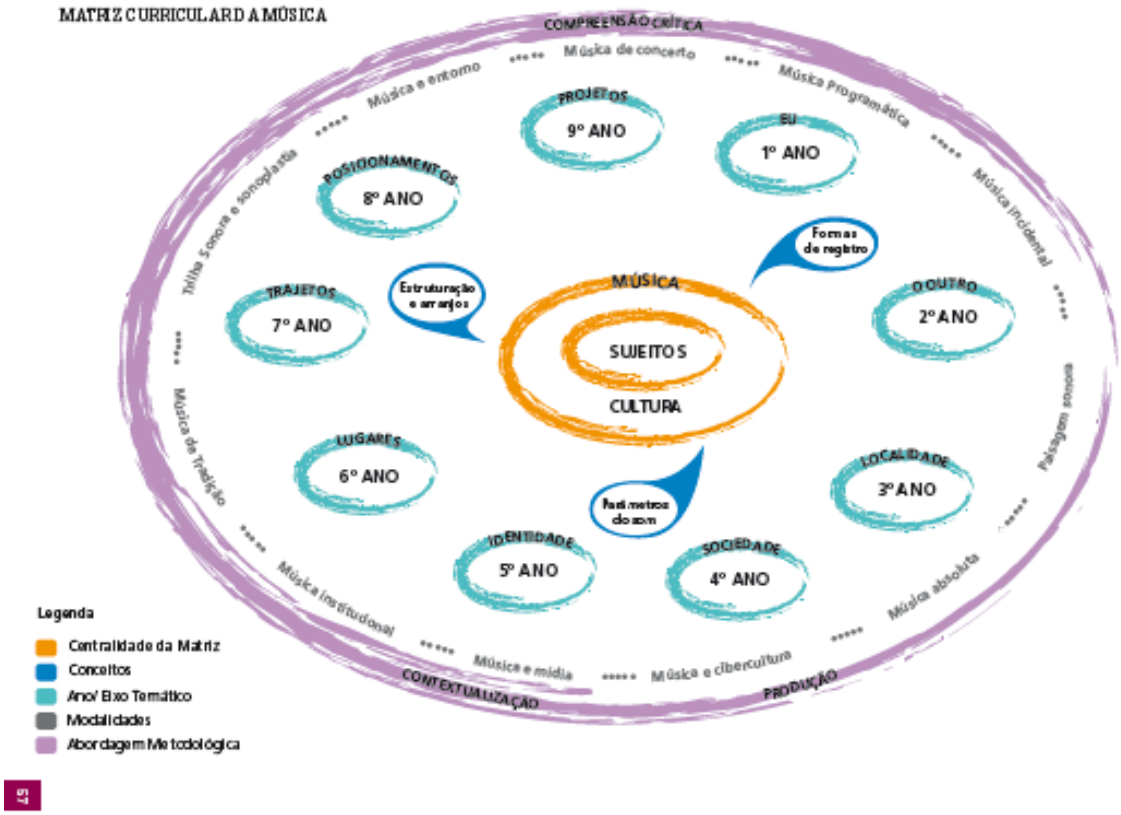


Figura 1 – Representação da "matriz curricular" - Música

Algumas características dessa proposta para Arte-Música são:

a) "A forma circular sinaliza o desejo de que as ações metodológicas, as modalidades e os conceitos sejam abordados de maneira dinâmica e aberta, podendo movimentar-se para a direita ou para esquerda, criando e re-criando experiências, revendo e revisitando propostas em todos os anos do Ensino Fundamental" ;

b) "Sinaliza, ainda, que conhecimentos e sujeitos estão em circulação, movem-se e podem retomar pontos de partida a partir de ângulos diferenciados";

c) "O contorno dos círculos propositadamente "borrado" enfatiza a idéia de flexibilidade e movimento na direção de novas questões que podem transpassar ou ser agregadas às práticas pedagógicas, para que estas sejam continuamente renovadas e repensadas, visando contribuir para uma sociedade democraticamente livre e multicultural";

d) “A abordagem metodológica está fundamentada na compreensão crítica, contextualização e produção. Estas três instâncias de tratar e de aproximar-se da Arte não estabelecem uma ordem de desenvolvimento, ou seja, não têm uma hierarquia na qual uma deve se sobrepor às outras” (p. 34-35).

Compreensão crítica:

Na relação ensino e aprendizagem, a “compreensão crítica” desenvolve e amplia o olhar sobre o mundo e sobre os sujeitos por meio das representações. Ao lidar com a compreensão crítica, a ação docente se pauta, por exemplo, na discussão das relações de poder, de gênero, de sexualidade, de juventude, que são vinculadas às elaborações visuais, sonoras e gestuais, estimulando os estudantes a refletirem sobre os significados das representações e a produção de sentidos. O que os artefatos culturais falam ou não falam de mim: estudante, jovem, trabalhador ou trabalhadora, consumidor ou consumidora? O que falam e não falam de mim e do outro? Quais relações me permitem estabelecer? Quais memórias/trajetos elas acionam? Como posso agir/intervir para incentivar a crítica? (p. 35)

Eixos temáticos:

têm a função de instigar discussões e reflexões, inspirar a escolha das modalidades de cada linguagem e permitir a interação entre elas, entre os anos escolares, bem como entre as demais áreas do conhecimento, podendo articular a prática pedagógica dentro de um planejamento interdisciplinar.

Esses eixos apontam para os múltiplos espaços de significação do nosso dia-a-dia, compreendidos como ambientes reais, virtuais, relações de poder, gênero, etnia, idade, comunidades, entre outros. Como espaços de significação podemos citar o quarto, a casa, a rua, a escola, o trabalho, o bairro onde cada um constrói experiências de convivência. Os eixos temáticos para cada ano letivo - 1º ao 9º ano – são, respectivamente: eu; o outro; localidade; sociedade; identidade; lugares; trajetos; posicionamentos e projetos. [...] Sobre o eixo temático lugares, para o 6º ano, compreendemos que os professores podem tomar como referência diferentes universos identitários como o quarto do aluno, a escola, o bairro, espaços virtuais tais como *blogs, blog* e *messenger,* com seus inesgotáveis assuntos e relações. Pensamos lugares como espaços onde experiências internas, subjetivas, e externas, de representação-expressão se complementam por meio de vivências sensíveis e reflexivas. É importante ressaltar a diversidade de lugares que freqüentamos na atualidade, ou seja, a simultaneidade de espaços onde podemos estar ao mesmo tempo: acessar a *Internet*, assistir televisão, ouvir

música e ainda conversar com alguém, distante ou ao nosso lado. Mantendo conexão com o eixo lugares, propomos trajetos como eixo temático para o 7º ano dando relevância a espaços de deslocamentos entre os diferentes lugares em que transitamos. Histórias de vida, memórias e valores são construídos por meio de trajetos que percorremos, nos quais configuramos e reconstruímos nossas identidades culturais. Esses trajetos guardam registros, memórias, experiências gestuais, sonoras, visuais e poéticas associadas a artefatos materiais e imateriais,

lembranças capazes de suscitar diálogos e narrativas que podem dar significado às vivências desses trajetos transformando-os em conhecimento. No 8º ano, as Artes ocupam as salas de aula por meio do

eixo temático posicionamentos. Partimos da premissa de que nessa fase o exercício crítico baseado no estabelecimento de relações e interpretações, pode ser intensificado e refinado por meio de um repertório ampliado sobre as representações simbólicas. Em qualquer fase da vida escolar, uma imagem, uma peça teatral ou uma música podem suscitar no estudante interesses e interpretações variados, contudo, neste momento, propomos que motivações e, inclusive, conflitos entre diferentes interpretações sejam discutidos e analisados com maior autonomia de posicionamentos e criticidade por parte dos sujeitos. O eixo projetos, para o 9º ano, se constrói pelas informações e conhecimentos trabalhados nos anos anteriores. Esse eixo propõe aos professores e estudantes espaços para reescrever-reapresentar histórias pessoais, seus sonhos e perspectivas de formação profissional, dando ênfase às narrativas e projetos de vida, privilegiando a experiência de planejar e conhecer outras formas de viver no mundo." (p. 37).

Cotejando esses recortes da proposta curricular da SE de Goiás, com os indicativos da literatura citados anteriormente (p. 3) tem-se que:

Há um esforço no sentido de superar o descompasso e a distância da escola com os jovens. Isso fica bem explicitado na citação do capítulo que dedicado a discutir as representações acerca dos jovens, com destaque para o trecho a seguir:

Um fantasma assombra a escola contemporânea: o aluno adolescente e jovem. Todos querem exorcizá-lo, o diretor, o coordenador, a polícia e... o professor. E uma rede de instituições, perplexa diante desse fantasma de carne e osso, propõe alterar o antigo emblema ideológico: a juventude já não é mais o futuro da nação; é o atraso, o retrato de seu fracasso. [...] A intensidade dessa "negatividade presente na representação do jovem hoje é um dos fatores do mal-estar da educação e de todos os coletivos que dela fazem parte. [...]A escola na qual trabalhamos está, para muitos jovens, fora de seu horizonte de vida. [...] O jovem e o adolescente, muitas vezes, apresentam uma identidade de aluno que não corresponde à esperada pelo professor que entra em sala para dar uma aula. (p. 17)

Os indicativos de que esse documento busca considerar a densidade do ser jovem na prática pedagógica são evidentes. Isso fica visível não apenas no que foi citado até agora, mas pelo fato de ao longo do texto fazer uso intensivo dos termos jovem e estudante. Assim, essa proposta parece não se limitar à visão rasa e homogeneizadora do 'aluno'.

A falta de sentido da experiência escolar por parte dos jovens indicada na literatura estudada e na nossa observação cotidiana tenta também ser superar nesse documento.

Ao destacar temáticas da condição juvenil, talvez se consiga tornar a escola também um local para a vivência do tempo presente.

Identifica-se nessa proposta um esforço em superar aspectos conservadores da cultura escola, apontando para mudanças nessa instituição.

A busca de diálogo entre a instituição e os jovens que se esboça nesse documento talvez possa superar as frustrações que permeiam professores e estudantes;

Esse diálogo, indicado em várias dimensões desta proposta curricular talvez possibilite experiências musicais mais densas no contexto escolar (densas de sentido afetivo, cognitivo, corporal, identitário).

CONCLUSÕES PARCIAIS

A proposta curricular elaborada no âmbito da SE do estado de Goiás indica estar baseada na Pedagogia Crítica e nos Estudos Culturais o que implica em considerar de modo denso quem são os sujeitos que participam do trabalho pedagógico e dos campos de significação que os constitui. Trata-se de um desafio às práticas escolares mais arraigadas e acompanhar essa proposta em ação nos próximos anos poderá ser bastante relevador.

Enquanto a proposta de Goiás com fundamento teórico considera a condição juvenil e sua vivências significativas, outras propostas indicam um visão rasa dos estudantes e das complexas realidades nas quais vivem.

Prosseguindo na investigação, as propostas já localizadas serão analisadas e as consultas aos portais das secretarias de educação serão feitas periodicamente, buscando acompanhar ações relativas aos currículos implantados.

O presente estudo focaliza a consideração ou não das interações de jovens e músicas nas propostas curriculares. Mas muitos outros focos podem ser analisados e interpretados.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. (org) *Cotidiano das escolas*: entre violências. Brasília: UNESCO; Observatório de Violência, MEC, 2005

ARROYO, M. Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos. *Em Pauta* — Revista do Programa de Pós Graduação em Música – UFRGS, Porto Alegre , v. 18, p. 5–39, 2007.

BRASIL.MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* Arte. 5 a 8, Vol.6. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf> Acesso em: 01 de março de 2010.

BRASIL. MEC. *Parâmetros curriculares nacionais*: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000a. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/ > Acesso em: 01 de março de 2010.

BRASIL. MEC. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Vol. 3. Brasília: MEC, 1998b. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf> Acesso em 01 de março de 2010.

BRASIL. MEC. *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional***.** . Brasília, DF: MEC/SEF, 2000b. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/ > Acesso em: 01 de março de 2010.

CORTI, A.; SOUZA, R. *Diálogos com o mundo juvenil:* subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

DAYRELL, J. Escola e culturas juvenis. In: FREITAS, Maria Virginia; PAPA, Fernanda de C. (orgs) *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez; Ação Educativa: Fundação F. Elbert, 2003, p. 173-189.

_____. Juventude e escola. In: SPOSITO, M.P. (coord) Juventude e escolarização (1980-1998). Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002a, 201p (Série Estado do Conhecimento, n. 7). Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/juventude_escolarizacao_n7_151. pdf.

Acesso em 08 de agosto de 2005.

_____. *A musica entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

DENORA, T**.** *Music in everyday life***.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

FERRARI, E. de L. *Interdisciplinaridade:* um estudo de possibilidades e obstáculos emergentes do discurso de educadores do Ciclo II do Ensino Fundamental. 2007. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: < http://www.teses.usp.br/> Acesso em: 27 mar. 2009.

FIALHO, V .M. O rap na vida dos rappers – "eu carrego o rap como a minha vida, sem ele eu acho que não vivo". In: *Anais do 13º Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Rio de Janeiro: ABEM, 2004, P. 1068-1073, CdRom

GIMENO SACRISTAN, J. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

GOIÁS. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. *Reorientação Curricular – Currículo em Debate – Matrizes Curriculares.* Caderno 5. Goiânia: SEE-GO, 2009. Disponível em: http://www.educacao.go.gov.br/documentos/reorientacaocurricular/fundamental/CADERNO%205.pdf Acesso em: 28/05/2010.

GREEN, A. (ed.) *Des jeunes et des musiques:* rock, rap, techo... Paris: L'Harmattan,1997

GREEN, L. Music education, cultural capital and social group identity. In: CLAYTON, Martin.; HERBERT, Trevor.; MIDDLETON, Richard. (eds) *The cultural study of music*. Londres: Routledge, 2003. p. 263-273.

IRAAZABAL, R.; OYARZÚN, A.. Asignatura juvenil: uma proposta de formação social para os jovens estudantes. In: *A escola e o mundo juvenil; experiências e reflexões*. São Paulo: Ação Educativa, 2003, p. 12-21. (Série Em Questão)

HARGREAVES, D. Within you Without you: music, learning and identity. In: DOTTORI, Maurício; ILARI, Beatriz; COELHO DE SOUZA, Rodolfo (eds) In: *Anais do 1º Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais*. Curitiba: Dearts – UFPR, 2005. p. 17-27.

HENTSCHKE, L. et al. A inter-relação das atividades de composição, execução e apreciação musical: um estudo de caso com banda de adolescentes. In: *Anais do Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, 10. Rio de Janeiro: ABEM, 2001, CdRom.

LAMONT, A.; et al. Young people' music in and out school. *British Journal of Music Education*, v.20, n.3, p. 229-214, 2003.

LAVILLE, C ; DIONNE, J. *A construção do saber*: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LOPES, A. C. . Cultura e diferença nas políticas de currículo: a discussão sobre hegemonia. In: Peres, E.; Traversini, C.; Eggert, E.; Bonin, I.. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender:* sujeitos, currículos e cultura. 1 ed. Porto Alegre: EdiPUC-RS, 2008 a, v. 1, p. 59-78.

_____ . *Currículo e epistemologia.* 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. v. 1. 232 p.

_____ . *Políticas de integração curricular*. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUerj / Faperj, 2008 b. v. 1. 184 p.

_____ . Por que somos tão disciplinares?. ETD. *Educação Temática Digital*, v. 1, p. 201-212, 2008.

LOPES, Al.C.; MACEDO, E. F. de (Org.) . *Cultura e política no currículo*. 1. ed. São Paulo: JM Editora, 2006. v. 1. 207 p.

MAIA, C. V. V. L. *Entre gingas e berimbaus:* um estudo de caso sobre culturas juvenis, grupos e escola. 2004. 386 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Instituto de Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em:

<http://www.sistemas.pucminas.br/BDP/SilverStream/Pages/pg_ConsItem.html>.

Acesso em: 15 out. 2006.

NORTH, A.C.; HARGREAVES, David, J.; O'NEIL; S.A. The importance of musical to adolescents. *British Journal fo Educational Psychology*, n. 70, p. 255-272, 2000.

PERALVA, A.. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, n.5/6, p.15-24, 1997.

PELAEZ, N. C. M.**.** *"A música do nosso tempo":* etnografia de um universo musical de adolescentes. 2005. 114 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) — Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PASO0156.pdf>

Acesso em: 8 set. 2006.

RUNFOLA, M.; SWANWICK, K. Developmental characteristic of music learners. In: COWELL, Richard (ed.) *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning.* Nova York: Oxford University Press, 2002. p.373- 397.

SANTOS, L. G. *Sons das tribos* — Compondo identidades juvenis em uma escola urbana de Porto Alegre. 2006. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000582078&loc=2007&l=c36541d05515e715>. Acesso em: 12 set. 2007

SLOBODA, J. Emotion, funcionality and the everyday experience of music: where does music education fit? *Music Educators Research*,v.3, n.2, p. 243-253, set. 2001.

SWANWICK, K. *Musical knowledge*: intuition, analysis and music education. Londres: Routledge, 1994.

TENTO FANFANI, E. *Culturas jovens e cultura escolar.* 2000. Disponível em http://www.mec.gov.br/seb/pdf/cult_jovens.pdf. Acesso em 09/set/2005.

A IMPORTÂNCIA DOS PORTFÓLIOS JUVENIS E DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO NA INVESTIGAÇÃO DE SABERES CONSTRUÍDOS EM GRUPOS DE JOVENS ESTUDANTES

Maurício Perondi[153]

Resumo

O estudo tem origem numa pesquisa de mestrado que aborda os aprendizados vivenciados por estudantes que participam dos grupos de jovens da Pastoral da Juventude Estudantil – PJE – no Estado do Rio Grande do Sul. O mesmo apóia-se nos referenciais teóricos que tematizam as juventudes no mundo contemporâneo e a relação dos jovens com o saber. Contribuíram de modo significativo para o estudo autores como José Machado Pais, Alberto Melucci, Carles Feixa Pàmpols, Bernard Charlot, Helena Abramo, Marília Pontes Sposito e Dina Krauskopf. Para a realização da pesquisa, foram utilizadas as metodologias dos portfólios juvenis e os grupos de discussão para o levantamento dos

[153] Maurício Perondi, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Agência Financiadora: CAPES.

principais saberes construídos pelos jovens nos grupos. Tais metodologias demonstraram ser importantes no processo de investigação, que privilegiou a autoria dos participantes da pesquisa. As relações entre as metodologias utilizadas e os saberes construídos constituíram-se no principal foco deste trabalho.

Introdução

Este estudo tem origem na Dissertação de Mestrado intitulada "Jovens da Pastoral da Juventude Estudantil: aprendizados na experiência", defendida no ano de 2008, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. No trabalho buscou-se pesquisar os aprendizados que são vivenciados por estudantes que participam dos grupos de jovens da Pastoral da Juventude Estudantil – PJE[154] – no Estado do Rio Grande do Sul.

Durante a pesquisa tive duas preocupações centrais no aspecto metodológico da investigação. Em primeiro lugar, a de "dar voz" aos próprios jovens, ou seja, oportunizar que a fala deles predominasse no levantamento dos dados. Em segundo, a necessidade de certo afastamento enquanto pesquisador, visto que, eu era integrante da PJE e não queria que isso influenciasse a produção dos dados e os resultados da pesquisa.

A partir dessas duas preocupações foram buscadas duas formas metodológicas que pudessem contribuir nestes aspectos. Por isso, optou-se pelos Portfólios Juvenis e pelos Grupos de discussão.

No mundo contemporâneo é evidenciada a necessidade de escuta atenta e de pesquisas que privilegiem a fala dos participantes envolvidos na mesma. Melucci destaca

> estou convencido de que o mundo contemporâneo necessita de uma sociologia da escuta. Não de um conhecimento frio, que pára no âmbito das faculdades racionais, mas de um conhecimento que concebe a todos como sujeitos. Não um conhecimento que cria distância, separação entre observador e observado, mas de um conhecimento que consegue reconhecer as necessidades, as perguntas, as interrogações de quem observa, e também capaz de, ao mesmo tempo, pôr verdadeiramente em contato com os outros (Melucci apud Fischer & Follmann, 2004, p. 9).

A referência do autor aponta uma necessidade premente no âmbito da pesquisa e da construção do conhecimento: a ênfase na escuta e numa relação mais próxima entre observador e observado. Charlot (2000) destaca que o pesquisador deve "dar a palavra" àqueles que se envolveram nas situações e práticas em estudo, estando ciente, ao mesmo tempo, que ninguém é transparente a si próprio e que "dizer a sua prática" é sempre pô-la em palavras e, pois, interpretá-la, teorizá-la.

[154] A PJE é uma organização de grupos de jovens estudantes, ligada às Pastorais da Juventude da Igreja Católica, com atuação nas escolas e com jovens universitários.

Para Melucci (2005), esta necessidade emerge dos processos em que vivem as sociedades contemporâneas. Se num momento anterior eram postuladas teorias e modelos eficazes para resolver os problemas sociais, atualmente isso já não acontece. O fator desencadeante de tal fenômeno é atribuído às transformações que estão ocorrendo no âmbito social. As mudanças afetam, inclusive, o modo de fazer pesquisa, colocando em evidência novos atores e conteúdos que requerem uma atenção especial. Como forma de aproximação e de busca de maneiras mais eficazes à compreensão dos fenômenos sociais, está ocorrendo um intenso investimento nas pesquisas qualitativas.

Tal visão supõe uma mudança epistemológica, pois o objetivo não é mais a explicação da realidade em si, mas a busca pela "explicação emergente e recorrente dos processos nos quais o conhecimento é produzido através da troca dialógica entre observador e observado" (Ibid, p. 34).

Tal compreensão e proposição foram assumidas como norteadoras desta pesquisa com jovens estudantes da PJE, que visou compreender, a partir de suas expressões, quais os aprendizados produzidos nos grupos e instâncias da PJE em que participam e quais os significados que atribuem a estas experiências.

Como referi anteriormente, na condição de pesquisador, minha presença junto aos jovens da PJE requer uma atenção especial, visto que são jovens que conheço e que estão inseridos numa organização da qual faço parte. Apoiado em Sarmento (2003) posso dizer que, de certo modo, minha presença não deixa de ser uma "observação participante" no contexto investigativo. Este tipo de inserção contribui com a compreensão das relações que se processam no interior de um grupo, pois

> Assim como o investigador está sempre presente no tipo de informação que recolhe e nas conclusões da investigação, não há modo de realizar a observação dos contextos de ação que não seja, num certo sentido, sempre participante (Woods *apud* Sarmento, 2003, p. 160).

Tendo presente estes horizontes teórico-metodológicos, realizou-se a definição da proposta investigativa. Esta pautou-se, também, em José Machado Pais, quando o autor afirma: "Interessava-me explorar a forma como os jovens, eles próprios, viam as suas vidas em vez de os questionar através de preconcebidas ou estruturadas questões" (2003, p.88).

Assim, a intencionalidade nesta pesquisa foi iniciar a partir de uma metodologia que não fosse rígida a ponto de restringir a expressão dos jovens envolvidos. Para tal, buscou-se desenvolver uma pesquisa inicial com alguns membros da PJE, que pudessem retratar as suas experiências nos grupos de jovens.

Foi adotado o instrumento denominado portfólio, similar ao portfólio educacional. Segundo Carvalho e Porto (2005),

> O conceito de portfólio educacional busca refletir a fusão entre processo e produto. É um artefato que mostra as realizações em processo. De um modo geral, o portfólio educacional pode ser visto como um memorial, um registro qualificado, diferentemente de um currículo em que simplesmente nomeamos o que fizemos e o que foi certificado. Em outras palavras, o portfólio educacional deve ser uma pasta de exemplos das proposições, das realizações e do investimento na formação (...) a construção do portfólio educacional requer a capacidade de decisão e análise na seleção e organização das evidências a serem incluídas no seu corpo (p.15 e 17).

Foram convidados seis jovens da PJE a participarem da pesquisa, em sua fase preliminar, através da elaboração de um portfólio de cada um, de suas experiências de participação, no decorrer de sete meses.

Escolheu-se a modalidade portfólio, por considerar que o mesmo permite registros livres através da escrita, além da inserção de outros materiais, de livre escolha dos jovens tais como fotos, recortes de revista, documentos recebidos. Propôs-se que fosse organizado através de uma pasta, estilo fichário, pois desse modo seria possível incluir novos materiais onde fossem feitos registros, o que não seria possível se fosse um caderno simples. Julgou-se que oportunizaria a expressão das diferentes linguagens das culturas juvenis contemporâneas.

Os portfólios juvenis

Os portfólios constituíram o corpus empírico que serviu de ponto de partida para a pesquisa inicial realizada com alguns jovens participantes de grupos da PJE. O objetivo foi reunir indícios à compreensão do problema de estudo, de um modo não formal. Afinal, o que os jovens destacam a partir da participação nos grupos de jovens? Que elementos são recolhidos, o que fazem no grupo, como começaram a participar, como se sentem, o que aprendem, que significado tem essa participação para eles? Os portfólios obtidos reuniram registros feitos pelos próprios jovens e sinalizaram para as questões propriamente metodológicas da pesquisa, assim como para os conteúdos reflexivos inscritos pelos jovens.

Os seis jovens convidados para elaborarem os portfólios foram selecionados a partir dos seguintes critérios: ter no mínimo um ano de participação num grupo da PJE; Representatividade de gênero: três moças e três rapazes; Representatividade geográfica: diferentes regiões do estado do Rio Grande do Sul.

O período de realização desta fase da pesquisa aconteceu entre os meses de novembro de 2006 a junho de 2007. Na análise realizada a partir dos três portfólios que retornaram, destacaram-se três aspectos: a dimensão estética, os conteúdos abordados pelos jovens e os aprendizados que explicitam.

Sobre a dimensão estética do material, um dos apontamentos feitos durante a entrega do material no início da pesquisa era de que os jovens estavam livres para criarem e organizarem o seu fichário do modo como quisessem. Dos três fichários, um deles teve a capa bastante decorada com símbolos da PJE e com inúmeros adesivos, retratando diversas situações: riso, alegria, sono, dúvidas e amor.

O mesmo portfólio da capa decorada apresenta, em seu interior, diversos detalhes que conferem ao fichário uma dinâmica diferenciada. Em cada página, além da escrita, são anexados desenhos, adesivos, fotos e pensamentos extraídos de músicas ou de autores.

Os outros dois fichários também trazem elementos estéticos diferenciados, tais como o uso de gliter para sublinhar palavras importantes, cartões, fotos, materiais da PJE.

De alguma forma, pode-se perceber que os jovens procuraram transmitir o que vivem nos seus grupos de forma diferenciada, utilizando-se de uma multiplicidade de elementos, como, por exemplo, a imagem, não se restringindo apenas à escrita. Segundo Feixa (2006), o estilo aponta para a manifestação simbólica das culturas juvenis, que os jovens consideram representativas de sua identidade como grupo. No caso dos jovens pesquisados, os materiais utilizados parecem ser esta manifestação simbólica que faz parte do modo como narram suas experiências e constroem suas identidades.

Quanto aos conteúdos apontados nos portfólios, transparecem, em geral, os elementos que são trabalhados nos seus grupos. Estão presentes conteúdos como o protagonismo juvenil, a preocupação com os estudos, as funções de um líder, resiliência, missões jovens, sexo na adolescência, solidariedade... Num dos fichários é marcante a dimensão da fé. Em diversos segmentos, são feitas alusões à espiritualidade ou até mesmo anexadas orações. O mesmo jovem, além de participar do grupo da PJE de sua escola, participa também do grupo de jovens da paróquia.

Nas escritas dos jovens é possível perceber os aprendizados que, segundo os próprios jovens, são vividos a partir da sua participação nos grupos de jovens da PJE. Alguns desses dizem respeito a questões sociais ou da própria pastoral, assim como, outros estão relacionados com a vida dos próprios jovens.

Esta fase da pesquisa serviu para o levantamento das perspectivas de aprofundamento da investigação. Percebeu-se que seria necessária uma metodologia que pudesse ampliar o levantamento de dados e assim dispor de um corpus empírico mais completo. Para esta continuidade optou-se, então, pela realização dos grupos de discussão.

Os grupos de discussão[155]

Na segunda parte da pesquisa buscou-se dar continuidade à perspectiva metodológica que almejou privilegiar a expressão dos jovens sujeitos do estudo. Para tanto foi utilizada a metodologia dos grupos de discussão. Com o objetivo de explicitar as bases teóricas e históricas deste método buscou-se aprofundar quais são os seus principais elementos constituintes.

O grupo de discussão pode ser caracterizado como uma reunião entre seis a dez pessoas, que são convidadas a debater sobre um determinado assunto com a ajuda de um moderador. Ao iniciar a experiência, o grupo de discussão ainda não é um grupo como tal. A formação do grupo é o horizonte

[155] A metodologia dos Grupos de Discussão empregada nesta pesquisa tem inspiração principalmente na tradição espanhola sobre a temática, notadamente, no autor Javier Callejo. A teoria não é seguida em todos os seus aspectos metodológicos, visto que o tema central da pesquisa não está centrado nos grupos de discussão. Também não é realizada, no presente estudo, uma diferenciação da tradição espanhola para outras, tais como a anglo-saxônica.

da prática de investigação, que passa a se constituir a partir do momento em que os envolvidos se referem a um *nós* que não é dado *a priori*. Pode-se entender que é a partir do discurso, da fala que se constitui o grupo (Callejo, 2001).

Segundo Callejo (2001), Jesus Ibañez é o autor que apresenta uma definição mais ampla e acertada do que é um grupo de discussão, ao afirmar que

> Un grupo de discussión es un dispositivo analizador cuyo proceso de produción es la puesta de colisión de los diferentes discursos y cuyo producto es la puesta de manifiesto de los efectos de la colisión (discusión) en los discursos personales y en los discursos grupales (consenso) (IBAÑEZ *apud* CALLEJO, 2001, p. 26).

Tal definição aponta para a perspectiva de que o grupo de discussão não se liga apenas às opiniões dos indivíduos em particular, mas, através da interação, também coloca em debate discursos grupais.

Uma questão fundamental para a pesquisa refere-se às vantagens ou motivos que levam a lançar mão de tal metodologia. O método a ser utilizado deve condizer com o problema principal da pesquisa e possibilitar que se alcancem as informações necessárias para compor o corpus empírico da investigação. Considerando que a presente investigação tem como objeto principal os aprendizados de jovens que participam de uma experiência grupal, buscou-se uma metodologia que pudesse abarcar as experiências de aprendizado dos jovens da PJE nos grupos em que participam ou já participaram a partir de suas próprias falas. Entre os possíveis métodos a serem adotados foi realizada a opção pelos grupos de discussão.

Para Callejo (2001) o grupo de discussão se configura como o instrumento para produzir certos dados que seriam inacessíveis sem a interação que se obtém num processo grupal.

Segundo Mangold,

> A opinião do grupo não é a soma de opiniões individuais, mas o produto de interações coletivas. A participação de cada membro dá-se de forma distinta, mas as falas individuais são produtos da interação mútua (MANGOLD *apud* WELLER, 2006, 245).

Tal metodologia, assim, permite não apenas conhecer as experiências e opiniões dos participantes, mas também as vivências coletivas de um determinado grupo. Weller (2006, p. 250) aponta cinco vantagens na utilização deste método, principalmente na pesquisa com adolescentes e jovens:

1. Como no grupo de discussão os participantes são da mesma faixa etária, ficam mais à vontade para utilizar seu próprio vocabulário durante a discussão, promovendo, assim, um diálogo que reflete melhor a realidade cotidiana;

2. A discussão entre membros que pertencem ao mesmo meio social possibilita perceber detalhes de seu convívio, que não são captados através de uma entrevista ou de outra técnica;

3. Mesmo que a presença do pesquisador e do gravador gere uma situação distinta a de uma conversa cotidiana, os jovens acabam, ao longo da discussão, estabelecendo diálogos interativos muito próximos daqueles travados em momentos informais;

4. A discussão em grupo exige um grau de abstração maior do que a entrevista individual, uma vez que durante a entrevista os jovens são convidados a refletir e expressar suas opiniões sobre um determinado tema. O grupo de discussão também pode levar a conclusões sobre as quais os jovens ainda não haviam refletido nesse grau de abstração;

5. O grupo pode corrigir fatos distorcidos, posições radicais ou visões que não refletem a realidade socialmente compartilhada. Estando entre os membros do próprio grupo, os jovens dificilmente conseguirão manter um diálogo com base em histórias inventadas. Nesse sentido, é possível atribuir um grau maior de confiabilidade aos fatos narrados coletivamente.

Callejo (2001), por sua vez, destaca três elementos fundamentais para explicitar a relevância dos grupos de discussão na investigação social. O primeiro é o fato de que a prática antecipa a teoria e a investigação empírica valida experiências grupais através da interatividade e da espontaneidade estabelecida entre os participantes. O segundo elemento supõe que quando há sujeitos ativos a pesquisa deve adotar formas de observação mais flexíveis, que a considerem como uma relação entre sujeitos. Já o terceiro elemento é o dado de que existe um crescente interesse pelas formas de circulação e recepção social dos discursos.

Tais aspectos foram percebidos na experiência dos grupos de discussão realizados com os jovens participantes desta pesquisa. O primeiro destaque é que, através da discussão espontânea realizada no grupo, os indivíduos elaboram uma sistematização de sua experiência no momento próprio da discussão. Os aprendizados explicitados na interação revelam aspectos que são trabalhados nos grupos de PJE, destacando elementos que a pastoral se propõe a desenvolver. Quanto ao que Callejo destaca sobre opção por modelos flexíveis de observação, quando há sujeitos ativos envolvidos na pesquisa, procurou-se adotar nos grupos de discussão uma perspectiva aberta, onde os jovens pudessem interagir e o pesquisador ficava apenas como mediador das falas. A respeito deste aspecto é possível destacar que:

A conversação é compreendida no sentido de "processo livre, aberto, democrático, informal, onde os indivíduos se podem manifestar tal como são, sem se sentir presos a papéis determinados" (Woods, 1987 apud Sarmento, 2003, p.162), de modo a possibilitar que a conversa possa fluir numa relação amistosa, permitindo a espontaneidade, seguindo devagar suas derivas e percorrendo com atenção os seus espaços de silêncio (Sarmento, 2003, p.162-163).

A referência de Sarmento denota a preocupação em tornar o grupo de discussão um espaço que permita a livre expressão dos jovens. Quanto menos pressionados estiverem, melhor poderão discorrer sobre suas experiências e mais facilitada será a interação com os demais participantes da conversação.

Os três elementos apontados por Callejo complementam a visão de Weller no sentido de enfatizar a importância do método dos grupos de discussão na pesquisa com jovens, que é adotado nesta investigação.

Além da relevância do uso do método dos grupos de discussão, outra questão importante é compreender quais são os seus principais elementos teóricos e o histórico de sua utilização. Motiva este aprofundamento o fato desta metodologia ter sido utilizada com maior destaque apenas a partir do ano 1980 e, portanto, pode ser considerada relativamente nova. Ao mesmo tempo considera-se importante perceber quais são os aspectos teóricos que fundamentam o método, visto que o mesmo tem em sua origem em diversas vertentes.

O método de pesquisa dos grupos de discussão apresenta-se como uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos indivíduos. Daí a escolha para a pesquisa desenvolvida e aqui apresentada.

Delineando os caminhos investigativos

A partir da definição metodológica dos grupos de discussão, o passo seguinte foi estruturar como os mesmos seriam formados para a pesquisa. Foi estabelecida a organização de três grupos de discussão. O primeiro, com jovens que participaram por certo período na PJE e que hoje não tem mais vínculo com a pastoral. O segundo, com jovens que estão nas coordenações da PJE e que participam a mais tempo na pastoral. O terceiro, com jovens iniciantes e que, atualmente, estão nos grupos da PJE.

Diante desta definição, buscou-se organizar cada um dos três grupos de acordo com alguns elementos que foram necessários considerar, tais como a seleção dos participantes, o espaço para os encontros, a representatividade do grupo, a apresentação do tema e duração do encontro, o moderador e o assistente.

A seleção dos participantes foi baseada pelo critério definido por Anselm Strauss como amostra teorética (STRAUSS *apud* WELLER, 2006, p. 248). Neste processo, o critério seletivo não é orientado por uma amostra representativa de modo estatístico, mas pelo estabelecimento de um *corpus* que tem como base a experiência que os jovens tiveram na Pastoral da Juventude Estudantil.

Segundo Pais (2003), na estratégia de pesquisa formal é importante garantir a representatividade de jovens conforme diferentes características: classe de origem, situação frente ao trabalho, sexo, etc. No caso desta investigação todos os jovens apresentam um elemento em comum, que é a participação nos grupos da PJE. Contudo, além deste, existem aspectos que diferenciam os jovens participantes. Esta diferenciação pode ser percebida a partir dos critérios utilizados na definição dos integrantes da pesquisa. Para a seleção dos jovens do grupo de egressos, foram adotados os seguintes critérios:

mínimo de três anos de participação na PJE[156]; Idade máxima de 29 anos[157]; Representatividade de gênero[158]; Não estar mais participando da pastoral em nenhuma de suas instâncias.

Par o primeiro grupo foram convidados dez participantes. Porém, no dia marcado para o grupo de discussão, somente sete, dos dez confirmados, compareceram. Relacionando com os critérios estabelecidos anteriormente o tempo de participação na PJE variou de 2 a 10 anos. A idade compreendeu entre 22 e 27 anos, sendo que somente uma das participantes não atendeu ao critério de três anos de participação estabelecido. Relativamente ao gênero, obteve-se a presença de quatro rapazes e três moças, o que corresponde ao equilíbrio previsto na proposta seletiva. Dos sete participantes, nenhum deles mantém vínculo direto com a PJE. Todos os jovens deste grupo eram da Região Metropolitana de Porto Alegre, sendo cinco de Sapucaia do Sul e dois de Esteio.

Callejo (2001, p. 98) destaca alguns pontos práticos importantes sobre o espaço para realizar o encontro do grupo de discussão. Em sua proposição, este espaço necessita: preferencialmente ser conhecido e de fácil acesso; Ser, até certo ponto, isolado de movimento e ruídos exteriores; Possuir dimensão suficiente para acomodar nove ou dez pessoas; Que não seja dissonante para os participantes (exemplo: um encontro de operários num hotel luxuoso); Disponha de lanches, principalmente sucos e cafés; Tenha, ao menos, uma janela para que os participantes não se sintam angustiados.

Diante destas indicações o espaço escolhido foi uma sala próxima à secretaria estadual da PJE. Como a discussão com o grupo dos egressos aconteceu num sábado pela manhã, foi muito tranqüilo em relação aos aspectos exteriores, principalmente os ruídos e movimentações. Antes da chegada dos participantes, numa sala próxima àquela que seria utilizada para o grupo de discussão, foram providenciados café, chimarrão e biscoitos. À medida que os jovens foram chegando e se apresentando, transcorreram conversas informais. Quase todos se conheciam, mas fazia muito tempo que não tinham contato. O início da discussão atrasou um pouco, pois três participantes não chegaram no horário previsto. Depois de esperar por um tempo e ter a confirmação de que não viriam, o grupo foi dirigido para a sala onde foi realizada a discussão.

Na sala, previamente organizada em forma de círculo, foram retiradas as cadeiras excedentes e o grupo reorganizado, levando em conta a quantidade dos participantes presentes. Ao centro ficou uma pequena mesa, onde foram dispostos os gravadores de áudio. Antes de iniciar a discussão foi distribuído para cada participante um crachá com o seu nome para facilitar a identificação. Callejo (2001, p. 145) destaca que é importante identificar os membros do grupo e cada uma das suas intervenções, pois este procedimento permite uma identificação clara das falas no momento da transcrição das gravações.

Além dos jovens participantes, o grupo de discussão contou ainda com a presença do pesquisador[159] no papel de moderador e a de uma assistente. Callejo destaca que "para conduzir um

[156] Mesmo com este critério, uma das convidadas teve apenas dois anos de participação na PJE. O colega dela que a indicou achava que ela tivesse mais tempo de participação. Este fato só foi percebido quando chegou a sua ficha de inscrição. Mesmo assim, ela foi mantida para o grupo, visto que o convite já havia sido feito.

[157] É idade cronológica considera para a juventude no Brasil atualmente. Como a pesquisa é com jovens, buscou-se não convidar pessoas egressas da PJE acima de 29 anos.

[158] Feixa (2006) destaca que a maior parte dos estudos sobre juventude são sobre os jovens do sexo masculino. Por isso, aqui, a idéia foi fazer a pesquisa tendo em vista a representatividade de gênero.

[159] Como moderador, esta foi a minha primeira experiência numa pesquisa acadêmica. Já havia participado de um grupo de discussão como observador no ano de 2004 durante a pesquisa da Tese de Doutorado de Lúcio Jorge Hammes, que teve como título "Aprendizados de convivência e a formação de capital social: um estudo

grupo de discussão, é conveniente ao moderador ter presenciado, como assistente ou como observador um encontro coordenado por alguém com experiência" (2001, p. 119 – tradução nossa). Para adquirir elementos suficientes que me capacitassem para desenvolver o papel de moderador, recorri aos materiais utilizados nos grupos de discussão da pesquisa intitulada "Narrativas de jovens: contextos e experiências de participação sociocultural", desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS[160]. Tive contato com professores que moderaram e com colaboradores que foram assistentes dos grupos de discussão realizados durante a pesquisa. Também foi possível acessar o material completo da pesquisa, arquivado no acervo da UFRGS[161], junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Sobre a figura do moderador, Callejo destaca alguns aspectos a serem observados

> O moderador é o *motor* do grupo de discussão, que leva o grupo aos objetivos da investigação. [...] O moderador deve ter em mente que se busca a opinião e manifestações dos participantes, motivados por ele. Como *motor* do grupo, o papel principal do moderador é deixar falar (CALLEJO, 2001, p. 121) (Tradução e grifos nossos).

Estas ponderações permitem perceber que o moderador não é a figura principal da discussão, mas o motivador, o mediador, não sendo, assim, participante como os demais. Para tanto, não deve emitir suas opiniões ou fazer acenos de concordância ou discordância frente às manifestações dos envolvidos.

Acerca da condução de um grupo de discussão, Weller (2006), apoiada em Bohnsack (1999), apresenta uma relação de aspectos que, se levados em consideração, auxiliam o moderador a exercer melhor a sua função. Na visão de Bohnsack o pesquisador deverá

> Estabelecer um contato recíproco com os participantes e proporcionar uma base de confiança mútua; dirigir uma pergunta ao grupo como um todo e não a um integrante específico; iniciar a discussão com uma pergunta vaga, que estimule a participação e interação entre os integrantes; permitir que a organização ou ordenação das falas fique a encargo do grupo; formular perguntas que gerem narrativas e não a mera descrição de fatos. Deve-se evitar, portanto, as perguntas *por que* e priorizar aquelas que perguntam pelo *como* (*apud* WELLER, 2006, p. 249).

Tais orientações auxiliaram-me sobremaneira, visto que, como pesquisador oriundo da PJE, tive que ter o auto-controle para apenas conduzir a discussão sem emitir minhas opiniões ou posições.

---

sobre grupos juvenis". A mesma foi defendida na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, em 2005.

[160] Esta pesquisa envolveu jovens participantes em ações solidárias e teve como metodologia de pesquisa grupos de discussão. O seu período de realização foi em 2004-2005 e 2006-2007. A mesma esteve sob a coordenação da Professora Maria Stephanou, UFRGS, orientadora desta dissertação.

[161] Dos documentos arquivados, foram analisados especialmente as fichas de inscrição, os registros dos observadores dos grupos de discussão, os roteiros preparados previamente aos grupos de discussão e também as transcrições das gravações realizadas.

Além da figura do moderador, Callejo (2001, p. 125) aponta para a importância de se incorporar no grupo de discussão um assistente, que se configura como um colaborador do pesquisador, sem participação ativa no debate. Ele permanece junto ao grupo durante o encontro e faz observações escritas, que posteriormente possam ser discutidas com o moderador.

No caso desta pesquisa, foi convidada como assistente uma colaboradora, também pesquisadora da UFRGS, que já havia participado de outros grupos de discussão desempenhando este papel[162]. Ela teve participação nos três grupos de discussão realizados durante a pesquisa. Além de fazer observações sobre o processo do grupo, a assistente teve a função de registrar a ordem das falas de cada um dos integrantes a fim de auxiliar na transcrição posterior. Numa tabela específica eram anotadas por ela a primeira palavra da fala de cada participante e, ao lado, o número correspondente que estava no crachá de cada um[163]. Este processo facilitou sobremaneira as transcrições, pois nem sempre é possível identificar a voz de todos os participantes, principalmente quando estes são desconhecidos.

Após a apresentação de como se configurou a organização do grupo, é importante destacar o desenrolar do encontro. No primeiro momento, como pesquisador e moderador, foram dadas as boas vindas, agradecendo-se a presença dos jovens. Também foram retomados os objetivos da pesquisa, anteriormente explicitados na carta-convite enviada. O momento seguinte foi de apresentação dos participantes, destacando questões gerais sobre sua identificação (nome, onde mora, trabalho, tempo de participação na PJE, há quanto tempo não está mais na pastoral).

A partir de um roteiro prévio, elaborado para orientar as discussões, foram lançadas algumas questões a serem debatidas pelo grupo. Segundo Weller (2006, p. 249) "o roteiro não é algo a ser seguido a risca e tampouco é apresentado aos participantes do grupo, para que não fiquem com a impressão de que se trata de um questionário de perguntas e de respostas estruturado previamente". A autora destaca, porém, que não se trata de um processo sem critérios na condução da discussão. O melhor procedimento é aquele que gera a discussão a partir dos temas que se pretende investigar, porém não na forma de questões diretas e lidas, mas de questões informais que são propostas pelo moderador. Para tanto, é fundamental que o mesmo tenha bem presentes as questões a serem discutidas pelo grupo.

No caso do grupo de egressos da PJE, iniciou-se questionando de modo amplo, sobre o início da participação de cada um nos grupos da pastoral e, aos poucos, a discussão foi sendo aprofundada a partir do foco principal da pesquisa, os aprendizados que tiveram nos grupos da PJE.

As falas neste grupo foram bastante espontâneas e travou-se uma discussão aprofundada sobre as questões propostas. A discussão transcorreu quase que completamente por conta do grupo, sem grandes intervenções do moderador. A fala foi bastante compartilhada entre os participantes e houve poucos momentos de silêncio entre as intervenções.

Outro aspecto salientado por Callejo (2001, p. 141) diz respeito ao tempo do encontro, uma vez que o autor sugere ser conveniente dispor de uma hora e meia a duas horas de duração. No caso do grupo de egressos, a duração foi de uma hora e quarenta e cinco minutos.

[162] Refere-se aqui à pessoa da Fernanda Lanhi da Silva, mestranda e integrante da linha de pesquisa Educação, culturas, memórias, ações coletivas e estado, do PPGEDU-UFRGS e do mesmo grupo de orientação.

[163] Para facilitar a localização na transcrição, cada integrante do grupo marcou no seu crachá a ordem em que estava sentado no círculo de cadeiras. Deste modo, a assistente não precisou registrar o nome todas as vezes que alguém falava, pois registrava seu número e suas primeiras palavras em cada intervenção.

Ao final do primeiro grupo de discussão foi realizada uma interlocução com a assistente acerca de suas percepções durante o desenrolar o grupo. A mesma fez algumas observações significativas, principalmente sinalizando que, como moderador, o pesquisador havia feito intervenções em dois momentos como se estivesse emitindo parecer sobre o assunto em discussão. Tal fato foi importante para que, na realização dos dois grupos posteriores, os comentários fossem evitados.

O segundo grupo de investigação foi organizado com jovens que são coordenadores da PJE e participam de alguma instância da pastoral. Na pastoral são consideradas instâncias todos os espaços de coordenação, de alguma função específica que é assumida por um jovem ou um assessor.

Para a organização deste grupo adotou-se um único critério: ser membro de uma das instâncias da PJE. A partir deste critério, os demais já seriam atendidos, pois para participar de qualquer instância de coordenação da PJE o jovem deve ter uma experiência de no mínimo dois anos na pastoral (PJE, 2005, p. 145-152).

Dos jovens participantes, no segundo grupo, a idade variou entre 15 e 20 anos. A média de tempo na pastoral oscilou entre 3 a 5 anos. Considerando a idade e o tempo de atuação na pastoral, é possível perceber que o ingresso nos grupos de jovens acontece bastante cedo na vida desses jovens, por volta dos 13 anos.

A procedência dos jovens foi em sua maioria da região metropolitana de Porto Alegre, com exceção de um participante da cidade de Pelotas. Chamou a atenção na composição do grupo o fato de duas jovens, que atualmente vivem em Porto Alegre e Sapucaia do Sul, terem se transferido do interior para a região metropolitana, segundo seus dizeres, por causa da PJE. Uma das jovens é oriunda de Carazinho (região norte do Estado) e a outra de Pelotas (região sul). Elas relataram que se mudaram com o objetivo de melhor contribuir com a articulação da PJE nas escolas e para desempenharem melhor a função de coordenação regional.

A realização do grupo de discussão com os jovens coordenadores aconteceu no mesmo local do primeiro grupo. O dia marcado, porém, foi durante a semana, numa quarta-feira, à tarde. O encontro teve a presença de seis jovens, do moderador (pesquisador) e da assistente (a mesma do primeiro grupo).

Para a dinamização do encontro deste grupo de discussão, também foi organizado um roteiro orientador, com questões que foram colocadas para o desenrolar da conversa. A diferença neste grupo em relação ao primeiro, é que foi introduzido um aspecto novo na metodologia da discussão. Logo após a introdução e apresentação dos objetivos da pesquisa, realizadas pelo moderador, os participantes foram convidados a escolher uma figura, dentre as várias que estavam dispostas em uma mesa de centro da sala. As imagens referiam-se a diversas realidades tais como jovens em grupo, jovens sozinhos, situações de sala de aula, obras de arte e mobilização política.

Ao selecionar a figura, os jovens deveriam observar qual delas identificava melhor aquilo que viviam como jovens. A mesma imagem foi utilizada para a apresentação individual de cada participante, onde destacavam, além dos dados pessoais de identificação, os motivos pelos quais a imagem havia sido selecionada.

Tal recurso foi introduzido com o objetivo de facilitar a espontaneidade do grupo, de modo que cada um pudesse iniciar falando de suas próprias características, dinâmica que pode ser definida, como sugere Callejo (2001, p. 115), como um “elemento provocador da fala”.

Callejo destaca a importância de ter um elemento provocador da discussão e não se limitar a um convite para a fala. O objetivo da apresentação das imagens demonstrou ter sido uma ótima provocação para os jovens participantes, pois a partir delas puderam iniciar falando de suas experiências, suas crenças, seus sonhos, etc. A partir da apresentação dos participantes a discussão transcorreu de modo bastante informal e de forma intensa por parte de todos os jovens.

O terceiro e último grupo de discussão realizado durante a pesquisa abordou os aprendizados dos jovens iniciantes, ou seja, jovens que estão começando a sua experiência na PJE e que participam regularmente dos encontros do seu grupo. Os critérios para selecionar os jovens deste grupo foram: a) ter no mínimo um ano de participação num grupo de PJE e estar participando regularmente dos encontros do grupo; b) ter no mínimo 15 anos[164]; c) representatividade de gênero[165].

Este grupo contou com a presença de dez membros. Os mesmos eram oriundos de quatro escolas, sendo que de cada uma foram convidados dois jovens, com exceção de uma escola em que foram convidados quatro jovens, para completar o número de dez participantes no grupo. Além dos dez jovens, participaram o moderador (pesquisador) e a assistente (a mesma dos grupos anteriores).

A idade dos participantes variou entre 14 e 17 anos[166], enquanto o tempo de participação na pastoral variou de um a quatro anos. Todos os jovens freqüentam periodicamente os encontros do seu grupo de jovens na escola.

O grupo de discussão, do mesmo modo que o segundo, foi realizado num dia de semana, quinta-feira, no mesmo local dos dois primeiros grupos.

Assim como no grupo anterior, foi pensada uma dinâmica que contribuísse como elemento provocador da discussão a fim de evocar as falas dos participantes. Depois de destacado como seria o encontro e da apresentação individual dos jovens, os mesmos foram convidados a elaborarem um painel, onde expressariam, de forma livre, os aprendizados que consideram tenham sido possíveis a partir da participação na pastoral. Para tal, foram dispostos materiais diversos tais como pincéis, canetas, folhas, cartolinas, tintas, etc. Os participantes tiveram aproximadamente dez minutos para a confecção do painel. Alguns jovens montaram o painel somente com palavras ou frases, enquanto outros usaram desenhos e palavras.

No momento seguinte todos foram convidados a apresentarem o seu painel, destacando os aprendizados relacionados. Inicialmente, a técnica não obteve os resultados esperados, quase todos os jovens somente listaram os aprendizados, de forma rápida, sem fazer uma análise e sem fazer uma discussão, conforme havia sido proposto. A partir dos painéis confeccionados e das questões previstas no roteiro orientador foi necessária a provocação da discussão através da intervenção do moderador, momento a partir do qual o encontro tomou outra dimensão e a discussão passou a transcorrer de forma fluída. A desenvoltura dos jovens para discutir foi tão expressiva que, em alguns momentos, foi necessária a intervenção do moderador, solicitando que somente um de cada vez falasse, por causa da gravação. Sobre este aspecto Callejo (2001, p. 120) enfatiza a importância de procurar manter certa disciplina no grupo, possibilitando o controle das possíveis ausências de falas ou, por outro lado, como foi o caso aqui, o excesso de falas ao mesmo tempo.

[164] Baseado no Conselho Nacional de Juventude do Brasil (CONJUVE), que para fins de políticas públicas, considera jovem pessoa que tem entre 15 e 29 anos. http://www.juventude.gov.br. Acessado em 20 de maio de 2008.
[165] Mesmo critério adotado no primeiro grupo de discussão.
[166] Mesmo definindo a idade mínima de 15 anos, uma das participantes possuía 14 anos. Apesar da idade, a mesma não foi excluída da pesquisa pelo motivo de ter dois anos de participação na PJE.

Os três grupos de discussão somaram um total de quatro horas e seis minutos de gravação em áudio. A transcrição resultou no registro de sessenta e duas laudas de conversação. Após a realização da experiência, pode-se afirmar que a metodologia adotada atingiu o objetivo de explicitar os aprendizados vivenciados pelos jovens nos grupos da PJE, segundo suas próprias falas. Contribuiu satisfatoriamente para a composição do corpus empírico para a análise. Também se configurou como um desafio particular para o pesquisador, que, enquanto tal, teve a primeira experiência de organizar e moderar grupos de discussão.

Durante o momento dos grupos de discussão e após o término dos mesmos, os participantes do grupo dos egressos e o dos jovens coordenadores teceram alguns comentários acerca da experiência que havia acabado de ser realizada. No grupo dos egressos várias falas ao longo da discussão destacaram que era difícil expressar tudo aquilo que aprenderam no grupo de jovens. Uma das jovens afirmou:

É difícil responder em tão pouco tempo a esta pergunta pois são muitas coisas que a gente aprendeu no grupo de jovens e que marcaram a nossa vida. Deixe-me pensar. (Milena, jovem egressa, 24 anos)

A afirmação da jovem representa que o próprio grupo de discussão, como momento de reflexão válido, ainda é insuficiente para rememorar as experiências que foram realizadas no período em que participou da pastoral. A própria metodologia configurou-se como um espaço educativo para pensar sobre si mesma.

Outra jovem coordenadora destacou:

Nós atuamos juntos e eu nunca tinha pensado sobre algumas coisas que vocês falaram aqui. É bom saber mais sobre o que cada um viveu. Precisamos fazer mais momentos como estes na pastoral! (Marta, jovem coordenadora, 20 anos)

Na sua fala, a jovem destacou que o grupo de discussão possibilitou conhecer mais profundamente os demais membros da coordenação em aspectos que lhes eram desconhecidos, salientando que, mesmo atuando juntos na pastoral, haviam elementos da experiência pastoral dos demais membros que não eram conhecidos de todos.

Outra jovem fez referência à pessoa do pesquisador nos seguintes termos:

É interessante a gente estar participando de uma pesquisa do Maurício, que é assessor da PJE e que sempre está junto conosco. Também é legal ver que isso esta sendo pesquisado num mestrado né! (Taís, jovem coordenadora, 18 anos)

Aqui transparece a relação entre os participantes dos grupos de discussão e o pesquisador. A referência da jovem menciona o fato de estar participando de uma investigação coordenada por um pesquisador que também é integrante da pastoral. A jovem transpareceu certo ar de surpresa, visto que, naquele exercício de discussão, o lugar o pesquisador era diferente do papel de assessor desempenhado na PJE.

Um dos jovens egressos salientou ao final:

Temos que fazer mais momentos como este para poder falar como estamos aplicando na vida aquilo que aprendemos na pastoral. (Marcelo, jovem egresso, 27 anos)

Tal manifestação sugere a demanda por outros espaços de troca de experiências e reflexão coletiva, em alguma medida oportunizada no grupo de discussão, o que levou-o a formular a proposta de continuidade de encontros como o realizado.

De posse do material gravado, os passos seguintes foram a transcrição e a análise dos depoimentos dos jovens.

Considerações finais

A partir da proposta inicial de privilegiar metodologias que contemplassem a expressão dos próprios jovens participantes da pesquisa, pode-se afirmar que as metodologias dos Portfólios Juvenis e dos Grupos de Discussão foram fundamentais para a construção do corpus empírico e para a conseqüente análise dos resultados obtidos.

A temática das juventudes tem tido maior espaço e discussão nos diversos âmbitos, inclusive no acadêmico, especialmente nos últimos dez anos. Contudo, parece ainda que necessitamos de um enfoque não apenas adultocêntrico acerca dos jovens, mas oportunizar que eles próprios possam expressar suas idéias, sentimentos, sonhos.

Este cuidado remete a pensar também na questão metodológica para o desenvolvimento das pesquisas. No caso do presente estudo foi possível perceber que as opções metodológicas pelos Portfólios Juvenis e pelos Grupos de Discussão contribuiu sobremaneira para a expressão dos próprios jovens durante a investigação.

Fica também o desafio de pensar e buscar novas ferramentas metodológicas que possam ser colocadas como alternativas de pesquisa junto aos jovens, que oportunizem a escuta, a compreensão e a participação mais ativa dos participantes.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira:** análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

CALLEJO, Javier. **El grupo de discussión:** introdución a una práctica de investigación. Barcelona: Ariel, 2001.

CARVALHO, Marie Jane Soares; PORTO, Leonardo Sartori. **Portfólio Educacional:** proposta alternativa de avaliação – Guia didático. Porto alegre: Editora da UFRGS, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: Elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FEIXA PÀMPOLS, Carles. **De jóvenes, bandas y tribus**. 3ª ed. Barcelona: Ariel, 2006.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva:** Pesquisa qualitativa e cultura. Tradução de Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. ***O jogo do eu****: A mudança de si em uma sociedade global.* Tradução de Adriano Marinho et al. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2004.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. 2ª ed. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

PJE – Pastoral da Juventude Estudantil. Marco Referencial da PJE. **Nossa vida, nossos sonhos**. Porto Alegre, 2004.

PERONDI, Maurício. **Jovens da Pastoral da Juventude Estudantil:** aprendizados na experiência. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Programa de Pós Graduação em Educação, 2008. Dissertação de Mestrado. 164 p.

SARMENTO, Manuel J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P.; VILELA, Rita A. T. (orgs). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SPÓSITO, Marília Pontes. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação. In: SPÓSITO, Marilia Pontes (Coord). **Juventude e Escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002, p. 07-33.

WELLER, Lílian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

PROJETO FIRMEZA E EDUCAÇÃO SOCIAL: UM ESTUDO DE CASO

Mônica Alves Silva[167]

Resumo: Este trabalho faz parte e visa abordar uma das questões levantadas pela pesquisa de mestrado que desenvolvo cujo foco é o Projeto Firmeza, realizado desde 2007, pela organização não-governamental Centro de Educação e Assessoria Popular, no município de Campinas-SP, e que compõe o programa municipal de enfrentamento à exploração sexual comercial de crianças e adolescentes. O Projeto faz parte da política assistencial, estando alocado nesta Secretaria em regime de parceria, entretanto, é visto e desenvolvido pela organização como uma intervenção educativa no campo não formal.

O Projeto Firmeza pretende construir vínculos com essa população e a partir desses, iniciar um acompanhamento sistemático visando contribuir para uma formação cidadã, que possibilite a consciência crítica de sua situação e de seus direitos e contribua para melhores condições de vida. Tal proposta é realizada por uma equipe composta por uma dupla psicossocial, coordenador, arte-educador e educadores sociais.

O presente trabalho tem por objetivo promover, através da análise do diário de campo, realizado a partir das observações de campo, e das reuniões de equipe dos profissionais, uma discussão acerca do papel do educador social e das perspectivas adotadas e desenvolvidas pelo Projeto junto aos adolescentes e jovens que dele participam. Pretende-se assim, apresentar e interpretar os sentidos e significados atribuídos ao projeto por esses atores sociais.

Palavras-chave: Educação social; juventude; exploração sexual.

[167] Mestranda em Educação, do Programa da Pós-graduação da Faculdade de Educação/UNICAMP, sob orientação da Profa. Dra. Dirce Djanira Pacheco e Zan. Agência financiadora: CAPES.

São inúmeras as formas de privações e violência a que estão sujeitos crianças e adolescentes, principalmente aqueles provenientes das camadas mais pobres da população brasileira. Uma das graves expressões de violência contra a infância e juventude é a sexual, na qual destacamos o fenômeno da exploração sexual comercial de crianças e adolescentes (ESCCA)[168]. Esse fenômeno é considerado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como uma das piores formas de trabalho infantil[169].

A exploração sexual comercial configura-se como uma relação de mercado, na qual a mercadoria é o corpo e se tem como objetivo o lucro. No caso específico daquela que envolve crianças e adolescentes, há ainda o estabelecimento de uma relação de poder desigual, exercido pelos adultos. Essa forma de violência pode se manifestar no tráfico nacional e internacional para fins sexuais, na pornografia, no turismo sexual e na prostituição. Em Campinas (SP), a exploração sexual se manifesta principalmente na prostituição infanto-juvenil, ocorrendo no centro e em alguns bairros da cidade, além de zonas de confinamento tais como bares e casas noturnas, principalmente ao longo de rodovias. Em geral, as crianças e adolescentes envolvidos são provenientes de famílias de baixa renda e de bairros que apresentam muitas carências sociais[170].

Para Vicente de Paula Faleiros (1998)

as pessoas vitimizadas pela exploração, mesmo obtendo algum dinheiro, perdem a autonomia, o direito sobre si, a decisão sobre o seu corpo e seu destino, com conseqüências sobre seu equilíbrio psicossocial, sua saúde, sua educação. (FALLEIROS, 1998, p.6)

No intuito de interferir nesse processo de violação do direito à dignidade, saúde, educação e liberdade de crianças e adolescentes algumas ações vêm sendo desenvolvidas pelo poder público e por organizações da sociedade civil, em todo o território nacional - haja visto que esse não é um problema exclusivo da cidade de Campinas. Renata Libório (2005) afirma que discussões têm sido realizadas e encaminhamentos para o enfrentamento dessa violência

[168] A ESCCA é definida por Maria de Fátima Leal como *[...] uma violência sexual que se realiza nas relações de produção e mercado (consumo, oferta e excedente) através da venda dos serviços sexuais de crianças e adolescentes pelas redes de comercialização do sexo, pelos pais ou similares, ou pela via de trabalho autônomo. Esta prática é determinada não apenas pela violência estrutural (pano de fundo) como pela violência social e interpessoal. É resultado, também, das transformações ocorridas nos sistemas de valores arbitrados nas relações sociais, especialmente o patriarcalismo, o racismo, e a apartação social, antítese da idéia de emancipação das liberdades econômicas/culturais e das sexualidades humanas.* (PESTRAF: CECRIA, 2002, p.44)

[169] Convenção 182 contra trabalho infantil, aprovada pela 87ª Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho (Genebra, 01/06/1999).

[170] Marlene Vaz destaca como elementos preponderantes para o fenômeno da ESCCA: *o empobrecimento das famílias; o abuso sexual presente nas relações de violência familiar e da vizinhança; as diferenciações de papéis de gênero, educando o menino para ser o caçador e a menina para ser a caça; a hierarquia de poder etário; a ilusão da cultura masculina procurando prolongar o envelhecimento buscando parceiras cada vez mais jovens; a categoria raça, no norte e nordeste, cultuando o mito da sexualidade através de meninas negras e mestiças, e a questão da etnia no sul do país, onde o marketing incide nas filhas dos imigrantes europeus; o antagonismo da mídia, parceira no combate à violência e ao mesmo tempo vendendo o corpo da criança e do adolescente como o mais caro dos produtos; a ditadura do gozo dos anos 90, segundo a psicanalista Rita Kehl, quando os adultos transferem a responsabilidade do gozo erótico que, eles não podem cumprir, para as crianças e os adolescentes.* (VAZ, M. *Exploração Sexual Comercial* in www.cedeca.org.br/pesquisas - CEDECA-BA, p. 2)

têm sido dados com maior freqüência nos últimos tempos. No ano de 2008 dois importantes eventos[171] ocorreram no país contribuindo para a ampliação do debate e a atuação crescente de setores da sociedade civil em torno dessa questão. Esse movimento intensificou-se a partir da década de 1990[172], principalmente após a realização da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Prostituição Infanto-Juvenil (1993), que resultou em maior visibilidade e conscientização da sociedade para o fenômeno (LIBÓRIO, 2005). Libório (2005) afirma ainda que, nessa mesma década, a realização e divulgação de relatórios sobre a exploração sexual comercial, principalmente nas áreas litorâneas e de garimpo, por organismos governamentais e não-governamentais, bem como mudanças no foco da mídia e da academia, sobre o tema, embora ainda timidamente, contribuíram nesse processo de crescente visibilidade. Surgem também diversas ações de intervenção de enfrentamento ao fenômeno, desenvolvidas por ONGs, OGs (organizações governamentais), movimentos sociais e associações.

Como parte desse movimento, a organização não-governamental Centro de Educação e Assessoria Popular (CEDAP) iniciou em 2007 o Projeto Firmeza, no qual atuei como educadora social[173]. O CEDAP é uma organização fundada em 1987 e que possui trabalhos com foco na adolescência e juventude, além de desenvolver um projeto que envolve articulação política com movimentos sociais e organizações civis. O CEDAP, a partir do Projeto Firmeza, é uma das quatro organizações não-governamentais que vem, em Campinas, desenvolvendo ações específicas para a questão da exploração sexual comercial de crianças e adolescentes[174]. Essas ações são realizadas em parceria com a Secretaria Municipal de

[171] Tratam-se do III Congresso Mundial de Enfrentamento à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes e o I Congresso Brasileiro de Enfrentamento às Violências Sexuais de Crianças e Adolescentes, ambos na cidade do Rio de Janeiro.

[172] Como políticas destaco: PAIR - Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território Brasileiro, realizado através de convênio assinado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República e Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional-USAID, a ser desenvolvido nos municípios onde foi confirmada alta incidência do fenômeno, Manaus-AM, Belo Horizonte-MG, Campina Grande-PB, Rio Branco-AC, Pacaraima-RR, Corumbá-MS e Feira de Santana-BA; e o Serviço de Enfrentamento à Violência, ao Abuso e a Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes (antigo Programa Sentinela), ligado ao Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome e desenvolvido no âmbito do Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS. Como referências de organizações não-governamentais podemos citar o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente Yves Roussan da Bahia– CEDECA-Ba, com os projetos "Fortalecendo Protagonismo Juvenil no Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes" e "Fortalecimento das ações de enfrentamento à exploração sexual de crianças e adolescentes nos municípios inseridos no programa de ações integradas e referenciais –PAIR e na cidade de Salvador" e a Fundação Projeto Travessia, que trabalha com educação social nas ruas de São Paulo, tendo como público meninos e meninas em situações de violações de direitos, especificadamente situação de rua e a exploração sexual.

[173] Atuei como educadora social desde o início desse projeto, em abril de 2007, até março de 2010. Ao longo desse período surgiram questões, dúvidas e reflexões sobre nossa prática e sobre o contexto em que estamos envolvidos, bem como sobre as relações desenvolvidas. É a vontade de aprofundar o conhecimento nesse sentido que motivou a realização do presente projeto de pesquisa.

[174] As demais ONG´s que compõem o Programa de Enfrentamento à Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes de Campinas são Centro Promocional Tia Ileide (CPTI), localizada no bairro Padre Anchieta, Centro de Estudos e Promoção da Mulher Marginalizada (CEPROMM), no bairro Itatinga, e a Obra Social São João Bosco (OSSJB), no Centro da cidade. As duas primeiras instituições realizam atendimento direto às crianças, adolescentes e suas famílias, possuindo em suas equipes educadoras sociais, psicólogas e assistentes sociais. Já o projeto da OSSJB tem como objetivo um trabalho na área da responsabilização, verificando denúncias de exploração sexual comercial por meio de observação realizada por uma equipe de agentes sociais e, embora conte com um psicólogo e assistente social, esse projeto não faz atendimento direto ao público. Essa informação é referente ao ano de 2009. Em 2010, a ONG OSSJB deixa o programa.

Cidadania, Trabalho, Assistência e Inclusão Social (SMCTAIS) desse município e a Petrobrás.

O Projeto Firmeza tem como objetivo "reduzir, significantemente, os riscos de exploração sexual comercial a que crianças e adolescentes estão submetidos, ampliando e implementando ações complementares às que estão em desenvolvimento, em direção a sua autonomia"[175]. No período analisado por esta pesquisa contava com uma equipe de seis educadores sociais[176], uma arte-educadora, uma psicóloga, uma assistente social e uma coordenadora. O Projeto possui como foco o atendimento direto à criança e ao adolescente em situação de exploração sexual comercial, além do atendimento de suas respectivas famílias. Sua proposta é construir vínculos com essa população e a partir desses, iniciar um acompanhamento sistemático visando contribuir para uma formação cidadã, que possibilite a consciência crítica de sua situação e de seus direitos e contribua para melhores condições de vida. Para tanto, apresenta uma proposta educativa cujas características aproximam-se do que se denomina educação não formal, ou seja, uma forma de educação que possui estrutura e organização, porém apresenta flexibilidade em relação aos conteúdos de aprendizagem e amplia a possibilidade de adaptação ao grupo com que se pretende trabalhar. (SIMSON, PARK e SIEIRO, 2001)

Muitas ações de caráter educativo, nesse âmbito não-formal, que tem por objetivo trabalhar com crianças e adolescente em situação de exploração sexual comercial vêm sendo realizadas no Brasil[177]. A flexibilidade presente no planejamento e nas ações educativas, característica da educação não-formal, parece ser adequada para o trabalho com sujeitos que foram privados de seus direitos e dignidade, sofrendo violências múltiplas. Este trabalho pretende apresentar reflexões a partir do trabalho da educação social em um desses projetos, especificamente, o Projeto Firmeza. Buscou-se problematizar algumas questões acerca do papel dos educadores sociais no Projeto e suas concepções, a partir da observação de seu cotidiano e das discussões promovidas nas reuniões de equipe e avaliações.

O que fazem os educadores

O Projeto Firmeza tem início em abril de 2007. Contava com uma equipe de seis educadores sociais de rua que se dividiam em três duplas, assim denominados, pois sua função seria a realização do chamado trabalho de campo, ou "fazer rua". O trabalho de campo consiste em, após realização de um mapeamento das regiões, rua, praças, locais onde ocorre a exploração sexual comercial e em que há presença de adolescentes nessa situação, ir até esses locais, observar e abordar as(os) adolescentes. Essa abordagem se dava a partir da entrega de preservativos e os educadores se apresentavam como educadores de um projeto que

[175] Trecho retirado do projeto do Projeto Firmeza para 2008, escrito por sua coordenadora e enviado para a SMCTAIS.
[176] No início o projeto contava com equipe de seis educadores sociais. Em 2009, passa a ter cinco, mas em alguns momentos fica com apenas quatro. No fim de 2009 o projeto conseguiu contratar novamente um sexto educador. Entretanto, a partir de março de 2010 a equipe foi reduzida de seis para quatro educadores sociais em função de corte na verba repassada pela prefeitura.
[177] Projeto Camará (São Vicente-SP); ProInvert (Goiânia-GO); Projeto Meninas (Santos-SP), entre outros.

trabalhava com a questão dos direitos, cidadania, prevenção DST/AIDS, que estariam por ali caso eles precisassem de algo. Depois que já tivessem tido mais contatos, os educadores convidavam a pessoa a participar de atividades na sede da instituição, onde aconteciam oficinas de arte-educação, além de atendimento psicossocial. O discurso da saúde sempre foi muito utilizado e se mostrou um elemento de interesse por parte das pessoas com que os educadores conversavam. Apesar do Projeto fazer parte do Programa Municipal de Enfrentamento à Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes, isso não era revelado, em parte porque entendia-se que isso afastaria aqueles que se queria acessar e vincular, por outro lado no trabalho nas ruas isso poderia ser um risco para os educadores, uma vez que existe uma rede de exploração organizada. Outros elementos foram levantados ao longo do trabalho pela equipe em torno desse "não abrir o jogo" em relação ao foco específico, como o de não estigmatizar as(os) adolescentes que viessem a fazer parte do Projeto como um grupo de adolescentes "explorados sexualmente" e o de não ser esse foco a coisa única ou mais importante para o trabalho com esses adolescentes, uma vez que estes são sujeitos cujo a exploração sexual comercial é uma parte de suas vidas e estas deveriam ser tomadas como um todo.

O trabalho dos educadores sociais de rua foi planejado e concebido inicialmente pela coordenadora do Projeto e ao longo do trabalho por toda equipe. Assemelhava-se em muitos aspectos à educação social de rua para trabalho com as crianças e adolescentes em situação de rua. Muitos dos textos e autores lidos e trabalhos utilizados como referências na formação dos educadores sociais do Projeto Firmeza foram relacionados a essa forma de trabalho[178]. Além disso, quatro, dos seis educadores sociais contratados no início do Projeto, vinham de trabalhos com crianças e adolescentes em situação de rua. As outras duas possuíam uma grande experiência de trabalho nas ruas, uma em função de ter sido agente do Programa de Redução de Danos, e a outra, vinha de uma militância na área LGTTB, principalmente com as travestis, e realizava trabalho de prevenção também através de abordagens nas ruas.

Uma das autoras tida como um norte para o trabalho é Maria Stella Graciane, em seus estudos sobre o trabalho com crianças e adolescentes em situação de rua. A autora afirma (2001):

*As medidas propostas no art. 90 do ECA[179] não bastam por si sós, falta uma etapa prévia, um atendimento inicial altamente intensivo e específico aos meninos(as) degradados física, mental e moralmente pela vida nas ruas, que apóie a emancipação cidadã pela criação de vínculos que facilitam o resgate da auto-estima, da auto-valorização e da autoconfiança, condições precípuas para a saída processual das ruas. É a isso que denominamos de Pedagogia Social de Rua. (*p. 193)

[178] Em parte, isso se dá pelo fato de se ter poucos trabalhos e estudos sobre exploração sexual comercial e sobre a metodologia de trabalho com essa questão. No entanto, a pedagogia social de rua, influenciada muito por Paulo Freire, traz muitas contribuições na realização de uma educação social que busque um processo de reflexão junto aos grupos oprimidos.

[179] Esse artigo trata das responsabilidades das entidades de atendimento, ou seja, planejamento e execução de programas de proteção e sócio-educativos destinados a crianças e adolescentes, especifica, em regime de: orientação e apoio sócio-familiar; apoio sócio-educativo em meio aberto; acolhimento institucional; colocação familiar; liberdade assistida; semi-liberdade; e internação.

A exploração sexual comercial é um fenômeno que acompanha um contexto de vida em geral marcado por diversas violências, precariedade, estigmatização, preconceitos e outras violações de direitos desses sujeitos. Vivemos numa sociedade que naturaliza relações e situações de violência e muitas vezes culpabiliza aquele que as sofre. Isa Ferreira (2003) destaca alguns dos prejuízos que crianças e adolescentes em situação de exploração sexual comercial sofrem, dentre eles a autora destaca a violência física, ao serem vítimas de espancamento e confinamento, a psicológica, como humilhações, coações e manipulações emocionais, estigmatização social, por meio da rejeição e discriminação, além de danos para a saúde, gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis e abortos, e a negação de direitos, como educação, convivência familiar e comunitária e participação social. A autora afirma ainda que a grande maioria desses sujeitos explorados sexualmente reporta sentimentos de vergonha, culpa e baixa auto-estima.

A educação social do Projeto Firmeza é pensada a partir dessa análise, pensada como uma intervenção e com a intenção de transformação. Os procedimentos, metodologia e estratégias eram constantemente avaliados, nas reuniões semanais e em encontros de avaliação, e sempre pensados a partir de cada adolescente, de seu contexto e das características do fenômeno ESCCA em Campinas.

No final do ano de 2007, a equipe repensa o trabalho da educação social, ampliando sua atuação. O trabalho nas ruas do Centro, região que o projeto abarcava inicialmente, passa a ser visto como insuficiente para que os educadores chegassem ao público e duas novas ações são incorporadas: a realização de trabalhos em bairros e nas casas onde residem travestis. Inicia-se o trabalho em um bairro na região noroeste de Campinas, em parceria com duas instituições locais, que tinham conhecimento da comunidade e de meninas que estavam em situação de exploração sexual. A estratégia de trabalho foi construída junto com essas instituições e pensada a partir das especificidades das meninas. Os educadores passaram a realizar oficinas temáticas no bairro para um grupo de adolescentes nas quais algumas dessas meninas indicadas pelas instituições participariam. O trabalho nas casas das travestis[180] foi facilitado e possibilitado pela educadora travesti e militante LGTTB que conhecia as gerentes e donas das casas e para as quais solicitamos a abertura desse espaço para trabalhar a questão da prevenção, a partir também de oficinas para todas as moradoras que desejassem. Vale ressaltar que ser travesti é uma identidade de gênero, assim como ser mulher ou ser homem e não uma condição ou uma ocupação como em geral passam os tele-jornais ao colocar a prostituição como um sinônimo seu. O Projeto tinha como uma de suas prioridades o acesso às travestis, grupo que pelo preconceito, falta de conhecimento e de compreensão da sociedade acabam com poucas opções de subsistência para além da exploração sexual.

Dessa forma, os educadores sociais ficaram com quatro frentes de atuação: nas ruas da região central, bairro, casas das travestis e na própria sede da ONG, onde por vezes permaneciam com os adolescentes, realizando atividades em grupo, conversando, assistindo algo na TV, ouvindo música ou brincando com algum jogo.

[180] As casas de travestis a que me refiro são casas onde moram travestis que estão fazendo programa como meio de subsistência mediante o pagamento de aluguel para a dona dessa casa, a cafetina, e são organizadas por uma gerente. Os programas raramente ocorrem nesse ambiente, em geral são realizados nas ruas ou espaços fechados.

Em qualquer desses espaços o objetivo principal era o vínculo. E esse através da presença. Como afirma Walter Oliveira (2004):

Camaradagem, diálogo, identificação, solidariedade, compromisso existencial e postura pedagógica são processados na construção da presença e do vinculo. (...) É pela presença, pelo vínculo, que o educador constrói seu trabalho, que se dirige obrigatoriamente tanto ao outro como a si mesmo, que admite a transformação interior, que faz da educação social um instrumento poderoso para a reflexão social. (p.188)

Os educadores sociais entendiam que a partir do vínculo é possível desenvolver uma parceria com a(o) adolescente, um processo de troca e de aprendizagem mútua, provocando reflexão sobre sua situação e a busca por estratégias para sua superação, a partir do reconhecimento de seu potencial e da consciência crítica da realidade social.

Perfil e funções dos educadores

Como foi dito acima os educadores sociais selecionados para o início do trabalho possuíam um perfil e uma experiência prévia específica para o que se demandava na ocasião, prioritariamente o trabalho de campo na região central de Campinas. Outro elemento importante era a multidisciplinaridade da equipe, sempre destacada como um ponto positivo, e característica que se manteve até o momento que a pesquisa abarcou[181]. Dessa forma, compuseram a equipe militantes de diversas áreas como direitos humanos, LGTTB, racial, de várias áreas de formação como pedagogia, ciências sociais, biologia, letras, arte-terapia e os que não tinham formação especifica para o trabalho possuíam uma experiência, uma prática já reconhecida.

Essa diversidade se manifestava não somente nas formações de cada um, mas, inclusive na questão de gênero e identidade sexual. Na equipe havia homossexuais, heterossexuais e uma travesti. Toda essa diversidade era avaliada pela equipe como elemento importante para se trabalhar com grupos e pessoas também tão diversos e múltiplos.

A equipe também demonstrou ser flexível, reflexiva e criativa ao longo desse período. O trabalho e os acompanhamentos aos adolescentes eram repensados semanalmente, em reuniões periódicas mais específicas de avaliação e a todo o momento em que era possível, como nos corredores da sede e durante o trabalho de campo. Diversas atividades foram propostas, como oficinas de fotografia, de beleza, jogo de xadrez, de dama, leitura de textos, ver filmes e ouvir músicas. Transitar pelo Centro. Transitar por diversos espaços, acompanhar as(os) adolescentes em diversas de suas necessidades e direitos, seja acessar documentos ou uma ida ao médico. Daremos mais atenção a esse acompanhamento mais adiante. Quase tudo

[181] A pesquisa faz um recorte abarcando o início do Projeto em 2007 até janeiro de 2010, quando ele passa por algumas reformulações.

era possível e a partir dos interesses dos educandos os educadores iam propondo atividades. Muitas vezes a equipe se adiantava e "escolhia" por eles. Em geral, essas tentativas não deram muito certo e as atividades se esvaziaram.

Graciane (2001) traz reflexões importantes do ser educador social

Nesse sentido, o Educador Social de Rua precisa de algumas características essenciais, muito mais de personalidade do que técnico-profissionais, embora as duas sejam fundamentais. As primeiras referem-se principalmente à dimensão relacional, isto é, a qualidade e habilidades pessoais na relação com o outro, e as segundas, por sua vez, às habilidades e conhecimentos (competências) sobre determinadas áreas, pessoas ou processos específicos e globais, tanto na reflexão quanto na ação (...). (...) [é] fundamental a adesão efetiva ao árduo processo educativo da proposta pedagógica (...). (p. 199)

A mesma autora afirma que o educador deve ter uma percepção aguçada que lhe possibilite apreender aquilo que os educandos não revelam e para saber quais são seus limites em relação a cada um. Deve ser aberto e flexível de maneira sincera, deve agir com autoridade, sem autoritarismo, possuir espírito democrático e de justiça, sem permissividade, saber compreender, ser criativo, crítico, saber lidar com conflitos individuais e coletivos, ter disponibilidade para o aprendizado, à retificação e à releitura do processo educativo. Nessa mesma perspectiva, Paulo Freire diferencia a atuação do educador junto a um perfil de crianças e adolescentes "*mais sofridos, mais violentados e mais proibidos de ser*" (UNICEF/SAS/FUNABEM, 1987, p. 21). De acordo com o autor, o educador que se propõe a esse trabalho, não pode pensar em horários rigidamente fixados ou conteúdos estabelecidos. O educador deve ser capaz de realizar a revisão de valores, conceitos e ideologias e ter clareza de sua intenção para atuar como elemento facilitador no processo de conscientização e libertação. Freire defende uma pedagogia que não queira converter o outro, que não sobreponha seus valores, crenças e fazeres aos dos outros, mas que seja uma pedagogia do crescimento, da emancipação e da transformação, engajada na luta social.

Nesse ponto, talvez se deva destacar que o educador é um ser humano, com sua moral, valores e crenças, sujeito a erros, dúvidas, preconceitos e, portanto, esse perfil dificilmente será algo absoluto, sendo necessário que seja constantemente objeto de reflexão. Entretanto, a exigência que se faz em geral desse profissional, e pelos próprios educadores, em alguns momentos desconsidera isso, na busca de um educador perfeito que resolverá todos os problemas sociais. Essa onipotência pode ser revelada em parte na descrição das funções dos educadores sociais do Projeto Firmeza elencadas na avaliação realizada pela equipe no fim do ano de 2007:

Trabalho: ruas, casas, bairros, CEDAP

Funções gerais: mapeamento, observação, aproximação e abordagem; formação de vínculos; referenciamento; atendimento individual ao adolescente; atendimento em grupo; realização de oficinas; acompanhamento; articulação com a Rede de Atenção; discussão de casos (interna e externa); sensibilização/capacitação sobre o fenômeno junto a serviços parceiros; atendimento pontual à família; criar e efetivar propostas de atuação nos bairros; aprofundar o conhecimento sobre o fenômeno nas casas e nos bairros/conhecer o perfil dos adolescentes e dos locais; realização de registros quantitativos e qualitativos.

Essas ações seriam "gerais", aquelas que todos os educadores eram responsáveis, a avaliação ainda continua com as ações específicas a serem realizadas em cada frente de trabalho. Foram selecionados três bairros, de acordo com demandas de outros serviços, e tínhamos conhecimento de quatro casas de travestis. Tudo a ser realizado por três duplas de educadores que trabalhavam 30 horas semanais.

No fim de 2009, a equipe demonstrava certo esgotamento e explicitavam entre si e nas reuniões de equipe uma falta de organização. Esse tema foi recorrente nos encontros semanais de equipe. Era quase consenso uma sensação de correria, de muito trabalho e ao mesmo tempo de não realização desse mesmo trabalho. Por outro lado, uma questão se contrapunha a essa sensação: o que se estava esperando? Que resultados? A medida desse trabalho é algo difícil de ser feito, e só na atenção ao cotidiano, nas micro relações é que é possível percebê-las.

Outra característica dessa equipe pode ajudar a compreender essas questões: o comprometimento social e a busca por transformação. A ansiedade pela mudança social pode gerar sentimentos de angústia nesses profissionais, como acontecia com os educadores do Projeto Firmeza. Nesses momentos colaborava muito a reflexão coletiva sobre a prática, processo que levava a aprender o como lidar com esses sentimentos. Como afirma Paulo Freire (1996) "a prática docente crítica, implicante do pensar certo envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (p. 38)

O educador Paulo Freire (1996) ainda nos leva a refletir quando afirma que

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber do futuro como um problema e não como inexorabilidade. (p. 76)

Freire afirma "ensinar exige a convicção de que a mudança é possível".

Algumas questões da educação social – apontamentos preliminares

Nessa etapa três questões sobre o papel do educador social que se apresentaram temas recorrentes nas discussões do Projeto Firmeza serão destacadas. A primeira é o acompanhamento. Em seguida, uma breve discussão sobre a prática educativa enquanto normatização ou resistência. E por fim, problematizaremos a questão do limite e autoridade.

O acompanhamento

O acompanhamento é o estar junto com a(o) adolescente, em diversas situações, atividades e espaços. Pode ter o sentido de quem acompanha o adolescente, ou seja, quem está como sua referência, no entanto, o acompanhamento que se pretende refletir nesse momento é um estar junto qualificado.

Os educadores sociais são os que irão junto, caso haja necessidade ou a partir de um pedido, com os adolescentes solicitar e buscar documentos, marcar uma consulta médica, fazer um passeio pelo centro da cidade ou em um local cultural ou de lazer, a uma audiência da Justiça, tomar um sorvete. Esses momentos, em que se divide a longa caminhada, o sol forte, cansaço, risadas com os acontecimentos nos percursos, ônibus lotados, são momentos em que se desenvolvem laços de confiança e de afeto entre educador e educando. São marcados pela espontaneidade e pela quebra da formalidade do processo educativo demarcada pela instituição. Geram aberturas ao outro e ao diálogo.

Nesses momentos é fundamental ao educador o respeito aos saberes do educando, o se colocar também enquanto sujeito da aprendizagem e principalmente, a escuta, pois, como afirma Paulo Freire "é escutando que aprendemos a falar com eles" e "escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro." (FREIRE, 1996, p.113).

Dessa forma pode-se estar mais próximo, unindo a esse trabalho os demais momentos em que se está com os educando, em outras atividades, de atingir um dos principais objetivos da educação social que é, "promover consciência e esclarecer para si mesmos e para os jovens os assuntos (temas) importantes que devem ser examinados no processo de educação" (OLIVEIRA, 2004, p. 178). Nessa perspectiva, Graciane (2001) contribui ao afirmar que "é preciso colocar em prática uma relação pedagógica democrática aliada ao rigor cientifico, à seriedade, ao compromisso do trabalho e a uma didática capaz de resgatar a condução do educando como sujeito do conhecimento" (p. 210). Como ensina Paulo Freire, não há sujeito e objeto do processo educativo:

Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (p. 23) (...) *Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.* (FREIRE, 1996, p. 26)

Normatização x Resistências

Em muitos momentos essa questão foi ponto de discussão da equipe do Projeto Firmeza. As questões eram: estamos impondo nossos desejos aos educandos? Estamos escolhendo para eles? Estamos querendo conformá-los a um modelo, seja nosso ou a um padrão imposto socialmente?

Em determinada reunião de equipe uma educadora levantou essa questão dizendo que percebia que uma adolescente estava se afastando cada vez mais e acreditava que o motivo poderia ser um movimento por parte do Projeto de se adiantar a essa adolescente quase numa tentativa de convencê-la a fazer parte de certos espaços e a tomar certos caminhos na vida, os quais se acreditava mais corretos e melhores para ela. A equipe suscitada por essa discussão percebeu que em vários momentos e também com outros adolescentes vinham se colocando a frente do educando e em nome de um padrão, do normal, da normalização. A questão da escolarização formal foi uma das que deixou esse fato mais explicito, pois vinha muitas vezes quase que como uma exigência para os adolescentes, "vai, vamos pra escola", "por que não está estudando? Vamos lá fazer matrícula", "tem que estudar, senão o que vai fazer? Já é difícil com estudo, imagina sem". Afirmações presentes no senso comum e de certa forma estigmatizadoras em relação aqueles que não estão integrados na escola formal.

Essa discussão levou a equipe, e nesse momento, não só a do Projeto Firmeza, mas também de outros profissionais e educadores sociais da ONG, a refletir sobre o quanto realmente se aceita o outro e o quanto não se predetermina o que é participação, excluindo formas diversas de participação juvenil, a partir de juízos de valor que acabam por excluir o adolescente e não integrá-lo. A discussão continuou sobre ter um olhar diferenciado e acolher o jovem, independente de sua forma de participar no mundo, para, a partir daí iniciar uma construção conjunta.

Esses momentos de reflexão a avaliação da prática contribuem para o que Nilson Dinis coloca:

Confrontado entre essas duas demandas, o educador deve desde o início ter clareza de suas escolhas: uma prática educativa capturada por dispositivos de poder, caminhando para uma educação normativa ou, então, o investimento em novas formas desejantes de resistência, mas ao mesmo tempo tentando encontrar alternativas para o dilema normatização-integração. (DINIS, s/ data, p. 1)

Autoridade e Limite – dúvidas e reflexões teóricas

"Como os educadores traçam a linha entre conivência e cumplicidade? Como o conceito de cumplicidade é experimentado nas situações da vida? Como os educadores

aplicam esse conceito a questões práticas cotidianas e conversas com as crianças?" (OLIVEIRA, 2004, p. 185). Essas questões são colocadas para e entre grande parte dos projetos de educação social.

Qual o limite entre autoridade e autoritarismo? E entre liberdade e licenciosidade? Qual o papel de autoridade do educador? E com qual prática da liberdade ele trabalha? Qual o limite entre uma prática impositiva, domesticadora e uma que cultive a licenciosidade?

Paulo Freire (1996) afirma que

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos.(p. 41)

Nesse ponto destacamos a construção da autonomia, esta constituída "na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas" (idem, p. 107). Nesse processo, o educador pode participar estando junto, mas nunca impondo qual decisão o adolescente deve tomar. "É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade." (FREIRE, 1996, p. 107).

Desse modo, os educadores precisam refletir sobre os limites que devem ser colocados durante o processo educativo e reconhecidos como fundamentais para o desenvolvimento da autonomia. Segundo Paulo Freire (1996), sem esses a autoridade se converte em autoritarismo e a liberdade em licenciosidade, não sendo possível uma educação crítica, democrática e emancipatória. Graciane (2001) também contribui nesse sentido

Um dos objetivos fundamentais da Pedagogia Social de Rua é exatamente o de estimular as crianças e adolescentes de rua a discutirem, entenderem e aceitarem, de forma digna, as regras e os limites necessários ao exercício da cidadania. (...) possibilitando-lhes a construção de um novo projeto de vida (...).(p. 196)

Sentimentos... Meus, nossos...

Pra finalizar as questões trazidas para essa discussão, mas na verdade nem perto de finalizar, vale falar um pouco sobre essa educadora e educador e das emoções e sentimentos que carregam ao longo de seu trabalho. Peço licença para me incorporar enquanto sujeito nesse

texto, enquanto educadora social que vivenciou com essa equipe e adolescentes inúmeras sensações.

De alguns já se falou, como a angústia sobre o tempo dos processos históricos, do qual, na ânsia pela mudança e pela transformação social nos achamos impotentes e muitas vezes pensamos que fracassamos. Ao mesmo tempo, por várias vezes nos sentimos poderosos, onipotentes, e agimos como se pudéssemos abraçar o mundo e fazê-lo do nosso "jeitinho". Em geral, logo percebemos que não é bem assim e, novamente a frustração. Outras vezes nos sentimos sozinhos, como se só nós mesmos acreditássemos naquela proposta educativa, naquela forma de se relacionar e construir com o outro. Sentimos-nos olhados, vigiados por uma sociedade que não acredita naquelas crianças e adolescentes, ignorando sua responsabilidade por eles, e somos cobrados pela "solução do problema". Muitos acreditam que nosso trabalho é perda de tempo, que não tem jeito, as coisas não vão mudar. Muitas vezes recebemos do adolescente um pouquinho da carga de violência que ele carrega e sofre e nos sentimos agredidos.

Entretanto, compreendemos que tudo isso talvez faça parte do processo e que o importante é não deixar de acreditar na mudança. Talvez possamos tomar emprestada a frase de Paulo Freire (1996)

"o que de maneira permanente me ajudou a manter esta certeza foi a compreensão da História como possibilidade e não como determinismo, de que decorre necessariamente a importância do papel da subjetividade na História, a capacidade de comparar, de analisar, de avaliar, de decidir, de romper e por isso tudo, a importância da ética e da política." (p. 145)

Essa concepção de sociedade e do ser humano alia-se a outros sentimentos e posturas dos educadores que assumem um compromisso ético numa perspectiva crítica em busca da transformação. Sem humildade, sem compreender que nem tudo se sabe ou nem tudo se pode, a relação pedagógica fica quase impossível. Criatividade, persistência, compreensão. Compreender a realidade do outro e compreender que conflitos irão emergir e que neles está a possibilidade do trabalho.

Afeto.

A pedagogia social de rua é um trabalho, acima de tudo, de conquista e de afeto, que permitirá a permanência dos meninos(as) pelo "desejo" de pertencerem, de serem considerados, de serem ouvidos, de poderem expressar seus anseios e angustias. (GRACIANE, 2001, p. 794)

Identificação e alegria por estarmos ali, naquele cotidiano, junto com crianças, adolescentes e jovens que em muitos dos momentos em que parecia que não íamos mais conseguir ir adiante nos lembram da importância daquele estar junto. Das muitas risadas que damos junto, das muitas brincadeiras, das tristezas compartilhadas e confiadas, dos pensamentos críticos lançados pelos educandos.

Esperança. Eu espero porque sei que nada é impossível de mudar.

Nada é impossível de mudar

Desconfiai do mais trivial, na aparência do singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar.

Bertold Brecht

As questões são muitas

O que é o trabalho do educador social? Em que se baseia? De quais concepções educativas compartilha? E quais suas concepções sobre o educando? Quem são esses educadores? Como é na prática? Como lidar com as contradições? E com as expectativas? Como lidar com as emoções, frustrações, angústias? Por que a educação social?

Algumas dessas questões foram abordadas nesse trabalho, entretanto ainda ficam para a reflexão e devem ser constantemente objetos de reflexão e de novas construções tanto do projeto analisado, quanto de outras ações e práticas. O trabalho da educação social é um trabalho em construção, flexível e reflexivo, e deve ser pensado e realizado por educadores e educandos.

Bibliografia

FALEIROS, V. P. "Violência sexual contra crianças e adolescentes e a construção de indicadores: a crítica do poder, da desigualdade e do imaginário". In *Revista Ser Social*, Brasília, v. 2, n. 2, 1998, p. 37-56.

FERREIRA, Isa. *Combate à Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes: guia de referência para educadores/as.* Assunção: OIT, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia.* 2° Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRACIANI, Maria Stela Santos. "O educador social de rua". In *Pedagogia Social de Rua: uma análise e sistematização de uma experiência vivida.* 4ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001, p.191-214. – (Coleção Prospectiva, v.4).

LIBÓRIO, Renata. "Adolescentes em situação de prostituição: uma análise sobre a exploração sexual comercial na sociedade contemporânea". In: *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, n.18, 2005, p. 413-420.

LEAL, M. L., LEAL, M. F. *Pesquisa sobre Tráfico de Mulheres, Crianças e Adolescentes para fins de Exploração Sexual Comercial - PESTRAF: Relatório Nacional* – Brasil. Leal, Maria Lúcia, Leal, Maria de Fátima P.,(orgs.). Brasília: CECRIA, 2002.

OLIVEIRA, Walter Ferreira. "O processo pedagógico social: fazendo, sendo e vindo a ser" In: *Educação Social de Rua: as bases políticas e pedagógicas para uma educação popular*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SIMSON, Olga de Moraes von, PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro. Introdução. In**:** SIMSON, O. R. de M. V., PARK, M. B. e FERNANDES, R.S. (Orgs.). *Educação Não formal: Cenários da Criação*. Campinas: Editora UNICAMP, 2001, p. 9-19.

UNICEF/SAS/FUNABEM. "Projeto Alternativas de Atendimento a Meninos de Rua". *Paulo Freire e educadores de rua: uma abordagem critica*. Folheto. Rio de Janeiro, 1987.

VAZ, Marlene. *Exploração Sexual Comercial*. In: www.cedeca.org.br/PDF/exploracao_comercial_marlene_vaz. Sem data. Acessado em 21/08/2008.

ESTRANHANDO A GENTE SE ENTENDE: O ESTRANHAMENTO COMO AUXÍLIO AO APRENDIZADO

Stella Christina Schrijnemaekers[182]

[182] Doutoranda do departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo(USP) e professora da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP).

RESUMO: A partir de minha experiência como uma das autoras dos Cadernos de Sociologia do professor e do aluno utilizados pelas escolas estaduais do Estado de São Paulo a presente comunicação visa trazer uma reflexão sobre o papel do estranhamento como postura a ser adotada pelos jovens e estimulada pelos professores no aprendizado da disciplina de Sociologia no Ensino Médio. O estranhamento pressupõe tanto deixar o senso comum de lado e suas explicações imediatistas, como valorizar os saberes que o aluno já possui na construção de novos conhecimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio; Sociologia, Estranhamento

Introdução

O presente artigo visa estabelecer uma reflexão sobre o papel do estranhamento como postura a ser adotada pelos jovens e estimulada pelos professores no aprendizado da disciplina de Sociologia no Ensino Médio a partir de minha experiência pessoal como uma das autoras dos cadernos de Sociologia do professor e do aluno utilizados pelas escolas estaduais do Estado de São Paulo[183].

Minha experiência docente no ensino superior ajudou-me a compreender que para o ensino médio era necessário adotar uma postura diferente daquela das salas de aula onde atuo. Talvez isso tenha ocorrido, pois a maior parte das aulas que eu ministro é para alunos do primeiro semestre[184]. Ano após ano foi possível averiguar que os alunos recém saídos do ensino médio chegam despreparados para o ensino superior. É preciso trabalhar não só as dificuldades do jovem em relação a palavras e expressões que ele deveria conhecer, mas que não conhece, como também o seu preconceito em relação a disciplina que não está relacionada ao seu curso[185].

É preciso ressaltar a importância do momento atual, particularmente no Estado de São Paulo, com a volta da Sociologia na grade curricular obrigatória do Ensino Médio. Mas ao mesmo tempo é preciso dizer que muitos são os desafios. O primeiro deles é o preconceito dos próprios jovens em relação à importância da disciplina. Como ela era dada de forma esporádica e não obrigatória, cabia a cada colégio inseri-la ou não na sua grade curricular. Com isso, a grande maioria dos jovens não tinha contato nenhum com ela. Muitos chegam a

[183] As outras autoras foram Melissa de Mattos Pimenta e a professora Heloisa Helena Teixeira de Souza Martins do departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo.

[184] As disciplinas que leciono no primeiro semestre são: Antropologia geral, Introdução à Antropologia, Antropologia jurídica, Sociologia geral, Sociologia jurídica e Metodologia de pesquisa, para os cursos de bacharel em Direito, Relações Internacionais e Bacharel em Ciências Sociais.

[185] As razões para o preconceito vão desde o desconhecimento do que seja a Sociologia e para o que ela serve, até o medo de que esteja ligada ao comunismo ou à doutrinação esquerdista. No material didático que escrevemos há o cuidado de lembrar ao professor que é provável que a maioria dos jovens não tenha a mínima idéia do que seja a Sociologia ou para o quê ela pode servir. É sugerido que ele explique para a sala um pouco da história do ensino de Sociologia no Brasil a fim de mostrar que ela não é uma nova disciplina, mas sim, que já foi obrigatória e agora volta a ser dada de novo.

faculdade sem ter a mínima idéia do que seja Sociologia ou Antropologia. Com a inserção obrigatória da Sociologia esse cenário tende a mudar de forma substantiva.

Um ponto interessante nessa discussão é o fato de que, na verdade, a relação desta disciplina com as escolas brasileiras é uma história antiga de mais de cem anos. Ainda no século XIX quando ela estava se constituindo como ciência, Rui Barbosa fez um parecer favorável sobre a disciplina e propôs sua entrada na grade curricular do curso de Direito em substituição a disciplina de Direito Natural[186]. Ou seja, a relevância da disciplina, ainda que para o ensino superior, foi estabelecida concomitantemente a sua formação.

Entretanto, por uma série de percalços que não cabe aqui aprofundar[187] a disciplina entrou e saiu uma série de vezes da grade curricular básica nacional. Com isso, parte significativa da população não sabe que ela é importante para a formação de qualquer pessoa. O primeiro passo para a sua volta se deu em 1996 quando foi promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), lei número 9394 de 20 de dezembro de 1996, ao destacar a importância da Sociologia e da Filosofia como parte dos conhecimentos que os alunos devem adquirir ao longo do ensino médio. Mas pela forma como foi escrita, a Sociologia não era vista como disciplina obrigatória, mas sim, como parte dos conhecimentos que os jovens deveriam ter ao sair do ensino médio que é visto como a etapa final da educação básica e que deveria ter como finalidade:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

[186] Em 1887, ela surgiu como disciplina obrigatória, mas isso não foi colocado em prática. A Sociologia só foi realmente introduzida na grade curricular obrigatória em 1925, com a Reforma Rocha Vaz. A partir de então, ela não só se tornou obrigatória no ensino secundário, como também passou a ser cobrada nos vestibulares para o ingresso no ensino superior (MACHADO APUD MORAES, 2003, p.7). Entretanto, durante os momentos de ditadura em nosso país, o ensino de Sociologia sofreu uma série de revezes (MACHADO APUD MORAES, 2003, p.7).

[187] Ver sobre isso o meu próprio texto Schrijnemaekers (2009) e Moares (2003).

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

~~III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.~~ (Revogado pela Lei nº 11.684, de 2008)

~~§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. (Regulamento)~~ (Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

~~§ 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.~~ [188] (Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008)

De tudo o que foi acima citado interessa-nos a referência que ela fazia aos conhecimentos de Sociologia e Filosofia. Ambas eram vistas como necessárias para que o aluno ao sair do ensino médio pudesse exercer sua cidadania. Entretanto, a redação ambígua, que não as definia como disciplinas, mas sim, como forma de conhecimento, fez com que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) por meio do Parecer CNE/CEB 15/98 e da Resolução CNE/CEB 03/98 afirmassem que seus conteúdos deveriam ser abordados de forma interdisciplinar por outras disciplinas e assim, mais uma vez, elas foram excluídas do currículo obrigatório.

Somente em 2008, com a promulgação da Lei no.11.684[189] que alterou o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, as duas disciplinas passaram a ser incluídas como explicitamente obrigatórias nos currículos de todas as séries do Ensino Médio.

Com isso, o conhecimento de Filosofia e de Sociologia passou a ser claramente entendido como obrigatório para a formação de todas as pessoas. Mas será que estávamos preparados para assumir essa enorme demanda que surgiu? É uma questão a ser pensada.

Até hoje os cursos de Ciências Sociais dão mais ênfase ao bacharelado do que à licenciatura[190] o que leva a uma falta de professores com experiência no ensino da disciplina no Ensino Médio. Por outro

[188] Os parágrafos tachados foram revogados e ao lado deles está assinalada a lei que os revogou. A quem possa interessar as mudanças recomenda-se acessar o seguinte link: http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm.

[189] Ver http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art1 acessado em 19 de julho de 2009.

lado, não há também um currículo básico aprovado e testado em larga escala em todo o território nacional. Desta forma, não há nem professores em número suficiente, nem uma proposta consolidada ou um material testado em larga escala. Não há, também, praticamente, textos que discutam como determinados temas podem ser trabalhados em sala de aula. O que existe são reflexões acadêmicas sofisticadas sobre os temas que aparecem na Proposta Curricular, mas que devem, no mínimo, ser adaptados aos jovens do Ensino Médio.

Com a obrigatoriedade da disciplina, um grande desafio foi colocado, que é o da formação de professores na área de Ciências Sociais. Sem um professorado em larga escala (ele existe em pequena escala, mas é preciso muito mais) debatendo, discutindo e consolidando um currículo básico é impossível aprimorar e consolidar quais saberes são importantes de serem adquiridos pelo aluno para o exercício da cidadania e da ética, pontos tão importantes, quanto gerais, assinalados pela LDB.

Por isso que com a promulgação da Lei no.11.684 em julho de 2008, os estados que não tinham uma proposta curricular para o ensino de Sociologia tiveram que prepara-la, muitas vezes as pressas, pois a lei foi promulgada em junho e o ensino da disciplina deveria começar obrigatoriamente em fevereiro do próximo ano. Ou seja, não só uma proposta curricular deveria ser feita como também o material didático de apoio aos professores e jovens[191].

II. A proposta curricular para o Estado de São Paulo

No caso do Estado de São Paulo, a proposta curricular de Sociologia que atualmente vigora é fruto de uma longa discussão de quase 30 anos que tem sua origem num texto elaborado por volta de 1983 pela Associação dos Sociólogos do Estado de São Paulo (ASESP) e sustentação nas Orientações Curriculares Nacionais para o ensino de Sociologia no Ensino Médio.

A proposta aceita para o Estado de São Paulo foi a formulada pela Sociedade Brasileira de Sociologia: uma proposta feita por sociólogos, para sociólogos darem aula e materializada nos Cadernos de Sociologia por sociólogos. Em comum com tudo isso, e inclusive, com a atual LDB, há a idéia de que o ensino da Sociologia deve visar o desenvolvimento do aluno enquanto ser humano, por meio de uma formação ética que propicie o aprimoramento de sua autonomia intelectual e de pensamento crítico como forma de prepará-lo para a cidadania. Como objetivo específico, a proposta curricular do Estado de São Paulo, objetiva levar "o aluno a compreender quem ele é enquanto membro da sociedade brasileira" (SECRETARIAESTADUAL..., 2008). Há, portanto o objetivo que a Sociologia desenvolva uma certa forma de pensar, que a LDB chama de 'autonomia intelectual" e "pensamento crítico" e que a proposta do estado de São Paulo complementa com a idéia de que o aluno deve compreender "quem ele é enquanto membro da sociedade brasileira". Ou seja, em ambas há a preocupação em fazê-lo desenvolver o chamarei aqui de *sensibilidade sociológica*, que nada mais é do que desenvolver no jovem uma forma de pensar segundo a qual ele não toma os fenômenos que ocorrem a sua volta como naturais e dados, mas sim, como construções históricas, sociais e culturais. É uma *sensibilidade* e não um *raciocínio*, pois creio que o *raciocínio* sociológico deve ser desenvolvido na faculdade, por

[190] Sobre esse ponto recomendo a leitura do texto de Amaury César Moraes *Licenciatura em ciências sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato* (2003).

[191] A respeito dos desafios em escrever o material de apoio para professores e alunos ver meu texto Schrijnemaekers (2009) para o Grupo de Trabalho (GT) de ensino de Sociologia apresentado no XII Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia.

aqueles que se tornarão sociólogos e estudarão a sociedade de forma científica. Mas a *sensibilidade* é algo que qualquer um, independentemente de sua formação ou ocupação pode desenvolver.

É uma proposta que tem por objetivo abranger não só a Sociologia, mas de estabelecer um diálogo com a Antropologia e a Ciência Política, principalmente, mas também, com outras disciplinas das Ciências Humanas e da Natureza, como a História e a Geografia, por exemplo.

Ela está dividida em torno de três grandes eixos articulados, correspondendo cada um a um ano. Na primeira série, os alunos devem ser introduzidos ao que é a Sociologia, como se constrói um olhar sociológico sobre a realidade e certos princípios e discussões norteadores que servirão para despertar e desenvolver essa sensibilidade sociológica, como as ideias de socialização, desempenho de papel, cultura, raça, gênero e etnia, entre outras. Dessa forma, no primeiro bimestre o tema é: *o aluno na sociedade e a Sociologia*; no segundo bimestre, *o que permite ao aluno viver em sociedade?*; no terceiro bimestre, *o que nos une como humanos? O que nos diferencia?*; e no quarto bimestre: *o que nos desiguala como humanos?*

Já no segundo ano do ensino médio o objetivo é refletir sobre o Brasil a partir de grandes temas como a diversidade social, a importância da cultura, do trabalho e a questão da violência. Em cada bimestre um destes temas é desenvolvido: no primeiro bimestre a questão que norteia as aulas é: *De onde vem a diversidade social brasileira*?, No segundo bimestre, *Qual a importância da cultura na vida social*? No terceiro bimestre, *qual é a importância do trabalho na vida social brasileira?* E no quarto bimestre: *o aluno em meio aos significados da violência no Brasil.*

O terceiro ano é marcado pela discussão em torno da cidadania. A questão que norteia o primeiro bimestre é: *O que é cidadania?* No segundo bimestre, *qual é a importância da participação política?* No terceiro, *qual é a organização política do Estado Brasileiro?* E no quarto bimestre: *o que é não-cidadania?*

Os temas foram encadeados de tal forma que a discussão se torna mais complexa a cada ano, pois passa pela construção de uma sensibilidade sociológica e pela discussão de temas caros às Ciências Sociais para por fim refletir sobre a construção da cidadania. No primeiro ano, procurou-se trabalhar o conteúdo de forma mais lúdica, por meio de atividades cênicas, leitura de imagens além da leitura, análise de textos e pesquisas de campo. Já no segundo ano os jovens empreenderão pesquisas mais aprofundadas sobre os temas dos bimestres, como: cultura de massa, imigração e desemprego. Os textos de leitura são mais sofisticados e exigem um vocabulário mais amplo por parte dos alunos. E no terceiro ano terão uma discussão mais teórica e aprofundada sobre a cidadania em temas que se desdobram na discussão de partidos políticos, Estado, eleições, participação política e violência.

Em todos os anos a *pesquisa*, o *diálogo* e a *leitura de textos* são as ferramentas mais importantes de apoio ao professor. Nenhuma deve se sobrepor a outra. Infelizmente, há muitos professores que adotam a *pesquisa* e a *leitura de textos* e se esquecem do *diálogo*. Acham que o aluno não tem nada a acrescentar a aula, que ele vive num mundo de alienação e que cabe ao professor livra-lo de tudo isso, como uma espécie de pastor intelectual que o tiraria do mundo das trevas, alienação e consumo de massa em que vive. É esta falta de respeito para com o jovem, seus saberes e o seu mundo que o afasta da escola. Porque esta postura não tem como objetivo desenvolver uma forma de pensar o mundo. Na verdade, assemelha-se mais a um trabalho de doutrinamento; e os jovens, percebendo isso, afastam-se da disciplina. Já que ela não os ajuda a *viver no mundo*, mas sim propõe um *afastamento* do mesmo.

Isso ocorre toda vez que o aluno é entendido como uma tabula rasa, ou um ser a ser salvo pelo saber sociológico. Para evitar isso, o caminho dos Cadernos de Sociologia do Estado de São Paulo, não foi

apresentar a disciplina por meio dos seus pais fundadores, mas sim, procurar refletir sobre a especificidade do olhar sociológico[192] e como se deu sua origem no século XIX.

Há a preocupação de que o conhecimento deve ser construído com o aluno:

Assim, construindo *com* eles conhecimentos que tenham significância e que façam sentido em suas práticas cotidianas – um dos principais objetivos do processo de formação do raciocínio sociológico. Trabalhar os conceitos pelos conceitos, os autores pelos autores, nesse momento da formação escolar dos estudantes, pode estar bem menos propenso a atingir a finalidade de a Sociologia produzir significado na vida dos estudantes e se afirmar perante a comunidade escolar como um conhecimento fundamental para o dia-a-dia. (CHAGAS, 2009, p.8)

Ele deve servir para a formação desse jovem enquanto cidadão. E é isso que deve ser levado em conta como muito bem afirmou Chagas (2009). Infelizmente, há quem ache que o aluno deve aprender determinados conceitos ou autores, sem se preocupar porque é importante aprender estes conceitos e autores e, principalmente, como esses conceitos e autores podem ajudá-lo a refletir a desenvolver uma *sensibilidade sociológica* para refletir sobre si, a sociedade e os fenômenos sociais.

III. O aluno e o estranhamento

A proposta curricular do Estado de São Paulo tem como ponto central o *aluno* e como princípio que norteia a proposta, o *estranhamento*. Este princípio é partilhado com as Orientações Curriculares Nacionais para o ensino de Sociologia e está relacionado à construção ou desconstrução de um olhar sobre as relações sociais, por meio de uma mediação pedagógica entre professor e aluno que se dá preferencialmente pela *pesquisa*.

De acordo com a OCNS paro ensino de sociologia:

(...) o estranhamento. No caso da Sociologia, está em causa observar que os fenômenos sociais que rodeiam a todos e dos quais se participa não são de imediato conhecidos, pois aparecem como ordinários, triviais, corriqueiros, normais, sem necessidade de explicação, aos quais se está acostumado, e que na verdade nem são vistos. Assim como a chuva é um fenômeno que tem uma explicação científica, ou uma só é possível tomar certos fenômenos como objeto da Sociologia na medida em que sejam submetidos a um processo de estranhamento. (2006, 106-7).

O estranhamento, portanto, está relacionado com a postura de não tomar como naturais os fenômenos sociais. Ou seja, é olhar a si e a sociedade na qual você faz parte como se não a conhecesse. Postura essa que é partilhada tanto por todas as ciências sociais. Só para citar alguns exemplos, ela aparece em Durkheim (1978), quando este afirma que os fatos sociais devem ser observados como se fossem uma coisa. Ela também aparece na antropologia quando Geertz (1978) afirma que nenhuma descrição é neutra, que toda descrição também é uma forma de interpretação e que o antropólogo deve ter

[192] Tomou-se o cuidado de apontar que essa tarefa só será concluída no final da 3ª série do Ensino Médio.

consciência de que seu olhar não é neutro. Ou quando Da Matta (1978) afirma que *é preciso tornar exótico aquilo que é familiar e tornar familiar aquilo que é exótico*. Tal postura aparece, portanto, de diferentes formas e sob diferentes denominações em muitos autores e todos têm em comum a preocupação de mostrar que a realidade não é fácil de ser compreendida e que é preciso superar o senso comum e os julgamentos de valor.

Como incutir nos jovens tal postura? Basta dizer que quase nada é natural no ser humano? Basta afirmar para eles que devemos olhar a realidade como se não a conhecêssemos? Basta dizer que o conhecimento do senso comum deve ser superado?

'Mas por que devo fazer isso?' Devem, provavelmente, se questionar os jovens. 'Como assim, eu não conheço a realidade?'

Para ajudar a responder isso proponho que antes deve ser feita uma reflexão sobre o *olhar*, sobre como *olhar* é construído. Ou seja, quando um ser humano observa algo, ele simplesmente não enxerga aquilo, mas estabelece apreciações e juízos sobre o que vê. Logo, olhar não é simplesmente ver, mas é também *julgar*. Nesse sentido, não há olhar *neutro*, todo olhar é *construído socialmente*, pelos nossos valores, pela nossa maneira de agir. O olho não nos mostra simplesmente o mundo, mas ele mostra o mundo a partir de um ponto de vista que é o daquele que vê. E este ponto de vista está repleto de idéias pré-concebidas, sentimentos, emoções.

Como construir uma postura de estranhamento?

Muitas podem ser as possibilidades. No caso dos Cadernos de Sociologia isso é proposto a partir de três pontos: o primeiro procurou mostrar aos jovens o imediatismo de seu olhar e como muitas vezes julgam tudo de forma atabalhoada e imediatista.

Para isso a sugestão foi a de trabalhar o tema de forma lúdica, por meio da análise das figuras do artista plástico holandês Maurits Cornelis Escher. Para Escher (2007), desenho é ilusão, pois ao desenhar o ser humano representa algo que é tridimensional numa superfície bidimensional.

Ele fez vários trabalhos (litografias e xilogravuras) em que, de propósito, confunde o olhar daquele que vê, num interessante jogo de ilusão ótica. O que é certo? O que é errado? Isso é sempre colocado em cheque nos trabalhos de Escher. Ele joga com o imediatismo do nosso olhar, de como ao olharmos algo não lançamos um olhar cuidadoso e já achamos, erroneamente, que entendemos aquilo. Desta forma, a análise de suas obras e dos jogos de ilusão que elas propiciam deve ajudar aos jovens a compreenderem como o seu olhar é construído e como ele muitas vezes pré-julga sem antes verdadeiramente conhecer.

A segunda etapa foi propor aos alunos um trabalho de campo em que ele deve ir à algum lugar que não conhece como uma igreja, um cinema, uma repartição pública, e tentar fazer uma descrição do local tomando como base puramente aquilo que vê. Ou seja, é pedido um exercício descritivo com base no olhar.

A grande maioria terá imensa dificuldade em fazê-lo, pois não conseguem descrever um lugar com base apenas no que vêem, acabam sempre imbuindo a descrição de algum juízo de valor que é anterior a observação do local. E isso é o esperado nesse exercício, ou seja, tomar consciência de que a observação nunca é neutra, é sempre uma construção a partir de idéias anteriores que a pessoa possui. Com isso devem compreender que uma descrição nunca é só uma descrição, mas sim, uma primeira elaboração a partir do olhar.

Procurou-se a partir disso construir com o aluno uma atitude ou uma sensibilidade que lhe permita buscar sempre uma explicação de *como* e *por que* os fenômenos sociais ocorrem, recusando sempre as explicações de que *sempre* foram assim ou *devem ser* assim.

Mas se o olhar da pessoa comum não é natural, o olhar sociológico também não o é. E aí chega-se ao terceiro ponto. O olhar do sociólogo é treinado para olhar a realidade e estudá-la cientificamente, livrando-se de uma série de elementos típicos do senso comum como o imediatismo, a superficialidade, as emoções e sentimentos, entre outros. Para mostrar o que é o olhar do sociólogo eles devem ler a entrevista de um sociólogo sobre um tema que ele estuda e por meio da discussão orientada pelo professor, compreender como o sociólogo se preocupa em livrar-se do senso comum ao fazer sua análise de um fenômeno da realidade.

Mas estranhar não é só estabelecer um distanciamento em relação a si e a seus valores. Estranhar pressupõe, principalmente, partir desse conhecimento, dessa familiaridade, para construir um *outro* conhecimento. Ter familiaridade não significa conhecer. Trabalhar a partir do estranhamento não é só deixar o senso comum de lado, mas se *confrontar* com ele. Ou seja, partir desse conhecimento para a construção de um outro conhecimento. Pois é esse conhecimento que o jovem leva a escola e ele deve ser respeitado por isso.

Estimular a adoção da postura do estranhamento é também uma forma de respeitar a heterogeneidade dos alunos. Como o estranhamento parte do conhecimento e saberes do aluno a idéia é a de que jovem construa uma sensibilidade sociológica em relação à realidade e não que sejam impostos conceitos ou idéias.

Há nas escolas públicas – e creio que também nas particulares – uma heterogeneidade muito grande de alunos, de professores e de diferentes condições de aprendizagem. Hoje, o professor de Sociologia, tanto pode ser um cientista social formado, como um professor de matemática que fez licenciatura em Sociologia. A escola, por sua vez, pode ter os equipamentos e a biblioteca adequados para que os alunos possam realizar as melhores pesquisas, como podem não tê-los.

O aluno do ensino público do estado de São Paulo é ao mesmo tempo o jovem da cidade de São Paulo que possui mais de 10 milhões de habitantes, como das cidades com 10 mil habitantes ou menos. Ele pode morar na periferia, como pode pertencer aos segmentos médios e morar num bairro de camadas médias. Ele pode morar na zona urbana ou no campo ou no litoral. Ele pode ter o dia todo para realizar todas as tarefas, lições e pesquisa, como pode trabalhar todos os dias e só ter o domingo como dia de descanso. Pode ser ainda que ele trabalhe até no domingo. Ele pode estudar de dia ou à noite[193]. Pode ter fácil acesso a internet, ou ter que caminhar quilômetros para consegui-la. A violência pode estar na sua porta ou ser algo distante que ele só vê nos noticiários.

Pensar em tudo isso antes de dar aula é muito importante, pois as discussões e o aprendizado da disciplina podem se tornar mais interessantes e profícuos se for levado em considerado o *background* do aluno.

A entrada para discutir o mundo do trabalho com um jovem já inserido no mercado de trabalho pode ser distinta daquela com um jovem que nunca trabalhou. Da mesma forma que a discussão da violência deve ocorrer de forma distinta entre aqueles que a vivenciam cotidianamente e os que moram em lugares com índices baixos. As opiniões e a forma de pensar a mesma questão mudam.

[193] Sobre a especificidade do aluno noturno é o texto de Sandra Zákia Sousa e Romualdo Portela da Oliveira *Ensino Médio noturno: democratização e diversidade*.

Por isso, em todos os bimestres as temáticas começam pelo estranhamento, por partir do conhecimento do aluno para construir um outro conhecimento. O estranhamento deve ser compreendido como um passo importante na construção de um conhecimento sobre quem você é e onde você se situa histórica, social e culturalmente. É nesse sentido que estranhando a gente se entende. Não há uma forma correta ou única de estranhar, os Cadernos de sociologia oferecem uma proposta, mas cabe a cada professor usa-la, adapta-la ou substituí-la de acordo com seus alunos. Pois eles devem ser sempre a base de construção dessa sensibilidade sociológica.

Bibliografia

CHAGAS, Selton de Evaristi Almeida. O raciocínio sociológico como ferramenta pedagógica nas aulas de sociologia. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, Volume 1 - Número 2 - Dezembro de 2009.

DA MATTA, R. *O ofício do etnólogo ou como ter "Anthropological Blues*". In: NUNES, E. (org.). A Aventura Sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DURKHEIM, Emile. Emile Durkheim, Coleção Os pensadores, São Paulo: Abril, 1978.

ERNST, Bruno. *O Espelho mágico de M. C. Escher*. Koln : Tascheen, 2007.

GEERTZ, C. – *A interpretação das culturas*, Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Lei 9394. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm. Acesso em 13 de junho de 2009.

Lei 11.684 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art1. Acesso em 13 de junho de 2009.

MORAES, Amaury Cesar. **Licenciatura em ciências sociais e ensino de Sociologia:** entre o balanço e o relato. *Tempo social*, Abr 2003, vol.15, no.1, p.5-20.

SCHRIJNEMAEKERS, Stella C. ***O ensino de Sociologia e a escola pública*:** desafios. In: Anais do XIV Congresso Brasileiro de Sociologia 28 a 31 de julho de 2009, Rio de Janeiro (RJ). Disponível em: http://starline.dnsalias.com:8080/sbs/arquivos/16_6_2009_8_12_40.pdf. Acesso em 29 de julho de 2009.

SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO (São Paulo). ***Proposta curricular do Estado de São Paulo para a Disciplina de Sociologia.*** Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGSCURSO/sigsc/upload/br/site_25/File/PPC_Soc_versao_preliminar_5_nov.pdf .Acesso *em 14 de junho de 2009.*

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Ciências Humanas e suas tecnologias In: *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de educação básica, 2006.

Sousa, Sandra Zákia ;OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Ensino Médio noturno*: democratização e diversidade. Educ. rev., 2008, no.31, p.53-72.

SER JOVEM E UNIVERSITÁRIO EM MARECHAL CÂNDIDO RONDON: PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DA HISTÓRIA ORAL.

Thiago Reisdorfer[194]

Resumo: Esta comunicação tem por objetivo problematizar vivências de jovens universitários, originários de outras cidades, em Marechal Cândido Rondon, no período de 2000-2009, sendo que enfatizaremos sua condição de jovens, entendida aqui como sócio-históricamente construída. Pensaremos aqui a juventude não apenas como uma etapa de passagem entre a vida infantil e a vida adulta, mas um momento específico da construção e atuação desses sujeitos. Sendo assim, pensamos a juventude não apenas como um momento de preparação para a vida adulta, apesar de também o ser, mas um momento específico de construção de subjetividades e identidades, bem como, um momento de atuação desses sujeitos no lugar social que os mesmos ocupam. Ressaltamos que a universidade, lugar social a partir do qual construímos nosso objeto e nossa problematização, por mais que seja um momento de preparação profissional e pessoal para a vida adulta, é também um momento de vivências especificas que não se encerram na lógica da preparação profissional. Essa problematização será construída a partir de fontes orais, fontes essas coletadas no decorrer do ano de 2009 e 2010, abordadas a partir do arcabouço teórico e metodológico da História Oral.

Este artigo tem por objetivo problematizar diferentes construções de sentidos e significados elaborados por jovens a respeito da universidade. Buscamos assim perceber e problematizar como jovens universitários constroem e reconstroem suas vivências a partir das especificidades presentes em suas trajetórias. Para tanto problematizaremos aqui como dois sujeitos, no momento de suas narrativas, dialogam com uma multiplicidade de questões que permeiam o fazer-se universitário.

Para darmos conta dessas problemáticas, optamos por trabalhar com dois sujeitos: Kleber Dreicy Melchior e Marina Abrondavi. Suas trajetórias serão pensadas a partir de entrevistas orais concedidas a mim em diferentes momentos de 2010.

[194] O autor é discente do Programa de Pós Graduação à nível de Mestrado em História, Poder e Práticas Sociais da Unioeste – campus de Marechal Cândido Rondon. O autor também é bolsista do programa de fomento do PTI C&T/FPTI-BR.

A primeira trajetória que apresentarei, no intuito de problematizá-la é a de Kleber. Kleber nasceu em Cascavel, em 27 de junho de 1979, tendo hoje 31 anos de idade. O entrevistado é formado em História pela Unioeste de Marechal Cândido Rondon, tendo estudado comigo durante o período de sua graduação. Hoje é aluno de um programa de mestrado interdisciplinar dessa mesma instituição, embora em outra cidade, Foz do Iguaçu. Além disso, trabalha como professor da rede privada de ensino em diferentes municípios da região oeste do Paraná. Tem, segundo sua própria definição, um "status de união estável", morando com sua esposa Lizie na cidade de Marechal Cândido Rondon.

Kleber cresceu na cidade de Cascavel, no oeste do Paraná. Estudou de primeira à quarta série em escola pública, de quinta à oitava série em escola particular. Sua própria trajetória escolar já nos mostra uma família de classe média que pode manter seus filhos em colégios particulares apesar dos custos que tal feito acarreta. Logo após terminar o ensino fundamental Kleber abandona a escola, o que o faz concluir o ensino médio apenas aos 23 anos. Já aos 24 anos ingressa na faculdade visando cursar História. Quando interrogado a respeito dos motivos que o levaram a abandonar os estudos durante a sua adolescência, Kleber se expressa da seguinte maneira:

Parei de estudar uns tempos porque eu não tinha paciência pra estudo na época. Na época era chato, eu achava chato ficar em sala de aula e eu tinha um foco muito mais na minha vida pra vida profissional, eu queria trabalhar, queria me sustentar, queria ter o meu dinheiro, se eu estivesse estudando eu não conseguia arrumar emprego a não ser que eu estudasse a noite. Na época era difícil estudar a noite, os cursos noturnos ou eram cursos técnicos ou eram cursos supletivos, era difícil encontrar vaga. Então algumas vezes eu parei porque eu achava conveniente, mais conveniente estar trabalhando, ganhar um salário do que terminar o ensino médio, entrar num curso superior. Na época o meu foco era trabalhar pra pagar minhas contas, ter uma certa independência financeira que se eu não estivesse trabalhando eu não teria, eu dependeria da família.[195]

Já nessa fala Kleber se coloca enquanto sujeito de sua própria trajetória. Para ele estudar era chato, o importante é trabalhar para conquistar sua independência financeira. Independência essa que aparece em sua memória, como necessária para a sua realização pessoal na adolescência. Outros são os objetivos que Kleber rememora a respeito de sua adolescência, que não o banco escolar. Kleber desmonta em sua fala qualquer possibilidade de entendermos a sua juventude apenas como um "vir a ser". Em sua fala vemos reivindicada para si as rédeas de sua vida social e familiar, vendo uma possível dependência econômica como um incomodo que deve ser prontamente resolvido. Nesse sentido o afastamento da escola coloca-se em sua narrativa como uma tentativa de, logo de inicio, marcar o seu papel como agente determinante de sua trajetória. Além disso, o período de adolescência é lido na trajetória de Kleber como um período de busca de realização pessoal e profissional em si mesmo. Não aparece em sua narrativa a adolescência apenas como um período preparatório para o futuro, mas sim, uma necessidade de ter seus desejos atendidos já.

Após abandonar a escola, retorna à mesma ainda aos 20 anos buscando concluir seus estudos. Já aos 23 anos conclui o ensino médio e, aos 24 anos, ingressa na faculdade. O ingresso na universidade é rememorado como algo socialmente construído. Sua opção passa pela insistência e pressão de amigos:

[195] MELCHIOR, Kleber Dreicy. **MELCHIOR, Kleber Dreicy**: Depoimento [Março, 2010]. Entrevistador: Thiago Reisdorfer. Marechal Cândido Rondon, 2010.

Em determinado momento eu consegui concluir meu ensino médio, e no primeiro vestibular que eu fiz, eu fui orientado por amigos, porque eu tinha muitos amigos em Cascavel, eu fui orientado por meus amigos a fazer o concurso vestibular, porque eu tinha vários amigos que cursavam o ensino superior. Na minha época eu era um dos poucos no meu grupo de amizades que não estava dentro da faculdade e todo mundo falava: olha, é preciso que chegue a sua vez, é preciso que você vá fazer um curso superior também, não fique pra trás, ta todo mundo na faculdade. Aí isso me convenceu e aí eu fui fazer o vestibular.[196]

Enquanto que sua opção por abandonar os estudos é rememorada como uma opção individual em busca de independência, o momento de ingresso na faculdade é rememorado a partir de outros sentidos. O circulo de amigos de Kleber o incentiva e o pressiona a entrar na faculdade. Vemos aí o diálogo de Kleber, que antes se colocava como sujeito e único agente de sua vida, com pressões sociais. Claro que essas pressões sociais estavam presentes também no momento em que abandona a escola, no entanto, ao construir sua narrativa, Kleber opta naquele momento por narrar uma experiência que se constrói a partir da individualidade. Experiência essa que deve ter se chocado com expectativas construídas por amigos e familiares seus.

A entrada na universidade marca também outras instâncias de sua vida. Para poder cursar História, Kleber tem de ir morar em outra cidade, sair da casa dos pais com quem residia até então. Há nesse momento uma ruptura, o desligamento da relação de dependência da casa dos pais. Se, quando adolescente, Kleber busca a independência financeira, é só já com 24 anos que Kleber passará a morar sozinho. Sua vida familiar é rememorada de maneira tranqüila, vejamos:

Eu nunca tive maiores problemas em morar com meus pais. (...) A minha vida familiar em Cascavel sempre foi uma vida muito bacana, tanto que eu saí da casa dos meus pais apenas quando eu tive um motivo de vir fazer faculdade, senão eu não teria saído. De repente, não dá pra gente supor, mas de repente eu teria levado mais alguns anos ainda morando com meu pai, com a minha mãe se eu não tivesse passado no vestibular. Se eu não tivesse passado no vestibular eu não teria motivos pra ter saído de Cascavel, sabe-se lá onde eu estaria, mas provavelmente eu estaria em Cascavel, não dá pra gente supor, sem anacronismos mas, sei lá, eu saí porque eu passei no vestibular e vim pra Rondon senão... Se eu não tivesse passado eu não teria vindo.[197]

Enquanto, quando adolescente, há a necessidade de independência financeira para a realização pessoal, já adulto a saída da casa dos pais não é vista como necessidade. Kleber ressalta sua boa convivência familiar que o leva a sair de casa apenas porque a universidade ficava longe de Cascavel. Vemos nesse momento uma interferência direta da universidade na vida desse sujeito, sendo que é importante ressaltar que ao referir-se à família é o primeiro momento que a universidade interfere de maneira mais efetiva em sua vida narrada.

É na articulação desses momentos específicos pelo qual Kleber passa que ocorrerá a sua entrada na faculdade. Assim, diferentes expectativas e olhares são lançados à ele, assim como Kleber lança diversos olhares e expectativas à universidade e à Marechal Cândido Rondon. É importante destacar, antes de vermos como Kleber se coloca, que os diferentes sujeitos constroem expectativas

[196] Idem.
[197] Idem.

diferentes com relação à universidade, algo que poderemos visualizar nas trajetórias que serão analisadas. Deste modo as expectativas de Kleber estão articuladas ao momento pelo qual ele passa sem, no entanto, estarem descoladas de suas relações sociais, bem como do momento histórico a partir do qual Kleber se insere na universidade. Poderemos visualizar melhor isso na fala do próprio sujeito:

A minha expectativa era fazer um curso superior, era botar o estudo em dia, o estudo em prática, porque eu já tinha me convencido que sem o estudo não ia dar certo, não ia pra frente. Hoje a gente sabe que só com o ensino superior já não é mais viável, a gente ta correndo atrás de pós-graduação, de mestrado pra tentar ter diferenciais no mercado de trabalho, que não é só isso também, mas principalmente no mercado de trabalho. E na época eu sabia que só o ensino médio não ia resolver os meus problemas financeiros, não ia me dar uma estabilidade de emprego, que era o que eu achava super necessário pra ter uma vida tranqüila, uma vida digna, uma vida normal, digamos assim, uma vida em que você trabalha, recebe teus honorários no fim do mês, paga as suas contas e vive em paz. [198]

A universidade aparece como uma necessidade, como o único caminho possível para *"uma vida digna"*. Destaco a condição de construção social dessa afirmação. Hoje a universidade é apresentada como um modo de alcançar sucesso profissional. Podemos visualizar isso com bastante facilidade observando as várias propagandas de universidades privadas presentes nas ruas das cidades, nas emissoras de televisão e rádio, bem como nos jornais e revistas. A narrativa de Kleber dialoga com todo o imaginário social construído por essas propagandas. Apesar disso, Kleber ressalta que *"não é só isso"*, não é só a possibilidade de sucesso profissional e financeiro que o atrai à universidade. Há em sua fala uma constante preocupação em aliar à realização profissional um crescimento intelectual. Assim a universidade é vista não apenas como um "trampolim" profissional, mas um lugar de crescimento intelectual para esse sujeito.

A questão profissional passa também pela escolha do curso a fazer. Kleber entra na faculdade e se forma em História. Diferente de muitos casos, como o de Marina que veremos a seguir, Kleber ingressa na faculdade com a certeza do curso que deseja fazer, e o conclui com a mesma certeza. Em muitos casos a escolha pelo curso ocorre a partir de um balanço das possibilidades para se fazer o curso, como custo, localização, universidade, etc. Já Kleber rememora essa escolha apenas a partir da questão do curso e da universidade, outras preocupações são apagadas nesse momento de sua fala. Kleber se expressa da seguinte forma:

Quando eu fiz o curso pra História, eu escolhi antes de tudo o curso, não o campus. A gente sabe que alguns graduandos, alguns alunos de ensino superior, as vezes escolhem antes o campus, ah eu quero fazer faculdade em São Paulo, eu quero fazer faculdade no Rio, eu quero fazer faculdade em Cascavel, depois vai acabar escolhendo o curso de acordo com o que existe de disponível naquela determinada cidade. Eu fiz diferente, eu olhei os cursos todos que existiam na Unioeste, eu tinha escolhido primeiro a instituição, eu escolhi a Unioeste, porque era pública, porque era conhecida na região e porque é considerado um ensino de qualidade, apesar de ter a estrutura física precarizada pela política vigente, mas a gente sabe que o diploma da Unioeste ainda é um diploma respeitado.

[198] Idem.

A escolha de Kleber passa por duas instâncias principais: a instituição de ensino e o curso dentro das possibilidades oferecidas por essa instituição. Na sua fala a instituição assume a primazia na hora da opção em detrimento da questão do curso. Pensamos, no entanto, que qualquer decisão tomada por um sujeito é complexa e muita vezes nossa memória ressignifica as mesmas dando um sentido linear, reconstruindo o processo de maneira tranquila sendo que anteriormente foi um processo complexo, permeado por negociações e conflitos. Podemos perceber isso ao notarmos que se, anteriormente, todas as suas falas se dirigiam ao campo profissional e financeiro, agora os olhares são direcionados à instituição e ao curso. Essa construção da narrativa nos leva a pensar que a decisão tomada, por mais que quando referida diretamente seja tranqüila, é na verdade complexa. Ressaltar a complexidade da escolha não quer dizer que não percebamos que a instituição de ensino é também um importante determinante na hora dos jovens optarem por esse ou aquele curso superior, algo que pode ser visualizado nessa narrativa de Kleber.

A segunda trajetória a ser problematizada é a de Marina Abrondavi. Marina tem, no momento da entrevista, 20 anos. Natural de Cascavel, estudou durante praticamente todo o ensino fundamental e médio em colégios particulares. De família de classe média, Marina tem a oportunidade de freqüentar os melhores colégios de Cascavel, tendo assim uma educação de alta qualidade. Em 2008 passou no vestibular de Direito, um dos mais concorridos da região, e continua até os dias atuais cursando essa faculdade. Hoje Marina, que começou sua vida no mercado de trabalho muito cedo apesar da condição financeira de sua família, trabalha como secretária estagiária no colegiado de História da Unioeste.

Marina situa sua trajetória escolar da seguinte maneira:

Bom eu sempre fui muito extrovertida (risos), pra Marina fazer amizade é um pulo. (...) Que nem, da primeira a quinta série eu estudei num colégio particular... Sei lá, eu tinha meus amiguinhos e tal, mas não eram muitos; aí da sexta a oitava eu estudei num colégio público, aí eu era um capeta em pessoa, que foi nessa fase que minha mãe sempre vivia no colégio, daí eu tinha mais amigos assim mas eram só os traíras, aqueles que teu pai e tua mãe olham assim e falam: meu, não anda com essa menina que ela não presta, não sei o que. Aí só depois que quebra a cara você fala: Porque que eu não ouvi minha mãe? Que eles sempre tem razão. Aí do primeiro ao terceiro eu estudei no Alfa lá em Cascavel, aí assim, desse período eu tenho muitas amizades que vale a pena mesmo, que nem eu falei pra você as vezes a gente fica dois anos sem se ver, mas quando se reencontra tem assunto até...[199]

Sua trajetória escolar é narrada a partir das relações de sociabilidades construídas nesse período. Relações de sociabilidades essas que nem sempre assumem um sentido positivado em sua fala. Se, por um lado, a espontaneidade e facilidade para fazer amizades é trabalhada como uma vantagem, logo após vemos a entrevistada nos colocando dificuldades encontradas posteriormente devido a essas amizades. Assim estabelece-se na memória de Marina uma constante negociação com suas relações de amizades sempre permeadas por conflitos. Interessante notar na totalidade de sua entrevista como os problemas relativos à amizade, à confiança estão constantemente presentes. Na busca por encontrar algum vestígio de sua fala que pudesse esclarecer essa problemática descobrimos que Marina havia, recentemente, rompido seu namoro de 2 anos. Articulada a essa questão há uma afirmação na fala de Marina de que ela estaria passando por um momento difícil em sua vida. Assim, vemos aqui justamente um trabalho da memória conciliando, mesmo que através da narração de conflitos, sua

[199] ABRONDAVI,Marina. **ABRONDAVI, Marina**: Depoimento [março, 2010]. Entrevistador: Thiago Reisdorfer. Marechal Cândido Rondon, 2010.

trajetória. Em outros momentos possivelmente outras poderiam ser as questões apresentadas por Marina, mas a mesma opta aqui por narrar as dificuldades encontradas nas relações em que se necessita de confiança.

Outro ponto que podemos visualizar na situação acima é a questão familiar. Sua relação com a família é marcada por um relacionamento construído de maneira diferente com seu pai e com sua mãe. Marina responde da seguinte maneira ao ser indagada a respeito do relacionamento com seus pais:

Não é das melhores (risos). Não assim, a gente se dá super bem, sabe, não tem briga a toa, só que assim, mesmo os meus pais sempre dando, total liberdade tanto pra minha irmã quanto pra mim, pra gente chegar, conversar sobre o que for, e a gente sabendo que pode realmente chegar e conversar e tal, mas não tem essa relação de amizade, essa confiança e tal. Assim, eu confio muito mais no meu pai, do que na minha mãe, pra chegar e conversar sobre qualquer coisa. Agora já com a minha irmã não, nossa, minha melhor amiga. Claro, tempo de adolescente assim não... que é a fase mais complicada mesmo, que é difícil, depois assim a gente cresceu, nossa, a gente é muito inseparável assim, ela é dois anos mais velha que eu. Eu acho que é isso.[200]

Sua relação familiar é complexa. Em sua narrativa a relação com sua mãe aparece conturbada, com falta de confiança. Já a relação com seu pai é narrada de forma mais amigável, é no pai que Marina confia. Da mesma maneira a relação com sua irmã é narrada como sendo de uma amizade profunda. No entanto, duas temporalidades especificas marcam o seu relacionamento com sua irmã, a adolescência e os dias atuais. Marina naturaliza os conflitos com sua irmã na adolescência, afirmando que esse é um período mais complicado, dialogando dessa forma, com o estereotipo do adolescente problema. Já na vida pós-adolescencia que não recebe uma denominação especifica em toda a fala de Marina essa relação é de amizade inseparável. A mudança que ocorre no relacionamento é atribuída ao fato de que *"a gente cresceu"*, significando os conflitos na adolescência como ausência de maturidade e a amizade construída hoje como o reflexo do seu crescimento como pessoa.

As causas para o conflito com sua mãe serão apresentadas mais adiante e ressaltarão a forma como Marina constrói sua narrativa acerca de sua trajetória estudantil, sempre imbricada com suas sociabilidades. Na tentativa de explicar esses conflitos Marina narra o seguinte episódio:

Quando eu era adolescente eu aprontava muito, mas muito na escola (risos) e minha mãe vivia indo pro colégio porque eu tava lá na orientação e suspensão, advertência, o escambau sabe? Só que assim, ao invés de ela chegar e conversar comigo, não sei o que, diferente do que o meu pai fazia, o meu pai ele sempre assim, ele sentou com a gente, ele sempre tentou entender a gente: Porque você fez isso? Porque você tá fazendo isso? Porque você não fez assado? Porque você fez assim?. Já a minha mãe não, ao invés dela chegar e conversar com a gente, tentar entender, ou mesmo dá um sermão sabe, ela preferia chegar e contar pro resto da família inteira, (risos), então um monte de coisas que as vezes, poxa não precisava, chegava assim, almoço de família no domingo com todo mundo, vô, vó, tios e primos, todo mundo, então assim, já vinha um monte de gente encher o saco, falar, começar a falar coisas as vezes que nem condizia com a verdade, então isso me ofendia muito, tanto que é por isso, que nem eu falei antes, que eu não confio muito na minha mãe...[201]

[200] Idem.
[201] Idem.

A ruptura nas relações familiares ocorre a partir da dificuldade encontrada para lidar com os conflitos gerados pela postura de Marina nas escolas que freqüentava. O papel de segurança e confiança que Marina supõe implicitamente deveria ser cumprido pela mãe é quebrado no momento em que a mesma expõe os problemas à família criando, dessa forma, constrangimentos para a mesma. Assim o que vemos na fala de Marina a respeito da sua família é um rearranjo das relações familiares, construídas e narradas de forma bastante diferente da feita por Kleber. Enquanto Kleber constrói sua narrativa pautada num bom relacionamento familiar, vemos que Marina a constrói numa perspectiva diferente.

É importante destacar que no momento da opção pela universidade o papel exercido pela família é importante. Enquanto que para Kleber o principal ponto de sustentação para a sua escolha universitária são os amigos, o caso de Marina é diferente, sem ter pretensões de ser singular. Antes de situar a forma como sua família, mais especificamente sua mãe, se posiciona e se posicionou a respeito da opção universitária de Marina, é necessário que visualizemos como a mesma se coloca em relação ao curso de Direito:

Faço Direito como eu já falei. Não gosto do meu curso (risos), nem um pouquinho, tenho esperança que mude ainda, mesmo eu estando no final do terceiro ano já... Assim como também não quero atuar na área, obviamente, mas eu penso assim em fazer concurso, sei lá, pra policia talvez, alguma coisa assim, mas atuar como advogada, essas coisas assim, não (risos), Não, muito obrigada.[202]

Marina deixa claro durante toda sua entrevista sua antipatia com o curso de Direito. Mais uma vez vemos Marina se colocando de forma especifica em relação a universidade e às suas relações sociais. Enquanto que na fala de Kleber o curso de feito por ele é positivado, na fala de Marina vemos uma rejeição ao curso feito por ela. Situada essa problemática vamos às motivações de Marina para entrar no curso de Direito:

Aí eu não sei, porque assim, antes de eu fazer vestibular eu pensei em fazer tudo que existia, porque eu, o meu defeito é que eu gosto de tudo, não é que eu não goste de nada, é que eu gosto de tudo, então assim, eu fiquei entre milhares de cursos, aí um dos, um curso assim, que tem muitas áreas pra atuação e tal, e que todo mundo sempre falou, "nossa Marina, Direito é a tua cara!", então eu falei, "tá bom, vou fazer Direito", aí, daí eu entrei e tal. (...).[203]

Em outro momento da entrevista Marina quando interrogada sobre o que mais a motivou a fazer o curso de direito Marina é categórica:

Minha mãe (categórica). O sonho da minha mãe era que eu fizesse Direito, e assim como realmente eu não sabia que rumo tomar, daí eu pensei, pesei bem as coisas e tudo mais e optei por Direito, por ser um curso bom também.

[202] Idem
[203] Idem.

A opção de Marina, tal qual a de Kleber é socialmente construída. Nesse sentido, na fala de ambos vemos a importância da opinião de outras pessoas para a decisão de cursar uma faculdade, bem como para a decisão de qual curso realizar. No entanto, se compararmos as duas falas veremos na de Marina um deslocamento das influências mais importantes na hora de decidir o curso. Para a entrevistada a família foi a influência principal, principalmente o sonho da mãe dela de vê-la formada em Direito.

Ainda com relação a fala de Marina, há uma outra peculiaridade quando comparada com a de Kleber. Para Kleber a influência dos amigos se concentra no momento da decisão de ingressar na faculdade e não necessariamente no momento da escolha do curso. Já para Marina o ingresso na faculdade em nenhum momento é problematizado, sua fala constrói uma naturalização desse ingresso. Assim, cursar uma universidade se torna algo quase que natural na fala de Marina. No caso dela o momento onde surgem os conflitos é quando ela se vê na faculdade fazendo um curso do qual não gosta. O conflito é deslocado da decisão de fazer ou não uma faculdade, decisão essa naturalizada por Marina, para a relação de Marina com o curso de Direito.

A decepção de Marina está diretamente ligada as expectativas construídas pela mesma a respeito do seu período de universidade. Ao ser interrogada a esse respeito, Marina se coloca da seguinte forma:

Ai eu tinha uma boa expectativa sabe, eu acho que ia dar certo e tudo mais, e... Da Unioeste inclusive sabe, porque mesmo às vezes não, o pessoal metendo o pau, e falando "nossa é uma universidade sucateada e não sei o que", ela é uma universidade boa, não diria que ela é uma universidade 100%, assim ela tem um bom índice de aprovação na OAB e tudo mais, só que eu acho que poderia ser melhor, sabe.

Suas expectativas dialogam com diferentes questões. Na tentativa de rememorá-las e ao mesmo tempo justificá-las Marina apóia-se na qualidade apresentada pela universidade com relação ao curso. O que vemos em sua fala são expectativas de conclusão do curso e entrada bem sucedida no mercado de trabalho, expectativas que serão frustradas a partir do seu contato mais próximo com o meio acadêmico. É importante destacar que sua frustração na passa por problemas na estrutura do curso, mas sim por questões subjetivas. Em outro momento, ainda comentando sua relação com a vontade de cursar o ensino superior, Marina coloca seu desejo de cursar Artes Cênicas e/ou História. No entanto, Marina nos mostra como esse desejo é cerceado pelas opiniões dos pais a respeito desses cursos. Ao ser indagada se a causa de não gostar do curso de Direito era a falta de interesse nos estudos, ou dificuldades encontradas na universidade, Marina narra outros problemas com relação a isso:

Não, eu gosto, eu tenho dois cursos assim, que são meus sonhos desde sempre assim, que eu sempre falei que, "nem que eu tenha sessenta anos de idade eu vou fazer", sabe, que são artes cênicas e História. só que assim, os dois cursos os meus pais ficam "você vai morrer de fome, você vai morrer de fome, não dá certo" (risos) , sabe, então assim, claro, sempre tem aquele, "não, mas pode dar, você pode conseguir", só que é um a cada 300, então, só que mesmo assim é o que eu sempre quis fazer.[204]

Assim, a falta de incentivo por parte dos pais, bem como as representações construídas a respeito de determinados cursos acabam impedindo que Marina curse a faculdade desejada. Se por um lado são os seus pais que a incitam a continuar o curso de Direito, esse desejo familiar dialoga com representações

[204] Idem.

muito presentes na sociedade local, quais sejam, a baixa remuneração de professores e, por outro lado, as poucas perspectivas de sucesso na carreira artística. Assim Marina se vê frustrada com relação a universidade, construindo sentidos específicos, algumas vezes compartilhados, com relação a esse momento.

O que vemos nessas entrevistas são dois sujeitos que, a partir de suas memórias, buscam construir significados e sentidos para sua trajetória acadêmica. Tanto Kleber quanto Marina ressaltam seus diálogos com a sociedade no momento de tomar decisões sem, no etanto, abrir mão de seu papel de sujeitos de sua própria trajetória. Kleber resiste de maneira explicita aos desígnios sociais no momento do abandono escolar, esse momento ressignifica o seu papel na sociedade. Confrontado com a possibilidade de estudar ou de trabalhar Kleber opta, conscientemente, pela última, tomando para si a obrigação de definir os rumos de sua vida. Já Marina que apresenta sua trajetória de maneira mais linear, se coloca enquanto agente em diversos momentos, principalmente no seu relacionamento com os pais que, longe de ser pacifico e sem resistência, é carregado de complexidades e conflitos.

Dialogamos aqui com as discussões de juventudes que Dayrell constrói em algumas obras, principalmente as referentes a um artigo em especial.[205] Visualamos nas trajetórias apresentadas uma perspectiva de que a juventude não é apenas um vir a ser, mas sim um momento em si próprio. Acreditamos também que esse momento está imbricado com a trajetória desse sujeito vista na sua totalidade. Assim, a juventude não está desconectada da infância, nem está desconectada das expectativas a respeito da vida adulta. Assim comungamos com a forma como Dayrell afirma ser necessário pensar esse período:

Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas, sim, como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa de preparação que será superado com o chegar da vida adulta. (...) existe uma seqüência temporal no curso da vida, cuja maturação biológica faz emergir determinadas potencialidades.[206]

Entendemos ainda esse jovem cômo sujeito social, como agente de sua própria trajetória. Entende-lo dessa forma é necessário para pensa-lo para além das determinações sociais que o cercam, é pensa-lo no dialogo especifico que ele constrói com relação a essas determinações sociais. Para Dayrell:

Tomar os jovens como sujeitos não se reduz a uma opção teórica. Diz respeito a uma postura metodológica e ética, não apenas durante o processo de pesquisa, mas também em meu cotidiano como educador. A experiência da pesquisa mostrou-me que ver e lidar com o jovem como sujeito, capaz de refletir, de ter suas próprias posições e ações, é uma aprendizagem que exige um esforço de auto-reflexão, distanciamento e autocrítica.[207]

[205]DAYRELL, Juarez. O JOVEM COMO SUJEITO SOCIAL. In: Juventude e Contemporaneidade. Brasilia: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. P.156.

[206] Idem. P. 157.
[207] Idem. P. 161.

Assim pensar o jovem enquanto sujeito social está para além de uma postura teórica, implica também um posicionamento metodológico especifico. Nesse sentido acreditamos que a História Oral possa colaborar para percebermos os diferentes diálogos estabelecidos pelos jovens com as representações sociais construídas a respeito deles. É importante destacar a fala de Portelli com relação ao que é a entrevista oral:

> Uma troca entre dois sujeitos: literalmente uma visão mútua. Uma parte não pode realmente ver a outra a menos que a outra possa vê-lo ou vê-la em troca. Os dois sujeitos, interatuando, não podem agir juntos a menos que alguma espécie de mutualidade seja estabelecida. O pesquisador de campo, entretanto, tem um objetivo amparado em igualdade, como condição para uma comunicação menos distorcida e um conjunto de informações menos tendenciosas.[208]

Nesse sentido busquei durante a realização das entrevistas, estabelecer uma relação de igualdade entre as partes constituintes na produção da entrevista, entre o sujeito entrevistado e o pesquisador.

Buscamos neste artigo perceber as diferentes construções de sentidos de jovens universitários a respeito de suas vivencias que os constituem enquanto universitários. Pensamos assim que perceber e problematizar as experiências desses jovens antes de os mesmos entrarem na universidade, foi importante para entendermos diferentes sentidos construídos pelos mesmos a respeito da universidade. Buscamos também, pensar a juventude não apenas como um momento de preparação para a vida adulta, apesar de também o ser, mas um momento específico de construção de subjetividades e identidades, bem como, um momento de atuação desses sujeitos no lugar social que os mesmos ocupam. Nesse sentido ressaltamos a importância de tal feito. O jovem não pode mais ser visto apenas como uma construção, um vir a ser para a vida adulta. O jovem deve ser pensado na complexidade da trama de relações que constitui os sujeitos, complexidade essa que inclui além da idade, a classe social, gênero, etnia, religião, etc. Enfim, deve-se pensar o jovem dentro da complexidade que é o ser humano, o sujeito social, ser que justamente por sua complexidade nos atrai para a tentativa de compreendê-lo.

BIBLIOGRAFIA

DAYRELL, Juarez. O JOVEM COMO SUJEITO SOCIAL. In: Juventude e Contemporaneidade. Brasilia: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

KHOURY, Yara Aun. Muitas memórias, outras histórias: cultura e o sujeito na história. In: FENELON, Déa Ribeiro (Org.). *Muitas memórias, outras histórias*. São Paulo: Olho D'água, 2004. P.122.

PORTELLI, Alessandro. Forma e Significado na História Oral. A Pesquisa como um Experimento em Igualdade. **PROJETO HISTÓRIA.** São Paulo, p. 7-39. Fevereiro, 2007.

[208] PORTELLI, Alessandro. Forma e Significado na História Oral. A Pesquisa como um Experimento em Igualdade. **PROJETO HISTÒRIA.** São Paulo, p. 7-39. Fevereiro, 2007.

FONTES

ABRONDAVI,Marina. **ABRONDAVI, Marina**: Depoimento [março, 2010]. Entrevistador: Thiago Reisdorfer. Marechal Cândido Rondon, 2010.

MELCHIOR, Kleber Dreicy. **MELCHIOR, Kleber Dreicy**: Depoimento [Março, 2010]. Entrevistador: Thiago Reisdorfer. Marechal Cândido Rondon, 2010.

JUVENTUDES E SEXUALIDADE

TRAJETÓRIA DE VIDA E SOCIABILIDADE ENTRE A POPULAÇÃO LGBT EM SITUAÇÃO DE RUA DE SÃO PAULO

Ana Carolina Simionato Costa[209]
Bianca Thais anzari Pascoal[210]
Fernanda Maria Munhoz Salgado[211]
Marcos Roberto Vieira Garcia[212]
Vera Sílvia Facciola Paiva[213]

A existência e o aumento da população de rua nas grandes cidades têm sido associados a questões macroeconômicas. Castel relaciona este fenômeno a uma situação de instabilidade de vínculos sociais, ligado a problemática do emprego como mecanismo de inserção social e às relações familiares como eixo de integração social, ambos fragilizados, levando a situações de desafiliação social.

Outro fator que podemos relacionar a esse processo é o sistema sexo e gênero. Pesquisas realizadas nos EUA mostram que jovens LGBT são mais susceptíveis a serem expulsos de casa e abandonarem a escola por causa de discriminações, o que aumenta a vulnerabilidade desse segmento da população a desafiliação social. Estas pesquisas também mostram que a população LGBT está mais sujeita a violência física e sexual, ao abuso de substancias ilícitas e a discriminação, quando em situação de rua.

A presente pesquisa, que se encontra em fase final de análise dos dados coletados, realizou 11 entrevistas com jovens em situação de rua, auto-identificados como LGBT, em albergues na cidade de São Paulo, a fim de estudar suas trajetórias de vida, buscando levantar elementos que contribuam para a compreensão de sua situação atual. O projeto investiga o relacionamento familiar, o processo de escolarização e a inserção no mundo do trabalho destes indivíduos, analisando em que medida o rompimento com o padrão heteronormativo contribuiu para a sua desafiliação social e conseqüente situação de rua na qual se encontram.

[209] Graduanda em Psicologia pela Universidade de São Paulo;
[210] Graduanda em psicologia pela Universidade de São Paulo;
[211] Mestranda em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo;
[212] Professor Doutor da Universidade Federal de São Carlos;
[213] Professora Livre Docente da Universidade de São Paulo.

O presente trabalho busca investigar as intersecções entre pobreza e gênero/sexualidade junto a jovens e jovens adultos em situação de rua. Seu objetivo principal é analisar a trajetória de vida de pessoas auto identificadas como LGBT em situação de rua, buscando identificar os elementos que contribuíram para situação de exclusão na qual se encontram. Os principais eixos de investigação são os históricos de relacionamento familiar dos sujeitos da pesquisa, seus processos de escolarização e suas inserções no mundo do trabalho, analisando em que medida o rompimento com o padrão heteronormativo contribuiu para que estes se encontrem em situação de rua.

A noção "população de rua" tem sido utilizada para denominar a todos aqueles que de alguma forma habitam as ruas (Vieira *et al.*, 1992). Estão enquadrados neste termo não só os que efetivamente moram nas ruas, avenidas ou embaixo de viadutos por longos períodos de tempo, mas também aqueles que recorrem a esta forma de moradia de maneira intermitente ou que são usuários de albergues.

O Censo dos Moradores de Rua da Cidade de São Paulo realizado pela Secretaria Municipal da Assistência Social (SAS) e da Fundação Instituto de Pesquisas Econômica (FIPE) em 2000 adota os termos "população de rua" e "população moradora de rua", abrangendo todos os moradores de rua da cidade: "todas as pessoas que não têm moradia e que pernoitam nos logradouros da cidade – praças, calçadas, marquises, jardins, baixos de viadutos – ou casarões abandonados, mocós, cemitérios, carcaças de veículos, terrenos baldios ou depósitos de papelão e sucata. (...) Foram igualmente considerados moradores de rua aquelas pessoas, ou famílias, que, também sem moradia, pernoitam em albergues ou abrigos, sejam eles mantidos pelo poder público ou privados".

Nas duas ultimas décadas é possível notar no Brasil um crescente aumento de políticas públicas voltadas a este segmento da população, assim como um aumento nos estudos a respeito desta condição de exclusão social. Este aumento é fruto do significativo e alarmante aumento da população de rua nas principais capitais do país, principalmente São Paulo e Rio de Janeiro. Em 1994 a população de rua em São Paulo era de cerca de 4.500, hoje estima-se que esta população seja mais de 12.000, segundo a Secretaria Municipal de Assistência Social de São Paulo.

O albergue é hoje um dos principais instrumentos públicos de atendimento à população de rua, e a maior parte desta utiliza-se deste instrumento de alguma forma. O albergue possui a função legalmente estabelecida de abrigar as pessoas que não têm onde passar a noite. Segundo a Secretaria Municipal da Assistência Social de São Paulo, a maior parte deles oferece café da manhã e jantar. Hoje em dia, mais da metade dos albergues funciona também como núcleo de serviços durante o dia. Estes serviços incluem: refeitório, banheiro, chuveiro, tanques de lavar roupa, atendimento com algum profissional do serviço social e, em alguns casos, enfermaria ou ambulatório. Alguns destes núcleos de serviços muitas vezes funcionam em lugares distintos do albergue e desenvolvem práticas de convivência coletiva como, por exemplo, dinâmicas de grupo, cursos de alfabetização e de arte, atividades ocupacionais, educacionais e de lazer. Apesar de importantes, estes núcleos de serviços funcionam apenas como uma peça institucional complementar ao albergue, principal instrumento de atendimento a população de rua.

Se levarmos em conta o crescimento da população de rua nos últimos anos e comparar estes dados com o aumento do número de albergues no país, poderemos ter idéia da importância deste instrumento como política pública. Ao observarmos as últimas contagens da população de rua podemos constatar que o número de pessoas que se utilizam da rua como lugar de pernoite não aumentou, mas chegou inclusive a diminuir. O que parecer ter aumentado, segundo os dados da Secretaria Municipal da

Assistência Social (SAS) e da Fundação Instituto de Pesquisas Econômica (FIPE) em 2003, foi o número de usuários de albergue. Portanto, há uma correspondência recíproca entre o crescimento da população de rua e o aumento do número deste instrumento no Brasil.

A existência e o aumento da população de rua têm sido associados a circunstâncias macroeconômicas, assim como a organização política e social do país. Mudanças no processo produtivo e na dinâmica de acumulação capitalista, que levaram à diminuição dos postos de trabalho, sem expectativas de reinserção ocupacional, desde o final do século XX, imprimiram o que Robert Castel (1991) discute como uma "*nova questão social",* que se configura a partir da crise do assalariamento. Esta impõe uma instabilidade dos vínculos sociais dado que encontrávamos na esfera do trabalho a unidade principal de integração social e cidadania.

O esquema analítico de Castel inclui outro eixo importante de inserção social, o mundo das relações sociofamiliares, que também sofre abalos com a precarização das relações de trabalho. Segundo o autor a desvinculação na dimensão sociofamiliar é uma ruptura em relação às redes de integração primárias. Esta ruptura se dá quando o conjunto de relações de proximidade que envolvem o indivíduo em sua inscrição familiar encontra dificuldades em reproduzir sua existência e assegurar sua proteção.

A nova questão social definida por Castel leva a um processo de fragilização e ruptura dos vínculos sociais, primordialmente com o mundo do trabalho, e a constituição de uma condição de exclusão. Esse processo encontra seu fim quando a precariedade econômica torna-se privação e a fragilidade relacional, isolamento.

De forma esquemática podemos dizer que no eixo econômico passa-se do emprego estável e regular para modalidades de trabalho precário até atingir a situação de desemprego, e no eixo da sociofamiliar a trajetória desenrola-se da plena inserção na sociabilidade primária (família, vizinhança e comunidade), marcada por solidas redes sociais, ao retraimento das relações familiares e pessoais, definido pelas fragilizações das relações.

È possível especificar quatro zonas: de *integração*, caracterizada por garantias de um trabalho permanente e por relações sociais sólidas; de *vulnerabilidade*, que conjuga precariedade no trabalho e fragilização da sociabilidade primária; de *assistência*, que revela um quadro no qual várias formas de subsídio público se tornaram imprescindíveis e, por fim, de *desfiliação*, que significa não só desemprego, mas também perda das raízes da integração social, baseada no cotidiano do trabalho, do bairro e da vida em família. "Atualmente a zona de integração se fratura, a zona de vulnerabilidade está em expansão e alimenta continuamente a zona de desafiliação" (CASTEL, 1991).

O autor realiza a sua análise a partir da realidade francesa, na qual existe um contexto no qual há retração do Estado que havia assumido funções de suporte material e simbólico que substituíam a unidade familiar e social próxima. Escorel (1999) destaca que no caso da sociedade brasileira o desenvolvimento econômico aprofundou as vulnerabilidades associadas à pobreza, mantendo-se a unidade familiar como suporte das relações sociais, que nunca chegou a ser substituído por ações públicas. Apesar dessa diferença fundamental em relação a realidade francesa, encontramos no Brasil movimentos similares, como a fragilização da estrutura familiar moderna, com diminuição das redes familiares e empobrecimento de seus suportes relacionais, além da precarização da inserção no esfera do trabalho e diminuição das atividades públicas.

Encontramos em Serge Paugam (2003) a análise dos significados dessas rupturas sociais no plano individual, sob a forma de um processo de desqualificação que é apresentado pelo autor como dividido em fases de acordo com as transformações no mundo do trabalho e das relações sociais primárias.

A partir da dificuldade de inserção profissional tem início a fase de fragilidade, na qual o trabalhador ainda encontra algum tipo de suporte familiar, e mantém expectativas e tentativas de reinserção ocupacional, porém as experiências dessa fase são fortemente marcadas por sentimentos de humilhação e inferioridade.

Na fase de dependência, o individuo não acredita mais na possibilidade de reinserção no mundo profissional, a família não proporciona mais suporte e este passa a ser dependente de assistência social, que é muitas vezes estigmatizante, e acentua seu processo de desvalorização social.

A última fase desse processo é a ruptura total, marcada pela completa exaustão dos laços sociais com a família e o mercado de trabalho. O individuo encontra-se sem moradia, com problemas de saúde, principalmente em relação ao uso de álcool e outras drogas. O sentimento é de inutilidade e perda do sentido da vida, e muitas vezes ocorre o aparecimento de um tom agressivo devido ao fato de se sentirem reprovados e ameaçados pela sociedade.

Paugam (2003) também chama a atenção para o caráter cumulativo da exclusão em grupos sociais, uma vez que encontramos uma somatória de critérios sociais de estigmatização e discriminação em certos grupos, tornando a exclusão social o principal contexto de sociabilidades destes. Nesse sentido Escorel (1999) também destaca o aporte dos autores interacionistas simbólicos que rejeitam designações que contenham em si próprias o estigma e destacam em seus estudos a existência de uma recomposição de vínculo de forma alternativa ou não reconhecida pela sociedade, configurando uma sociabilidade excluída.

O conceito de estigma foi definido por Goffmann (1980) como uma atribuição social de desvio, incorporada numa identidade deteriorada atribuída a uma pessoa numa relação que implica desvalorização. Segundo Parker e Aggleton (2001) o estigma é empregado para produzir e reproduzir desigualdades sociais, ou seja, atores sociais buscam legitimar seus próprio status dominante, transformando diferenças em desigualdades.

Recentemente outro fator que tem sido relacionado aos processos de desafiliação e exclusão social é o sistema sexo e gênero – como cada sociedade significa e organiza o mundo feminino, masculino e a sexualidade.

Para Parker (2002), as sexualidades não podem ser tomadas e estudadas isoladamente, sem se considerar o contexto do qual fazem parte. É importante apreender suas especificidades com relação ao contexto histórico, político e econômico, desenvolvendo a análise entre os significados locais e os processos globais.

O autor afirma que os estudos sobre HIV/AIDS fizeram emergir de algumas pesquisas a formulação do conceito "comunidade gay", que foi consolidado no meio acadêmico e também no senso comum como um modo de vida específico, com determinadas características, freqüentemente admitido como formado por grupo de pessoas brancas, masculinas, de classe média e anglo-saxãs. Essa passou a ser a imagem dominante do gay, formulada em diversos estudos. Porém, as pesquisas tem tornado-se mais sofisticadas com relação ao tema da sexualidade, envolvendo também autores de diversos países da América Latina (PARKER, 2002).

A *queer theory*, citada por Parker (2002) relaciona questões sobre identidade, intersubjetividade, textualidades, gênero, etnia/racialidade e classe econômica. Tais contribuições têm feito avançar no sentido de elaborar compreensões mais dialéticas e contextualizadas, tanto das formas e expressões locais, como os processos mais amplos. As pesquisas têm seguido a tendência de enveredarem por

entre as histórias reais de vida, de forma que tentam abranger as especificidades e a maneira como o contexto está relacionado na construção das trajetórias.

Para Altman (apud NUAN; JABLONSKI, 2002) a comunidade gay é um conjunto de instituições, que representam a sensação de valores compartilhados e a assunção de uma identidade homossexual. A comunidade homossexual, afirma, não é composta por famílias ou grupos, mas tem como unidade o indivíduo que escolher participar dela. Reyk (1996, *apud*. Marinho *et al*. 2004) coloca como fenômeno mundial a violência direcionada a gays e lésbicas. Tal violência surgiria do heterossexismo, ou seja, o posicionamento dos comportamentos heterossexuais como o padrão e a conseqüente estigmatização de comportamentos, identidades, relacionamentos não heterossexuais. Tal estigmatização pode ser de âmbito pessoal, manifesto por indivíduos, ou de âmbito cultural, manifesto por costumes e instituições sociais.

Para pensar sobre identidades sexuais não hegemônicas (pessoas que se consideram lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais - LGBT) no contexto brasileiro, podemos recorrer à Facchini (2005), que traz um histórico do movimento LGBT na década de 90. Segundo a autora, a inclusão de novas siglas representando identidades surgiu de pessoas que assim se identificavam no interior do movimento homossexual, e representam escolhas, criadas de diversas formas, como as incorporações, por meio do fluxo de informações de referências vindas de outros contextos sociais ou de lugares como a academia. Porém, isso não significa que todas as escolhas sejam feitas sob total consciência das possibilidades existentes ou todas as escolhas estão abertas a todas as pessoas.

Nossa pesquisa tem como foco o segmento da população de rua LGBT que não tem sido objeto de considerações em estudos acadêmicos, tanto nos direcionados às homossexualidades brasileiras, como nos que buscam compreender a população de rua das grandes cidades de nosso país. Porém, pesquisas realizadas em outros países, como é o caso do EUA, mostram claramente que as exclusões de classe e de gênero se potencializam entre os *homeless* LGBT, se comparados aos *homeless* como um todo, tornando-os mais sujeitos a violência física e sexual na família de origem e quando moram nas ruas, ao abuso de substancias ilícitas e à discriminação por parte de outros moradores de rua e da polícia.

Segundo Whitbeck *et al.(2004)* jovens LGBT são muito mais susceptíveis a serem expulsos ou fugirem de casa. Também, Dunne, Prendergast e Telford (2002) mostram que a questão da identidade sexual aparece como umas das principais causas de crise familiar. Além disso, é comum o caso de jovens que abandonam a escola por causa de sofrerem intensa discriminação.

Frente ao que foi exposto julgamos necessário o estudo da trajetória social de homossexuais em situação de rua em nossa sociedade, uma vez que ao somar a baixa escolaridade, a fragilização dos vínculos familiares e a discriminação no mercado de trabalho, temos uma situação de desafiliação em ambos os eixos de integração social, tanto no mundo do trabalho, como no mundo familiar, que acarreta uma condição de extrema vulnerabilidade a exclusão social na população LGBT.

A presente pesquisa visa contribuir, a partir da análise e divulgação de seus resultados, na promoção dos direitos da população em situação de rua, em âmbito regional e nacional, em especial no campo da saúde sexual e reprodutiva, em consonância com a Política Nacional para a População de Rua, criada em 2009.

MÉTODO

A população abordada no estudo é composta por jovens e jovens adultos, com idades entre 21 e 48 anos, em situação de rua que se identificam como LGBT. Em todas as entrevistas buscamos levantar dados sobre a juventude dos sujeitos por compreendermos que a desafiliação possui um caráter processual. No trabalho de campo houve uma etapa inicial de mapeamento dos locais freqüentados por este segmento da população de rua. Após dificuldades em localizar as pessoas que vivem diretamente nas ruas, em função de sua mobilidade, optou-se pela realização de entrevistas em albergues. Em virtude da maior abertura para a realização da pesquisa de campo, foi selecionado um albergue da região central de São Paulo ao qual foi solicitado formalmente a autorização para a realização da pesquisa com seus usuários.

Foram realizadas 11 entrevistas em profundidade, mediante consentimento livre e esclarecido, sendo quatro delas com homens homossexuais, duas com mulheres homossexuais, três com homens bissexuais, uma com travesti e uma com transexual (homem-para-mulher), categorias auto-identificadas pelos sujeitos da pesquisa. As entrevistas tiveram como estratégia o estabelecimento de um diálogo efetivo com a população estudada, maximizando o contexto relacional e interativo na obtenção dos dados, por meio de uma relação horizontal e uma postura de respeito com os sujeitos da pesquisa.

As entrevistas em profundidade foram gravadas e transcritas. As falas dos participantes foram divididas em categorias de análise segundo a sua relação com o universo do trabalho, da escolarização e do ambiente familiar. Foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo segundo Minayo (2004).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cabe ressaltar que aqui serão destacados trechos das entrevistas realizadas que relacionam a vivência da homossexualidade no universo familiar, escolar e do trabalho a fim de analisarmos de que forma o rompimento com o padrão heteronormativo pode contribuir no processo de desafiliação social. Além disso, visando o sigilo das pessoas por nós entrevistadas, estas serão designadas apenas pelas iniciais de seus nomes.

Família

Segundo Escorel (1999) o afastamento da família, elemento de apoio material e afetivo, é a configuração basilar da população de rua em geral. Em muitas pesquisas encontramos a referência à homossexualidade como motivo de desentendimentos e diminuição de contatos familiares (DUNNE; PRENDERGAST; TELFORD, 2002).

Nas entrevistas realizadas em nossa pesquisa os conflitos familiares relacionados ao rompimento com o padrão heteronormativo são apontados como importante elemento relacionado à situação de rua dos

sujeitos entrevistados. A experiência de não ser compreendido pela família e os conflitos gerados a partir disso, é relatada como a principal causa para o afastamento familiar.

W. um jovem de 20 anos de idade que a mais de um ano resolveu abandonar a família devido aos muitos conflitos, destaca que a vivência homossexual não pode ser compreendida pelos pais. Em suas palavras: "*os pais não conseguem entender, pq não é uma coisa, que assim não é normal aos olhos dos outros, porque só quem ta ali no mundo GL que sabe como que é o bagulho, as pessoas que não tá, não consegue imaginar".*

A travesti de 32 anos K., também abandonou a família aos 17 anos, pois acreditava que trazia constrangimentos para a sua família. Na entrevista ele relata*: "pra mim eu tava passando uma coisa negativa na minha família. Acho que a minha mãe não se sentia bem porque eu era homossexual (...) aí, eu quis ir embora".*

O depoimento de E., de 38 anos que se denomina como lésbica, e rompeu um casamento de 7 anos, quando pode se assumir, traz que devido aos conflitos, se afastar da família, mesmo que isso implique em ficar na rua, acaba sendo a melhor opção. Para ela sair de casa da família lhe trouxe uma vida mais digna, *"as pessoas falam que não é dignidade, mas para mim é, porque não adianta a minha família me dar um prato de comida e depois me jogar na cara".*

Outro dado importante levantado pelas entrevistas quanto ao trato da homossexualidade no circulo familiar, é a aceitação da pessoa homossexual, com a condição de que haja uma aparência de heterossexualidade, tanto no que diz respeito à aparência física, quanto na forma de se comportar. Segundo os relatos dos nossos sujeitos, sob essa condição a família não entraria em conflito e em muitos casos "fingiria não ver".

Nas falas de K. e L., percebemos claramente a preocupação da família quanto a aparência física. Segundo K.: *"Eles não me aceitavam se eu criasse um travesti. Se eu ficasse normal, vestindo roupa de homem, eles me aceitariam".* L. tem 22 anos e saiu de casa a quatro meses, fato que ela relaciona com o intenso uso de drogas. Para ela o conflito com a família era minimizado por ela vestir-se de forma normal: *"Aceito, aceito, não é, mas eu ando como eu estou vestida aqui na sua frente com qualquer um da minha família".*

Já na fala de W. percebemos a preocupação da família quanto a sua forma de comportar-se: *"eles falavam que não tinha nada contra não. Eles só queriam que eu tivesse o meu comportamento, independente do que eu fosse, eu tinha que ter um comportamento, dentro lá de casa, com os amigos, respeito".*

Esta condição de "aparente normalidade" na qual a homossexualidade pode existir, desde que não seja manifestada aos olhos dos outros, também aparecerá fortemente nos relatos sobre o mundo do trabalho, comentado adiante.

A homossexualidade também foi trazida como principal fator de afastamento dos parentes. No caso de morte dos pais, é comum que outros parentes assumam a responsabilidade pelo órfão, enquanto apoio material e emocional. Porém, segundo nossas entrevistas, essa possibilidade é dificultada quando existe a homossexualidade assumida.

T. de 22 anos é um caso bastante ilustrativo dessa realidade. Seus pais faleceram quando ele completou 15 anos de idade, seus tios venderam a casa que pertencia aos pais dele e o colocaram na rua. Segundo ele: *"meus tios venderam a casa e sumiram (...) chegaram um dia com o cara que*

comprou e falou, olha, você não é mais dono da casa, nem a gente, essa casa é dele, você esta na rua, e a gente não vai te ajudar por você ser homossexual".

M. tem 37 anos e se identifica como transexual, ela também relata que após a morte de seus pais não conseguiu o apoio de nenhum familiar:

"família é pai e mãe, então quando o pai e a mãe falece, ai sim a situação fica mais complexa, porque nenhum parente vai querer se envolver mesmo (...) que insistentemente a gente manifeste, fale que esta morando na rua, mas as pessoas preferem não participar. E – Você acha que isso teve a ver com o fato de você ser trans? Tem, tem a ver sim".

Trabalho

A não obtenção de uma ocupação remunerada que viabilize a existência independente e autônoma é reiteradamente relacionada com o fenômeno da exclusão social. Escorel (1999) destaca que no âmbito do trabalho o limite da exclusão estaria representado tanto pelo desempregado crônico, quanto pelo jovem que não consegue nem mesmo um vínculo ocupacional precário.

Na problemática na qual o sistema produtivo configura indivíduos como desnecessários e supérfluos, é de conhecimento comum que a homossexualidade pode ser vista como uma característica que dificulte a obtenção de um trabalho.

Nesse sentido temos os depoimentos de praticamente todos os nossos entrevistados que afirmam que o modo de se comportar mais afeminado no caso de homens homossexuais ou mais masculinos no caso de mulheres lésbicas, relaciona-se diretamente com a dificuldade em arrumar um trabalho.

Quando foi comentado com R., que ele não aparentava ser homossexual, e perguntado se desse modo para ele seria mais fácil arrumar um emprego, sua resposta é categórica: "*Não, graças a Deus eu não pareço gay. Realmente para mim seria muito mais fácil arrumar um emprego".* Da mesmo forma, A. também relaciona o fato de não ter aparência de homossexual com ter sofrido menos preconceito no mundo do trabalho: "*eu não fui agredido por ser homossexual por causa da minha aparência, eu não demonstro, quem me vê, nem pensa que é".*

No depoimento de duas mulheres lésbicas constatamos que para se conseguir um emprego existe necessidade de ter que se "fantasiar", segundo elas, para não aparentarem que são homossexuais. Essa exigência é vivida com muito sofrimento.

E. acredita que devido a sua aparência não seria aceita na maioria dos empregos. Ela relata:

"*eu não posso pedir o serviço, porque ela* (a empregadora) *vai olhar pra mim e vai dizer: 'como uma senhora lésbica vai trabalhar no meio de um monte de mulheres?'. Então eu tenho que fazer aquela transformação. Isso é muito ruim, eu não posso ser eu."*

L. relata o mesmo tipo de sofrimento: *"eu não posso procurar trabalho de jeans e camiseta, tenho que por roupa de patricinha. Eu não gosto, me incomoda, mas é assim que tem que ser (...) eu trabalhei como estagiaria uma vez, minha patroa falava: ' não vem igual a um homem totalmente'."*.

Como o apresentado em relação à família, a aceitação da homossexualidade juntamente com a exigência de se manter uma aparência física e comportamental de heterossexuais pode se relacionar com as novas formas de expressão do preconceito em nossa sociedade que se organiza em torno da aparência de liberdade.

Fleury e Torres (2007) discutem as transformações na expressão de preconceito nas sociedades modernas, nas quais ocorreram transformações sociais e legais em relação aos grupos minoritários. Essas transformações estariam relacionadas à Declaração dos Direitos Humanos, além de emendas constitucionais que proíbem o preconceito e a discriminação. Dessa forma a norma do igualitarismo esta fortemente presente na sociedade e comportamentos discriminatórios diretos não seriam mais tolerados, porém este fato não significa uma real aceitação dos grupos minoritários.

Ao admitir que o outro não seja heterossexual, mas não tolerar que tal fato se manifeste, as pessoas podem acreditar-se como defensoras da igualdade e liberdade individual, sem se dar conta que essa exigência de fingimento gera sofrimento e também revela um comportamento preconceituoso.

Alguns entrevistados relatam a existência de um "mundo gay", o qual abarca algumas profissões, e no qual ser gay é visto de forma positiva e muitas vezes necessária, como é o caso de To. que é cabelereiro, segundo ele: "*na minha profissão até pedem que seja homossexual, que é cabeleireiro (...) valoriza mais".*

Outros entrevistados também relatam trabalhar no "mundo gay", seja em boates ou saunas freqüentadas pelo público homossexual. Segundo os entrevistados nesse contexto surgem as oportunidades de realizar programas. Este ponto chama a atenção, pois a prostituição é freqüentemente citada como uma alternativa para sobrevivência nas ruas. Garcia (2008) observa que historicamente há uma aproximação entre os mundos da homossexualidade e prostituição que pode ter sido propiciada pelos fortes processos de estigmatização a que esses grupos estão submetidos.

Os entrevistados que se identificavam como travestis relataram experiência com a prostituição, como uma das poucas formas de obter renda. Um exemplo ilustrativo é o de K., que encontrou na prostituição sua única opção para se manter quando chegou em São Paulo: *"Entrevistadora: Você veio aqui já pensando em fazer programa ou... K: Não, infelizmente a única opção minha que teve foi essa, né?".*

Silva & Barboza (2005) afirmam que diante da falta de acesso a direitos iguais, sem o reconhecimento de suas identidades, as travestis são um dos grupos mais vulneráveis, inclusive entre aqueles que se encontram à margem da sociedade. Ao inventar novas formas de viver o masculino e o feminino, muitas vezes esse grupo tem sua identidade negada, sem poder ocupar um espaço entre as definições já estabelecidas.

No caso das travestis a prostituição também foi apontada como uma forma de serem reconhecidas, K. fala sobre o seu sucesso na profissão, em relação às prostitutas mulheres: *"elas com aquele peitão, aquele corpão e eu magrinha lá, com aquela peruca ruim, aquela lente verde, e os carros só parando pra mim"*. Garcia (2008) estudou a influência da prostituição e das atividades ilícitas na formação da identidade travesti. Traz o elemento de que a partir da década de 70 a visão que se tem das travestis muda, o que está relacionado com sua entrada no mundo da prostituição, e a ocupação das ruas das cidades. Afirma que a prostituição aparecia não apenas como meio de sobrevivência, mas também como espaço para afirmar sua feminilidade e seu poder de atração.

A prostituição não foi apontada como uma alternativa de sobrevivência nas ruas apenas pelas travestis. A maioria dos nossos entrevistados relatam terem exercido a prostituição, por longos períodos ou pontualmente, como forma obter rendimentos na rua. Segundo nossos entrevistados quando se está em situação de rua é comum ser convidado a fazer programa, como ilustra a fala de L.:

"Foram três homens que não eram do convívio, eram playboys (um termo da gíria) e vieram de fora, jogaram um português claro, fizeram uma pergunta direta, falaram o preço. Eu não tinha dinheiro, não tava a fim de roubar, porque eu já roubei várias coisas, e eu aceitei".

Escolarização

É comum encontramos com freqüência a idéia de que más condições econômicas se relacionam com falta de qualificação por parte do trabalhador. Em nossas entrevistas a falta de qualificação também é identificada como fator que prejudica a aquisição de um emprego. R destaca: "*pro cara que é mais afeminado é mais difícil conseguir emprego, mas às vezes não, depende também do currículo dele, um grau de escolaridade maior".*

Em nossa pesquisa investigamos se o rompimento heteronormativo teve alguma implicação na trajetória escolar de nossos entrevistados. Notamos que, juntamente com o tema do trabalho, o universo escolar levantava muitas cenas nas quais a vivência de preconceito nos parecia evidente, porém, quando perguntados diretamente sobre o preconceito na escola e se isso havia prejudicado os estudos as respostas eram predominantemente negativas.

Esta aparente contradição fica explicita no relato de L. que afirma ter tido problemas na escola devido ao fato de ser lésbica, mas que isso não atrapalhou seus estudos. Segundo ela:

"na escola era aquela história 'Maria-João'. Eu nunca gostei de ir à escola, muitas vezes eu brigava com os meninos fisicamente, tinha agressões físicas e trocas de ofensas e aquilo me deixou machucada. Entevistador - Mas isso prejudicou seus estudos?L - Não, de maneira nenhuma".

O mesmo acontece com W. que não relaciona seus problemas na escola com a sua homossexualidade, mas traz cenas onde a vivência do preconceito é evidente. Nas palavras dele: *"na escola eu nunca consegui uma turminha pra mim, porque eu era vergonhoso e porque quando eu colava, os moleque tirava (...) 'ah, porque você é gay', eu ficava doido, não gostava mesmo".*

Também nos chama a atenção o fato de em muitas falas o preconceito vivido ser relatado como uma experiência sem relevância, que deveria ser desprezada e esquecida. Como fica claro na fala de A.: *"nunca sofri discriminação, normal. E se eu tive, eu levo pelo lado de que não tive, porque não quero ficar remoendo isso (...) Então pra mim, mesmo que já tentaram me agredir, eu nego essas palavras pela minha opção sexual, eu descarto".*

Podemos entender este fenômeno como uma estratégia para lidar com o intenso sofrimento gerado pela vivência do preconceito. Como afirma Goffman (1980) ser depositário de um estigma requer certa habilidade para se lidar com ele nas diversas instâncias da vida social.

CONSIDERAÇÔES FINAIS

A maioria das pessoas entrevistadas havia deixado de morar com a família, e sofreu preconceitos por parte desta. A migração da casa paterna por dificuldades de relação familiar sugere que as pessoas homossexuais são mais susceptíveis a saírem de casa do que as heterossexuais. Esses resultados estão em consonância com os estudos de Whitbeck *et al.* (2004), que afirma serem os jovens LGBT mais susceptíveis a serem expulsos ou saírem de casa. Também a identidade sexual apareceu nas entrevistas como um fator de dificuldades nas relações familiares, de acordo com o que afirmam Dunne, Prendergast e Telford (2002).

Com relação à esfera do trabalho, com exceção de uma pessoa, os demais entrevistados encontravam-se em situação de desemprego ou emprego informal, por diversos motivos, desde a dificuldade de reinserção social após o egresso do sistema prisional, ou da separação da família, uso de drogas, entre outros. Porém, nota-se a questão da sexualidade e do gênero atravessar o acesso ao mercado de trabalho, impondo formas de comportamento socialmente aceitas, que levam a vivência de sofrimentos e o uso recorrente da prostituição como forma de obter renda.

A baixa escolarização pode ser vista como um fator que dificulte a inserção no mercado de trabalho. Grande parte dos entrevistados interrompeu os estudos, devido a muitos fatores, mas chama atenção o fato de como o preconceito foi vivido nesse contexto, apesar de ser apontado como pouco importante.

Os estudos sobre exclusão social a partir da realidade francesa apontam a dinâmica do mundo do trabalho como principal vetor de exclusão. Porém, acreditamos que limitar a análise da exclusão à esfera do trabalho conduz a uma compreensão restrita do fenômeno, pois a fragilização dos vínculos que conduzem à exclusão se dá em várias dimensões sociais.

Nossa pesquisa buscou analisar os processos de desafiliação nas trajetórias de vida de moradores de rua auto-identificados como LGBT. Observamos que os processos de desafiliação social são atravessados também por questões de gênero.

Por meio do que foi exposto podemos notar que a experiência de rompimento com o padrão heteronormativo propicia além de uma vivência de sofrimento, uma maior fragilidade nos vínculos que garantem a integração social, através do processo de estigmatização, que implica em relações nas quais há uma desvalorização destas pessoas, que acabam tendo seus direitos desrespeitados.

Acreditamos que ao levantarmos as formas pelas quais os grupos minoritários vivenciam o preconceito, e as conseqüências disso na relação com esferas tão fundamentais quanto a família, a escola e o trabalho, estamos contribuindo para a mudança dessa realidade, através do alerta para a necessidade de mais estudos sobre o tema e principalmente mais ações que promovam o direito a cidadania dessas pessoas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

CASTEL, R. As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. Petrópoplis: Vozes, 1991.

DUNNE, G. A.; P***RENDERGAST, S.; TELFORD, D.*** Young, gay, homeless and invisible: a growing population? **Culture, Health** *&* *Sexuality,* v. 4, n.1, p.103-15, 2002.

ESCOREL, S. *Vidas ao léu: trajetórias de exclusão social.* Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

FACCHINI, R. Sopa de letrinhas? Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90. Coleção sexulidade, gênero e sociedade. Rio de Janeiro: ed. Garamond, 2005. Disponível em: http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=R1rt8AMgoRAC&oi=fnd&pg=PA13&dq=homossexualidade&ots=JCZmR85as7&sig=m_DaPYKOyazrtbDf0Z7sLbpWF34#v=onepage&q=homossexualidade&f=false. Acesso em: 10 jun. 2010.

FLEURY, Alessandra Ramos Demito; TORRES, Ana Raquel Rosas. Análise psicossocial do preconceito contra homossexuais. *Estud. psicol. (Campinas),* Campinas, v. 24, n. 4, dez. 2007 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2007000400007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 20 jul. 2010. doi: 10.1590/S0103-166X2007000400007.

GARCIA, M. R. V. Prostituição e atividades ilícitas entre travestis de baixa renda. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. *11, n.2,* 2008. P. 241-256.

GOFFMAN, E. *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

MARINHO, C. A.; et al. Adaptação da Escala de Homofobia Implícita e Explícita ao contexto brasileiro. Paidéia, 2004, v. 14, n. 29, 371-379. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n29/12.pdf. Acesso em: 11 jul. 2010.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.* São Paulo: Hucitec, 2004.

NUNAN, A.; JABLONSKY, B. Homossexualidade e preconceito: aspectos da subcultura homossexual no Rio de Janeiro. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 54, n. 1, 2002. P. 21-32.

Disponível em: http://www.bernardojablonski.com/pdfs/producao/subcultura_homossexual.pdf. Acesso em: 11 jul. 2010.

PARKER, R. *Abaixo do Equador*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

PARKER, R.; AGGLETON, P. *Estigma, discriminação e AIDS*. Rio de Janeiro: ABIA, 2001.

PAUGAM, S. *Desqualificação Social: Ensaio sobre a nova pobreza*. São Paulo: Cortez, 2003.

PELÚCIO, L. M. Travestis, a (re)construção do feminino: gênero, corpo e sexualidade em um espaço ambíguo. *Revista Anthropológicas, v. 15, n.1,* 2004. P. 123-154.

REW, L.; WHITTAKER, T. A.; TAYLOR-SEEHAFER, M. A.; SMITH, L. R. Sexual Health Risks and Protective Resources in Gay, Lesbian, Bisexual, and Heterosexual Homeless Youth. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, v.10, n1, p.11-19, 2005.

[SAS/FIPE]. SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Assistência Social; Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas. *Censo dos moradores de rua da cidade de São Paulo:* relatório executivo. São Paulo, 2000.

SILVA, A. S.; BARBOZA, R. Diversidade sexual, gênero e exclusão social na produção da consciência política de travestis. *Athenea Digital, n. 8,* 2005. P. 27-49.

VIEIRA, M. A. C.; BEZERRA, E. M. R.; ROSA, C. M. M.; DIAS, C. J. M.; SALDANHA, E.; BELLINI, E. M. B.; BELTRAME, I. L.; SILVA JR, I.; BROIDE, J.; GARCIA, M. R. V.; YASBEK, M. C.; RANGEL, M. C. S.; WANDERLEY, M. B.; HERNANDES, R.V . *População de rua: quem é, como vive, como é vista.* São Paulo: Hucitec, 1992.

WHITBECK, L. B.; CHEN, X.; HOYT, D. R.; TYLER, K.; JOHNSON, K. Mental Disorder, Subsistence Strategies, and Victimization Among Gay, Lesbian, and Bisexual Homeless and Runaway Adolescents. *The Journal of Sex Research,* v. 41, n.4, p. 329-342, 2004.

"PROJETO FAZENDO O FUTURO"

Iara Regina Lopes Rebelles Krüger[214]

RESUMO

O município de Sorocaba possui 610.00 e está localizado na região sudoeste do Estado de São Paulo/ Brasil, sendo a população jovem estimada em 156.000. Foi o primeiro do Estado a ter uma Secretaria especifica para atender este segmento o que demonstra a prioridade da administração pública municipal no que tange a educar para transformar. Desde 2006, o Grupo Piracema vem atuando junto à secretaria da saúde voltado para as questões do adolescente/jovem. A partir das avaliações de resultados, desta data, levantamos a necessidade de um projeto com maior abrangência tanto no que se referiam as ações como ao que se referia aos setores.

A porta aberta ao diálogo e a formação de parceria facilitou o levantamento da demanda: junto à Secretaria da Educação, tivemos como dado à evasão escolar aumentada neste período do ciclo vital em função de gestação e junto à Saúde a confirmação do aumento de gravidez nesta fase, e, ainda, a baixa procura do adolescente/jovem pelos serviços das Unidades de Saúde.

A Prefeitura de Sorocaba criou um grupo gestor composto pelas Secretarias da Educação e Saúde e propôs a organização não governamental Grupo Piracema o desenvolvimento do Projeto "Fazendo o Futuro", onde a travessia da adolescência é olhada como um período de transformações e organizações importantes. O corpo e os desejos florescem, o pensamento abstrato se amplia, as emoções se tumultuam, o olhar para o mundo corre em diferentes direções buscando construir um projeto de vida para si. Gerenciar esse caos temporário excita e assusta. Essa missão é facilitada quando informações necessárias vêm junto com a exploração cuidadosa do próprio universo.

Norteados por este foco, com fundamento no pensamento sistêmico e no construcionismo social elaboramos oficinas de capacitação que englobam as esferas do sentir, pensar e fazer. As oficinas trabalham objetivando o "fazer o futuro – hoje", através do tripé: o que desejamos (sonhos), o que precisamos para realizar nossos sonhos (valores/escolhas) e as ferramentas necessárias para tecer o caminho e proteger-se (informações de métodos anticonceptivos, DST's e AIDS). O projeto visa à formação de adolescentes multiplicadores para atuarem junto a seus pares nas comunidades escolares das redes pública municipal e estadual. Implantado em 2007 vem colaborando na inserção dos adolescentes e jovens numa rede social de pertencimento, na qual encontrem suporte e apoio para construção de seu projeto futuro e percebam-se agentes de seus sonhos e autores de suas próprias histórias**.** Em 2008 demos continuidade à capacitação atingindo 59 escolas, os temas drogas e violência foram incluídos e ampliamos o trabalho junto às unidades de saúde, essas ações aliadas às atividades feitas pelos multiplicadores em salas de aula resultaram no aumento de interesse desses jovens na busca de cuidados e informações, na criação de uma comunidade na Internet, na instalação de *stands* do "Fazendo o Futuro" nas feiras de ciência e de empreendedorismo e iniciaram a participação em algumas unidades básicas de saúde.

Possibilitamos aos adolescentes serem ouvidos e desenvolverem também a escuta, abrindo a porta para o vínculo e a troca. Valorizamos o que trazem na "bagagem" pessoal e a partir dela introduzimos ou ampliamos a percepção de mundo. As habilidades e saberes que internalizam possibilitam a melhora

[214] Iara Regina Lopes Rebelles Krüger – Graduação em Odontologia e Especialização em Saúde Pública – Prefeitura

na autoestima e no enfrentamento de seus conflitos e dificuldades do dia-a-dia. Desenvolvemos um processo educativo a partir da participação, onde o cotidiano, o individual, a sua história e o coletivo emerge como ferramentas de aprendizagem, acreditamos que esta forma de trabalho possibilitará a apropriação desses jovens de suas competências para fazer suas escolhas e tecer o caminho que o levará a conquista do seu projeto de vida. Estimulamos a reflexão acerca dos valores transmitidos e escolhidos, conceitos e tabus, atitudes internalizadas e as ações que se exteriorizam, a comunicação, simultaneamente a escuta de si e do outro e o expressar-se, responsabilidade, diversidade, e autoestima. Os adolescentes relatam que a relação com a família (comunicação) melhorou, que estão mais desinibidos, responsáveis e refletindo antes de agir, tornaram-se referência para alunos e direção, estão mais participativos nos eventos escolares. A confiança na vida e em sua capacidade de realizar está fortalecida. Tivemos adolescentes que foram em busca do seu primeiro trabalho mais desenvoltos e confiantes, vários conseguiram. A interlocução entre os setores da educação, saúde, juventude e o Grupo Piracema possibilitaram a construção de uma relação de confiança e potencializadora do projeto, oferecendo a estes jovens um modelo para negociar e criar parcerias.

No primeiro ano de 2007, o projeto atingiu 28 escolas públicas e teve a participação de 170 jovens multiplicadores, aumentando gradativamente o interesse ao longo dos anos, chegando em 2010 com 47 escolas e 363 multiplicadores.

INTRODUÇÃO

A Política Pública do município de Sorocaba vem nos últimos anos dando ênfase às ações de favorecimento e desenvolvimento da construção e estruturação de uma Cidade Saudável/Cidade Educadora, conforme as normativas da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Diante deste contexto, iniciaram em 2006, pela Secretaria da Saúde, as primeiras iniciativas do que seria futuramente o Projeto Fazendo o Futuro. As iniciativas se estruturaram em reuniões de articulação e convite para a rede de ensino público municipal e estadual no desenvolvimento do Projeto. Em 2007 foi firmado o convênio com a organização não governamental "Grupo Piracema", com formação em Terapia Comunitária e Familiar e com abordagem sistêmica, a qual fortaleceu o trabalho de articulação, resultando primeiramente num trabalho de capacitação em Técnicas de Trabalho em Grupos com os profissionais das Unidades Básicas de Saúde, visando fortalecer o desenvolvimento do Programa de Atenção Integral à Saúde do Adolescente de responsabilidade do município.

Ainda em 2007 concretizou-se a proposta de aplicação de ações dentro das escolas, firmando para isso parceiras com a Secretaria Municipal de Educação e Diretoria Estadual de Ensino. Esses setores trouxeram um ponto prioritário em comum, a necessidade de trabalho com o tema: a gravidez na adolescência. Conversamos com os diferentes segmentos trazendo outros pontos de reflexão para esta questão e partimos da questão da vulnerabilidade, levando em conta as esferas: individual (cognitivo-emocional, características e habilidades), programática (políticas de saúde) e social (aspectos econômicos, violência, acesso a educação e ausência de participação nas decisões políticas da comunidade) para construir nossa proposta. Nasce então o "Projeto "Fazendo o Futuro", com a proposta de resgatar o tema adolescência: sonhos, desejos, perigos, sentimentos, riquezas, escolhas e construção do futuro.

O trabalho foi iniciado junto ás Escolas pertencentes aos territórios das treze Unidades Básicas de Saúde que já desenvolviam ações em parceria com a comunidade escolar. Nesta fase do projeto, trabalhamos com 28 escolas da Rede Pública e foram capacitados 170 jovens, que desenvolveram atividades em salas de aula sobre os temas relacionados à prevenção da gestação na adolescência e das doenças sexualmente transmissíveis. Em 2008, em decorrência do sucesso obtido, o projeto ampliou seu campo de abrangência passando a oferecer o trabalho para toda a Rede Pública Municipal e Estadual de Educação, juntamente com as 29 unidades de saúde do município. Incluímos o tema Cultura da Paz e a Prevenção ao uso de Drogas nas oficinas de capacitação e nos jogos aplicados em sala. Também ampliamos o campo de ação, incluindo encontros mensais com os profissionais da rede básica de saúde, com o objetivo de trabalhar o tema adolescência e estratégias de trabalho grupal, continuamos com as 28 escolas já atendidas, incluindo mais 31 escolas novas, num total de 59 escolas e 192 novos jovens capacitados. Com base nas avaliações dos profissionais da saúde e da educação, dos jovens, da Equipe Gestora da Prefeitura de Sorocaba (Educação,Juventude e Saúde), da Equipe do Grupo Piracema, resolveu-se ampliar as ações em 2009. Visando a ampliação do campo de troca entre os jovens e fortalecimento das ações intersetoriais e do território de abrangência das Unidades Básicas de Saúde, introduzimos os encontros de cidadania e cultura, e temas referentes ao mercado de trabalho e profissionalização.

As avaliações realizadas em 2009 indicaram que a interlocução entre os profissionais das Secretarias da Educação (municipal e estadual), Juventude, Saúde, os Terapeutas, os Multiplicadores, ampliaram a rede de pertencimento estabelecendo uma relação de confiança entre as pessoas e no projeto. Também nos ofereceram dados que indicam a importância de continuarmos focando nas ações intersetorias e ainda a necessidade de estender à área da educação, o trabalho desenvolvido com os profissionais da saúde. Temos em nossos dados comparativos, a indicação de mudanças gradativas e crescentes e que o envolvimento por parte dos setores vem se fortalecendo.

Acreditamos que a participação ativa, o espaço de escuta e a efetiva co-construção do projeto com os diferentes setores, vêm abrindo novas possibilidades de atuação e credibilidade junto à sociedade.

Em 2010 temos 48 Escolas participando, 363 jovens em processo de capacitação e 30 Unidades Básicas de Saúde.

Existe hoje no Brasil, o uso concomitante de dois termos, "adolescência" e "juventude", que ora se superpõem, ora constituem campos distintos, mas complementares. Concomitantemente, tem-se utilizado a faixa etária entre os 12 e 18 anos para designar a adolescência; e para a juventude, aproximadamente entre 15 e 29 anos de idade.

De acordo com Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº. 8069, de 13 de julho de 1990, considera-se criança até doze anos incompletos e adolescentes entre doze e dezoito anos de idade.

Segundo David Bainbridge (2009), da universidade de Cambridge, na Inglaterra, "a adolescência e a juventude" são fases em que desenvolvemos uma mente capaz de negociar os aspectos fisiológicos e sociais da vida".

O adolescente protagonista é aquele que influi, especialmente por meio de ações concretas, não apenas nos acontecimentos que afetam a sua vida diretamente, mas a vida daqueles com quais convive. Despertar esse protagonismo exige ações do poder público e da sociedade civil, voltados também para o desenvolvimento do adolescente em seus diferentes aspectos.

Os critérios que caracterizam a adolescência/juventude e que são adotados pelo Projeto Fazendo o Futuro são:

Um dos aspectos básicos no processo de desenvolvimento da personalidade do adolescente/jovem é a busca de sua identidade, ou seja, ser eu: quem sou agora, e quem vou ser daqui para frente?

O processo de adolescência/juventude é a busca da identidade. No momento que falamos anteriormente que a adolescência/juventude terminaria no momento da independência é porque durante esta se produz justamente o processo de formação do "Eu", buscando ser um "Eu" independente.

Neste processo de busca de independência e identidade (eu existo), desenvolve-se um marco de referência, ou seja, como eu penso, como eu sinto em relação com o que pensam e sentem meus pais, com o que pensam meus amigos, a sociedade, com o que pensa-se no mundo, com o que se pensava na história e como pensar-se-á no futuro. Eu independente hoje com passado e com futuro.

Outras das características é a criatividade. A adolescência/juventude caracteriza-se por uma das etapas da vida de maior criatividade, e esse potencial criativo deve ser apoiado e estimulado.

Outro ponto fundamental que caracteriza a adolescência/juventude é a necessidade de uma auto-estima alta. Todos nós necessitamos o reconhecimento de nosso valor. Eu tenho meu valor e o outro tem seu valor, mas o adolescente/jovem necessita fundamentalmente saber que os outros pensam bem dele e que se sentem bem como pessoa (com seu corpo, seus afetos e suas idéias).

O Juízo Crítico é uma característica fundamental do ser humano. Na adolescência/juventude produz-se uma expansão da capacidade de analisar criticamente o mundo, e nós temos que ajudar a apoiar o desenvolvimento deste senso crítico. Essa crítica permitirá ao jovem analisar melhor a si mesmo ao mundo e a cultura que o rodeia e desenvolver uma identidade mais ampla e uma fundamentação maior de seus valores, seu pensamento e seus afetos.

A sensibilidade e a afetividade são outras das características que tem o adolescente/jovem como tem todo ser humano. Deve ser muito incentivada e explorada, pois é delas que teremos a fundamentação maior de seus valores, pensamentos e afetos.

Projeto de Vida é durante a adolescência/juventude que o ser humano gera seu projeto de vida e desenvolve as estratégias e ações para que "o sonho" transforme-se em realidade: Quem sou? Que quero ser? Como quero ser?. Grande parte das decisões pessoais são feitas durante a adolescência/juventude, ainda que muita dessas idéias ou pensamentos iniciais surgiram na infância. A sociedade tem como obrigação que estas opções escolhidas possam realmente chegar a ser verdade. Considerando que ter um projeto de vida (não importa o grau de simplicidade ou complexidade do mesmo), é um fator protetor frente aos riscos de saúde do jovem. Se não, acontece o que esta acontecendo. Estamos gerando uma quantidade de pessoas frustradas, sendo exemplo de insatisfação, porque nunca poderão chegar a ser o que gostariam de ser, desviando-se para estilos de vida de alto risco.

Definimos a existência de dois estilos de vida: um que chamamos de baixo risco, e um estilo de vida que poderíamos chamar de alto risco. Sendo que os jovens que desenvolvem um estilo de vida de alto risco, têm maiores probabilidades de padecerem com aqueles problemas que julgamos como os grandes problemas na adolescência/juventude: os distúrbios afetivos e de conduta, os distúrbios de

aprendizagem, gravidez indesejada, violência social e doenças sexualmente transmissíveis e AIDS, acidentes que conduzem às seqüelas e mortes, suicídios, uso de drogas, e outros.

Os jovens com estilo de vida de baixo risco são aqueles que não têm as características e atividades que os expõem a desenvolver patologias maiores, ou distúrbios maiores. O adolescente/jovem que hoje é de baixo risco, amanha poderá ser de alto risco e vice-versa, conforme o que acontecer em sua vida. Lembrando que estamos falando de um período de dez anos no qual as condutas estão em permanente mudança.

Quando começamos a analisar com os profissionais (tanto da saúde, quanto da educação) e os problemas dos adolescentes/jovens, as respostas eram sempre as mesmas: "não somos especialistas!" Quando falávamos do problema da gravidez indesejada, a resposta era: "façamos um Programa de prevenção da gravidez". Para os problemas de abuso de drogas, façamos um "Programa de prevenção de uso de drogas". Para o problema do suicídio, um "programa de saúde mental", e assim por diante. Como conseqüência desta análise, notamos que o adolescente/jovem estava sendo separado em pedacinhos segundo as patologias, colocado em programas com visões verticais, dirigidos somente aos problemas específicos. A proposta fundamental é que a abordagem deve ser mais ampla e completa. Somente através de Ações Coordenadas Multidisciplinares de Promoção e Proteção Integral ao adolescente/jovem, tais como acessibilidade à Saúde, Educação, Cidadania, Esporte, Lazer, Cultura e outros, poderemos, elaborar uma explícita "Política de Juventude", que venha enriquecer mais ainda a criação de uma "Rede de Apoio e Proteção Integral ao Adolescente/Jovem".

OBJETIVOS

I- Objetivo Geral

Colaborar para que os adolescentes estejam inseridos numa rede social de Pertencimento, encontrando suporte e apoio para construção de um projeto de futuro, onde eles possam perceber a si mesmos como agentes de seus sonhos e autores (transformadores) de sua própria história.

II- Objetivos Específicos

Capacitar adolescentes e jovens para serem multiplicadores e atuarem junto a seus pares na comunidade escolar, visando a diminuição do número de gestações não programadas, de forma que não tenham seu próprio futuro interrompido;

Estimular e fortalecer as riquezas e competências do grupo, incentivando a busca de conhecimento de si e do mundo que o cerca, promovendo a aceitação das diversidades;

Aproximar os multiplicadores das Unidades Básicas de Saúde, facilitando o acesso aos métodos contraceptivos, entre outros programas de atenção básica à Saúde;

Fortalecimento da rede entre os profissionais da Saúde e Educação;

Oferecer informações e promover a reflexão sobre comportamentos de risco e a trajetória na juventude;

Fortalecer o vínculo entre os multiplicadores e as Unidades Básicas de Saúde, facilitando o acesso ao Programa de Atenção Integral à Saúde do Adolescente e do Jovem;

Ampliar as ações intersetoriais visando fortalecer a Rede Social.

METODOLOGIA

A principal ação do Programa Fazendo o Futuro é a disseminação "por" e "entre" os jovens, objetivando a ampliação do olhar e projeto de vida, através de metodologias participativas, através de vivências e trocas de experiências, jogos e dramatizações. São estimulados a sensibilizar, informar e formar outros jovens. Dar-lhes os instrumentais necessários para que possam fazer suas escolhas com consciência e segurança, contribuindo para o empoderamento dos adolescentes tanto nas escolas, quanto em suas comunidades.

Após serem capacitados, os multiplicadores percorrem as salas de aulas onde estudam, discutindo e orientando os demais estudantes sobre sexualidade, gravidez indesejada, prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS, drogas, cidadania, valores, projetos de vida, e outros.

Temos também como ações gerais, reuniões de avaliação e planejamento do projeto (mensais), encontros de cultura e cidadania, visitas às Escolas, visitas às U.B.S., trabalhos em grupos com os multiplicadores, as U.B.S., e às Escolas para fortalecer a rede de apoio e proteção ao adolescente, através de trocas de experiências, vivências, resgate da própria história, momentos de reflexão etc.

As ações podem ser feitas também por meio de: encontros e avaliações dos objetivos propostos, preparação de atividades para a formatura dos multiplicadores (mês de dezembro), elaboração e registro de toda documentação das atividades realizadas, e outros.

O Projeto Fazendo o Futuro adota como metodologia a abordagem sistêmica e organiza a

sua prática da seguinte forma:

A-) ESTRUTURAÇÃO DO PROJETO E ESCOLHA DOS PARTICIPANTES

Reuniões de alinhamento com a Rede de Ensino municipal e estadual;

Reuniões de apresentação com os grêmios estudantis e representantes de sala;

Escolha de organização executora de acordo com a abordagem planejada;

Apresentação para os supervisores, diretores e coordenadores das unidades escolares públicas;

Adesão voluntária das unidades escolares;

Construção conjunta do perfil dos adolescentes entre o Grupo Gestor do Projeto e os representantes das unidades de ensino;

Escolha e indicação dos adolescentes que receberão a capacitação para tornarem-se multiplicadores;

Reunião com os pais dos adolescentes escolhidos para conhecimento e sensibilização do Projeto e autorização para a participação dos adolescentes;

Definição do número de multiplicadores de acordo com o número de salas de aula das unidades escolares. Para cada 6 salas de aula são capacitados 2 multiplicadores.

B-) MÓDULO DE CAPACITAÇÃO DOS ADOLESCENTES

Os adolescentes passam por oficinas de capacitação em grupos de 40 pessoas no total de 40 horas. As oficinas de capacitação são fundamentadas no Pensamento Sistêmico e no Construcionismo Social, que englobam as esferas do sentir, do pensar e do fazer. Trabalha-se objetivamente o "fazer o futuro – hoje', através do tripé: o que desejamos (projeto), o que precisamos para realizar os nossos sonhos (escolhas/valores) e as ferramentas necessárias para tecer o caminho e proteger-se dos principais riscos na adolescência (informações sobre sexualidade, sexo seguro, doenças sexualmente transmissíveis AIDS, drogas, cultura da paz e formação profissional). As ações propostas visam à formação de jovens e seus multiplicadores para atuarem junto a seus pares nas comunidades escolares da rede publica (eixo 1); facilitar a troca de experiências e conhecimento entre os profissionais, ampliando as possibilidades de ação (eixo 2); oficinas de sensibilização com grupos de Pais ou Responsáveis (eixo 3); fortalecimento da rede social através de oficinas de trabalho intersetorial (eixo 4).

2- O acompanhamento das ações é feito por supervisores, os quais são terapeutas e orientam os adolescentes no decorrer das ações de multiplicação, totalizando 10 horas;

C-) MÓDULO DE DISSEMINAÇÃO

As ações propostas visam à formação de jovens e seus multiplicadores para atuarem junto a seus pares nas comunidades escolares da rede publica (eixo 1); facilitar a troca de experiências e conhecimento entre os profissionais, ampliando as possibilidades de ação (eixo 2); oficinas de sensibilização com grupos de Pais ou Responsáveis (eixo 3); fortalecimento da rede social através de oficinas de trabalho intersetorial (eixo 4).

PRINCIPAIS RESULTADOS

As avaliações realizadas em 2009 indicaram que a interlocução entre os profissionais das Secretarias da Educação (municipal e estadual), Juventude, Saúde, os Terapeutas, os Multiplicadores, ampliaram a rede de pertencimento estabelecendo uma relação de confiança entre as pessoas e no projeto. Também ofereceram dados que indicam a importância de continuarmos focando nas ações intersetorias. Temos em nossos dados comparativos, a indicação de mudanças gradativas e crescentes e que o envolvimento por parte dos setores vem se fortalecendo.

Acreditamos que a participação ativa, o espaço de escuta e a efetiva co-construção do projeto com os diferentes setores, vem abrindo novas possibilidades de atuação e credibilidade junto à sociedade.

2007 - iniciaram 192 jovens e se formaram multiplicadores 170, 28 Escolas do município e 13 U.B.S

2008 - iniciaram 192 jovens que tornaram-se novos multiplicadores,28 Escolas já participantes mais 31 novas Escolas, num total de 59 Escolas e 29 U.B.S.

2009 - iniciamos com 282 jovens e concluímos com 247 multiplicadores capacitados, 29 UBS e 53 Escolas.

2010 - 363 jovens em fase de capacitação, 47 Escolas e 30 U.B.S.

REFERÊNCIAS

ABERASTY, A. *A Psicologia dos Jovens de Hoje*. Buenos Aires, 1971 – Ed. Kargiemam

ABRAMO, H.W. *Cenas Juvenis*. São Paulo, 1994: Ed. Escritta

BARRETO, A.P. *Terapia Comunitária Passo a Passo*. 1ª – Fortaleza: LCR Editora, 2005.

COSTA, A.C.G. & VIEIRA, M.A. *Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática.* 2ª Ed. – São Paulo: FDT; Salvador, BA: Fundação Odebrecht, 2006.

FALEIROS, P. V. *Infância e Adolescência: trabalhar, punir, educar, assistir proteger*. www.observatoriodainfancia.com.br, 2009.

MARTY, F. *Adolescência, violência e Sociedade*. www.scielo.br 2009.

ROSTELLATO, C. *Gravidez na adolescência.* http://docs.google.com/a/estadao.com.br 2009.

SALLES, L. *Infância e adolescência na sociedade contemporânea.* www.pepsic.br-psi.org.br 2009.

VIOLÊNCIA SEXUAL E A SEXUALIZAÇÃO DO CORPO E DA IMAGEM DA CRIANÇA

Lauren Nathaly Zeytounlian de Moraes[215]

Resumo

A violência sexual contra crianças e adolescentes tem sido um tema muito discutido. É cada vez mais visível as violências a que são submetidas crianças e adolescentes. Ao mesmo tempo, é também visível o quanto o corpo adolescente, principalmente, está cada vez mais sexualizado. Imagens de adolescentes sedutoras são utilizadas em propagandas, novelas, filmes, etc. A partir da análise das duas versões do filme Lolita (Kubrick, 1962 e Lyne, 1997) e da minissérie Presença de Anita, exibida pela Rede Globo em 2001, o presente pesquisa tem como objetivo enfrentar essa questão. O estudo tem como intuito destacar elementos estéticos e narrativos que se articulam com o valor cultural de valorização e sexualização do corpo jovem e suas possíveis relações com a compreensão da violência sexual contra crianças e adolescentes.

Introdução e breve apresentação da série Presença de Anita e das duas versões de Lolita

[215] Estudante do curso de graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de São Paulo. Esta pesquisa foi realizada de agosto de 2008 a julho de 2009 e teve o financiamento do CNPq.

O problema da pesquisa aqui apresentado surgiu da percepção de uma aparente contradição social: a violência sexual contra crianças e adolescente tem sido amplamente discutida tanto no Brasil quanto internacionalmente e é visível o avanço da proteção de crianças e adolescentes. Mas ao mesmo tempo, são difundidas imagens de crianças e principalmente adolescentes em posições sedutoras em propagandas, programas de televisão etc. Ou seja, ao mesmo tempo em que a violência sexual contra crianças se constitui como algo perturbador, o seu corpo é cada vez mais sexualizado. Tanto a sexualização do corpo da criança quanto a sensibilidade que vem sendo construída em relação à violência sexual a que elas são submetidas serão aqui tratadas com o intuito de entender como esses dois fenômenos, aparentemente contraditórios, coexistem com tanta força em nossa sociedade.

Desta forma, a pesquisa que aqui será apresentada teve como objetivo discutir a violência sexual e a sexualização do corpo e da imagem da criança por meio de duas produções cinematográficas, as duas versões de Lolita (Stanley Kubrick, 1962 e Adrian Lyne, 1997) e da minissérie brasileira Presença de Anita (2001).

A minissérie Presença de Anita, produzida e vinculada pela Rede Globo, foi ao ar pela primeira vez em agosto de 2001. A trama é formada por vários núcleos, todos perpassados por Anita, uma jovem de 18 anos que chega a pequena cidade de Florença, no interior de São Paulo. Anita ou Cintia, a personagem se apresenta com ambos os nomes, conhece tanto os moradores da cidade, como o dono da vendinha em frente a sua casa e Zezinho, o seu ajudante que tem a idade de Anita, quanto os que estão de passagem, como o casal Lúcia Helena e Fernando e sua filha Luísa. Luiza a e Lúcia Helena viram amigas de Cintia/Anita, Zezinho se apaixona por Anita, que por sua vez, vive um caso com Fernando (Nando).

A série é formada por 16 episódios, lançada em um DVD com 650 minutos de material. São apresentadas diversas personagens, entre moradores da cidade e a família de Lúcia Helena. Tendo em vista os objetivos propostos por essa análise montei o núcleo mais restrito, que é formado pelos personagens apresentados acima, pois os considero fundamentais para falar de Anita. Soma-se a esses personagens a figura de Armando, homem que teve um envolvimento com Anita quando esta era uma criança de aproximadamente uns oito, dez anos, e que aparece na série nos flashbacks e no discurso da jovem protagonista.

Já o Lolita de Kubrick (1962) e o Lolita de Adrian Lyne (1997) contam uma estória semelhante: um europeu que leciona literatura francesa chamado Humbert Humbert, vai passar um tempo nos Estados Unidos e aluga um quarto em uma casa em que vivem uma jovem viúva e sua filha de 14 anos, Dolores. Ele se envolve de tal forma com a jovem Lolita que, para se manter perto dela se casa com a sua mãe, tornando-se assim o padrasto de sua amada. Longe de amar a mulher com que se casa, Humbert a considera um empecilho para que seu amor por Lolita se concretize; tudo isso está escrito em seu diário. A mãe acaba então morrendo em um acidente no dia em que descobre os reais interesses de Humbert em sua casa. A partir daí Humbert e Lolita saem em uma viagem de carro, sempre fingindo ser pai e filha, até se estabelecerem na cidade em que Humbert lecionará.

Analisar duas versões cinematográficas da mesma estória traz a questão da mudança histórica para a discussão da sexualização da imagem da criança e do adolescente. Procurei, sobretudo, pensar nas semelhanças e diferenças entre as “Lolitas” e os “Humberts”, em como eles foram caracterizados. Existem muitas cenas comuns aos dois filmes, como a cena em que Humbert vê Lolita pela primeira vez, tomando sol no jardim. Essas cenas foram sem dúvida meu objeto principal de análise, pois clarificaram a mudança ou não de perspectiva da narração, o que facilitou a comparação.

Lolita é um filme trágico, de final triste, assim como em Presença de Anita o homem e sua jovem amada não terminam juntos; nas duas estórias há morte no final. Ambos são também inspirados em livros: Presença de Anita em um livro do brasileiro Mário Donato, escrito em 1945 e Lolita na célebre obra do escritor russo Vladimir Nabokov (2003), publicado pela primeira vez em 1955.

Tanto na análise da minissérie da Presença de Anita quanto das suas versões do filme Lolita, tive como foco as adolescentes envolvidas e os homens com os quais elas se relacionam. Ou seja, sem ignorar os outros personagens e questões das obras, procurei sobretudo me deter na relação entre esses homens e as jovens para que não perdesse a questão da pesquisa. Deste modo, a escolha desses três objetos audiovisuais foi feita pelo fato desses casais serem os personagens principais e seu envolvimento amoroso/sexual o fio condutor das estórias.

Cenas

Análise fílmica é algo que denota uma decomposição das imagens, o que Sorlin (1994) chama de "decupagem". Esse trabalho de análise fílmica, que desenvolvi nesta pesquisa, é essencial para o que direi sobre as obras analisadas. No entanto, tal trabalho infelizmente não poderá ser apresentado em sua integridade neste breve texto. No entanto, em virtude de sua importância para o que direi adiante e, uma vez apresentados meus objetivos, gostaria de começar falando brevemente sobre uma cena de Lolita de Adrian Lyne, Lolita de Stanley Kubrick e da minissérie Presença de Anita. São três cenas importantes, não só para o meu argumento, mas também para as respectivas obras, por isso foram escolhidas, pois, falam mais que as breves sinopses apresentadas na Introdução.

O ponto alto do contato físico de Humbert e Lolita no filme de Kubrick se dá em uma cena não muito sensual, no momento em que o padrasto consola "Lo" quando finalmente conta à menina que sua mãe faleceu. No entanto, o filme não precisa ter cenas de sexo explicito para ser muito envolvente, a personagem de Lolita é extremamente sexualizada para que o espectador perceba o desejo que a menina desperta em Humbert. A indicação de que há uma relação entre eles é tão forte nos pormenores, que faz a ausência de cenas de sexo insignificante na caracterização de Lolita como uma ninfeta.

Mas, voltemos à cena em que Humbert consola Lolita. Como já ressaltei, longe de ser construída como um clímax, a cena em que os corpos do homem e da garota mais se aproximam no filme de Kubrick é uma cena de consolo: Humbert pega Lolita nos braços como uma criança que encosta a cabeça em seu ombro e chora. Essa cena é muito impressionante: ela nos faz relembrar que se trata de uma relação entre diferentes, entre uma criança/adolescente e um homem adulto.

A cena clímax da versão de Lolita feita por Adran Lyne em 1997 também se dá com Lolita no colo de Humbert e também em um quarto do hotel. Nesta cena Humbert está sentado em uma poltrona e Lolita em seu colo, lendo quadrinhos. Ambos começam a se mover, no close no rosto da menina vemos uma expressão de prazer: ela abre a boca e fecha os olhos. A câmera enquadra então as mãos do homem apertando as pernas de Lolita e então o ventilador.

Toda a sensualidade de Anita está fundamentada em sua imagem de "menina devassa". Os trejeitos de Anita, assim como as suas roupas e lingeries apontam para isso: estas são majoritariamente soltas do corpo, brancas e de algodão. Mas são extremamente sensuais e ressaltam as formas do seu corpo. A sua calcinha é o extremo oposto de uma lingerie que poderia ser encontrada a venda em um sex shop: ela é grande e de algodão branco, assim como a camisola especial que Anita ganhou de Armando e usa

pela primeira vez com Fernando Reis. Ela, ao usar a camisola branca, solta e curta, faz questão de salientar que é a primeira vez que a usa, pois esperava um momento especial para tal. Isso se passa da metade para o fim da série, momento em que Fernando e Anita já eram amantes há algum tempo, mas toda a cena e atuação de Anita na conquista de seu parceiro criam uma atmosfera de "primeira vez', em que essa "menina devassa e cruel", vestida de branco, diz o ter escolhido para usar pela primeira vez sua camisola branca. Passa-se então uma cena de sexo, que assim como as anteriores, é cheia de enquadramento de detalhes do corpo da jovem: os seios de Anita, a tatuagem no final das costas, o seu olhar. O olhar de Anita é muito interessante, sobretudo na segunda cena de sexo da minissérie, em que Fernando se irrita com a jovem por esta ter procurado Lucia Helena e os filhos do casal, mas que no final não resiste a ela. Antes de tirar a roupa íntima de Anita, Fernando diz: *"você* (Anita) *é um monstro e eu sou um idiota"*. Durante toda a cena de sexo em que Anita, apoiada na cabeceira na cama, fica de costas para Fernando, o olhar dele é de possuído, o olhar de alguém que está realmente excitado com aquela situação, enquanto o de Anita é racional, sério, dando a entender que ao contrário de Fernando, ela sabe o que está fazendo.

Sensibilidade, infância e violência

Ao assistir o filme Lolita (Kubrick, 1962) e a mini-série Presença de Anita (2001), ocorreu-me a seguinte questão: a relação de Lolita com Humbert Humbert e de Anita com Fernando Reis, decritas acima, são tratadas como violentas?Como um ato criminoso? Para responder a essas perguntas tive que decompor as cenas, para ver como estas relações intergeracionais são construídas, de modo que, essas são as questões que permeiam a discussão que será apresentada e que não deixa de ser uma inversão da primeira parte da questão colocada por Howard Becker na Introdução de *Outsiders* (2008). A questão colocada por Becker é: *"por que as pessoas que identificamos como criminosos fazem as coisas que identificamos como crime?"* (Becker, 2008: 11); e minha questão inicial é: *"por que não identificamos como criminosas pessoas que cometem atos que identificamos como crimes"*? Segundo Becker (2008), para que haja uma atitude desviante é necessário que haja uma regra a ser desviada. Essas regras sociais podem ser tanto promulgadas pelas leis, de forma que cabe ao Estado por meio da polícia garantir o seu cumprimento, quanto impostas de forma impessoal, ou seja, frutos de um consenso social. Mas de onde deriva esse consenso social que cria regras sociais? Acredito que, neste caso, um caminho interessante seja pensar essa questão por meio de uma reflexão sobre o processo de percepção das especificidades da criança e construção do tempo social da infância, dentro de uma perspectiva que leva em conta um processo de sensibilização em relação à violência sexual, tal qual o faz Vigarello (1998). Esta perspectiva se apresenta a mim como uma forma esclarecedora de compreender algumas imagens e discursos que reiteram, ao mesmo tempo que contrariam esse "consenso social" em relação à violência sexual contra crianças e adolescente. Tanto a série Presença de Anita, quanto as duas versões do clássico Lolita são, devido às suas narrativas românticas e fantasmagóricas, no sentido de serem romântica, mas não ignorarem ou tratarem o conflito de forma amarradas, objetos privilegiados para discutir essa aparente contradição social que é crescente sexualização de crianças e adolescentes. No entanto, para que tal debate seja realizado, se faz necessário que sejam feitas algumas considerações com relação à discussão sobre crime e violência.

Para Alba Zaluar (1999), há uma diferença entre violência e crime, quer dizer, nem toda violência é considerada crime e nem todo crime é considerado um ato de violência. Se crime é uma ação que vai contra um código e que acarreta uma punição específica, a percepção de um ato como violento se dá no momento em que se percebe um limite e uma perturbação. Desta forma, um ato violento não é necessariamente criminoso, uma vez que nem tudo o que causa perturbação é condenável legalmente.

No entanto a perturbação não é um dado natural, muito do que é perturbador a nós não o era em outros momentos históricos. Norbert Elias (1994) em n'*O Processo Civilizador- volume I* nos mostra por meio de inúmeros exemplos retirados de manuais de comportamento como os atos e a vida afetiva dos povos ocidentais vem mudando lentamente desde a Idade Média. Entre as inúmeras mudanças apontadas por Elias (1994), podemos ressaltar a mudança que se foi estabelecendo em relação à violência. A repulsa à violência que temos hoje faz com que nos assustemos com as atitudes de um cavaleiro medieval descritas por ele. Isso porque, segundo o autor, há um processo de mudança que se dá em longo prazo na estrutura social e na estrutura da personalidade, processo esse que tem se dado na direção de um maior refinamento dos atos e dos sentimentos. Tal mudança se dá tanto na esfera psíquica individual quanto na social. Em suma, o que nos é perturbador hoje nem sempre o foi, o que, segundo Elias (1994), nos faria sem dúvida estranhar nossos antepassados, seja na sua maneira de se portar a mesa, na forma de se tratarem ou de tratarem as crianças. No texto *The Civilization of Parents,* Norbert Elias (1998b) nos mostra como a relação entre país e filhos, mesmo não sendo entre iguais hoje, se aproxima muito mais da igualdade do que no passado. No século XX, o "hoje" do autor, vários grupos pequenos estavam experimentando sexualmente e, ao fazê-lo, estavam rejeitando os tabus tradicionais e silenciosamente desenvolvendo um novo código. O que estava (está) acontecendo nesses pequenos grupos de intelectuais certamente não é uma volta ao período vitoriano, ou seja, aos séculos XVI e XVII. Esse grupo reconheceu os tabus sexuais como excessivos, sem função e perigos, especialmente para as crianças. O questionamento desses tabus está derrubando a barreira que foi construída entre os corpos dos adultos e das crianças. Estão também desaparecendo símbolos de autoridade, como as indicações formais de respeito. Esse fenômeno simboliza para Elias (1998b) a diminuição da autoridade dos pais em relação aos filhos.

No meio desse processo se dá a renuncia dos pais de utilizarem de violência física contra seus filhos. Essa renuncia se dá em parte em função de uma legislação que a proíbe e em parte devido a um processo de maior sensibilização em relação à violência física em geral. A nossa sociedade se torna então muito complexa, na medida em é "informalizada" a relação entre pais e filhos. No mesmo movimento em que vão se perdendo os antigos tabus intergeracionais, se desenvolve o tabu da violência. O desenvolvimento desse tabu faz crescer uma necessidade, pautada socialmente, de maior autocontrole tanta por parte dos pais, quanto dos filhos.

O debate feito por Elias (1998b), mesmo indo em outra direção, muito conversa com o feito por Phillipe Ariès (2006) em a *História Social da Infância e da Família.* Neste trabalho Ariès (2006) fala de um momento em que o sentimento de infância era inexistente. O autor deixa claro que a inexistência de um sentimento de infância não se trata de falta de afeto pelas crianças especificamente, mas da falta de consciência da particularidade do tempo social infância; em outras palavras, o ponto de partida do autor é a constatação de que na sociedade medieval nada diferenciava a criança dos adultos e dos jovens. Para tratar a sua hipótese, Ariès (2006) usa exemplos da iconografia e da arte românica que, até o século XIV, não representavam as crianças senão como adultos em pequena escala. Nesse período era também muito comum a morte de crianças recém nascidas por causas naturais, assim como o infanticídio, que foi um crime moralmente neutro até o final do século XVII.

Norbert Elias (1998b) lê e reconhece a importância deste trabalho de Ariès (2006) que chocou os seus contemporâneos ao mostrar como o sentimento de infância, do qual deriva a forma como tratamos as crianças, é social. No entanto, se Ariès (2006) aponta a "descoberta da infância" entre os séculos XIV e XVII, Elias (1998b) acredita que se olharmos mais de perto a "descoberta da infância" não é bem uma descoberta, no sentido de ter sido pontual e isolada, mas sim um processo de mudanças nas relações entre adultos e crianças. Elias (1994 e 1998b) aponta a mudança de uso dos espaços como

muito simbólica no sentido de ser uma expressão da mudança nas relações humanas. N'*O Processo Civilizatório* ele nos mostra como na sociedade medieval os pais dividiam o quarto e na maioria das vezes a cama com seus filhos, para percebermos que nesse período havia alguma distância entre pais e filhos, mas ela não era tão grande quanto é hoje. Em poucas palavras, ele concorda que há uma mudança na relação entre crianças e adultos, no entanto esta não é datada, mas se dá na forma de um processo longo e contínuo o qual ainda estamos vivendo.

Tal mudança em relação ao tratamento da criança pode ser percebido não só na esfera privada, como na disposição dos cômodos de dormir, ou na iconografia, mas também na aversão à violência, especialmente à violência sexual cometida contra elas. Georges Vigarello (1998), ao escrever a história do estupro na França nos século XVI a XX, nos mostra como no século XIX cresce o número de processos jurídicos decorrentes da violência sexual contra crianças, principalmente nos grandes centros urbanos. Se, por um breve momento, nos sentimos impulsionados a pensar que a situação demográfica ou social do período pode ter sido a causa desse aumento, Vigarello (1998) nos mostra que esta situação só faz sentido se atrelarmos outra questão a essa hipótese. Deste modo, ele mostra como realmente havia um aumento na violência sexual de forma geral nos grandes centros urbanos, em conseqüência de diversos aspectos, como a "miséria sexual", o que fazia a criança ser no início do século XIX considerada apenas uma substituta banal da mulher. Mas Vigarello atrela a essa hipótese um dado que percebe neste período: nota que há *"(...) uma imagem cada vez mais central da infância, assim como uma sensibilidade à violência, nitidamente mais acentuada, da qual o lento decréscimo dos crimes de sangue é o sinal mais concreto"* (1998:168). Assim, o autor nos mostra por meio da diminuição de processos de crimes de sangue e do crescimento das denúncias de violência sexual contra crianças, e também por meio do espaço dado em artigos da imprensa do período a essa violência, como se faz necessário pensar esse fenômeno de publicização de uma violência tão privada, como a violência sexual contra crianças, dentro de uma lógica de sensibilidade e rejeição, e não de simples aumento do número de casos:

"*A lógica que rejeita a violência é a mesma que torna mais manifestos os crimes sexuais. Ligação fundamental, ela obriga a identificar prioritariamente, no crescimento dos processos, não o crescimento do crime "real", mas o da atitude denunciadora"* (1998:153).

Essa "lógica que rejeita a violência", especialmente a violência sexual contra crianças, está para Vigarello (1998) relacionada a uma nova imagem de criança que tem expressão nas denúncias das condições de exploração no trabalho a que estas são submetidas, expressas claramente em personagens literárias do período, como David Copperfield. Nesses meados do século XIX, a violência sexual contra crianças se estabelece como uma perturbação social, que deve ser denunciada e condenada. Se colocarmos paralelamente a história da criança escrita por Phillipe Ariès (2006), a crítica feita por Norbert Elias (1998b) a ele e a história do estupro na França, escrita por Georges Vigarello (1998), percebemos de forma ampla como a sensibilidade em relação à violência sexual contra crianças e adolescentes vem crescendo ao longo dos séculos, atingindo uma visibilidade, e ao mesmo tempo desprezo por parte da população, expressivos principalmente a partir do final do século XIX. Essa crescente sensibilidade pode ser percebida no Brasil nas últimas décadas, a ponto de ser institucionalizada em 1990 com a criação do estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e mais recentemente com o acaloramento do debate público em torno da CPI da pedofilia.

Vivemos hoje um momento em que, sem dúvida, a violência sexual contra crianças e adolescentes causa perturbação. Há, entretanto, questões que ainda são um hiato na percepção de forma mais ampla desta violência. Tatiana Landini (2004) coloca a sexualização da criança, em programas de televisão, práticas sociais e etc., como um valor cultural fundamental para compreender a troca de pornografia infantil pela internet. Material pornográfico envolvendo crianças e adolescentes é amplamente trocado, diluído na pornografia legal no Brasil, ou seja, com maiores de 18 anos. Deste modo, percebemos como, ao mesmo tempo em que são condenadas as violências sexuais contra crianças e adolescentes, a pornografia envolvendo adolescentes não causa, aparentemente, nenhuma perturbação. Portanto, podemos dizer, dentro da perspectiva de Zaluar (1999) que ele não é percebida como violência. Desta forma uma questão se coloca em relação à série Presença de Anita: no livro, publicado em 1945, a personagem Anita tinha 17 anos; ao ir ao ar em 2001, a Rede Globo mostrou a personagem com 18 anos. Se na minissérie a personagem fosse mostrada com 18 anos, seu envolvimento com Fernando Reis seria visto com os mesmo olhos? Será que essa mudança, aparentemente tão sutil, causaria alguma mudança na recepção da série pelo grande público?

Presença de Anita é uma série baseada na capacidade de sedução de uma jovem chamada Cintia, mas que se apresenta como Anita. Ao chegar sozinha a uma pequena cidade de interior, Anita conquista: a amizade de Helena e da jovem Julia, a paixão, pelo menos no início da série, platônica do inexperiente Zezinho e o posto de foco do desejo e de inspiração do romance e da vida de Fernando Reis. Tentando responder a questão colocada anteriormente, acredito que esta estória de sedução e morte soaria de forma a causar muito mais polêmica, mas talvez não com menos audiência, se Anita fosse legalmente menor de idade. Sendo colocada como foi pela série, a relação entre ela, Fernando Reis, um homem de 45 anos, não é uma relação condenada legalmente; não constitui um crime. Contudo, no caso de Anita, algumas imagens da minissérie que são fundamentais para a caracterização da jovem dão um indicativo que a discussão vai além da legalidade da relação entre a jovem e Fernando Reis. Se esta relação não é criminosa, por que nos causa tamanho desconforto e ao mesmo tempo envolvimento?

Toda a sensualidade de Anita está fundamentada em sua imagem de "menina devassa". Não é por menos que as roupas de algodão branco, os dentes separados (que mais tarde a atriz Mel Lisboa corrigiu), o cabelo bagunçado e o jeito "espontâneo e extrovertido" de brincar com a boneca Conchetta sejam as marcas fundamentais da caracterização de Anita. Esse desconforto em relação à série nos faz perceber que, apesar de tratar da relação entre dois adultos, não estamos diante de um romance comum. A história de Anita contada pela minissérie dirigida por Ricardo Waddington causou fascinação a ponto de três anos após a exibição da série, em agosto de 2004[216], e depois de outros trabalhos na Rede Globo, Mel Lisboa ter sido capa da edição de 29º aniversário da revista Playboy em uma cena que retoma a estética da série sob os dizeres *"Finalmente! Mel Liboa – a doce sedutora de Presença de Anita nua em 20 páginas e pôster*". Dentre todos os trocadilhos feitos pela revista Playboy nos 29 anos que antecederam a edição de Mel Lisboa, assim como nos sete anos que a sucederam, a de "Anita" se destaca nem tanto pelo *finalmente*, que é uma constante da revista, mas pela expressão "doce sedutora".

Kincaid (1998) ao trazer a tona os discursos sobre a violência sexual contra crianças, aponta para a questão da sexualização da imagem da criança e do adolescente, que é ignorada pelo debate da mídia e da população em geral, como um caminho para entender a violência. Desta forma, a proposta de Kincaid (1998) tem como intuito possibilitar a compreensão da violência sexual contra crianças e adolescentes para além da perversão do indivíduo, ou seja, para além da psicologia, adotando uma postura sociológica. Seu argumento se baseia na construção da criança e do erótico como coincidentes.

[216] A série foi ao ar de 8 a 31 de agosto de 2001.

Para que compreendamos tal argumento ele nos mostra como desde o romantismo, com a literatura, até os dias de hoje, com a propaganda e o cinema, as características atribuídas à criança, como espontaneidade, pele macia e inocência, vem coincidindo com o que é construído como sexualmente desejado. A justaposição entre espontaneidade, pele macia, inocência, etc., ou seja, características que construímos como próprias da criança e do que é sexualmente desejado são perceptíveis de tal forma na caracterização de Anita a ponto de percebemos como não apenas a sua inocência recheada de devassidão está carregada de erotismo, mas como esta é o alicerce do poder de encantamento atribuído à jovem, assim como à atriz Mel Lisboa até hoje.

Portanto, com 17 ou 18 anos, sendo legalmente condenável ou não, a relação entre Anita e o escritor Fernando Reis coloca-se como um objeto relevante para pensarmos a violência sexual a que são submetidas crianças e adolescentes**,** uma vez que vincula o valor cultural da sexualização do corpo e da imagem destas. Contudo, para dar continuidade à discussão se faz importante falar um pouco sobre a narrativa e forma da série Presença de Anita e como alguns aspectos da caracterização de Anita e de sua relação com Fernando Reis estão fundamentadas em valores culturais tão recorrentes a ponto de serem percebidas também nas duas versões cinematográficas do clássico Lolita, de Vladimir Nabokov (2003).

Sobre Lolita e Anita (ou Humbert e Fernando Reis)

Na abertura da série *Presença de Anita* vemos apenas os olhos de Anita entre as janelas de uma casa de boneca; não só a casa, mas todo o ambiente parece pegar fogo enquanto os dedos da menina movem os bonecos no interior da casinha. Vemos seu sorriso sádico de satisfação, o mesmo sorriso de todos os episódios, o mesmo sorriso sobre o qual Fernando Reis escreve. Assim é Anita: uma jovem de 18 anos que chega à uma cidade tão pequena quanto uma casinha de boneca e altera a disposição dos indivíduos dentro da família, não de forma violenta, mas com o seu sorriso que pega fogo, com a sua doce sedução. Ao se envolver com um homem casado, que está passando as férias com a família na cidade de Florença, ela o retira de dentro da sua família, da sua mulher e filhos, para viver uma relação submergida em sexo e morte. O tema da morte permeia toda a estória, principalmente no livro de Donato, sendo o seu ápice na série o encantamento de Anita pela casa que compra por nela ter acontecido um crime passional, por lá terem se matado dois amantes. E é desta forma que a morte é intercalada com o sexo em toda a série, assim como a devassidão e docura de Anita e o ódio e o desejo que Fernando Reis tem pela jovem.

Nos textos de Fernando Reis sobre Anita, que acaba virando a personagem central do romance que a personagem está escrevendo, é perceptível o impacto e envolvimento causado por sua presença em Florença. Ao mesmo tempo em que ele sente vontade de ter relações sexuais com ela, vontade impossível de ser contida, tem vontade de bater nela, em parte por sua arrogância e descaramento ao seu aproximar de sua mulher e filha, e em parte por lhe fazer perder o controle sobre as suas vontades e de certo modo considerar que está ultrapassando um limite ao se envolver com ela. Dentro dessa relação de desejo e ódio, Anita torna-se a inspiração de um homem que chega a Florença sem inspiração e que tem que escrever um romance.

Mário Donato escreve essa história em 1945, mas provavelmente não foi a primeira vez que algo do gênero foi escrito e com certeza não foi a última, uma vez que, em 1955 Vladimir Nabokov (2003) publicou Lolita. Humbert é um homem que procura algo, seja um amor do passado, como na versão de Adrian Lyne, seja uma nova vida nos Estados Unidos, como em Kubrick. Ele de certa forma também

chega a um lugar desconhecido e lá descobre uma fonte de inspiração, assim como Fernando Reis. Essa estória de envolvimento, fascinação e loucura por uma menina não só fez sentido apenas 10 anos após a publicação de Presença de Anita, quando é publicado Lolita de Nabokov (2003); faz sentido também em 1962, quando Lolita foi filmado por Stanley Kubrick e também 35 anos mais tarde, quando ganhou uma versão feita por Adrian Lyne. E, após 56 anos, em 2001, esta estória foi consagrada como mobilizadora de emoções e interesse ao ser transformada em uma série de televisão produzida e transmitida pela maior emissora em audiência do Brasil, a Rede Globo. De alguma forma, a estória de Lolita e Humbert Humbert, assim como a de Anita e Fernando Reis (ou Eduardo, como se chamava originalmente no romance de Mário Donato), ou seja, entre uma menina que passa a ser a fonte de desejo, fascinação e inspiração de um homem mais velho e culto continua fazendo sentido até hoje em vista da popularidade e constante retomada dessas produções.

As semelhanças entre Anita e Lolita não são poucas, assim como as suas diferenças. No entanto, a que mais me interessa ressaltar neste momento da discussão é quem são Humbert Humbert e Fernando Reis e que tipo de relação eles estabelecem com Lolita e Anita, respectivamente. Eles sem dúvidas são apresentados como homens atormentados por uma paixão arrebatadora, um desejo impossível de ser contido. Sendo como profissão, como no caso de Fernando Reais, ou hobby, como o diário de Humbert Humbert, ambos são inspirados a escrever sobre as sensações e emoções causadas pelas jovens que desejam.

Em ambos os textos, especialmente no diário de Humbert Humbert, que é o próprio livro Lolita, vemos um texto erótico e romântico, bastante salientado nas duas versões cinematográficas, especialmente na de Adrian Lyne: Anita e Lolita representam um fim em si para esses dois homens. Não apenas sua aparência, mas seus nomes, seus jeitos, mesmo que muito diferentes, são objeto de inspiração que não pode ser contida, por isso é expressa na escrita. Como poderíamos pensar tal paixão como uma violência?

Todo o romance e fascinação de Humbert por Lolita, assim como o envolvimento voluntário da jovem com ele, certamente faz o expectador perceber a relação entre os dois no registro do desejo e não como uma violência. A versão de Adrian Lyne nos apresenta um homem que sofre e cuja perda do primeiro amor não foi superada, enquanto na versão de Kubrick, Humbert é um intelectual atormentado e violento a ponto de não ponderar em relação a mentir, ou até mesmo matar para ficar com Lolita. O crítico de cinema Richard Corliss (1998) escreveu sobre a obra de Nabokov e ao falar sobre as personagens do autor de forma mais genérica acaba por caracterizar Humbert Humbert: "o *típico protagonista de seus livros [de Nabokov] é um psicopata triste, preso num quarto escuro e isolado, onde pesadelos cinematográficos saem rodopiando de sua cabeça e penetram em sua vida"* (Collins,1998: 17). Apesar de Anita e Lolita serem os títulos (e inspirações das obras, tanto de Nabokov e Mário Donato, quanto de Humbert Humbert e Fernando Reis) os protagonistas das duas estórias são os homens e não elas. Além disso, o foco de ambas as narrativas não são as jovens, mas sim os anseios que elas despertam nesses homens cultos, são escritos sobre os tormentos de homens mais sensíveis que a média, que poetizam o desejo que sentem. Essa questão individual se coloca como central da narrativa de Presença de Anita e Lolita, o que nos faz pensar a relação ali expressa mais dentro de um registro do desejo e não da violência.

Georges Vigarello (1998) dedica uma pequena parte de seu livro *História do Estupro* para falar da violência dos "homens cultos", ao tratar a temática no século XIX. Seu enfoque é na incapacidade de entender a violência sexual contra crianças quando cometidas por homens letrados, neste caso, professores e clérigos, e, como na França, a publicização desses atos é muito maior no século XIX se comparado ao Antigo Regime. Se a questão central dos meios e comunicação e da literatura, segundo

Vigarello, naquele período é *"como um homem inteligente pode cometer tal violência?"* (1998:166), hoje essa questão, com o advento da psicanálise como discurso socialmente legitimado para compreender a violência, é mais complexa de forma a trazer outros apontamentos à pesquisa sociológica.

Fascinação e perturbação: desejo de entender o desejo

"As análises concordam com a importância de uma malignidade específica no caso do estupro contra crianças, um desejo particular independente daquele que se dirige para uma mulher. Não é que a palavra "pedofilia" apareça em 1880 – estamos longe disso – ou que o ato seja muito rigorosamente definido, mas ele é atribuído a um desregramento sub-reptício, a uma 'perversidade moral cada vez mais distinta'"(Vigarello, 1998:173).

Ao analisar, em pesquisa anterior, a representação do agressor sexual de crianças e adolescentes no documentário *Na Captura dos Friedmans* (EUA, 2003) e na ficção *O Lenhador* (EUA, 2004), conclui que ambas as narrativas, focadas no agressor, tem um discurso intricado de interesse cientifico de conhecer e entender o agressor sexual de crianças e adolescentes. Vigarello (1998) percebe que, a partir de 1880, as falas dos juristas concordam que a violência sexual contra crianças tem uma "malignidade específica", nas palavras do autor. Em alguma medida, com o advento e difusão do discurso psicanalítico, "sabemos" o porquê desses homens terem um interesse sexual direcionado às crianças, sendo a biografia a grande chave da questão. Essas mudanças em relação à percepção da violência sexual, e na especificidade da violência sexual contra a criança, tão perceptível na análise d' *O Lenhador*, terá o seu ápice no século XX. Todavia, Vigarello (1998) nos mostra por meio da vingança popular e da objeção exacerbada percebidas por meio de processos jurídicos como a especificidade da violência sexual contra crianças já se coloca como questão por volta de 1880. O autor mostra como neste período já são feitas algumas considerações acerca da diferença entre o estuprador de crianças e o de adultos, de forma que são características jurídicas deste período não só o aumento do número de queixas e atos declarados, como também uma linha graduada que levava em conta uma série de diferentes formas de violência, de modo a considerar uma violência moral relacionada à violência sexual contra crianças.

Mas, trazendo ao debate uma estória tão popular como a de Lolita e Anita, a de uma jovem que causa um encantamento em um homem mais velho que, por sua vez, não resiste à tormenta que esse desejo causa às suas emoções e, como que impulsivamente, persegue o seu objeto de desejo, nos defrontamos com algumas possíveis conseqüências da popularização desse discurso. Landini (2004), ao fazer uma análise crítica do uso feito pelos jornais dos termos pornografia infantil e pedofilia nos mostra como é traçado um perfil estereotipado de um pedófilo: um estrangeiro, rico, que troca fotos de pornografia de crianças desconhecidas, e que faz isso porque é um doente mental, que provavelmente sofreu algum trauma na infância. Ela nos mostra como os jornais dão primazia ao termo clínico pedofilia, que é usada erroneamente, até como sinônimo de pornografia infantil, em detrimento da expressão violência.

Sendo assim, tanto nos cinemas como nas notícias de jornal, e me arrisco até a dizer nos processos jurídicos pós-1880 coletados por Vigarello (1998), a violência sexual contra crianças vem sendo pensada de forma a ignorar toda a discussão em relação à construção da infância, da violência e do

sexualmente desejado que foi colocada por meio da discussão bibliográfica feita acima. O agressor sexual de crianças continua sendo visto como dotado da malignidade percebida por Vigarello (1998), que hoje é chamada de "pedofilia". Humbert Humbert e Fernando Reis, no entanto, não estão nem dentro nem fora dessa chave, o que nos obriga a explorar mais a questão por meio da caracterização dessas personagens, apontando para a forma complexa das personagens em uma história de ficção. Esses dois homens têm em comum o fato de serem escritores e estrangeiros (Humbert, um europeu que chega aos Estados Unidos; Fernando Reis é um homem de São Paulo que vai passar as férias na pequena Florença). O foco tanto de Presença de Anita, quanto de Lolita é a fascinação, a paixão e o sexo[217]. Esse envolvimento, em ambos os casos é contado pelo homem, afinal a caneta está nas mãos dele. Desta forma, a relação ali expressa fica no registro do devaneio, do individual, no campo da paixão e do romance e não do coletivo e da violência. Deste modo, a relação de encantamento e desejo de um homem mais velho por uma adolescente é colocada de forma abstrata, passível de ser entendida apenas na esfera do individual, da mesma forma que, como dito acima, a violência sexual contra crianças e adolescentes é colocada pelos programas de televisão estudados por Kincaid (1998). Assim, ignora-se o valor cultural da sexualização da imagem e do corpo da criança e, portanto, o processo de construção da criança e do sexualmente desejável como coincidentes.

No caso de Presença de Anita e Lolita, o envolvimento intergeracional parece não ser tomada como uma violência por sua audiência, o que, seguindo o argumento que pretendi desenvolver neste texto, está diretamente relacionado à construção da violência e do agressor, assim como a relação, que em ambos os casos é muito similar, dessas jovens com esses "homens cultos". Mas ao mesmo tempo em que não é diretamente percebida como uma violência, essa relação causa, em alguma medida, uma perturbação social. Mas por quê? Algumas questões abordadas pelo crítico de cinema Richard Corliss (1998) em relação à adaptação da obra de Nabokov feita por Kubrick trazem pontos que podem elucidar uma possível causa da perturbação que nos causa a relação entre Humbert e Lolita, Fernando Reis e Anita.

"Já para o fim Hum e Lo não são mais dois amantes (mesmo na cabeça dele), nem uma paródia doentia de pai e filha. O que há entre eles é um casamento, de imensa brutalidade e desespero" (Corliss, 1998:81).

Em um tópico de seu trabalho *Lolita* chamado "livro sujo", Corliss (1998) compara Humbert e a relação dele com Lolita no livro de Nabokov e no filme de Kubrick para falar sobre sexo, pornografia e perversão em Lolita. Assim, ele nos mostra como Humbert muda da primeira para a segunda parte do filme, do momento em que está em casa para o momento que está na estrada viajando com Lo. Ele nos mostra como o Humbert cruel e cheio de pensamentos violentos passa a desempenhar "*(...) o papel de padrasto impotente, marido tiranizado pela mulher, corno choramingas"* (Corliss, 1998:80). A relação entre Humbert e Lolita vai mudando de tal forma a ponto de passarem de pai e filha amantes, a marido e mulher, dentro de um matrimônio em que Humbert é dominado pelos ciúmes e cujas energias são completamente consumidas em satisfazer as vontades de

[217] Richard Collins (1998) questiona Lionel Trilling ao afirmar que é evidente que Lolita que é um livro sobre sexo: "Trilling estava lançando uma provocação, é óbvio; queria que seus leitores soubessem que *Lolita* não falava *só* de sexo. Mas seja qual for a outra coisa de que se trata, é evidente que o romance trata de sexo – sexo como prazer e punição, como fantasia, como instrumento de poder, como razão de viver e pista para o desespero" (Collins, p.79).

Lolita. O ápice dessa virada é a fuga de Lolita com o dramaturgo Clare Quilty. Segundo Corliss (1998), a versão de Kubrick já nos coloca no clima dessa virada ao iniciar o filme da forma como termina o romance: com Humbert Humbert matando Clare Quilty.

Essa "virada de papéis", que pode ser percebida também em Anita, que faz com que essas jovens que estão sozinhas (Anita chega sozinha a cidade, Lolita vira órfã) de dominadas passam a dominantes em relação a esses homens mais velhos, seria um elemento relacionado à perturbação e a percepção ou não da relação delas com esses homens como uma violência, uma vez, que não só o relacionamento sexual é consentido por estas adolescentes, no caso de Anita é a jovem que toma a iniciativa, em alguns minutos de filme *Lolita* se torna uma esposa opressora e adúltera, nos termos pensados por Corliss (1998)?

Seria uma virada ou a falta de uma virada que causaria tal perturbação? Podemos também pensar que essas adolescentes estariam então em situação limiar, nos termos de Victor Turner (1967), em um lugar de ambigüidade. Turner (1967) se apropria do trabalho sobre ritos de passagem de Van Gennep para falar sobre este momento limiar. Nesta perspectiva, todos os ritos de transição são marcados por três partes: a separação, a margem (*magin* ou *limen*) e a agregação ao todo. Esse momento de margem, que Turner (1967) chama de período liminar *(liminal period)* é o momento da ambigüidade, do impreciso, da insegurança, em que já se perdeu o status anterior, mas ainda não se adquiriu um novo status. Neste momento a estrutura da sociedade está em situação de fragilidade e, desta forma, é passível de ser questionada e modificada. Tal categoria, segundo o próprio Turner (1967), pode se pensada também para a nossa sociedade quando falamos em graus de maturidade, do período da infância, da vida de solteira ou casada.

Deste modo, ao pensar a relação de Humbert e Lolita, de Fernando Reis e Anita, como não percebida uma violência pelo grande público, mas causando algum tipo de perturbação, é perceptível que estamos lidando com o domínio da ambigüidade, do liminar. Ao mesmo tempo em que Anita e Lolita, devido à idade e a forma como são caracterizadas, são percebidas como crianças que precisam ser protegidas, elas consentem o envolvimento com esses homens mais velhos, os seduzem e se tornam visivelmente dominantes em relação a eles. Elas não possuem o status de mulheres, mas também não possuem o de criança, transitando pelos dois lados, fazendo com que a nossa percepção em relação ao envolvimento sexual delas com homens mais velhos também transite, ora percebendo como violência, ora como romance; ora gerando perturbação, ora fascinação.

Bibliografia

ARIÈS, Philippe (2006). O Sentimento da Infância. In: *História Social da Infância e da Família.* Rio de Janeiro: LTC.

***BECKER, Howard* (2008). *Outsiders*.** Estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Zahar.

CORLISS, Richard (1998). *Lolita*. Rio de Janeiro: Rocco.

ELIAS, Norbert (1998b). "The civilizing of parents". In: GOUDSBLOM, Johan and MENNELL, Stephen. *The Norbert Elias Reader – a biographical selection*. Oxford, UK: Blackwell.

_____(1994). *O Processo Civilizador - volume I*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.

KINDCAID, James R (1998). *Erotic Inocence*. Durkam and London: Duke University Press.

LANDINI, Tatiana Savoia (2004). Pedofilia e pornografia infantil – Algumas notas. In: *Sexualidade e saberes: convenções e fronteiras*. Orgs.: Adriana Piscitelli, Maria Filomena Gregori e Sérgio Carrara. Rio de Janeiro: Garamond.

SORLIN, Pierre (1994). **Sociologia del cine**. México: Fondo de cultura.

TURNER, Victor (1967). "Betwixt and Between: the liminal period in Rites de Passage". In: The Forest of Symbols – aspects of Ndembu Ritual. Ithaca and London: Cornell University Press.

VIGARELLO, Georges (1998). *História do estupro: violência sexual nos séculos XVI-XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.

Filmografia

Lolita (idem), direção de Adrian Lyne.

EUA/França, 1997.

Lolita (idem), direção de Stanley Kubrick

EUA, 1962.

Presença de Anita, direção de Ricardo Waddington

Brasil, 2001.

JOVENS LGBT EM SITUAÇÃO DE RUA: INTERFACES ENTRE ORIENTAÇÃO SEXUAL, ESTILO DE VIDA E ABUSO DE DROGAS ILÍCITAS

Marcos Roberto Vieira Garcia[218]
Fernanda aria Munhoz Salgado[219]

[218] Doutor em Psicologia Social (USP); Professor da UFSCAR - campus Sorocaba, pesquisador do NEPAIDS
[219] Mestranda em Psicologia Social (PUC-SP), bolsista pela CAPES

Vera Sílvia Facciola Paiva[220]
Ana Carolina Simionato Costa[221]
Bianca Thais Manzari Pascoal[222]

Resumo: Baseada em pesquisa de campo realizada na cidade de São Paulo com jovens adultos LGBT em situação de rua, a presente apresentação visa discutir alguns temas relacionados a sua nas ruas e albergues. Em um primeiro momento, faz algumas discussões sobre as questões associadas ao gênero e orientação sexual presentes na população de rua como um todo e na população jovem em particular. Em um segundo momento faz considerações sobre o modo de vida "nômade" comum aos jovens estudados, a partir das contribuições de alguns autores. Os resultados iniciais da pesquisa mostram a predominância deste tipo de sociabilidade entre os jovens estudados, o que se relaciona a sua orientação sexual e/ou identidade de gênero, levando a um afastamento (físico e/ou financeiro) da família de origem e ao rompimento com o ideal de constituição de uma família nuclear. Ao final, são feitas algumas reflexões a respeito do uso de drogas ilícitas entre os jovens estudados, a partir da revisão das teorias que buscam interpretar a tendência de maior consumo de drogas ilícitas por parte da população LGBT. Conclui-se que esta utilização por jovens LGBT de rua está ligada - de diferentes modos - à estigmatização que sofrem por sua orientação sexual e/ou identidade de gênero.

Introdução

Em um trabalho de campo desenvolvido no início da década de 90 com população em situação de rua por um de nós, a mesma história foi relatada por dois informantes[223]. Consta que na ferrovia Sorocabana, que liga o oeste do estado de São Paulo à capital, havia, em um dia da semana e horário determinados, o "trem dos excluídos". Neste trem, os últimos vagões eram reservados àqueles que não podiam pagar pela passagem, população itinerante, muitas vezes em situação de rua. O desembarque nas estações pelo caminho, porém, não era livre: vigiados pela polícia e/ou pelos serviços de assistência social, só nos momentos de colheita agrícola alguns dos "excluídos" eram recrutados para trabalho nas cidades. Em geral, o que ocorria era o inverso, com o trem aumentando sua lotação nas sucessivas estações até seu destino final. O relato já naquele momento suscitou uma inquietação, pela sua semelhança com a situação histórica descrita por Foucault, na "História da Loucura", a respeito das "Naus dos Loucos", barcos que navegavam por alguns rios e mares europeus nos séculos XV e XVI, levando os considerados loucos e expulsos de suas cidades. Separados por cinco séculos e um

[220] Profa Livre-Docente do IPUSP, coordenadora do NEPAIDS
[221] Aluna de graduação em Psicologia (USP), bolsista de iniciação científica (PIBIC-USP)
[222] Aluna de graduação em Psicologia (USP)
[223] Conduzido por um grupo de pesquisa e com a participação do priemrio autor deste texto, constituiu em um levantamento extenso sobre o perfil da população de rua de São Paulo e as políticas de assistência social voltadas a esta população (Vieira *et al.*, 1992).

oceano, os muito-pobres paulistas reproduziam a trajetória dos "prisioneiros da passagem" descritos por Foucault (1978):

A água e a navegação têm realmente esse papel. Fechado no navio, de onde não se escapa, o louco é entregue ao rio de mil braços, ao mar de mil caminhos, a essa grande incerteza exterior a tudo. É um prisioneiro no meio da mais livre, da mais aberta das estradas: solidamente acorrentado à infinita encruzilhada. É o Passageiro por excelência, isto é, o prisioneiro da passagem. (p 16-7)

Se as águas sugerem a metáfora da incerteza, da desordem, das emoções incontroladas, a ferrovia e o trem simbolizam a chegada do "progresso" e da conquista de territórios. Os prisioneiros desta passagem, portanto, também o são da possibilidade de usufruto deste "progresso" e destes territórios. Exemplos paradigmáticos da pobreza extrema, estes passageiros em situação de rua mostram a dramaticidade de desigualdade social existente no Brasil. Mas seria a pobreza o único determinante para se receber o bilhete para o trem? O presente estudo busca refletir sobre o quanto o estigma relacionado à orientação sexual pode ter também uma influência significativa neste processo. Baseado em resultados preliminares de uma pesquisa de campo feita com população LGBT em situação de rua, em um albergue no município de São Paulo, busca refletir sobre alguns aspectos relacionados à intersecção entre a situação de rua, orientação sexual e identidade de gênero.

População em situação de rua: gênero e sexualidade

As questões relacionadas ao gênero e sexualidade têm sido em geral pouco abordadas nos estudos sobre a população em situação de rua. Devido à pobreza extrema que a afeta, os estudos a ela direcionados priorizaram quase sempre as questões de classe em detrimento das demais. Outro fator que pode contribuir para deixar o estudo das questões de gênero neste segmento em segundo plano é o fato desta ser uma população majoritariamente masculina, o que contribui para uma invisibilidade das formas de opressão relacionadas ao gênero, uma vez que estas foram tradicionalmente pensadas como direcionadas apenas às mulheres. Mas a predominância masculina e as especificidades da situação das mulheres em situação de rua suscitaram questionamentos por parte de alguns estudiosos que merecem aqui ser abordados.

Escorel (1999) observa um claro contraste entre a população pobre que tem moradia - ainda que precária, como favelas e cortiços - e a população em situação de rua. No primeiro caso, observa-se um processo de feminilização da pobreza, evidenciada pelo maior porcentagem de famílias matrifocais em comparação com a média da população brasileira. No segundo, a masculinização da mesma, evidenciada pelo maior número de homens sós. Se no primeiro caso as mulheres assumem muitas vezes a dupla jornada - de cuidado dos filhos e do trabalho remunerado - com rendimentos insuficientes para uma vida economicamente confortável, mantendo-as na situação de pobreza, no

segundo, pode-se observar com freqüência a situação de homens que "desertaram" da unidade familiar. Nos relatos dos homens em situação de rua, ainda segundo Escorel (1999), são comuns descrições de separações conjugais e de sua expulsão do lar por parte dos familiares, em virtude do desemprego e do alcoolismo. Pelo fato de não conseguirem prover economicamente a célula familiar, estes homens tem sua autoridade questionada, passando a ser considerados incapazes e, portanto, dispensáveis da convivência familiar. Trata-se, assim, de situações de opressão de gênero direcionadas aos homens que não cumprem as exigências prescritas pelas identidades masculinas socialmente reconhecidas.

A menor proporção de mulheres em situação de rua em comparação com os homens é relacionada por Escorel (1999) à maior proteção familiar direcionada às mulheres, à possibilidade do emprego doméstico e à maior possibilidade culturalmente sancionada de recurso ao amparo familiar em uma situação de crise financeira. Embora minoritárias, contudo, estas mulheres são enfocadas em alguns estudos que ressaltam as situações de violência física e sexual por elas sofridas. A própria situação de rua destas mulheres é frequentemente motivada pela fuga de casa por motivo de violência física e sexual na família de origem (Escorel, 1999). Uma vez na rua, a vulnerabilidade à violência permanece. Vieira *et al.* (1992) e Cezimbra (2001) descrevem os riscos de abuso sexual a que as mulheres estão submetidas nas ruas, em função de seu menor número e do relacionamento interpessoal frequentemente violento entre os que ali vivem. Muitas, por este motivo, buscam um companheiro que as defenda do assédio dos demais. Varanda e Adorno (2004) observam que no cotidiano nas ruas é freqüente a "troca" de sexo por algum tipo de favor ou benefício por parte das mulheres. Escorel (1999) ressalta a existência de grupos de pessoas em situação de rua onde uma mulher é "compartilhada" sexualmente por vários homens. A vulnerabilidade das mulheres à violência sexual nas ruas é aumentada também pelo uso freqüente do álcool, que dificulta o poder de reação frente a situações de violência.

Com relação às práticas homoafetivas da população em situação de rua, a escassez de estudos é maior, embora tais práticas sejam citadas como freqüentes. De Lucca (2007) em um estudo realizado parcialmente com observação participante dentro de um albergue paulistano, refere, de passagem, que ali há muito "namoro e sexo, apesar de haver um forte preconceito contra homossexuais" (p. 218) e nota o barulho do sexo como um daqueles que compõem a polifonia noturna do dormitório masculino. Escorel (1999), em estudo conduzido no Rio de Janeiro, cita os relatos de dois de seus informantes que estimavam que 60% dos homens moradores de rua têm relações homossexuais. Entre os motivos apontados por eles para isso estão "a carência afetiva que sentem na rua e uma convivência quase que exclusivamente masculina" (p. 165), além da troca eventual de sexo por dinheiro. A única pesquisa de campo encontrada que inclui este segmento da população foi desenvolvida por Frangella (2004), no bairro do Brás, em São Paulo. Esta autora observou a presença de homossexuais efeminados que "apareciam nas ruas e no refeitório, com um certo destaque, porém de maneira discreta. Portavam

brincos, os cabelos arrumados, alguns tratados com gel. Vestiam calças e camisetas justas, mas sem exagero" (p 171). Apesar da estigmatização a eles direcionada em alguns momentos, observa que isto não impedia a convivência deles com os demais e que

"Os homossexuais compartilham as fogueiras, a pinga, a comida, e fazem parte de outras sociabilidades cotidianas da rua. São incluídos, inclusive, por meio de suas qualidades femininas: carinhosos, acolhedores, dóceis. Elas são incluídas na condição feminina, até no que diz respeito à satisfação sexual. Muitos homossexuais possuíam maridos na rua. (...). Da parte dos homens, as manifestações da libido são (...) insinuantes quando associadas a seus companheiros homens ou homossexuais 'de coberta'" (p 198)

Frangella (2004) observa, a exemplo de Escorel (1999), que a prática homoerótica muito difundida não significa a identificação por parte da maioria dos que a praticam como homossexual. Segundo ela, na "ausência de mulheres, e embriagados sob a intimidade dos cobertores, homens cedem seus carinhos a outros homens, ainda que isso seja pouco assumido" (p. 219).

Excelentes em relação à análise feita de outros aspectos da vida da população de rua, estes estudos não buscam analisar a possível convergência da exclusão de classe com aquela sofrida pela orientação ou prática sexual por parte deste segmento. Na literatura internacional, contudo, há um número significativo de estudos sobre o tema, em espacial nos Estados Unidos e Reino Unido. .

Os estudos disponíveis sobre a categoria que os norte-americanos denominam *homeless*[224] são voltados principalmente às questões relacionadas à saúde física e mental. Enquanto na literatura brasileira o recorte predominante se faz entre "crianças e adolescentes de rua", de um lado, e "população adulta de rua", de outro, nos EUA é mais freqüente o recorte dos *homeless youths*, segmento que inclui o adolescente de rua ou que vive em abrigos e se estende em alguns estudos até a faixa dos 20 anos. É justamente nesse grupo que se concentra a maioria das pesquisas que enfocam o comportamento e orientação sexual dos *homeless* norte-americanos.

Whitbeck *et al.* (2004), Rew *et al.* (2005) e Hyde (2005) observaram que os(as) jovens LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e trangêneros) são muito mais susceptíveis a serem expulsos(as) ou fugirem de casa[225] em uma idade precoce do que os(as) heterossexuais, o que leva muitos(as) a viverem em abrigos ou nas ruas. Ainda que com metodologias diferentes, estudos feitos na Costa Oeste norte-americana mostram que a proporção de jovens que se identificam como LGBT em relação ao total de jovens *homeless* se situa em torno de 20 % nas cidades maiores, porcentagem que é significativamente

[224] O termo *homeless*, a exemplo dos termos utilizados no Brasil, tem definição distinta para diferentes autores. Em geral, porém, é mais abrangente que seus congêneres nacionais. O US Code define *homeless* como um indíviduo que não tem uma residência noturna fixa, regular e adequada ou que frequenta alguma das várias modalidades de abrigo oferecidas.

[225] Rew *et al*. (2005) citam que 73% dos jovens homeless gays e lésbicas de sua pesquisa referiram ter deixado a cas dos pais por desaprovação em, relação a sua orientação sexual, , enquanto 25 % dos jovens bissexuais disseram o mesmo.

menor nas cidades de menor porte, o que está relacionado à de jovens LGBT por cidades maiores pela maior liberdade em exercer sua sexualidade (Whitbeck *et al*, 2004).

A bibliografia norte-americana indica também algumas peculiariedades entre jovens *homeless* LGBT em relação àqueles que se identificam como heterossexuais:

- tem um histórico mais freqüente de violência física e sexual na família de origem e também posteriormente, quando estão nas ruas (Whitbeck *et al.*, 2004);
- são mais sujeitos ao abuso de álcool e substãncias ilícitas (Cochran *et al.*, 2002);
- são mais sujeitos à discriminação por parte dos próprios colegas de rua e da polícia (Milburn *et al.*, 2006);
- tem um número significativamente maior número de parceiros sexuais (Cochran *et al.*, 2002);
- são praticantes mais frequentes do "survival sex" - troca de atividade sexual por drogas, alimentos, abrigo ou dinheiro. (Whitbeck *et al.*, 2004);
- são mais sujeitos a entrar no mercado da prostituição (Kruks, 1991; Pennbridge, Freese & MacKenzie, 1992);
- são mais vulneráveis à infecção pelo HIV (Sugerman *et al.* 1991; Rotheram-Borus e Koopman, 1991; Sondheimer, 1992; Kipke *et al*., 1995; Pfeifer e Oliver, 1997).

Em estudo conduzido na Inglaterra, Dunne, Prendergast e Telford (2002) observaram neste segmento o histórico comum de violência na infância, abuso de drogas, envolvimento com prostituição e escolaridade interrompida (muitas vezes motivada por bullying duradouro e intenso) e mostraram que para mais de um terço de seus pesquisados a questão da identidade sexual foi o "gatilho" para a crise familiar que precedeu a saída de casa. Já dois terços dos jovens LGBT australianos que participaram do estudo conduzido por Rosenthal, Mallett e Myers (2006) apontaram os conflitos com os pais como a única razão importante para deixarem o domicílio de origem.

Podemos pensar que nossa realidade não é muito diversa daquelas, em relação aos homossexuais em situação de rua, jovens ou não. Estudos sobre travestis, como o realizado pelo autor deste projeto (Garcia, 2007) e o de Ferreira (2003), observaram que os garotos efeminados oriundos de camadas economicamente desfavorecidas muitas vezes abandonam precocemente a escola, por causa da intensa discriminação a que são submetidos. A mesma discriminação ocorre no interior das famílias. A busca pela "cidade grande" ainda na adolescência é comum entre homossexuais no Brasil (Green, 2000 e Parker, 2002), por permitir uma melhor expressão da própria sexualidade e facilitar a inserção no mercado de trabalho, mais restrito para os moradores de cidades menores, motivando a migração de muitos segmentos sociais pelo Brasil afora. O estigma associado ao jovem "bicha" estimula a migração como resposta, trazendo como uma possível consequência o afastamento progressivo da família e a falta de suporte social.

`A escolarização precária e fragilização dos vínculos familiares se somam a discriminação que os jovens homossexuais sofrem no mercado profissional, principalmente quando efeminados. Singer

(1979) cita, entre os obstáculos para a inserção dos trabalhadores do setor autônomo na divisão social capitalista do trabalho, os preconceitos de raça, sexo, idade, etc, que levam à "recusa por parte das empresas de engajar negros, mulheres e pessoas acima de certa idade" (p 84). A homossexualidade, embora não citada diretamente pelo autor, pode ser analisada dentro deste mesmo contexto.

O rompimento ou precariedade dos vínculos com a família e o trabalho, apontados por Paugam (2003) como aqueles que geram a desqualificação social entre a população muito pobre, parecem intensificar a vulnerabilidade dos jovens homossexuais de camadas populares ao empobrecimento, levando-os à situação de rua.

Homossexualidade e vida nômade

Maffesoli (2001) refletindo criticamente sobre a concepção durkheiniana de anomia, considera esta condição como algo estrutural, não necessariamente negativa. O nomadismo aparece, desta forma, como uma condição antitética em relação à sedentariedade, comprometida com as idéias de residência, segurança e domesticação. Condição por excelência da modernidade, a sedentariedade aparece como um desdobramento do Estado na vida cotidiana, onde o fixar aparece como um instrumento de dominação. Já o nomadismo, ao supôr múltiplas identificações e, portanto, múltiplos lugares, configura um rompimento com este ideal moderno.

Na análise do nomadismo feita por Deleuze e Guattari (2005), este aparece de forma positivada, condição ligada à idéia de um futuro aberto, a ser construído sem um programa e relacionado à noção nietzschiana de "devir". No nomadismo o modelo de grupalização é o bando, que tem como algumas de suas características a ausência da consolidação de um poder estável, a transitoriedade e a rotatividade, o que faz com que seus integrantes se dissolvam e se reagrupem novamente. Na sedentariedade, por outro lado, ordem dominante na sociedade capitalista e que tem a família como modelo por excelência, os indivíduos são capturados espacial e identitariamente em organizações sociais mais definidas. O nomadismo aparece como uma possibilidade de heterogeneidade oposta à estabilidade e à constância, como uma linha de fuga à captura identitária típica do Capitalismo. E, uma análise bastante instigante, Guattari (1992) considera que o Capitalismo cria um "falso nomadismo", uma simulação com a finalidade de proteção frente ao nomadismo verdadeiro, processo que pode ser observado na vivência metropolitana, onde há aparentemente tudo circula (pessoas, carros, músicas, moda, etc.), mas ao mesmo tempo tudo parece estar fixo e imóvel.

O estudo do fortalecimento do modelo de família nuclear burguesa a partir do século XIX na Europa mostra um paralelo claro entre tal modelo de família e a condição sedentária. A centralidade da figura do "pai" na França oitocentista, autoridade que substitui a do rei no ambiente doméstico mostra o equívoco de se considerar o espaço privado como de domínio das mulheres, uma vez tal "pai' domina a casa mesmo estando fora (Perrot, 1999). Ao mesmo tempo, porém, autoriza-se progressivamente os

homens jovens a viverem um período de liberdade frente às exigências de constituição familiar, a "viverem a juventude" antes do casamento os sedentarizar. Perrot (1999) observa este nomadismo institucionalizado mesmo entre homens jovens de camadas populares, momento em que se formam os primeiros grupos ("tribos") juvenis. A análise da autora revela um paralelo interessante entre o nomadismo dos jovens - que se destacam provisoriamente de suas famílias - e a boemia dos artistas - que nela vivem permanentemente. A condição da boemia é inversa simetricamente à da vida burguesa, em diversos aspectos: em relação ao seu tempo (noturno), ao seu espaço (ruas e bares), ao seu tipo de moradia (incerta) e a sua moralidade (não baseada na fidelidade). É também, como mostra a autora, um local de certa aceitação para os naquele momento denominados pederastas.

A relação entre o nomadismo e a homossexualidade tem sido explorada por alguns autores. Perlongher (1987) observa a presença do modelo de sociabilidade nômade entre os michês e outros personagens do mercado sexual masculino em São Paulo. A vivência junto à "turma de amigos" é citada como freqüente por Green (2000), em relação do universo homoerótico brasileiro da segunda metade do século XX. Ainda que alguns segmentos LGBT passem por um processo de sedentarização[226], é pertinente a consideração de que a sociabilidade LGBT em geral possui mais elementos que a aproximam das características do nomadismo descritas.

Além do afastamento freqüente da família por dificuldades relacionadas ao assumir-se e/ou à discrimação familiar, do recurso mais freqüente ao grupo de amigos e da frequente vivência na "noite", outro fator que contribui para um maior nomadismo da sociabilidade homoerótica nas grandes cidades brasileiras é a migração sexual. Parker (2002), em sua análise da migração LGBT pelo Brasil e mundo afora, mostra que a busca pela liberdade sexual não é o único motivo da busca pela "cidade grande", ainda que a fuga da vigilância nas cidades menores seja um fator também importante. A busca pela prosperidade e pela modernidade, também presente em outros grupos de migrantes, são fatores a serem ressaltados na migração sexual: mesmo que os indivíduos continuem pobres, a diversidade e a velocidade da vida nas grandes cidades é preferível para muitos homossexuais que vem para a "cidade grande". O mercado do sexo nas grandes cidades acaba por ser, para muito jovens LGBT, um modo de entrar em contato com uma rede de contatos na nova cidade, ao mesmo tempo em que possibilita a sobrevivência econômica.

Uso de álcool e drogas ilícitas na população LGBT

Um fator fortemente associado à situação de rua é o uso álcool e drogas ilícitas. Escorel (2009) sugere que este uso é causa e conseqüência da situação de rua: ao mesmo tempo em que o uso contribui para a fragilização do vínculo familiar de origem, é em certa medida necessário com "anestesia" frente à permanência nas ruas. Os resultados preliminares da pesquisa por nós realizada mostraram um

[226] Ver discussão feita por um de nós a respeito da constituição das famílias homoparentais (Garcia et al, 2007)

altíssimo índice de consumo de drogas - especialmente crack - entre os entrevistados. Em virtude deste dado e da bibliografia que mostra um elevado consumo de álcool e drogas pela população LGBT em geral no Brasil[227] e no mundo, este tema merece ser abordado mais detidamente.

Alguns reviews de pesquisas internacionais estimam que a população LGBT tem uma propensão maior de abuso de drogas ilícitas, com um incidência de duas a três vezes maior se comparada à população heterossexual de mesma idade e faixa de renda (Bux, 1996 , Jordan, 2000). Tais estudos levantam algumas hipóteses para explicar tal dado. A primeira delas refere-se aos ambientes freqüentado pelas pessoas LGBT: pela situação de discriminação sofrida e dificuldade de aceitação por parte das famílias, estas em geral teriam maior tendência a freqüentar bares e boates como forma de busca por relações de amizade ou afetivo-sexuais, processo que facilitaria o uso abusivo de álcool e outras drogas, freqüentes em tais espaços. A segunda hipótese relaciona-se ao estigma, sugerindo que a população LGBT utilizaria álcool drogas com maior frequência para mitigar o sofrimento pela discriminação sofrida ou como forma de diminuir a autocensura pela própria orientação sexual, em função da interiorização do estigma sofrido. A terceira hipótese propõe que a relação entre homossexualidade e uso mais freqüente de drogas estaria no padrão de rompimento com as normas sociais presente em ambos os comportamentos: uma vez rompendo-se com o ideal de normalidade heterossexual pressuposto nas sociedades ocidentais, passa-se a ocupar em alguma medida uma posição de "outsider" (Becker, 2008), o que facilitaria por sua vez tanto o contato com outros "outsiders", como os consumidores de drogas ilícitas, quanto atenuaria o receio de rompimento com padrões sociais que estigmatizam o uso de drogas.

Os resultados preliminares da pesquisa realizada sugerem que as três hipóteses parecem plausíveis para explicar o uso de drogas ilícitas pelos(as) entrevistados(as). A estas, é possível incluir ainda uma quarta hipótese, associada à sociabilidade nômade, descrita anteriormente: o fato de haver um afastamento maior da família de origem, em virtude da não-aceitação da orientação sexual e identidade de gênero, muitas vezes envolvendo a migração da cidade de origem, e o fato de não haver uma urgência na constituição de uma nova família nos moldes da família nuclear, amplia as possibilidades de agrupamento baseadas em amizade não em laços de casamento ou sanguíneos por parte destas pessoas. Isso acaba por diminuir a vigilância sobre o uso de drogas, comum nas famílias de origem, e facilitar o mergulho na que um dos entrevistados denominou "vida loka". Os(as) entrevistados(as) parecem reproduzir em uma intensidade ainda maior a inversão da vida burguesa presente na vivência da boemia descrita por Perrot (1999): vida noturna, nas ruas, com moradia incerta e com vida afetiva/sexual não-monogãmica.

REFERÊNCIAS

[227] Pesquisas realizadas no Ceará por Gondin (2006) mostraram uma elevadíssima porcentagem de HSH que consomem uma grande quantidade de álcool em ocasiões de lazer

BECKER, H. S. **Outsiders:** *estudos da* **sociologia** *do* **desvio**. RJ, Zahar, 2008

BUX, D.A. The ***epidemiology*** of problem ***drinking*** in gay men and lesbians: a critical review. *Clin. Psychol. Rev.* 16 (4), p. 277–298, 1996.

CEZIMBRA. L. M. L. Mulheres de rua e as particularidades que revelam o feminino. In: GROSSI, P. K & WERBA, G. C. *Violência e gênero: coisas que a gente não gostaria de saber*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001, p 117 -128

COCHRAN BN; STEWART AJ; GINZLER JA; CAUCE AM. Challenges faced by homeless sexual minorities: comparison of gay, lesbian, bisexual, and transgender homeless adolescents with their heterosexual counterparts. *American Journal of Public Health,* 92, 2002, p. 773-777

DE LUCCA, D. *A rua em movimento - experiências urbanas e jogos sociais em torno da população de rua*. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia, vol 5*. RJ, Editora 34, 1995.

DUNNE, GA, P***RENDERGAST, S., TELFORD, D.*** Young, gay, homeless and invisible: a growing population? **Culture**, **Health** *&* *Sexuality*, 4 (1), p. 103-15, 2002.

ESCOREL, S. *Vidas ao léu: trajetórias de exclusão social*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

ESCOREL, S. A saúde das pessoas em situação de rua. In BRASIL, MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. *Rua: aprendendo a contar: pesquisa nacional sobre a população em situação de rua.* Brasilia, DF: MDS, Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, Secretaria Nacional de Assistência Social, 2009, p. 110-133.

FERREIRA, RSF. *As "Bonecas" da Pista no Horizonte da Cidadania: uma jornada no cotidiano travesti***.** 2003. Dissertação (Mestrado multidisciplinar em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2003.

FOUCAULT, M. *História da Loucura*. SP: Perspectiva, 1978.

FRANGELLA, SM. *Corpos urbanos errantes: uma etnografia da corporalidade de moradores de rua em São Paulo*, 2004 Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

GARCIA, MRV. "*Dragões": gênero, corpo, trabalho e violência na formação da identidade entre travestis de baixa renda*, 2007. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GARCIA, M. R. V. ; WOLF, A. G. ; OLIVEIRA, E. V. ; GONÇALVES, L O. ; OLIVEIRA, M. Não podemos falhar: a busca pela normalidade em famílias homoparentais. In: GROSSI, M., MELLO, L. & UZIEL, A. P. (Orgs.). *Conjugalidades, parentalidades e identidades lésbicas, gays e travestis*. Rio de Janeiro: Garamond, 2007, p. 277-300.

GONDIM, R.C. *Comportamento sexual e uso de álcool e drogas entre homens que fazem sexo com homens no Ceará: tendências e práticas de risco para as DST/Aids*, 2006. Tese (Doutorado em Medicina Social) - Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006

GREEN, JN. *Além do Carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX*. SP: Editora UNESP, 2000

GUATTARI, F. *Caosmose; um novo paradigma estético*. São Paulo: Editora 34, 1992.

HYDE, J. From home to street: Understanding young people's transitions into homelessness. *Journal of Adolescence* 28 (2) , p 171-183, 2005.

KIPKE, MD; O'CONNOR, S; PALMER, R; MACKENZIE, RG. Street youth in Los Angeles: profile of a group at high risk for human immunodeficiency virus infection. *Arch Pediatr Adolesc Med* 149, p 513-519, 1995.

KRUCKS, G. Gay and lesbian homeless/street youth: Special issues and concerns. *Journal of Adolescent Health* 12, p. 515-518, 1991.

JORDAN, K. M. Substance abuse among gay, lesbian, bisexual, transgender, and questioning adolescents. *School Psychology Review*, 29, p. 201-206, 2000.

MAFFESOLI, M. *Sobre o nomadismo: vagabundagens pós-modernas*. RJ: Record, 2001.

MILBURN, N. G. AYALA, G. RICE, E. BATTERHAM, P. ROTHERAM-BORUS, M. J. Discrimination and Exiting Homelessness Among Homeless Adolescents. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology* 2(4), p. 658–672, 2006.

PARKER, R. *Abaixo do Equador*. Rio de Janeiro: Record, 2002

PAUGAM, S. *Desqualificação Social: Ensaio sobre a nova pobreza*. São Paulo: Cortez, 2003.

PERLONGHER, N. *O negócio do michê: prostituição viril em São Paulo*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

PERROT, M. Maneiras de morar. In ARIÉS, P. & DUBY, G. (orgs.) *História da vida privada: da Revolução Francesa à Primeira Guerra*, *vol. 4.* São Paulo: Cia. das Letras, 2009, p. 284-302

PFEIFFER RW e OLIVER J. A study of HIV seroprevalence in a group of homeless youth in Hollywood, California. *J Adolesc Health* 20, p. 339-342, 1997.

REW, L.; WHITTAKER, T.A., TAYLOR-SEEHAFER, M.A., SMITH, L.R. Sexual Health Risks and Protective Resources in Gay, Lesbian, Bisexual, and Heterosexual Homeless Youth. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 10(1), p 11-19, 2005.

ROSENTHAL, D, MALLETT, S, MYERS, P. Moving Out Moving On: Young people'***s*** pathways in and through homelessness in Melbourne, *Australian and New Zealand Journal of Public Health* 30(3), p. 281-5, 2006

ROTHERAM-BORUS MJ & KOOPMAN C. Sexual risk behaviors, AIDS knowledge, and beliefs about AIDS among runaways. *Am J Public Health*, 81(2), p. 208-210, 1991

SINGER, P. *Economia política do trabalho.* São Paulo: Hucitec, 1979.

SONDHEIMER, DL. HIV infection and disease among adolescents. In DICLEMENTE, RJ (ed) *Adolescents and AIDS: a Generation in Jeopardy.* Newbury Park, CA, Sage Publications, 1991, p. 71-85

SUGERMAN, ST, HERGENROEDER, AC, CHACKO, MR, PARCEL, GS. Acquired immunodeficiency syndrome and adolescents. Knowledge, attitudes, and behaviors of runaway and homeless youths *Am J Dis Child* 145, p 431-436, 1991.

VARANDA, W. e ADORNO, RCF. Descartáveis urbanos: discutindo a complexidade da população de rua e o desafio para políticas de saúde. *Saúde e Sociedade* 13(1), p 56-69, 2004.

VIEIRA, MAC. ; BEZERRA, EMR; ROSA, CMM; DIAS, CJM. ; SALDANHA, E. ; BELLINI, E.MB; BELTRAME, IL; SILVA JR, I ; BROIDE, J; GARCIA, MRV; YASBEK, MC; RANGEL, MCS; WANDERLEY, MB; HERNANDES, R.V. *População de rua: quem é, como vive, como é vista.* São Paulo: Hucitec, 1992.

WHITBECK, LB; CHEN, X; HOYT, DR; TYLER, K; JOHNSON, K. Mental Disorder, Subsistence Strategies, and Victimization Among Gay, Lesbian, and Bisexual Homeless and Runaway Adolescents. *The Journal of Sex Research* 41(4), 329-342, 2004.

ADOLESCÊNCIA, CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: DISCURSOS DA BIOMEDICINA

Régia Cristina Oliveira[228]

O texto ora apresentado visa discutir, a partir do discurso de profissionais de saúde, a relação existente entre adolescência, corpo, gênero e sexualidade. Trata-se da apresentação de resultados da pesquisa de pós-doutorado, realizada na Universidade Federal de São Paulo-UNIFESP, sob apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP. A referida pesquisa, intitulada "Adolescência e corpo adolescente: discursos da biomedicina", teve o propósito de investigar como a biomedicina trabalha a relação entre

[228] Doutora em Sociologia, Pós doutoranda- Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP; Agência Financiadora -Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP.

corpo, gênero, adolescência, na construção social do corpo adolescente e na própria percepção da "adolescência". Buscou-se estabelecer um diálogo entre ciências humanas e ciências biomédicas, a partir da focalização da saúde como objeto de investigação. Metodologicamente, a abordagem utilizada foi qualitativa, utilizando-se como técnicas de pesquisa, a observação de atividades dos profissionais de saúde – aulas, atendimentos e discussões de casos clínicos –, realizadas em um espaço de atenção e de especialização em adolescência, e entrevistas semi-estruturadas com os profissionais de saúde desse local. No referente aos resultados, pode-se destacar a existência de argumentos fisicalistas, normalizadores e moralizadores, na apreensão e compreensão da relação entre adolescência, corpo, gênero e sexualidade.

O trabalho apresentado refere-se à discussão de dados encontrados na pesquisa de pós-doutorado *Adolescência e corpo adolescente: discursos da biomedicina*, que está sendo realizada na Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP, Departamento de Medicina Preventiva, Área de Concentração, Ciências Humanas em Saúde, sob a supervisão da professora Cynthia Andersen Sarti.

O objetivo deste trabalho é investigar a construção social do corpo do (a) adolescente e da própria categoria adolescência, a partir do discurso[229] biomédico, enfocando a categoria gênero, que é constitutiva dessa construção. Para tanto, busca-se o estabelecimento do diálogo entre ciências humanas e ciências da saúde, a partir da suposição de reconhecimento da existência de referencias epistemológicos próprios a cada um dos campos de conhecimento na apreensão e compreensão de termos que lhes são comuns – o ser humano, o corpo, a saúde, a doença. No estudo em foco, o ser humano, ser social, é o/a adolescente.

Mais do que o reconhecimento de epistemologias próprias, trata-se, como esclarece Sarti (2003), da abertura de cada um dos campos para a escuta e para o reconhecimento do caráter relativo de cada uma das partes, bem como da complementaridade imprescindível para "fundamentar o entendimento" a respeito do que se busca investigar.

Na aproximação desses campos distintos do conhecimento, a idéia é relativizar as concepções desenvolvidas pela biomedicina, especificamente, no referente ao modo como pensam os indivíduos com os quais trabalham, no caso em questão, os/as adolescentes, a partir de uma dada idéia de "adolescência". Ao mesmo tempo, trata-se de perceber como o corpo adolescente, *lócus* da atuação desses profissionais, é por eles apreendido.

A idéia é de que os profissionais de saúde constroem o corpo adolescente na medida em que normatizam as diferenças entre os sexos, as quais se manifestam nesse momento da vida dos indivíduos.

A biomedicina nos fornece o significado oficial para o corpo e os males que os afetam (Herzlich, C & Adam, 2006; Le Breton, 2006). Nas sociedade ocidentais, os profissionais de saúde são agentes de um discurso hegemônico sobre o corpo (Laplantine:2002), recebendo influências do universo social que também os informa. Nessa construção, domina o modelo ontológico, orientado pela localização da doença.

[229] Para pensar a idéia de discurso, o trabalho toma como referencial teórico Michael Foucault. Nessa apreensão, o discurso médico, construído ao longo dos séculos, é pensado como instrumento de poder, de estabelecimento de interdições e de diferenciações entre os sexos (Foucault, [1988] 2006).

Partindo dessas questões sobre adolescência e corpo adolescente, colocadas como problemas de pesquisa, foram realizadas observações sistemáticas de aulas para profissionais de saúde, especializandos em adolescência, discussões de casos clínicos e entrevistas semi estruturadas com esses profissionais.

A pesquisa foi realizada em um espaço biomédico[230] de atenção e de especialização em adolescência. Buscou-se avaliar como os profissionais de saúde, das diversas áreas - medicina, fonoaudiologia, nutrição, educação física, odontologia e psicologia – constroem a noção de adolescência e de corpo adolescente e, apoiados a isso, desenvolvem sua prática.

Adolescência e normalidade

No campo biomédico há uma noção de normalidade/anormalidade permeando os discursos e as percepções sobre adolescência. Baseado no que denominam de *Síndrome da adolescência normal*, termo cunhado pelo psicanalista Mauricio Knobel, a adolescência[231] é compreendida como um período de profundas transformações biopsicosociais, delas fazendo parte um conjunto de comportamentos, considerados "normais" na adolescência: "busca de si mesmo; separação progressiva dos pais; tendência grupal; desenvolvimento do pensamento abstrato e necessidade de intelectualizar e de fantasiar; evolução da sexualidade; crises religiosas; vivência temporal singular; atitude social reivindicatória; constantes flutuações de humor; manifestações contraditórias da conduta" (Saito e Leal, 2001, p. 106).

Segundo a percepção biomédica, a saída da "normalidade" é dada quando esse comportamento deixa de ser "adequado" para a família e/ou para o convívio social; quando há excesso, manifesto pela expressão de um comportamento mais violento nas atitudes reivindicatórias, ou uma reclusão mais acentuada do adolescente em si mesmo, enfim, excessos perceptíveis, especialmente pela família, em um ou mais dos itens comportamentais considerados "normais" na adolescência. A saída da "normalidade", pelo aparecimento de determinados "sintomas" possibilita, então, a intervenção biomédica e, no limite, a medicalização.

Há, portanto, uma noção de normalidade anterior, pressuposta como um padrão a ser encontrado, segundo variabilidades possíveis, que definem o momento da intervenção pela saída dessa normalidade. Trata-se, assim, da volta ao que é considerado "normal", em termos de comportamento esperado na adolescência.

Em sua obra O normal e o patológico, Canguilhem discute essa idéia de normalidade preconcebida, argumentando a favor da existência de uma relação entre o normal e o patológico e, a partir desta, da elaboração de significados definidos, em dado tempo e lugar, pela experiência da doença no indivíduo. É o indivíduo, portanto, que informa o médico sobre seu estado de saúde e não uma noção de normalidade dada a priori e de modo objetivo.

[230] O termo biomedicina diz respeito a uma racionalidade médica, característica da medicina ocidental contemporânea, da qual fazem parte: "uma morfologia ou anatomia humana; uma fisiologia ou dinâmica vital; um sistema de diagnóstico; um sistema de intervenções terapêuticas e uma doutrina médica". (Camargo Júnior, 2003, p.101).

[231] Segundo a Organização Mundial de Saúde – OMS, a adolescência é definida em termo etários, que vai dos dez aos dezenove anos e onze meses. Dentro dessa faixa, a adolescência é dividia em pré-adolescência, adolescência e adolescência tardia ou pós adolescência.

A definição biomédica do que é considerado normal na adolescência implica sua normatização e isto é feito por intermédio de um outro que diz sobre o/a adolescente: a família, a escola, os profissionais de saúde. Como conseqüência, tem-se a homogeneização da noção de adolescência, dada por um conjunto de elementos comportamentais que a enquadram em um dever ser, ao mesmo tempo em que definem as possibilidades de desvios e de intervenções.

A denominação "Síndrome da adolescência normal" não é um consenso entre os profissionais de saúde que trabalham com adolescentes. Entre aqueles que não se dizem adeptos dessa denominação, há um incômodo em relação ao termo "síndrome", por este estar vinculado à idéia de doença. Há também, mesmo entre aqueles que se utilizam da denominação para pensar e falar da adolescência, uma ressalva com relação à sua abrangência, ou seja, ao fato de que nem todos os adolescentes irão passar por todos os itens comportamentais ali referidos, e, mesmo, à possibilidade de que não vivenciem nenhum deles. De todo modo, as características comportamentais apontadas definem um padrão, dele fazendo parte os desvios e os exceções que acabam por confirmarem uma regra. Ainda que nem todos os adolescentes apresentem os comportamentos ali apresentados, esses mesmos comportamentos os definem enquanto uma categoria social de atenção e de intervenção médica e biomédica.

Além da idéia do excesso na avaliação dos comportamentos adolescentes, aspectos de ordem moral pautam as definições sobre normalidade e anormalidade na adolescência. A tendência grupal, por exemplo, define um dos comportamentos esperados na adolescência. Todavia, o tipo de participação dos jovens afirma seu enquadramento num padrão de normalidade ou de anormalidade. Em entrevista, os profissionais de saúde avaliaram o tipo de participação dos jovens, em positiva e negativa, definindo aquilo que consideram normal na adolescência. Participar de grupos para se afastar das referências da família é considerado um comportamento normal. Todavia, se essa participação envolver drogas ou más companhias, ela sai da normalidade esperada, figurando-se como um desvio que precisa ser avaliado.

Em termos comportamentais, o normal responde pelo que é considerado adequado pela biomedicina. Ao mesmo tempo, a normalidade faz referência a uma média, ao que é encontrado na média da população adolescente, segundo o sexo e a faixa etária abarcados. Há, portanto, uma referência também quantitativa para se pensar em normalidade na adolescência, muito relacionada aos aspectos biológicos, às transformações hormonais, diferentes e esperadas para cada sexo.

O afastamento dessas referências pode expressar a variabilidade, também pressuposta, bem como o aparecimento de algum distúrbio, doença. A própria adolescência, pensada como doença, não é uma idéia muito distante na biomedicina, fazendo parte de um processo histórico de constituição da atenção médica a esses indivíduos, o qual culminou com a especialização em adolescência pelos profissionais de saúde, alguns dos quais auto identificados como hebiatras.

O processo de desconstrução da idéia de adolescência ligada à doença não se encontra finalizado. Como menciona uma das médicas do espaço de atenção à adolescência, alvo desta

pesquisa, é possível ainda hoje encontrar comentários de profissionais de saúde que expressam essa associação, citando a seguinte fala de um profissional da área: *adolescência é uma doença que tem cura, que tem hora certa para acabar*, em referência ao término desse período pela entrada na vida adulta.

Essa percepção é bastante criticada pela médica que a trouxe como exemplo em sala de aula, para alunos de especialização. Todavia, se a adolescência não é considerada explicitamente uma doença, pela maioria dos profissionais que com eles trabalham, os termos que a envolvem - síndrome, normalidade, anormalidade e dor - apresentam forte associação com o universo no qual a doença se insere, ao mesmo tempo em que homogeneíza essa experiência, desconsiderando diferentes clivagens sociais, como gênero, raça, etnia[232]. Adolescência, avalia uma das médicas, *é uma fase tão dolorida da vida, como o parto e a cólica renal, que depois se esquece quando se cresce, de tão dolorido que foi*.

A noção de normalidade da vivência adolescente, segundo um conjunto de aspectos comportamentais está sustentada pelos condicionantes biológicos, por argumentos fisicalistas, que respondem pelas transformações hormonais, próprias da puberdade. Assim, segundo os profissionais de saúde, os comportamentos esperados na adolescência são resultado de transformações orgânicas, *com destaque para a área frontal do cérebro, que está se modificando muito*, ressalta a médica.

A definição dessas modificações, diferente para os e as adolescentes, permite a normatização das diferenças entre os sexos, as quais sustentam as percepções das relações de gênero, delas fazendo parte a moralização da figura feminina nas questões ligadas à sexualidade.

Adolescência, corpo, gênero e sexualidade: percepções e construções biomédicas

Em estudo sobre a história da ginecologia no Brasil, Rhoden (2001) mostra como as diferenças sexuais foram construídas pela medicina. É na puberdade, argumenta a autora, que essas diferenças vão se manifestar de maneira mais evidente. É nesse momento que o discurso biomédico sobre a relação entre corpo, gênero, adolescência se constitui, no sentido da organização e normatização do corpo e das diferenças sexuais.

No século XIX, continua a autora, essas diferenças anatômicas vão justificar as diferenças de papéis sociais entre homens e mulheres, segundo expectativas referentes às relações de gênero[233]. No tocante à percepção da sexualidade, nesse período, ao homem era atribuída a existência de um desejo sexual mais forte, natural e legítimo. Esse atributo, quando percebido na mulher, era apreendido como um aspecto que estava fora dos padrões de normalidade.

Contemporaneamente, a percepção da sexualidade feminina ganha outros contornos, sendo considerada legítima, pela biomedicina. Todavia, especialmente na apreensão da adolescência, essa questão remete ao aspecto da experimentação, considerada uma das

[232] Dessas clivagens, a classe é a mais citada pelos profissionais de saúde em referência à diversidade de vivência da adolescência. De todo modo, ela aparece subordinada aos determinantes biológicos que inscrevem a puberdade e que também acabam por definir, em muitos momentos, a própria adolescência.
[233] O texto apóia-se em Scott (1995) para quem a categoria gênero está relacionada às diferenças aceitas entre os sexos, em um dado tempo e lugar, que também vão expressar relações de poder.

características desse momento da vida dos indivíduos, e, associada a isso, à moralização da adolescência feminina.

Segundo os profissionais de saúde que trabalham com adolescentes, o comportamento sexual do e da adolescente é considerado adequado se está sendo prazeroso para os jovens, independentemente de quem é ou são o(s) seu(s) parceiro(s), pressupondo-se aí a possibilidade de relacionamento com mais de um parceiro ao mesmo tempo e com a experiência homossexual. Para os profissionais biomédicos, esse comportamento está condizente com a idéia de experimentação. Mas é preciso se antecipar aos riscos.

A idéia de risco – de gravidez e de doenças sexualmente transmissíveis – é bastante forte entre os profissionais de saúde. Associa-se a ela uma dada percepção da adolescência, considerada irresponsável e fantasiosa, no que se refere à sensação de indestrutibilidade desses jovens. Em decorrência disso, os profissionais buscam orientá-los especialmente na utilização de métodos contraceptivos, que também visam evitar a gravidez.

Para a biomedicina, a gravidez na adolescência é considerada um problema, especialmente de ordem clínica, dado os riscos a ela associados: nascimento prematuro do bebê e morte da criança no parto. Como desenvolve Cabral (2005, p. 89), na área da saúde, a gravidez na adolescência tem sido construída como problema social. Baseados nessa percepção, continua a autora, a idéia de precocidade e o termo "indesejada" vão estar sempre acompanhando o fenômeno. Assim, para a biomedicina e segundo seu discurso hegemônico sobre o corpo e as questões que o afetam, a gravidez na adolescência é encarada como "um desvio ou transtorno para a vida do (a) jovem. Destacam-se os "riscos biopsicossocias" para a adolescente e o bebê. Aliado aos riscos clínicos, são levantadas questões de outra ordem, dizendo respeito à limitação do crescimento social e econômico da jovem que engravida, conforme mencionam os profissionais, em aulas observadas e em entrevistas.

Há a percepção da gravidez na adolescência como um projeto de vida para adolescentes de camadas populares, conforme também atestado por pesquisas que investigam o tema. Todavia, essa noção aparece generalizada e mesmo atribuída à falta de estima da jovem e/ou à inexistência de outros projetos para sua vida.

Por meio das noções de risco, vulnerabilidade, irresponsabilidade e sensação de indestrutibilidade juvenil, a biomedicina constrói a categoria adolescência, ao mesmo tempo em que normatiza as diferenças encontradas entre os sexos, categorizando-as segundo padrões de normalidade, que também definem os e as adolescentes.

O corpo adolescente constitui-se assim, como corpo sexuado, sob o qual recaem prescrições biomédicas normatizadoras na definição do feminino. Há a percepção de que as jovens são mais sonhadoras e idealizadoras do que os adolescentes da mesma faixa etária. Essas percepções também respondem por expectativas sobre as diferenças de gênero, no interior das quais são estabelecidos os papéis sociais.

Assim, quando a questão da experimentação aparece para falar da sexualidade na adolescência, ela surge de modo generalizado, caracterizando-a. Todavia, quando essa

experimentação gera a gravidez da adolescente, ela traz conotações moralizadoras, como a referência à promiscuidade, à falta de perspectivas e de projetos de vida da jovem que engravida.

No tocante à experimentação sexual do adolescente do sexo masculino, há uma preocupação maior com a possibilidade de que ele venha a adquirir doenças e que, portanto, precisa aprender a se proteger. Essa preocupação reafirma expectativas quanto ao gênero masculino no tocante à sexualidade, dada a possibilidade de existência de mais de um parceiro sexual ser vista como um comportamento legítimo desse universo.

Interessante observar como as questões apreendidas por Rohden (2001) relativas à construção médica, no século XIX, das diferenças sexuais e do aspecto da moralização da figura feminina, vão se atualizar na prática e nos discursos dos profissionais de saúde, no espaço biomédico estudado, ao mesmo tempo em que o mesmo traz a reconfiguração da experimentação adolescente segundo expectativas referentes ao lugar social de cada um.

Em artigo intitulado Sexualidade e gênero na medicina, Rohden (2006, p.157) propõe o estudo de três dimensões: o sexo – referência biológica de definição do masculino e feminino-, o gênero - pensado como "tudo aquilo que é socialmente atribuído por cada sociedade, em determinado momento de sua existência, a cada um dos sexos" – e a sexualidade – que diz respeito às várias formas de expressão e manifestação do desejo sexual, delas fazendo parte constitutiva os hábitos e valores associados às orientações sexuais e às suas práticas. A autora busca pensar o modo como essas dimensões intervém na prática e no conhecimento médicos.

Como aponta a autora, com base em estudos a respeito do assunto, as diferenças de gênero vão levar a percepções e a comportamentos diferenciados, tanto por parte dos médicos em relação aos pacientes, quanto dos pacientes em relação a esses profissionais. Os pacientes, por exemplo, tendem a achar as médicas mais atenciosas, demorando mais com eles na consulta, ouvindo-os mais. Ao mesmo tempo, os pacientes costumam não interromper um médico homem que está lhe passando as orientações. Esse comportamento, avalia a autora, deve ser explicado por tudo aquilo que é socialmente designado às mulheres e aos homens e que resultam em atitudes diferenciadas, tanto por parte dos pacientes, quanto dos médicos.

Ao mesmo tempo, médicos e biomédicos são informados pelas concepções de gênero e de sexualidade desenvolvidos em nossa sociedade, fazendo com que sejam reproduzidas e legitimadas, tendo em vista o discurso médico sobre o corpo, nas sociedades ocidentais modernas, figurarem como discursos oficiais (Breton, 2006; Laplantine, 2002). Essas concepções se legitimam não apenas como modelos de relações sociais entre homens e mulheres, mas também entre jovens e adultos, aponta Rhoden (2006).

No estudo empreendido no espaço de atenção e de especialização em adolescência, foi possível perceber essa dupla imbricação, ou seja, a construção da noção de adolescência, baseada em traços comportamentais que apontam para uma normalidade ou para sua saída, e, constitutiva a essa noção, determinada percepção das relações de gênero, definida por expectativas daquilo que corresponde ao gênero feminino e ao gênero masculino.

Mais do que a correspondência, para os profissionais de saúde que trabalham com adolescência, trata-se da observação daquilo que pode sair de um padrão aceito de normalidade e se figurar como situações de risco.

A intervenção médica se dá no corpo, *lócus* de sua atuação. Ao mesmo tempo, quando o público é o/a adolescente, aspectos comportamentais coadunam-se à atenção prestada, ao mesmo tempo em que se subordinam aos determinantes biológicos, orgânicos que os explicam.

Em entrevistas, os profissionais de saúde revelam a especificidade do atendimento ao adolescente, levando em conta aspectos comportamentais – como a contestação, a introspecção, a fantasia e a sensação de indestrutibilidade –, que o diferenciam tanto da criança – totalmente dependente do adulto -, quanto do adulto – que sabe o que quer e o por quê de estar na consulta.

Esses aspectos constroem uma idéia de adolescência "normal", já pressuposta ao atendimento, da qual fazem parte determinadas concepções de gênero e de riscos aos quais cada um dos gêneros estarão mais ou menos vulneráveis. À mulher, o risco de gravidez na adolescência; ao homem, o risco de doenças sexualmente transmissíveis. O risco dessas mesmas doenças nas mulheres não é desconsiderado, mas está em segundo plano se avaliada a preocupação biomédica com a gravidez na adolescência e suas implicações físicas e sociais, colocadas como déficits na vida dessas jovens. Nessa atenção, ainda que a ginecologia[234] seja a especialidade médica por excelência, várias outras especialidades médicas e biomédicas entram em cena no atendimento à adolescência.

A questão central aí colocada é que, na percepção médica e biomédica, especialmente a atenção ao o/a adolescente deve primar pela multidisciplinaridade e, tanto quanto possível, pelo trabalho "interdisciplinar"[235]. Está por traz dessa percepção uma noção de adolescência, apreendida como um período de intensas transformações biológicas, psíquicas e sociais, que resultam em um sujeito – adolescente – visto como um ser essencialmente complexo e problemático. Diante desse quadro, o desenvolvimento e a utilização da noção de "síndrome de adolescência normal" vai ter como função facilitar, para os profissionais de saúde, a visualização de traços comportamentais que caracterizam a adolescência "normal" e aqueles que sinalizam a saída dessa normalidade.

Um dos traços já mencionados refere-se à experimentação, nos diversos campos da vida, dentre as quais, aquelas relacionadas à sexualidade. Para a biomedicina trata-se da atenção às conseqüências da experimentação que, no caso da adolescente, vai se referir à gravidez.

[234] Como desenvolve Rhoden (2006, p. 177), a "ginecologia e a obstetrícia se constituíram como discursos sem precedentes sobre a natureza do feminino e da sexualidade da mulher."

[235] A compreensão médica da interdisciplinaridade é avalia por Camargo Júnior (2003). Segundo o autor, ao observar as práticas tidas como "interdisciplinares" pela medicina, observa-se que as mesmas correspondem, na maior parte das vezes, à mera justaposição das atividades de assistência desenvolvidas por profissionais com formações diferenciadas.

Ainda que alguns médicos já discutam a necessidade de orientação do jovem do sexo masculino em relação à gravidez e, com ela, a necessidade de prevenção, ainda é majoritária a referência à adolescente que engravida[236] e/ou que pode vir a engravidar, tendo em vista ser ela quem carrega e gera a criança, quem deverá fazer o pré natal e quem pode vir a ter os problemas de saúde aí implicados, como parto pré maturo. Destaca-se também a referência ao baixo peso da criança ao nascer e a maior possibilidade de morte no parto (da criança e/ou da jovem).

Busca-se o estabelecimento de estratégias de controle das jovens que já engravidaram e que podem vir a engravidar novamente. Segundo entrevistas com os profissionais de saúde e observações de aulas ministradas para especializandos, há uma preocupação maior dos profissionais em relação ao que chamam de gravidez reincidente. O termo, reincidência, traz a conotação do erro que se repete e é desse modo que a gravidez na adolescência é vista. A esse erro é atribuído um caráter moral referente à atitude impensada, descuidada ou desregrada da jovem que vivencia esse período de experimentação, na adolescência. Como desenvolve Russo (2006, p. 191), "cada vez mais a medicina, na sua face preventiva, exorta as pessoas a buscar uma existência regrada, tranqüila, equilibrada: uma vida saudável parece cada vez mais associada a uma vida moralmente aceitável". Assim, continua a autora, prescrições médicas que exigem mudanças no estilo de vida, como comer menos e beber menos, são, de fato, morais.

A orientação e o controle sobre uma gravidez reincidente carrega o duplo aspecto da moralidade, tanto do ponto de vista da prescrição de reorientação da vida, quanto da apreensão do gênero feminino aí considerado.

Referências Bibliográficas:

CABRAL, C. S. Gravidez na adolescência: negociações na família. In HEILBORN, M.L et al (orgs) **Sexualidade, família e ethos religioso.** Rio de Janeiro: Garamond, 2005. p.87-110.

CAMARGO JÚNIOR, K. R. A Biomedicina In **Biomedicina, saber & ciência: uma abordagem clínica**. São Paulo, Hucitec, 2003. pp. 101-34.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 1. A vontade de saber**. São Paulo . Edições Graal, [1988] 2006.

HERZLICH, C; ADAM, P. **Sociologia da doença e da medicina**. Bauru, SP: Edusc, 2001.

[236] Cabral (2005, p. 88) também faz referência, para falar dos estudos sobre gravidez na adolescência, à prevalência de enfoque na maternidade. Como desenvolve a autora, "no âmbito dos estudos sobre gravidez na adolescência, a paternidade na adolescência não tem tido investimento similar de pesquisa que a maternidade na mesma faixa etária recebe.

RUSSO, J. Do corpo objeto ao corpo pessoa: desnaturalização de um pressuposto médico. In Souza, A. N; Pitanguy, J (orgs) **Saúde, corpo sociedade**. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2006. p.183-194.

LAPLANTINE, F. **Antropologia da doença**. São Paulo, Martins Fontes, 2002. pp. 21-66.

LE BRETON, D. **Sociologia do corpo**. Petrópolis, Vozes, 2006.

ROHDEN, F. Sexualidade e gênero na medicina. In Souza, A. N; Pitanguy, J (orgs) **Saúde, corpo sociedade**. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2006. p. 157-180.

_____ **Uma ciência da diferença: sexo e gênero na medicina da mulher**. Rio de Janeiro, Editora FIOCRUZ, 2001.

SAITO, I.M & LEAL,M.M. Síndrome da adolescência normal. In Saito, M.I. & Silva, L.V (org) **Adolescência, prevenção e risco**. São Paulo, Atheneu. 2001. pp 105-113.

SARTI, C.A. **O reconhecimento do outro: uma busca de diálogo entre ciências humanas e ciências da saúde**. Tese de Livre Docência em Ciências Humanas em Saúde. Departamento de Medicina Preventiva, Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP – São Paulo, 2003.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, Jul/ Dez 1995. v 2, n. 20, pp. 71-99.

VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA ADOLESCENTES: CONHECIMENTOS DOS ALUNOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA FCT/UNESP – PRESIDENTE PRUDENTE - SP[237]

Rita de ássia Ferreira dos Santos[238];
Alex Sandro Gomes Pessoa[239];
Renata Maria Coimbra Libório[240].

RESUMO

Diversos estudos mostram que a escola seria um dos locais privilegiados para que ocorra a detecção e intervenção em casos de violência sexual, levando em consideração o extenso período de tempo em que há a interação entre o adolescente, seus familiares e a instituição e também o dever legal e ético em notificar às autoridades competentes casos suspeitos ou confirmados de abuso e exploração sexual.

[237] Financiamento FAPESP

[238] Profª de Educação Física e aluna do Programa de Pós Graduação, curso mestrado, da FCT/UNESP de Presidente Prudente;

[239] Aluno do Programa de Pós Graduação, curso mestrado, da FCT/UNESP de Presidente Prudente;

[240] Profª. Dra. do Departamento de Educação da FCT/UNESP de Presidente Prudente

Entretanto, as escolas e os professores aparecem em números reduzidos enquanto agentes denunciantes e uma das explicações para esta baixa taxa de denuncias seria a falta de formação sobre o tema durante a formação inicial de educadores que reforça a ideia de que para a escola e os professores possam atuar como agentes de proteção a adolescentes e crianças, que podem estar em situações consideradas de risco ao seu desenvolvimento psicossocial, estes devem estar preparados para tal. Sendo a violência sexual infanto-juvenil um tema que é alvo de discussão por diversos segmentos sociais, que têm como objetivo comum a proteção dessa população, voltamos nossas preocupações para o universo de informações que possíveis futuros professores têm acerca da referida temática. Este trabalho visa discutir a formação de professores, em uma perspectiva de formação integral voltada para os direitos humanos e apresentar dados preliminares – dados esses voltados ao conhecimento da violência sexual contra adolescentes – da pesquisa de mestrado intitulada "Violência Sexual e a Formação de Educadores – uma proposta de intervenção. Os dados aqui apresentados foram obtidos através de questionários, que foram aplicados a 159 alunos de 6 cursos de licenciatura (educação física, física, geografia, matemática, pedagogia e química) da FCT/ UNESP campus de Presidente Prudente, com o intuito de verificar o conhecimento destes sujeitos sobre o tema. Participaram alunos de ambos os sexos, em sua maioria dos terceiros e quartos anos, dos períodos diurno, vespertino e noturno. Os resultados parciais mostram que os participantes têm conhecimento superficial do tema e ao responder o questionário demonstram ter grande interesse em participar de discussões mais aprofundadas sobre o assunto na universidade.

Palavras-chave: Violência Sexual, Educação, Professor

INTRODUÇÃO

A violência sexual contra adolescentes é um fenômeno que ocorre nas várias classes sociais, vitimizando adolescentes de ambos os sexos em todo o mundo. Muitas vezes encoberta pelo muro de silêncio imposto pela família e/ ou por valores morais e sociais, deles (as) não encontram espaços para exporem as angústias dessa situação. Em face desse fato, a escola pode configurar-se como um espaço privilegiado de escuta dessas (es) adolescentes, no sentido de buscarem ajuda para a aflição que vivem, funcionando como um importante fator de proteção ao desenvolvimento juvenil.

Entretanto, algumas pesquisas (LIBÓRIO & MOURA, 2003; BRINO & WILLIAMS, 2003, p. 114) vêm mostrando que as escolas e os professores aparecem em números reduzidos enquanto agentes denunciantes nos casos de violência sexual, encaminhados para os conselhos tutelares e demais órgãos de proteção à infância e adolescência.

Atuais estudos na área da educação e da psicologia vêm mostrando que dentre outros fenômenos, a violência contra crianças e adolescentes é considerada como um fator de risco potencial, podendo trazer graves comprometimentos ao desenvolvimento psicossocial, influenciando vários aspectos de suas vidas, dentre as quais, a escolar.

Considerando que a escola pode funcionar como potente fator de proteção no caso de adolescentes que vivem situações de risco (como é o caso da violência sexual), é imprescindível conhecermos o universo de informações daqueles que já atuam ou pretendem atuar em seus âmbitos, pois a aquisição desse conhecimento é altamente relevante do ponto de vista acadêmico como social, em razão da pouca bibliografia existente sobre a temática e sua intersecção com questões educacionais (BRINO &

WILLIAMS, 2003) e por acreditarmos que um dos mais importantes eixos de enfrentamento desse fenômeno é a prevenção, que exige o envolvimento direto do segmento da educação.

Em pesquisa realizada por Braun (2002), ficou evidenciado que crianças e adolescentes, desde a idade de 02 até 17 anos podem ser vitimizadas (os) pela violência sexual. De acordo com os dados obtidos pela autora, 14% das adolescentes vitimizadas encontram-se na faixa etária de 15 a 17 anos. Outra pesquisa realizada na cidade de Natal, por Felizardo, Zürcher e Melo (2003), apontam que 44,77% das crianças e adolescentes em situação de abuso sexual encontram-se na faixa etária de 11 a 16 anos de idade.

Formação Integral do Professor: possibilidade de proteção

Alguns autores afirmam que a falta de formação dos professores na área dos maus-tratos, poderia contribuir para explicar a baixa taxa de denúncias da sua parte (MARTINS, 2002, p.68; COSTA, 2008, p. 55). Assim, se faz necessário que os profissionais da área sejam mais bem preparados para combater estas situações. Os aspectos culturais e sociais também podem influenciar na questão da denúncia oferecida por estes profissionais, sendo que a definição de maus-tratos varia de acordo com o ponto de vista do avaliador, da relatividade cultural, de sua concepção de violência, de adolescência, vivências, aspectos afetivo-culturais e a contextualização histórica e social em que estão inseridas (MARTINS, 2002; LIBÓRIO, CAMARGO, SANTOS e SANTOS, 2007; COSTA, 2008).

Ferreira (2004) e Kleemeier, Webb e Hazzard (1998 apud BRINO, 2006, p. 32) apontam que ocorreram transformações na sociedade que colocam novas tarefas à escola e ao professor. Não apenas por ser a escola a instância responsável pela educação, "mas por ser a instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e extenso de tempo na vida das pessoas" (Parecer 009 do CNE/ CP apud FERREIRA, 2004, p. 95). Dentro deste contexto torna-se necessário que o professor deixe de se ver como especialista de uma determinada disciplina para se ver como educador de uma forma mais ampla, com consciência sobre o caráter político de sua atuação que se articula em torno dos conceitos de cidadania, democracia, comunidade, solidariedade e emancipação individual e social, assim como o conhecimento que deve adquirir durante a sua formação deve ser o mais abrangente possível, não se restringindo a procedimentos técnicos e teorias previamente estabelecidas, indo além dos aspectos relativos a aprendizagem do conteúdo formal.

Sobre este aspecto, Ghedin (2002, p. 137) nos mostra que muitos professores tendem a limitar suas ações somente a sala de aula, esquecendo se das conexões existentes entre a realização da prática profissional em sala de aula e o contexto social mais amplo

É necessário transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, superando uma visão meramente técnica na qual os problemas se reduzem a como cumprir as metas que a instituição já tem fixadas. Esta tarefa requer a habilidade de problematizar as visões sobre a prática docente e suas circunstâncias, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar. Isto supõe: que cada professor analise o sentindo político, cultural e econômico que cumpre à escola; como esse sentido condiciona a forma em que ocorrem as coisas no ensino; o modo em que se assimila a própria função; como se têm interiorizado os padrões ideológicos sobre os quais se sustenta a estrutura educativa.

(GHEDIN, 2002, P. 137)

Neste sentido, devemos lembrar a importância do lugar ocupado pelos profissionais da educação como agentes protetores às (aos) adolescentes violentados sexualmente, por atuarem no sentido de acolhimento. Pelo fato da dificuldade da revelação da ocorrência de violência sexual ser feita pela adolescente a membros da família, pois muitas vezes a violência sexual, principalmente os casos de abuso, ocorre de forma intrafamiliar, a vítima pode buscar esse apoio em outros espaços. Portanto, o contato próximo, a acessibilidade e o considerável período de tempo em que há interação entre a (o) adolescente e os seus professores faz com que estes se tornem importantes agentes de prevenção e proteção.

Entretanto, os educadores não se encontram preparados para atuarem no combate a estas situações, pois a formação de professores na área dos maus-tratos é escassa e cheia de lacunas. Nossos cursos de formação de professores estão impregnados de tecnicismo e visam uma formação voltada para o processo ensino-aprendizagem das disciplinas específicas, deixando de lado não apenas as questões relativas a sexualidade, ética, relacionamentos interpessoais e cidadania como também as questões relativas a prática docente, as de ordem pedagógica e as de cunho político-pedagógico, que vão além do conhecimento de uma disciplina.

Ao rever a literatura sobre a formação de professores, Ghedin (2002, p. 131) diz que um problema se coloca em evidência: "o modelo de formação de professores que se orienta no positivismo pragmático não responde as necessidades concretas de um profissional que responda, mais amplamente, aos desafios contemporâneos.". Para o autor, o problema da formação de professores não está apenas na questão de como formar bons profissionais da educação e sim, quais pressupostos possibilitariam e tornariam uma proposta possível em detrimento de outras. O autor ainda nos traz que é preciso tornar explicito o "modo de tratar e propor a formação profissional dos professores" (p. 131), pois a questão principal que devemos nos colocar é em que bases epistemológicas está fundamentada a formação de professores atualmente.

Segundo Contreras (2002, p. 90) o modelo dominante sobre a atuação docente é o da racionalidade técnica. O modelo de racionalidade técnica consiste na utilização dos meios disponíveis, como instrumentos e procedimentos de ação, para alcançar fins definidos. Esses meios são disponibilizados pelos conhecimentos científicos especializados. Como ideia geral, entende-se que a prática seria a aplicação competente desses conhecimentos já elaborados pela ciência aplicada para a obtenção de solução satisfatória ao problema.

Neste modelo de atuação existe uma relação hierárquica entre a produção do conhecimento e a prática, pois para que se apliquem as técnicas é necessária a elaboração prévia destes recursos. Assenta-se assim uma divisão do trabalho entre aqueles que produzem o conhecimento e aqueles que o aplicam, estando o "fazer" sempre em segundo plano em relação ao "saber" (CONTRERAS, 2002, p. 91-92).

Então, o professor que atua dentro da concepção da racionalidade técnica, tem seu trabalho reduzido à mera aplicação de técnicas já disponibilizadas para a solução de problemas/ situações já previstas anteriormente. No entanto, nada pode ser estabelecido de antemão, cada situação é única. A prática docente é um enfrentamento de situações problemáticas com confluências de diversos fatores. Diante de cada problema enfrentado devemos saber suas características, o que fazer diante de determinada situação, qual postura adequada a tomar (CONTRERAS, 2002, p. 97)

Levando em consideração que a violência sexual pode ser um desses fatores que influi no trabalho dos professores é preciso que as situações não fiquem limitadas pelas soluções técnicas que não levam em

consideração o contexto mais amplo em que ocorre o ensino, pois possivelmente os professores se depararão com uma dimensão desconhecida, para a qual não foram preparados e que exigirá uma reelaboração de seus valores, de suas representações sociais, que refletirá também no plano pessoal da vida do educador, tornando se uma questão afetiva e relacional mais do que simplesmente uma questão técnica (SANTOS & LIBÓRIO, 2007, p. 39-40).

É claro que não estamos condenando a utilização de técnicas, a questão é que se criou uma situação de dependência dos profissionais em relação a um conhecimento técnico que não elaboraram e que em principio só estão preparados para sua aplicação. Para utilizar técnicas pré-elaboradas torna-se necessário que se reflita criticamente sobre esta utilização.

Um questionamento levantado em pesquisa realizada por Santos & Libório (2007) é o de que uma formação que vise somente apresentar aos educadores conteúdos presentes na legislação de proteção a infância e a adolescência e os procedimentos técnicos para a realização da denúncia seria suficiente para despertar o compromisso ético dos professores para levá-los a agir de forma eficaz e garantir os direitos de seus alunos?

Tentando refletir sobre esta questão buscamos em Skliar o questionamento sobre a efetivação de mudanças impostas por instâncias maiores (organismos internacionais, secretarias de educação, etc.) sobre o cotidiano dos sujeitos. A imposição de textos oficiais sobre a dinâmica escolar traz impactos sobre a prática docente. O autor acredita que estas legislações e/ ou mudanças impostas surtiriam mais efeitos se partissem dos que fazem parte deste cotidiano, tornando-os produtores destas mudanças e não somente meros operários das mudanças na educação (SANTOS & LIBÓRIO, 2007, p. 39).

Neste sentindo, Contreras (2002, p. 102-103) diz que a racionalização também se expressa como um procedimento pelo qual as políticas públicas ficam fora de todo o debate científico. A fixação externa dos objetivos educacionais não resolve os problemas de obrigação moral que serão enfrentados pelos professores, pois a infinidade de situações possíveis podem se tornar confusas quanto ao seu significado e implicações educacionais.

Pensando na formação inicial de professores, muitas dessas imposições legais não são discutidas. Não são conhecidos seus contextos de criação, os movimentos políticos e sociais que os geraram e por isso – como é o caso do ECA – parecem ser apenas mais obrigações impostas e que deverão ser cumpridas pelo professor. Para Contreras

A experiência concreta da educação excede a delimitação oficial de objetivos para que os docentes possam enfrentar os interesses e as necessidades daqueles com quem trabalham. E isso os situa inevitavelmente diante de conflitos e responsabilidades morais, diante da necessidade de encontrar uma resposta entre as exigências administrativas, os interesses da comunidade e as necessidades dos alunos. (2002, p. 104)

Acreditamos que a formação de profissionais da educação deve ser pensada no sentido de romper com o modelo técnico-mecanicista apresentado. A mera aquisição de um repertório de técnicas que podem ser aplicadas a determinadas situações é um processo de ensino que dissocia a teoria da prática. Para Ghedin (2002, p. 133) “perceber a teoria e a prática como dois lados de um mesmo objeto é imprescindível para se compreender o processo de construção do conhecimento”. O autor nos coloca que ao querermos dissociar teoria e prática estamos querendo “separar o que é inseparável” e que isso ocorre por não percebemos a sua dialética.

Fiorentini, Souza Jr & Melo (1998, p. 332) afirmam que a formação inicial de professores não pode continuar dicotomizando "teoria e prática, pesquisa e ensino e conteúdo específico e pedagógico" o que é um desafio para os professores universitários tanto como para os professores do ensino fundamental e médio, que precisarão repensar suas concepções, as posturas em relação com o saber e sua elaboração, buscando condições para tais mudanças. Não estamos dizendo que o saber é algo pessoal e que é responsabilidade somente do professor buscá-lo. Estamos de acordo com Barth (apud FIORENTINI, SOUZA JR. & MELO, 1998, p. 322) que diz que devemos nos lembrar que o saber é historicamente contextualizado, é cultural, pois se constrói na relação com os outros sujeitos da cultura e é passível de troca e modificação, sendo o sentido do saber atribuído dentro de seu contexto.

Vásquez, citado por Ghedin fala da simultaneidade e separação dialética entre teoria e prática

Para produzir mudança não basta desenvolver uma atividade teórica; é preciso atuar praticamente. [...] Assim, enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas idéias sobre as coisas, mas não as próprias coisas. Porém, esta transformação da consciência das coisas é pré-suposto necessário para se operar, no plano teórico, um processo prático. (VÁSQUEZ, 1977 apud GHEDIN, 2002, p. 133)

O saber docente, sendo resultado de um processo histórico de organização, elaboração e sistematização de diversos saberes pelos sujeitos, é resultado desta relação entre teoria e prática, sendo o educador o responsável por transmitir estes saberes produzidos (GHEDIN, 2002, p. 134). A sistematização deste saberes deve passar por uma postura crítica do educador. Refletir sobre os conteúdos, como trabalhá-los, qual postura tomar diante do sistema sócio-político, econômico e cultural, transformá-los e assim buscar a emancipação e autonomia de seu trabalho como também de seus educandos.

Acreditamos que este é um ponto importante a ser considerado, pois, alguns estudos apontaram que a capacitação de professores na temática da violência sexual contra crianças e adolescentes, faz com que os conhecimentos sobre o tema aumentem, porém este aumento pode não ter reflexos no agir e podem ser insuficientes para que seja realizado uma identificação de suspeita e posterior denuncia de alunos que se encontrem em situação de risco (KLEEMEIER; WEBB; HAZZARD, 1988 apud BRINO & WILLIAMS, 2008; HAZZARD, 1984). Isto nos faz levantar a hipótese de que para que haja mudanças na prática é necessária uma transformação frente a esses conhecimentos adquiridos que possibilite uma reflexão crítica, uma tomada de consciência sobre a importância e significado da atuação docente e das instituições.

A formação dos professores com os temas relacionados à violência sexual deveria ocorrer em diversos âmbitos, não só dentro das universidades, mas também através de políticas públicas, políticas educacionais e organizações de grupos e pessoas, entre outros. É necessário que seja considerado que a escola não é a única instituição que "transmite" educação, mas esta também acontece na família, na igreja, nos clubes, meios midiáticos e na sociedade em geral. Nesse contexto, o professor é apenas mais um dos sujeitos fundamentais para que esse processo ocorra, portanto, a responsabilidade pelo fracasso em formar o aluno-cidadão-emancipado deve ser estendida a todas essas instâncias e não somente ao professor. Para Pietro (2007), que realizou um programa de intervenção com relação a temática da violência sexual, junto a professores do ensino fundamental, o importante é que o educador não se sinta sozinho, que ele tenha o apoio da escola e de todos os atores da instituição e que

todos possam compreender "as leis, os recursos da rede de apoio, os sinais emitidos pelas crianças, as peculiaridades das famílias e as principais questões do desenvolvimento humano" (p. 49). Seria imprescindível para uma maior efetividade na proteção que esses conhecimentos se tornassem parte do cotidiano escolar em sua totalidade, proporcionando a todos os profissionais da educação mais segurança quanto ao posicionamento que devem adotar ao se defrontarem com um caso de violência sexual envolvendo seus alunos.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Um dos objetivos deste trabalho é apresentar os dados preliminares resultantes da pesquisa de mestrado intitulada "Violência sexual e a formação de educadores – uma proposta de intervenção" que estejam voltados para o conhecimento dos alunos das licenciaturas sobre a Violência sexual contra adolescentes.

Foram aplicados 159 questionários com questões de múltipla escolha nos alunos dos terceiros e quartos anos dos cursos de licenciatura (educação física, física, geografia, matemática, pedagogia e química) da FCT/ UNESP de Presidente Prudente. O objetivo deste questionário era o de levantar os conhecimentos sobre o tema da violência sexual abordando os seguintes assuntos: conceitos; causas; indicadores no comportamento da criança e/ ou adolescente; conseqüências para o desenvolvimento; conhecimentos sobre legislações referentes aos direitos da criança e do adolescente. A última questão deste questionário tratava sobre o interesse do aluno em participar da segunda fase da pesquisa, que seria uma intervenção sobre o tema. Este instrumento foi elaborado pela pesquisadora especialmente para este estudo[241]. Todos os questionários foram tabulados utilizando o software SPSS, versão 14.0.

Como já citado participaram da pesquisa 159 sujeitos, sendo 82 do sexo feminino (51,9%) e 76 do sexo masculino (48,1%). A tabela 1 nos mostra o número de respondentes por curso. Do total de sujeitos, 53 (33,8%) apontaram já atuarem profissionalmente na área da educação e a tabela 2 nos traz os que já atuam na área divididos por cursos.

Tabela 1: respondentes por curso.

Cursos	***F***	***%***	***Válida %***
Educação Física	45	28,3	28,5
Física	12	7,5	7,6
Geografia	19	11,9	12,0
Matemática	22	13,8	13,9
Pedagogia	35	22,0	22,2
Química	25	15,7	15,8

[241] Instrumento elaborado a partir da pesquisa de Santos & Libório, 2007.

Total	158	99,4	100,0

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009

Tabela 2: Atuantes na área de educação por curso.

	Atua na área da educação		
Curso	***Sim***	***Não***	***Total***
Educação Física	21	24	45
Física	4	8	12
Geografia	4	15	19
Matemática	7	14	21
Pedagogia	9	26	35
Química	8	17	25
Total	53	104	157

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009

Os próximos dados que iremos apresentar são relativos ao que os sujeitos acreditam ser o papel do professor frente a casos confirmados ou suspeitos de violência sexual, como devem proceder e algumas crenças sobre o comportamento de adolescentes.

Na tabela 3 e 4, temos que a maioria dos alunos (91,1%) respondeu que é papel do professor denunciar casos de Violência Sexual, mesmo não havendo confirmação da violência e tendo apenas sinais de que ela possa estar acontecendo. Segundo a ABRAPIA "identificar os casos de violência contra a criança e o adolescente são obrigações dos profissionais que trabalham com crianças e adolescentes e, em especial, do professor" (p.6, 1997). E esta obrigação está explicita no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como podemos ver no artigo abaixo:

Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente: Pena - multa de 3 a 20 salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência. (ART. 245º, ECA, 1990).

Entretanto, apesar de mostrarem consciência sobre a importância de efetuar a denúncia frente a casos confirmados ou suspeitos de Violência sexual, a literatura nos mostra que os professores atuantes em instituições escolares resistem em denunciar. Em pesquisa realizada com profissionais da educação da

rede pública do município de Presidente Prudente, Libório e cols. (2007) constataram a existência de núcleos de resistência relativos a não-denúncia, tais como: reflexos da denúncia sobre suas vidas, medo de represálias e de perseguições dos familiares denunciados, as dificuldades em ter de participar de um processo judicial e expor seus nomes, a hierarquia existente no interior da escola, a falta de integração entre membros da equipe escolar e a certeza na impunidade do agressor.

Tabela 3: Papel do professor

É papel do Professor Denunciar?	***F***	***%***	***Válida %***
Sim	144	90,6	91,1
Não	6	3,8	3,8
Não Sei	8	5,0	5,1
Total	158	99,4	100,0

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009

Tabela 4: Em que situações fazer a denúncia

Você deve fazer a denúncia se...	***Sim***		***Não***		***Não Sei***		***n***
	F	***%***	***F***	***%***	***F***	***%***	
Apenas suspeitar que seu aluno esteja sofrendo violência	110	69,6	24	15,2	24	15,2	158
A (o) adolescente lhe diz que está sofrendo abuso, mas não existe outra prova	122	77,2	16	10,1	20	12,7	158
A (o) adolescente tem lesões físicas, mas não admite a violência	113	71,5	19	12,0	26	16,5	158

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009

Levantamos ainda a questão de que somente ter os conhecimentos sobre os deveres legais não garante que os profissionais da educação assumam uma atitude protetora diante dos casos de alunos (as) suspeitos (as) de estar sendo violentados (as) sexualmente. Como mostra a tabela 5, 78,5% dos (as) alunos (as) das licenciaturas concordam que a primeira atitude que deve ser tomada ao se suspeitar de um caso de Violência sexual seria "chamar os pais para uma conversa". Por mais que pareça uma atitude acertada, a literatura nos mostra que esta atitude pode expor ainda mais os (as) adolescentes a uma situação de risco, pois este (a) pode estar sofrendo o abuso dentro de casa e a família, por diversos fatores que não entrarão em discussão neste trabalho, pode pressioná-la (lo) para que negue

ou retire o que disse, podendo em muitos casos ser tirada da escola. (ABRAPIA, 1997; GUIA ESCOLAR, 2004, WCF, 2006).

Tabela 5: Atitudes ao se suspeitar de um caso

Ao suspeitar de um caso de violência sexual, deve se chamar os pais	***F***	***%***	***Válida %***
Discordo	23	14,5	14,5
Nem concordo e nem discordo	11	6,9	7,0
Concordo	124	77,9	78,5
TOTAL	158	99,4	100,0

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009

As tabelas 6, 7 e 8 nos mostram respostas referentes ao comportamento atribuído às (os) adolescentes.

Tabela 6: Algumas adolescentes provocam os adultos

Algumas adolescentes provocam os adultos com as vestimentas que usam	***F***	***%***	***Válida %***
Discordo	78	49,1	49,7
Nem concordo e nem discordo	30	18,9	19,1
Concordo	49	30,8	31,2
TOTAL	157	98,7	100,0

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009

Tabela 7: As adolescentes de hoje têm comportamento promíscuo

O comportamento sexual dos adolescentes de hoje é promíscuo	***F***	***%***	***Válida %***
Discordo	48	30,2	30,6
Nem concordo e nem discordo	44	27,7	28,0
Concordo	65	40,9	41,4
TOTAL	157	98,7	100,0

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009

Tabela 8: As adolescentes estão expondo os seus corpos

As adolescentes estão expondo seus corpos excessivamente	***F***	***%***	***Válida %***
Discordo	56	35,2	35,5
Nem concordo e nem discordo	27	17,0	17,1
Concordo	75	47,2	47,5
TOTAL	158	99,4	100,0

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009

A manutenção dessas crenças pode implicar no processo de culpabilização dessas adolescentes caso elas venham a ser vitimizadas pela violência sexual. E aqui cabem alguns questionamentos: adolescentes não têm capacidade e direito de negociação de desejos e práticas sexuais? Ter comportamentos considerados promíscuos ou usar determinadas roupas consideradas provocantes autoriza ao outro violentá-la, explorá-la?

Alguns estudos indicam (LIBÓRIO E COLS., 2007) que a sensibilização dos profissionais frente a casos ocorridos com adolescentes parece ser bem menor quando comparada com casos de abusos de crianças menores de 10 anos. Nesse processo de responsabilização das adolescentes, podemos dizer, portanto, que estão implícitos valores culturais que associa, a sexualidade feminina com a passividade e subalternidade. As adolescentes que por hora fogem do modelo social imposto às mulheres estão automaticamente associadas a uma postura provocadora, promíscua e sedutora. A WCF (2006) afirma a persistência dessa tendência do senso comum em considerar os que sofreram a violência sexual como responsáveis pela sua ocorrência; "Geralmente são culpados por terem "seduzido" ou pelo fato de "terem consentido" (WCF, 2006, p.40). Tal quadro é ainda mais complexo nos casos de ESCA, pois "estigmatizados pela hipocrisia da sociedade, crianças e adolescentes "perdem" a imagem supostamente imaculada da infância e da adolescência e passam a ser tratados como adultos, quando de fato não o são" (p.40).

E por fim temos as tabelas 9 e 10 que nos trazem dados referentes a discussão do tema Violência sexual durante a graduação e se havia o interesse em participar da discussão do tema dentro da universidade caso houvesse oportunidade. A maioria, 103 (67,8%) respondentes disseram que o tema não foi discutido em nenhuma disciplina durante o curso e 101 deles disseram que havia interesse em participar da discussão do tema dentro da universidade.

Tabela 9: Discussão do tema em disciplinas da graduação

O tema Violência Sexual foi discutido	***F***	***%***	***Válida***

em alguma disciplina			***%***
Não	103	64,8	67,8
Sim	49	30,8	32,2
TOTAL	152	95,6	100,0

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009

Tabela 10: Interesse em discutir a temática

	Tem Interesse em Participar de Curso na Universidade		
Curso	***Sim***	***Não***	***Total***
Educação Física	30	12	42
Física	7	5	12
Geografia	13	6	19
Matemática	9	13	22
Pedagogia	30	4	34
Química	12	13	25
Total	101	53	154

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009

Os dados da tabela 9 nos fazem crer que o conhecimento sobre o tema demonstrado pelos alunos dos cursos de licenciatura são obtidos em outros locais que não as disciplinas oferecidas em seus cursos e por isso são superficiais e de "senso comum". Esta constatação, como já discutido anteriormente, nos remete a reflexão sobre as dificuldades de oferecer cursos que possam formar professores na perspectiva dos direitos humanos, voltada para a diversidade, para a pluralidade e para a construção de consciências e posturas inclusivas, incluindo em sua grade curricular discussões sobre as manifestações de violência, dentre as quais a violência sexual.

Os dados obtidos com este questionário serviram para basearmos uma estratégia de intervenção sobre o tema, intitulada "Encontros para discussão sobre Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes: prevenção e atuação docente", que foi oferecida dentro da universidade aos alunos que disseram ter interesse em participar. Dos 101 (tabela 10) que inicialmente demonstraram interesse apenas 5 participaram do curso. No momento, estamos levantando hipóteses e realizando levantamento bibliográfico que possam balizar maiores discussões sobre os motivos da baixa adesão e o desinteresse pelo tema.

A GUISA DE CONCLUSÃO

Nossas análises preliminares na realidade pesquisada vêm mostrando que as dificuldades no enfrentamento do abuso e da exploração sexual que são encontradas dentro das escolas são um reflexo dos obstáculos existentes na formação inicial de professores. Os cursos de licenciatura pesquisados não têm tratado do tema, fazendo com que espaços para dialogar sobre o assunto sejam escassos dentro da academia.

Não sendo preparados para atuar no combate a estas situações, os professores se defrontam com a necessidade de avançar em um caminho desconhecido, em uma direção para a qual não se sentem identificados. Com uma formação voltada somente para o processo de ensino-aprendizagem questões relativas à sexualidade, ética, relacionamentos interpessoais cidadania e também questões de ordem pedagógica, relativas à prática docente, que vão além do conhecimento do conteúdo de uma disciplina são deixados de lado. Acreditamos em uma formação que possa contribuir com a elaboração de conhecimentos e atitudes protetivas, que não deveria ser pontual e sim assumir um caráter de processo educacional, que se realiza a médio e longo prazo, que poderia ser iniciada já no ensino fundamental, visando a prevenção e interrupção desta violência. Possibilitar espaços para reflexão, ação, participação, debates e trocas, utilizando além dos aspectos teóricos, recursos visuais, cinema, literatura, dramatizações, que pudessem nos fazer conhecer, sensibilizar e reconhecer limites e dificuldades pessoais seria de grande valia para a formação.

Temos clareza dos limites das pesquisas acadêmicas e sabemos que os resultados aqui apresentados não podem ser generalizados a outros contextos, mas mesmo assim defendemos que os saberes aqui apresentados pelos alunos dos cursos de licenciatura, podem ser considerados como expressando aspectos que permeiam o imaginário social, podendo encontrar reflexos em outras mentalidades, que por ventura também terão como campo de atuação a educação e o contato direto com adolescentes.

REFERÊNCIAS:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTI-PROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA (ABRAPIA). **Abuso sexual contra crianças e adolescentes - proteção e prevenção**: guia de orientação para educadores. Petrópolis, RJ: Autores & Agentes & Associados, 1997.

BRAUN, S. **A violência sexual na família**: do silêncio à revelação do segredo. Porto Alegre: AGE, 2002.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** - Lei Federal nº 8.069/90, Imprensa Oficial, CONDECA, 2000.

BRINO, R. F.; WILLIANS, L. C. A. Concepções da professora acerca do abuso sexual infantil. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas) São Paulo, n. 119, p.113-128, jul. 2003.

BRINO, R. F. **Professores como agentes de prevenção do abuso sexual infantil:** avaliação de um programa de capacitação. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2006.

BRINO, R. F. & WILLIAMS, L. C. A. Professores como agentes de prevenção do abuso sexual infantil. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, n. 33, v. 2. jul.-dez. 2008. p. 209-230.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, S. R. S.; **Concepções e práticas de profissionais de educação sobre os maus-tratos contra crianças.** Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente: [s.n], 2008.

FELIZARDO, D.; ZÜRCHER, E.; MELO, K. **De medo e sombra**: abuso sexual. Natal: A.S. Editores, 2003.

FERREIRA, L. A. M. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Professor**: reflexos na sua formação e atuação. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente: [s.n], 2004.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR, A. J.; MELO, G. F. A. Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. (org). **Cartografias do Trabalho Docente: professor (a) – pesquisador (a).** Campinas: Mercado das letras, ALB, 1998. p. 307-335.

GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

GUIA ESCOLAR: **Métodos da a identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos e Ministério da Educação, 2004.

HAZZARD, A. Training teachers to identify and interven whit abused children. **Journal of Clinical Child Psychology.** n. 13, v. 3. 1984. p. 288-293.

LIBÓRIO, R. M. C; MOURA, J. A. Projeto Parceria Pacto São Paulo contra a violência, abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Pesquisa diagnostica sobre violência sexual – 10ª região administrativa. In: Fórum de ciências da FCT "Grupos de pesquisa: diagnostico e perspectivas", 4., 2003, Presidente Prudente. **Anais em cd-rom,** 2003. p. 390-392.

LIBORIO, R. M. C.; CAMARGO, L. S.; SANTOS, R. C. F; SANTOS, R. B. Saberes de profissionais da educação sobre abuso sexual e exploração sexual - contribuições para políticas educacionais. In: LEAL, M. L. P.; LEAL, M. F. P.; LIBÒRIO, R. M. C. (Org.). **Tráfico de pessoas e violência sexual.** Brasília: Violes/ SER/ Universidade de Brasília, 2007. p. 147 – 166.

MARTINS, P. C. **Maus-Tratos a Criança** – O perfil de um problema. Coleção Infans. Centro de Estudos da Criança (IEC) – Universidade do Minho, Braga, 2002.

PIETRO, A. T. **A denúncia de abuso sexual no ambiente escolar:** o estudo de uma proposta de intervenção para professores do Ensino Fundamental. Dissertação (mestrado) – Fundação Universidade Federal do Rio Grande – Mestrado em Educação Ambiental. Rio Grande, 2007.

SANTOS, R. C. F. & R. M. C. LIBÓRIO, **A violência sexual contra crianças e adolescentes na perspectiva de profissionais da educação do ensino médio de Presidente Prudente.** Relatório de pesquisa não publicado, enviado ao PIBIC - CNPq, 2007.

WCF – BRASIL (World Childhood Foundation). **Refazendo laços de proteção: ações para combater o abuso e a exploração sexual de crianças e adolescentes.** São Paulo: CENPEC: CHILDHOOD –WCF-Brasil, 2006.

JUVENTUDES E TRABALHO

AS JUVENTUDES NO INTERIOR DA INSTITUIÇÃO ESCOLA: CULTURAS, MODOS DE SER, DE PARTILHAR E RESSIGNIFICAR OS TEMAS DE VIDA – DESEJOS DE REENCONTRO COM A PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL EM EDUCAÇÃO.

Cristiane Gandolfi[242]

Resumo

O estudo intitulado " A relação entre escolaridade e trabalho na ótica de jovens de São Bernardo do Campo, provenientes de famílias metalúrgicas" possibilitou o aprofundamento da compreensão da categoria juventude na contemporaneidade. Por meio de uma pesquisa qualitativa, foi possível analisar as diversas juventudes sob a estrutura social de famílias metalúrgicas. As entrevistas de seis jovens, quatro rapazes e duas moças, filhos de pais metalúrgicos, residentes na cidade de S.B.C., estudantes de escolas públicas de Ensino Médio, cuja faixa-etária é de 15 a 20 anos, denotam a diversidade revelada nesse grupo, ainda teenagers.

A abordagem sociocultural se apresenta como pista para solução de problemas educacionais contemporâneos, visto que, a pluralidade da sala de aula na escola liberal-renovada, já com a marca da pós-modernidade impõe a necessidade de se constituir uma escola contextualizada, em diálogo com as diversas juventudes de seu interior. Encontram-se, ali, num mesmo espaço: uma ótima aluna, tida pelos pares como *puxa-saca*, adepta ao conceito de empregabilidade e um aluno do Senai que não reconhecia a escola pública como de qualidade, já que os conteúdos eram apreendidos no curso profissionalizante. Uma adolescente cuja expectativa é a de se casar, ter filhos e um jovem pichador, escapando da escola, que estava sob medida socioeducativa. Um adolescente que, não admitia a Progressão Continuada e outro extremamente crítico a rigidez do ensino meritocrático.

[242] Mestre em Educação pelo programa Educação: História, Política e Sociedade (PUC/S.P), atualmente é professora da Universidade metodista de São Paulo (UMESP).

“ Para Paulo Freire, a educação tem caráter utópico. Quando deixa de ser utópica, não mais enfocando a unidade anunciar-denunciar, é porque o futuro já não significa nada para o homem ou porque este teme arriscar seu futuro por ter conseguido dominar a situação presente. Essa esperança utópica implica compromissos cheios de riscos e terá de ser um ato de conhecimento da realidade denunciada, tanto ao nível de sua alfabetização como de sua pós-alfabetização, que são, em ambos os casos, ação cultural”(Mizukami, 1986, p.95)

O estudo intitulado “ A relação entre escolaridade e trabalho na ótica de jovens, provenientes de famílias metalúrgicas, de São Bernardo do Campo[243]”, além de desvelar os sentidos da escolarização básica e da cultura do trabalho para 6 jovens[244] de um grupo específico de famílias operárias, estando eles/elas em fase de transição para a vida adulta, descortinou novas pistas de análise sobre a função da escola, sobretudo para as diversas juventudes que se encontram nessa instituição, no tempo presente, já demarcado pela pós-modernidade.

Desde a década de noventa, temos assistido no campo da educação, o predomínio da concepção de Educação Liberal-Renovada, inspirada na pedagogia norte-americana de John Dewey[245]. De positivo, pode-se sublinhar o desejo das redes de ensino em realizar, por meio de sua Política Educacional, a máxima de igualdade de oportunidades para todos, na perspectiva de fortalecer a democracia na sociedade capitalista. De imediato, surge um desafio, essa concepção foi desenhada para o indivíduo, a escola deve estimulá-lo para que se desenvolva e por meio do mérito, possa ocupar seu lugar na sociedade de classe. Para tanto, não se pode perder de vista que, toda sociedade estruturada pelo modo de produção capitalista traz em si o aprofundamento da desigualdade social. Dessa forma a sala de aula é palco de encontro das diversas gentes que compõem nossa brasilianidade, no entanto, com o aprofundamento da modernidade em nosso cotidiano, esse espaço sagrado tem-se posto como

[243] Trata-se de minha dissertação de Mestrado, defendida no Programa de Educação:História, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica, no ano de 2001, sob a orientação do prof. Dro. Celso João Ferretti.
[244] 4 moços e 2 moças.
[245] Ver DEWEY, Jonh. Democracia e Educação: Breve tratado de filosofia de educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1936.

arena de luta de classe ou de conflito em sua segmentação intraclasse, proporcionando o desencontro dos mais diversos seres sociais.

Na contemporaneidade, temáticas como multiculturalismo e o fenômeno do bullyng permeiam a experiência escolar das novas gerações. A escola ainda busca respostas para a superação das diferenças de classe, gênero e etnia que povoam a sala de aula. Essa é uma grande tarefa histórica de nosso tempo social, pois colocar as infâncias, adolescências, juventudes, num mesmo espaço, de modo pasteurizado, sem conhecer, respeitar e aprofundar suas diferentes vivências, por meio de uma ação educativa/cultural, tem sinalizado o quanto a violência é inerente a escola de massa, e, se essa não se constituir em uma escola para o povo, de certo a violência escolar se configurará como um dos indicadores da escola contemporânea.

Refletindo sobre esse desafio educacional, as pegadas freirianas nos dizem muito. Graças a pedagogia do Mestre Paulo Freire foi possível deduzir que, antes de conceber a violência como um fenômeno irreversível de nosso tempo e aceitar o bullyng como um fenômeno quase natural de nossa forma educativa no que concerne a relação sujeito-objeto, é preciso acumular esforços na perspectiva de redesenhar a escola como espaço público do povo e para o povo. Diferença de classe, gênero e etnia deve ser objeto de estudo dos diferentes sujeitos sociais que atuam nesse espaço desempenhando os papéis de professores e alunos, com vistas a sua tomada de consciência, passo primordial para a construção do conhecimento.

Freire foi um dos primeiros intelectuais a se debruçar na temática multicultural, ainda quando a economia estava fechada, estruturada na lógica do desenvolvimento/subdesenvolvimento. Na década de 50 e 60 do século XX, por dentro dos Círculos de Cultura, a teoricização da Pedagogia do Oprimido já demonstrava a possibilidade de sua superação. A vivencia concreta das mais diversas experiências de conscientização do indivíduo na medida em que a palavra para o sujeito era instrumento próprio de apropriação de sua identidade cultural antecipou o debate multicultural na educação. Aqui se viu uma experiência diferenciada, pois as diversas culturas eram postas na ciranda da vida, graças ao domínio das palavras, as quais advertiam o conteúdo de opressão, de negação da civilidade, mas, também, revelavam a boniteza dos diversos modos de viver, partilhar, compartilhar à vida das gentes que formam nossa brasilinidade multicultural(brancos, negros, mestiços, índios, amarelos, vermelhos). O diálogo, apropriação de sentidos,

descoberta e redescoberta da própria linguagem libertou os sujeitos envolvidos naquela experiência das práticas assimétricas tão habituais nas sociedades fechadas, onde as relações são silenciadas na permanência da historicidade dos sistemas coloniais (cf. Coutinho, 1993, p. 381-392). Desse modo, os Círculos de Cultura proporcionaram para os sujeitos um grande salto qualitativo, os indivíduos por meio de sua ação e construção do conhecimento, travaram a batalha com a palavra e se fizeram cidadãos.

No entanto, a experiência dos Círculos de Cultura se deu com a educação popular. Freire adverte sobre os limites e desafios da educação formal, ele destaca que a escola deve ser um espaço de *crescimento mútuo* tanto para alunos quanto para professores. Ela não pode perder sua historicidade e concretude, pois, a escola " é uma instituição que existe num contexto histórico de uma determinada sociedade. Para que seja compreendida é necessário que se entenda como o poder se constitui na sociedade e a serviço de quem está atuando"(Mizukami, 1986, p.96)

Ter consciência de quem são os sujeitos sociais que pertencem a essa escola, qual o seu mundo de cultura, quais as suas aspirações, seus valores, suas necessidades, seus motivos de estudo, suas expectativas, é um dos desafios de uma escola sociocultural no contexto contemporâneo multicultural. Ela se fundamenta num projeto de educação que articule *cultura, diversidade e inclusão*[246], deste entrelaçamento se enrijece o nó do qual resulta a ação educativa.

Ultimamente, a comunidade escolar e educacional do país tem associado as questões de violência escolar mais ao fenômeno do bullyng do que a impossibilidade da escola vivenciar uma experiência sociocultural. Entretanto, mesmo sendo esse fenômeno bastante individualizado, geralmente a agressão é para o indivíduo não para um grupo social, a literatura nos mostra que, os projetos de enfrentamento a esse mal escolar dialogam de modo tranqüilo com o que se entende por experiência sociocultural em educação. Em linhas gerais, a vivência de bullyng é típica de uma escola capitalista reprodutora em que o aluno é o produto e o valor da aprendizagem se resume a sua produtividade de desempenho para o mercado. Nesse sentido, a socialização do indivíduo é orientada para a agressão, pois a competitividade e exclusão se imbricam em códigos de normas referentes ao predomínio do patriarcado, do individualismo e da valorização do adultismo como concepção do que é certo

[246] Para discussão sobre cultura tecendo cidadania ver Alves(2010), trago-o nessa reflexão sobre escola na perspectiva de esboçar de que modo a cultura favorece a educação.

na sociedade de classe. Observa-se que, esses " ismos" (aos quais se incluem racismo, homofobia e sexismo) são os principais elementos que colaboram para os problemas de desrespeito e de bullying na contemporaneidade(cf. Beaudoin & Taylor, 2006, p.27). A democratização do ensino, com a superação da pasteurização das diferenças em sala de aula, se põe como uma das saídas multiculturais de enfrentamento a impossibilidade do conviver no espaço escolar, visto que a escola de massa somente se tornará escola do povo quando, a política educacional e os diversos projetos políticos pedagógicos considerarem para o chão da escola que,

... existe uma diversidade enorme entre os homens não só politicamente, mas, também, social, cultural, econômica e religiosamente. A democracia deve, então, buscar a unidade nesta diversidade, mediando a todos pelo mesmo objeto, a nova comunidade a ser instaurada. Daí que num regime autenticamente democrático devem estar incluídos todos os homens como, igualmente, deve haver lugar para todas as ideologias. Caso tal não se realize, estará acontecendo uma mitificação enganadora sob a capa da democracia

(Jorge apud Mizukami, 1986, p.90)

Dayrell(2000), em seus estudos, tem observado que o aluno-jovem ainda é um desconhecido no interior da escola. Pouco se sabe sobre suas expectativas, seus desejos de estudantes e profissionais, seus dilemas e conformidade com relação às relações vividas com a família, a escola, o trabalho e principalmente com o grupo de pares. Como contribuição ao desenho de uma escola sociocultural, trago aqui, seis subjetividades; quatro moços e duas moças, estudantes de duas escolas públicas de ensino médio no final da década de noventa, os quais têm em comum um dado objetivo: provém de famílias metalúrgicas da cidade de São Bernardo do Campo.

Os jovens da pesquisa: suas expectativas quanto ao trabalho e à escola, seu modo particular de ser e de se reconhecer no tempo presente.

Na década de noventa, os estudos sobre juventude se multiplicaram, no Brasil, Sposito e Peralva tiveram uma grande contribuição para o espraiamento do tema. Em 1997, a Revista Brasileira de Educação, trouxe o debate sobre juventude para o cenário acadêmico brasileiro, se assumindo como um divisor de águas nos estudos sobre a sociologia da juventude, ainda incipientes no país. A partir dali, muito tem sido feito, como um dos resultados plausíveis dessa oxigenação acadêmica para a área foi a difusão, entre os interessados pelo tema, do conceito de juventude como uma pluralidade, visto que é preciso se ater a diversidade implícita à categoria 'juventude'. Seguindo essas trilhas, Novaes(1998) examinou a categoria juventude por meio do aprofundamento do modo em que o pesquisador deve tomar para si a compreensão da diversidade que se encobre nessa categoria. A autora, metodologicamente, enfatiza,

quando levamos em conta as diferenças de classe, raça, etnia, gênero, locais de moradia, torna-se mais produtivo falar em juventudes, assim no plural. Nesta perspectiva, sempre e a cada vez que estivermos falando em juventude, é preciso esclarecer sobre a que grupos juvenis estamos concretamente nos referindo (Novaes, 1998, p. 6).

Desse modo, passo agora a explicitar, quem são os sujeitos de minha pesquisa, qual seu traço cultural que, naquele momento histórico revelava seu jeito de ser, sua maneira de conviver, de ler o mundo, enfim; de enxergar a vida. Destacam-se aqui, as categorias de análise: o jovem compreendido em sua particularidade como expressão analítica da diversidade juvenil, um modo particular de estar juntos e a condição de aluno tecendo a cidadania escolar por meio de se reconhecer e ser reconhecido na experiência educativa.

Vale esclarecer o percurso do trabalho: por se tratar de uma pesquisa qualitativa, entrevistamos seis jovens, na faixa etária de 15 a 20 anos, estudantes de escolas públicas estaduais e provenientes de famílias metalúrgicas, cujos pais, na década de 90 do século passado, mantinham contato com este segmento. Os nomes dos jovens e das escolas são fictícios. Com exceção de Letícia, estudante do ensino médio do período diurno, os demais estudam no período noturno. Os jovens foram contatados na escola pública e, após aceitarem participar da pesquisa, foram convidados a participar de entrevistas semi-estruturadas. Estas ocorreram nas escolas e em suas residências. Foram entrevistados também dois professores e

a mãe de um deles (este procedimento foi necessário, pois, ao longo do percurso da pesquisa, foram realizados dois encontros com os jovens e um com os professores, o primeiro no ano de 2000 e o outro em 2001; quando voltamos a campo, um dos jovens estava na situação de privação de liberdade; por este motivo, incluímos o relato de sua mãe[247]). Todas as entrevistas foram transcritas.

A compreensão das relações que os jovens travam com o mundo vivido tanto da escola quanto do trabalho, exige primordialmente, o conhecimento do espaço da família, porque é nesse lócus onde os sujeitos vivem suas primeiras experiências de sociabilidade humana. As histórias de José, Maira, Otavio, Letícia, Ricardo e Fernando desvelam a importância da relação do mundo adulto na convivência com as juventudes, principalmente quando a família se afirma como Rede de Proteção em suas vidas. No estudo, esse fato se pôs como um diferenciador, uma vez que, apesar das vivências de desemprego, de perdas financeiras, de transitoriedade, imprecisão quanto aos projetos futuros, os jovens protegidos por suas famílias apresentaram vivências menos dramáticas de transição do mundo juvenil para à vida adulta do que aqueles que, não possuíam esse quadro de referências.

Dos seis jovens entrevistados, José, 17 anos, morador de um bairro de camadas médias da cidade de São Bernardo do Campo, o único que estava trabalhando no momento da pesquisa, sempre foi uma preocupação para a família, embora a análise revele que não tinha nela uma Rede de Proteção. Apesar de, ter na figura de seu tio o ponto de apoio, ele um pequeno-empresário local, terceirizado que fabricava peças para o setor metalúrgico e garantia os laços familiares dessa família em ruptura, visto que empregou José e seu pai. O jovem com ele trabalhava, aprendia um ofício, durante o horário de trabalho convivia com seu pai, dialogava com ele. Nota-se em seu depoimento que entre o pai e o tio, este era tido como exemplo: figura masculina, importante em seu processo de desenvolvimento e de transição da adolescência para a vida adulta. Sua mãe relata: José desde pequeno, foi quieto, mas muito arteiro; destruía tudo que ganhava e desde os 10 anos passou a revelar fascínio por armas. A partir da adolescência, a fim de retirá-lo do convívio com jovens em conflito com a lei, a família mudou várias vezes de residência. No seu depoimento, vê-se a forte ligação com a mãe, apesar de este vínculo denotar mais submissão do que propriamente respeito mútuo. Não obstante, José ainda a reconhecia como autoridade no interior da família. O jovem, quando se referia à figura materna, era afirmativo ao dizer: “Se a minha mãe fosse falar pra

[247] Com exceção da entrevista com esta mãe, que teve um período mais longo, chegando a quatro horas de conversa, as demais tiveram em média a duração de duas horas cada, por encontro.

mim 'nós vamos mudar para o interior', eu não ia ter escolha, eu ia ter que ir, porque eu sou *de menor*[248]".

Do pai pouco se falou, trabalhador de empresas de auto-peças, desde a década de setenta, tem em sua história de trabalho a vivencia da condição de precarização: ora empregado, ora desempregado, ora vendendo carros. Sua história de vida é entrecortada pela vivencia do alcoolismo e de separações conjugais. Apesar de que, no momento da entrevista, o pai e a mãe moravam sob o mesmo teto. Destaca-se também, a presença de uma avó espanhola, impossibilitada de andar e com fortes indícios de sofrimento mental dividindo o mesmo quarto com essa juventude em processo de dilaceramento humano. Palavrões professados em espanhol disputavam o mesmo espaço com as paredes pichadas de seu quarto, permissão dada pela mãe que temia vê-lo novamente a pichar os muros e prédios da cidade.

A escola não conhecia seu contexto sócio-político-cultural. Somente a diretora tinha conhecimento de que, José foi expulso da escola anterior porque roubou tintas para pichar. Sobre a medida socioeducativa de Liberdade Assistida, parece-me que, a pesquisa foi o instrumento revelador deste dado. Sabe-se que, em tese, vivenciar uma experiência positiva na escola é um aspecto de progressão na medida socioeducativa de Liberdade Assistida, contudo, no estudo ficou claro que, escola e medida ainda não dialogam. O que se viu foi a plena desintegração de programas (Política social básica: Educação e Política de Proteção Especial: medida de Liberdade Assistida) no Sistema que em tese deveria proteger esse jovem com a articulação das Políticas fundamentando medidas de proteção cidadãs[249]. Caso ocorresse, talvez, José, não vivenciasse a autoria de um latrocínio, fato que o levou à medida de internação na Fundação C.A.S.A. no ano de 2001.

Por outro lado, o estudo demonstrou o quanto a cultura do trabalho vivenciada por uma longa duração e a estabilidade nessas famílias metalúrgicas[250] com afeto, rotina,

[248] Desde a promulgação da lei 8069 de 13 de julho de 1990 é incorreto usar a nomenclatura menor, deve-se utilizar o termo crianças e adolescentes. Contudo, essa nova postura lingüística ainda não se tornou costume, cultura infanto-juvenil em nosso país. Após 20 anos do E.C.A. ainda é comum ouvir de jornalistas, políticos, até mesmo educadores o uso da referência criança e adolescentes como menores. O Estatuto revela: menor é a situação irregular, a falta de políticas públicas, contudo, nosso jovem não vivenciou essa tomada de consciência. Caberia a escola debater exaustivamente essa situação irregular da cidadania em nosso país.

[249] Conforme Lei 8069 de 13 de julho de 1990, na qual se propõe o trabalho em Redes a fim de se realizar a doutrina de Proteção Integral para crianças e adolescentes, sujeitos de direitos e pessoas em desenvolvimento.

[250] Telles(1992) nos mostra que, a diversidade também encobre a categoria família, assim devemos nos referir a famílias metalúrgicas. Os 5 jovens são provenientes de famílias cujos pais realizaram uma longa experiência de trabalho no setor metalúrgico numa grande empresa do setor, em média, trabalharam de 15 a 25 anos numa mesma metalúrgica multinacional. O quadro de referência dessas cinco famílias é próprio dessa construção social.

autoridade e diálogo, tecem no tempo presente a Rede de Proteção tão necessária aos jovens, no momento em que vivenciam um tempo de transitoriedade: sujeitos de sua juventude e ao mesmo tempo preparam-se para a vida adulta. Assim, guardadas às devidas proporções, Otávio, Maíra, Letícia, Fernando e Ricardo, se aproximam de um mesmo quadro macrossocial. A particularidade de Maíra e Letícia, de fato, é a questão de gênero. Enquanto a primeira quer se especializar, fazer uma faculdade, no momento da entrevista já cursava o curso do CAMP e P.E.A.T. a fim de se qualificar, Letícia pensava apenas no namorado, concluir o ensino médio para se casar e ter filhos. Maíra reside num bairro de periferia da cidade de São Bernardo, porém sua família trabalha com comércio, a mãe administra uma pequena escola de computação sendo reconhecida como importante no Bairro (considerando a renda da população da periferia a família de Maíra é tida como remediada). Já, Letícia, reside num bairro de classe média, seu pai teve recentemente uma queda salarial devido sua demissão, mas, logo, abriu uma transportadora com os recursos provenientes do pacote de demissão voluntária, fato que ainda o mantêm como o provedor da família.

A condição econômica dos pais de Otávio é a melhor, além do trabalho do pai numa conceituada montadora da região, a família possui uma avícola administrada pela mãe. Seus pais, desde pequeno, aconselham-no a fazer *a coisa certa*, incentivam-no nos estudos e indicam a possibilidade de vir a ser um metalúrgico, já que terá uma porta aberta para construir um futuro profissional na montadora, onde seu pai trabalha. Denota em seu relato, possuir um grau de liberdade maior que os demais jovens, podendo definir seus horários: *meu pai só procura saber com quem eu vou, quando eu vou e quando eu volto. E diz: "Tá a fim de ir, tá a fim de fazer, o problema é seu". Mas sempre procurou me orientar, dar conselhos, mas o final é da minha parte* (Otávio).

Otávio se divide entre o curso profissionalizante do Senai e a escola pública. Juventude e trabalho se entrelaçam, ele tem consciência das mudanças que estão acontecendo no mundo do trabalho e busca se credenciar como um peão ilustrado. Seus pares estão no curso do Senai e, por um lado, a escola pública básica é uma obrigatoriedade. Por outro, é um importante espaço de socialização, visto que, estudando no Senai trabalha o dia todo e a noite encontra os colegas para conversar, se descontrair. O traço que mais me chamou atenção foi seu preparo para seguir os passos de seu pai *"... meu pai sempre estava falando: vai se preparando pra você entrar no Senai, você já vai ter uma porta aberta, pra ter um emprego, e tal. Eu fiquei com aquele negócio na cabeça, eu vejo depois o que eu vou seguir".*

Possivelmente, por esse motivo, sua relação com a escolaridade básica não é muito positiva. Teve vários conflitos com a professora entrevistada por nós, que o avaliou como cínico, dissimulado, fato que parece não ocorrer no Senai, experiência educativa positiva que o disciplinou e, em suas palavras, até mesmo o ajudou na escolaridade básica. Contudo, nas entrelinhas de sua entrevista, facilmente se vê que Otávio deseja que a escola pública tenha a estrutura e organização do Senai. O jovem destaca a existência de disciplina, responsabilidade, enfatizando não ser um *quartel*, pois é possível realizar várias coisas, principalmente estabelecer relações humanas. Entre as características positivas atribuídas ao Senai, o jovem destaca sua cultura, visto que

tem uma tradição. A maioria do pessoal quer fazer uma faculdade pra crescer na empresa, ir para o setor administrativo. Tem poucos que pensam fazer outras faculdades que não sejam para empresa (Otávio, 16 anos).

Este ponto parece-nos central em sua diferenciação sobre o grupo de jovens do Senai e da escola pública. Considerando o modo particular de estar junto expresso por ele, vêem-se claramente as formas associativas desenvolvidas pelo jovem. Na escola, sente-se *deslocado*, seus colegas não demonstram interesse em prosseguir os estudos, o momento de definição de carreira ao qual está passando é compartilhado com os colegas do Senai. As questões sobre qualificação profissional, ética, tecnologia, debatidas no curso profissionalizante de técnico de produção veicular, não despertam interesse nos jovens. Na escola, " *acho que, eu nunca conversei com ninguém sobre isso. Porque se você acaba falando as pessoas acham que é baboseira. Eu não sei como te explicar, eles acham que não tem sentido" (Otávio).*

Sua fala traz a baila o desejo de vivenciar uma escola sociocultural que dialogue com os diversos sentidos de vida que, são vivenciados no tempo presente de sua fase de desenvolvimento, e experiências tanto com o outro quanto com o objeto com o qual se relaciona. Isso, também se vê, nas falas de Fernando(16 anos) e Ricardo(17 anos) que fazem parte de um mesmo grupo de pares. Enquanto o sentido de vida para o primeiro é ser

metalúrgico como seu pai, trabalhar ao longo da vida numa mesma empresa, realizar a condição operária, ainda sob a estrutura taylorista de produção, o segundo já demonstra consciência dessa impossibilidade. Seu pai também realizou uma longa trajetória profissional numa única empresa, se aposentou em 1997 e, permaneceu trabalhando como autônomo. Para Ricardo, os dilemas da vida se dão no agora. O jovem é bastante tímido e por isso elegeu a comunicação como tema de seu tempo presente. Ele revela,

"....pra qualquer área a comunicação é muito importante, desde você trabalhar vendendo cachorro-quente até uma grande empresa, você vai precisar da comunicação pra lidar com as pessoas que estão no trabalho. Mesmo na área de informática, você tem o patrão, se você tiver que pedir qualquer coisa, você vai saber fazer, vai conseguir passar a idéia pra pessoa. E, tem muitas pessoas que fazem Faculdade e são, nossa, ótimos profissionais mas por falta de comunicação não conseguem. Por falta de comunicação!".

Seu professor nos disse que Ricardo é bastante isolado em sala, quando se relaciona, dialoga apenas com Fernando. Para o professor, os jovens foram criados com a confiança liberal de que, a escola os credenciaria para uma vida adulta tranqüila, menos penosa. O professor relatou que, uma vez fez em sala a denúncia de que a escola *não os levariam para muito longe* e Ricardo veio para o debate. Criticou-o, dizendo que, ele não deveria professar a descrença e o ceticismo com relação à educação. Segundo o professor,

" ... O Ricardo achou errado e eu comentei com ele, não Ricardo na verdade é que tem professor que não vai conseguir te dar dica pra nada, porque ele mesmo não sabe como poder melhorar. Como eu não tenho esse preparo psicológico pra dizer o que acontece na cabeça deles, eu sinto que é difícil ele diferenciar o dia a dia do ideal. É como se o universo ideal tivesse que ser o verdadeiro, nesses momentos é que eu acho que ele não é tão inteligente.

Novamente, a concepção de educação sociocultural vem a tona, professar significar reconhecer publicamente. De modo linear, o professor denunciou a impossibilidade de a escola garantir a cidadania no país no contexto do neoliberalismo, no entanto, o jovem se rebelou: para que estudar? Que sentido há nessa vivência se na relação professor-aluno o que se vive é a total ausência de dicas, de trocas simbólicas entre as gerações? Se o professor seguisse o debate, por meio da dialética, dialogasse com os jovens, certamente, teríamos um bom momento de tomada de consciência sobre a educação em nosso tempo. A perspectiva freiriana nos ensinou que todo educador anuncia utopias e denuncia suas amarras, pois a história se faz no tempo presente, ela é possibilidade humana. Retomando a questão do Bullyng, sabe-se que, o chão da escola tem convivido com as experiências individuais de segregação, exclusão, os " ismos" dos anúncios de um novo tempo foram substituídos pelos "ismos" do passado (por exemplo, o racismo e o individualismo). Retomar as experiências dos Círculos de Cultura, às vivências freirianas em educação, nos servirá ao mínimo para reavaliar o desencanto do mundo. Dialeticamente, é tarefa de nosso tempo, recompor nossa sala de aula povoando-a com um ismo especial – Humanismo, uma bela trilha a ser percorrida pelas novas gerações. Certamente não será a escola liberal que o tecerá, cabe aos intelectuais, educadores de nosso tempo, cumprir sua tarefa histórica: anunciar o futuro, sem ele, a sala de aula não sobreviverá. Os discursos desses jovens encobertos pela categoria juventude provenientes de famílias metalúrgicas de São Bernardo do Campo reivindicaram-no no tempo presente.

Bibliografia

ALVES, Luiz Roberto. Grande ABC: culturas que excedem o lugar culturalizado. Disponível em: http://www.alpharrabio.com.br/GrandeABC%20LRA.pdf , acessado em 20 de julho de 2010.

BEAUDOIN, Marie-Nathalie & TAYLOR, Maurren. Bullyng e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola. Porto Alegre:Artmed, 2006.

BRASIL. Lei 8069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente.

COUTINHO, José Maria. Por uma educação multicultural: uma alternativa de cidadania para o século XXI. In: ENSAIO: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio. 1996.

DAYRELL, Juarez. Juventude e Escola. In: Sposito, Marilia Pontes(org). Juventude e Escolarização. 1.ed. Brasília:MEC/INEP/COMPED, 2002, v.1, p. 67-93.

GANDOLFI, Cristiane. A relação entre escolaridade e trabalho na ótica de jovens de São Bernardo do Campo, provenientes de famílias metalúrgicas. Dissertação de Mestrado defendida no Programa Educação:História, Política e Sociedade, sob a orientação do prof. Dro. Celso João Ferretti, no ano de 2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: EPU, 1986

NOVAES, Regina (1998). Juventude/juventudes? In: Juventude, conflito e solidariedade. Iser, ano XVII, nr. 50.

SPOSITO, Marília Pontes & PERALVA, Angelina Teixeira (org). Juventude e Contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação-ANPED- (maio-junho-julho-agosto-1997, nr. 5)

TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Liberdade Assistida: uma polêmica em aberto. Série Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. IEE: Instituto de Estudos Especiais da PUC/SP. 1994.

OS MOTIVOS DE ESCOLHA PELO CURSO PROFISSIONALIZANTE, DOS JOVENS ESTUDANTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO.

Luciana Neves Loponte[251]

Os cursos profissionalizantes têm entre seus objetivos, possibilitar a inserção do jovem no mercado de trabalho. Mas esse é o objetivo do jovem ao ingressar num curso técnico? Qual seria a visão que esses jovens têm sobre o seu futuro? Tendo em vista os seus interesses, esses estariam relacionados predominantemente à racionalidade tecnológica da sociedade vigente e às expectativas da sociedade, da família, da escola que, por meio da legislação, seus governos, organizam o ensino profissional? O presente trabalho apresenta os resultados da investigação com uma amostra de jovens do IF-SP (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo), sobre os motivos de escolha pelo curso técnico. Entre os resultados encontrados estão: o reconhecimento pela instituição, a busca por formação e treinamento para o mercado de trabalho, bem como a discordância em relação à interferência da família na decisão. Os dados apresentados neste trabalho fazem parte da tese, em fase de conclusão, que investiga a relação entre educação profissional e juventude, no âmbito das reformas do Ensino Técnico Profissional, tendo como referência os interesses da juventude, a respeito de sua trajetória pessoal e da expectativa que manifestam entre a escola e o futuro. O artigo apresenta como referência os seguintes autores: ADORNO, Theodor (2003) e MARX e ENGELS (2004) e entre as pesquisas sobre juventude: FORACCHI, Marialice (1965), POCHMANN, Márcio (2004, 2007) e SPÓSITO, Marília (2005).

[251] Mestre, PUC-SP e CNPq

Palavras-chave: educação profissional, juventude e ensino técnico.

O presente artigo é parte integrante da pesquisa intitulada: *Educação Profissional e Juventude: um estudo com alunos do IF-SP* (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo), que investiga a relação entre educação profissional e juventude, no âmbito das reformas do Ensino Técnico Profissional, tendo como referência os interesses da juventude, a respeito de sua trajetória pessoal e da expectativa que manifestam entre a escola e o futuro. O estudo conta com pesquisa de campo aplicada a uma amostra de alunos da instituição, num instrumento de pesquisa com trinta e três questões, divididas em cinco subescalas de acordo com os temas debatidos em torno da temática central da pesquisa. As subescalas que compõe o instrumento de pesquisa são assim denominadas: 1) Objetivos da educação profissional; 2) Escolha do curso profissionalizante; 3) Expectativas de futuro; 4) Incentivo à continuidade dos estudos e 5) Formação Técnica. Para esse artigo foi escolhido a subescala que aborda o tema: escolha do curso profissionalizante.

Este artigo apresentará os resultados, ainda em fase de análise, da subescala: escolha do curso profissionalizante. A subescala foi elaborada visando verificar quais os motivos que levaram os jovens a ingressarem num curso técnico. A hipótese formulada é a de que a trajetória do jovem estudante do ensino técnico do IF-SP, não é de uma relação direta entre a escolha pelo curso e a busca pela profissão na área de formação. O aluno escolhe o curso e a escola em busca de formação técnica reconhecida e gratuita e também para ter um bom preparo para a universidade.

A subescala contém 12 itens, numerados de 6 a 17. O intervalo de valores possíveis da subescala varia portanto de 12 (12 x 1 = mínimo) a 48 (12 x 4 = máximo), de acordo com os escores dos resultados. Para cada item da escala foram associados escores de 1 a 4 pontos: concordo totalmente (1 ponto), concordo parcialmente (2 pontos), discordo parcialmente (3 pontos), discordo totalmente (4 pontos). A resposta do aluno a cada item consiste na escolha de um desses escores.

A tabela 1 a seguir apresenta a freqüência das respostas dos sujeitos na subescala, pela quantidade de alunos, por sistema de ensino, que concordaram ou discordaram das afirmações. A amostra é composta por alunos de cinco turmas de cursos técnicos, sendo três turmas do sistema integrado de ensino (técnico e médio) e duas turmas do sistema modular, ou seja, somente curso técnico, desvinculado do ensino médio.

Tabela 1. Posicionamento dos alunos na subescala:

Escolha do curso profissionalizante.

Opinião / Sistema de Ensino	Sistema de Ensino	
	Integrado	Modular
Concordância	46	8
Discordância	24	3
Total	70	11

Pela tabela 1 pode-se observar que a maioria dos alunos do sistema integrado de ensino (46:70), o que representa 65,7 % dos alunos, tenderam a concordar com as afirmações da subescala. Nos cursos técnicos desvinculados do médio, houve também uma tendência a concordar com a subescala (8:11), o que representa um percentual de 72,7% dos alunos deste nível de ensino. Cabe analisar, porém as respostas dos sujeitos a cada um dos itens da subescala, pois trata-se de uma subescala com 12 questões, onde os alunos concordaram com a maioria delas.

A tabela 2 a seguir apresenta a média e o desvio padrão dos resultados das respostas dos alunos a cada uma das questões.

Tabela 2. Escolha do curso profissionalizante.

Questão	Média	Desvio Padrão
Item 6 - Procurei o curso técnico para obter uma formação profissional	1,72	0,84
Item 7 - Para obter um treinamento para o mercado de trabalho	1,79	0,86
Item 8 - Porque esse curso técnico dá possibilidade de um bom emprego e bom salário	1,84	0,83
Item 9 - Porque pretendo ingressar imediatamente no mercado de trabalho e ter uma profissão	2,27	1,10
Item 10 - Porque o curso que faço é mais valorizado socialmente e de maior prestígio	2,43	0,99
Item 11 - Porque a escola é reconhecida	1,49	0,80
Item 12 -Porque dá um bom preparo para ingressar na universidade	2,01	1,02
Item 13 - Por se tratar de um curso fácil	3,58	0,70
Item 14 - Porque o ensino é gratuito	2,02	0,95
Item 15 - Foi único curso profissionalizante a que tive acesso	3,52	0,85
Item 16 - Por recomendação da família, para que possa começar logo a trabalhar	2,99	0,99
Item 17 - Porque um parente ou amigo estudou aqui.	3,36	0,98
Resultados gerais da subescala	2,42	1,16

Nota: número de participantes da amostra: 81.

O **item 6**, com média 1,72 mostra um alto índice de concordância em relação a afirmativa de que procurei o curso técnico para obter uma formação profissional. O desvio padrão 0,84 mostra que houve pouca dispersão em relação à média 1,72.

O item 6 apresenta a segunda menor média da subescala, com pouca dispersão em torno dos resultados. Significa dizer que os alunos buscaram o curso profissional de fato e não somente o ensino médio gratuito no instituto, no caso dos alunos do ensino integrado. O aspecto levantado, de busca somente pelo ensino médio, será também discutido na comparação com a questão que trata da possibilidade de busca pelo curso, visando somente o preparo para a universidade. Caso a intenção dos alunos ao ingressar na instituição fosse somente pela possibilidade de formação a nível médio visando à universidade.

A questão enfoca o tema formação e foi elaborada na pretensão de compará-la também as respostas ao tema treinamento tratado na questão seguinte.

O **item 7**, com média 1,79, mostra um predomínio do índice de concordância em relação a afirmação que para obter um treinamento para o mercado de trabalho, confirmado pelo desvio padrão 0,86.

Torna-se fundamental analisar detalhadamente as questões 6 e 7, pois ambas foram elaboradas, utilizando os termos formação e treinamento, pensando como sendo estes modos distintos de se ver o processo de ensino. Dessa forma supôs-se que os alunos concordariam com uma das afirmações e discordariam de outra, por exemplo, ao concordar com a afirmação de que procurou o curso para obter formação, discordaria que buscou o curso para obter treinamento e vice-versa. A tabela 3 abaixo mostra, portanto um comparativo de respostas dadas às questões de número 6 e 7.

Tabela 3. Comparativo de respostas às questões 6 e 7.

Formação (questão 6)	Treinamento (questão 7) Concordância	Discordância	TOTAL
Concordância	64	05	69
Discordância	2	10	12
TOTAL	66	15	81

Ao analisar os resultados observa-se que somente sete alunos responderam de forma oposta às questões. A média dos resultados evidencia que a maioria dos alunos respondeu que concorda que procuraram o curso por ambas as razões. Na questão 6 que trata da busca por formação, a média dos resultados foi de 1,72 e na questão 7 que trata da busca por treinamento, a média dos resultados foi de 1,79. Ao que parece os alunos não diferenciam formação de treinamento, ou quem sabe buscam no curso tanto formação quanto treinamento.

Como já foi dito anteriormente, a maior incidência de respostas se concentra na opção concorda, 79% dos alunos concordam com ambas as afirmações. A segunda opção com maior incidência de respostas foi à opção discorda, com dez alunos de um total de oitenta e um. Conforme analisado, sete alunos do total discordam de uma afirmação e concordam com outra, sendo que destes,

cinco alunos discordam que tenham procurado o curso para obter treinamento enquanto concordam que tenham procurado o curso para obter formação e dois alunos discordam que tenham procurado o curso para obter formação, enquanto que concordam que procuraram o curso para obter treinamento.

Para facilitar o entendimento dos resultados, será utilizado o teste estatístico denominado *qui-quadrado*, destacando que a análise dos resultados se dá visando comparar as respostas dos alunos que concordaram e discordaram de ambas as questões, ou ainda aqueles que discordaram de uma e concordaram com a outra questão.

O teste denominado *qui-quadrado*, simbolizado por X^2, é aplicado para testar se dois fatores são independentes, ou seja, se há diferença significativa entre diversos grupos, ou se as diferenças observadas são devidas ao acaso. Conforme Downing (2006), "O teste *qui-quadrado* se baseia na diferença entre as freqüências observadas e as freqüências esperadas (..)" (p. 202-203). Para o tratamento dispensado aos dados utilizou-se o programa *Microsoft Excel.*

A seguir a tabela 4 apresenta o X^2 calculado, que é obtido a partir dos dados experimentais, portanto é resultado do cálculo realizado a partir do comparativo das respostas dos alunos às questões de número 6 e 7, levando-se em consideração os valores observados e os esperados. Já o X^2 tabelado, depende dos graus de liberdade e do nível de significância adotado conforme tabela comparativa.

Tabela 4. Teste *Qui Quadrado.*

Questões 6 e 7	**X^2 calculado**	**X^2 tabelado**
Formação X Treinamento	3,788	3,841

Ao comparar os resultados do teste *Qui Quadrado* calculado (3,788) com o tabelado (3,841) podemos observar que seu valor é menor. Embora o valor calculado seja muito próximo do valor tabelado, a hipótese de que haja independência entre Formação e Treinamento não será rejeitada, pois a julgar pelos resultados encontrados, os alunos consideram as variáveis independentes e não associadas. Portanto, podemos considerar que para os alunos, não existe relação entre Formação e Treinamento nos motivos de escolha, que os mesmo fazem, pelo ensino técnico.

O **item 8**, com média 1,84, mostra que prevalece o índice de concordância em relação a afirmativa que: procurei o curso técnico porque esse curso dá possibilidade de um bom emprego e bom salário, confirmado pelo desvio padrão de 0,83.

A julgar pelos resultados encontrados os alunos vinculam o processo de formação técnica ao seu futuro profissional, ao concordar que buscaram o curso diante da possibilidade de um bom emprego e salário. Mesmo que concordem com a afirmação de que pretendem continuar estudando e fazer um curso superior, demonstram também que a busca pelo curso, se deu visando o mercado de trabalho.

O **item 9**, com média 2,27, mostra que se mantém o índice de concordância, porém parcial, em relação a afirmação de que procurou o curso porque pretende ingressar imediatamente no mercado de ter uma profissão, a dispersão aumentou um pouco em relação a média, se comparado as demais questões da subescala, conforme desvio padrão 1,10.

Ao concordarem com a afirmação, porém de forma parcial, pode-se supor que outras questões poderão estar à frente da possibilidade de ingressar imediatamente no trabalho. A subescala expectativas de futuro, que também abordamos, porém no conjunto da tese, pode facilitar o entendimento das respostas dadas a essa questão.

O **item 10**, com média 2,43, mostra que prevalece o índice de concordância parcial em relação a afirmação que procurou o curso porque este é mais valorizado socialmente e de maior prestígio, a dispersão em relação a média 2,43 foi de 0,99, conforme desvio padrão.

Os resultados mostram que aumentou a média dos resultados, se comparado aos resultados anteriores da subescala. Podendo significar que os alunos não consideram tanto que o curso que fazem seja mais valorizado socialmente e de maior prestígio, pois concordaram parcialmente com a afirmação. O desvio padrão mostra também maior dispersão em torno das respostas, se comparado com outras questões.

O **item 11**, com média 1,49, mostra uma forte concentração na opção concordo em relação a afirmação que: procurei o curso técnico porque a escola é reconhecida. A dispersão em relação à média 1,49 foi de 0,89, de acordo com o desvio padrão.

O resultado das respostas à questão chama muito à atenção, pois é a menor média da subescala e a terceira menor da escala geral. Pelos resultados encontrados é possível dizer que os alunos consideram a escola como sendo reconhecida. A julgar pelos resultados, este foi o primeiro fator determinante para a escolha do curso profissionalizante, de acordo com as opções da subescala.

O **item 12**, com média 2,01, mostra que prevalece o índice de concordância, porém parcial em relação a afirmação que de procurou o curso porque dá um bom preparo para ingressar na universidade. A dispersão em relação à média aumentou um pouco, se consideradas as demais questões da subescala, a julgar pelo desvio padrão de 1,02.

Note-se que a média dos resultados aumentou na afirmação acima, o que significa dizer que a escolha pelo curso não se deu tanto, pela possibilidade que o mesmo possa oferecer no sentido de formação para ingresso na universidade. Se comparado à resposta da questão de número 6, esta apresentou uma média menor, ou seja, os alunos escolheram o curso mais para obter uma formação profissional do que visando preparo para a universidade.

Torna-se fundamental analisar detalhadamente ainda as questões 9 e 12, pois a questão 9 afirma que foi motivo que levou o aluno a procurar e freqüentar o curso: a pretensão de ingressar imediatamente no mercado de trabalho e ter uma profissão, já a questão 12 afirma que foi motivo que levou a procurar e freqüentar o curso: obter um bom preparo para ingressar na universidade. Portanto supôs-se que, ou o aluno pudesse ter buscado o curso técnico visando: a) o mercado de trabalho ou b) a universidade. Porém os resultados encontrados mostram que os alunos concordaram parcialmente com ambas as questões.

A tabela 5 a seguir apresenta esses resultados de forma a possibilitar a comparação entre uma e outra resposta, ou seja, a tabela apresenta, portanto um cruzamento entre as respostas às questões.

Tabela 5. Comparativo de respostas das questões 9 e 12.

Ingressar no mercado de trabalho	Preparo para a universidade		
	Concordância	Discordância	TOTAL
Concordância	36	11	47
Discordância	21	13	34
TOTAL	57	24	81

Na questão 9 a média obtida a partir dos resultados das respostas dos alunos foi de 2,27 e na questão 12 foi de 2,01. Pode-se supor que ambos possam ser os objetivos de boa parte dos alunos, trabalhar e ingressar na universidade. Cabe destacar, portanto, que trinta e dois de oitenta e um alunos (39,5%) respondeu de forma oposta às questões, mostrando que alguns alunos pretendem trabalhar, ou ingressar na universidade. Conforme a tabela 18, desses trinta e dois alunos que responderam de forma oposta, vinte e um discordam que tenham procurado o curso para tentar ingressar no mercado de trabalho e concordam que foi motivo que os levaram a procurar e freqüentar o curso, porque este dá um bom preparo para a universidade e somente onze alunos concordam com a afirmação de que procuraram o curso para tentar ingressar no mercado de trabalho, enquanto discordam que tenha sido visando à universidade.

Além dos trinta e seis alunos que concordaram com ambas as afirmações, é preciso destacar que ainda treze alunos responderam que discordam de ambas as afirmações, ou seja, a julgar pelas respostas dadas não procuraram o curso nem com a pretensão de ingressar no mercado de trabalho, nem por ser um curso que dá um bom preparo para a universidade. Cabe salientar ainda que desses treze alunos, seis responderam a maioria das afirmações da subescala optando pela opção discordo, pois a média dos resultados desses alunos foi superior a 3,0.

A tabela 6 a seguir apresenta o teste *Qui Quadrado* com os valores de X^2 calculado e tabelado, realizado a partir das respostas dos alunos às questões de número 6 e 7.

Tabela 6.Teste *Qui Quadrado.*

Questões 9 e 12	**X^2 calculado**	**X^2 tabelado**
Ingressar no mercado de trabalho X Preparo para Universidade	0,149	3,841

Nota: número de participantes da amostra: 81.

Ao comparar os resultados *Qui Quadrado* calculado (0,149) com o tabelado (3,841) podemos observar que seu valor é muito menor.

A tomada de decisão é feita comparando-se os dois valores de X^2:
- Se X^2 calculado > ou = X^2 tabelado: Rejeita-se Ho.

- Se X^2 calculado < X^2c tabelado: Não rejeita-se Ho.

Portanto pelo X^2 encontrado (menor que o tabelado) aceita-se a hipótese nula, pois as freqüências observadas não são diferentes das esperadas, ou seja não existe diferença entre as freqüências, portanto não há associação entre os grupos. A maioria dos alunos concorda com ambas as afirmações (44,4%), que o motivo de escolha do curso seja ingressar no mercado de trabalho e preparar-se para a universidade. Seguidos daqueles que concordam que o motivo de escolha do curso foi de prepara-se para a universidade e discordam da afirmação de ingressar no mercado de trabalho (25,9%). Sendo assim considera-se que para os alunos não existe associação entre as duas afirmações.

O **item 13**, com média 3,58, mostra uma forte concentração de respostas na opção discordo, no que se refere a afirmação de que procurou o curso por se tratar de um curso fácil, confirmado pelo desvio padrão 0,70.

Pose-se observar que a média aumentou muito se comparada as demais médias da subescala apresentando-se, inclusive, como a maior média da subescala: "escolha do curso profissionalizante" e a segunda maior na escala geral. A opção pelo curso que escolheram, diante de outras possibilidades, certamente não se deu pelos cursos serem considerados fáceis de cursar. Pelo contrário, a julgar pela média de respostas ao item e pela baixa dispersão em torno dessa média, ao que parece, os alunos não consideram seu curso fácil e tão pouco fizeram a opção do curso por esta razão.

O **item 14**, com média 2,02, mostra um predomínio do índice de concordância, porém parcial em relação à afirmação de que procurou o curso porque o ensino é gratuito. A dispersão foi de 0,95, conforme desvio padrão.

Note-se que a questão apresentou uma média bem menor, se comparada a anterior, porém com um desvio padrão um pouco maior. Portanto a julgar pelo resultado, o fato da escola ser pública, da rede federal, foi sim um dos fatores de escolha pelo curso profissionalizante, para uma grande maioria dos alunos.

O **item 15**, com média 3,52, mostra um alto índice de discordância em relação a afirmação de que procurou o curso técnico porque foi único curso profissionalizante a que teve acesso. O desvio padrão 0,85, mostra que não houve muita dispersão em torno da média apresentada.

A média das respostas à questão foi bem alta se comparada aos demais resultados da subescala, sendo esta a segunda maior média da subescala e a terceira na escala geral. A julgar pelos resultados os alunos demonstram que teriam outras opções de curso profissionalizante para procurar, nesta ou talvez em outra instituição.

O **item 16**, com média 2,99, mostra que prevalece o índice de concordância parcial, com forte tendência de discordância parcial, em relação a firmação de que procurou o curso por recomendação da família, para que possa começar logo a trabalhar. O desvio padrão de 0,99 mostra a dispersão em relação à média.

Os resultados mostram que a maioria dos alunos não procurou o curso técnico por recomendação da família, visando imediatamente o mercado de trabalho. Portanto pela média das respostas este não foi um dos motivos de escolha do ensino técnico.

O **item 17**, com média 3,36, mostra um alto índice de discordância em relação a afirmação de que procurou o curso porque um parente ou amigo estudou no IF-SP, comprovada pelo desvio padrão 0,98.

A média apresentada nos resultados do item foi a terceira maior na subescala e quarta maior na escala geral. Não foi em virtude de um parente ou amigo ter estudado na instituição ou ter feito o curso técnico que hoje os alunos o fazem. Esse não foi portanto motivo de escolha pelo curso, a julgar pelos resultados encontrados.

SÍNTESE DOS SUJEITOS NA SUBESCALA

Ao analisar os resultados da subescala, chama a atenção que existem questões em que fica marcante a tendência do posicionamento geral dos alunos diante da afirmativa apresentada. Por exemplo: a questão 13 que afirma que os alunos procuraram o curso por se tratar de um curso fácil, teve como resultado uma forte concentração de respostas na opção discordo, com a média mais alta da subescala: 3,58. Ao que parece, os alunos tem certeza de que não escolheram o curso técnico, pela facilidade que poderiam ter em cursá-lo. Essa realmente não foi razão pela qual optaram pelo curso.

Outro resultado que chama a atenção é a média 3,52 na questão de número 15. A afirmação é de que um dos motivos que os levou a procurar e freqüentar o curso foi: por ser o único curso profissionalizante a que teve acesso. Pela alta concentração de respostas na afirmação discordo, parece ficar claro que os alunos tiveram, ou teriam outras possibilidades de escolha.

Já no que se refere ao reconhecimento da instituição, a julgar pelas respostas dadas, os alunos concordam que esse foi um motivo que os levou a procurar e freqüentar um curso técnico. Essa foi à questão com maior incidência de respostas na opção concordo na subescala, com a média mais baixa, de 1,49.

Na somatória dos resultados dos sujeitos a subescala, dois sujeitos chamam a atenção pelos números encontrados nos questionários respondidos. Lembrando que o intervalo de valores possíveis da subescala varia de 12 (12x1 = mínimo) a 48 (12x4 = máximo).

No primeiro caso a somatória dos resultados as questões da subescala, é de 18 pontos, a menor pontuação da subescala. O sujeito de número 53, de quatorze anos e do sexo masculino, concordou com todas as opções de respostas da subescala, com exceção das questões 13 e 17. A questão 13 o aluno respondeu que discorda parcialmente de que escolheu o curso, por se tratar de um curso fácil. Na questão 17 respondeu que discorda totalmente de tenha optado pelo curso devido a um parente ou amigo ter feito o mesmo curso ou estudado na instituição.

No segundo caso a somatória dos resultados as questões da subescala, é de 41 pontos, a maior pontuação da subescala. O sujeito de número 60 tem 17 anos, é do sexo masculino e respondeu que discorda de todas as afirmações da subescala, com exceção da questão de número 11 que afirma ser um dos motivos de escolha do curso a escola ser reconhecida. Cabe salientar ainda que este foi o item com a menor média de respostas da subescala, ou seja, a maioria dos alunos concordou com a afirmação.

SÍNTESE DA SUBESCALA: ESCOLHA DO CURSO PROFISSIONALIZANTE

A subescala escolha do curso profissionalizante trata de assuntos que são temas importantes nessa tese, sendo conceitos que embasam a pesquisa, como: formação, treinamento, trabalho, escola,

ensino superior, família. Dessa forma cabe retomar alguns autores para restabelecer o diálogo entre a teoria e os resultados coletados a partir da pesquisa de campo realizada.

No que se refere à formação e treinamento, questões 6 e 7 respectivamente, conforme já foi dito, as questões foram pensadas como sendo formas opostas de se organizar o ensino técnico, inclusive vinculando aos diferentes modelos de ensino implementados pelos decretos 2.208/97 e 5.154/04. Formação seria uma educação mais ampla, com apropriação da cultura, para além do mero treinamento prático que visa uma adaptação ao mercado de trabalho. Nesse sentido, a formação mais ampla poderia ser equiparada ao ensino técnico integrado e o treinamento para o mercado de trabalho seria o ensino técnico desvinculado do médio, o ensino modular. (ADORNO, 1995, 97-118).

As demais questões da subescala abordaram, como motivos de escolha pelo curso, algumas possibilidades futuras como: bom emprego, bom salário, o trabalho em si, a universidade, ou ainda as razões que possam ter interferido na escolha pelo curso, como: a família, um amigo ou parente, a própria escola, o curso e o ensino gratuito.

Cabe relembrar o que nos apontou Foracchi (1965) sobre o percurso do jovem da família até o mercado de trabalho, que nesse percurso "encontravam-se as "escolhas" que eles tomavam para seu acesso ao mundo adulto". Para entender essas escolhas, como nos lembra a autora, deve-se considerar a existência de relações interpessoais, vínculos de responsabilidade, preocupação em corresponder as expectativas da família.

Cabe também relembrar das pesquisas de Pochmann (2007) e Spósito (2005), quando afirmam que escola atualmente já não é mais garantia de emprego, não sendo um elemento definidor do futuro profissional.

Conforme apresentado e analisado anteriormente, os alunos concordaram como sendo motivo de escolha pelo curso profissionalizante, os seguintes itens em ordem crescente de afirmação:

1º lugar: Porque a escola é reconhecida (questão 11). Foi a afirmação em que a maioria dos alunos concordou totalmente, sendo a menor média da subescala. Cabe comentar que mesmo que a escola hoje, não seja garantia de emprego, a julgar pelos resultados encontrados, os alunos que buscam o ensino profissional no IF-SP, ainda reconhecem na instituição escolar uma possibilidade de alicerce para o seu futuro profissional.

2º lugar: Procurei o curso técnico para obter uma formação profissional e para obter um treinamento para o mercado de trabalho (questões 6 e 7). A média das respostas às duas questões foram muito próximas, conforme apresentados anteriormente. Os alunos concordaram plenamente com ambas as questões, demonstrando interesse pelo trabalho futuro.

3º lugar: Porque o curso dá possibilidade de bom emprego e salário (questão 8). Ao concordarem totalmente com a afirmação, mais uma vez os jovens apontam na direção da busca pelo percurso até o mundo do trabalho.

Nas questões a seguir os jovens alunos concordaram, porém parcialmente como motivo de escolha do curso profissionalizante: - Porque o curso dá um bom preparo para a universidade (questão 12); - Porque o ensino é gratuito (questão 14); - Porque pretendo ingressar imediatamente no mercado de trabalho e ter uma profissão (questão 9); - Porque o curso que faço é mais valorizado socialmente e de maior prestígio (questão 10).

As demais afirmações da subescala, os alunos não concordaram como sendo motivo de escolha pelo curso profissionalizante e seus resultados já foram analisados anteriormente.

Se os alunos apontam da direção do mercado de trabalho, como sendo estes os principais motivos de escolha pelo curso profissionalizante, é possível afirmar que mesmo que eles almejem por formação, estão se adaptando assim às necessidades sociais estabelecidas, ligadas a manutenção do sistema econômico. É possível afirmar que se consolida o sistema escolar institucionalizado para qualificar o trabalhador e atender assim as exigências do capitalismo, conforme Marx e Engels (2004):

(...) a relação entre a divisão do trabalho e a educação e o ensino não é uma mera proximidade, nem tampouco uma simples conseqüência; é uma articulação profunda que explica com toda clareza os processos educativos (...) (MARX E ENGELS, 2004, p. 16).

Os resultados até aqui apresentados possibilitam um debate em torno dos motivos que levaram os alunos a optarem por um curso profissionalizante de nível médio. Cabe ressaltar que o esse debate não se encerra aqui, com a apresentação dos resultados que compõe a subescala, pois estes são ainda analisados no conjunto com as demais questões da escala geral, da pesquisa realizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ADORNO, Theodor W. 2003. Tabus a cerca do magistério. In: *Educação e Emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p.97-118.

DOWNING, Douglas. 2006. *Estatística Aplicada*. Tradução de Alfredo Alves de farias. 2ª ed. São Paulo: Saraiva.

FORACCHI, Marialice. 1965. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira.* São Paulo: Editora Nacional.

MARX, Karl. 2004. *Textos sobre educação e ensino/ Karl Marx e Friedrich Engel.* Tradução de Rubens Eduardo Frias. 4ª ed. São Paulo: Centauro.

POCHMANN, Márcio. 2007. A batalha pelo primeiro emprego: a situação atual e as perspectivas do jovem no mercado de trabalho brasileiro. 2ª edição. São Paulo: Publisher Brasil.

SPÓSITO, Marília Pontes. 2005. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel. BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs). *Retratos da juventude brasileira. Análises de uma pesquisa nacional.* São Paulo: Editora Fundação Perseo Abramo, p 87-128.

OS JOVENS ESTAGIÁRIOS E A LUTA POR DIREITOS NA JUSTIÇA DO TRABALHO: O CASO DO TRT DA 4ª REGIÃO (PORTO ALEGRE)

Marcos Roberto Mesquita[252]

Resumo:

O objetivo do artigo é discutir a problemática do estágio e entender os motivos que fazem os estagiários procurarem à Justiça do Trabalho e, ainda, verificar como a Justiça do Trabalho julga os processos de estágio a partir da análise qualitativa de quatro processos de estagiários do TRT (Tribunal Regional do Trabalho) da 4ª Região (Porto Alegre). Outro objetivo é discutir qual é a importância da Justiça do Trabalho na garantia de direitos trabalhistas para os jovens trabalhadores.

Os jovens brasileiros são um dos grupos sociais mais afetados pelas transformações no mundo do trabalho nas últimas décadas e entre eles o desemprego atingiu níveis muito altos. Além disso, os jovens enfrentam muitas dificuldades para ingressar no mercado de trabalho. Por esses motivos diversos jovens passaram a entender o estágio como um meio de adquirir experiência profissional e de se distanciar do desemprego.

Essa valorização do estágio se deu também porque as empresas brasileiras na busca pela diminuição dos gastos passaram a utilizar em grande quantidade a força de trabalho de estagiários. Segundo dados da ABRES (Associação Brasileira de Estágio), em 2009 havia no Brasil cerca de 900 mil estagiários.

Muitas vezes, as empresas utilizam os estagiários sem respeitar a legislação do estágio. Trata-se apenas de uma maneira de não pagar direitos trabalhistas. Isso faz que o estágio se transforme em uma relação fraudulenta de trabalho e em um mecanismo de substituição de mão-de-obra formal.

Palavras-chave: juventude, mercado de trabalho, estágio, Justiça do Trabalho.

Introdução

Os jovens brasileiros encontram muitas dificuldades para ingressar e permanecer no mercado de trabalho. E as transformações ocorridas no mercado de trabalho brasileiro desde os anos

[252] Formado em Ciências Sociais, mestre em Sociologia e doutorando em Ciências Sociais pela Unicamp. O artigo é parte do resultado da pesquisa desenvolvida no doutorado. Essa pesquisa é realizada com financiamento da CAPES.

1990 atingiram de forma acentuada os jovens, tanto com a ampliação das barreiras para o ingresso no mercado de trabalho, como com o crescimento do desemprego entre os jovens. Uma outra consequência desse processo foi a expansão da precariedade encontrada pelos jovens inseridos no mercado de trabalho.

Essas dificuldades fizeram que crescesse o interesse dos jovens pelo estágio, pois o estágio é uma oportunidade de ter contato com o mercado de trabalho e de adquirir alguma experiência profissional. Muitos jovens entendem que o estágio é o primeiro passo para a conquista de um emprego formal.

Durante o estágio, os jovens deveriam ampliar a aprendizagem da sua área de formação, visto que o estágio tem uma função pedagógica e só pode ser realizado por estudantes. Mas não é bem isso que ocorre, pois muitos estagiários encontram condições muito desfavoráveis, por exemplo muitos atuam em áreas diferentes da sua formação e fazem atividades típicas de trabalhadores formais. Várias empresas utilizam estagiários para não pagar direitos trabalhistas. Essa precariedade é percebida nos processos de estagiários que são discutidos nesse artigo. A escolha dos processos do TRT da 4ª Região (Porto Alegre – RS) se deve as especificidades da sociedade e da Justiça gaúcha.

O mercado de trabalho juvenil

A juventude é o conjunto dos jovens. Ao mesmo tempo a juventude é uma categoria construída socialmente, que possui dimensões materiais, históricas e políticas. Neste estudo, a juventude se refere aos indivíduos que possuem entre 15 e 24 anos de idade, conforme definição elaborada pela ONU (Organização das Nações Unidas).

O Brasil está entre os países com grande contingente juvenil, tal como indicam os dados do IBGE, que segundo os dados da PNAD (Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar) do IBGE indicam que no ano de 2008, os jovens brasileiros de 15 a 24 anos formavam o contingente de 33 milhões e 532 mil indivíduos, o que representava aproximadamente 17,6% da população total.

Os jovens encontram condições desfavoráveis no mercado de trabalho, especialmente quando comparados aos demais grupos sociais.

Tradicionalmente, como afirma Castro el al (2008), a inserção dos jovens no mundo do trabalho é um dos marcos da passagem da juventude à vida adulta.

Na visão de Pochmann (2000), entre as décadas de 1930 e 1980, os jovens tiveram condições de vida e trabalho superiores a de seus pais. Convém destacar que durante essas décadas houve crescimento do emprego assalariado, sobretudo com registro em carteira, além da perda de importância do emprego informal e das ocupações não assalariadas. Pochmann ressalta que

nesta conjuntura, as condições de inserção dos jovens no mundo do trabalho eram menos desfavoráveis.

Na década de 1990, a inserção dos jovens no mercado de trabalho ganha relevância devido às mudanças ocorridas na economia brasileira e também por causa do processo de reestruturação produtiva realizado pelas empresas que afetaram o mercado de trabalho e a situação dos jovens. "O estreitamento do mercado de trabalho na década de 1990 dificultou fortemente a entrada do adolescente e do jovem na atividade econômica" (BALTAR et al., 2006, p. 31). Nesse período houve a queda da taxa de participação dos jovens no mercado de trabalho. Deste modo, a década de 1990 foi muito desfavorável para os jovens no mercado de trabalho.

Welters (2009) sublinha que ao longo dos anos 1990, a desestruturação do mercado de trabalho, que foi marcada pelo desemprego e precarização, afetou fortemente os jovens. "Deste modo, as alterações no cenário econômico e as transformações no mercado de trabalho, particularmente a partir dos anos noventa, contribuíram sobremaneira para que os jovens perdessem espaço na PEA" (WELTERS, 2009, p. 20).

O estudo da OIT "Trabalho Decente e Juventude no Brasil" (2009) demonstra que no período de recuperação do emprego formal, entre os anos de 2004 e 2008, os jovens não foram beneficiados da mesma forma que os adultos, ou seja, o peso dos novos empregos formais foi menor entre os jovens.

Vale destacar um dado sobre o mercado de trabalho juvenil no ano de 2008, a partir da PNAD. Nesse ano, o total de jovens ocupados era de 17,9 milhões, que representava 53,4% da população juvenil.

As pesquisas de emprego e desemprego demonstram que o desemprego juvenil é superior ao registrado entre os adultos e não vem diminuindo mesmo em períodos de expansão econômica.

Nas últimas duas décadas, o aumento do desemprego juvenil se tornou um sério problema para os governos nacionais e motivo de preocupação para os organismos não-governamentais, tais como a OIT (Organização Internacional do Trabalho). Segundo dados da OIT, no ano de 2001 havia no mundo 70 milhões de jovens desempregados. E no ano de 2003, a OIT divulgou outro estudo que indica que no período entre 1993 e 2003 houve forte elevação do desemprego juvenil. Alcançando em 2003, aproximadamente 88 milhões de pessoas, que representavam 47% dos desempregados do mundo, apesar de representarem somente 25% do total da população trabalhadora. E esse desemprego tem maior gravidade nos países periféricos. Outro importante fator é que o desemprego cresceu mais para os jovens do que para as outras faixas etárias.

Lourenço (2002) sublinha que as taxas de desemprego para a juventude sempre foram maiores que as encontradas entre os adultos, independentemente do contexto econômico, mas no Brasil do pós 1990 tem-se uma significativa piora no processo de inserção dos jovens no mundo do trabalho.

O estágio

O estágio é o período de experiência ou de aprendizagem de uma profissão, que muitas vezes se exige para que um indivíduo possa adequadamente desempenhar determinada função. A pessoa submetida ao estágio é o estagiário. Além disso, o estágio é um conjunto de atividades sociais e profissionais, que proporciona aos estudantes a ampliação dos conhecimentos teóricos em situações reais de sua futura profissão. Durante o estágio é fundamental que o estagiário tenha a oportunidade de interagir com profissionais mais experientes. O estágio possibilita que uma nova geração de trabalhadores ingresse em uma estrutura produtiva.

Na busca de ingressar no mundo do trabalho, muitos jovens realizam estágios, na esperança de que estagiar seja uma etapa para ter contato com o mercado de trabalho, bem como para a evolução profissional e a conquista de um emprego formal. Contudo, não são apenas jovens que realizam estágios.

É preciso afirmar que nas últimas décadas vem ocorrendo o aumento da contratação de estagiários pelas empresas. As informações do CIEE (Centro de Integração Empresa-Escola), maior agente de integração do país, demonstram que nas décadas de 1970 e 1980 essa instituição ajudou a cada década 326 mil estudantes a conseguir estágio. Cumpre observar que, na década de 1990, esse número aumentou para 692 mil. Essa marca deverá ser superada em breve, pois do início do ano 2000 até março de 2003, o CIEE encaminhou aproximadamente 649 mil jovens estudantes para estágios.

A ampliação da contratação de estagiários é resultado da maior preocupação das empresas com a formação dos jovens profissionais ou é uma forma de cortar gastos, precarizar o trabalho e inserir mão-de-obra barata no mercado de trabalho? Essa é uma questão que se tenta responder ao longo do texto. Mas, não se pode deixar de lado o fato de que no contexto atual o estágio vem sendo extremamente valorizado pelos jovens e pelas empresas, além de se transformar em uma espécie de passaporte ao mundo do trabalho e à aquisição de aprendizagem e experiência profissional.

A expansão do número de estágios oferecidos pelas empresas está muito relacionada à contenção de custos com a força de trabalho. E alguns setores utilizam bastante o trabalho de estagiários, tais como os bancos. Segundo o CIEE (Centro de Integração Empresa Escola), a cada ano cresce em 15% o número de estagiários contratados por empresas e órgãos públicos.

Mensurar a quantidade de indivíduos que realizam estágios no país é muito difícil, pois as informações do Ministério do Trabalho e Emprego e do IBGE se baseiam nos trabalhadores formais, mas essa não é essa a situação dos estagiários. Portanto, o governo brasileiro não possui dados sobre o estágio e isso é um problema, pois prejudica a atuação dos órgãos de fiscalização que visam diminuir o desvirtuamento dos estágios. A falta de dados sobre o

estágio também prejudica os projetos que objetivam ampliar e incentivar a contratação de estagiários.

Os dados existentes sobre o estágio são dos agentes de integração e da ABRES (Associação Brasileira de Estágios). Segundo dados da ABRES[253], havia no Brasil em setembro de 2007, aproximadamente 1,1 milhão de estagiários. Mas, em setembro de 2008, e no início de 2009 já com a alteração na legislação do estágio o número de estagiários no país passa para 900 mil, sendo que desse universo 650 mil eram alunos do Ensino Superior e 250 mil alunos do Ensino Médio. Essa queda se deveu as dúvidas e as resistências do empresariado à nova lei do estágio.

Além disso, os dados da ABRES indicam que as regiões sudeste e sul são as que possuem o maior número de estagiários. E, ainda, a maior parte dos estagiários é estudante do Ensino Superior. Para a ABRES, o maior número de vagas de estágio é para estudantes do Ensino Superior dos seguintes cursos: Administração de Empresas, Comunicação Social e Informática.

O estágio, se respeitada à legislação, pode ser de grande relevância para a juventude porque é uma forma de integração ao mercado de trabalho e de colocar em prática tudo que os jovens aprenderam na teoria. O estágio possibilitaria, ainda, a capacitação profissional, o desenvolvimento de competências e habilidades individuais (como a liderança e a iniciativa) e a vivência do mercado de trabalho e da empresa. Em algumas áreas, o estágio é fundamental para a aprendizagem prática da profissão, tal como na área de saúde. Enfermeiros e outros profissionais da saúde precisam ter a vivência do dia-a-dia da profissão em um hospital para que possam exercer corretamente suas funções.

Entretanto, é preciso destacar que no contexto atual o estágio se transformou em um elemento utilizado por grande número de empresas para diminuir os custos do trabalho, pois essa forma de contratação não cria qualquer vínculo empregatício. Assim fica evidente que em muitos casos, os jovens são utilizados como formas de substituição do trabalho adulto formal e distantes de uma ampliação da aprendizagem profissional, e isso é facilitado devido as dificuldades encontradas pelos jovens no mercado de trabalho. A falta de fiscalização das entidades educacionais e dos órgãos governamentais faz que em diversos casos, os estágios sejam experiências pouco construtivas para os jovens.

Portanto, o estágio é, também, uma possibilidade, por mais precária que seja, de inserção ocupacional juvenil, ou seja, um meio dos jovens terem o primeiro contato com o mercado de trabalho. Existem jovens que já têm alguma experiência profissional e realizam estágios.

O estágio é, ainda, um meio dos jovens terem acesso a uma renda, sendo de grande relevância para os jovens pobres, que necessitam auxiliar no orçamento familiar e de recursos para custear os estudos. Contudo, o estágio não é apenas uma forma de inserção dos jovens de menor renda no mundo do trabalho, pois vários segmentos sociais de maior renda, como a

[253] Para maiores informações sobre o estágio ver o sítio da Associação Brasileira de Estágios: www.abres.org.br.

classe média realizam estágios para ampliar as chances de um emprego formal no futuro e adquirir experiência.

Na análise de Pochmann (2000), o estágio pode ser uma oportunidade interessante para os jovens se for adequado à formação que ele está tendo, quando possibilita melhoria de sua formação e abre a perspectiva para um emprego formal. Na argumentação do autor, o estágio vem perdendo a sua função pedagógica, sobretudo como instrumento de capacitação adequada à formação do estudante, levando quase sempre a precarização do trabalho.

Mas não se pode deixar de destacar que existe uma grande concorrência por uma vaga de estágio, especialmente para os alunos de Ensino Superior, grupo que é o mais contratado pelas empresas. A concorrência por uma vaga de estágio em uma grande empresa pode superar a concorrência em um vestibular. O fragmento abaixo demonstra isso.

"Nas grandes companhias, a concorrência por um lugar de estagiário se mostra muito mais acirrada que no vestibular de medicina. Existem até mil candidatos por vaga nas grandes empresas. Alguns exames de seleção têm até cinco fases" (Roberto Brizola – O Dilema da Empregabilidade, Folha de S.Paulo, 12/08/2002).

A lei nº 11.788 de 25/09/2008, que revogou a lei nº 6.494 de 1977, regulamenta o estágio. Essa alteração da legislação se deu porque muitos estagiários encontram condições muito precárias no estágio e muitas vezes são utilizados pelas empresas como simples trabalhadores sem qualquer objetivo de aprendizagem e até são obrigados a fazer horas extras e cumprir metas de produtividade. A partir das alterações da lei do estágio no ano de 2008 foram ampliados alguns direitos dos estagiários, como a garantia de recesso de 1 mês após um ano de estágio e ainda se estabeleceu a jornada de trabalho máxima: 30 horas semanais (6 horas diárias) no caso de estudantes do ensino superior, da educação profissional de nível médio e do Ensino Médio regular e 20 horas semanais (4 horas diárias) no caso de estudantes de educação especial e dos anos finais do Ensino Fundamental, na modalidade profissional de Educação de Jovens e Adultos.

A legislação define que o estágio não cria vínculo empregatício de qualquer natureza, assim o estagiário não tem qualquer direito trabalhista e nem contribui para a Previdência Social. E a legislação determina que o principal objetivo do estágio é a aprendizagem, ou seja, a aquisição de conhecimentos práticos que complementam os conhecimentos da teoria. A legislação do estágio buscou destacar o caráter pedagógico desse tipo de trabalho, diferenciando-o de outras relações de trabalho.

Para ser estagiário, o indivíduo, que pode ser ou não jovem, deve estar cursando os anos finais do Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, o Ensino Médio, o Ensino Técnico ou superior ou escolas para pessoas com necessidades especiais, assim como ter freqüência efetiva nos cursos. Deve ser celebrado um convênio entre a empresa / órgão público que contrata o estagiário e a instituição de ensino. Como aponta

Santos (2006), a necessidade de o aluno estar regularmente matriculado tem por objetivo evitar que as empresas contratem indivíduos em relações de trabalho que disfarcem um estágio com o intuito de pagar baixos salários e deixar de recolher os encargos sociais.

Algumas condições são necessárias para a realização do estágio: deve ser realizado na área de formação do estudante, em empresas que tenham condições de proporcionar experiência prática; ter duração máxima de 2 anos e atender o que está determinado no Termo de Compromisso de Estágio.

O Termo de Compromisso de Estágio (TCE) é um documento importante, pois informa as condições em que serão realizadas o estágio (jornada de trabalho, bolsa auxílio, área de atuação do estagiário, etc.). O estágio implica em uma relação triangular: a escola; a empresa que contrata o estudante e o aluno que estagia na empresa. Essas três partes assinam o TCE e esse documento pode ser rescindido pelo estagiário ou pelo órgão que o contratou antes do seu término.

Na análise de Santos (2006), o TCE baseia-se no Direito Civil e não no Direito do Trabalho. O Direito Civil disciplina as relações entre particulares que têm o mesmo grau de igualdade, assim caso uma obrigação não seja cumprida serão executadas cláusulas contratuais, conforme destaca Santos (2006, p. 52). Apesar disso, sabe-se que o estagiário tem menos poder que o empresário e está em um plano economicamente inferior. A igualdade, portanto, fica apenas no plano abstrato.

Convém destacar que a instituição de ensino tem papel de grande importância para evitar abusos no estágio, pois pode não aceitar a realização do estágio em determinadas empresas.

O estagiário tem direito a um seguro contra acidentes pessoais pago pelo órgão concedente do estágio e que deve ter apólice compatível com os valores de mercado. E há a possibilidade do estudante estagiar sem receber bolsa auxílio. Mas, isso vale apenas no caso dos estágios em que a realização não é obrigatória para que o estudante possa terminar o curso.

A Justiça do Trabalho e o TRT da 4ª Região (Porto Alegre)

A Justiça do Trabalho é o órgão do Poder Judiciário Federal responsável pelo julgamento de questões relacionadas aos conflitos entre trabalhadores e empregadores. Essa Justiça tem grande importância para garantir direitos aos trabalhadores, especialmente no contexto atual de grande precarização do trabalho. Um aspecto relevante da Justiça do Trabalho é o fato que ela pode impedir o avanço de certas práticas precarizantes realizadas pelas empresas e auxiliar certos grupos desfavoráveis no mercado de trabalho, como os jovens, a ter acesso a direitos que deveriam ser garantidos desde o primeiro dia de trabalho. Nesse sentido, a Justiça do Trabalho exerce a função de árbitro dos conflitos de interesse e de classes.

As três instâncias da Justiça do Trabalho são: 1ª instância: Varas do Trabalho; 2ª instância: Tribunais Regionais do Trabalho (TRT); Instância extraordinária: Tribunal Superior do Trabalho (TST).

Discutem-se as funções das três instâncias da Justiça do Trabalho. De acordo com Guedes (2006), as Varas do Trabalho julgam processos individuais, tendo jurisdição local, já que abrangem um ou alguns municípios.

Os TRTs (Tribunais Regionais do Trabalho) julgam recursos das decisões dos Juízes das Varas do Trabalho, além de dissídio coletivos de categorias profissionais. No Brasil atual, existem 24 TRTs. Apenas o Estado de São Paulo possui dois, sendo um na Capital e outro em Campinas. Ainda não foram instituídos TRTs nos Estados de Tocantins, Acre, Roraima e Amapá.

O TST tem sede em Brasília, mas a sua atuação abrange todo o território nacional. Entre as principais funções do TST estão: julgar recursos de revista, ou seja, julgamentos de recursos ingressados por empregados ou empregadores contra as decisões dos Tribunais Regionais do Trabalho. Além disso, o TST julga dissídios coletivos de categorias organizadas nacionalmente e mandados de segurança (Guedes, 2006).

Na Justiça do Trabalho, o conflito capital-trabalho se dá em torno dos embates existentes entre trabalhadores e empregadores nos processos trabalhistas e nas audiências, em que cada um desses atores sociais busca defender os seus interesses.

Vale salientar que a Justiça do Trabalho não trata de forma diferenciada os jovens trabalhadores, exceto nos casos que eles têm menos de 18 anos de idade.

Anualmente mais de 2 milhões de trabalhadores procuram à Justiça do Trabalho.

O TRT da 4ª Região tem sede na cidade de Porto Alegre e atende a todo Estado do Rio Grande do Sul. A escolha de analisar processos desse TRT se deve ao fato que há hipóteses que a Justiça do Trabalho no Rio Grande do Sul é bastante progressista.

Tabela 1 - Número de processos recebidos pelo TRT da 4ª Região nos anos de 2008 e 2009

2008	**2009**
78.604	67.120

Fonte: TST

Para esse artigo foram selecionados 4 processos de estagiários, sendo dois do município de Porto Alegre e dois de municípios do interior do Rio Grande do Sul. Além disso, outro fator

que motivou a escolha desse TRT foi o fato de disponibilizarem os processos de estagiários referentes ao período entre 2000 e 2005, visto que nem todos os Tribunais Regionais do Trabalho arquivam os processos e/ou possuem Centros de Memória e disponibilizam processos encerrados para a utilização em pesquisas. Ainda é preciso mencionar que apenas processos que já foram encerrados puderam ser utilizados nesse estudo, visto que processos em andamento não são disponibilizados para pesquisa. E os processos trabalhistas analisados se referem a legislação antiga do estágio, pois não se teve acesso a processos de estagiários após a nova lei do estágio.

Os processos discutidos nesse estudo foram analisados de forma qualitativa e a partir de um olhar sociológico, sem que fossem levadas em conta especificidades jurídicas. Apesar do número de processos analisados não ser extenso eles fornecem uma série de questões que permitem pensar a situação em que os estagiários estão inseridos no mercado de trabalho. Esses processos se referem apenas aos jovens que foram estagiários quando tinham entre 15 e 24 anos.

Os processos trabalhistas são documentos públicos, que são ricos em informações e relevantes para pesquisas, pois trazem questões importantes, como as condições em que se davam a relação de estágio e até mesmo demora para um processo ser encerrado. Ao mesmo tempo que os fatos que se dão ao longo do processo incentivam para que sejam pensadas questões relevantes aos jovens, como a ausência de certas políticas públicas. E as decisões da Justiça do Trabalho expressam a atuação do Estado no julgamento de conflitos trabalhistas.

Os estagiários na Justiça do Trabalho

Torna-se importante mencionar que os quatro processos analisados possibilitam entender experiências de vida e trabalho de alguns estagiários, bem como o funcionamento de uma instituição pública, a Justiça do Trabalho.

O primeiro passo para analisar os processos foi realizar a leitura dos mesmos, que em média tinham 300 páginas e duraram pelo menos 3 anos, após isso foram feitas fichas de leitura dos processos. Essas fichas fazem uma descrição do que aconteceu no processo, inclusive com informações referentes aos estagiários (reclamantes) e as empresas (reclamadas) em que eles atuaram.

Com a leitura dos processos e a elaboração das fichas de leitura várias questões chamaram à atenção, especialmente aquelas relacionadas às condições em que o estágio era realizado e a atuação das empresas durante o estágio. E também os argumentos de estagiários e de empresários sobre a validade do estágio.

Além disso, a análise dos processos levou em conta a atuação da Justiça do Trabalho e os argumentos utilizados pelos juízes para considerar o estágio válido ou mesmo para entender que não havia estágio e que deveria ocorrer o reconhecimento do vínculo empregatício.

Vale salientar que os processos indicam que os jovens questionam não apenas os estágios, mas também o mercado de trabalho que muitas vezes oferece a eles situações desfavoráveis no que tange a inserção, a condições de trabalho e remuneração.

Os processos demonstram que os estagiários não conseguiram por meio do diálogo com o empregador alterar certas situações vivenciadas no estágio, por isso a solução vista por eles foi procurar à Justiça do Trabalho e esperar que ela resolvesse os problemas do estágio.

Uma parte dos jovens que encontra estágios desvirtuados pode deixar de recorrer à Justiça do Trabalho por considerar que essa precariedade é temporária e que faz parte do percurso no mercado de trabalho e do destino dos jovens trabalhadores. Além disso, não existem no país movimentos de estagiários que questionam o desrespeito a seus direitos e o que vigora é a idéia de que o estágio desvirtuado é um problema individual, tal como se percebe nos processos, pois a luta é individual apenas pelo seu direito a ter garantido o reconhecimento do vínculo empregatício devido a um estágio desvirtuado. Outro ponto que não pode ser esquecido é que falta uma conscientização dos jovens quanto aos seus direitos, seja como trabalhador formal, seja como estagiário. E existem até jovens que não sabem da existência da Justiça do Trabalho.

A principal reivindicação dos estagiários que recorre à Justiça do Trabalho foi o reconhecimento do vínculo empregatício, ou seja, eles esperam que a Justiça do Trabalho considere que o estágio não é válido e que na verdade havia um emprego. Outras solicitações dos estagiários na Justiça do Trabalho foram o recebimento das verbas rescisórias (aviso prévio, férias, 13º salário), do FGTS (Fundo de Garantia por Tempo de Serviço) e até o direito a receber diferenças salariais, uma vez que consideravam que no 'falso estágio' recebiam valores inferiores ao do piso da sua categoria profissional. Mas esses direitos só são garantidos aos estagiários se houver o reconhecimento do vínculo empregatício.

Mas essa procura da Justiça do Trabalho apenas se deu após o estágio, pois ingressar com ação trabalhista durante o estágio significaria ser desligado da empresa. Em todos os processos foi solicitado o reconhecimento do vínculo empregatício e consequentemente o cancelamento do estágio. Os argumentos para isso são variados desde a realização de horas extras até a realização de estágios em áreas diferentes da sua formação como estudante.

Os processos indicam que muitos jovens tinham conhecimento de que realizavam estágios desvirtuados, ou seja, que não cumpriam a legislação. Vale salientar que a aceitação desses estágios se deve as condições encontradas pelos jovens no mercado de trabalho, bem como pela necessidade financeira desses jovens, que quase sempre precisam auxiliar no orçamento familiar ou ter recursos para custear seus estudos.

O fato de ter encontrado um estágio desvirtuado causa certo desânimo e frustração para os jovens, pois muitos deles acreditavam que no estágio iriam ampliar os conhecimentos da teoria e teriam a possibilidade de efetivação, e com isso, a chance de ter um emprego formal. E quando a Justiça do Trabalho não resolve a desvirtuação do estágio cresce ainda mais a frustração e nasce um sentimento de descrédito em relação à Justiça e sua atuação.

Quando a decisão da Justiça do Trabalho é favorável ao estagiário há o reconhecimento do vínculo empregatício e isso significa que o período que havia sido de estágio se transforma em um período de emprego formal, em que o jovem passa a ter acesso a vários direitos trabalhistas. Assim, com o reconhecimento do vínculo empregatício o empregador tem que assinar a Carteira de Trabalho do jovem, além de depositar o FGTS (Fundo de Garantia por Tempo de Serviço) e os seus 40% - relativos a rescisão do contrato de trabalho, o empregador tem que pagar as verbas rescisórias (férias, 13º salário, aviso prévio) e garantir ao jovem trabalhador direitos que constam na Convenção Coletiva de sua categoria profissional.

Contudo, nem sempre os estagiários têm razão no processo é o que demonstra a Justiça do Trabalho. E há juízes que entendem que existe um exagero dos jovens ao procurar à Justiça do Trabalho e, ainda, reproduzem o discurso de muitos advogados de empresas, que o importante para a validade do estágio é a documentação, ou seja, a existência do Termo de Compromisso de Estágio. Alguns advogados dizem que as empresas fazem um 'bem' para a sociedade ao contratar estagiários e que essa é uma ação de responsabilidade social e de comprometimento com a sociedade. Na Justiça do Trabalho, o trabalhador que ingressa com ação é chamado de reclamante. E a empresa que é ré no processo é chamada de reclamada.

Parte-se agora para a discussão dos quatro processos do TRT da 4ª Região. Os processos foram numerados de 1 a 4.

O primeiro processo se refere a uma jovem de 23 anos de idade, que morava no município de Santo Ângelo - RS e era estudante de curso superior de Pedagogia. Ela realizou estágio na própria instituição de ensino que estudava. O estágio dessa jovem foi marcado por trabalhos no setor de reprografia e horas extras, e, ainda, não foi realizado acompanhamento e avaliação pela instituição de ensino durante o estágio. Além disso, a reclamante disse nas audiências que era obrigada a fazer horas extras e a ficar durante várias noites trabalhando no setor de reprografia. A legislação do estágio não permite que estagiários façam horas extras. No processo da jovem o argumento da instituição de ensino para defender a validade do estágio é o seguinte:

"A realização do estágio na reprografia não o desqualifica, pois naquele setor trafega o universo do mundo acadêmico, onde passam todas as informações de interesse dos alunos. Ainda que a reprografia não seja uma atividade exclusivamente ligada a Pedagogia, é certo que a formação integral do aluno deve concorrer o desenvolvimento das habilidades ali desenvolvidas para a mais plena formação acadêmica" (pág. 120 do processo 1).

Um aspecto deve ser mencionado essa universidade é uma instituição filantrópica, ou seja, possui isenção de diversos impostos e mesmo assim utiliza a mão-de-obra dos estagiários de forma extremamente precária.

Tanto na primeira como na segunda instância a reclamante teve decisões favoráveis.

O juiz da primeira instância diz na sentença que não se pode contestar que a reclamante realizava as atividades de estágio no setor de reprografia e isso indica que as atividades

realizadas não tinham relação com o curso realizado, Pedagogia. Por isso, ele conclui que a jovem era empregada e não estagiária.

Na segunda instância[254], por unanimidade de votos a Turma do TRT negou o recurso da reclamada e na decisão diz:

"Restou claro que a finalidade do estágio não foi cumprida, pois a autora cursando Pedagogia e laborando na reprografia não poderia obter qualquer experiência prática na formação da estagiária" (pág. 157 do processo 1).

Apesar das decisões favoráveis, a reclamante acabou realizando um acordo em que houve o reconhecimento do vínculo empregatício e a possibilidade de saque do FGTS. A jovem aceitou um acordo que equivale a 81,2% ao que deveria ser pago pela reclamante segundo a sentença e os cálculos judiciais. Muitas vezes, devido a demora para a finalização do processo ou pela necessidade econômica, ou mesmo, pelo desemprego, os trabalhadores acabam aceitando acordos que podem significar a perda de direitos.

Convém destacar o segundo processo, que se refere a uma jovem de 24 anos de idade, moradora de Porto Alegre e que cursava Administração de Empresa, ela realizou estágio em um grande banco e teve o estágio encerrado quando estava grávida. Essa jovem menciona durante o processo que realizou diversas horas extras durante o estágio e que suas funções eram típicas de bancária e não de estagiária, inclusive o cumprimento de metas na venda de Títulos de Capitalização, seguros e cartões de crédito. Ela disse em uma das audiências que suas funções foram modificadas no momento que o banco deixou de ser estatal e foi privatizado, sendo que antes da privatização ela realizava atividades relacionadas à sua área de formação.

Dois argumentos ao longo do processo demonstram a visão do banco acerca do estágio:

"Com a oportunidade de estágios, só o fato de estar dentro de uma empresa, em contato direto com os empregados, com suas múltiplas atividades, já faz diferença dando ao estudante um indicador de como e para onde ele deve concentrar seus estudos... Logo, os estágios são meios seguros para o estudante adquirir experiência, sendo certo que não é raro o estagiário, posteriormente, vir a ser efetivado nos quadros da empresa, ou então se valer dos mesmos para preenchimento de fichas de inscrições em outras empresas, a título de experiência, mesmo que curricular" (pág. 182 do processo 2).

Esses argumentos demonstram que na visão do banco o mais importante durante o estágio não é a aprendizagem prática na área de formação do estudante. Mas garantir ao estudante a experiência de estar tendo uma convivência, ou seja, uma socialização, com outros

[254] Na segunda instância, o TRT, a decisão se dá a partir de um colegiado de juízes, ou seja, uma Turma.

funcionários, o que estimula o estagiário a aceitar o que é determinado pela empresa, mesmo que implique em total desrespeito a legislação do estágio. Quando o banco diz que o estágio garante experiência profissional aos estagiários, ele se pauta em um fato verdadeiro, porém para garantir essa experiência os estagiários não precisam ter experiências negativas de estágio, fatos comuns para muitos jovens que realizam estágios e também no caso da jovem citada acima.

Mesmo com duas testemunhas que relataram as condições do estagio, a reclamante teve decisão desfavorável na primeira instância. E a sentença diz que a documentação comprova a validade do estágio e que o banco não agiu com má-fé no momento que contratou a estagiária. Na sentença consta ainda que:

"Formalizada a relação jurídica de estágio, e não tendo sido comprovada má-fé do reclamado [banco], não há falar em reconhecimento do vínculo empregatício" (pág. 316 do processo 2).

E na segunda instância a decisão foi mantida, o fato de o estágio ter sido encerrado durante a gravidez da reclamante não foi levado em conta, visto que a legislação do estágio não garante a estagiária o direito a licença maternidade. Nessa decisão os juízes da Turma do TRT consideraram que a documentação referente ao estágio comprova sua validade, e, ainda, concluíram que as atividades realizadas pela reclamante tinham relação com a sua formação e eram atividades de estagiária e não de bancária. E nessa decisão há o seguinte argumento:

"Veja-se que desde o início da contratação a autora estava ciente de sua condição de estagiária, tanto que procurou a vaga diretamente no CIEE, estabelecimento notoriamente conhecido por promover a integração entre empresas e escolas através do cadastramento de estudantes/estagiários" (pág. 356 do processo 2).

Não se pode perder de vista que o fato da jovem procurar o estágio e ir até um agente de integração não elimina a responsabilidade do banco quanto às normas referentes ao estágio e nem impede que a jovem procure à Justiça do Trabalho para denunciar e questionar situações vivenciadas no estágio. Argumentos como o destacado acima acabam por reproduzir a idéia de que muitos trabalhadores utilizam à Justiça do Trabalho para se 'aproveitar' dos empregadores.

A jovem tentou recorrer ao TST, mas seu recurso não foi admitido e, assim acabou com decisão desfavorável e o estágio foi considerado válido.

O terceiro processo é de uma jovem de 22 anos de idade, que morava em Porto Alegre, ela era estudante de Publicidade e Pedagogia e realizou estágio em um órgão do Sistema S. Ao longo do processo ela argumenta que realizava atividades típicas de profissional formado sem o

devido acompanhamento tanto da instituição de ensino quanto da empresa. Ela afirma também que realizava diversas horas extras.

Entre as atividades realizadas por essa jovem durante o estágio estavam: a confecção de materiais gráficos e promocionais, logotipos, vídeos, anúncios, entre outros. Após o estágio foi admitida como funcionária do órgão do Sistema S e continuou exercendo as mesmas atividades que desempenhava durante o estágio. A jovem disse nas audiências que apenas ingressou com a ação após ter sido demitida desse órgão do Sistema S.

A decisão da primeira instância estabeleceu que a reclamante tinha razão ao solicitar o reconhecimento do vínculo empregatício, pois ela realizava prestação de serviços para a reclamada. E cabia a reclamada provar que não houve relação de emprego.

A reclamada insatisfeita com a decisão ingressou com recurso ao TRT. Ela argumenta que a reclamante foi inicialmente estagiária para depois ser efetivada e por isso, não existem motivos para o reconhecimento do vínculo empregatício. E que foram seguidos todos os requisitos da legislação ao longo do estágio, inclusive o TCE e o agente de integração que atuou durante o estágio.

O TRT decidiu manter a decisão anterior, pois a reclamada não provou a validade do estágio e nem realizou o devido acompanhamento das atividades da reclamante. E outro aspecto demonstra a desvirtuação do estágio: o fato da reclamante exercer no estágio as mesmas atividades que realizava quando contratada isso demonstra que o estágio foi desvirtuado.

A reclamada tentou recorrer ao TST, mas seu recurso não foi admitido. Em seguida, a reclamada realizou o pagamento para a reclamante a partir do cálculo realizado pela Justiça do Trabalho.

O quarto processo se refere a um jovem de 22 anos de idade, que era estudante de Contabilidade e morava em Veranópolis - RS, ele realizou estágio em uma indústria de calçados. O jovem menciona ao longo do processo que foi estagiar na área de Recursos Humanos, o que fez o estágio ser realizado em área diferente da sua formação. Além disso, ele afirma que realizou horas extras e trabalhou aos sábados e domingos ao longo do estágio.

O jovem demonstra que o programa de estágio da sua universidade estipulava que o período máximo de estágio deveria ser de 2 anos, mas ele ficou por 3 anos no estágio. E ele menciona que as regras que tinha de cumprir eram idênticas a de qualquer funcionário da empresa.

Um dos argumentos do advogado do reclamante na petição inicial é o seguinte:

"O reclamante foi vítima de tentativa dissimulada da empresa reclamada de contratar mão-de-obra barata, visando a obtenção de atividades econômicas ilícitas, bem como fraudar o sistema previdenciário e do FGTS, negando aos trabalhadores seus justos direitos" (pág. 05 do processo 4).

Deve-se ressaltar um aspecto demonstrado pela reclamada para argumentar que não houve desvirtuamento do estágio:

"Uma vez que o objetivo do estágio não é o de enquadrar na totalidade o aprendizado acadêmico / escolar na atividade desenvolvida na empresa, especificamente, mas sim integrá-lo profissionalmente e culturalmente ao mercado de trabalho, procurando na medida do possível aproveitar o conhecimento por ele auferido" (pág. 44 do processo 4).

Novamente verifica-se no discurso empresarial que o principal objetivo do estágio é a integração ao mercado de trabalho, o que deixa a aprendizagem e a atuação na área de formação como secundário no estágio.

O reclamante teve decisão desfavorável na primeira instância. E essa sentença diz que as provas no processo não indicam que houve desvirtuamento do estágio, por isso não há motivos para se falar em reconhecimento do vínculo empregatício. A sentença diz também que o reclamante não conseguiu provar o desvirtuamento do estágio e contra ele existem os documentos que provam a regularidade do estágio e o conhecimento da instituição de ensino quanto o estágio realizado por sua estudante.

Após a publicação da decisão a reclamante decidiu recorrer ao TRT e a decisão foi reformada. Para chegar a essa decisão a Turma do TRT levou em conta os seguintes fatores: período de estágio foi superior ao determinado pelo programa de estágio da instituição de ensino e não houve planejamento, supervisão, execução e avaliação por parte da instituição de ensino e também não houve a prestação de informações sobre o estágio da reclamada para a instituição de ensino.

A reclamada insatisfeita com a decisão tentou recorrer ao TST, mas seu recurso não foi admitido. Ela acabou realizando o pagamento para a reclamante dos valores calculados pela Justiça do Trabalho. Um ponto a ser mencionado é que esse processo durou mais de 4 anos.

Considerações finais

O estágio pode ser uma experiência positiva para vários jovens, pois pode fornecer conhecimentos da prática profissional, ampliar o que se aprendeu na instituição de ensino e dar alguma experiência profissional. Além disso, o estágio pode ser decisivo para que um aluno siga ou não uma profissão e para que ele tenha maiores chances no mercado de trabalho.

No estágio nem sempre os jovens encontram as condições esperadas, especialmente a possibilidade de aprendizagem, e isso se dá porque muitas empresas utilizam indevidamente a força de trabalho de estagiários, sobretudo para diminuir custos com o pagamento dos direitos trabalhistas. Essas empresas transformam o estágio em uma relação fraudulenta de trabalho, que apenas as beneficia e prejudicam os jovens que tinham a esperança de ampliar a aprendizagem profissional durante o estágio.

Os processos analisados demonstram a precariedade no estágio encontrada pelos jovens. Entre essa precariedade estão a realização de atividades que não tinham relação com a área de formação, horas extras durante o estágio, a pressão para o cumprimento de metas de produtividade, e, ainda, estágios que tiveram a duração superior a dois anos sem a efetivação do estagiário pela empresa e até a realização de horas extras durante o estágio. A instituição de ensino tem uma participação importante nessa precariedade, seja por não realizar o devido acompanhamento do estágio de seus estudantes, seja por utilizar seus estudantes para a realização de falsos estágios. Outro ato de precariedade é o estagiário realizar atividades idênticas a dos trabalhadores da empresa, a motivação da empresa para isso é o não pagamento de direitos trabalhistas e o fato da remuneração do estagiário ser menor que a do trabalhador formal.

Ao analisar os processos verifica-se que os jovens que ingressaram na Justiça do Trabalho estagiaram em indústrias e empresas do setor de serviço, inclusive bancos e instituições privadas de ensino. Portanto, os processos indicam que não há apenas um único setor da economia que desrespeita os direitos dos estagiários, pois esse desrespeito se dá nos vários setores e até em órgãos públicos, como empresas estatais.

Nos processos analisados os jovens somente procuraram à Justiça do Trabalho após o encerramento do estágio. Isso indica que há um receio de ingressar com ação trabalhista durante o período que se está trabalhando na empresa e isso vale não apenas para jovens, mas também para adultos.

Muitas vezes as provas inseridas pelos jovens nos processos não levam ao reconhecimento do vínculo empregatício, pois para alguns juízes o mais importante é a existência da documentação do estágio, sobretudo do Termo de Compromisso de Estágio (TCE), que indica que estudante, empresa e instituição de ensino tem conhecimento da realização do estágio. Não se levava em conta o fato dos estagiários realizarem horas extras, estagiarem em áreas diferentes da sua formação e não receberem o devido acompanhamento tanto da instituição de ensino quanto do órgão que contratou o estagiário. Deste modo, para esses juízes o fato de um jovem realizar estágio em uma área que não possui qualquer relação com sua área de formação não desvirtuava o estágio, desde que existisse o TCE.

Um aspecto percebido nos processos é que há algumas jovens que ingressaram com ação trabalhista devido ao estágio estavam grávidas. E além de solicitar o reconhecimento do vínculo empregatício pediam a Licença Maternidade. Tanto a lei antiga, que regulamentava os processos analisados, como a nova lei do estágio não garante a estagiária o direito a licença maternidade.

A análise dos processos demonstra o quanto os estagiários estão inseridos em situações de precariedade e que em muitos estágios há um grande desrespeito à legislação referente a esse tipo de trabalho. E o principal motivo para a busca da Justiça do Trabalho pelos jovens que são estagiários é o fato de que eles consideram que o estágio realizado não pode ser considerado válido, visto que não cumpria as funções de estágio e por isso solicitam o reconhecimento do vínculo empregatício.

Existe um forte discurso, reproduzido inclusive por muitos jovens, de que durante a juventude é preciso aceitar e se acostumar com a precariedade e o desrespeito a direitos no trabalho (e isso vale para o estágio), pois ainda se é jovem e essas dificuldades são importantes para a chegada a vida adulta e o amadurecimento do individuo. E também existe a idéia que se o jovem encontra dificuldades no mercado de trabalho ele é responsável por essa condição, devido à baixa qualificação profissional. O que transforma essa situação em um problema de ordem individual.

Não se pode deixar de destacar que a mudança da legislação do estágio, ocorrida em 2008, não basta para que o estagiário seja tratado realmente como estagiário pelas empresas e é preciso a atuação dos órgãos estatais da área do trabalho (Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério Público do Trabalho e Justiça do Trabalho) na fiscalização dos estágios e na punição de empresas que desrespeitam a legislação. Ao mesmo tempo é necessário que os estagiários não aceitem calados a precariedade e procurem à Justiça do Trabalho para que falsos estágios sejam transformados em empregos formais. A atuação da Justiça do Trabalho deve ser tanto educativa quanto punitiva junto às empresas que utilizam estagiários com o único propósito de diminuir os gastos com o pagamento de direitos trabalhistas.

Referências bibliográficas

BALTAR, Paulo Eduardo de Andrade et al. Evolução do mercado de trabalho e significado da recuperação do emprego formal nos anos recentes. In: DEDECCA, Claudio Salvadori e PRONI, Marcelo Weishaupt. *Políticas Públicas e trabalho:* textos para estudo dirigido. Campinas, SP: Unicamp. IE / Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego; Unitrabalho, 2006. p. 29-51.

CASTRO, Jorge Abrahão de et al. *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Texto para discussão nº 1335. IPEA, 2008.

GUEDES, Carlos Eduardo Palleta. *Direito do Trabalho:* teoria e casos. São Paulo: Editora Fundamento Educacional, 2006.

LOURENÇO, Cleber Luiz. Características da inserção ocupacional dos jovens. Dissertação de Mestrado – Instituto de Economia - UNICAMP, 2002.

OIT. Trabalho decente e Juventude no Brasil. Brasília: OIT, 2009.

POCHMANN, Marcio. *A batalha pelo primeiro emprego*. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

SANTOS, Juscelindo Vieira dos. *Contrato de estágio:* subemprego aberto e disfarçado. São Paulo: LTr, 2006.

WELTERS, Angela. *Os filhos adolescentes e o mercado de trabalho:* uma análise do perfil sócio-econômico, familiar e de gênero dos jovens entre 15 e 19 anos no Brasil em 2006. Dissertação de Mestrado. Instituto de Economia, Unicamp, 2009.

TRABALHO INFANTIL E RESILIÊNCIA: COMO CRIANÇAS E ADOLESCENTES ENVOLVIDOS EM ATIVIDADES LABORAIS CONSEGUEM TRANSFORMAR OS INDICADORES DE RISCOS EM FATORES DE PROTEÇÃO

Autora: Michelle Venâncio Ikefuti[255]
Orientadora: Renata Maria Coimbra Libório

Palavras-chave: trabalho infantil, resiliência, risco/proteção

Resumo

Pesquisa realizada em 2007/2008, com crianças e adolescentes envolvidos em atividades domésticas, verificamos que o envolvimento no trabalho não indicava, necessariamente, prejuízos no desenvolvimento, pois para alguns dos entrevistados, o envolvimento no trabalho trazia aspectos

[255] Formada em Pedagogia e mestranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus Presidente Prudente. Pesquisa financiada pela PIBIC/CNPq.

positivos (associados com fatores de proteção). Foi feito um novo estudo que tem como objetivo compreender a relação existente entre o trabalho infantil e resiliência, também objetivo deste trabalho. Da pesquisa que iniciou estes estudos, participaram 702 sujeitos. Do total, selecionamos todos os sujeitos que mostraram exercer alguma atividade diariamente, seja informal ou doméstica, deste número, fez-se uma amostragem representativa, que resultou em 40 sujeitos. Foi aplicado o questionário CYRM (The Child and Youth Resilience Measure), validado por Ungar, que foi usado por ser um instrumento de avaliação de processos de resiliência. Os questionários foram tabulados e analisados; deste montante, selecionamos 08 crianças e adolescentes que apresentaram maiores indicadores de bom desenvolvimento, avaliado a partir das pontuações de seus questionários e que indicam a presença de resiliência. Estas crianças e adolescentes participaram de uma entrevista semi-estruturada, gravada e transcrita. Análises nos permitiram perceber a importância da família, dos amigos e da religião quando aparecem adversidades em suas vidas.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa que teve início em 2007, chamada "Dimensões do Trabalho Infantil no Município de Presidente Prudente" que visou investigar o trabalho exercido por crianças e adolescentes de 09 a 14 anos de idade de 10 escolas públicas, sendo 05 municipais e 05 estaduais. Participaram dessa pesquisa 702 sujeitos que responderam a um questionário contendo 61 questões de múltipla escolha. Posteriormente, foram solicitadas duas bolsas PIBIC 2007/2008 (contempladas), que analisaram o sentido que o trabalho doméstico e informal urbano tinha na vida de 16 participantes. A presente pesquisadora se encarregou de analisar a vida de 08 participantes inseridos nos serviços domésticos. O que para nós pesquisadores, embasados na visão de alguns autores brasileiros, o excesso de trabalho poderia se configurar numa situação de risco e vir a prejudicar o desenvolvimento físico, social e emocional dessas crianças e adolescentes, para alguns deles, através das entrevistas realizadas, as atividades exercidas não causavam prejuízos ao seu desenvolvimento, e sim, trazia aspectos positivos em suas vidas.

Com estes resultados, somado ao pós-doutorado da professora orientadora em 2008, que abrangeu o estudo de resiliência em crianças e adolescentes em situações de adversidades, foi solicitada uma nova bolsa (renovação) PIBIC 2008/2009 (contemplada) para analisar como as crianças e os adolescentes que exercem atividades laborais podem ter um desenvolvimento saudável; ou seja, o objetivo desta nova etapa da pesquisa, em que este trabalho está baseado, é compreender a relação existente entre trabalho infantil e resiliência, processo associado à busca de recursos sociais e comunitários relacionados à saúde e bem-estar pessoal.

De acordo com a legislação no Brasil, o trabalho infantil é aquele realizado por qualquer pessoa menor de 16 anos de idade, salvo na condição de aprendiz, com 14 anos, especialmente quando esta inserção em atividade laborativa inviabilizar ou prejudicar a escolaridade, a saúde e a integridade física, psíquica e moral das crianças e adolescentes, configurando-se, portanto, como uma situação violadora de direitos fundamentais, garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990.

Os estudiosos desse fenômeno no Brasil explicam que há um discurso de valorização da inserção precoce de crianças e adolescentes no trabalho por este "dignificar" o homem, no qual explicita-se o discurso da "ideologia do trabalho", por retirar as crianças das ruas e de afastá-las de comportamentos anti-sociais, por desenvolver a responsabilidade, dentre tantas outras crenças favoráveis ao trabalho

infantil, tais como mostradas por Neto, Neves e Jayme (2002). Os autores mencionam a existência de uma grave tendência, por parte de vários segmentos sociais, de associarem a atividade remunerada de crianças e adolescentes não com "um problema, mas a solução para a pobreza" (NETO, NEVES & JAYME, 2002, p.91).

Informações sobre o declínio do trabalho infantil em nosso país encontram-se presentes no relatório da OIT (2006), que informa que nos últimos 15 anos (1990-2005), o Brasil conseguiu reduzir número de crianças trabalhadoras, tendo o PETI (criado em 1996 atende atualmente 01 milhão de crianças e adolescentes) contribuído para isto.

Entretanto, o referido relatório afirma que ainda existem no Brasil cerca de 05 milhões de meninos e meninas trabalhando, alguns deles inseridos nas piores formas de trabalho infantil.

Apesar de avanços no enfrentamento ao trabalho infantil, Abramo (2006) afirma que a dinâmica de exploração de crianças e adolescentes nas atividades informais urbanas vem crescendo no Brasil. Para a autora, as estratégias bem sucedidas implementadas na década de 1990 no combate ao envolvimento de crianças e adolescentes em empresas formais "não se aplicam da mesma maneira às atividades informais urbanas, já que nelas as dinâmicas das relações de trabalho e de emprego são substancialmente diferentes" (p.07).

A maneira como se configura o trabalho infantil atualmente, na atividade informal urbana nos traz novos desafios à política pública e às estratégias de fiscalização do trabalho, especialmente porque, conforme relata Abramo (2006), o trabalho urbano acaba funcionando como algo atraente para crianças e adolescentes que buscam nele sua sobrevivência, sendo que a sua permanência nas ruas das nossas cidades os expõem a riscos.

Com relação ao trabalho infantil doméstico a Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI) o caracteriza como sendo um trabalho "invisível". No livro "Crianças Invisíveis – o enfoque da imprensa sobre o trabalho infantil doméstico e outras formas de exploração" (2003), a ANDI apresenta a idéia de invisibilidade do trabalho infantil doméstico, pelo fato do mesmo ocorrer no interior das próprias casas das crianças e adolescentes trabalhadoras, ou no interior da casa de terceiros. Portanto, é uma forma de trabalho que não é visibilizada, da maneira como ocorre com outras formas de trabalho infantil (tais como a exploração sexual, o trabalho informal na rua, o trabalho na agricultura, nos lixões) que se manifestam em locais abertos, e não na esfera privada.

Alberto (2005) também aponta este caráter de ocultamento do trabalho infantil doméstico, protegido pela inviolabilidade do lar, confirmado em pesquisa feita em João Pessoa.

Segundo relatório da ANDI (2005), no Brasil, praticamente meio milhão de crianças e adolescentes trabalham como domésticas em casa de terceiros. Por trabalho infantil doméstico estamos considerando os "afazeres domésticos de cuidar de casas, pessoas ou animais (domésticos) executados para as próprias famílias ou para terceiros" (ALBERTO, 2005), podendo envolver ou não pagamentos de qualquer natureza.

A literatura brasileira da área dá um forte enfoque aos aspectos negativos do trabalho infantil, associados aos riscos e prejuízos em várias dimensões do desenvolvimento infanto-juvenil, considerando a histórica violência estrutural produtora de desigualdades e exclusão social, geradora de práticas exploratórias no mundo do trabalho. Apesar disso, encontramos pesquisadores (INVERNIZZI, 2003; LEONARD, 2004; LIEBEL, 2003, 2005; WOODHEAD, 1999, 2004) que vem realizando pesquisas sobre o tema em outros países (dentre os quais outros países da America Latina)

que questionam fortemente um olhar que universaliza e generaliza as conseqüências negativas do trabalho infantil para todas as crianças e adolescentes, independentemente de uma análise mais social e culturalmente contextualizada. Conforme podemos ver em seus trabalhos, Hugerland, Liebel, Lisecke e Wihlstutz (2007), Invernizzi e Tome (2007), Liebel (2003) e Woodhead (2004) atualmente vêm questionando se toda e qualquer forma de trabalho infantil necessariamente conduz a conseqüências negativas; para tais autores, em razão de suas pesquisas na área do trabalho infantil, é equivocada a concepção generalizada negativa associada à questão do trabalho realizado por crianças e adolescentes, pois muitas das atividades podem, segundo eles, contribuir no sentido de desenvolver a percepção, a criatividade, a responsabilidade, a independência e a agilidade.

Dentre os autores que questionam a visão generalizada e associada somente a riscos ao desenvolvimento, encontramos alguns que vem discutindo a relação entre trabalho infantil e resiliência, inclusive ao se referirem às situações consideradas dentre as piores formas de trabalho infantil, tal como o envolvimento em conflito armado (CORTES e BUCHANAN, 2007), envolvendo o trabalho informal urbano na rua (MCADAM-CRISP, APTEKAR e KIRONYO 2005), lembrando que quando nos referimos à resiliência estamos trazendo aspectos positivos de fortalecimento e acesso a recursos que possibilitam bem–estar pessoal e social (UNGAR, 2008).

A concepção de resiliência usada nesse trabalho baseia-se nos trabalhos de Michael Ungar, com o qual a professora orientadora desse trabalho realizou pós-doutoramento no ano de 2008. De uma forma geral, seu enfoque prioriza uma visão de resiliência enquanto um processo socialmente construído e marcado pela cultura, nos levando a buscar os fatores culturais e contextuais associados com adaptação bem sucedida em diversas ecologias (UNGAR, BROWN, LIEBENBERG, OTHMAN, KWONG, ARMSTRONG, & GILGUN, 2007a).

A concepção de resiliência proposta por Ungar baseia-se na pesquisa realizada em 14 países pelos Pesquisadores do International Resilience Project (IRP), que examinou padrões de coping e processos protetivos nas vidas de adolescentes expostos a riscos, avaliados de acordo com os consultores da pesquisa dos diferentes países, que apresentam distintas realidades culturais. Os riscos abrangiam: pobreza, guerra, deslocamento social, desintegração cultural, genocídios, violência, marginalização, abuso de álcool e drogas, quebra dos vínculos familiares, doenças mentais nas crianças e/ou pais e gravidez precoce (Ungar e cols, 2007b). A obtenção de dados qualitativos junto a 89 jovens (12-23 anos) do sexo masculino e feminino de várias regiões do mundo, tais como Canadá, Africa do Sul, Colômbia, Palestina, China e Rússia, que estavam expostos a no mínimo 03 situações de riscos significativos de acordo com sua cultura, possibilitou a construção de uma imagem acerca de alguns aspectos comuns, mas principalmente da heterogeneidade dos contextos culturais nos quais os adolescentes buscavam os recursos para sustentar seu próprio bem-estar. A concepção de resiliência construída a partir de tal pesquisa assenta-se na premissa de que não é desejável nem possível uma explicação universal e uniforme que dê conta da amplitude e complexidade do fenômeno.

Portanto, a partir da pesquisa do IRP, foram identificadas (Ungar, 2008) constelações de processos protetivos encaminhando os adolescentes para um crescimento "saudável". A pesquisa elucidou a presença de 07 temas em comum que compareceram nas narrativas dos 89 adolescentes participantes da pesquisa internacionalmente (com maior ou menor intensidade, dependendo de cada caso), que foram denominados de "tensões" pelos pesquisadores, que ao serem resolvidas (de formas diversas) auxiliavam o adolescente em seu caminho para um crescimento psicossocial "positivo", associado com bem-estar e resiliência, de acordo com critérios de suas culturas e contextos. As 07 tensões interrelacionam-se umas com as outras e devem ser associadas com os processos protetivos, sendo que os participantes da pesquisa ilustraram com suas histórias o aparecimento dessas tensões, em maior ou

menor número, e formas de solucioná-las de acordo com valores culturais e recursos disponíveis em cada realidade cultural, social e econômica.

Os resultados encontrados, de acordo com Ungar e cols (2007b), mostraram que os "jovens que experienciam-se a si mesmos como 'resilientes' e que são vistos pelas suas comunidades como 'resilientes' são aqueles que navegam seu caminho através dessas tensões com sucesso. Os jovens 'resilientes' encontram uma maneira de resolver as 07 tensões simultaneamente de acordo com as forças e recursos disponíveis dentro de si próprios e encontrados no interior de suas famílias, comunidades e culturas" (p.294).

Cada uma delas, embora sendo apresentadas como se fossem independentes uma das outras, na verdade interagem entre si. Para compreendê-las é necessário que levemos em conta o interjogo de forças presentes na cultura, contexto e no indivíduo. Baseados em Ungar e cols (2007a, apud Libório, 2009) apresentamos as 07 tensões:

Acesso a recurso material: refere-se à possibilidade do adolescente acessar estruturas sociais que garantam assistência financeira e a concretização de necessidades básicas (alimento, abrigo, roupas, acesso a cuidados médicos, educação e emprego);

Justiça Social: ao expandir seus relacionamentos, os adolescentes desenvolvem a capacidade de, individualmente e coletivamente, reivindicar seus direitos. Vivências de preconceito e de não acesso aos privilégios político sociais funcionam como catalisadores de conscientização, resistência, solidariedade, crença em um poder espiritual e enfrentamento da opressão; essa tensão se relaciona com as experiências de encontrar um papel significativo na sociedade.

Relacionamentos: os relacionamentos incluem redes compostas por membros familiares, grupo de pares, demais adultos da comunidade, professores, conselheiros, modelos de identificação, amigos íntimos e até inimigos. É através desses relacionamentos que o acesso aos recursos relacionados com resiliência é facilitado aos adolescentes, tais como suporte emocional;

Identidade: um senso de individualidade é negociado através das relações com os outros. O processo de formação de identidade é uma co-construção através de interações em espaços discursivos mútuos;

Coesão: em contraste com o tópico da individualidade, há a necessidade de estabelecer uma relação balanceada entre o senso pessoal de responsabilidade com o dever e compromisso com a comunidade. Além da preocupação consigo próprio há um senso de responsabilidade para com as necessidades da comunidade; essa tensão relaciona-se com o sentimento de pertencimento a algo maior do que o próprio self. Tal conceito foi emprestado da teoria do Capital Social de Bourdieu (Ungar e cols, 2007b);

Poder e controle: os vínculos com múltiplos níveis ecológicos trazem para os jovens uma base para experienciar o poder de fazer decisões e a de suficiente controle para poder desempenhar o poder. Relaciona-se com a capacidade de promover mudanças nos ambientes sociais e físicos visando o acesso a recursos de saúde;

Aderência Cultural: refere-se à capacidade de aderir (ou ficar em oposição) às normas culturais, crenças e valores de sua comunidade, o que implica em negociações complexas com os cuidadores e comunidades. Portanto, a aderência cultural tem 02 lados; um deles relaciona-se com aderir ou se

opor à cultura global, como podendo ser, tanto uma barreira como um caminho viável para resiliência, dependendo da relação entre essa tensão e as outras. Por outro lado, uma aderência à cultura local pode ser compreendida pelos adolescentes como incluindo todos aspectos étnicos , familiares e comunitários que são distintos dos valores da cultura global. Algumas vezes a cultura local é facilmente identificada e o jovem percebe sua afiliação tribal ou identidade nacional. Em outros casos, a cultura local e global aparece muito confusa. Nesses casos, a resiliência está mais associada com a capacidade do adolescente lidar efetivamente com ambas as identificações (com a cultura global e local) simultaneamente.

As análises feitas a partir das narrativas dos 89 adolescentes participantes do IRP, articuladamente com a discussão das 07 tensões mostraram a interação de uma com a outra e revelou que resiliência refere-se a "encontrar uma maneira de viver com relativo conforto, apesar das contradições e conflitos vivenciados: continuar a negociar e navegar seu caminho através dos desafios experienciados a cada momento" (Ungar e cols, 2007b, p.301).

É importante atentarmos às formas pelas quais os indivíduos *navegam* seus caminhos em direção a recursos de saúde e *negociam* pela satisfação de suas necessidades de forma que sejam significativas para si e dentro de sua cultura. Resiliência deve ser compreendida como um estado dinâmico de tensão entre indivíduos, famílias, comunidades e culturas. Ela não é um estado permanente do ser.

Conforme já exposto anteriormente, autores em nível internacional vêm discutindo a relação entre trabalho infantil e resiliência, inclusive ao se referirem às situações consideradas dentre as piores formas de trabalho infantil, tais como o envolvimento em situações de guerra, conforme vemos na pesquisa realizada por Cortes e Buchanan (2007) com adolescentes envolvidos na guerrilha na Colômbia, assim como verificamos no artigo de Mcadam-Crisp, Aptekar e Kironyo (2005), ao refletirem sobre a condição de várias crianças e adolescentes em vários países que vivem e trabalham na rua.

OBJETIVO

Analisar como crianças e adolescentes envolvidos em situação de trabalho informal urbano e doméstico resolvem as adversidades que aparecem em suas vidas com o apoio da família, dos amigos e da religião.

METODOLOGIA

Primeiro foi feita uma análise dos questionários dos 702 participantes da primeira pesquisa. Junto a um estatístico, foi feita uma amostra que representasse significativamente o número de participantes que trabalham, seja trabalho informal urbano, ou doméstico.

Desta amostra, de 40 sujeitos, retornamos às escolas aplicando um novo questionário, o CYRM (The Child and Youth Resilience Measure), validado por Ungar, que é um instrumento que serve para avaliar processos de resiliência. Selecionamos 08 sujeitos que tiveram a maior pontuação no CYRM e realizamos entrevistas semi-estruturadas, que foram transcritas para análise. O roteiro de questões foi baseado em Ungar e Liebenberg (2007), pois as questões norteadoras nos permitem uma análise dos processos de resiliência de uma forma mais qualitativa e de profundidade, sendo complementar ao

questionário CYRM. As categorias foram analisadas também considerando as 07 tensões discutidas por Ungar.

RESULTADOS

Família

Para a participante 02 sua família é tudo e *"eu tando (estando) bem com a minha família, eu não preciso de nada"*. A participante 05 tem na sua família um apoio e, sempre que precisa, pode contar com seus pais, que sempre conversam e ensinam o que é certo a ela. Segundo a participante 07, a família é a base de tudo e se espelha em sua mãe. O participante 01 não se entende com o seu pai desde pequeno, por coisas simples; mas apesar dessas desavenças, sua família é o relacionamento mais importante que existe para ele.

Podemos apontar as tensões *Relacionamentos* e *Identidade*. As relações familiares mostram-se protetivas para os participantes quando falam que tem o apoio da família, que ela é a base de tudo, como conta a participante 07, ou a participante 02 que para ela estar bem ela precisa estar de bem com a família.

Outra tensão relacionada aqui é a *Poder e controle.* Ela aparece na fala do participante 01 quando ele fala que discute com o seu pai constantemente, por coisas às vezes banais, em que o seu pai quer que ele faça uma coisa e o participante faz outra, ele está fazendo uma escolha, o que lhe dá autonomia, poder de decidir e dessa forma fazer com tenha capacidade de promover mudanças.

Amigos

As participantes 05 e 08 tem as amigas como fonte de inspiração. Para o participante 01, o apoio dos amigos será fundamental para crescer bem. Segundo a participante 03 seus amigos são pessoas que sempre ajudam quando precisam e lhe dão forças. A participante 07 também encontra forças nos amigos quando está em dificuldades.

A tensão *Relacionamentos* é a mais expressiva nessa categoria. Através destes relacionamentos com os amigos que o acesso aos recursos relacionados com resiliência é facilitado aos adolescentes, tais como suporte emocional.

Encontramos a tensão *Identidade*, em que um senso de individualidade é negociado através das relações com os outros. O processo de formação de identidade é uma co-construção através de interações em espaços discursivos mútuos.

Igreja

Todos os participantes entrevistados falaram que frequentam a igreja e acreditam em Deus. Apenas uma adolescente disse não ir toda a semana, mas que quando vai, gosta muito de ir lá. A participante 04 fala que com o apoio da igreja, sua mãe conseguiu melhorar de uma depressão que deixava a jovem preocupada.

A participante 05 fala que se sente segura quando está na igreja. Certa vez, seu pai sofreu um acidente de moto, o que deixou toda a sua família abalada. Com a fé, a oração e o apoio de sua mãe, ela conseguiu superar esta situação. Ela faz catequese e sempre que pode ajuda nos eventos que a sua igreja realiza.

O participante 01 mora distante de sua igreja, mas isso não impede que vá toda semana. Ele toca trompete na igreja e conta com a ajuda dos que lá freqüentam para dar uma carona voltar para casa. Quando têm dificuldades, encontra forças em Deus.

Relacionado a apoio material, a participante 02 falou que em momentos de necessidade, de não ter o que comer em sua casa, a igreja ajudou dando-lhes cesta básica. O pastor da igreja já contribuiu para resolver problemas pessoais de sua família. Podemos ver que além da fé, na igreja, os nossos participantes encontram pessoas que se preocupam com os seus problemas e procuram ajudá-los conforme podem.

Este mesmo caso já aconteceu com a participante 07 que disse ter passado por momentos de dificuldade em casa, e a igreja lhes ajudou doando alimentos. Além de ajuda material, para a adolescente, a igreja também contribui sentimentalmente.

A participante 08 vai à igreja três vezes por semana, e toda vez que está triste, com problemas, é lá que ela se sente melhor. Já teve época em que ela foi ameaçada por umas colegas de escola, e com medo de apanhar, começou a ir diariamente à igreja rezar. Para ela foi o que a salvou, pois a menina que iniciou a briga, disse que não bateria mais nela.

Através das conversas podemos ver que a igreja tem sido um apoio fundamental para o desenvolvimento desses sujeitos. Eles se sentem pertencentes a um lugar, se encontram protegidos e amparados.

Podemos verificar que a fala dos participantes sobre a religiosidade remete a 03 das 07 tensões do Ungar: *Recursos Materiais, Identidade e Relacionamentos*; e estes adolescentes encontram uma maneira de resolver estas tensões simultaneamente de acordo com suas forças e seus recursos disponíveis dentro de si próprios, tornando-as pessoas produtoras de resiliência.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABRAMO, L. Apresentação – Organização Internacional do Trabalho. In: ALBERTO, M.F.P. (coord). *O Trabalho Infantil na Atividade Informal Urbana em Guarabira – PB: um diagnóstico rápido à luz das piores formas de trabalho infantil*. Brasília: OIT, Secretaria Internacional do Trabalho, 2006.

ALBERTO, M. F. P. (coord.). *O trabalho infantil doméstico em João Pessoa - PB: um diagnóstico rápido à luz das piores formas do trabalho infantil*. João Pessoa: OIT. 2005.

ANDI (Agência de Notícias dos Direitos das Crianças). *Crianças invisíveis: o enfoque da imprensa sobre o trabalho doméstico e outras formas de exploração*. São Paulo: Cortez. Série Mídia e Mobilização Social; vol. 6, 2003.

ANDI (Agência Nacional pelos Direitos da Infância). *Trabalho Doméstico.* Disponível em HTTP://www,andi.org.br/, acesso em outubro de 2006.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

CORTES, L. & BUCHANAN, M.J. The experience of columbian child soldiers from a resilience perspective. *International Journal for the Advancement of Counselling*, *29*(1), 43-55, 2007.

HUGERLAND, B., LIEBEL, M., LISECKE, A. & WIHSTUTZ, A. Paths to participatory autonomy: The meanings of work for children in Germany. *Childhood*, *14*(2), 257-277, 2007.

INVERNIZZI, A. Street working children and adolescents in Lima: Work as an agent of socialization. *Childhood*, *10*(3), 319-341, 2003.

INVERNIZZI, A. & TOME, S. O trabalho de adolescentes no Algarve: Um estudo sobre suas motivações, organização familiar e práticas de socialização. *Analise Social*, *XLII* (184), 875-898, 2007.

LEONARD, M. Children`s view on children`s rights to work : Reflections from Belfast. *Childhood*, *11*(1), 45-61, 2004.

LIBÓRIO, R. M. C. *Negociando resiliência: processos protetivos de adolescentes em contextos potenciais de risco*. Projeto de Pesquisa não publicado, encaminhado à FAPESP, 2009.

LIEBEL, M. (2003). Working children as social subjects – the contribution of working children's organizations to school transformations. *Childhood*, v. 10, p. 265-285.

LIEBEL, M. (2005). *Working children – protagonists of new visions of child work and childhood.* Disponível em: http://www.tu-berlin.de/fak1/gsw/pronats/doku/working.htm; acesso em janeiro de 2006.

MCADAM-CRISP, J., APTEKAR. L. & KIRONYO, W. The theory of resilience and its application to street children in the minority and majority worlds. Em M. Ungar (Ed.), *Handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts* (pp.71-88). Thousand Oaks, CA: Sage, 2005.

NETO, A.C.; NEVES, M.A.; JAYME, J.G. Setor informal: abrigo para o trabalho infantil. In: MARQUES, M.E., NEVES, M.A. & NETO, A.C. (org.) *Trabalho infantil: a infância roubada*. Belo Horizonte, MG: Editora da Pontifícia Universidade católica de Minas Gerais, 2002.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). *A eliminação do trabalho infantil – um objetivo ao nosso alcance.* Disponível em:

Http: www.oitbrasil.org.br, acesso em outubro de 2006.

UNGAR, M., BROWN, M., LIEBENBERG, L., OTHMAN, R., KWONG, W.M., ARMSTRONG, M. & GILGUN, J. (2007a). Unique pathways to resilience across cultures. *Adolescence, 42 (166)*, 287-310.

UNGAR, M. & LIEBENBERG, L. *The child and youth resilience measure CYRM* – User Manual. International Resilience Project: Dalhousie University, Canada, 2008.

UNGAR, M. Resilience across cultures. *British Journal of Social Work, 38*, 218-235, 2008.

WOODHEAD, M. (1999). Combating child labour – Listen to what children say. *Childhood*, v.6, p. 27-49.

WOODHEAD, M. Psychosocial impacts of child work: A framework for research, monitoring and intervention. *The International Journal of Children`s Rights*, *12*, 321-377, 2004.

JUVENTUDES E VIOLÊNCIA

ENTIDADES DE ATENÇÃO À INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA: PRÁTICAS EDUCATIVAS COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO[256]

Dra. Anna Maria Lunardi Padilha[257]
Mra. Karina Garcia Mollo[258]

Resumo: Esta pesquisa refere-se a uma dissertação de mestrado defendida em 2007. Tem o intuito de refletir sobre práticas educativas desenvolvidas com crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social, tomando como objeto de estudo um projeto sócio-educativo que desenvolveu práticas educativas distintas, "repressivas" e "não repressivas", em governos municipais diferentes, durante um período de seis anos (1998-2005). Tendo participado desse projeto, primeiro como pesquisadora de iniciação científica, depois como estagiária de psicologia social e por último como profissional, pretendo mostrar como uma expressão particular, a construção e a desconstrução de práticas educativas, pode representar um movimento universal. Apresento uma explicação política sobre a macro estrutura e a produção de condições de vida a partir da observação da história dessa instituição. Por meio da reflexão, procuro desvelar a estreita relação entre questões de ordem econômica, política e social, de intervenção do Estado e de práticas institucionais. Para tanto, busco entender a relação entre o período histórico, as legislações implantadas, as políticas sociais dirigidas à infância e adolescência no Brasil e as concepções e práticas desenvolvidas pelos profissionais da referida instituição. Esta pesquisa constitui-se de uma reflexão crítica sobre a ilusão educativa das entidades de atenção e sua função, na maioria das vezes, como mecanismo de controle dos conflitos sociais.

Palavras-Chave: Práticas Educativas; Infância e Adolescência; Situação de Risco.

Introdução

Na dissertação de mestrado me propus a abordar a temática sobre crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social inseridas em instituições de caráter "repressivo" e "não repressivo", tomando como objeto de análise o projeto sócio-educativo Recanto da Esperança, situado no município de Piracicaba/SP, que desenvolveu práticas educativas distintas, em governos municipais diferentes[259], durante um período de seis anos (1998-2005). O Objetivo desta pesquisa constituiu-se

[256] Outro artigo com esse título, mas com outro enfoque e a partir de uma versão reduzida, foi apresentado no V Simpósio de Práticas Educativas na Educação Básica realizado pelo Colégio Piracicabano, em 28 e 29 de maio de 2010.

[257] Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba.

[258] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, pertencente do Núcleo de Práticas Educativas e Processos de Interação. Agencia de financiamento CAPES-PROSUP.

[259] De 1996 a 2000, o governo municipal de Piracicaba/SP era gestado pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); de 2001 a 2004, o município foi governado pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e, a partir de 2005, novamente pelo PSDB.

em mostrar como uma expressão particular, a construção e a desconstrução de práticas educativas, pode representar um movimento universal. Desta forma, apresento a partir da análise das legislações, das políticas sociais dirigidas à infância e adolescência brasileira e das concepções e práticas desenvolvidas no referido projeto uma explicação política sobre a macro estrutura e a produção de condições de vida. A pesquisa tem, portanto, caráter histórico-documental e teórico-conceitual sobre práticas educativas.

Ao me defrontar com uma problemática de enorme complexidade, percebi como necessidade primeira narrar em detalhes a história da instituição, as passagens, os personagens, as práticas educativas desenvolvidas, vividas e negadas. Ao término da narrativa, percebi que, para aprofundar em direção a um conhecimento mais elaborado sobre práticas educativas com a população infanto-juvenil em situação de risco, que tem sua trajetória marcada pela passagem por instituições assistenciais e correcionais, precisava de outros elementos que qualificassem a compreensão. Nesse sentido, dois caminhos mostravam-se indispensáveis, um aprofundamento teórico sobre conceitos que fizeram parte da tessitura da narrativa e, também, uma reflexão sobre a contextualização histórica, política, econômica e social mais abrangente para compreender a inserção desta instituição na realidade vivida e um recorte sobre as legislações implantadas e as políticas sociais dirigidas à população infanto-juvenil. Em seguida apresento duas narrativas. A primeira sobre a trajetória da pesquisadora em relação ao objeto de estudo faz alusão à iniciação científica e ao estágio realizado durante a graduação em psicologia. De 2000 a 2001 foi desenvolvido o projeto *A Realidade das Entidades de Atenção às Crianças e Adolescentes em Situação de Risco no Município de Piracicaba*[260], de 2001 a 2002, o seu desdobramento intitulado *A Representação Social de Violência e Rede Social Presente em Trabalhadores das Entidades de Atenção*[261] e, nesse mesmo período, a realização de um estágio supervisionado em Psicologia Social, *Identidade e Violência*. A segunda narrativa refere-se à prática profissional no Projeto Sócio-Educativo Recanto da Esperança e à sua história, desde a sua fundação, as fases e o seu fechamento.

A pesquisa sobre o processo de constituição da instituição muito me interessou, e sobre ela me debrucei em seus pormenores, nos mínimos detalhes por que acredito que estudar um fato historicamente, ou seja, o processo de seu desenvolvimento possa me ajudar a compreender as forças que atuaram na sua constituição, o movimento progressivo e regressivo, as condições objetivas e subjetivas. Momento de distanciar-me da aparência, daquilo que é apreensível pelos sentidos, que se refere ao imediato, com o intuito de alçar a essência, o movimento que a constituiu.

Questões teórico-metodológicas

Para a escritura das narrativas precisei realizar entrevistas com alguns profissionais, transcreve-las, estuda-las em seus detalhes, considerando estes como indícios da trama e do drama institucional e também realizar a seleção dos documentos oficiais e não oficiais (projetos, avaliações, relatórios comparativos sobre os distintos governos), as matérias de jornal e as fotos do projeto. Assim, depois desse primeiro ato de investigação me dediquei em narrar a minha trajetória e a história

[260] Este projeto teve como objetivo mapear e sistematizar dados sobre todas as entidades de atendimento à infância e à adolescência de Piracicaba.
[261] O projeto objetivou uma análise sobre a representação social de violência e rede social nos técnicos das referidas entidades.

do projeto sócio-educativo Recanto da Esperança. Este percurso metodológico teve a função de descrever as nuances do atendimento institucional a essa parcela da população, seja em âmbito geral, das entidades de atenção às crianças e adolescentes em situação de risco, como específico, no referido projeto.

O esforço de compreender o processo histórico impulsionou-me a partir de um olhar personificado, sair deste e buscar compreender o drama das relações sociais do modo capitalista de produção, entender a trama das legislações e políticas sociais destinadas às crianças e adolescentes brasileiros e, conseqüentemente, das instituições e práticas educativas a elas orientadas. Percebi que a parte expressa o todo e que o todo contém a parte, que uma manifestação do particular, o projeto Recanto da Esperança, através de suas particularidades, de seu cotidiano, das práticas educativas desenvolvidas, expressa relações sociais mais amplas e universais, produto da sociabilidade do capital.

A discussão teórica foi parte constitutiva da pesquisa. Enquanto escrevia, narrava, organizava as informações e os materiais, mais e mais leituras e indagações se fizeram presentes. A infinidade de conceitos estudados foi o desdobramento de uma reflexão atenta, inquieta e incomodada. De um querer entender para melhor intervir, para transformar.

O referencial teórico-metodológico adotado é a perspectiva Histórico-Cultural que compreende a concepção de humanização do homem, constituído nas e pelas condições concretas de vida social historicamente determinada como ensinaram Marx, Engels, Vigotski, Leontiev e seguidores da referida matriz.

Para Vigotski, o método prioriza a centralidade da história,

> Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas suas fases e mudanças, desde que surge até que desaparece, isso implica manifestar sua natureza, conhecer sua essência, já que somente em movimento o corpo demonstra que existe. Assim, pois, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, senão que constitui seu fundamento (VIGOTSKI, 1995:67).

Estudar a instituição Recanto da Esperança historicamente, da abertura ao fechamento, significa conhecer as forças que estavam atuando no seu desenvolvimento, ou seja, as formas por que passou e o seu desdobramento. Em compreender o processo, o passado no presente e o presente como força impulsionada pelo passado, entre o que foi, o que é e o que tende a ser.

Nesse sentido, descrevi o que estava aparente, o fato real, procurando pavimentar o caminho para a busca da essência, compreendendo as relações e conexões internas que o formaram/transformaram. Busquei partir do singular (empírico-concreto), daquilo que vi e apreendi pelos órgãos da percepção; para tanto descrevi todos os fatos, ou seja, o processo, o movimento de construção e desconstrução das práticas educativas desenvolvidas ao longo de seis anos, e creio ter chegado ao particular, às tensões e as forças que constituíram o Recanto. Dessa forma, narrei as passagens, os personagens, o passado que me contaram e não vivi, o presente que conheci por meus olhos e ouvidos e os desdobramentos de seu findar.

Nesse ínterim, o Recanto passou por inúmeras mudanças, desde a primeira forma de atendimento no governo do PSDB, as tentativas de mudança no PT até o retorno do PSDB, com o seu fechamento. Após meses tem-se a definitiva dissolução do Programa da Proteção à criança e ao adolescente (Recanto da Esperança, Atenção a Meninos e Meninas em Situação de Rua - AMMAR, o Agente Jovem e a recém inaugurada Casa de Passagem) e a conjunção em um único projeto, o Recriando. Nesta nova gestão, têm-se o trabalho do Recriando acompanhado da redução de verbas/recursos para a área de assistência social e da concomitante implantação de uma unidade da Fundação Casa no município.

O desejo de compreender o que aconteceu me fez submeter à observação das relações reais, o todo e as partes. Sair de dentro do Recanto e olhar para as relações externas à instituição: a luta política travada entre o juiz da Vara da Infância e Juventude, o prefeito, a secretária da SEMDES e perceber que o que estava em pauta era a eleição de 2005. Conhecer para além de Piracicaba, das políticas sociais destinadas a essa população, as relações intrínsecas entre a esfera econômica, política e social que engendra toda a intervenção do Estado nos âmbitos públicos e privados do ordenamento do capital.

Acredito, enfim, que o estudo histórico do fenômeno, desde suas relações mais íntimas até o complexo contexto social, me ajudou a refletir criticamente sobre as práticas educativas com crianças e adolescentes em situação de risco.

Contexto político, econômico e social e a política de defesa da criança e do adolescente: um breve histórico

Com o intuito de refletir sobre as atuais políticas públicas de atendimento a infância e a adolescência no Brasil apresento de forma breve o contexto político, econômico e social, os principais atores envolvidos, as legislações implantadas em cada período e a evolução dos paradigmas de políticas para infância e adolescência brasileira, quais sejam, "correcional-repressivo", de 1930 a 1964; "assistencialista repressor", de 1964 a 1988, e garantia de direitos a partir de 1988 (VERGARA, 1992 apud GANDINI, 2006:12).

No aspecto econômico, o paradigma correcional-repressivo, que compreende o período de 1930 a 1964, foi marcado por um contexto de intenso crescimento econômico impulsionado pelo Estado. Em função da necessidade de um desenvolvimento endógeno, diante da grave crise econômica mundial de 1929, a industrialização e a urbanização tiveram impulso sob a denominada política nacional-desenvolvimentista, caracterizada pela construção das indústrias de base e de infra-estrutura, até então inexistentes no Brasil. Esse processo se deu sob forte controle da força de trabalho, seja na constituição de um sistema de relações de trabalho, seja pela forte repressão às reivindicações de uma recente classe operária.

Nessa época, na esfera política, especialmente a política dirigida à infância e adolescência tem-se a intervenção direta dos poderes judiciário, legislativo, executivo e de organismos internacionais. O poder judiciário deteve sob suas funções a vigilância, a regulamentação e a institucionalização da população infanto-juvenil pobre, sendo fundado em 1923 o Juízo de Menores do Rio de Janeiro, o primeiro da América Latina. O poder legislativo promulgou, em 1927, a primeira legislação para criança e adolescente, o Código de Menores Mello Mattos, e definiu o objeto de sua atenção a criança pobre, abandonada física e moralmente - o menor -, com o objetivo de compilar normas para

disciplinar, institucionalizar e conferir poderes ao juiz. A ação do poder executivo tomou como foco a formação da população infanto-juvenil empobrecida para o mercado de trabalho através da implantação de políticas como o Serviço de Assistência ao Menor - SAM, em 1941. Era esse segmento que precisava do cuidado e proteção do Estado. A atuação de organismos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, de 1959, na Assembléia das Nações Unidas, teve um importante papel ao recomendar aos países que adotassem normas especiais de proteção a criança e o adolescente, facultativos aos Estados.

Neste período o judiciário atuava como um órgão de atribuições normativas e ao executivo cabia cumprir suas determinações.

Durante a Era Vargas e o curto período do governo João Goulart houve um desenvolvimento das barreiras impostas ao capital monopolista e imperialista em um contexto de políticas nacionalistas, de crescente organização dos setores populares e de um ambiente internacional de Guerra Fria. Esse período foi interrompido pelo golpe Civil Militar de 1964. Nesse momento, ocorre uma mudança no paradigma, entra em cena o paradigma assistencialista-repressor que compreende o período de 1964 a 1988, marcado pela forte presença do capital monopolista e imperialista e por um vigoroso crescimento econômico até meados da década de 1970. Foi nesta ocasião que a economia brasileira chegou a ter um dos mais altos crescimentos econômicos, chegando a ser a oitava economia capitalista mundial.

De forma mais intensa, a repressão e a concentração de renda e riqueza atingiram níveis altíssimos nesse período. Diante de uma nova crise mundial, a Crise do Petróleo, a economia mundial exigiu novas formas de acumulação do capital. O que foi fundamental num momento anterior, a presença do Estado, se tornou um entrave. As políticas de privatizações, desregulamentações trabalhistas e a flexibilização das políticas econômicas marcaram o nascente neoliberalismo pelo mundo afora.

No período da ditadura, a política dirigida à infância e adolescência empobrecida teve a forma centralizada e autoritária na distribuição dos seus poderes. O poder legislativo teve a função revisar e alterar o Código de Menores Mello Mattos e promulgar, em 1979, o novo Código de Menores. Instituiu a Doutrina de Situação Irregular e estabeleceu o estado de "patologia-jurídico-social" dirigida ao menor autor de infração penal. A criança e o adolescente pobre era considerada potencialmente perigosa e necessitava ser institucionalizada - privada de liberdade - através da assistência e proteção do Estado. Este era visto pela óptica do problema social, recaindo sobre ele todas as regras disciplinares para manutenção da segurança nacional. As ações governamentais através da Política Nacional do Bem-Estar do Menor - PNBM e da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor - FUNABEM manteve a justa medida do governo vigente, a centralização autoritária, o assistencialismo repressor e as políticas compensatórias como marcas desse momento histórico.

Após a ditadura militar vivida no Brasil, houve manifestações e movimentos que criticavam e denunciavam as políticas públicas, a internação desenfreada dos filhos de famílias pobres e as práticas institucionais aplicadas.

Em 1980, as manifestações e mobilizações unificaram grupos e instituições que atuavam em prol da população infanto-juvenil "marginalizada", dando origem a um movimento que atuava sobre a "causa do menor". A partir daí tivemos a Assembléia Nacional Constituinte, em 1986 e, em 1988, a promulgação da Constituição Federal, e a partir de 1986 movimentos populares como o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua e a Frente Nacional de Defesa dos Direitos da Criança.

Nesse período tivemos o combate à discricionariedade do juiz da Vara da Infância e Juventude e o referenciamento a toda criança e adolescente. A pressão impingida à Assembléia Nacional Constituinte fez incluir na agenda política a adoção do princípio de proteção integral na Constituição de 1988. Segundo prescrição do poder executivo foram descentralizadas as políticas nos três níveis do governo, especialmente com atenção ao nível local. No legislativo, tivemos a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, em 1990, com direitos e garantias individuais e reconheceu a criança e o adolescente em especial condição de desenvolvimento. A Doutrina de Proteção Integral colocou-os na condição de absoluta prioridade e instituiu o processo legal para os menores de 18 anos. O ECA definiu a criação dos conselhos municipais (CMDCA), estaduais (CONDECA) e federais (CONANDA) legalizando e legitimando a participação popular no desenvolvimento da política através dos conselhos paritário e também instituiu a criação dos Conselhos Tutelares.

No Brasil, o neoliberalismo foi retardado em função da forte pressão popular e do período de transição democrática. A Constituição de 1988, em descompasso com a nova ordem econômica, aprovou uma política de bem-estar social para o Brasil. A concentração de renda e de riqueza, agora sob a democracia, prosseguiu o movimento anterior. As condições de vida da população se agravaram ainda mais.

Assim, a década de 90 inicia-se com uma forte expectativa de futuro, de redemocratização, de uma Constituição progressista e por um contexto econômico de recessão, de altas taxas de desemprego e pela implantação de políticas neoliberais. O descompasso entre a economia e a política é ajustado pelos respectivos governos deste período através das reformas constitucionais do governo Fernando Henrique Cardoso. A acumulação do capital exigia medidas distintas das pretensões universalizantes de políticas públicas de saúde, educação, assistência social, entre outras.

Verifica-se, também na esfera das políticas públicas concernentes à população infanto-juvenil o referido descompasso. Havia toda uma expectativa de futuro, ancorada de Garantia de Direitos através da instituição da Doutrina de Proteção Integral e, paradoxalmente, com um contexto econômico de recessão e altas taxas de desemprego. Enquanto a política se direcionava para um sentido mais progressista, a economia se encaminhava na direção oposta. Em seguida, a política se submeteu à força do neoliberalismo.

A política e a ideologia neoliberal intensificaram a força do capitalismo, agregando avanços do interesse privado em detrimento do interesse público. A acumulação capitalista imprimiu novo papel ao Estado, ou seja, as esferas públicas tornaram-se novos espaços de lucratividade. Na aplicação das políticas sociais encontram-se três setores de forças em evidência, a esfera pública estatal, a esfera privada através da chamada "responsabilidade social", como as diversas Fundações, e as entidades do chamado terceiro setor, Organizações Não-Governamentais (ONGs), Organizações Sociais (OSs), Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OCIPs). As duas últimas esferas substituem a ação e o controle social que deveria ser gerido pelo Estado, assim políticas públicas são paulatinamente substituídas por serviços privados.

Na esfera da assistência social, o terceiro setor não deixa de ser também uma herança colonial, como as igrejas católicas, as santas casas e os cartórios de concepção e ação caritativa, benevolente, assistencialista e clientelista. Porém, num recente percurso histórico temos a luta e a conquista de uma política universal na área da assistência social através de ações como: a promulgação da Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS, em 1993, a instituição da Política Nacional de Assistência Social - PNAS, em 2004, com a implantação de políticas de proteção social básica e proteção social especial e os respectivos centros de referência - o Centro de Referência de Assistência Social - CRAS e o Centro

de Referencia Especializado da Assistência Social - CREAS e, em 2005, temos a implantação do Sistema Único de Assistência Social – SUAS com um modelo de gestão descentralizado e participativo com foco na família e na territorialização. Assim, o Estado, mesmo que tardiamente, tenta retomar o trabalho na área da assistência social, situação em que muitas vezes se encontra subordinado ao terceiro setor e as Confessionais.

Estes fatos históricos a conseqüente análise crítica das legislações e das políticas sociais destinadas às crianças e adolescentes brasileiras nesse período circunscrito mostram a íntima relação entre a esfera econômica, política, as intervenções do Estado e as práticas institucionais.

Tecendo fios da história: Do Recanto da Esperança a esperança de um recanto

Como o foco principal é a história do projeto sócio-educativo, desvelei em pormenores o movimento de sua constituição, desde sua fundação, as fases, as mudanças, as relações sociais e as práticas educativas que constituíram seu desenvolvimento até seu fechamento. Sobre a história de instituição apresento, brevemente, as passagens e as mudanças mais marcantes.

Em agosto de 1998, de uma parceria entre Juizado da Vara da Infância e Juventude e a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social - SEMDES, foi criada uma Casa de Passagem que logo viera a se tornar um abrigo diurno chamado Casa-Dia. No primeiro ano, passou a ser chamado Recanto da Esperança, localizado em um bairro afastado do centro da cidade, em Santa Terezinha/Vila Rios. O projeto contava com uma equipe profissional mínima: uma assistente social, dois educadores, uma monitora e dois motoristas. No início, o abrigo diurno funcionava todos os dias da semana, de segunda a sexta-feira, das 8:00 às 16:00 horas, nos sábados até às 14:00 horas e aos domingos até às 12:00 horas. As atividades desenvolvidas eram de marcenaria, música, artesanato e educação física.

Este projeto, de início um local de passagem, foi transformado em abrigo diurno com o objetivo de atender diariamente, aproximadamente, quarenta crianças e adolescentes do sexo masculino que se encontravam em situação de rua, de uso, abuso e dependência de drogas lícitas e ilícitas e em conflito com a Lei. Destinava-se às ações voltadas a retirar essa população das ruas centrais da cidade, onde perambulavam pedindo esmolas. Estas eram encaminhadas pelo Conselho Tutelar, pelo Serviço de Apoio ao Menor - SEAME e pelo Juizado da Vara da Infância e Juventude. Os adolescentes em cumprimento de medida sócio-educativa eram encaminhados por mandado judicial, e os que estavam em situação de rua eram dela retirados pela equipe de ronda da Vara da Infância e Juventude ou pela Abordagem de Rua da prefeitura municipal da Piracicaba e levados ao projeto.

Em vista da obrigatoriedade judicial de freqüência e permanência, com lista de presença assinada por um profissional da entidade e por um responsável legal, no horário de entrada e de saída, caso os adolescentes saíssem da entidade em horário de atendimento, a Guarda Civil realizava busca pelas imediações. Durante as buscas, os adolescentes eram contidos e repreendidos através de ameaças e boletins de ocorrência realizados pela assistente social e pelos guardas civis e levados de volta à entidade. Sob a égide do ECA encontrava-se práticas repressivas baseadas no antigo Código de

Menores. O trabalho consistia em medidas de controle, correção e punição com práticas semelhantes às instituições totais[262].

Segundo relatórios do projeto, da SEMDES e depoimentos colhidos com profissionais que lá trabalhavam, em 2001, no início da gestão petista, o prefeito se reuniu com o juiz da Vara da Infância e Juventude e informou que discordava das práticas desenvolvidas no Projeto Recanto da Esperança. Desde então a relação tornou-se tensa, muitos eram os artigos e reportagens nos jornais impressos e televisivos realizados pelo juiz, criticando a política de atendimento do atual governo. Em função disso, houve redução nos encaminhamentos para o projeto e aumento de medida de internação na FEBEM. O Juizado da Vara da Infância e Juventude apenas solicitava relatórios de acompanhamento de caso aos profissionais do projeto.

De meados de 2001 a 2002 foram contratados uma coordenadora, um administrador, uma assistente social e duas psicólogas, além de melhorias nas instalações. Houve, por parte do governo, a tentativa de mudança da proposta de trabalho, porém, havia pouca clareza da demanda atendida e do objetivo do projeto, se era uma instituição de caráter sócio-educativo ou uma clínica de desintoxicação. A nova equipe técnica buscava desconstruir a antiga prática correcional e construir uma nova proposta educacional para a entidade**.** Esse momento de transição foi complexo porque as técnicas não tinham clareza do trabalho e apresentavam dificuldade na proposição de intervenções.

Neste momento, os profissionais do projeto tiveram auxílio do Programa de estágio em Psicologia Social *Identidade e Violência* e de um curso de capacitação para os técnicos das entidades de atendimento às crianças e adolescentes de Piracicaba, este de caráter de *Lato Sensu*, intitulado *Entidades de Atenção: Espaço de Afirmação de Direitos*, ministrado por professores da UNIMEP[263].

A relação dos novos profissionais com os adolescentes era tensa, pois estes não ocupavam lugar de respeito nem autoridade, os conflitos eram resolvidos com depreciações, enfrentamentos face-a-face, ameaças de boletins de ocorrência, gritos ou discussões entre os adultos e os adolescentes; a equipe técnica mantinha sua sala e a de TV trancada com cadeado. Eram comuns falas ofensivas e xingamentos por parte dos adolescentes com os profissionais e entre os adolescentes. Os educadores, denominados de oficineiros e funcionários não participavam de reuniões, relatavam não conhecer o objetivo da entidade. Diariamente estavam presentes dois guardas civis armados na entidade, sendo que nos períodos matutino e vespertino acompanhavam o transporte dos adolescentes na Kombi e realizavam revista policial na entidade. A presença da guarda mantinha um ambiente tenso, de rivalidade e intimidação. Porém, havia vínculo de amizade e respeito entre alguns educadores e os adolescentes. De forma geral, os profissionais apresentavam concepções divergentes sobre os adolescentes e sobre o objetivo do projeto, assim a tentativa de construção de uma outra identidade para o projeto era delicada, pois estavam presentes concepções e práticas de repressão, controle e de educação conjuntamente.

Em meio a conflitos, saídas e entradas de profissionais, dois ex-estagiários foram contratados, um para assumir a função de coordenação e outro a de psicólogo. Eu assumi a função técnica. Em 2003,

[262] Segundo Erwing Goffman (1978), as instituições totais são aquelas que fazem a separação entre o sujeito interno e o mundo externo, onde o modo de ressocializar se dá pelo isolamento, obediência, pelo cumprimento sistemático das regras institucionais, pela disciplinarização do corpo e da mente e pela adequação a sistemas de recompensas e punição.

[263] A proposta do curso se deu em função dos resultados da pesquisa de iniciação científica "A Realidade das Entidades de Atenção às Crianças e Adolescentes em Situação de Risco no Município de Piracicaba", realizado na área de Psicologia Social na UNIMEP.

em meio a outras transferências de profissionais que representavam a ação punitiva, a contratação de novos educadores, a redução do atendimento (de segunda a sexta-feira, das 8:00 às 16:00 horas) privilegiando a convivência familiar e comunitária nos finais de semana e a saída da Guarda Civil buscavam-se construir um trabalho coletivo a partir de práticas educativas não repressivas orientadas pela defesa e garantia de direitos das crianças e adolescentes, introduzindo o diálogo e a responsabilização pelos próprios atos. O afastamento da guarda do cotidiano do Recanto produziu efeitos positivos como diminuição da agressividade, redução da destruição do patrimônio, parco desaparecimento de objetos pessoais (bonés, chinelos) e aumento de respeito pelos profissionais.

A mudança de integrantes da equipe e a entrada de novos profissionais trouxeram qualidades relacionais diferentes e possibilitaram a tentativa de implantação de um trabalho educativo. Dois foram os eixos para organizar o trabalho, um com a equipe profissional e outro com os adolescentes. Tínhamos uma reunião semanal com toda a equipe profissional, a Roda da Conversa com os adolescentes, o trabalho com as famílias (com atendimento psicossocial, atividades artísticas, visitas domiciliares) e conseguimos aumentar a carga horária para período integral de três oficineiros. Os integrantes da equipe técnica ficaram responsáveis por operacionalizar, no fazer cotidiano, as decisões tomadas em reunião, como: acompanhamento das oficinas, participação no horário das refeições, manutenção das decisões firmadas na reunião com os adolescentes, mudança no horário das refeições, tentativa de planejamento de ações, construção de um cronograma de atividades, reflexão crítica sobre a prática diária e sobre as concepções estereotipadas acerca dos adolescentes, diálogo sobre valores éticos e morais, reflexões sobre os temas violência, família, adolescente, menor, drogas, sexualidade, ECA etc.

Vários aspectos do cotidiano da entidade foram se transformando a nível organizacional e afetivo. Todos, profissionais e adolescentes tinham direito a voz e voto, as relações de poder anteriormente pautas na hierarquia rígida tornaram-se horizontais e dialógicas, assim todas as ações sistematicamente refletidas. O ato educativo era construído em todos os lugares e por todos os profissionais do projeto, ou seja, na cozinha, no banheiro, no transporte, nas oficinas, na pista de dança, no escritório e nos espaços externos (apresentações do grupo de Hip Hop *Evidências*, apresentações do grupo de pagode *Razão de Viver*), cursos, passeios, jogos de futebol, parque de diversões, cinema no Shopping e no Cine Humberto Mauro na UNIMEP.

Nessa gestão tivemos a experiência de composição de uma micro-rede de assistência social, gestada na SEMDES. Durante essa trajetória tivemos a participação de representantes do Projeto Atenção a Meninos e Meninas em Situação de Rua – AMMAR (antiga abordagem de rua), do Recanto da Esperança, das três unidades do Centro de Atendimento Sócio-Educativo - CASE (Jaraguá, Jardim São Paulo e Parque Holanda), do Centro Regional de Registro aos Maus tratos à Infância - CRAMI e do Conselho Tutelar. Essas reuniões eram quinzenais e, em princípio, se organizavam a partir de discussões de casos complexos. Ainda nesse momento, programamos uma dinâmica de apresentação dos seus serviços o que deu visibilidade a existência de lacunas e fragilidades para a continuidade dos atendimentos. Porém, a disputa de poder entre profissionais enfraqueceu a solidificação da rede de atenção. Esse espaço de articulação, parceria e concretização de atendimento entre os projetos deixou de existir.

No decorrer desse mandato, sete meses antes de terminar o exercício da gestão municipal e de entrarmos em processo eleitoral, a gerente do Programa da Criança e do Adolescente e o coordenador do projeto AMMAR solicitaram a coordenação do projeto uma reunião. Nesta reunião, expressaram o interesse da secretária da SEMDES de fazer uma junção dos projetos Recanto da Esperança, AMMAR e Agente Jovem, no centro da cidade, criando um "Centro de Atendimento à Criança e ao Adolescente

em Situação de Risco". Diante da negativa da junção por parte dos profissionais do Recanto, estes foram isolados das discussões que estava ocorrendo na SEMDES. Ficávamos sabendo por assistentes sociais da Secretaria que seria inaugurado o projeto, "Casa de Passagem". A três meses do término da gestão municipal esse novo projeto foi inaugurado.

Passado o período eleitoral, a gestão petista perdeu as eleições. Em 2005, o PSDB voltou a assumir o poder municipal e três meses depois o Recanto da Esperança foi desativado. O desdobramento desse aborto e da morosidade de implantação de um atendimento que substituísse o Recanto foi a presença de muitos meninos e adolescentes nas ruas centrais da cidade. Meses depois ocorreu a redução de verbas para os projetos da assistência social expressa publicamente no jornal de Piracicaba, sendo os projetos do Programa da Proteção à criança e ao adolescente (Recanto da Esperança, AMMAR, Agente Jovem e a recente Casa de Passagem) reduzido em apenas um projeto chamado Recriando e na implantação de uma unidade da Fundação Casa no município.

Os objetivos numéricos dessa nova gestão foram alcançados, reduziu-se o número de adolescentes no centro da cidade expulsando-os para os bairros periféricos sob as leis do tráfico de drogas, sem condições de realização de um trabalho educacional. Apesar da contestação e da luta política dos profissionais que atuam na Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente a política minimalista, higienista e corretiva da gestão PSDB se concretizou.

Considerações finais

Para captar e entender o movimento de constituição do projeto Recanto da Esperança, especificamente das práticas educativas desenvolvidas desde seu início até seu findar, para além da aparência, considero imprescindível uma discussão mais geral, ao nível das questões da macro-estrutura e especificamente circunscritas às políticas sociais e às legislações destinadas à população infanto-juvenil, para, somente assim, retornar ao Recanto desvelando sua função conjuntural, como parte de uma política pública de uma cidade do interior paulista, e, de forma mais ampla, sua funcionalidade no ordenamento do capital.

Para tanto, parto do princípio que a compreensão das atuais políticas públicas de atendimento dirigidas à infância e à adolescência no Brasil está intimamente ligada a um processo mais amplo de desenvolvimento econômico, político e social, ou seja, às necessidades de controle social do capital no país. Assim, considero fundamental conhecer a atuação do Estado brasileiro, em seu contexto geral, no desenvolvimento de políticas sociais, especialmente dirigidas a essa parcela da população.

A partir da pesquisa verifico que as ações, tanto públicas quanto privadas, agem sobre as conseqüências, sobre as aparências do problema, ou seja, o aumento de meninos e meninas em situação de rua, o uso e abuso de drogas ilícitas, a prática de ato infracional são conseqüências de um modo de produção da vida que não lhes dá alternativas nem mesmo para serem explorados como força de trabalho formal. Mesmo com legislações progressistas, a realidade se impõe, colocando em questão um posicionamento mais amplo diante do problema.

No início da pesquisa, responsabilizava apenas os profissionais, a dinâmica das relações interpessoais, a escassez de recursos, a pseudoparceria entre os serviços da rede de assistência social e a rivalidade entre os poderes municipais pelo fracasso do projeto Recanto da Esperança. Ou seja, estava presa na armadilha da responsabilidade individual das questões sociais. Hoje sei que para além dessas questões temos uma luta de classes, de um lado a manutenção do *status quo* que se oculta no discurso democrático do Estado burguês, dos valores liberais, a Liberdade, Igualdade, Indivíduo, Propriedade e Democracia e, de outro, a resistência, a contestação e a transformação dessa ordem.

É imprescindível compreender que o Estado de Direito, a sociedade civil e "o resgate da cidadania" são conceitos que carregam os moldes do capital, a conformação, a miséria, a morte real e simbólica à maior parte da população.

As crianças e adolescentes em situação de risco compõem uma camada social, parte de uma superpopulação excedente, que é produto de um modo de produção da vida em que a realização do lucro subordina a sobrevivência, submetendo-a as piores condições de opressão e degradação humanas. Nesse sentido, o Estado e suas instituições, as políticas corretivas e assistenciais cumprem um papel central, seus agentes sociais, estando ou não cientes disto, seja como instrumento de controle ou como mediador de conflitos sociais. Verifico isso nas diversas políticas sociais dirigidas à infância e adolescência brasileira nos distintos contextos econômicos, políticos e sociais.

Nos marcos do capitalismo, com o Estado burguês e com políticas públicas materializadas em projetos paliativos que se alteram a cada quatro anos mudando as concepções e as práticas, conseguiremos no máximo torná-los parte constitutiva do "exército de reserva", reforçando as ilusões idealistas de que capacitados, educados e civilizados, encontrarão um lugar ao sol, desfrutarão a "cidadania", ou seja, serão novos produtores e consumidores de mercadorias, desfrutarão do direito de serem explorados e de escolherem nos processos eleitorais seus governantes. Nessa sociabilidade, esse paraíso não se realiza em sua plenitude, o capital produz e necessita de uma superpopulação relativa que não produza e não consuma e que pressione os produtores e consumidores a níveis compatíveis com a saudável reprodução social do capital. O espaço reservado a essa população se situa dentro de um círculo vicioso, o de institucionalização assistencial ou correcional e no máximo de treinamentos e de cursos profissionalizantes. Capacitados ou não para as demandas de mercado, esses sujeitos viverão em subempregos à mercê de trabalhos informais e biscates como produtos necessários à acumulação e expansão capitalista.

Isso é expresso na ilusão das entidades de atenção, de que através da educação conseguiremos uma efetiva transformação da realidade social. Nesse fio da navalha, uma prática educativa, mesmo não repressiva, poderia desembocar numa educação para a conformação e resignação. É necessário considerar que há um descompasso entre a legislação vigente, o Estatuto da criança e do Adolescente - ECA, e a necessidade do modelo neoliberal de controle dos conflitos sociais, ou seja, o Estado e os interesses privados utilizam questões legais e práticas institucionais que exaltam "novas" formas de intervenção educacional que carregam em si marcas das antigas práticas totalitárias.

Diante desses limites, e considerando que as novas relações serão construídas a partir da realidade em que vivemos, e que necessitamos superar, não podemos desprezar as práticas sociais, o exercício profissional e o necessário debate sobre as alternativas a serem construídas. Uma nova realidade não será construída necessariamente de acordo com as nossas vontades, mas sem elas não haverá futuro a ser alterado.

Nesse sentido, e tendo clareza dos limites existentes, os avanços conquistados com práticas educativas não repressivas merecem reflexões sobre as possíveis perspectivas, como por exemplo: na defesa do Sistema Único de Assistência Social - SUAS e das suas diretrizes como a proteção social básica e proteção social especial (sua consolidação como política pública); na defesa dos direitos da criança e do adolescente; na luta pela erradicação do trabalho infantil; no combate contra a redução da idade penal; na discriminalização do usuário de drogas, reconhecendo isto como questão de saúde pública; na luta por investimentos em políticas sociais ao invés de projetos paliativos terceirizados (ONGs, OSCIPs, OSs), na conquista de ações intersetoriais, na ampliação de políticas públicas universais, entre outras. A busca e a cobrança para levar às últimas conseqüências as promessas da democracia e do direito podem se transformar num processo de desnudamento dos limites da ordem, de desconstrução e construção de um novo modo de viver as relações sociais.

"Do Recanto da Esperança a esperança de um recanto" agora ganha novo sentido. O retorno ao ponto de partida está cheio de novos significados. As práticas educativas que pareciam novas estão também revestidas do velho. Ao mesmo tempo, o que está velho carrega o novo...

Bibliografia:

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, Distrito Federal: Senado, 1988.

CESE. Do Direito e da Justiça das Crianças e Adolescentes. **O estatuto da criança e do adolescente**. São Paulo, 1996.

GANDINI, A. Jr. **Apontamentos sobre as políticas públicas dirigidas à infância e à adolescência no estado de São Paulo**. 2006. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, 2006.

GOFFMAN, E. **Características das Instituições Totais In:** Organizações complexas**,** [S.l:s.n], 1978.

MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política: livro I. Trad. Reginaldo Sant'Anna. 18ª ed.Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MOLLO, G. K. **A dinâmica relacional de uma entidade de atenção às crianças e adolescentes em situação de risco social, enfocada na análise das relações entre oficineiros e funcionários e os demais atores desse cenário institucional**. Piracicaba: UNIMEP/Faculdade de Psicologia, jul 2002. 68 p. Relatório de Estágio.

_____. **A realidade das entidades de atenção às crianças e adolescentes em situação de risco no município de Piracicaba.** Piracicaba. UNIMEP/Faculdade de Psicologia, 2001. 78 p. Relatório Final de Iniciação Científica PIBIC/CNPq.

_____. **A representação social de violência e rede social presente nos trabalhadores das entidades de atenção**. Piracicaba. UNIMEP/Faculdade de Psicologia, 2002. 100 p. Relatório Final de Iniciação Científica PIBIC/CNPq.

_____. **Entidades de atenção à infância e adolescência**: práticas sócio-educativas para crianças e adolescentes em situação de risco. 2007. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, 2007.

PELISSARI, A. M. **Identidade e Violência**. Programa de Psicologia Social Comunitária. Piracicaba. UNIMEP/Faculdade de Psicologia, mar 2001. 41p. Proposta de Estágio.

_____. **Identidade e Violência**: considerações sobre o reinicio do projeto e seu desenvolvimento no Estágio Supervisionado em Psicologia Social. Piracicaba. UNIMEP/Faculdade de Psicologia, mar 2002, 9 p. Avaliação de Estágio em Psicologia Social.

_____. **A realidade das entidades de atenção às crianças e adolescentes em situação de risco no município de Piracicaba**. Piracicaba. UNIMEP/Departamento, abr 2002, 20 p. Projeto apresentado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/CNPq

_____. **A realidade das entidades de atenção às crianças e adolescentes em situação de risco no município de Piracicaba**. Piracicaba. UNIMEP/ Faculdade de Psicologia, abr 2001, 23 p. Projeto apresentado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/CNPq.

VIGOTSKI, L. S. (1931) **Obras Escogidas**, tomo III. Madri: Visor, 1995. _____. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Ciudad de La Habana: Editorial Científico - Técnica del Ministerio de Cultura, 1987.

BULLYING SOB O PONTO DE VISTA DOS AUTORES

Amélia Marques Pereira de Souza

Ana Maria Moretti

Cristiane dos Santos Cruz Piveta

Higor Campos do Nascimento

Simone Céspedes Vitor

Uiara Romero Souza[264]

Luciene Regina Paulino Tognetta Tognetta[265]

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa do tipo exploratória e de cunho quantitativo, conduzida através de observações e de aplicação de um questionário. Realizada durante os meses de maio e abril de 2010 com 150 alunos da 8ª série do Ensino Fundamental II e da 1ª Série do Ensino Médio de escolas públicas em Campinas/SP. O recorte da pesquisa relatado neste estudo teve como objetivo analisar a incidência e a característica das ações cometidas por indivíduos autores de agressões físicas e psicológicas entre pares (denominada *bullying*) que ocorrem no ambiente escolar por meio das respostas dadas por eles. As questões buscaram analisar a freqüência com que eles praticavam essas agressões, se esses autores contavam suas ações depois de cometê-las, para quem contavam e o que sentiam após o ato. Pelo conjunto das respostas dadas, classificamos os autores segundo suas ações em: autores eventuais e convictos. Os resultados mostraram que os autores eventuais são a maioria e isso se deve em grande parte, ao fato de esses autores terem sofrido também agressões anteriormente e depois revidarem, sendo a freqüência de ocorrência esporádica (78% responderam que cometem as agressões de vez em quando). De maneira geral os sentimentos apresentados pelos autores são característicos: os eventuais frequentemente se sentem arrependidos (41%) e os convictos se sentem indiferentes (12%) e poderosos (8%).

Palavras-chave: bullying, conflitos interpessoais, autores

[264] Alunos de cursos de Licenciatura da Universidade Estadual de Campinas.
[265] Professora Dra. Do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Introdução

"Se estamos convencidos da idéia de que as crianças

que agridem a outras também necessitam de nossa ajuda,

necessitamos compreender suas circunstâncias

e os impulsos que operam nelas.

Pois compreender não é condenar".

Rigby, 1996, p. 206

Inúmeras cenas de violência física e moral, traduzidas como bullying, tem sido constantes no cotidiano da escola. São meninos e meninas, autores, sofredores e espectadores dessa forma de violência, que precisam de nossa ajuda para superar suas dificuldades em suas relações interpessoais. É, portanto, urgente a necessidade de que, enquanto educadores saibamos como intervir para a superação de um problema tão urgente, principalmente refletindo sobre a importância de um trabalho que leve em conta a tomada de consciência de valores morais que superem diferentes formas de preconceito e, sobretudo, que permita a manifestação e reconhecimento dos sentimentos dos envolvidos. Dessa forma, e, diante da necessidade de se promover a inclusão social, nos propomos a discutir o fenômeno chamado bullying, apresentando investigações que demonstram a prática cotidiana dessa forma de violência na região de Campinas, discutindo sobre a dinâmica das relações envolvidas na escola e as possibilidades que temos para intervir nesta instituição que tem por responsabilidade formar moralmente seus alunos, cidadãos hoje e no futuro[266].

Nosso objetivo com o presente artigo é apresentar um recorte de uma dessas investigações realizadas na região metropolitana de Campinas com 150 estudantes de 9º. Ano do Ensino Fundamental II e do 1º. Ano do Ensino Médio de escolas públicas em que tivemos como pretensão o diagnóstico e a compreensão do envolvimento dos alunos em situações de bullying em sua convivência escolar. Por

[266] É importante ressaltar que este trabalho faz parte de uma pesquisa orientada pela Profª. Drª. Luciene R. P. Tognetta e realizada por seus alunos da disciplina EL 774 P: Estágio Supervisionado I durante 1º semestre de 2010. O foco da disciplina foi estudar o fenômeno do *bullying*: cada grupo de alunos ficou responsável por analisar um aspecto do tema - *alvo*, *autor*, *expectadores*, *relação com professores e funcionários da escola* e *círculo de amigos* - através da observação de classes do 9º ano do Ensino Fundamental II (doravante EFII) e do 1º ano do Ensino Médio (doravante EM) públicos da região de Campinas durante os meses de abril e maio de 2010 e por aplicar um questionário que aborda cincos aspectos relacionados ao tema *bullying* listados acima. O questionário elaborado foi subdividido de forma que, cada tema seria abordado por questões que o ligaria ao grupo correspondente. Cada membro do grupo ficou responsável por encontrar uma escola onde teria de realizar observações com relação ao ambiente da sala de aula, as relações entre pares e as relações com a autoridade. Cada pesquisador, além dos questionários aplicados aos alunos, também entrevistou o diretor e o professor que estava sendo acompanhado na escola.

.

meio de um questionário contendo 20 questões fechadas e abertas pudemos obter dados de uma realidade escolar que nos preocupa atualmente. Para melhor discussão e qualidade das análises dos dados coletados, fizemos também seções de observação em sala de aula utilizando-nos de uma ficha de observação de ambientes sócio-morais (Tognetta, 2003). O recorte ao qual nos propomos neste artigo é a caracterização e o diagnóstico dos possíveis autores de bullying neste contexto escolar.

Comumente, o autor de *bullying* é popular, pode mostrar-se agressivo inclusive com os adultos, entretanto, sua agressividade pode ser vista como qualidade, por ele e alguns de seus colegas, daí decorrendo sua popularidade. O agressor tem opiniões positivas sobre si mesmo, é geralmente mais forte que seu alvo, sente prazer e satisfação em dominar, controlar e causar danos e sofrimentos a outros. Além disso, pode existir um "componente benefício" em sua conduta, como ganhos sociais e materiais. Como ressalta Fante (2005) mostram-se menos satisfeitos com a escola e com suas relações familiares, mais propensos ao absenteísmo e à evasão escolar e têm uma tendência maior a apresentarem comportamentos de risco como consumir tabaco, álcool ou outras drogas, portar armas, brigar, etc. Pode manter um pequeno grupo em torno de si, que atua como auxiliar em suas agressões ou é indicado para agredir o alvo. Dessa forma, o autor dilui a responsabilidade por todos ou a transfere para os seus liderados. Segundo Lopes (2005) Esses alunos, identificados como assistentes ou seguidores, raramente tomam a iniciativa da agressão, são inseguros ou ansiosos e se subordinam à liderança do autor para se proteger ou pelo prazer de pertencer ao grupo dominante.

De acordo com Lopes (2005) condições familiares adversas, tais como desestruturação familiar, relacionamento afetivo pobre, o excesso de tolerância ou de permissividade a prática de maus-tratos físicos ou explosões emocionais como forma de afirmação do poder dos pais parecem favorecer o desenvolvimento da agressividade na criança, entretanto, fatores individuais como hiperatividade, impulsividade, distúrbios comportamentais, dificuldades de atenção e desempenho escolar deficiente também influenciam na adoção de comportamentos agressivos. Muitos autores têm salientado a importância de se considerar a influência do meio em que vivem meninos e meninas autores de violência (Tognetta & Vinha 2010).

Contudo, sejam causas internas ou mesmo a necessidade de reiterar o que culturalmente parece ser mais apreciado, causas, portanto, exteriores ao sujeito, os autores de bullying parecem denotar uma necessidade que lhes é inerente: manter uma boa imagem de virilidade, de força física ou psicológica diante dos outros (Tognetta & Vinha, 2008; Tognetta, 2010). Passemos então a apresentação do diagnóstico e da caracterização desse personagem encontrado em nossa investigação.

A pesquisa empírica

O instrumento utilizado por nós trazia dentre outros o seguinte questionamento: "Você já agrediu, zoou, maltratou, humilhou ou ameaçou algum colega?"[267]

[267] Encontra-se em anexo a parte do questionário destinada ao diagnóstico e caracterização dos possíveis autores de bullying.

A intenção inicial, ao analisarmos as respostas encontradas era caracterizar os alunos em duas classes: autores e não autores de *bullying*; no entanto, ao observarmos as respostas das questões posteriores, verificamos que essa categorização não seria fidedigna, uma vez que muitos alunos mesmo respondendo que já teriam praticado alguma das agressões físicas ou psicológicas citadas, posteriormente, referiram-se a essas como eventuais. Ao analisarmos o montante das respostas de nosso questionário, pudemos constatar também que muitos desses se sentiram arrependidos ou envergonhados, ou ainda justificaram essa agressão, como sendo em resposta a uma provocação previamente sofrida, como veremos em breve. Também houve casos em que os alunos que responderam que não, nunca praticaram nenhum tipo de agressão, nas questões analisadas a seguir, responderam que agrediram algumas vezes, e se sentiram vingados, ou aliviados, por exemplo, porque a pessoa agredida tinha xingado alguém de sua família. Na verdade, o instrumento utilizado, deveria ter trazido uma tabela, especificando a freqüência em que ocorrem os atos de *bullying*, pois o termo "de vez em quando", soa-nos como bastante vago, de interpretação incerta nas respostas dos alunos tanto por ser um termo genérico, que pode significar para os sujeitos tanto uma vez por semana, quanto três vezes ao ano, por exemplo, como por ser uma resposta mais confortável para os alunos que queriam responder rápido ao questionário. A literatura sobre bullying e os diferentes autores consultados que já se esmeraram por construir outros instrumentos de investigação (Oweus, 1995; Avilés, 1999; Fante, 2005 entre outros) já constataram tal necessidade.

Em vistas do problema que, por nosso equívoco, enfrentamos com nosso questionário, a solução que encontramos para ser mais fiel aos dados apresentados foi a divisão entre o que chamamos de "grupo de autores convictos" e outro "grupo de autores eventuais".

Os autores classificados como eventuais, foram aqueles que ao responderem às questões, afirmaram terem maltratado ou intimidado alguém "de vez em quando" e os que foram definidos como convictos, foram aqueles que segundo as respostas apresentadas no questionário, tinham as características de autores de *bullying* apresentados pela literatura, ou seja, quando se referiram a freqüência maior de duas vezes ou mais.

Os alunos classificados como não autores de *bullying* foram aqueles que responderam que "não" agrediram, intimidaram ou ameaçaram alguém na questão inicialmente apresentada e que foram coerentes com isso no restante do questionário, ou seja, não responderam as demais questões, pois estas eram direcionadas a quem já tinha praticado algum tipo de agressão.

A porcentagem destas três categorias está ilustrada na figura a seguir.

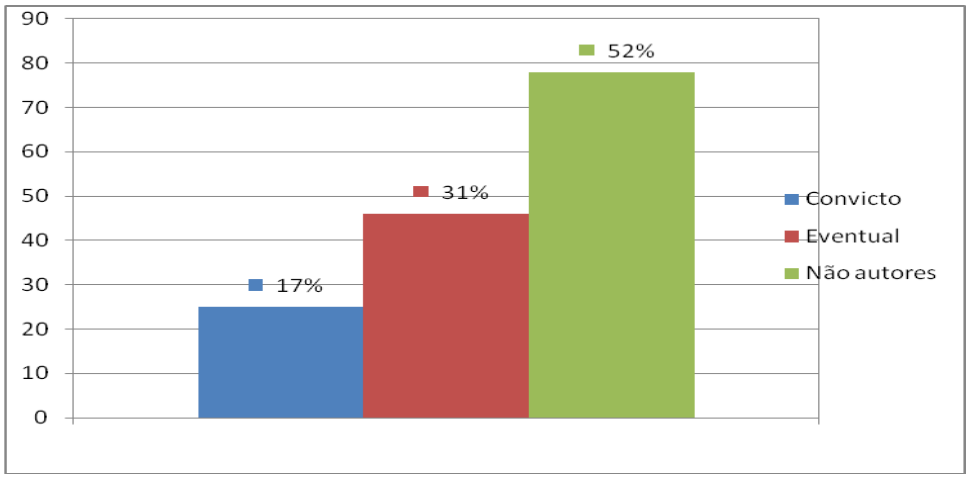


Figura 1: Porcentagem de autores convictos, eventuais e não autores dentro da amostra

Conforme dados apresentados no gráfico, dentre os alunos entrevistados, a maioria foi classificado como não autores (52%), porém, a porcentagem dos autores, entre convictos e eventuais, foi bastante alta (48%). No entanto, o instrumento utilizado nos permite afirmar que os autores convictos parecem indicar-se como certamente autores de bullying (17%) já os eventuais (31%), poderiam ser autores em potencial, mas não podemos ter certeza deste fato.

Segundo levantamento realizado pela ABRAPIA, em 2002, envolvendo 5.875 estudantes de 5ª e 8º séries de onze escolas localizadas no município do Rio de Janeiro, revelou que 40,5% desses alunos admitiram ter estado diretamente envolvidos em atos de *bullying*, naquele ano, sendo 16,9% alvos (vítimas), 10,9% alvos autores (vítimas agressoras) e 12,7% autores (agressores ou *bullies*) de *bullying*. Esses dados corroboram os encontrados por nós quando vários de nossos respondentes afirmam terem agredido a um colega como revide à agressão inicial que haveria recebido.

E quanto ao gênero dos autores? Haveria diferenças? Lopes (2005) ressalta que entre os agressores, observa-se um predomínio do sexo masculino. O fato de os meninos envolverem-se em atos de *bullying* mais comumente não indica necessariamente que sejam mais agressivos, mas sim que tem maior possibilidade de adotar esse tipo de comportamento. Já a dificuldade em identificar-se o *bullying* entre as meninas pode estar relacionada ao uso de formas mais sutis o que não nos permite afirmar que essas sejam em menor número de autoras, já que a perversidade muitas vezes é maior entre suas práticas (o cotidiano nos dá mostras de que meninas têm formas de exclusão e de dominação em grupos muito mais dolorosas para quem as sofre). No *bullying* de prática direta as vítimas são atacadas diretamente, sendo quatro vezes mais utilizados pelos meninos. A prática indireta são atos mais adotados por meninas (Almeida, Silva e Campos, 2008).

Os dados encontrados em nossa pesquisa com relação ao gênero encontram-se explicitados a seguir:

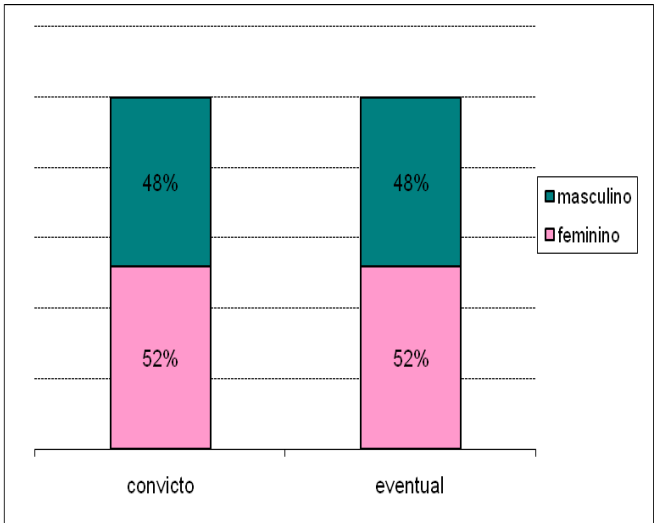


Figura 2: Gênero dos autores convictos e eventuais

Não houve diferença estatisticamente significativa entre os gêneros masculino e feminino na amostra participante dessa pesquisa. O instrumento utilizado não permitiu a distinção entre *bullying* direto e indireto, nem abordou a questão do *cyberbullying.*

E quanto à freqüência desses ataques? Como já foi citado, uma das características do *bullying* é o fato das ações de violência serem praticadas pelos seus autores repetidamente (Tognetta & Vinha, 2010). De acordo com Jorge e Campos (2010) a vítima, ou alvo de *bullying*, é atacada continuamente por seu algoz ou algozes e é justamente isso que gera um sentimento de angústia nos sujeitos vitimizados, pois a sua incapacidade de lutar contra esses atos gera um sofrimento crescente e que pode até culminar em depressão. Em nossa pesquisa foi perguntado aos alunos se já haviam agredido, zoado, maltratado, humilhado ou ameaçado algum colega, e em casos afirmativos, com qual frequência.

Na figura 3 estão os dados encontrados em nossa investigação:

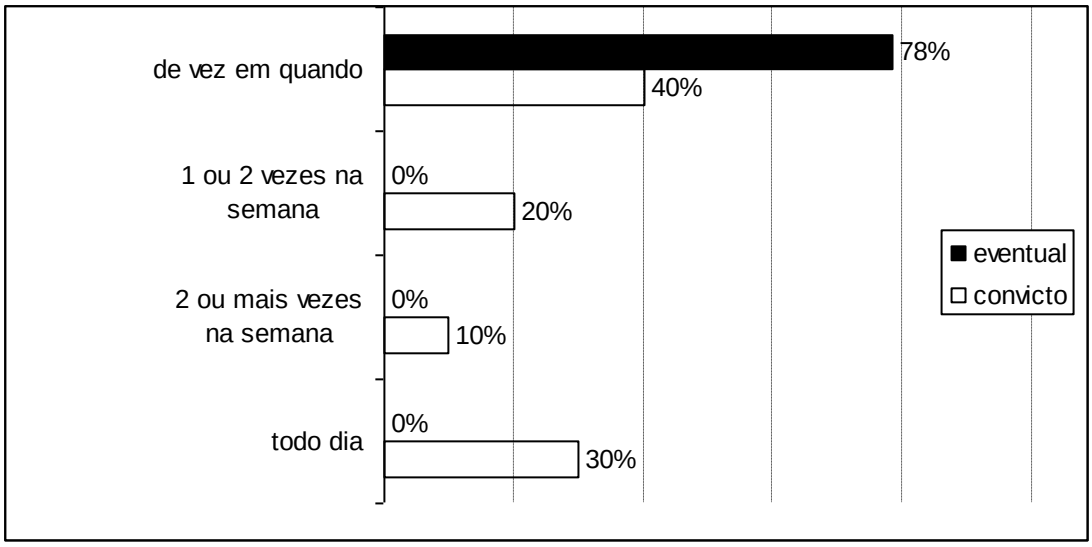


Figura 3: Frequência da incidência de maus-tratos pelo autor

Com base nas respostas dadas sobre a frequência dos maus-tratos cometidos; quem eram os indivíduos ofendidos; se contavam esses atos a alguém e se contavam, para quem contavam; e qual(is) sentimento(s) foi(ram) despertado(s) no momento em que cometeu essas ações, classificarmos os autores em duas classes distintas: autores convictos e eventuais.

A frequência, portanto, foi um dos critérios principais para a separação dos autores nessas duas categorias, pois consideramos como sendo autores eventuais os que realizam os atos de violência esporadicamente. Já os autores convictos, foram assim classificados, quando cometiam as ações violentas com uma maior frequência (uma ou mais vezes por semana). Porém alguns autores que foram considerados convictos, apesar de terem respondido que cometiam esses atos "de vez em quando", foram assim classificados pelo conjunto das demais respostas do questionário além de apresentarem sentimentos como: satisfeito(a); poderoso(a); indiferente; vingado(a); em suas respostas.

Nota-se, de acordo com nossa pesquisa, que boa porcentagem de autores pratica o *bullying* diariamente: 30% dos alunos considerados como autores convictos. Esse número foi três vezes maior do que o apresentado em outras investigações (Tognetta e Vinha, 2008), considerando apenas o índice das escolas públicas.

Um outro número gritante em nossa pesquisa, que também está de acordo com pesquisas realizadas por outros autores é a grande porcentagem de autores que praticam os atos eventualmente ou, como no questionário, de vez em quando. Verifica-se que 40% dos autores convictos cometem os maus-tratos de forma esporádica, o que se aproxima dos dados encontrados em outras pesquisas (Tognetta e Vinha, 2008) que mostraram que nas escolas públicas 55% dos autores cometem as agressões "de vez em quando".

Além dos autores convictos, não podemos nos esquecer dos autores eventuais, que representam os indivíduos que agridem aos seus pares eventualmente. Esses autores não foram considerados como sendo convictos por não apresentarem um conjunto de características que, segundo a literatura, define um autor de *bullying*, mas não deixam de ser uma parcela importante na participação de ações violentas dentro e fora do ambiente escolar e, portanto, são sujeitos em potencial de se tornarem autores convictos e que carecem de uma atenção maior por parte dos profissionais da educação.

Ressaltamos que, como o questionário foi aplicado de forma que os alunos respondessem livremente às questões, muitas vezes algumas delas acabaram sendo deixadas em branco, o que reflete nas porcentagens, pois os índices levaram em conta o número total de indivíduos que participaram de pesquisa. Sendo assim, os 22% de autores eventuais que faltam para completar o gráfico da Fig. 3, são aqueles que não responderam a essa questão, ao passo que 78% dos autores eventuais disseram que cometem os atos "de vez em quando".

Quem são as vítimas desses algozes? A figura a seguir apresenta tais dados:

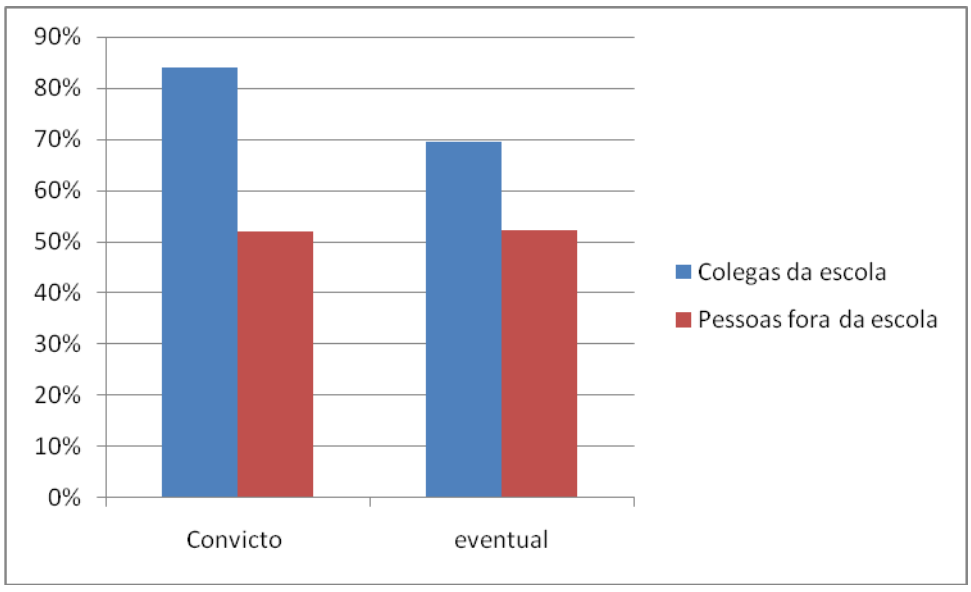


Figura 4: Quem são as vítimas dos autores

Pela figura 4 percebemos que mais de 80% dos autores convictos e quase 70% dos autores eventuais praticam suas agressões caracterizadas como bullying contra colegas da sua escola. Temos como elemento definidor de tal prática, além da intenção de ferir; da repetição; e da necessidade de um público (espectadores) a ausência de hierarquia entre autores e vitimas, ou seja, não há um desnível de

poder hierárquico[268], dado que é essencial como elemento constitutivo do tipo as agressões ocorrerem entre pares.

Dessa forma torna-se evidente e esperado que a prática de bullying incida sobre os colegas de escola, ou sobre colegas de quaisquer ambientes em que se desenvolvam relações afetivas entre crianças e adolescentes que fazem parte de um mesmo grupo e contexto, sejam estes definidos de acordo com a faixa etária, com o mesmo nível acadêmico, com um esporte etc.

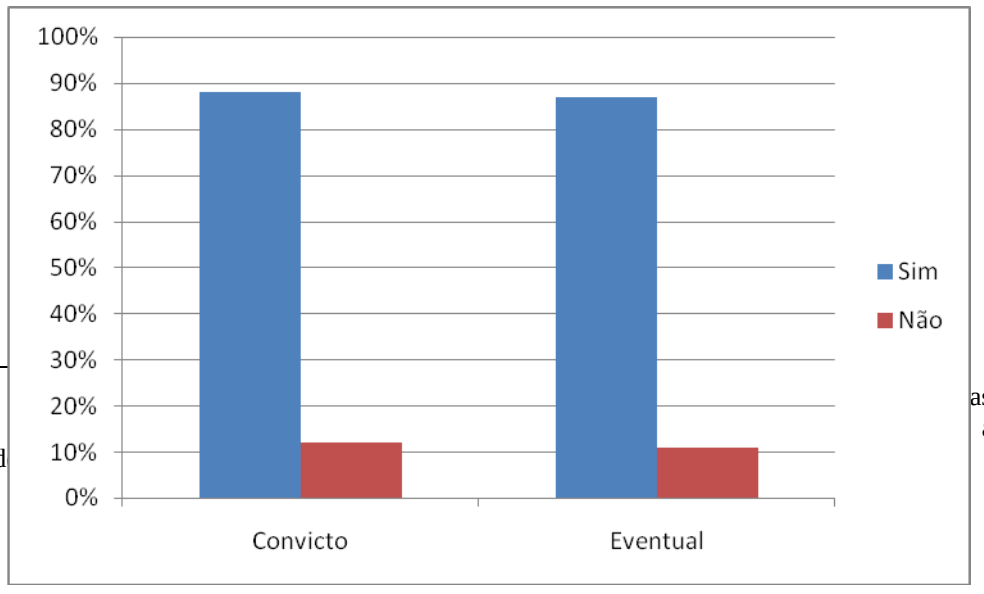
Alarmante é o segundo dado, o qual identifica 50% das agressões praticadas por autores convictos e eventuais sendo contra pessoas de fora da escola. Ora, se tais agressões são praticadas contra pessoas de fora da escola, mas que continuam sendo pares (como colegas de alguma academia de esportes, de algum curso de línguas etc) juntamente com os elementos já citados, caracterizado está o bullying; e estaria evidenciado que crianças e adolescentes que se comportam como autores em um ambiente escolar, tendem a fazê-lo em outros ambientes que permitam a construção de sua identidade baseada em atos de violência, autoridade, agressão, intimidação, e menosprezo e diminuição do outro para melhorar e alimentar a própria imagem que fazem de si, de maneira a aumentarem sua auto-estima porque em seu íntimo são também sofredores, e buscam atenuar esse sofrimento interno provocando um sofrimento maior no outro.

Tal postura é aprovada pelos outros que ou o apóiam diretamente ou simplesmente são indiferentes, por medo de se tornarem as próximas vitimas.

Porém, se tais agressões são praticadas contra pessoas que não são pares, não estaria caracterizado o bullying, mas ainda assim seria necessário um exame atento. Tal fato pode ser considerado como desrespeito à hierarquia e falta de obediência quando a agressão é feita contra pessoa a qual o autor é subordinado, como por exemplo, professores, diretores, pais etc.

Dessa forma, crianças e adolescentes que apresentam comportamentos constantemente agressivos assim como aquelas que agem como superiores, que desafiam as autoridades o tempo todo precisam de uma intervenção tanto quanto as crianças e adolescentes que apresentam características de vítimas, mas essas formas de intervenção serão discutidas em momento oportuno.

Os autores contam sobre as agressões praticadas para outras pessoas? É o que passamos a discutir com o auxílio da próxima figura.

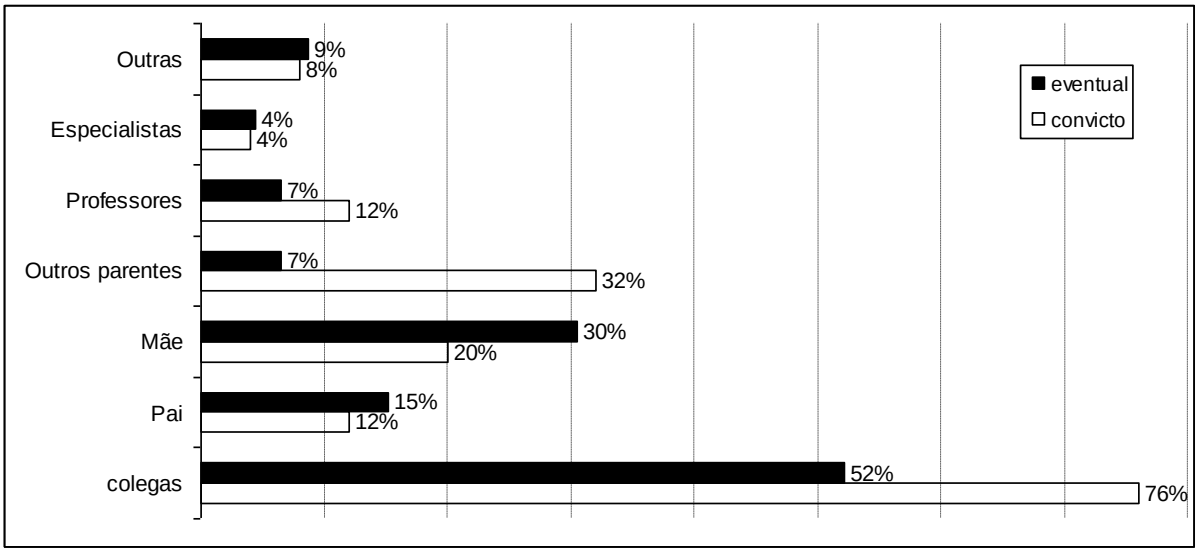


[268] Há um as vitimas e quem são agredido é considerad

Figura 5: Porcentagem de autores que relatam as agressões cometidas para terceiros.

De acordo com a figura 5 não houve diferenças em relação à porcentagem de autores eventuais e convictos que relatam suas agressões a terceiros. Aproximadamente 85% dos autores convictos ou eventuais contam suas ações a alguém. Contudo, mais do que buscar quaisquer diferenças entre esses dois grupos de possíveis autores, é importante constatar o quanto esses autores fazem questão de que outras pessoas saibam de seus grandes feitos. Esta porcentagem já era esperada, pois sabemos que autores de bullying têm a necessidade de contar suas agressões a fim de manter a imagem como os mais espertos, corajosos, fortes e destemidos do grupo que lideram e ainda diante dos expectadores (Tognetta & Vinha, 2008; 2010; Tognetta, 2010). E para quem os autores relatam as ações praticadas? Passemos a observar tais respostas.

Figura 6. Pessoas para as quais os autores contaram as agressões cometidas.



A figura 6 mostra para quem esses autores contam seus atos. Segundo o gráfico 52% dos autores eventuais contam para seus colegas, dentre os autores convictos esse dado é de 76 %. De acordo com a literatura (Tognetta & Vinha, 2008) já era esperado que os autores contassem mais para seus pares, ou seja, colegas de classe, pois é na escola onde ocorre a grande maioria dos casos de violência, visto que é no ambiente escolar onde crianças e adolescentes têm maior espaço e tempo para conviver entre si. Assim era esperado que os autores relatassem suas agressões para os colegas de escola.

Outro dado interessante é que 30% dos convictos contam para outros parentes que não sejam pai nem mãe enquanto que apenas 7% dos eventuais o fazem. Visto isso podemos pensar que até mesmo entre seus parentes os autores convictos sentem a necessidade de se afirmar como agressivos e contar vantagem dos feitos dentro de sua família. Deste modo, podemos perceber que até mesmo dentro de suas famílias esses adolescentes tem a necessidade de afirmar sua imagem de agressividade. Em contrapartida esse numero para os autores eventuais é significativamente menor.

Quando estes autores contam para seus pais os valores se invertem. Enquanto 30% dos eventuais contam para suas mães e 20% para os pais, somente 15% dos convictos contam para as mães e 12% para os pais, quase a metade em relação aos eventuais. É interessante também observar que em ambos os casos se conta mais para a mãe.

O fato de que os autores eventuais contam suas agressões mais para seus pais que outros parentes em relação aqueles caracterizados como convictos pode indicar uma relação com os sentimentos desses autores. Enquanto os convictos se sentem poderosos, fortes, destemidos e por isso precisam contar seus atos a terceiros para se auto-afirmar, o sentimento predominante dos autores eventuais são pena e arrependimento, o que poderia levar esses autores a se abrirem com os pais.

O terceiro grupo de pessoas para quem esses adolescentes mais contam é para seus professores, 12% dos convictos e apenas 7% dos eventuais contam para seus professores. Apenas 4% desses autores contam para especialistas.

Com esses dados fica claro o que já sabemos à luz da literatura: autores de bullying contam suas proezas aos pares e não às autoridades, o que faz com que o fenômeno se torne ainda mais escondido e difícil de ser tratado.

No bullying, há uma mistura de sentimentos para aqueles que o vivenciam, sejam esses os autores, as vítimas ou os expectadores. Vejamos o que sentem os autores de bullying.

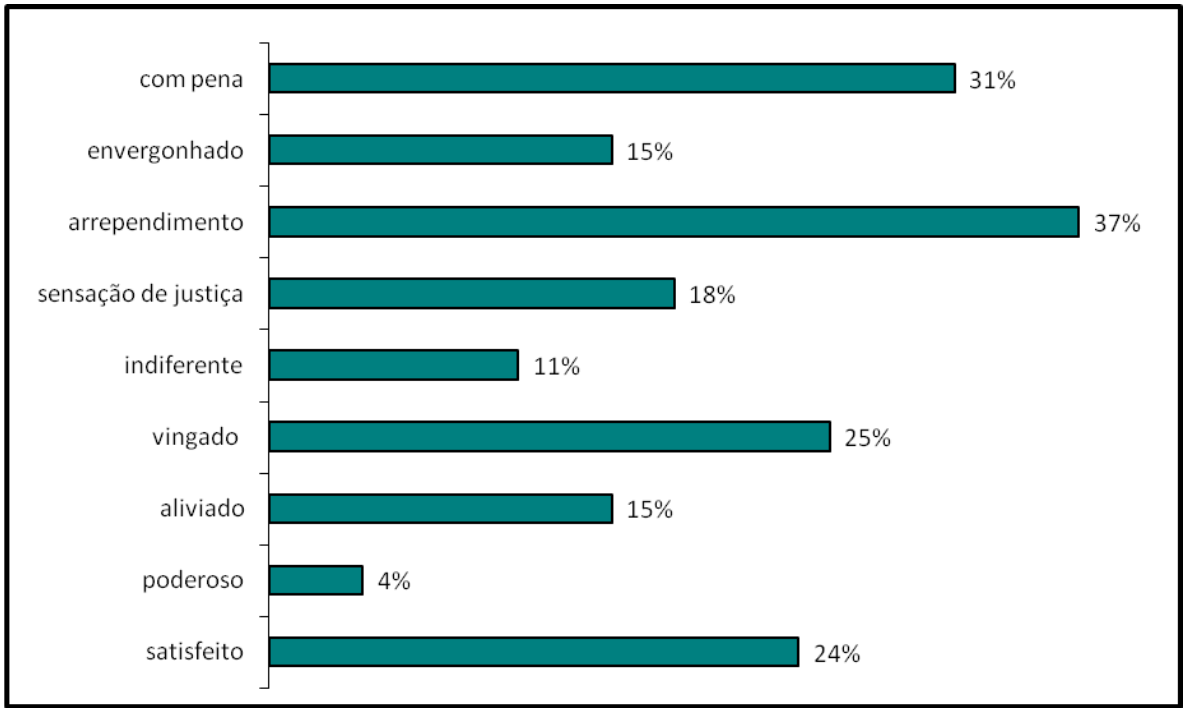


Figura 7: Sentimento dos autores

Podemos observar pela figura que o sentimento mais significante é o arrependimento com 37%, depois o sentimento de pena com 31%. O sentimento de vingança é o terceiro maior com 25%, porque muitos dos adolescentes querem se vingar por uma brincadeira feita (são talvez o que a literatura chama de vítimas agressoras- aqueles que se tornam agressores por terem sido vitimizados anteriormente), ou porque não há empatia entre os adolescentes. Porém, é interessante notar que o sentimento de satisfação se faz presente de forma acentuada, demonstrando que é um sentimento comum nos casos de agressão. Tais resultados corroboram aqueles encontrados na literatura sobre os autores: intencionalmente, para que sintam-se bem, meninos e meninas agressores agem vitimizando seus alvos.

Tecendo algumas considerações

Os dados de nossa pesquisa vêm reafirmar que infelizmente o *bullying* é uma realidade nas escolas brasileiras e que se apresenta como um dos grandes desafios dos educadores e profissionais da educação.

É preciso que a Escola como instituição de ensino assuma sua responsabilidade de educadora no seu sentido mais amplo, para que possa formar sujeitos autônomos e que sejam capazes de exercer sua cidadania em nossa sociedade. Enquanto professores devemos nos preocupar não apenas com os respectivos conteúdos curriculares das disciplinas nas quais atuamos, mas também com a formação sócio-moral de nossos educandos. Para isso devemos sempre manter em mente a construção de um ambiente ético e de mútua cooperação entre os alunos. Devemos estar alertas para o sofrimento dos alunos que são vítimas dessa faceta tão cruel da violência físico-moral que é o *bullying*, mas também darmos uma atenção especial aos autores dessa violência que através da imagem imponente e truculenta que desejam transmitir, encobrem um sujeito frágil e de valores invertidos que carece de ajuda. Mais do que punições, suspensões ou castigos, autores de bullying necessitam de espaços para que o exercício dos valores como o respeito, a tolerância, a amizade aconteçam na escola. Eles que não se sensibilizam com o sofrimento de suas vítimas precisam experimentar ouvir delas o quanto lhe fazem mal. Precisam de regras de convivência estabelecidas coletivamente para que sintam que a força para o bem é maior do que seu desejo de se ver como o melhor. Essa será nossa maior contribuição.

Referências bibliográficas

ABRAPIA - Associação Brasileira de Proteção à Infância e Adolescência 2006. Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Disponível em www.bullying.com.br. Consultado em 08 de junho de 2010.

ALMEIDA, K.L. SILVA, A C. CAMPOS, J.S. **Importância da identificação precoce da ocorrência do *bullying*: uma revisão de literatura.** Revista de pediatria 9(1): 8-16, jan./jun. 2008

AVILÉS, J. M; CASARES, I.M. (2005) Estudio de incidencia de la intimidación y el matrato entre iguales en la educación secindaria obligatoria mediante el cuestioario CIMEI, 1999**.** ***Anales de Psicologia***, vol. 21, nº 1, junio.

FANTE, C. **Fenômeno *Bullying*: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** São Paulo: Verus, 2005.

JORGE, S. D. C.; CAMPOS, H. R. **Investigando o *bullying* em uma Escola Estadual de Natal-RN.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: http://www.cchla.ufrn.br/humanidades/ARTIGOS/GT14/INVESTIGANDO%20O%20BULLYING%20EM%20UMA%20ESCOLA%20ESTADUAL%20DE%20NATAL.pdf Acessado em Junho/2010.

LOPES, N. A. A, ***Bullying*-comportamento agressivo entre estudantes**. Jornal Pediatria. Rio de Janeiro. 2005.

OLWEUS, D. **Conductas de acoso y amenaza entre escolares**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

RIGBY, K. **Bullying in schools**. **And what to do about it**. Londres: Jessica Kingsley, 1996.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2003.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Bullying e intervenção no Brasil: um problema ainda sem solução**. In: do 8º. Congresso Nacional de Psicologia da Saúde: Saúde, Sexualidade e gênero. ISPA Instituto Universitário, 2010, Lisboa. Actas do 8º. Congresso Nacional de Psicologia da Saúde: Saúde, Sexualidade e gênero. ISPA Instituto Universitário. Lisboa, 2010, p. 487-494.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Estamos em conflito: eu, comigo e com você! Uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas**. In: Escola, conflitos e violência. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008, p. 199-246.

ANEXO I – Questionário Bullying

Caro aluno,

O questionário a seguir permite que você responda de acordo com o que pensa e vivencia de fato. Ele é um questionário **anônimo, secreto e individual**, por isso lhe pedimos que o responda com sinceridade e dizendo exatamente o que você pensa ou sente. Para isso, assinale com um (X) as questões de alternativas e escreva com sinceridade as questões escritas. Este questionário não é um teste nem um exame e por isso, todas as respostas serão corretas. O importante é saber de fato o que acontece na vida dos estudantes.

Agradecemos muito sua colaboração!

IDENTIFICAÇÃO

Idade:_____

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Série:_____

Escola:_____

Com quem mora ?_____

Sou: ( ) filho único ( ) tenho irmãos. Quantos? _____

Parte B – Diagnóstico e caracterização dos possíveis autores de bullying

1-Você já agrediu, zoou, maltratou, humilhou ou ameaçou algum colega?

( ) sim ( ) não

2- Se respondeu que "SIM", com que freqüência isso aconteceu?

( ) todo dia

( ) duas ou mais vezes na semana

( ) uma ou duas vezes por semana

( ) de vez em quando

3- Quem você ofendeu, maltratou, apelidou, difamou, zombou, ameaçou ou intimidou:

( ) colegas da escola

( ) pessoas fora da escola

4- Você contou para alguém sobre essas atitudes?

( ) sim ( ) não

5- Se você assinalou que SIM, para quem contou?

( ) colega(s) da classe

( ) pai

( ) mãe

( ) outros parentes

( ) professores

( ) especialistas da escola (coordenador, diretor, orientador, monitor, etc)

( ) outros. Quem? _____

Qual foi o resultado? _____

_____

_____

6- Assinale as alternativas abaixo que melhor explicam como você se sentiu quando você maltratou, apelidou ou zombou de alguém e explique por quê.

( ) satisfeito (a)

( ) poderoso (a)

( ) aliviado (a)

( ) vingado (a)

( ) indiferente

( ) com a sensação de ter feito justiça

( ) arrependido (a)

( ) envergonhado (a)

( ) com pena de quem eu maltratei

( ) outro sentimento. Qual? _____

Por quê? _____

TABA: ENQUADRAMENTOS E LINHAS DE FUGA DE UMA ONG NA SOCIEDADE NEOLIBERAL

Adriana Dezotti Fernandes [269]

Resumo: A partir da pesquisa qualitativa realizada na ONG TABA em Campinas – SP, minha dissertação de mestrado procurou levantar e responder (algumas) das seguintes questões:

Será que o movimento de passagem da condição de Movimento Social (ou, no caso da TABA, grupo informal de adolescentes querendo se encontrar) à formação de uma ONG já constituiria o atestado de óbito dos ideais que a fizeram nascer pelo próprio fato de as ONGs serem um produto do Estado Neoliberal? Muitos acreditam que sim: captura, domínio velado, hipocrisia, fábrica de miséria.

Embora o surgimento e desenvolvimento de ONGs e instituições ocorressem de maneira desvinculada do aparelho de Estado, é fato que estas hoje dependem quase exclusivamente dele para sobreviver. Qual seria a vantagem dessas parcerias e alianças? De que maneira, todo esse movimento civil em relação ao terceiro setor tem sido capturado pelo Estado no sentido de permitir que se tenha a ilusão de estar criando algo novo, quando, na verdade, é ele o aparelho de Estado, que se isenta de pagar salários justos aos profissionais da área social enquanto os funcionários das ONGs trabalham à beira do voluntariado?

O Estado estaria, então, relativizando o movimento dessas instituições paralelas ao compromisso social, relativizando sua própria ausência para melhor capturar e se apropriar dessa máquina de guerra (a ONG)?

Quando e como esta "Máquina de Guerra" enquanto movimento social é apropriada/capturada pelo modelo sedentário, mensurável, grave, soberano do "Aparelho de Estado"? Qual a saída?

Palavras-chave: organização-não-governamental; neoliberalismo; resistência

1. As ONGs como fruto do Neoliberalismo

[269] Adriana Dezotti Fernandes - graduada em Psicologia pela PUCCAMP (1987), mestre em Educação pela UNICAMP (2009).

> *- Há algo errado com o mundo, você não sabe o que é, mas você sente. A Matrix é o mundo que foi colocado diante de seus olhos para que você não visse a verdade.*
>
> *- Que verdade?*
>
> *- Que você é um escravo, como todo mundo, você nasceu num cativeiro, nasceu numa prisão que não consegue sentir ou tocar. Uma prisão para sua mente (Diálogo entre os personagens* ***Morpheus*** *e* ***Neo*** *em Matrix)*[270].

1.1. Poder soberano, poder disciplinar e biopoder

Com o refinamento e aperfeiçoamento dos aparelhos tecnológicos, transmutam-se também as formas de dominação. Qual filme de ficção científica, nos vemos monitorados por câmeras, por aparelhos celulares, mapeados por cartões de crédito, *plugados* na internet, onde depositamos voluntariamente, todas as informações possíveis e imaginárias de nossa vida, através de emails, msn, orkut, facebook, blogs e currículo lattes.

Mas Michel Foucault e Gilles Deleuze denunciam algo muito pior, muito mais elaborado: o controle velado que é exercido em nossas mentes sem que possamos nos dar conta. O neoliberalismo capitalístico[271] especializou-se em produzir medos e desejos, em transformar solidariedade em manutenção do sistema, liberdade em produto, diferenças em desigualdade, ignorância em medo, amizade em parceria, lar em empresa, vida em mercadoria. Para Foucault, isto é o Biopoder, a Biopolítica e para Gilles Deleuze, a Sociedade de Controle.

Nas sociedades de soberania, o poder concentrava-se nas mãos do rei, do soberano. Foucault (1999, p.42) aponta que a partir dos séculos XVII e XVIII aparece uma "nova mecânica do poder" que incide, agora, mais sobre os corpos do que sobre "a terra e seus produtos" **—** é o poder disciplinar:

> O discurso da disciplina é alheio ao da lei; é alheio ao da regra como efeito da vontade soberana. Portanto, as disciplinas vão trazer um discurso que será o da regra; não o da regra jurídica derivada da soberania, mas o da regra natural, isto é, da norma. Elas definirão um código que será aquele, não da lei, mas da normalização, e elas se referirão necessariamente a um horizonte teórico que não será o edifício do direito, mas o campo das ciências humanas. E sua jurisprudência, para essas disciplinas, será a de um saber clínico (FOUCAULT, *op. cit.*, p.45).

O governo de Napoleão teria sido a "grande conversão" que operou a transição das *sociedades de soberania*[272] às sociedades disciplinares (DELEUZE, 1992, p.219). Estas prevaleceram nos séculos XVIII e XIX, atingiram seu apogeu no século XX e constituíram os antigos meios de confinamento como a escola, a indústria, os hospitais, o exército, a prisão.

---

[270] Referência ao filme **Matrix,** 1999. Direção Andy Wachowski e Larry Wachowski. Distr.Warner Bros. EUA, 1999.
[271] Tomo aqui emprestado o termo "capitalístico", utilizado por Guattari e Rolnik, 2005, p.47-54.
[272] Itálico do autor

Gilles Deleuze (*op. cit*., p.219) esclarece que, para Foucault, as *sociedades de soberania* se caracterizavam em "decidir sobre a morte mais do que gerir a vida":

Se, na sociedade de soberania, o poder incidia sobre a terra, na sociedade disciplinar, o objeto do poder passou a ser o indivíduo e seu corpo: "a biopolítica lida com a população, e a população como problema a um só tempo "científico e político", como "problema biológico" e, como "problema de poder", tal população constituiria "um novo corpo: corpo múltiplo com inúmeras cabeças, se não infinito pelo menos necessariamente numerável" (FOUCAULT, 1999, p.292-293). É, portanto, a partir desse controle "científico", "político" e "biológico" que o novo poder irá se instaurar.

Segundo o mesmo autor, o biopoder surge e passa a coexistir com o poder disciplinar. Para Gilles Deleuze as "sociedades de controle" estariam surgindo sem que as técnicas disciplinares desaparecessem, mas, integrando, de forma aparentemente livre, "mecanismos de controle que rivalizam com os mais duros confinamentos".

Estariam nossos cérebros e corpos abduzidos, institucionalizados pela sociedade de controle? Estaríamos confinados numa prisão "que não se consegue ver ou tocar" como diz *Morpheus* a *Neo*, no filme Matrix? De que maneira, portanto, podemos relacionar a temática das Organizações Não-Governamentais com a Sociedade de Controle e o Biopoder? Precisaremos, para isso, nos demorar ainda um pouco mais nestas questões históricas, fazendo um breve apanhado sobre o nascimento do Estado liberal e, consequentemente, do conceito de sociedade civil.

1.2. O Estado Liberal, a Sociedade Civil, e o nascimento das Organizações-Não-Governamentais

> A palavra "liberalismo" se justifica pelo papel que a liberdade desempenha na arte liberal de governar: liberdade garantida, sem dúvida, mas também produzida por essa arte, que para alcançar seus fins necessita suscitá-la, mantê-la e enquadrá-la permanentemente. Assim, o liberalismo pode ser definido como o cálculo do risco - o livre jogo dos interesses individuais – compatível com o interesse de cada um e de todos. (SENELLART apud FOUCAULT, 2008b, p.444)

Michel Foucault (*op.cit*., p.432) analisa o "liberalismo"[273] como uma prática, uma "'maneira de fazer' orientada para objetivos e regulando-se por uma reflexão contínua". Isso significa que, no liberalismo, nada se dá ao acaso, tudo é pensado, estudado, tendo sempre em vista acompanhar e administrar as oscilações e fluxos do mercado.

> A reflexão liberal não parte da existência do Estado, encontrando no governo o meio de alcançar este fim que ele seria para si mesmo; mas da sociedade, que está numa relação complexa de exterioridade e de interioridade com o Estado (FOUCAULT, *op.cit*., p.433-434).

Enquanto na Idade Média, até próximo ao século XVI, buscava-se governar com sabedoria, "de acordo com a ordem das coisas" (*op.cit*., p.24-26, 422-423), a partir de "leis morais, naturais e

[273] Aspas do autor.

divinas", os séculos XVI e XVII caracterizavam-se pela racionalidade do próprio soberano, razão de Estado que consistia em governar bem, em "levar o Estado a seu máximo de força", "regular o governo pela racionalidade" que Foucault nomeou como "formas modernas da tecnologia governamental". Já o liberalismo (Século XVIII em diante) prima pela "racionalidade dos que são governados" como "sujeitos econômicos" e como "sujeitos de interesse", que vão "servir de princípio de regulagem para a racionalidade do governo".

Para Foucault (*op.cit*., p.62), a nova razão governamental "só se interessa pelos interesses" e deixa de lidar com "os indivíduos", "as coisas", "as riquezas" e "as terras" para lidar com os "fenômenos da política" que são "os interesses ou aquilo por intermédio do que determinado indivíduo, determinada coisa, determinada riqueza, etc. interessa aos outros indivíduos ou à coletividade". Diante de tal realidade, o autor (*op.cit.*, p.398) aponta o surgimento do *homos oeconomicus,* aquele que, substituindo o "sujeito de direitos" e limitando o poder do soberano, nasce das leis da economia para destituir tal poder. Essa destituição de poder se daria "na medida em que faz surgir no soberano uma incapacidade (...) para dominar a esfera econômica".

Ao analisar a posição dos fisiocratas que reconheciam a existência de uma "ordem natural"[274] nos fenômenos econômicos, Foucault (*op.cit.*, p.399) afirma que o soberano terá que ter, "ante o processo econômico", ante o mercado "uma posição ao mesmo tempo de passividade (...) e de vigilância, e de certo modo de controle, ou antes, de constatação total e perpétua desse processo". Finalmente, "governar num espaço de soberania povoado por sujeitos econômicos" (*op.cit*.401-402), garantir tal "governamentalidade" só seria possível pela "emergência de um novo objeto", uma "referência", um "campo de referência novo", ou seja, a sociedade civil:

> Um governo onipresente, um governo a que nada escapa, um governo que obedece às regras do direito, mas um governo que respeita a especificidade da economia, será um governo que administrará a sociedade civil, que administrará a nação, que administrará a sociedade, que administrará o social. (FOUCAULT, op.cit., p.403).

A sociedade civil, para Michel Foucault (*op.cit*., p.402), "não é, portanto uma idéia filosófica" mas sim, um conceito da "governamentalidade liberal" que não inflige nem as leis da economia e nem os princípios de direito. A sociedade civil, portanto, ao contrário do que se pensa ainda, "não é uma realidade primeira e imediata" (*op.cit*., p.404) e tampouco "dado histórico-natural que viria de certo modo servir de pedestal, mas também de princípio de oposição ao Estado ou às instituições políticas". No liberalismo, a sociedade civil é "uma tecnologia de governo que tem por objetivo sua própria autolimitação, na medida em que é indexada à especificidade dos processos econômicos",

[274] Ordem natural "é uma ordem racional segundo a qual todo indivíduo por alcançar o máximo gozo possível com o mínimo esforço. Por esse seu caráter, essa ordem garante a coincidência do interesse particular com o interesse geral de modo que 'o mundo caminha por si mesmo' e o desejo de bem-estar comunica à sociedade uma tendência contínua ao melhoramento". O lema dos fisiocratas era "laisser faire", "laisser passer". (ABBAGNANO, 1970, p.282-283).

indissociável do *homo oeconômicus*. Soberania do mercado, reinado dos interesses, da concorrência, do lucro.

Ainda sobre a sociedade civil, Foucault (*op. cit.*, p.408-412) reflete a partir de uma análise da obra *Essai sur l'histoire de la société civile* de Ferguson:

> O que vincula os indivíduos na sociedade civil é o instinto, é o sentimento de simpatia, são os movimentos de benevolência dos indivíduos uns para com os outros, é a compaixão, é também a repugnância a outros indivíduos, é a repugnância à infelicidade dos indivíduos, mas é eventualmente o prazer que podemos sentir com a infelicidade de outros indivíduos de que vamos nos separar.
>
> (...)
>
> A sociedade civil não é humanitária, é comunitária (FOUCAULT, *op.cit.*, p.409-410).

Guerra e paz, simpatia e repugnância. Dessa forma, tanto as iniciativas filantrópicas quanto um Racismo de Estado[275] podem ser facilmente implantados numa população que vive na ambigüidade, entre a solidariedade tribal e o interesse capitalístico. É, portanto, nesse cenário neoliberal de uma sociedade civil servindo às necessidades autolimitadoras de um Estado atrelado à economia política, que surgem as Organizações-Não-Governamentais como iniciativas da sociedade civil para fazer o que o governo não está dando conta de fazer.

1.3. ONGs

> (...) no Brasil, o termo ONG refere-se a um tipo peculiar de organização da sociedade. Trata-se de um agrupamento de pessoas, organizado sob a forma de uma instituição da sociedade civil, sem fins lucrativos, com o objetivo de lutar e/ou apoiar causas coletivas. (GOHN, 2003, p.59)

Segundo Maria da Glória Gohn (*op.cit.*, p.53-54) "a expressão ONG foi criada pela ONU na década de 40 para designar entidades não-oficiais que recebiam ajuda financeira de órgãos públicos para executar projetos de interesse social." Mas, segundo Gohn "alguns autores datam o surgimento das ONGs no Brasil desde a época da Colônia" quando Igreja e Estado não eram legalmente separados, existindo grupos de religiosos caritativos incomparáveis com as ONGs atuais. Em sua exposição, afirma que desde os anos 80, o Banco Mundial tem dado grande atenção às ONGs "considerando-as como mais eficientes que as agências governamentais, priorizando ações em parcerias com elas". Para Gohn (op.cit., p.55), "o denominador comum das ONGs parece ser a sua razão social de fins não lucrativos".

Num primeiro olhar ingênuo, a proposta é atraente: a criação de instituições para gerir as questões ecológicas e sociais e para atuar nos campos da preservação do meio ambiente, da garantia dos direitos das minorias, da diminuição da miséria humana, da formação humanitária de profissionais:

[275] Discorreremos sobre este conceito mais adiante.

> No capitalismo só uma coisa é universal, o mercado. Não existe Estado universal, justamente porque existe um mercado universal cujas sedes são os Estados, as Bolsas. Ora, ele não é universalizante, homogeneizante, é uma fantástica fabricação de riqueza e de miséria. Os direitos do homem não nos obrigarão abençoar as "alegrias" do capitalismo liberal do qual eles participam ativamente. Não há Estado democrático que não esteja totalmente comprometido nesta fabricação da miséria humana (DELEUZE, 1992, p.213).

Para Barbosa (2006, p.175), ao compartilhar "seu espaço de atuação com outras entidades de representação da sociedade civil" na década de 90, as ONGs passaram a compor o que se denomina de Terceiro Setor.

> Em outras palavras, nasce, entre um setor público estatal e um privado-lucrativo empresarial, um terceiro sujeito, de caráter privado em sua formação, porém público em sua ação (BARBOSA, 2006, p.176).

Barbosa (op.cit., p.177) analisa o surgimento e o fortalecimento do Terceiro Setor, associando-o ao "processo de globalização econômica e ascensão da teoria neoliberal", principalmente devido ao "distanciamento do Estado dos espaços públicos" e pelo "fortalecimento do caráter subjetivo do mercado"[276].

Dessa forma, as teias da Sociedade de Controle, as garras do capitalismo já tinham capturado e imobilizado sua presa, pois era exatamente isso que o Estado neoliberal pretendia:

> No interior da sociedade de controles contínuos, os lugares são redefinidos por fluxos. O investimento não é mais no corpo propriamente dito; interessa, agora extrair o máximo de energias inteligentes, fazer participar, criar condições para cada um sentir-se atuando e decidindo no interior das políticas de governos, em organizações não-governamentais e na construção de uma economia eletrônica. (...) Os asilos, as prisões, os hospitais, os manicômios, as escolas, o sexo, as crianças, são atravessados por direitos. *Sociedade de plenos direitos*.
>
> (...)
>
> O direito não é mais acesso, mas condição para a continuidade dos súditos reinventores de soberanias desterritorializantes. (...) O Estado, então, existe como agenciador produtivo ao lado das empresas e organizações não-governamentais para administração de corpos desnecessários, trazendo para o centro das controvérsias a ética da fraternidade (PASSETI, 2005, p.136).

Talvez, então, pensar em direitos humanos, em direitos a ter direitos seja hoje somente mais uma face refinada do neoliberalismo.

1.4. Guerra e paz, solidariedade e racismo: os paradoxos do neoliberalismo entre as ONGs

[276] A respeito das ONGs e seu contexto histórico ver também: DAGNINO, 2000; GOHN, 2001; GRUPO DE ESTUDOS DA CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA, 1988/1989; KURKA, 2008; MONTAÑO, 2002; PAOLI e TELLES, 2000; TEIXEIRA, 2000 e TELLES, 1994.

Guerra enquanto batalha surda, massacre de pobres, elitismo, exclusão social, fábrica de medo, o que Foucault descreverá como "Racismo de Estado"*:*

> As guerras já não se travam em nome do soberano a ser defendido; travam-se em nome da existência de todos; populações inteiras são levadas à destruição mútua em nome da necessidade de viver (FOUCAULT, 1980, p.129).

Para Foucault (1999, p.70), nossa sociedade é dividida de modo binário por uma guerra que "se desenrola assim sob a ordem e sob a paz", uma guerra que é para ele "no fundo, a guerra das raças". Essa luta de raças se inscreve, primeiramente, no âmbito da biologia, mas, no início do séc. XIX, vê-se o surgimento da guerra social, aquela "que vai tender a apagar todos os vestígios do conflito de raça para definir-se como uma luta de classe" (*op.cit.*, p.72) e que favorecerá o desenvolvimento de um "racismo biológico-social". "Fratura binária na sociedade", "desdobramento de uma única e mesma raça" em "super-raça e sub-raça", "racismo interno": esse seria o "Racismo de Estado" (*op.cit*., p.72-73), fundamento da normalização social. A primeira função do racismo seria "fragmentar, fazer cesuras no interior desse contínuo biológico a que se dirige o biopoder" (*op.cit*., p.305), qualificar "certas raças como boas" e outras, como "inferiores". A segunda função seria a justificativa do extermínio de uma raça como condição de sobrevivência e/ou bem-estar da outra:

> A morte do outro não é simplesmente a minha vida, na medida em que seria minha segurança pessoal; a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do anormal), é o que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura (FOUCAULT, *op.cit.*, p.305).

A equipe da TABA, por estar em contato com a "raça desfavorecida", a chamada "sub-raça", é obrigada a lidar cotidianamente com a angústia e o medo que esta realidade acarreta:

> Eu tenho medo dos outros ganharem a parada. Que é assim: há um sistema que ganha muito dinheiro e que mata esses meninos. Vamos dizer, política pública, instituições. (**Ricardo, psicólogo, jan.2008).**
>
> Então, esse é um dos medos, de algum dia, alguém me ligar: "Olha, fulano veio a óbito". Acho que é um dos medos que eu tenho **(Rosana, psicóloga, dez.2007).**

Numa "sociedade de normalização" (FOUCAULT, *op.cit*., p.306), ou seja, num "sistema do biopoder", é admissível tirar a vida sob o pretexto da "eliminação do perigo biológico e ao fortalecimento, diretamente ligado a essa eliminação, da própria espécie ou da raça". Foucault especifica que tirar a vida vai muito além do "assassínio direto", mas supõe exposição à morte, intensificação "para alguns do risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição, etc". Este racismo moderno depende de um Estado que "é obrigado a utilizar a raça, a eliminação das raças e a purificação da raça para exercer seu poder soberano".

> A justaposição, ou melhor, o funcionamento, através do biopoder, do velho poder soberano do direito de morte implica o funcionamento, a introdução e a ativação do racismo. E é aí, creio eu, que efetivamente ele se enraíza (FOUCAULT, 1999, p.309).

2: A TABA

A TABA, organização-não-governamental situada na cidade de Campinas-SP, surgiu exatamente neste panorama de guerra e paz, solidariedade e racismo de Estado. Nasceu a partir das demandas de alguns adolescentes de periferia, em busca de um espaço/tempo onde pudessem conviver e lutar pelos seus direitos, principalmente, sexuais — e também, de certa forma, se proteger do olhar soberano da sociedade capitalista e suas instituições de normalização e enquadramento.

> Eu estou na TABA desde o início. Eu sou um dos fundadores, ela começa lá atrás há doze anos e ela começa porque um grupo de adolescentes quer continuar se encontrando, e aí ela nasce. E aí, ela se estrutura. E ela tem isso na idéia de que é um espaço... que a gente acredita que a nossa metodologia – se é que a gente pode chamar disso - é a convivência, é na convivência que se reestrutura algumas coisas. **(Ricardo, diretor e fundador da TABA, jan. 2008)**

Meninos e meninas de rua, adolescentes em exploração sexual comercial, vítimas de abusos sexuais domésticos, enfim, seres que, segundo Foucault, se encaixariam na "sub-raça" que o Estado Liberal criou: Racismo de Estado, extermínio justificado em nome da "limpeza da sociedade", "raça ruim".

Denominada como espaço de vivência e convivência, a TABA agrega as mais variadas tribos:

> Da tribo dos adolescentes, a gente tem os adolescentes carimbados como ESCCA que estão hoje vivendo e convivendo com o mercado sexual; temos os adolescentes, alguns meninos, carimbados, nomeados como autores de violência sexual; temos adolescentes do projeto Jovem.Com, que são adolescentes que estão na escola, mas também já temos adolescentes com LA, que estão no limite entre um caminho ou outro. **(Ricardo, diretor e fundador da TABA, jan. 2008)**

Acima e além dos sofrimentos e provações pelos quais, certamente, passaram (e continuam a passar), os adolescentes circulam pela TABA alguns tímidos, mais fechados, outros descontraídos, brincalhões:

> De todos os lugares que frequentei, o que mais fiquei ligada é a TABA. Eu venho aqui todo dia, é a minha segunda casa, não tem como descrever, eles acolhem muito bem a gente, são sempre sorridentes, mesmo quando a gente enche o saco. (risos)
>
> Tudo de positivo, tudo! O que você precisar é só vir aqui.
>
> E as diferenças aqui dentro, o jeito das pessoas dos educadores, dos adolescentes, são mínimas, eles educam de uma forma mais amiga.

> Eles não se colocam, não que eles não se dão o respeito, tem o respeito, mas não é aquela coisa de: "eu sou o educador você tem que me respeitar", etc. É muito amigo, você não tem muito tabu de falar com eles, é super divertido (**Adolescente, jul. 2008**)

Mas há toda uma dinâmica, uma trama, uma política que envolve as Organizações-Não-Governamentais, o Terceiro Setor, a sociedade civil, o Estado e, consequentemente, a TABA. Qual seria, portanto, a posição que a TABA ocupa nesse cenário?

Após um (longo) primeiro momento de encantamento com a TABA e suas ações, deparei-me com a realidade de que a maioria dos recursos que mantinham a folha de pagamento e, consequentemente, que asseguravam a sobrevivência da TABA, vinham da prefeitura, ou seja, do Estado soberano enquanto representação de poder e domínio.

> Porque, afinal de contas, essas tecnologias gerais de poder que procuramos reconstituir passando fora da instituição, será que afinal elas não estão na dependência de uma instituição global, de uma instituição totalizante que é, precisamente, o Estado (FOUCAULT, 2008a, p.159)?

2.2. ONGs enquanto "Máquinas de Guerra" e "Aparelhos de Estado"

> A máquina de guerra seria antes como a multiplicidade pura e sem medida, a malta, a irrupção do efêmero e potência da metamorfose. Desata o liame assim como trai o pacto. Faz valer um furor contra a medida, uma celeridade contra a gravidade, um segredo contra o público, uma potência contra a soberania, uma máquina contra o aparelho. (...) Dá provas, sobretudo, de outras relações com as mulheres, com os animais, pois vive cada coisa em relações de devir, em vez de operar repartições binárias entre "estados": todo um devir-animal do guerreiro, todo um devir-mulher que ultrapassa tanto as dualidades de termos como as correspondências de relações. Sob todos os aspectos, a máquina de guerra é de uma outra espécie, de uma outra natureza, de uma outra origem que o aparelho de Estado (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p.13).

A princípio havia um grupo de adolescentes querendo se encontrar, compartilhar um espaço e um tempo onde poderiam conversar sobre sexualidade, sobre suas dores, sua vida, sua história. "Máquina de guerra", "multiplicidade pura e sem medida", "irrupção do efêmero", "potência de metamorfose".

E eis que uma ONG se faz. Estatutos, normas e leis, necessidade de regras institucionais e jurídicas para poder captar recursos e continuar oferecendo aquele espaço/tempo para os adolescentes.

Isso tem ocorrido com os mais diversos movimentos sociais, partidos políticos e agrupamentos humanos que, para conquistarem seus objetivos, oscilam entre a "multiplicidade pura e sem medida" da criação, das idéias, da potência de fazer algo e a inevitável "captura" que os órgãos públicos, as atas, as leis e contratos acabam operando em tais agrupamentos.

Deleuze e Guattari, (1997, p.12 e p.112), a partir do conceito de aparelho de captura de Dumézil apontam o Estado como transformador de signos, organizador de campos, inventor de direitos, impositor de disciplina para subordiná-la a fins políticos. Os autores analisam exaustivamente a formação do "Aparelho de Estado" em oposição ao que eles chamam de "Máquina de Guerra

nômade" e atribuem a denominação de "espaço estriado" ao primeiro e de "espaço liso" ao segundo[277]. O Estado se apropria da máquina de guerra e faz com que esta funcione a serviço dele:

> Conversor e capturador, o Estado não só relativiza o movimento, mas torna a produzir movimento absoluto. Não só vai do liso ao estriado, mas reconstitui um espaço liso, torna a produzir liso ao final do estriado (DELEUZE e GUATTARI, *op.cit*., p.61).

Será que o movimento de passagem da condição de Movimento Social (ou, no caso da TABA, grupo informal de adolescentes querendo se encontrar) à formação de uma ONG já constituiria o atestado de óbito dos ideais que a fizeram nascer pelo próprio fato de as ONGs serem um produto do Estado Neoliberal? Muitos acreditam que sim. Captura, domínio velado, hipocrisia, fábrica de miséria.

Embora o surgimento e desenvolvimento de ONGs e instituições ocorressem de maneira desvinculada do aparelho de Estado, é fato que estas hoje dependem quase exclusivamente dele para sobreviver. Qual seria a vantagem dessas parcerias e alianças? De que maneira, todo esse movimento civil em relação ao terceiro setor tem sido capturado pelo Estado no sentido de permitir que se tenha a ilusão de estar criando algo novo, quando, na verdade, é ele o aparelho de Estado, que se isenta de pagar salários justos aos profissionais da área social? Mas já vimos que a própria sociedade civil não passa de um produto do liberalismo.

O Estado estaria, então, relativizando o movimento dessas instituições paralelas ao compromisso social, relativizando sua própria ausência e reconstituindo e estriando o espaço ao produzir um espaço liso no final do estriado para melhor capturar e se apropriar dessa máquina de guerra (a ONG), ou seja, se utilizando dos "espaços lisos como um meio de comunicação a serviço de um espaço estriado"(*op.cit*., p.59)?

Quando e como esta "Máquina de Guerra" enquanto movimento social é apropriada/capturada pelo modelo sedentário, mensurável, grave, soberano do "Aparelho de Estado"? Qual a saída?

2.3. Educadores nômades e sedentários

> (...) as máquinas de guerra têm uma potência de metamorfose, pela qual elas certamente se fazem capturar pelos Estados, mas pela qual também elas resistem a essa captura e renascem sob outras formas, com outros "objetos" que não a guerra (a revolução?) (DELEUZE e GUATTARI, *op.cit.*, p.129).

[277] Para Deleuze e Gattari (1997. p.179-214), o espaço liso e o estriado, muito além das ambigüidades que evocam, "só existem de fato graças às misturas entre si", onde um se traduz e se reverte no outro, mas os autores não descartam "um número de modelos" de "aspectos variáveis entre eles". Assim, associam o espaço liso ao nômade, aos acontecimentos, aos afetos, ao devir, à ação livre, ao intensivo, ao corpo sem órgãos, às qualidades tácteis e sonoras ao passo que o espaço estriado se caracteriza pelo sedentário, pelas coisas formadas e percebidas, às propriedades, pelo extensivo, pelo trabalho, pelo organismo, pelas qualidades visuais mensuráveis.

A dupla Deleuze/Guattari (*op.cit.*, p.98-99) traz a noção de espaço esburacado, por onde transitaria o metalúrgico/ferreiro, cavando, esburacando, esculpindo paredes e pedras. Aquele que não é nem "nômade entre os nômades e nem sedentário entre os sedentários" e que é "duplo: um híbrido, uma liga, uma formação gemelar", aquele que se relaciona com os outros através "de sua itinerância interna, de sua essência vaga".

Em que sentido uma ONG poderia estar na posição do ferreiro, do "metalúrgico híbrido, fabricante de armas e ferramentas, que se comunica ao mesmo tempo com os sedentários *e* com os nômades" (*op. cit.*), cumprindo o papel de ser essa liga ou de fazer uma ponte, estabelecendo relações entre o Aparelho de Captura e as Máquinas de Guerra?

Como manter tal essência vaga, itinerante? Cavando, esburacando, criando brechas: "Índia metalúrgica. Trespassar as montanhas ao invés de galgá-las" (*op. cit.*, p.98).

O depoimento abaixo retrata bem a ambigüidade de dois profissionais da TABA, e a solução "à la ferreiro-liga" que encontraram para transitar entre o mundo das "Instituições que acolhem e protegem" e o mundo dos Meninos de Rua, formando uma ponte entre o Aparelho de Captura e a Máquina de Guerra, nômades e sedentários:

> Teve um dia em que vieram vários meninos de rua, tinham muitos meninos pequenos, tinha um, inclusive que tinha cinco anos. Eles tinham evadido de um abrigo e um que conhecia a TABA veio e trouxe os meninos e só estava eu, o educador, que era jovem também. (...) Eu tinha que notificar o abrigo que aqueles meninos estavam aqui e eu não podia deixar eles saírem. Então, o que eu fiz? A gente trancou a porta e eu fui tentando antes disso, sem eles perceberem, a gente foi dando bexigas, as pipocas que tinha, conversando com eles e teve um momento que eu deixei o educador com eles, subi correndo, liguei no abrigo, e falei "os meninos estão aqui". Eu fiquei muito apavorada, porque ao mesmo tempo que eu queria proteger me sentia culpada porque eu estava traindo os meninos. A gente nunca fez isso, de trancar a porta e chamar para vir apreender os meninos, mas como tinha dois ou três muito pequenos, não podia também largar na rua. E aí, foi uma situação muito tensa porque um deles, que era o L., eu não lembro, ele estava muito agressivo, ele acabou quebrando o vidro da porta e aí eu fiquei morrendo de medo que eles pegassem aquele vidro e viesse para cima da gente, ou machucasse um dos meninos pequenos. Foi uma situação assim de pânico, que eu fiquei muito perdida, a gente estava em poucas pessoas e aí a gente acabou abrindo a porta e eu fiquei somente com o menorzinho de todos. Os outros falaram: "Ele fica". Eles até protegeram os meninos, "a gente vai embora", eles foram embora e deixaram o pequeno **(Rosana, psicóloga, dez.2007).**
>
> Na verdade, já vivi várias situações de tomar enquadro com a molecada na rua, mas não fui revistado. Já fui na viatura com molecada para Conselho Tutelar, primeiro que é para proteger eles, né? Por que se eles fossem sozinhos, iriam tomar uns "cascudos".(...) Mas, isso, eu não tive medo, assim, mas eu fui pra tomar conta, prá cuidar deles. Não ia fazer nada, não tinha nenhum poder sobre aquela situação. Mas, eu tava ali como testemunha daquela situação. Então, eles não iam fazer nada. **(Ademir, educador social, dez. 2007)**

2.4. As brechas cartografadas

Silvio Gallo, (1995, p.229) aponta que "o capitalismo é um sistema elástico" e que esta elasticidade nos traz a impressão enganosa de que o Estado Capitalista seja menos duro que os Estados anteriores. O que ocorre, na verdade, é que o capitalismo aparentemente acolhe as "dissidências singulares", as novas particularidades que eventualmente possam brotar dos núcleos de resistência, mas isso é uma máscara de liberdade, pois tal atitude visa somente "alargar seus limites" e "absorver as dissidências". Como uma sogra que, ao invés de se chocar diretamente com a nora, simula amizade e afeição, para incorporá-la ao domínio e à manipulação já exercida sobre o filho.

Este constitui, portanto, o perigo do capitalismo: apropriando-se da própria capacidade de ser criativo, que, a princípio, era característico à linha de fuga, ao nômade, ao revolucionário, o capitalismo utiliza as próprias armas da resistência a seu favor. Observa-se, assim, a moda hippie nos shoppings-centers, os esportes de aventura, o turismo ecológico, os hiper-modernos restaurantes vegetarianos, as boutiques punks, o hip-hop da novela, a novela da favela — formas de abduzir as resistências. Reterritorializações artificiais frutos de perversas desterritorializações.

Qual é a maneira, portanto, de se administrar uma ONG mantendo uma posição de autonomia e fidelidade aos princípios éticos que a norteiam e, ao mesmo tempo, desenvolver um "jogo de cintura" de forma que tais princípios não prejudiquem a captação de recursos, já que, sem os recursos, tal instituição não sobrevive? Segue a transcrição de um trecho da reunião de equipe na TABA no dia 04/11/08, capaz de retratar bem esses momentos de impasse que as ONGs enfrentam no seu cotidiano:

> **Kelly:** Tem um monte de coordenador que faz captação de recursos nas instituições, mas é um pouco diferente de ser conivente, de apoiar de aceitar esse movimento todo.
>
> Conheço pessoas que claramente não assumem posições políticas para não afetar a captação de recursos, é uma grande maioria: "ah, não, a gente não vai se posicionar, porque isso vai dificultar nossa captação de recurso". (...). E nisso eu fico muito tranqüila, porque eu sei que aqui a gente tem um posicionamento político e que a captação de recurso não vai alterar isso.
>
> **Angélica:** Nós perdemos dinheiro da prefeitura por conta disso. Quando eu cheguei em Brasília e fui representar a Taba[278], num determinado momento numa mesa a gente começou a discutir, e eu vim muito chateada porque nós perdermos uma parceira naquela hora. Eles começam fazer uma apologia de retaliação do atendimento do autor de violência sexual e eu perguntei qual o papel do autor: "Na minha instituição eu sou obrigada a atendê-lo porque as políticas públicas não dão conta". O povo levantou e me aplaudiu de pé. (...) A discussão era aquela que o cara tinha que ser preso, tinha que pegar o cara, tinha uma outra debatedora que dizia que as meninas dão mole mesmo pros caras,

[278] II Seminário Nacional Interdisciplinar sobre Violência contra mulher adolescente/jovem. Brasília de 29-31/08/07.

> que elas provocam, essa história das roupas, etc. A gente tinha uma controvérsia que não sabia o que fazer. Isso foi uma historia que aconteceu aqui dentro da TABA. A gente teve que ligar pra assistência social e perguntar "Onde coloco esse menino?". Eles falaram, a gente não tem onde colocar esse menino, pois ele é inadequado; e aí o aliciador disse: "pode deixar que eu levo, não tem onde colocar, eu cuido dele". Gera um desconforto, este nosso posicionamento aqui. Eu nem sei se a Taba não tem dinheiro por causa disso, mas até quando vou ficar quieta? Até quando vou ter que fazer esse papel? (...).
>
> Estamos escrevendo um projeto com todo o cuidado, porque precisamos de um mínimo de dinheiro, mas também um mínimo de decência, um mínimo de ética da instituição.
>
> Para quem tem ideal político e social a gente sobrevive.
>
> Aqui não tem dinheiro. Não adianta querer isso aqui, tem que ter ideal político.
>
> **Tião:** tudo se resume à ética (...) Chegar ao ponto de se prejudicar financeiramente pra manter sua visão (...), isso não tem preço.
>
> As atitudes você tem que ver o que norteia a ética da pessoa, mas é igual ela falou, é muito importante, se for escolher o parceiro a gente não vai ter dinheiro.
>
> **Kelly:** As empresas não são parceiros, são alianças estratégicas porque a gente não compartilha dos mesmos objetivos; parceiro tem o mesmo objetivo.

Talvez seja exatamente nessa tensão entre a captura e o exercício da autonomia que uma ONG, uma família, uma escola ou qualquer outro agrupamento humano poderia ir se constituindo e se singularizando, encontrando brechas na Sociedade Mundial de Controle, peixe "bagre" liso, escorregadio, escapando, esgueirando-se à cristalização, num estado contínuo de *Metamorfose Ambulante*[279], sempre com novas micropolíticas, reafirmando continuamente o compromisso com os ideais que a fizeram nascer, as Máquinas de Guerra, potência de vida e criação. E quem sabe até, à maneira do Estado Capitalista elástico e criativo, utilizar-se dos recursos financeiros deste como arma a seu favor?

> A TABA vem, assim, capacita, em alguns momentos, o profissional, tá sempre em busca disso, da capacitação profissional, acredita nisso ela dá o espaço para a gente falar, para a gente ouvir, para a gente gritar, para gente fazer o que quiser aqui dentro. Então, não tem certo, não tem errado: "Ah! Mas, lá fora é assim. Nas outras ONGs, eles acreditam nesse trabalho"; "Não. Mas, a TABA acredita nisso.". E isso eu aprendi, a falar o que eu penso, o que eu acho que é certo e defender. E a TABA contribuiu muito nesse sentido. **(Lucenir, assistente social, dez.2007).**
>
> (...)um mínimo de autonomia, que esse acho que é um outro pilar. A TABA pretende ser e acho que ela consegue no seu limite, que as pessoas tenham autonomia de decisão, de trabalho, que a gente não pode estar com pessoas dependentes, sabe, assim para tudo pergunta. **(Ricardo, diretor e fundador da TABA, jan. 2008).**

[279] Referência à música *Metamorfose Ambulante* de Raul Seixas, 1973. Álbum Krig-há,Bandolo,

> Aqui, eu tenho sempre apoio do que eu tô fazendo, ninguém fica cobrando, ninguém fica perguntando(...)Isso diferencia de outros lugares, é uma diferença muito grande, é um cannyon de diferença praticamente.**(Ademir, educador social, jul. 2008).**

Mas quando se crê livre, eis que se é capturado novamente. Deleuze e Guattari (1997, p.112) advertem para a mutação que pode ocorrer quando as Máquinas de Guerra são apropriadas pelo Aparelho de Estado que faria delas "uma peça de seu aparelho". Apontam para o perigo maior que se dá no momento em que tal Máquina de Guerra substitui a "mutação pela destruição", libertando assim a "carga mais catastrófica": a linha de fuga se reverte em linha de destruição suicidária. Para Deleuze e Parnet (1998, p.165), quando uma "linha de fuga" é "traçada por uma máquina de guerra", ela é convertida em "linha de abolição", "destruição das outras e de si mesma", pois "inventa sobre a linha de fuga sua própria máquina de guerra". Desta forma, a autonomia que se desvincula do seu enraizamento social e de seus laços com o coletivo pode também resultar em descomprometimento, em descaso, em preguiça, como pode ser observado no depoimento que se segue:

> (...) encostar de fazer corpo mole, de deixar as coisas pra depois, acho que aqui tem um pouco disso.
>
> As pessoas ficam tão à vontade, tem tanta autonomia, que não sabem usar.
>
> **(Luciana, educadora social, jul. 2008).**

Conclusão

> A poeira do tempo estaria distorcendo nossos sentidos? Seríamos presas de confrontos éticos, religiosos, étnicos, climáticos, geográficos? Atração ou retração de países antípodas? Ou, apenas, estaríamos possuídos por desejo não concebido de descobrir maravilhas, enganando-nos a nós próprios para sentirmos sensações diferentes, levando a mente a criar imagens, a sentir perfumes? (FERNANDES, 2001, p.18).

Estaria a poeira do tempo e minha paixão pela TABA distorcendo meus sentidos? Estaria eu possuída pelo desejo de descobrir maravilhas, enganando a mim mesma, levando minha mente a encontrar "linhas de fuga" e resistências onde nunca existiram?

O que me encantou na TABA foi a autonomia delegada aos funcionários, a disponibilidade de "estar-junto" com os adolescentes numa relação igualmente autônoma, a possibilidade de criar saídas para situações inusitadas, algumas vezes, leves, bem-humoradas, outras vezes, tensas, medrosas, angustiadas. A partir dos depoimentos transcritos, eu ousaria dizer que, talvez, a TABA, no período em que esta pesquisa foi realizada, tenha sido um "metalúrgico hibrido" entre nômades e sedentários, a liga entre o "aparelho de captura" e a "máquina de guerra". O "espaço esburacado" autônomo entre o "liso" e o "estriado".

Autonomia enquanto resistência:

> *Não se trata, pois, de lutas de indivíduos ou minorias contra o sistema; essas lutas, são isto sim, as da universalidade ética contra a parcialidade e menoridade reinantes no mundo político da atualidade.*
>
> O topos ao qual se poderia chegar a partir das lutas de resistência, deste modo, seria a governabilidade, ou seja, o autogoverno dos indivíduos livres e autônomos. Uma autonomia a ser considerada numa espera pública não restritiva, dependente, apenas, do grau de autonomia e liberdade de cada um dos membros da comunidade e da sociedade. Espaço público, bem entendido, conquistado passo a passo pela recriação e reinvenção constantes de novas formas de sociabilidade e novos estilos de existência. Heterotopia foucaultiana, esse ideal de espaço público pressupõe a presença de uma permanente agonística do mundo subjetivo e social, isto é, do anarquismo, no seu sentido mais autêntico e libertário. Lutas anárquicas pela ampliação, contínua e crescente, da autonomia e da liberdade (BRANCO, 2005, p.183-184).

O que importa aqui é que se criaram brechas, num dado momento, mesmo que novos poderes e novos saberes sejam engendrados. São brechas que podem ter se fechado para se cristalizar em formas molares e fixas em obediência a soberanos internos, em padrões normativos da sociedade disciplinar, em armadilhas midiáticas da sociedade de controle. Um dia, portanto, houve tais brechas que puderam ser brevemente cartografadas. Brechas ambíguas, tremulantes, frágeis.

Nesses dois anos em que acompanhei a TABA como pesquisadora, houve muitas mudanças, a ponto de podermos dizer que hoje a TABA é outra. As configurações se modificaram. Por questões relativas ao espaço físico em que se situa, a TABA deixou de atender aos adolescentes em ESCCA[280], que para mim, constituíam o cimento, o tempero, o brilho da instituição e, atualmente, a TABA tem se deslocado para os bairros de periferia, para a fundação Casa, para as escolas, realizando um trabalho mais externo que interno, mais de base, de formação, mais amplo, mais organizado. Além disso, estruturou o setor administrativo e deu continuidade às alianças e parcerias com os órgãos governamentais e não-governamentais da rede de proteção aos direitos das crianças e dos adolescentes da cidade.

Os princípios norteadores das atitudes dos profissionais que lá atuam continuam os mesmos, podendo ser identificados na maneira de conduzir o trabalho, de se relacionar mutuamente, na insistência em fazer com que as políticas públicas melhorem. A autonomia vem e vai, dependendo dos limites institucionais, da capacidade dos coordenadores e da equipe em exercê-la.

Um espaço ambíguo, portanto, oscilando entre a captura e a fuga. Sempre existirão as ambigüidades e os obstáculos. O desafio da TABA e da humanidade em geral talvez seja se equilibrar numa corda bamba feito bailarina de circo, correndo riscos, escorregando, aprumando-se, sem saber qual surpresa o próximo passo lhe reservará. É na tensão da ambigüidade que as coisas acontecem, às vezes sendo capturado, às vezes escapando e, quando se crê livre, eis que se é capturado novamente

E eu, talvez ingênua, talvez louca, talvez certa, talvez errada, ainda acredito no poder de resistência através do devir-artista da humanidade que sempre está encontrando maneiras novas (e

[280] ESCCA- Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes.

belas) de fazer o mesmo. Novas maneiras de escapar à captura, de se recriar a cada instante: "metamorfose ambulante".

Referências bibliográficas:

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**.São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1970.

BARBOSA, Lia Pinheiro. Significados do Terceiro Setor: de uma nova prática política à despolitização da questão social. **Sociedade e Cultura**. Revista de Pesquisa e Debates em Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás. Goiânia v.9, n.1, p.173-186,. jan/jun. 2006.

BRANCO, Guilherme Castelo. As lutas pela autonomia em Michel Foucault in RAGO, Margareth, ORLANDI, Luiz B., VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 2ed. p.175-184.

DAGNINO, Evelina. Cultura, cidadania e democracia: a transformação dos discursos e práticas na esquerda latino-americana. In: ALVAREZ, Sônia; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo. **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos**: novas leituras. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2000.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. trad. de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia. Vol 5. .Trad. Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Ed. Escuta, 1998.

FERNANDES, Fernando Zurita. **O Pequeno Dragão Dourado**. São Carlos, SP: Ed. Compacta, 2001.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1:** a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1980.

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____.**Segurança, território e população**: curso no Collège de France (1977-1978). Edição estabelecida por Michel Senellart sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana; tradução de Eduardo Brandão; revisão da tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____.**Nascimento da biopolítica**: curso no Collége de France (1978-1979). Edição estabelecida por Michel Senellart sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana; tradução de Eduardo Brandão; revisão da tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

GALLO, Sílvio. **Educação Anarquista**: um paradigma para hoje. Piracicaba, SP: Ed. Unimep, 1995.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____**Os sem-terra, ONGs e cidadania**: a sociedade civil brasileira na era da globalização. São Paulo: Cortez, 2003.

GRUPO DE ESTUDOS DA CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA. Dossiê: Os movimentos sociais e a construção democrática. **Revista Idéias**. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - Unicamp, Campinas, SP. 5(2)/6(1), p.13-42. 1988/1989.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. **Micropolítica***:* cartografias do desejo. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

KURKA, Anita Burth. **A participação social no território usado**: o processo de emancipação do município de Hortolândia. Tese de Doutorado em Serviço Social – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

PAOLI, Maria Célia; TELLES, Vera da Silva. Direitos sociais: conflitos e negociações no Brasil contemporâneo. In ALVAREZ, Sonia, DAGNINO, Evelina e ESCOBAR, Arturo. **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos**: novas leituras. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2000.

PASSETI, Edson. Anarquismos e sociedade de controle in RAGO, Margareth, ORLANDI, Luiz B., VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

TEIXEIRA, Ana Claudia Chaves. **Identidades em construção**: as organizações não-governamentais no processo brasileiro de democratização. Dissertação de Mestrado em Ciências Políticas – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

TELLES, Vera da Silva. Sociedade Civil, direitos e espaços públicos. **Revista Polis**, n°14, p.43-53.1994.

CONSUMO E VIOLÊNCIA: RESPOSTAS À INEXISTÊNCIA DO OUTRO NA MODERNIDADE LÍQUIDA

Adriane de Freitas Barroso[281]

O tempo presente – "modernidade líquida", na nomeação de Bauman (2001) – alçou a individualidade ao estatuto de valor central. As mudanças na relação entre os sujeitos podem ser parcialmente creditadas ao enfraquecimento do modelo de instituição patriarcal, centralizado, verticalmente organizado, fazendo vacilar o valor universal do mestre, do líder como figura que garantia a tradição e os ideais, exigindo dos demais a renúncia pulsional e o adiamento das satisfações, em prol da segurança.

Quando a tradição perde força para a liberdade, as subjetividades de nossa época respondem a isso. O reconhecimento individual passa a estar atrelado à visibilidade, desvinculado da ação política relevante (KEHL, 2002). A exibição pura e simples toma o lugar da participação efetiva na *polis* e os espaços públicos tornam-se apenas locais de passagem, desencorajando a permanência e a interação. Tem-se, assim, *"(...) o esvaziamento e a decadência da arte do diálogo e da negociação, e a substituição do engajamento e mútuo comprometimento pelas técnicas do desvio e da evasão"* (BAUMAN, 2001, p. 127). O presente deixa-se marcar pela indiferença e pelo tédio.

A neurose da civilização contemporânea pode ser resumida no que os psicanalistas Jacques-Alain Miller e Eric Laurent (1998) abarcam sob a expressão *"o Outro que não existe"*. Esse Outro contemporâneo não tem o lugar bem-definido que era destinado aos líderes de outrora, sendo, portanto, mais difícil sua localização. Encontramo-nos, hoje, diante de um Outro pulverizado e, por isso, enfraquecido em seu poder de referência.

Ele é um todo sem limites, mas como não tem corpo, está longe de ser todo-poderoso. O Outro nãotodo é disforme, onipresente sem, contudo, real poder de fogo. Corrói e gera violência, mas nunca como a de um exército organizado. Não se pode travar guerra com um Outro nãotodo. Ele é indestrutível, mas sem músculos (VIEIRA, 2004, p.71).

A supremacia do mercado, que nada pode deter por se tratar de um saber sem mestre, não-localizável, explicita a lógica da modernidade atual. Outro fenômeno que é produto dessa realidade é a exaltação das relações horizontais, que exaltam, a um só tempo, o aspecto de semelhança e de rivalidade dos indivíduos. Espalha-se o medo e o desalento, em uma convivência que deve ser a todo momento renegociada.

O que Bauman (2001) afirma serem os sólidos diluídos contemporaneamente, portanto – sem previsão de substituição –, são os elos que entrelaçavam indivíduos e ligavam o sujeito ao Outro. Consumo e violência destacam-se, nessa vertente, como fenômenos típicos das novas formas de relação com os outros e com os objetos do mundo.

A precariedade da existência social inspira uma percepção do mundo em volta como um agregado de produtos para consumo imediato. Mas a percepção do mundo, com seus habitantes, como um conjunto de itens de consumo faz da negociação de laços humanos duradouros algo excessivamente difícil. (BAUMAN, 2001, p. 188).

Consumo: poderoso e frágil organizador social

[281] Graduada em Comunicação Social (UFMG) e Psicologia (PUC-Minas), mestre em Psicologia (PUC-Minas), com formação em Psicanálise (IPSM-MG). Endereço eletrônico: adrianebr@uol.com.br.

De um modo de vida orientado pela tradição, pelo tecido simbólico que se estendia desde o passado até as perspectivas do futuro, a modernidade líquida passou a ser norteada pelos objetos do mercado. O consumo tornou-se, assim, eixo dessa modernidade sempre em movimento.

O que quer que façamos e qualquer que seja o nome que atribuamos à nossa atividade, é como ir às compras, uma atividade feita nos padrões de ir às compras. O código em que nossa "política de vida" está escrito deriva da pragmática do comprar (BAUMAN, 2001, p. 87).

A sociedade de consumo atual opõe-se à sociedade de produção que se evidenciou a partir da Revolução Industrial e vigorou até o século XX. Em lugar da mão-de-obra buscada ali, pretende-se hoje engajar os sujeitos no papel de consumidores. Para que essa função não se esgote, os produtos não podem ser duráveis, exigindo sempre novos objetos em substituição aos anteriores. Os consumidores precisam, portanto, permanecer em estado de insatisfação e excitação, equilibrando a equação interesse-desinteresse de forma a consumir sempre.

O sucesso do capitalismo ergue-se sobre o saber científico, que trabalha na produção de produtos cada vez mais leves, mais portáteis, mais descartáveis – e mais numerosos, costurados em série, sem elemento que se destaque como portador de valor diferenciado (KEHL, 2004). O que se propõe é o acesso à satisfação como se a mesma estivesse inteiramente ao alcance das mãos, desligada do Outro e ligada apenas aos produtos da indústria. No entanto, o objeto derradeiro não chega nunca: para rendê-lo, há sempre outro, o que revela a condição de resto dessas produções: todas terminam como dejeto.

Quanto mais objetos se sucedem, mais aumenta a tendência à insatisfação, que aumenta o consumo, e assim sucessivamente.

O oferecimento do indivíduo para ser objeto de consumo, para "fazer-se drogar, fazer-se devorar", etc. não faz, senão, dar consistência a essa boca devoradora anônima, correspondente ao anonimato e à solidão globalizada de nosso tempo (TARRAB, 2004, p.61).

A psicanálise afirma que a satisfação absoluta, sem barreiras, torna-se limitada pela linguagem a partir do momento em que o sujeito se apropria e é apropriado por ela. Algo, no entanto, insiste por debaixo dessa perda causada pelo significante, escapando de seu domínio. Por "objeto a", Lacan (1992 [1969]) define isso que resiste após o atravessamento da linguagem que detém o gozo ilimitado. Ao mesmo tempo, portanto, que o objeto *a* é produzido pela linguagem, ele escapa de seu domínio, sendo por isso chamado também de mais-de-gozar, algo como um "bônus de gozo" (VALAS, 2001). Por ser sempre de um resto que se trata, o mais-de-gozar deixa o sujeito em um estado de insatisfação estrutural, que exige a tentativa de completude repetidamente.

Freud delineou, antes da noção de gozo lacaniano, a pulsão de morte, estabelecendo-a "mais além do princípio do prazer" (FREUD, 1987a [1920]), como o que causa a repetição e relembra o sujeito de sua falta, em oposição ao princípio do prazer – que limita a tensão para conservar a vida. Prazer e gozo, portanto, não pertencem ao mesmo registro: o prazer seria uma barreira para o gozo, para o excesso. A perda introduzida pela linguagem instaura a repetição, a insistência desse resto, do mais-de-gozar, como testemunha de algo que fracassa por estrutura na estratégia de contenção do princípio do prazer. É isso que insiste que os objetos do mercado hoje buscam tamponar, um após o outro, sucessivamente:

aí está o oco, a hiância, que de saída um certo número de objetos vêm certamente preencher, objetos que são, de algum modo, pré-adaptados, feitos para servir de tampão (LACAN, 1992 [1969], p. 48).

Lacan (1992 [1969]) cunha o termo "aletosfera" para dizer do espaço por onde se espalham essas fabricações do mercado. Condensação das palavras atmosfera e *aletheia* (termo grego para "verdade"), a aletosfera é a modificação da idéia que o homem tinha do lugar em que vivia. Trata-se de uma ampliação da idéia de atmosfera: a partir do momento em que a ciência muda a concepção de conhecimento, fabrica-se um espaço de coisas que não existiam antes na percepção – ondas, forças, energias -, alargando a dimensão do mundo.

Latusas, por sua vez, é como Lacan (1992 [1969]) nomeia os objetos do mercado. Chama-os de latusas para particularizá-los, enfatizar que os objetos não são sempre os mesmos, sendo definidos por seu tempo histórico (SOLER, 1998). Vieira (2004b) denomina "futilitário" o objeto típico do tempo fugaz da atualidade: descartável, envoltura do gozo vazio e próprio da época, solitário e autista, que desfaz os laços sociais (FERRARI, 2006). O que os meios de comunicação oferecem, portanto, são objetos esvaziados, prontos-para-gozar, dirigidos a um sujeito genérico, *"que é igual a todos e não é ninguém"* (KEHL, 2002).

É o reino das exceções que não dá lugar a ideal algum, mas somente à universalização de um "todos iguais". Todos iguais, desejando o mesmo último objeto comercializado e do qual os estudos de mercado dirigiram as condições de fabricação antes que as campanhas publicitárias organizassem para todos um desejo idêntico. É o reino do universal que exclui a singularidade do gozo de cada um. É o reino de um desejo posto em mercado comum com seus efeitos segregativos (...) (STEVENS, 1999, p. 16-17).

Produzem-se, assim, corpos homogêneos, industrializados, tatuados, siliconados, perfurados por *piercings*, recortados por marcas e *slogans* que, ao mesmo tempo em que definem "tribos", promovendo o pertencimento imaginário a agrupamentos, envelopam sujeitos sob o rótulo de consumidores, anulando as particularidades do gozo.

Por trás da liberdade individual que é o tesouro da modernidade líquida, portanto, deixa-se entrever a dependência em relação ao mercado. O sujeito vê-se *"submetido a um imperativo do direito à satisfação"* (MATTOS, 2004, p. 3), crendo que pode e, principalmente, deve desfrutar de todos os bens. O dever de gozar, segundo Kehl (1996), massacra a interdição ao gozo que funda a civilização: ir às compras passa a ser "liberdade obrigatória", da qual ninguém pode se excluir.

Os "consumidores falhos" (BAUMAN, 1998), a quem faltam os recursos necessários para atender aos apelos de consumo, merecem a alcunha de "consumidores" se compartilham da busca pelos objetos como tentativa de satisfação. O que define, no entanto, a pirâmide social da modernidade líquida é a capacidade efetiva de consumir, e essa não é tão democrática quanto a alcunha de consumidor: o direito ao consumo direto do objeto é destinado a poucos, estabelecendo a lógica da exclusão que a modernidade líquida assiste crescer, com conseqüências importantes para as formas de laço social.

A publicidade convoca todos a gozar de privilégios dos consumidores de elite. Se a alternativa fosse acessível a todos, não haveria privilegiados. Como não é, o que está sendo oferecido como tentação irrecusável é o direito de excluir a maioria. Assim sendo, a lógica da publicidade, hoje, está visceralmente comprometida com a lógica da violência banal que se expande como epidemia no mundo contemporâneo (KEHL, 2004, p. 62).

"Não fale com estranhos": a violência que corrói o coletivo

Bauman (2003) nomeia "comunidade" a expectativa de segurança em prol da qual a civilização adiava as satisfações e renunciava a suas pulsões. O futuro guardava a esperança de uma vida coletiva harmoniosa, solidária e tácita. Tanta segurança, porém, cobrava como preço parte da liberdade de cada indivíduo – a existência de uma comunidade efetivamente ordeira e segura exigiria obediência rigorosa de seus membros.

Segurança e liberdade, como se vê, sempre foram valores impossíveis de serem inteiramente ajustados (BAUMAN, 2003). Por esse motivo, a individualidade da modernidade líquida configurou-se como uma troca, uma concessão. A tecnologia e o saber científico facilitaram a conquista de espaços, a redução do tempo e o trânsito de informações, mas borraram as fronteiras das comunidades e, conseqüentemente, a proteção que se vislumbrava nas mesmas.

O que se promove a partir dessa transformação é uma alteração nos laços de confiança – esta deixa de ser elemento herdado para se tornar projeto individual sempre arriscado. "Relacionamentos" com "parceiros" são substituídos por "conexões" em "redes", que permitem a desconexão assim que o indivíduo a desejar (BAUMAN, 2004), reduzindo o outro a objeto de consumo.

Afinal, automóveis, computadores ou telefones celulares perfeitamente usáveis, em bom estado e em condições de funcionamento satisfatórias são considerados, sem remorso, como um monte de lixo no instante em que "novas e aperfeiçoadas versões" aparecem nas lojas e se tornam o assunto do momento. Alguma razão para que as parcerias sejam consideradas uma exceção à regra? (BAUMAN, 2004, p. 28).

Com os ideais em declínio na função de elo entre indivíduos, as "pseudo-comunidades" de hoje só podem ser formadas por semelhantes. Não concebem qualquer diferença: condomínios fechados, clubes privados, espaços "VIP" separam seus consumidores do mundo "de fora", dos "estranhos" do mercado que, alijados do consumo, partem para tentativas ilícitas participar do rol de "consumidores": rompem o contrato ao agir impetuosamente contra as leis, violando propriedades privadas, causando horror ao vestir-se e comportar-se "exoticamente".

O medo dos "estranhos" afasta aqueles que podem consumir de forma bem-sucedida dos espaços públicos e da vida partilhada, encerrando-os em suas comunidades estéticas cercadas por aparatos de segurança. Crescem as ilhas de consumo, como os *shopping centers*, que prometem o equilíbrio entre segurança e possibilidades de escolha.

A violência contemporânea estabelece-se, assim, sob novo paradigma: enquanto nas décadas de 50 e 60 era marcada por seu caráter político e ideológico, na modernidade líquida distingue-se pela falta de reconhecimento social e pela banalização do lugar do sujeito e das leis. Segundo Wieviorka (1997), o novo formato da violência atual define-se por seu teor infrapolítico, manifestando-se em esferas que estão aquém do Estado, não mais surgindo como conflito, mas com um fim em si, puramente destruidora.

Ao contrário do processo produtivo, o consumo é uma atividade inteiramente individual. Ele também coloca os indivíduos em campos opostos, em que frequentemente se atacam (BAUMAN, 1998, p. 54).

Os efeitos da violência podem ser tomados como paradigma dos vínculos quebradiços atuais. Esmaecido o lugar da relação simbólica com o Outro, mediada pela linguagem, o ato violento surge como resposta à não-relação, ao estreitamento do lugar da palavra. A agressividade que assistimos hoje travestida de várias maneiras no espaço urbano traduz uma forma de violência que toma o outro como rival, sem a figura da Lei simbólica como mediadora desse embate.

Saquear o outro, naquilo que este tem de essencial e inalienável, transforma-se quase que no credo nosso de cada dia. A eliminação do outro se este resiste ou faz obstáculo ao gozo do sujeito, nos dias atuais, impõe-se como uma banalidade. A morte e o assassinato, assim, impuseram-se na cena cotidiana como trivialidades (BIRMAN, 1999, p. 25).

A violência urbana aparece, aí, como produto próprio da sociedade de consumidores, que aumenta o hiato entre os que podem consumir e os que não têm recursos suficientes,

(...) entre os que foram seduzidos e passam a agir do modo como essa condição os leva a agir e os que foram seduzidos mas se mostram impossibilitados de agir do modo como se espera agirem os seduzidos. A sedução do mercado é, simultaneamente, a grande igualadora e a grande divisora (BAUMAN, 1998, p. 55).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BIRMAN, Joel. Apresentação. In: **Mal-estar na atualidade**: a psicanálise e as novas formas de subjetivação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. p. 15-25.

DRUMMOND, Cristina. Abertura das noites preparatórias da XII Jornada. **Boletim online da XII Jornada da EBP/MG**, n. 1, mar. 2006.

FERRARI, Ilka Franco. A solidão e o funcionamento dos sujeitos em tempos de inovação frenética. In: Congresso Internacional de Psicopatologia Fundamental, 2, 2006, Belém. **Anais**... Belém: 2006, s/p.

FREUD, Sigmund. Mais além do princípio do prazer [1920]. **Obras psicológicas completas**. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1987a.

KEHL, Maria Rita. O espetáculo como meio de subjetivação. In: BUCCI, Eugênio; KEHL, Maria Rita. **Videologias**. São Paulo: Boitempo, 2004. p. 42-62.

KEHL, Maria Rita. Visibilidade e espetáculo. In: Tercer Encuentro Latinoamericano de los Estados Generales del Psicoanalisis, 3, Buenos Aires, 2002. **Anais...** Estados gerais da Psicanálise, 2002. Disponível em <http://www.estadosgerais.org/ terceiro_encontro/kehl-espectaculo.shtml>. Acesso em 12 dez. 2005.

KEHL, Maria Rita. Você decide... e Freud explica. In: CHALHUB, Samira (Org.). **Psicanálise e o contemporâneo**. Belo Horizonte: Cespuc, 1996.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 17**: o avesso da psicanálise [1969]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LAURENT, Eric. Como recompor os Nomes-do-Pai. **Revista Curinga**, Belo Horizonte, n. 20, p. 17-26, nov. 2004b.

LAURENT, Éric; MILLER, Jacques-Alain. O Outro que não existe e seus comitês de ética. **Revista Curinga**, Belo Horizonte, n. 12, p. 4-18, set.1998.

MATTOS, Cristiana Pitella de. Apresentação. In: Jornada da Escola Brasileira de Psicanálise - MG, 9, Belo Horizonte, 2004. **Trabalhos para a conversação**. Belo Horizonte: Escola Brasileira de Psicanálise, 2004a, p. 3-4.

MATTOS, Sérgio de. Vigiar e prevenir: ensaio sobre a regulamentação perpétua. **Revista Curinga**, n. 20, p. 09-15, nov. 2004.

SOLER, Colette. O sintoma na civilização (o psicanalista e as latusas). **Revista Curinga**, Belo Horizonte, n. 11, p. 164-174, abr. 1998.

SOUTO, Simone Oliveira. O futuro de uma desilusão. In: Jornada da Escola Brasileira de Psicanálise - MG, 9, Belo Horizonte, 2004. **Boletim online**. Belo Horizonte: Escola Brasileira de Psicanálise, 2004.

STEVENS, Alexandre. Campo de concentração, mercado comum e segregação. **Revista Latusa**, Rio de Janeiro, n.3, p. 13-19, abr. 1999.

TARRAB, Maurício. Mais além do consumo: Parte I – a maldição do sexo e a época. **Revista Curinga**, Belo Horizonte, n. 20, p. 55-69, nov. 2004.

VALAS, Patrick. As dimensões do gozo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

VIEIRA, Marcus André. A (hiper)modernidade lacaniana. **Revista Latusa**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 69-81, out. 2004.

WIEVIORKA, Michel. O novo paradigma da violência. **Revista Tempo Social**, São Paulo, vol. 1, n. 9, p. 5-41, mai. 1997.

VIOLAÇÃO DOS DIREITOS JUVENIS E O PROTAGONISMO DO CONSELHO TUTELAR (UBERABA-MG)

ARAGÃO, Ailton de S.[282]; FERRIANI, Maria das Graças Carvalho[283]; FRANCISCON, Lucas de S.[284]; FRANCO, Elton F. [4]; TOLEDO, Mariana[5].

Resumo

Ante os debates em torno das redes sociais de proteção e a condição de vulnerabilidade social em que se encontram crianças, adolescentes e jovens urbanos, o trabalho pretende contribuir com reflexões sobre as contribuições e os desafios dos Conselhos Tutelares como importante componente da rede de proteção. A partir de dados primários, secundários e depoimentos dos conselheiros, observa-se que os encaminhamentos sob a forma de atendimentos individuais no serviço de psicologia adquirem primazia ao passo que outros pouco são acionados pelo Conselho Tutelar. Observa-se a fragilidade da rede ante a complexa estrutura social produtora de violência e de vulnerabilidades. De um lado, urge a superação do atendimento emergencial e, de outro, a construção conjunta das demandas, em parceria, por exemplo, com o Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente. A atuação em rede permite o debate e a intervenção na multicausalidade e do fenômeno e exige reflexões e ações fundadas na integralidade e na intersetorialidade.

[282] Doutorando junto ao programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto-Universidade de São Paulo (EERP-USP); docente da Universidade Federal do Triangulo Mineiro (UFTM). ailton_aragao@terra.com.br;
[283] Livre Docente; docente do curso de Enfermagem da EERP-USP e do programa de Pós-Graduação em Saúde Pública. caroline@eerp.usp.br;
[284, 4, 5] Discentes; Medicina; Universidade de Uberaba (UNIUBE)

Palavras-chave: Vulnerabilidade; Proteção social; Violência; Políticas públicas

I **Introdução**

A história da criança e do adolescente no Brasil possui diversos capítulos paradoxais. Dos filhos de escravos na senzala aos sinhozinhos da casa grande, como expõe Gilberto Freyre no clássico *Casa grande e senzala* (2002) essa parcela da população brasileira sempre foi alvo das mais diversas intervenções: a violência dos castigos físicos, os trabalhos forçados nas lavouras, a parca educação voltada para o desempenho de algum ofício manual, a inexistência de leis consistentes ou mesmo os costumes de uma época reforçaram a concepção de que crianças e adolescentes eram, na verdade, adultos mirins. E que, portanto, cabia aos adultos formá-los de acordo com os padrões institucionais de uma época.

Ao longo das décadas, o adolescer foi considerado por algumas áreas do conhecimento, sobretudo em saúde, como uma fase natural da evolução do ser humano, logo, uma transição para a vida adulta; um período de incertezas cuja orientação caberia às instituições oficiais. No entanto, há muito se observa que essas concepções funcionalistas e positivistas não alcançam a complexidade histórica em que estão imersos os adolescentes e os jovens, em sua pluralidade.

Partimos, portanto, da premissa que a temática da violação de direitos está inscrita na história de uma sociedade e a forma como esta tem se organizado para promover os direitos daqueles que estão à margem da riqueza socialmente produzida, ou ainda, em situação de vulnerabilidade social. Por um lado, esse público também é alvo das contradições expostas pela sociedade do trabalho e do consumo. E por outro, ao caracterizar a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, a Lei 8069/1990 expõe a necessidade da criação de organismos cujo propósito seja a defesa e a promoção desses direitos, dentre eles estão os Conselhos Tutelares.

Diante de uma sociedade estruturalmente violenta, os debates realizados em torno das redes sociais adquirem maior relevância na medida em que visam à construção de políticas públicas intersetoriais necessárias ao enfrentamento das violações de direitos oriundas da situação de vulnerabilidade social, em geral, e dos adolescentes e jovens, em específico.

Considerando a defesa dos direitos das crianças e adolescentes por meio de organismos estatais e da sociedade civil, proposta pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o presente artigo objetiva expor o mapeamento dos encaminhamentos realizados pelo Conselho Tutelar da cidade de Uberaba-MG, no período de 2000 a 2008, observando a articulação da rede local de proteção e promoção dos direitos. Enfatizam-se, ainda, os serviços mais acionados da rede e os desafios expostos pelos conselheiros locais sobre a efetividade das ações realizadas por seus integrantes.

II Procedimentos Metodológicos

Trata-se de estudo descritivo e exploratório desenvolvido por meio de investigação em prontuários do Conselho Tutelar de Uberaba. Para tanto, agrupamos a violação "do direito ao convívio familiar" em relação a alguns bairros da cidade. Diante de uma amostra de 95 prontuários, obtivemos 111 denúncias, dentre as quais estão algumas reincidências dentro dos cinco conjuntos de violação de direitos elaborada pelo Sistema de Informação para Proteção da Infância e Adolescência (SIPIA), vinculado ao Ministério da Justiça.

A pesquisa agrupou, ainda, os dados obtidos nas fontes secundárias, oriundos dos arquivos de Atendimentos e Encaminhamentos do Conselho de 2000 a 2008. A classificação tem um rol de 34 formas de violação de direitos às quais podem ser agrupadas em cinco principais conjuntos de direitos violados, dentre os quais estão o direito à saúde e à convivência familiar, por exemplo.

Neste artigo agrupamos, também, os encaminhamentos realizados pelo Conselho Tutelar para as demais organizações sociais. Essas vão desde órgãos públicos, como a Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDS) e Secretaria de Saúde até as escolas da rede pública e Unidades Básicas de Saúde (UBS's), passando por instituições voltadas para o atendimento dos adultos ou mesmo dos adolescentes e jovens vitimados, como o Centro de Apoio Psicossocial (CAP's).

Essa série de classificações e de instituições locais foi objeto de um processo de sistematização, sendo agrupadas em categorias analíticas pautadas pelo SIPIA. Esse processo trouxe à tona o retrato de uma sociedade estruturalmente violenta, que cuja complexidade resultaria em situações de maior ou menor vulnerabilidade.

Agregadas a essa estratégia de pesquisa, temos os relatos orais dos conselheiros tutelares. Segundo Minayo (1994b; 2007) e Laville e Dionne (1999), a obtenção dos relatos permite a construção de um universo de representações sobre como pensam os sujeitos de uma pesquisa, como sentem e avaliam seu cotidiano. Ao mesmo tempo, em que nos capacita na construção de uma análise crítica desse mesmo universo, promove a avaliação constante de uma série de elementos que, combinados, permite ao pesquisador e, sobretudo, aos sujeitos sugerir intervenções nos mais variados espaços de convívio cotidiano.

Nessa esteira, Triviños (1987) afirma que entrevista semi-estruturada é a que permite suscitar alguns questionamentos fundamentais direcionadas às bases teóricas, necessárias ao *fazer-se* da pesquisa, pois ao ampliar os questionamentos, provoca novas suposições que germinam ao mesmo tempo em que se obtêm as respostas daquele que informa. Assim, quem responde segue livre suas idéias e experiências dentro do objetivo do pesquisador e participa na construção do assunto da pesquisa.

> O depoimento oral é obtido em uma entrevista direcionada para um determinado tema. É um tipo específico de documento, construído pelo pesquisador. Em sua construção há uma interação entre o pesquisador e o entrevistado. Diferentemente do documento escrito, o questionamento é possível durante a elaboração do depoimento. E o pesquisador escolhe quem irá entrevistar, podendo fazer uma amostragem, conforme o caso. (LANG, 1999, p.68)

Assim, as entrevistas foram categorizadas e, juntamente com o primeiro conjunto de dados (primários e secundários), analisados sob a perspectiva hermenêutico-dialética. Partimos do princípio de que o processo de produção das informações, sejam quantitativas ou qualitativas, reflete as contradições e

antagonismos dos próprios sujeitos que as produzem em relação aos cenários de violência, imersos na superestrutura de uma sociedade violenta. Logo, tanto a produção dos dados consolidados quanto os discursos produzidos pelos conselheiros tutelares são oriundos de múltiplas determinações, que reconstroem e reinterpretam as contradições sociais, promotoras da vulnerabilidade social, expressas nas situações de violência. (MINAYO, 2007; LAVILLE; DIONNE, 1999).[285]

III O Conselho Tutelar ante as demandas do cenário de violência estrutural

3.1 O direito ao convívio familiar

O Conselho Tutelar de Uberaba foi criado em 1992, dois anos após a promulgação do ECA. Diante das demandas suscitadas pelos atendimentos, o Conselho passou a classificar a violência contra crianças e adolescentes em 34 tipos distribuídos em cinco grandes categorias em relação aos tipos de direitos violados.

De acordo com a classificação do SIPIA, temos as violações: do direito à saúde e à vida; do direito à liberdade respeito e dignidade; do direito à convivência familiar; do direito à educação, cultura, esporte e lazer e, por fim, do direito à profissionalização e proteção no trabalho. Dentre as violações expostas, a que apresentou maior expressividade na amostra relaciona-se ao "direito ao convívio familiar" que, por sua vez, relaciona-se diretamente à violência estrutural.

Segundo Minayo (200), uma sociedade é estruturalmente violenta na medida em que a forma de organização da produção de bens e serviços e do acesso aos mesmos deixa à margem uma parcela significativa dessa mesma população, que contribuiu direta ou indiretamente com essa produção.

Ao mesmo tempo, a condição social de vulnerabilidade se localizará nas áreas onde se encontra essa mesma parcela da população, assim, a precariedade das habitações, a alimentação aquém das necessidades nutricionais, a ausência de áreas públicas de lazer, a escassez de vagas nas creches e nas escolas regulares, e ainda, a submissão ao trabalho em condições precárias ou o desemprego são expressões dessa violência estrutural. O processo de socialização dos sujeitos sob essas condições de vida termina por não lhes promover a capacidade reivindicativa desses mesmos direitos violados. O setor saúde, por seu turno, é o setor onde essas demandas serão dirigidas em sua grande maioria, especialmente devido o caráter universal do acesso aos serviços. (MINAYO, 1993; 1994a; BRASIL, 2002)

Ao longo da série histórica constatamos que os "conflitos familiares", ou a violência intrafamiliar, obteve a maior representatividade, 17%, em média. Para os conselheiros, ela é reduzida durante as férias escolares (julho; dezembro e janeiro), períodos do ano em que as crianças e adolescentes passam a maior parte do tempo com os pais ou responsáveis. Por sua vez, espancamento, abandono e agressão mantêm uma constância média (2,5%; 2,8% e 1,8%, respectivamente). Os anos de 2000 e 2005

[285] A pesquisa fora aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o CAAE 0021.0.227.000-08.

apresentaram os maiores índices de denúncias de "conflitos familiares" (21%), a menor foi verificada no ano de 2007 (8,2%; n.1534).

Segundo a literatura, essas formas de violência podem ser classificadas como "maus tratos" e a violência intrafamiliar toma a forma de maus-tratos físicos, psicológicos, sexuais, econômicos ou patrimoniais, causando perdas de saúde ainda pouco dimensionadas. (BRASIL, 2002)

Para os conselheiros entrevistados, a produção e a reprodução da violência intrafamiliar pode estar associada à precariedade da infra-estrutura urbana nos bairros, ou seja, à violência estrutural: a ausência de creches ou vagas nas escolas, ou ainda, de qualquer projeto ou programa governamental ou da sociedade civil. Associa-se, ainda, à situação de desemprego dos adultos e/ou de litígio entre os pais, produtora de situações de abandono ou negligência, por exemplo. Ou nas palavras de um dos conselheiros:

[...] Muitas vezes os casais que decidem não continuar convivendo juntos começam com a questão da briga pela guarda dos filhos, e algumas vezes nos procuram querendo a guarda dos filhos e nós explicamos que o conselho tutelar é órgão autônomo não jurisdicional, ou seja, o CT não é judicial, ele não dá guarda judicial, mas se acionado e constatado a presença de situação de risco, daí sim.

O discurso do conselheiro revela que a população ainda não tem claro qual o papel do Conselho Tutelar para a proteção de crianças e adolescentes. Ao mesmo tempo, o depoimento também demonstra a insuficiente divulgação do papel do Conselho e, sobretudo, a parca visibilidade da instituição nas áreas de maior vulnerabilidade social aliada às ações de outros atores sociais. Ou seja, um dos desdobramentos desse discurso será seu não direcionamento às contradições de uma estrutura política, econômica e social que produz violências e aprofunda a situação de vulnerabilidade, relacionado, por exemplo, *Ao direito do convívio familiar em relação a alguns bairros*, como demonstra o Gráfico 1.[286]

[286] Para efeito de formatação no gráfico, adotamos a nomenclatura do SIPIA, assim, 3A – Ausência de convívio familiar; 3B – Ausência de condições materiais para o convívio familiar (não houve registros); 3C – Inadequação ao convívio familiar; 3D – Ausência de infraestrutura; 3E – Atos atentatórios ao exercício da cidadania.

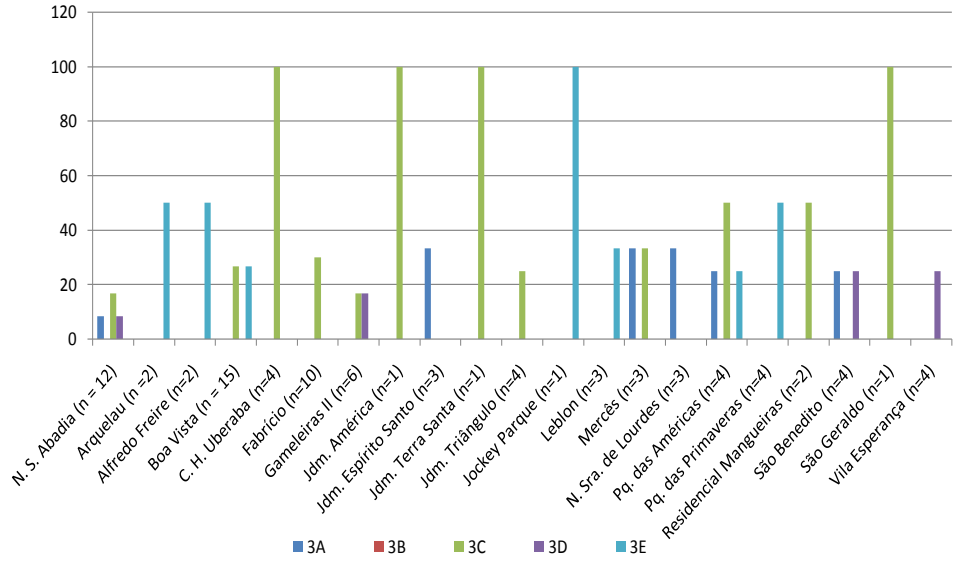


Gráfico 1: Violação do direito ao convívio familiar segundo os bairros de Uberaba (2000 – 2008)

Fonte: Arquivo dos pesquisadores

Num universo amostral de 95 prontuários, foram contabilizados 111 casos de violações de direitos, ou seja, um prontuário pode conter mais que uma violação, o que nos remete à forma como os prontuários são organizados: em ordem alfabética de acordo com o nome da mãe e com denúncias de todas as violações praticadas (com mais de um filho ou, em outros casos, reincidências).

Quando agrupados por bairros, vislumbramos que os "conflitos familiares" não se restringem às famílias pobres, ao contrário, se estendem a todas revelando a extensão do fenômeno. Embora a literatura advirta que a maior presença da violência intrafamiliar se localize nos bairros periféricos, como no Residencial Mangueiras ou no Jardim Triângulo, a observamos por praticamente todos os bairros da amostra sob a forma de "inadequação do convívio familiar".

Em relação ao convívio familiar adequado, observamos que a Lei age paradoxalmente. De um lado, preconiza-se que haveria um padrão de família ideal e, por conseguinte, de convivência familiar, sobretudo pelas famílias das classes populares. Pois historicamente, como aludimos acima, a ciência médica e as práticas jurídicas nortearam a formação de um tipo ideal de infância: a do adulto mirim. Esse projeto de sociedade higienista não foi abandonado do imaginário social, sobretudo quando ouvimos os adultos, membros das organizações sociais que promovem os direitos das crianças e dos adolescentes, afirmações que responsabilizam, estritamente, a família como foco gerador de violências. Esses discursos reforçam a doutrina da situação irregular. (DEL PRIORE, 1995; MOURA, 1995; RIZZINI, 2000).

Mas por outro lado, verificamos que o ECA produz outro discurso: o da doutrina da proteção integral favorecendo a compreensão de que as situações de violação de direitos são oriundas de uma forma de

organização societária na qual os arranjos familiares em situação de vulnerabilidade são o elo mais fraco. Assim, somente a ação de uma rede social, formal ou informal, de proteção ou de solidariedade é que poderia agir de modo estrutural sob as condições sociais de geração de violação de direitos de crianças e adolescentes. (SENNETT, 2001; VILLASANTE, 2002).

Tendo em vista que crianças e adolescentes se encontram em condição especial de desenvolvimento, tanto a violência estrutural como a situação de vulnerabilidade são agravadas pela violência intrafamiliar, entendida como

[...] toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro da família. Pode ser cometida dentro ou fora de casa por algum membro da família, incluindo pessoas que passam a assumir função parental, ainda que sem laços de consanguinidade, e em relação de poder à outra. O conceito de **violência intrafamiliar** não se refere apenas ao espaço físico onde a violência ocorre, mas também as relações em que se constrói e efetua. (BRASIL, 2002, p.15)

Logo, a relevância da atuação do Conselho Tutelar repousa, entre outros motivos, nos encaminhamentos realizados para os demais atores da rede de proteção e de promoção de direitos juvenis.

3.2 Desafios para a articulação da rede de proteção

Ao investigarmos os encaminhamentos realizados pelo Conselho entre os anos de 2000 a 2003 verificamos que o serviço de psicologia do Conselho atendeu cerca de 36% dos casos denunciados. E, ainda, no mesmo período, cerca de 35% dos casos foram encaminhados para a Secretaria de Defesa Social (SEDS)[287], como demonstra o Gráfico 2:[288]

[287] À época do levantamento nos dados consolidados no Conselho Tutelar, a SEDS ainda figurava como Secretaria Municipal de Assistência Social.
[288] Outras instituições integram a rede local de atendimento às demandas oriundas do Conselho Tutelar, aqui relacionamos aquelas vinculadas, diretamente ao setor saúde, com exceção da Secretaria Municipal de Educação.

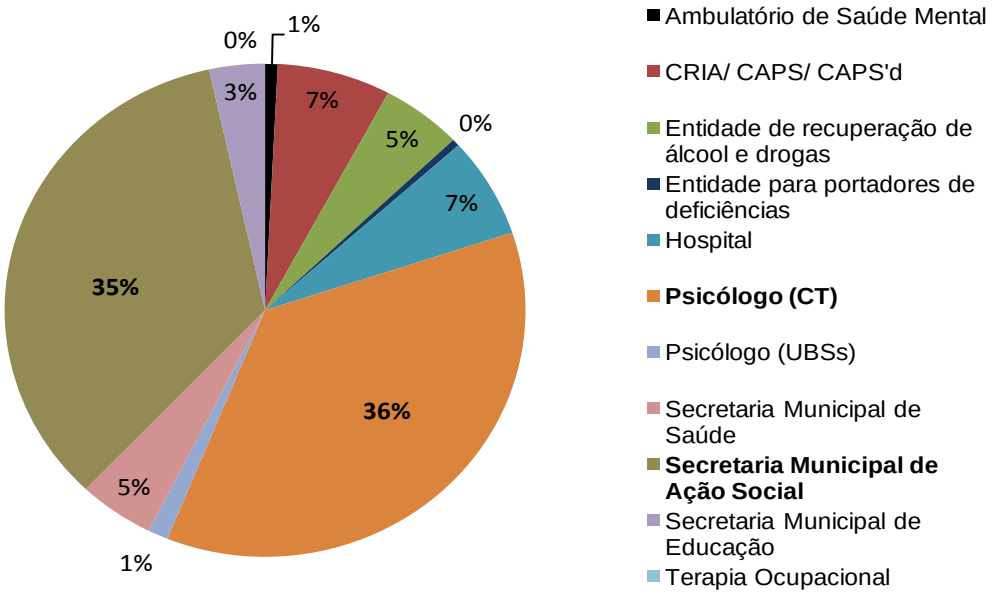


Gráfico 2: Encaminhamentos para organizações da rede de proteção e promoção de direitos à criança e ao adolescente em Uberaba (2000 a 2003).

Fonte: Arquivo dos pesquisadores

A maioria dos casos direcionados ao serviço de psicologia do Conselho é de atendimentos emergenciais, pois na eminência da denúncia ou mesmo do flagrante de algum tipo de violação "não há muito a ser feito a não ser acolher a vítima", declarou um dos entrevistados.

Observa-se, portanto, que esse encaminhamento se configura como assistencial-emergencial, ou seja, a solução é momentânea, com o objetivo de amenizar o impacto da violência sobre os maus tratos, dentre os quais aqueles oriundos da violência intrafamiliar. Porém, o trabalho desse profissional começa nas sessões seguintes, a partir dos retornos à sede do Conselho para o acompanhamento do caso, seja com as vítimas, com os agressores ou ambos.

Muitos autores asseveram que a ação de alguns atores sociais sobre as demandas de determinadas parcelas da população é resultado de políticas focais, pois não se dirige ao questionamento das estruturas sociais e econômicas que produzem essa dependência da assistência emergencial. Assim, embora uma média de 35% dos encaminhamentos realizados pelo Conselho Tutelar em quatro anos se dirigiu à SEDS, não se observam políticas públicas criadas com o intuito de promover ações estruturais votadas ao enfrentamento da reprodução de uma estrutura sociamente violenta, sobretudo para aqueles que se encontram em fase especial de desenvolvimento.

Tal ausência é traço característico da ordem neoliberal que tende a minimizar as ações do Estado junto às "questões sociais" que afetam esses grupos em situação de risco e não em situação de vulnerabilidade. Decorrem dessa postura as ações assistencialistas, fragmentadas, extemporâneas e

desacompanhadas de uma reflexão acerca das condições estruturais geradoras de vulnerabilidades. (IANNI, 1989; MONTAÑO, 2003 ; BENEVIDES, 1994; SEN, 2002)

Esse estado de coisas nos conduz a um paradoxo: por um lado, a vulnerabilidade individual seria reduzida na medida em que um indivíduo fosse tecnicamente informado e, a partir daí, mudasse seu comportamento de risco. Essa concepção recoloca o processo de "entrada" e "saída" da situação de risco sob a responsabilidade única do indivíduo. Por outro, a vulnerabilidade social expõe as condições estruturais em que vivem não apenas um indivíduo, mas uma coletividade e cuja mudança demanda a reivindicação coletiva dos direitos. (AYRES et al., 2006; SÁNCHEZ; BERTOLOZZI, 2007)

Assim, se constatamos uma quantidade significativa de atendimentos focados nos indivíduos, verificamos a fragilidade da rede local ante a complexa estrutura social produtora de vulnerabilidades negativas, entendidas como inibidoras de uma resposta socialmente articulada, ou ainda, responsáveis pela naturalização da condição social em que se encontram essas parcelas populacionais. Logo, observaremos a produção de múltiplas violações de direitos juvenis, dentre os quais ao convívio familiar, ao lazer, à saúde, à educação. (CASTRO; ABRAMOVAY, 2004)

Considerações Finais

Essa realidade evidencia um desafio a ser superado pelo Conselho na sua relação com as demais instituições que compõem a rede de proteção e de atendimento às demandas juvenis em Uberaba: de um lado, a superação do atendimento emergencial e imediato sem a investigação dos desdobramentos do atendimento realizado no interior do grupo familiar, na escola ou na vida comunitária. E, por outro, a construção conjunta de uma demanda programada acerca das mais variadas demandas atendidas pelos conselheiros que se convertam numa redução dos atendimentos individualizados ao passo que outros atores da rede são efetivamente acionados como suporte paras os encaminhamentos do Conselho.

Em ambos os casos observamos a ausência – ou a fragilidade – de uma política pública que tenha se centrado nas "questões sociais" que agravam a vulnerabilidade das populações juvenis e que, por conseguinte, geram violência.

Como asseveram os conselheiros, a ausência de vagas nas escolas e a ineficácia ou inexistência do transporte escolar; a falta de vagas nas instituições profissionalizantes; a inexistência ou precariedade de infra-estrutura de lazer nas comunidades; as políticas de geração de renda e emprego que não atendem a todos são consideradas, já, expressões da violência a qual podemos designar de caráter biopsicossocial e dialeticamente resultam, portanto, na ampliação da vulnerabilidade social.

Nesse cenário, a promoção da doutrina da proteção integral se apresenta no encaminhamento das demandas para as instituições da rede de proteção. Essa integração revela que, dada a multicausalidade do fenômeno, o princípio da integralidade e da intersetorialidade são norteadores da construção de políticas e programas que promovam a superação da fragmentação das ações, bem como da cultura de naturalização da violência.

Ainda que o público atendido pelos Conselhos Tutelares esteja minimamente amparado por essa organização social, na dura realidade urbana, uma série de omissões reforça padrões de violência e de violação, dos quais o direito à saúde e à educação, expondo a contradição: lei *versus* realidade. A modificação desse quadro necessita da articulação entre os serviços numa rede de cuidados integrais, sob a forma de políticas públicas voltadas para e com esses sujeitos em desenvolvimento.

Referências

AYRES, José R. de C. M. et alli. O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. In CZERESNIA, Dina & FREITAS, Carlos M. de (oOrgs.). **Promoção da saúde:** conceitos, reflexões, tendências. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2003, p.117-40.

BENEVIDES, Maria Victória de M.. Cidadania e democracia. **Revista Lua Nova**, São Paulo, n.33, p. 05-16, 1994.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Violência intrafamiliar: orientações para a prática em serviço. Cadernos de Atenção Básica n.8. Série A – Normas e Manuais Técnicos; nº 131. Brasília/DF, 2002.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. Juventudes no Brasil: vulnerabilidades negativas e positivas. In Anais do **I Congresso da Associação Latino Americana de População** (ALAP). Caxambu – MG. Setembro de 2004. 14p.

DEL PRIORE, Mary (Org.) **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1995.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. 30.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2002.

IANNI, Octávio. A questão social. **Revista USP**, São Paulo: p.145-54, set./out./nov. 1989.

LANG, Alice B. da S. G.. Documentos e depoimentos na pesquisa histórico-sociológica. In _____ (org.) **Reflexões sobre a pesquisa sociológica**. São Paulo, 2.ed. São Paulo, CERU, 1999, p.59 -72.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MINAYO, M. C. de S.; ASSIS, S. G.. Violência e saúde na infância e adolescência: uma agenda de investigação estratégica. **Saúde em Debate**, n.39, 1993, p. 58-63.

MINAYO, Maria C. de S.. A violência social sob a perspectiva da saúde pública. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro: n.10 (suplemento 1), p. 07-18, 1994a.

MINAYO, Maria C. de S.. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10.ed. São Paulo, 2007.

MINAYO, Maria C. de S.. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 7.ed. Petrópolis: vozes, 1994b.

MINAYO, Maria C. de S.. **Violência e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social: 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MOURA, Esmeralda B. B. de. Infância operária e acidente de trabalho em São Paulo. In: DEL PRIORE, M (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1995, p.112-28.

RIZZINI, Irene. **A criança e a lei no Brasil***:* revisitando a história (1822-2000). Brasília, DF: UNICEF; Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 2000.

SÁNCHEZ, Alba I. M.; BERTOLOZZI, Maria Rita. Pode o conceito de vulnerabilidade apoiar a construção do conhecimento em Saúde Coletiva? **Revista Ciência & Saúde Coletiva**. n.12, v.2, p.319-24, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo. **Direitos da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1993.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

SENNET, Richard. **A corrosão do caráter**: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Riso de Janeiro: Record, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto N. S.. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VILLASANTE, Tomás R. **Redes e alternativas**: estratégias e estilos criativos na complexidade social. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

QUEM ASSISTE AS AÇÕES DE BULLYING:

A CO-RESPONSABILIDADE DOS QUE SÃO ESPECTADORES DO PROBLEMA

Alessandra Ribeiro Faria

Bruna de Souza Barbosa

Filipe Augusto da Silva

Isabela Claudio Razera

Juliana de Oliveira Rodrigues

Raquel Machado Pereira[289]

Luciene Regina Paulino Tognetta[290]

RESUMO

Atualmente podemos encontrar muitos casos de maus tratos entre alunos dentro e fora das instituições escolares. O fenômeno bullying, um tipo de violência que ocorre através da perseguição e intimidação de um aluno por um ou vários colegas, vem ganhando destaque em estudos e pesquisas sobre violência na escola. Dentro do fenômeno, para que ele aconteça, é necessário um público, ou seja, o autor se vangloria de suas ações tornando público seus atos. Quem presencia estes atos são chamados de espectadores. O referente artigo busca tratar a relação destes espectadores com as situações de bullying nas escolas, para isto fez-se uma investigação com alunos de 8ª série/9º ano e 1ª ano do ensino médio com adolescentes entre 14 e 16 anos de escolas públicas, sendo que foram 150 alunos entrevistados. O recorte desta pesquisa a que nos detemos neste estudo visa portanto, conhecer as características desses espectadores. *C*om os dados recolhidos foi possível realizar uma análise de gênero - diferenciação de opiniões entre meninos e meninas – e também, a incidência de espectadores que são alvos e/ou autores de bullying. Os resultados nos apontam para a falta de indignação de uma maioria que assiste os atos de violência e que acabam por sua vez participando indiretamente do problema.

Palavras chaves: violência na escola, bullying, espectador, gênero, relação espectador/alvo/autor.

[289] Alunos de Licenciatura da Universidade Estadual de Campinas.
[2] Professora Doutora do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Introdução

O que me preocupa não é o grito dos maus. É o silêncio dos bons

Adaptado de Martin Luther King

Inúmeras vezes nos deparamos com notícias em meios de comunicação sobre violência nas escolas que relatam casos extremos de violência verbal ou física ocorrida entre alunos. Interessantemente, sempre existe um culpado e uma vítima, que só foram percebidos depois que os fatos tiveram consequências graves, chamando a atenção da escola e de toda a comunidade local. O que poucas pessoas sabem é que, em muitos casos, antes de chegar às últimas consequências, esses alunos envolvidos em casos de violência escolar já convivem diariamente com insultos e/ou agressões sem que os responsáveis pela organização escolar percebam.

Maus tratos, vitimização, intimidação, agressividade e violência entre pares, esses são sinônimos utilizados para se referir ao termo bullying que é um tipo de violência que vem ganhando destaque também em pesquisas acadêmicas. Tal violência ocorre através da perseguição e intimidação de um aluno por um ou vários colegas, com a intenção clara de provocar-lhe sofrimentos e apresenta caráter repetitivo e intencional. Muitas crianças que convivem dentro do meio escolar acabam sendo vítimas, autores e/ou espectadores de bullying.

O bullying é encontrado em qualquer faixa etária e nível de escolaridade, em todos os casos existe uma vítima. Os "alvos de bullying" são intimidados e ameaçados de maneira física e psicológica e, geralmente, são tímidos, retraídos e com alguma característica que os diferencie das demais pessoas que frequentam o mesmo meio social, seja a estatura física, a maneira como se comporta ou sua aparência.

Outra característica comum é que sempre existe um agressor, "o autor" de bullying. Ele é mais forte (pelo menos em força psicológica), ágil, esperto, articulador e um provocador permanente. Escolhe suas "vítimas" pelo seu amplo poder de detectar nelas uma característica que a diferencie dos demais e que lhe cause fragilidade. Ele tem a intenção de ferir e, por isso,

não se trata de uma brincadeira infantil esporádica, mas sim de metas a curto e longo prazo de causar um dano a alguém, menosprezando-o pela necessidade de se sentir superior.

Chegamos, assim, a uma definição de bullying que é sim uma forma de agressão/violência, mas que se diferencia das demais por suas características (Tognetta & Vinha, 2008; 2010; Tognetta, 2010).

O bullying não se trata de um episódio esporádico, mas de um fenômeno violento que se dá em todas as escolas e que propicia uma vida de sofrimento para uns e conformismo para outros. Neste prisma, por um lado, podemos concluir que o bullying traz à tona a dificuldade do sujeito ou de seu grupo de se relacionar e conviver com valores e características pessoais diferentes das suas. Há, portanto, uma questão ética.

Por outro lado, a incivilidade que se expressa no bullying, longe de ser considerada simplesmente má educação ou falta de civilização, é uma ruptura no âmbito de regras e expectativas de convivência e dos pactos sociais que perpassam as relações humanas. Há assim, um problema moral[291].

Segundo Prodócimo (2009) os alunos, quando chegam às escolas, trazem consigo uma grande bagagem de experiências, algumas positivas e outras não tanto, dependendo de suas experiências anteriores. Conforme a forma como forem acolhidos nesse ambiente escolar suas tendências se manifestarão. A criança constrói seus valores, princípios e normas por meio da convivência diária, desde pequena com os adultos, seus pares, e as situações nas quais são expostas.

Portanto, o desenvolvimento moral da criança está relacionado a qualidade das relações nos ambientes em que ela interage, não estando restringido somente a família, para isso: "é preciso que a criança possa ter experiências de vida social para aprender a viver em grupo e a escola é um local muito apropriado para essa vivência" (Tognetta e Vinha, 2008, p.4)

Entretanto, estamos vivendo em um tempo de supervalorização da quantidade de conhecimento acumulado, visando a carreiras técnicas ou aprovações em vestibulares e assim a qualidade das relações escolares fica, na maioria dos casos, em segundo plano. Por sua vez, os pais recorrem à escola como se fosse a única responsável pela educação de seus filhos e entregam a ela, e a seus educadores, a tarefa de formar seus jovens enquanto cidadãos conscientes de direitos e deveres.

Assim, os desafios para assegurar uma boa convivência nos espaços educativos em que se constatam agressões entre os alunos e entre eles e os professores configuram um fator de tensões com o qual esses profissionais têm de lidar.

[291] Moral e Ética não são tratados aqui como sinônimos: por um lado, a palavra moral refere-se à necessidade de regras que regulem a convivência humana e que assegurem os direitos e os deveres para com o outro. Por outro, a palavra ética indica a busca por uma vida em que faça sentido a convivência humana e que as pessoas tenham uma vida digna, ou uma vida boa (Tognetta, 2009ª). Assim, moral e ética definem a necessária experiência humana de conviver numa sociedade justa e generosa.

O bullying se apresenta como um componente particularmente prejudicial à prática docente, uma vez que envolve as relações em sala de aula e o cotidiano escolar em uma atmosfera de desrespeito, tensão e medo. O problema constante é que os alvos de bullying não se manifestam, o que torna difícil o reconhecimento do fenômeno entre crianças e adolescentes. Além de eles não delatarem seus agressores, professores e funcionários de escolas não estão preparados para reconhecer esse tipo de agressão dentro da sala de aula; eles estão mais preocupados em detectar problemas de indisciplina entre alunos e uma das razões para a pouca importância dada ao bullying é a confusão feita entre esse fenômeno e as brincadeiras infantis, de modo que, quando uma criança ou jovem se queixa de ser humilhado ou perseguido, por exemplo, os responsáveis tendem a interpretar como brincadeira, dizendo que aquele é um comportamento passageiro, recomendando que a vítima não ligue.

No entanto, como destacam vários autores, o bullying é uma soma de comportamentos intencionais e repetitivos, ou seja, são premeditados e não são passageiros.

É um dos deveres da escola ensinar ao aluno a diferença entre o que é público e o que é particular, ou seja, a instituição deve estimular o respeito a sua individualidade, intimidade e limitações para que, assim, também possa aprender a respeitar o próximo. Mas, ao invés disso, a escola está voltada para o que atinge a todos, sem diferenciações, pois "dificilmente considera que esse crescente olhar sobre o direito e o dever de todos – o que é público – começa pelo reconhecimento e respeito de si mesmo – do que é particular." (Tognetta e Vinha, 2008 p.6) o que está em jogo é justamente a falta de compreensão de educadores sobre a validação do "auto-respeito", necessário ao respeito do outro (Tognetta, 2009a).

Dentro do fenômeno, para que ele ocorra é necessário um espectador, para que o autor possa se vangloriar de suas ações tornando público seus atos. O espectador, "quase que em sua totalidade, amedrontado com a possibilidade de se tornar 'a próxima vítima', parece concordar com as ações dos autores, mesmo que seja pela indiferença ou pura aceitação" (Tognetta, 2008, p.4).

Os espectadores presenciam cenas de agressão e deveriam assumir um posicionamento moral sobre o que é justo ou injusto: agredir um colega de maneira gratuita ou se repudiar diante de tal ação. O que acontece aqui é a ausência de indignação que permite aos espectadores assumirem um posicionamento a favor das ações injustas. Falta a sensibilização dessas crianças e adolescentes que podem assumir uma posição de atuação para a superação e ajuda a tantos alvos e autores de bullying (Tognetta, 2009b).

A pesquisa empírica

É sobre especialmente a óptica desse importante personagem que pretendemos discutir as características desse fenômeno. O referente artigo busca tratar a relação destes espectadores com as situações de bullying nas escolas, para isto fez-se uma investigação com 150 alunos de

9º. Ano do Ensino Fundamental II e 1ª ano do Ensino Médio de escolas públicas da região metropolitana de Campinas[292]. Os alunos responderam a um questionário que continha 20 questões fechadas e abertas sobre questões de relacionamento. Tomaremos aqui um recorte dessa pesquisa[293] então, como dissemos anteriormente, retratando a questão sob o ponto de vista dos espectadores.

Perguntamos aos 150 alunos se conheciam alguém que já tinha sido vítima de insultos, agressões, assédios, ameaças, apelidos pejorativos, difamações, maus tratos ou intimidação na escola, 138 responderam que 'Sim, conhecem alguém que já foi agredido verbalmente e fisicamente', equivalendo a 92% do total de entrevistados. Apenas 12 entrevistados responderam que não (8%), como podemos observar na figura a seguir:

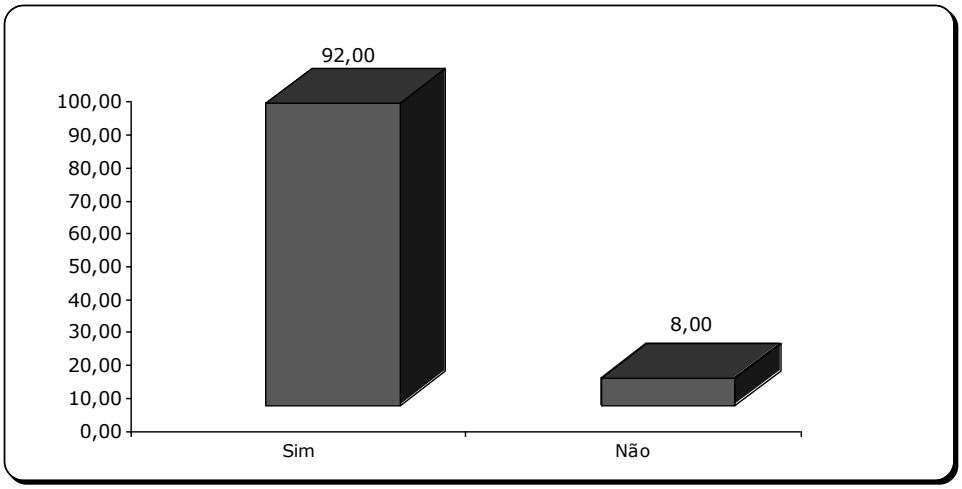


Figura 1. Você conhece alguém que já tenha sido vítima de insultos, agressões, assédios, ameaças, apelidos pejorativos, difamações, maus tratos ou intimidação em sua escola?

O elevado número de espectadores dentro da sala de aula pode ser relacionado à necessidade do autor por uma platéia. Estudos da Psicologia mostram que o homem não se comporta da

[292] É importante ressaltar que este trabalho faz parte de uma pesquisa orientada pela Profª. Drª. Luciene R. P. Tognetta e realizada por seus alunos da disciplina EL 774 P: Estágio Supervisionado I durante 1º semestre de 2010. O foco da disciplina foi estudar o fenômeno do *bullying*: cada grupo de alunos ficou responsável por analisar um aspecto do tema - *alvo, autor, expectadores, relação com professores e funcionários da escola* e *círculo de amigos* - através da observação de classes do 9º ano do Ensino Fundamental II (doravante EFII) e do 2º ano do Ensino Médio (doravante EM) públicos da região de Campinas durante os meses de abril e maio de 2010 e por aplicar um questionário que aborda cincos aspectos relacionados ao tema *bullying* listados acima. O questionário elaborado foi subdividido de forma que, cada tema seria abordado por questões que o ligaria ao grupo correspondente. Cada membro do grupo ficou responsável por encontrar uma escola onde teria de realizar observações com relação ao ambiente da sala de aula, as relações entre pares e as relações com a autoridade. Cada pesquisador, além dos questionários aplicados aos alunos, também entrevistou o diretor e o professor que estava sendo acompanhado na escola.

[293] Encontra-se em anexo a parte do questionário utilizado para o diagnóstico e caracterização dos possíveis espectadores de bullying.

mesma maneira quando está em grupo ou sozinho (La Taille, 2002). Diante do outro, ele precisa se "auto-afirmar", expondo as características que acredita serem valorizadas naquele meio em que se encontra inserido (Tognetta, 2009b). Desta forma, ainda que o número de autores de bullying dentro da sala de aula seja pequeno, ou apenas um, todos da sala servirão de platéia para que o autor mantenha a 'boa imagem' de si, reafirmando suas relações dentro de seu grupo de convívio.

A partir da questão anterior, foi feita a seguinte pergunta: Qual é o sentimento que experimentou quando soube do que estava acontecendo? Os alunos entrevistados podiam assinalar mais de uma resposta. Com o auxílio da figura 2 podemos constatar os resultados obtidos:

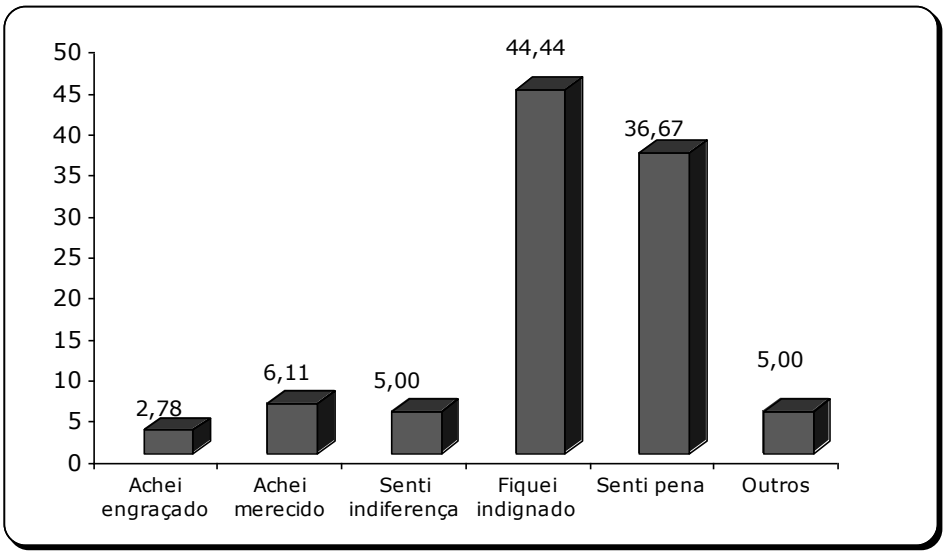


Figura 2. Sentimento que experimentou quando soube do que estava acontecendo

Dos entrevistados 80 pessoas se sentiram indignados, que corresponde a 44,44%, 36,67% sentiram pena, 6.11% acharam merecido, 5% sentiram indiferença, 3% acharam engraçado e outras 5% tiveram outras reações. Sabemos que a indignação é um sentimento necessário a justiça. Por tal razão, felizmente, um número razoável de alunos expressam esse sentimento de superar uma situação de injustiça enquanto que apenas 5% sentiram indiferença. Contudo, com apenas uma pequena diferença, muitos desses espectadores parecem não se mover a ação: se pensarmos que a definição do "sentir pena" nos coloca numa posição de privilégio e de superioridade sobre o outro, podemos inferir que esses 36,67% pouco se colocam a disposição de ajudar aqueles que sofrem, como poderemos notar quando analisarmos o que fazem esses alunos para resolver o problema.

E quanto ao gênero? Meninos e meninas experimentaram o mesmo sentimento quando souberam o que estava acontecendo? É o que passamos a discutir:

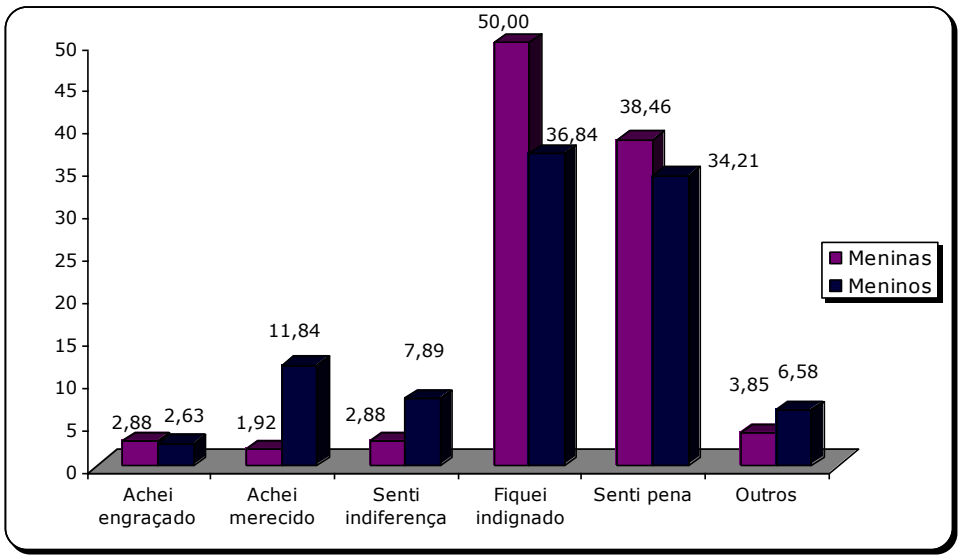
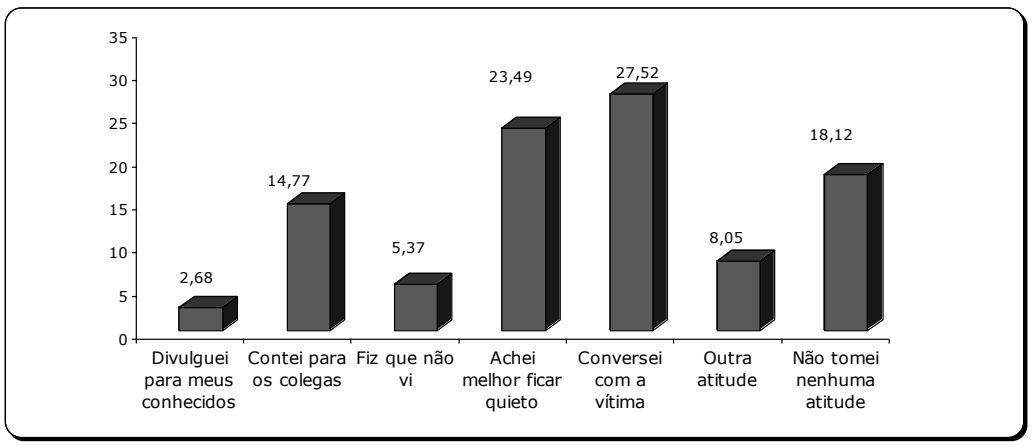


Figura 3. Apresentação dos resultados de acordo com o gênero.

Como podemos observar o número de meninas que assinalaram a alternativa "fiquei indignado" foi maior do que o número de meninos (meninas, 50%; meninos, 36,84%). Enquanto isso, o número de meninos que assinalaram a alternativa "achei merecido" foi maior que o número de meninas (meninas, 1,92%; meninos, 11,84%). Interessantemente, as meninas parecem perceber mais as injustiças causadas, embora esse fato não as isente como sabemos pela literatura de também serem autoras de bullying.

Fizemos a seguinte pergunta aos alunos: "Você tomou alguma atitude? Quais?" Os alunos entrevistados podiam assinalar mais de uma resposta. Com o auxílio da figura 4, passemos a observar suas ações.

Figura 4. Você tomou alguma atitude? Quais?



Vemos que 41 pessoas responderam que conversaram com a vítima (27,52%), 35 responderam "achei melhor ficar quieto" (23,49%), 22 contaram para os colegas (14,77%), 12 tomaram outra atitude (8,05%), 8 pessoas fizeram que não viram (5,37%), e 4 pessoas divulgaram a mensagem (2,68%).

Interessantemente, se somarmos as alternativas "fiz que não vi, achei melhor ficar quieto e não tomei nenhuma atitude" temos 46,98% das respostas que mostram que quase a metade dos entrevistados se omitem quando presenciam um ato de violência dentro do ambiente escolar. Somente 27,52% das respostas apontam para uma preocupação com o outro, sendo solícitos e demonstrando ações positivas que visam a resolução do problema.

Perguntamos aos alunos que conheciam uma vítima desse tipo de agressão se contaram para alguém quando souberam o que estava acontecendo cerca de 54.35% responderam que não e 45.65% dos entrevistados responderam que sim como podemos constatar na próxima figura.

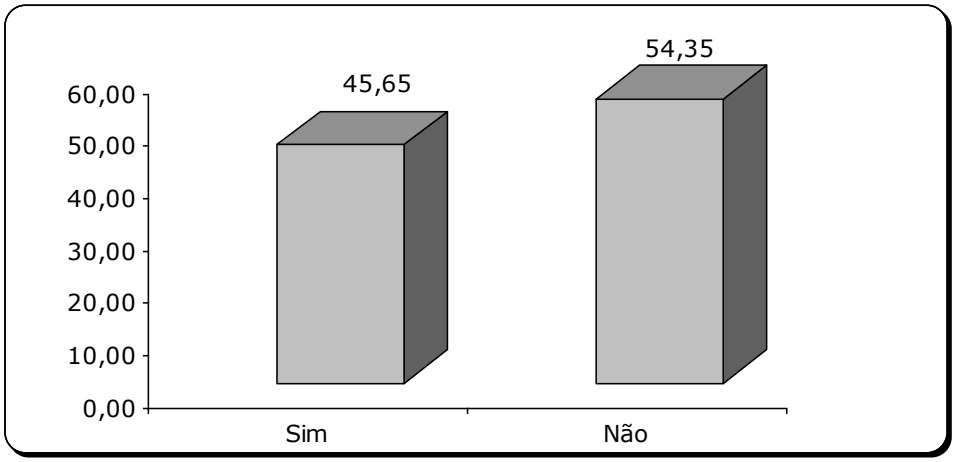


Figura 5. Contou para alguém quando soube o que estava acontecendo com a vítima?

Para os entrevistados que responderam "sim" foi feita a seguinte pergunta: "Para quem foi?" (Os alunos entrevistados podiam assinalar mais de uma resposta). Observemos suas respostas na figura que segue:

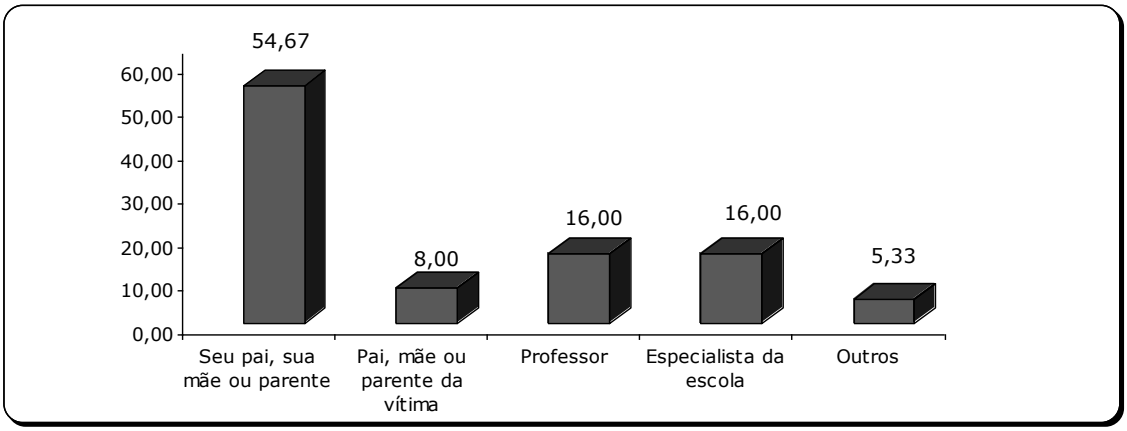


Figura 7. Para quem foi?

54.67% contaram para o pai, mãe ou parente, 16% contaram para o professor, outros 16% contaram para um especialista da escola, 8% contaram para o pai, mãe ou parente da vítima e 5.33% contaram para outras pessoas.

Podemos perceber que os entrevistados preferem procurar parentes próximos para relatar o que presenciou do que especialistas da escola ou professores. Isso pode pressupor que, para muitos alunos, existem relações de conflito entre aluno-professor: eles não se sentem à vontade para debater e resolver problemas dentro da sala de aula, por não haver confiança e nem espaços, na maioria das vezes, para este tipo de discussão.

Em seguida, perguntamos aos alunos o que pensam dos/as meninos/as que intimidam ou maltratam os/as outros/as (os alunos entrevistados podiam assinalar mais de uma resposta). Para tal questão, tivemos as seguintes respostas que podem ser visualizadas na figura a seguir.

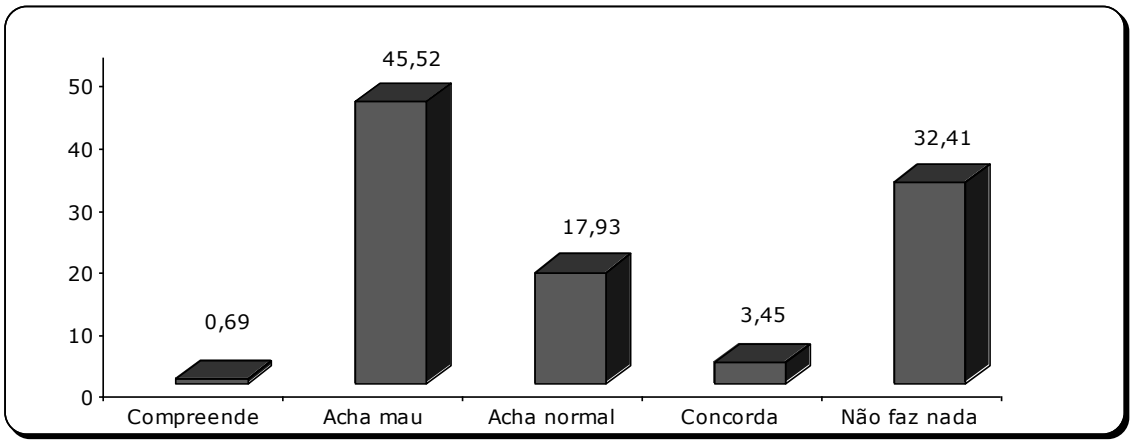


Figura 8. O que você pensa dos/as meninos/as que intimidam ou maltratam os/as outros/as?

Vemos que 45,52% "acham mau", 32,41% não "fazem nada", 17,93% acham "normal a atitude", 3,45% concordam com a ação e 0,69% dizem compreender (e quem sabe seja justificável assim como os 3,45% anteriores) que o façam.

Ainda que cerca da metade dos entrevistados acreditem que a atitude do autor seja algo negativo, encontramos um número considerável de crianças e adolescentes que não fazem nada a respeito, que simplesmente omitem a sua opinião e possível indignação com receio de também se tornarem vítimas ou mesmo por também padecerem do mesmo mau que acomete aqueles que são autores de bullying: a falta de sensibilidade moral (Tognetta, 2010).

E quanto ao gênero? Há diferença nas ações tomadas pelos espectadores especialmente ao procurar um adulto? Vejamos com o auxílio da figura a seguir.

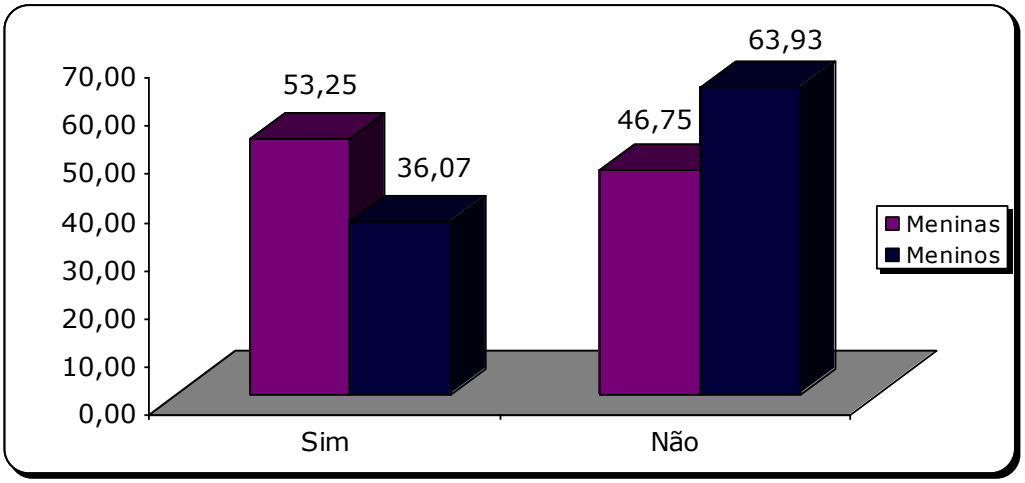


Figura 6. Resultados obtidos de acordo com o gênero

Podemos notar através da análise das porcentagens que o número de meninas que procuram os adultos para relatar o que presenciou é maior em relação ao número de meninos (meninas, 53,25%; meninos, 36,07%).

Agora vejamos: será que esses meninos e meninas que assistem ao bullying como espectadores respondendo que já viram alguém ser agredido, em outras situações também se comportam como autores ou são vitimizados por alguém? Comecemos essa análise em relação ao autor de bullying.

A partir do cruzamento das respostas às perguntas: "V*ocê já agrediu, zoou, maltratou, humilhou ou ameaçou algum colega?"*[294] e "*você conhece alguém que já tenha sido vítima de insultos, agressões, assédios, ameaças, apelidos pejorativos, difamações, maus tratos ou intimidações em sua escola?",* chegamos às seguintes conclusões : dos 150 entrevistados, 4% responderam "sim" para a pergunta *você já agrediu, zoou, maltratou, humilhou ou ameaçou*

[294] Tal questão fazia parte de nosso questionário, mas fora discutida e analisada em outro artigo. Transcrevemos apenas os resultados dessa para que possamos efetuar o cruzamento com a resposta quanto à já terem sido alvos de bullying

algum colega, e responderam "não" para a pergunta *você conhece alguém que já tenha sido vítima de insultos, agressões, assédios, ameaças, apelidos pejorativos, difamações, maus tratos ou intimidações em sua escola.* 4% responderam "não" para as duas perguntas e 43,33% responderam "sim" para as duas perguntas. 48,67% responderam "não" para a primeira pergunta e "sim" para a segunda pergunta. Esses 43,33% correspondem à quantidade daqueles que são ao mesmo tempo autores e espectadores de Bullying, presentes entre os entrevistados.

Perguntamos aos alunos pertencentes a essa última categoria analisada – espectadores que também são autores, qual é o sentimento que experimentou quando souberam do que estava acontecendo. A tabela a seguir nos permite visualizar os resultados.

Tabela 1. Sentimentos experimentados por aqueles que são espectadores e autores ao mesmo tempo

Sentimento experimentado	***Quantidade de respostas***	***Porcentagem***
Engraçado	3	3,2%
Merecido	8	8,51%
Indiferente	5	5,32%
Indignado	43	45,74%
Pena	30	31,91%
Outros	5	5,32%

Dos 43,33% dos autores – espectadores, 45,74% respostas assinaladas referiram-se à indignação e 31,91% à pena. Contudo, 3,2% apontam para o fato de que tais autores "acharam engraçado" e 8,51% "acharam merecido". (Lembrando que na pergunta se *você conhece alguém que foi vítima de agressões e maus tratos na sua escola, qual é o sentimento que experimentou quando soube do que estava acontecendo*, era possível que um mesmo aluno marcasse mais de uma alternativa em cada resposta)

Podemos observar que os resultados são bem parecidos com os anteriores – os espectadores - e inferir que ele, o autor, também tem discernimento para saber que a maneira com que um agressor age é injusta e faz mal à vítima. Embora sejam em menor número as respostas que salientam a questão do "achar engraçado ou merecido", o que devemos ressaltar neste caso é que em boa parte dos casos, o autor também sofre e a agressão é uma maneira de tentar compensar esse sofrimento. Neste caso, além de trabalharmos os valores que faltam a estes

meninos e meninas, temos que tentar ajudá-los no que toca à causa do sofrimento que os leva a cometer o bullying.

E quanto a relação alvo x espectador? A partir das perguntas: "*você já foi agredido, zoado, maltratado, humilhado, ameaçado por algum colega na escola?"*[295] e "*você conhece alguém que já tenha sido vítima de insultos, agressões, assédios, ameaças, apelidos pejorativos, difamações, maus tratos ou intimidações em sua escola?",* chegamos às seguintes constatações: dos 150 entrevistados, 5,33% responderam "sim" para a pergunta *você já foi agredido, zoado, maltratado, humilhado, ameaçado por algum colega na escola,* e responderam "não" para a pergunta *você conhece alguém que já tenha sido vítima de insultos, agressões, assédios, ameaças, apelidos pejorativos, difamações, maus tratos ou intimidações em sua escola;* 2,67% responderam "não" para as duas perguntas e 50% responderam "sim" para as duas perguntas. 42% responderam "não" para a primeira pergunta e "sim" para a segunda pergunta. Nesse sentido, 50% correspondem ao número de alvo – espectadores que existe entre os entrevistados. Cruzemos agora a resposta desses 50% de alvos-espectadores com a questão dos sentimentos experimentados quando souberam do que estava acontecendo com uma outra vítima. Com o auxílio da tabela 2, podemos ter as seguintes resultados:

Tabela 4. Sentimento experimentado pelos alunos que são, ao mesmo tempo, alvos e espectadores de bullying.

Sentimento experimentado	***Quantidade de respostas***	***Porcentagem***
Engraçado	2	2,152%
Merecido	5	5,38%
Indiferente	6	6,45%
Indignado	39	41,93%
Pena	35	37,63%
Outros	6	6,45%

Dos 50% alvos - espectadores; 41,93% das respostas referem-se ao fato de ficarem indignados; 37,63% das respostas relatam pena; 2,15% apontam para o fato de acharem engraçado. Chama-nos a atenção o fato de que mesmo entre as vítimas, encontramos 5,38% de respostas que se referem à crença de que um alvo de bullying merece passar por aquele constrangimento. Esses dados nos apontam para uma constatação já presente na literatura: meninos e meninas alvos de bullying parecem concordar com as características atribuídas a si

[295] Igualmente ao cruzamento anterior, tal questão fora analisada em outra ocasião. Utilizamos apenas os resultados para a discussão entre aqueles que indicaram serem alvos e ao mesmo tempo espectadores de bullying.

por seus algozes... (Lembrando que na pergunta se *você conhece alguém que foi vítima de agressões e maus tratos na sua escola, qual é o sentimento que experimentou quando soube do que estava acontecendo,* era possível que um mesmo aluno marcasse mais de uma alternativa em cada resposta.)

Tecendo algumas considerações finais

Essa pesquisa tratou da relação dos espectadores com as situações de bullying nas escolas. Por meio dos resultados encontrados foi possível concluir que os espectadores se diferenciam, de acordo com Avilés (2007), por um distinto grau de omissão ou de ação. E é este grau de omissão ou ação que será a energia que mantém as relações de bullying.

O espectador também vive um "conflito", e muitas vezes, uma inversão moral sobre o que é justo ou injusto. Por certo, para se proteger e não se tornar o próximo alvo de bullying, acaba se posicionando "em favor" do agressor, fazendo com que o bullying aconteça e se tornando indiferente a tais ações. Em boa parte das vezes, o espectador sabe qual é o valor correto, porém, há uma diferença em "saber o que é correto" e "fazer o que é correto". Vimos o quanto eles se indignam, mas o quanto ainda tal indignação não os leva a uma ação moral. O medo de reagir, aliado à dúvida sobre o que fazer, cria um clima de silêncio, no qual tudo parece estar bem. É comum o espectador desconsiderar o problema, valendo-se de justificativas e explicações como, por exemplo, as de que o autor não teve a intenção de magoar ou que o alvo está exagerando. Ademais, quando o autor continua impune, o espectador pode acreditar que a violência é um caminho rápido e eficaz para alcançar a popularidade, tornando-se ele também um bully.

De acordo com a literatura, o espectador tem discernimento entre o que é certo e o que é errado. Tanto o tem que é capaz de se indignar e sentir pena, conforme nos apontou o cruzamento dos dados. O que nos parece faltar entre esses meninos e meninas é a capacidade de se colocar no lugar do outro, de se sensibilizar com a dor do colega. Essa incapacidade está ligada à inversão de valores em que nossa sociedade está imersa. É a idéia "se não está me atingindo diretamente, para que vou me preocupar e/ou me envolver?" E é nesse sentido que nós, enquanto educadores, devemos trabalhar dentro da escola. Não apenas para "apagar o incêndio" na hora em que ele acontece, mas sim tentando trazer à vida destes alunos um sentimento de auto-respeito e a necessidade de respeitar o outro, seja ele quem for. Como fazemos isso? Quando proporcionamos que os conflitos sejam resolvidos pelas partes envolvidas, questionando-se como se sentiram, como poderiam ter resolvido de outra forma em que todos se sentissem respeitados; quando trazemos para a escola a possibilidade de se pensar nas regras de convivência, de se participar efetivamente das decisões coletivas que fará com que cada um se sinta respeitado.

A formação de uma imagem visando o reconhecimento perante os outros leva crianças e adolescentes a um conflito, ou seja, não aceitam aquele que é diferente, fora dos padrões

estabelecidos. Por isso, a convivência dentro da escola se faz cada vez mais importante, já que é um ambiente coletivo onde a existência de diferenças se faz presente e também por ser dentro dela que crianças e adolescentes podem construir boas imagens de si que incluam o respeito a si e ao outro.

Por tudo isso, o trabalho que deve ser feito com os alunos e, principalmente, com os espectadores é de sensibilização. Nos casos de bullying, o professor não está acostumado a lidar com os problemas dos alunos que não o afetam e nem afeta diretamente o andamento da turma como um todo. Por isso, é necessário que os educadores sejam orientados e que promovam a orientação, a conscientização e a discussão a respeito do assunto atentando para o fato de que nem toda briga ou discussão pode ser rotulada como violência. O conflito saudável e a troca de idéias diferentes são extremamente positivos e necessários ao aprendizado.

É preciso estabelecer uma relação de confiança e haver espaço para a discussão das regras de convivência. Podemos verificar que crianças e adolescentes não desejam a desordem, pois eles passam a cooperar com os professores a partir do momento em que existem regras que são construídas por eles. Porém, regras de vida em grupo partilhadas, que demandem obrigações para os alunos, mas também para os professores, em que a criação dessas regras, desse quadro normativo, seja feito de modo democrático, envolvendo alunos e professores, criando um modo de expressão possível aos alunos. Isso tornaria a relação pedagógica muito menos tensa, e estreitaria a distância tão grande que existe entre certos professores e os alunos. Tais ações seriam facilitadoras do objetivo maior que a escola deseja – a formação para a autonomia (Gallego e Becker, 2008).

Quando o professor ocupa um papel de adulto significativo facilita ao aluno o seu processo de desenvolvimento moral. Ele faz diferença dentro da sala de aula, pois é aquele que favorece relações de cooperação e respeito mútuo. Como entendido por Piaget (1948), o que cria esse sentimento de respeito é um sentimento misto de afeição e temor, em que o aluno estabelece um comportamento cooperativo, por temer perder seu reconhecimento pelo professor. Por tais razões, como professores, é imprescindível estar mais próximos dos alunos para tentar enxergar melhor quem estamos querendo formar, e também reavaliarmos nossos conceitos do que consideramos serem boas aulas, e para isso analisarmos o processo de formação e reeducação de professores.

Referências Bibliográficas

AVILÉS, J.M.; CASARES, I. M. **Estudio de incidencia de la intimidación y el matrato entre iguales en la educación secindaria obligatoria mediante el cuestioario**. CIMEI, 1999. Anales de Psicologia, vol. 21, nº 1 (junio), p.27-41, 2005.

AVILÉS, J.M; ELVIRA, N.A. **Definicion**. In: El bullying: la intimidacion y El matrato entre iguales. JMAM Ediciones, 2002. P. 17- 27.

DUBET, F**. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor.** Revista Brasileira de Educação, n.5-6, 1997, p.222-231.

GALEGGO, A.B.; BECKER, M.L. **Adolescência e respeito: a docência que faz a diferença**. Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas. Vol I nº 1 – Jan/Jun, 2008.

LA TAILLE, Y. **Vergonha- A ferida moral**. Porto Alegre: Vozes, 2002.

PRODÓCIMO, E. **Agressividade na escola: conhecendo o fenômeno**. Anais do I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral (COPPEM). Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp, 2009.

TOGNETTA, L. R. P. **Violência na escola: os sinais de bullying e o olhar necessário aos sentimentos**. In: PONTES, A.; DE LIMA, V. S. Construindo saberes em educação. Porto Alegre: Zouk, 2005. p.11-32.

TOGNETTA, L.R.P. **A formação da personalidade ética. Estratégias de trabalho com afetividade na escola**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2009a .

TOGNETTA, L.R.P. **Era outra vez o reizinho… e seus vizinhos. Suplemento especial para pais e professores (bullying no ambiente escolar).**Coleção: Falando de sentimentos. Americana: Editora Adonis, 2009b.

TOGNETTA, L.R.P.; VINHA, T.P. **Estamos em conflito: eu, comigo e com você! Uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas**. In**:** Escola, conflitos e violência. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008.

TOGNETTA,L.R.P; VINHA, T.P. **Bullying e intervenção no Brasil: um problema ainda sem solução.** In: Actas do 8º. Congresso Nacional de Psicologia da Saúde: Saúde, Sexualidade e gênero. ISPA – Instituto Universitário. Lisboa, Portugal. Anais eletrônicos, 2010, p.487-494.

TOGNETTA, L.R.P.; VINHA, T.P. **Valores em crise: o que nos causa indignação**? La Taille, Y.; Menin, M.S.S. (org.) Crise de valores ou valores em crise? Porto Alegre: Artmed, 2009

TOGNETTA, L.R.P; VINHA, T.P. **A construção da autonomia moral na escola: A intervenção nos conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores**. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR – EDUCERE e o III Congresso Ibero–Americano sobre Violências nas Escolas – CIAVE. Curitiba: PUC, 2008.

ANEXO I – Questionário Bullying

Caro aluno,

O questionário a seguir permite que você responda de acordo com o que pensa e vivencia de fato. Ele é um questionário **anônimo, secreto e individual**, por isso lhe pedimos que o responda com sinceridade e dizendo exatamente o que você pensa ou sente. Para isso, assinale com um (X) as questões de alternativas e escreva com sinceridade as questões escritas. Este questionário não é um teste nem um exame e por isso, todas as respostas serão corretas. O importante é saber de fato o que acontece na vida dos estudantes.

Agradecemos muito sua colaboração!

IDENTIFICAÇÃO

Idade:_____

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Série:_____

Escola:_____

Com quem mora ?_____

Sou: ( ) filho único ( ) tenho irmãos. Quantos? _____

Parte C – Diagnóstico e características dos possíveis espectadores de bullying

1- Você conhece alguém que já tenha sido vítima de insultos, agressões, assédios, ameaças, apelidos pejorativos, difamações, maus tratos ou intimidações em sua escola?

( ) sim ( ) não

2-Se você respondeu “SIM”, que conhece alguém que foi vítima de agressões e maus tratos em sua escola, qual é o sentimento que experimentou quando soube do que estava acontecendo?

( ) achei engraçado, divertido

( ) achei merecido

( ) senti indiferença

( ) fiquei indignado

( ) senti pena

( ) outros. Quais? _____

3- Você tomou alguma atitude? Quais?

( ) divulguei a mensagem, texto, imagem, vídeo, etc. para meus conhecidos

( ) contei para meus colegas

( ) fiz que não vi

( ) achei melhor ficar quieto

( ) conversei com a vítima dizendo para que ela _____

( ) outra atitude. Qual? _____

( ) não tomei nenhuma atitude

4- Quando você soube que alguém conhecido estava sendo vítima desse tipo de agressão, você contou para algum adulto (como, por exemplo, os pais ou professores)?

( ) não ( ) sim

5- Se respondeu "SIM", que contou a um adulto, para quem foi?

( ) seu pai, mãe ou parente

( ) pai, mãe ou parente da vítima

( ) professor

( ) especialista da escola (coordenador, diretor, orientador, monitor, etc)

( ) outros. Quem? _____

Qual foi o resultado?

_____
_____

6- O que você pensa dos/as meninos/as que intimidam ou maltratam os/as outros/as?

( ) Você compreende que o façam com alguns/as companheiros/as

( ) Parece que isso é muito mau

( ) É normal que aconteça entre colegas

( ) Fazem muito bem, têm seus motivos

( ) Nada, você se afasta do problema.

ESCAPAR E PROLIFERAR DIFERENÇA

Aline Bagetti[296]

Este trabalho propõe problematizar as seguintes questões:O que pode uma família?O que pode uma instituição correcional? E o que pode sociabilidades diferentes? Para aprofundar esses aspectos, busco problematizar a instituição familiar, a instituição disciplinar e as sociabilidades que proliferam a diferença. Ou seja, a partir da obra de Edson Passeti (1999) a família é violentadora quando comete violência contra a sua própria prole. E conforme Michel Foucault (1987) a *correta disciplina* elaborada pela instituição disciplinar é imposta para adestrar, docilizar e normalizar corpos. Em algumas famílias, os pais são os principais responsáveis pela violência contra seus próprios filhos. Nessa perspectiva, muitos adolescentes depois de sofrerem violência na família são encaminhados para instituições correcionais,como os abrigos onde seus corpos serão disciplinados. Além da disciplinarização, a sociedade de consumo, enuncia para os adolescentes um programa, que convida a consumir e competir pela beleza. Em contrapartida, para escapar dessas práticas educativas,atuando como educadora social em um abrigo de meninas, criei dois projetos sócio-culturais. Um projeto de informática e outro de cinema em uma escola pública, ao lado do abrigo em que as adolescentes residiam. Pode-se dizer que os projetos junto à multiplicidade de um povo composto por adolescentes, educadores sociais, professores e as crianças da escola proliferaram sociabilidades diferentes, ou seja, a diferença.

Palavras Chaves: Instituição, Disciplina, Diferença

Boa notícia para uma criança: Em tudo, em tudo que você terá a seu favor o corpo. O corpo está sempre ao lado da gente. É o único que, até o fim, não nos abandona.

Clarice Lispector

"Ter uma *família,* desejar compor uma *família,* ser uma pessoa *família"* são frases frequentes em nosso quotidiano. Pois para algumas pessoas ter e viver em uma *família* é algo prazeroso e agradável.

[296] Doutoranda em Educação.Unicamp/FE.

Para essas, o conceito de f*amília* vigora no bem e para o bem. No entanto, o que não é muito comum é questionar a convivência em *família*, já que a mesma na maioria das vezes se legitima em nome de sentimentos como o amor, o afeto, e o cuidado.

Assim considerando a sua importância no quotidiano das pessoas a palavra família é utilizada por diversas instâncias educacionais: como as escolas, a mídia, as igrejas, e os abrigos para justificar qualquer tipo de prática educativa. Em nome da família, essas instâncias educativas constroem uma pedagogia para insistir na possibilidade de reformular a convivência familiar mesmo que ela já esteja fadada ao fracasso, devido a violência que é exercida em seu meio. Dessa forma, considerando os contextos pergunto: O que pode uma família?

Então a partir das realidades cabe discutir o tema da violência nos ambientes familiares pois sabe-se que é dentro das casas, dos lares, das famílias pobres e/ou burguesas que ocorrem os mais terríveis atos de violência. Segundo Passeti (p. 67, 1999) *"a pesquisa realizada no antigo serviço de advocacia da criança (SAC) revelou que os pais são os principais responsáveis pela violência mental e, sobretudo, física contra crianças e adolescentes".* A violência é cometida por aqueles que tem o dever de educar, amar e socializar os filhos, ou seja, aqueles que detêm o pátrio poder. Pode-se dizer que o pátrio poder, está associado às atribuições formais que na sociedade está disposta em lei, como a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Vejamos o que prescreve o artigo 229, da primeira parte da constituição:

Art. 229. Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores.

E ainda o ECA estabelece:

Art. 21: O pátrio poder será exercido, em igualdade de condições, pelo pai e pela mãe, na forma do que dispuser a legislação civil, assegurado a qualquer deles o direito de, em caso de discordância, recorrer a autoridade judiciária competente para a solução da divergência.

Art. 21. Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as obrigações judiciais.

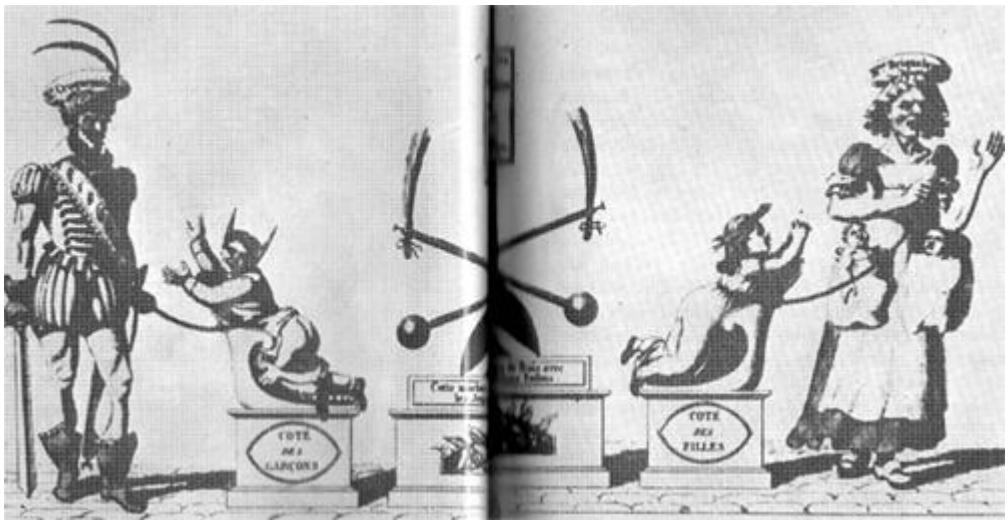
Mas como que essa instituição familiar, detentora do poder pátrio e que têm o dever de educar e de garantir os direitos da criança e do adolescente acaba por violentá-los?

No circuito da violência, aquelas cometidas sob a forma de espancamentos e penetração de instrumentos com ou sem imobilização, apresentam-se como as principais prática das por pais, mães e demais familiares. A família, enfim, é a principal violentadora contra a própria prole e funda sua reprodução na violência física (Passeti, 1999:76).

Muitas vezes, a família violenta a própria prole. Em relação a violência exercida na família e pela família, é preciso problematizar: Como e por que a família pode cometer estes terríveis atos? Pode-se dizer que é difícil tentar compreender por que a violência acontece, de que forma, ou por que e em quais circunstâncias ela se prolifera.Para aprofundar essas questões é importante compreender

que em determinados períodos da história, as crianças que eram denominadas incorrigíveis foram alvo de violência física por parte de seus pais e da sociedade.

Michel Foucault (1987), traz em sua obra Vigiar e Punir, uma gravura do fim do século XVIII para problematizar *a arte de corrigir as crianças.* A gravura é intitulada*: Máquina a vapor para a rápida correção das meninas e dos meninos.*



"Avisamos aos pais e mães, tios, tias, tutores, tutoras, diretores e diretoras de internatos e, de modo geral, todas as pessoas que tenham crianças preguiçosas, gulosas, indóceis, desobedientes, briguentas, mexeriqueiras, faladoras, sem religião ou que tenham qualquer outro defeito, que o senhor Bicho-Papão e a senhora Tralha-Velha acabaram de colocar em cada distrito da cidade de Paris uma máquina semelhante à representada nesta gravura e recebem diariamente em seus estabelecimentos, de meio-dia às duas horas, crianças que precisem ser corrigidas. Os senhores Lobisomem, Carvoeiro Rotomago e Come-sem-Fome e as senhoras Pantera Furiosa, Caratonha-sem-Dó e Bebe-sem-Sede, amigos e parentes do senhor Bicho-Papão e a senhora Tralha-Velha, instalarão brevemente máquina semelhante que será enviada às cidades das províncias e, eles mesmos, irão dirigir a execução. O baixo preço da correção dada pela máquina a vapor e seus surpreendentes efeitos levarão os pais a usá-la tanto quanto o exija o mau comportamento de seus filhos. Aceitam-se como internas crianças incorrigíveis, que são alimentadas a pão e água" (FOUCAULT, 1987:32-33, Gravura de número 29).

Nessa perspectiva, a máquina a vapor do século XVIII tinha como objetivo corrigir o mau comportamento das crianças. Os pais das crianças *mal educadas* eram convocados para realizar essa tarefa, ou seja, levá-las para as cidades das províncias para que elas apanhassem. A técnica do castigo, a qual era socialmente aceita tinha o intuito de corrigir os incorrigíveis:

"Durante o mais largo período da história humana, não se castigou por que se responsabilizava o delinquente por seu ato, ou seja, não pelo pressuposto de que apenas o culpado devia ser castigado, e sim com ainda hoje os pais castigam seus filhos, por raiva devida a um dano sofrido, a raiva que se desafoga em quem o causou, mas mantida em certos limites, e modificada pela ideia, de que qualquer dano encontra seu equivalente e pode ser realmente compensado, mesmo que seja com a dor de seu causador"

(NIETZSCHE, 1995:53).

Os pais investem numa suposta vingança que utiliza uso do castigo como pretexto para educar e impor limites aos filhos. Dessa maneira, crianças e adolescentes que vivem com as suas famílias, sendo o tempo todo violentadas e castigadas, são sobreviventes de uma vida terrível. Então, em muitos casos, os castigos e a violência cometida pela família chegam ao ponto de ameaçar a vida das crianças e dos adolescentes.

Nesse caso, ocorre a intervenção do Conselho Tutelar, que um órgão municipal destinado a zelar pelo direitos das crianças e dos adolescentes, sua competência e organização está prevista nos artigos 131 a 140 do ECA. Quando ocorre violência nos ambientes familiares, o Conselho Tutelar pode encaminhar as crianças e os adolescentes para abrigos da cidade, sob a proteção do Estado. Porém, sabe-se que essas instituições educativas dispõem de uma equipe técnica composta de coordenadores, psicólogas e assistentes sociais que trabalham para estabelecer os vínculos que foram rompidos entre a criança ou o adolescente e a família. Essa equipe de especialistas trabalha para fazer acontecer a ressocialização dos violentados, junto à *família* que os violentou.

Sendo assim, instituições como os abrigos, têm como objetivo preliminar socializar e disciplinar adolescentes que estão em conflito com a família ou com a lei. Porém, o que vemos é que algumas instituições visam disciplinar e corrigir o comportamento das crianças e dos adolescentes. A disciplina é imposta para docilizar os corpos. Em algumas instituições correcionais, como é o caso dos abrigos, existe um programa elaborado para vida dos adolescentes. Ou seja, o adolescente, que está sob a proteção do Estado, em uma instituição de caridade, não pode fazer o que quer, sair da instituição em qualquer horário. Essa medida de proteção oferecida pelo Estado tem uma função, a de ensinar *a correta disciplina.*

A instituição formula uma serie de *normas e regras* para a vida do adolescente, as vezes sem ao menos dialogar com os mesmos. As atividades são programadas pela instituição e devem ser cumpridas por todos. São estipulados horários para acordar e arrumar o quarto. O adolescente deve auxiliar na limpeza da instituição, ir para escola, frequentar cursos na comunidade para aprender a fazer algo que possa lhe dar alguma renda, consultar o psicólogo e o psiquiatra, e caso houver algum desvio, ser medicado com antidepressivos.

Assim para que o adolescente permaneça nessa instituição, ele deve dispor seu corpo para diversas intervenções. Esse corpo confinado e tomado pelo Estado não pode nunca ficar parado, ou ocioso. Esse corpo diferente que escapa da normatividade precisa de educação, lazer, saúde, e trabalho. Esse corpo agora passa a ser propriedade do Estado, pois é dever do Estado regular a vida de quem supostamente tinha uma vida indisciplinada. Nessa perspectiva, a instituição disciplinar trabalha para formular técnicas de poder para docilizar esses corpos rebeldes para que cumpram o programa já estipulado.

Michel Foucault em Vigiar e Punir (1987) problematizou essas técnicas de poder para o bom adestramento do corpo sendo eles, *a vigilância hierárquica, a sansão normalizadora e o exame.* No caso da violência que é exercida sobre os corpos de crianças e adolescentes a sansão normalizadora é o agente que opera na normalização de comportamentos:

> Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes " incorretas", gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência).Ao mesmo tempo é utilizada, a de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações (FOUCAULT, 1987:149).

Passagens como essas aparecem também no magnífico filme de François Truffaut, *Os incompreendidos.* O filme apresenta a historia de vida de Jean Pierre Leaud (Antoine), um adolescente, que não tem um corpo normatizado e que por isso é submetido a inúmeras situações de violência exercidas pelas instituições disciplinares.

Para escapar dessas práticas educativas que visam disciplinar e normalizar corpos, tornou-se urgente pensar o impensável e investir em sociabilidades diferentes. Como diz Deleuze (1985, p.221), "*um pouco de possível senão sufoco".*

Considerando esses aspectos ou as questões levantadas neste trabalho, propus a criação de dois projetos sócio-culturais na perspectiva da filosofia da diferença. Estes projetos foram criados em um abrigo de meninas, quando atuei como educadora social. Depois de minha saída do abrigo as educadoras sociais que permaneceram na instituição deram continuidade às atividades que já estavam sendo desenvolvidas. Durante a criação desses projetos surgiram algumas questões: Como trabalhar com adolescentes que sofreram violência por parte da família violentadora? Como fazer um trabalho que não fosse violentador? Essas questões sempre me acompanharam nas práticas educativas que realizei ao longo da minha formação enquanto educadora.

Então, para a concretização das atividades procurei problematizar o universo cultural das adolescentes. Constatei, a partir das observações e das conversas informais realizadas que as adolescentes abrigadas estavam sendo constantemente influenciadas por modelos de comportamento padronizados. Dessa forma, é procedente a justificativa de que vivemos em um tempo onde instituições como a mídia estão sempre criando necessidades de consumo, moda e entretenimento para o público em geral, especialmente o feminino.

Essas necessidades inventadas e aperfeiçoadas por empresários e publicitários acabam por regular e controlar uma espécie de comportamento de rebanho na população. Programas como Big Brother Brasil incentivam os jovens a controlar a vida dos outros, fazer intrigas e também a consumir produtos caros e de marca para serem belos, jovens e de bem com a vida. Segundo Koff (2003 p. 57) a *"televisão tem se revelado hábil na exploração e manipulação destes desejos, mostrando que a transubstanciação da intimidade em forma de comunicação constitui uma das alterações mais importantes nas sociedades de* consumo *contemporâneas".* A sociedade de consumo convida a consumir para que a vida seja transformada, programada por outros. Conforme Corrêa (2006, p.165) "*viver hoje, depois de todo o programa de transformação a que fomos submetidos para nos*

comportarmos de acordo com o que se espera de nós a sociedade, confundem-se a obedecer a comandos".

Assim consumir desesperadamente para se enquadrar na sociedade é obedecer a comandos. O que pode gerar essa necessidade desesperada de consumo: Teria a comunicação algo a ver com isso? Afirmo que as maneiras como esses programas televisivos entram na vida das adolescentes, produzem sofrimento, pois muitas desejam adquirir roupas de marca, tintas para pintar os cabelos, bolsas chiques ou algo que está sendo vendido pelo mercado.

Portanto, a sociedade de consumo, apoiada por práticas publicitárias incita a juventude a ir em busca do corpo perfeito e de uma suposta beleza ideal vendida também em novelas brasileiras. Pode-se dizer que os principais conflitos que ocorrem entre adolescentes abrigadas podem estar atrelados a essa necessidade de consumo, de competição pela beleza e ao confinamento e a correta disciplina em que são submetidas.

Sendo assim, a partir dessas questões, para escapar dessas práticas, iniciamos as atividades propostas nos projetos sócio-culturais. O projeto de informática na escola, foi realizado numa escola pública localizada ao lado do abrigo. O local foi o laboratório de informática, onde uma vez por semana as adolescentes aprenderam a manusear o computador.

Dessa forma, o referido projeto abriu possibilidades para que as adolescentes interagissem com amigos, familiares através do cyber espaço (e-mail, orkut, msn, pesquisas escolares) pois sabe-se que as mesmas residem no abrigo, e encontravam-se fora de seu ambiente de origem onde inevitavelmente estabeleceram vínculos que por motivos alheios a sua vontade foram rompidos. Cabe ressaltar que a partir da concretização do projeto Informática na escola, houve um interesse por parte das meninas em realizar diversos tipos de pesquisa na internet. Por isso, as adolescentes pesquisavam sobre diversos assuntos de seu interesse, e portanto, possibilitou-se a construção de outras sociabilidades.

Além do que já foi posto, mas não menos importante, o projeto informática na escola serviu também para que as meninas tivessem acesso a informação, cultura, lazer, diversão conforme o artigo 71 do ECA: "Art. 71. *A criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento".*

Sendo assim atuamos pedagogicamente, na medida em que extrapolamos programas prontos, rotineiros e fixados e criamos condições para fazer acontecer uma educação diferente, onde as adolescentes criaram outros processos de subjetivação. Dessa forma, através de vontades, interesses e curiosidades o conhecimento pode acontecer de forma livre, espontânea e criativa.

Concomitante com o projeto de informática iniciamos as atividades propostas no projeto cinema aberto. Este também foi realizado na mesma escola e abriu possibilidades para que acontecessem encontros prazerosos entre educadores, professores e alunos. Sabe-se que o cinema é uma arte, na qual não só apreciamos ou contemplamos, mas sentimos a vida acontecer de forma intensa. Ao assistir um filme, trilhamos novos caminhos, mudamos de rumo, pensamos sobre a vida, e principalmente adquirimos conhecimento. Conhecimento que faz com que tenhamos sempre mais vontade de assistir um filme diferente. Conhecimento que faz despertar a vontade de querer conhecer algo inimaginável, fantasioso, diferente, algo que pulsa a vida.

A partir dessas questões, não seria a hora de nós educadores, potencializar formas de vida que produzam arte, beleza e singularidades? Ir ao cinema é algo prazeroso, pois produz um encontro voluntário entre amigos para ver outras imagens, sentir sons, cheiros e vozes diferentes, potencializar os cincos sentidos. E saber que não existe somente uma forma de se relacionar com o mundo e com as pessoas.

Foi então, que as adolescentes participaram ativamente da proposta. O projeto cinema aberto apresentou dois filmes na escola. O primeiro filme apresentado foi, *A viagem de Chiriro (2001)* do diretor Hayao Miyazake, que conta a história de *Chiriro*, uma garota de 10 anos, que acredita que todo o universo deve atender aos seus caprichos. Após saber através de seus pais que estarão mudando de cidade ela fica furiosa, sem fazer nenhum esforço para esconder sua raiva. Em meio a lembranças de seus amigos que terá que deixar, Chihiro percebe que seu pai se perdeu no caminho para a nova cidade onde irão morar, indo parar defronte um túnel aparentemente sem fim que é guardado por uma estranha estátua. Curiosos, os pais de Chihiro decidem entrar no túnel. Apesar dos pedidos para voltarem ao carro, Chihiro acaba seguindo junto com eles para descobrir que ele leva a um mundo aparentemente deserto, onde existe uma cidade sem nenhum habitante. Famintos, os pais de Chihiro decidem comer a comida, que está disponível em uma das casas, enquanto que a própria Chihiro decide explorar um pouco a cidade. Entretanto, logo ela encontra com Haku, um garoto que lhe diz para ir embora da cidade o mais rápido possível. Ao reencontrar seus pais, Chihiro fica surpresa ao ver que eles se transformaram em gigantescos porcos, enquanto que misteriosos seres começam a surgir do nada. É o início da jornada de Chihiro em um mundo fantasma, povoado por seres fantásticos, no qual humanos não são bem-vindos.

O segundo filme apresentado foi, *Coraline e o mundo secreto,* do diretor henry Selik que conta a a história de Coraline, uma menina que se muda com sua família para uma enorme casa. Explorando as inúmeras portas do local, a menina acaba abrindo uma que dá para outra casa, em outro mundo, cujos habitantes querem mantê-la presa, como sua filha.

Esses dois filmes foram apresentados para as crianças da 4 série do Ensino Fundamental da escola pública ao lado do abrigo. As adolescentes então, após a exibição de cada filme realizaram atividades pedagógicas com as crianças, como conversar, pintar, desenhar, escrever sobre os filmes propostos. Pode-se dizer que as crianças, as adolescentes, os professores e as educadoras sociais se envolveram nas atividades de forma intensa e prazerosa pois vivenciaram um outro tipo de sociabilidade.

Uma sociabilidade que rompeu com relações hierárquicas pois teve força para compor práticas educativas diferentes junto a multiplicidade de um povo. Esses projetos foram realizados numa escola pública, e o que fez a diferença foi que, não eram fixados, regulados ou tinham algum intuito de disciplinar alguém. Pelo contrário, as atividades pedagógicas aconteceram, devido a sua consistência, a sua forma que era aberta e livre. Pode-se dizer que esses projetos tinham em seu formato escapar de práticas disciplinadas e proliferar diferença.

Sendo assim, diante da violência exercida pela instituição familiar e das práticas disciplinadas da instituição correcional, talvez a pergunta que fica para finalizar esse texto seria o que podem as sociabilidades? Seria a criação de sociabilidades diferentes uma saída para escapar das práticas educativas formuladas e reformuladas pelas instituições para manter e submeter os corpos violentados, confinados e disciplinados. Sabe-se que essas práticas já estão fadadas ao fracasso na medida em que não abrem espaço para a proliferação da diferença.

A multiplicidade não cabe em uma instituição familiar e tampouco em uma instituição disciplinar por isso para compor com ela busca-se sempre inventar sociabilidades diferentes. Proliferar a diferença e inventar outras formas de vida, que produza forças ativas. Para isso e imprescindível que as pessoas envolvidas com a educação de crianças e jovens na sociedade contemporânea ativem espaços transversais onde a multiplicidade possa inventar ações e projetos sócio-culturais que tenham a ver com arte, vida e corpo livre.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente.* Lei Federal 8069 de 13/07/1990.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil.* 1988.

CORRÊA, C. G. *Educação, Comunicação e Anarquia*. Procedências da Sociedade de Controle no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

DELEUZE, G. *Cinéma-2: l'image-temps*. Paris: Éditions de Minuit, 1985.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: a história das violências nas prisões*. Tradução Lígia M. Ponde Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1987.

KOFF, F. A *cultura do Espetáculo. Sete estudos sobre mídia, ética e ideologia. (Coleção, comunicação e contemporaneidade*, ilustrações João Luiz Roth, Santa Maria, UFSM,Facos, 2003.

LISPECTOR, C. *Para não esquecer*. 5 ed. Siciliano, São Paulo, 1992.

MIYAZAKI, H. Filme: *Sen to Chihiro No Kamikakush.* Tradução para o português. *A viagem de Chiriro,* Japão, 2001.

NIETZSCHE, W. F, "*Para a Genealogia da Moral: Uma polêmica"*;tradução notas e posfácio de "Paulo César de Souza", São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

PASSETI, E (org). *Violentados: Crianças, Adolescentes e Justiça.* São Paulo: Editora imaginário, 1999.

SELIK, H. Filme: *Coraline e o mundo secreto.* Eua, 2009.

TRUFFAUT, F. Filme: Le 400 Coups. Tradução para o português- Os incompreendidos. França, 1959.

CARACTERÍSTICAS DAS RELAÇÕES ENTRE PARES E SUA RELAÇÃO COM O FENÔMENO BULLYING

André Coelho da Silva

Cesar Falleiros Terçariol

Chaiane T. Soares Lopes

Fernando Alves Ferreira

Guilherme Ariolli Salustiano

James Alexandre Martins[297]

Luciene Regina Paulino Tognetta Tognetta[298]

RESUMO

O fenômeno Bullying tem recebido grande destaque na mídia e com essa divulgação faz-se necessário estudos e discussões cada vez mais abrangentes sobre tal problema para melhor entendê-lo. Para este fim, o presente estudo utilizou uma pesquisa do tipo exploratória, de cunho quantitativo. O instrumento utilizado foi um questionário respondido por 150 estudantes de Ensino Médio de escolas públicas e particulares do interior paulista escolhidos aleatoriamente dentre as 30 escolas selecionadas por conveniência. Através das respostas dadas pelos alunos buscou-se identificar características de suas relações interpessoais com seus colegas e como esses dados estariam ligados ao fenômeno Bullying no ambiente escolar. Os dados encontrados demonstraram perfis desempenhados pelos estudantes dentro do espaço educativo e de como eles poderiam ser caracterizados como autores, vítimas e/ou espectadores de Bullying. Além disso, os resultados obtidos através do questionário aplicado entre os alunos geraram informações importantes de como o ambiente propício ao Bullying pode ser construído e de como as relações entre pares está envolvida nesse processo.

Palavras-chave: violência na escola: bullying, conflitos interpessoais, relações entre pares.

[297] Alunos de cursos de Licenciatura da Universidade Estadual de Campinas.
[298] Professora doutora do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Introdução

"Nossos meninos e meninas carecem de espaços de trocas,

de saber o que pensam e o que sentem seus companheiros

numa situação de conflito.

Crescem, portanto, acreditando que as diferenças

devem ser acentuadas entre eles, pois nunca aprenderam

a admirar aquilo que é comum entre si".

Luciene Tognetta, 2009b.

A vida em sociedade tornou-se comum desde que o ser humano deixou de ser nômade e se estabeleceu em ambientes fixos. A partir deste momento, construir relações com outro indivíduo que possui características diferentes veio a ser um pré-requisito para viver em uma civilização. A forma como construímos nossa sociedade inevitavelmente gera conflitos que em alguns casos pode levar a uma ação violenta. A escola, espelho desta sociedade, como não poderia deixar de ser está repleta de conflitos e nos últimos anos a violência vem se destacando nesta instituição e tornando-se estudo para muitos pesquisadores (Camargo, 2009).

Dentre as formas de violência na escola, o bullying tem se destacado em diversos estudos e ganhado uma grande atenção da mídia. Em alguns momentos o significado do fenômeno acaba sendo deturpado levando a seu uso inadequado. Bullying é um termo em inglês utilizado para designar a prática de atos agressivos entre estudantes (Olweus, 1998; Ruiz, 1997 a, b; Martinez, 2001, Fante, 2004). Traduzido ao pé da letra é como se fosse uma intimidação. Para nós, podemos traduzi-lo como uma intimidação caracterizada por algumas peculiaridades muito interessantes como "ações agressivas intencionais e repetidas, praticadas por um ou mais alunos contra outro" (Tognetta, 2005). Portanto, bullying é uma ação de violência física e/ou psicológica que ocorre intencionalmente, sem motivos aparentes e de forma repetitiva.

Relatos de indisciplina e violência têm se tornado rotina nas escolas brasileiras e em todo o mundo. Dubet (1997), sociólogo e pesquisador francês, relata sua experiência como professor de um colégio da periferia de Bordeaux (França), motivada a partir dos dramáticos relatos de professores

sobre a realidade em que atuavam. A princípio, achava tais depoimentos exagerados, porém sua experiência acabou confirmando as queixas dos professores. Ele pode perceber que os alunos exibem muita resistência ao professor, sendo necessário reconstruir a relação a todo o momento – conquistar os alunos era uma árdua e contínua tarefa. Segundo ele, os alunos adolescentes estão preocupados com seus problemas de adolescentes, sendo hostis "por natureza" ao mundo dos adultos e, consequentemente, ao professor. Nem mesmo a oportunidade de aprender novos conhecimentos os seduziria. A situação escolar parecia não ter sentido: muitos alunos eram extremamente infelizes, apesar de parecerem sensíveis ao fato de que alguém se preocupava com eles, queria o bem deles. Dubet acredita que uma mistura de autoridade e liberdade, com regras justas para alunos e também para professores, poderia criar um ambiente mais agradável na escola.

Prodócimo (2009) reitera tais considerações afirmando ainda que condições ambientais muitas vezes presentes na escola, tais como ruído, calor, alta densidade populacional, etc, facilitam a agressividade por dificultar um trabalho de bem-estar e tranquilidade emocional. Se tomarmos os estudos da Psicanálise, todos nós apresentamos uma dose instintiva de agressividade, sendo o papel da civilização direcioná-la. É nesse sentido que Prodócimo (2009) afirma que a educação não deve desligar-se da afetividade, da preocupação com o outro. Dessa forma, comportamentos anti-sociais soam como um pedido de socorro dos alunos. Assim, há um pedido que se torna urgente: quando um aluno ou aluna é envolvido numa situação de bullying.

Nos últimos anos, sobretudo, o termo "bullying" tornou-se muito popular dentro do contexto educacional. Mas, afinal, o que é o bullying? É um sinônimo de violência?

Conforme Avilés e Casares (2005), bullying são condutas intencionais onde se buscam estabelecer relações de domínio e submissão entre pares de forma reiterada, recorrente. Ações essas tais como insultos, ameaças, chantagens, exclusão social, violência física, humilhação, menosprezo, etc. Além disso, o bullying é uma forma de violência muitas vezes implícita e decorrente de problemas de ordem intrapessoal, embora acabe se manifestando nas relações interpessoais (Tognetta, 2005).

O que difere o bullying de "brincadeiras", "gozações", expressões verbais, "brincadeiras de contato físico" é o fato de ele ser caracterizado através da repetição. Não são brincadeiras ao acaso, há sempre por parte do autor de bullying a intenção de ferir (psicologicamente e/ou fisicamente) um determinado alvo (a vítima de bullying), o qual é escolhido sutilmente de acordo com características que o rebaixam e que ninguém negaria que ele tem. Assim, o agressor – que geralmente é astuto e fisicamente bem dotado - reconhece as dificuldades afetivas e/ou físicas da vítima, a qual costuma ser apática, frágil, ansiosa, insegura, sensível, conformista (Tognetta, 2005; Tognetta & Vinha, 2008).

Por certo, é inerente ao ser humano uma busca por uma "boa imagem de si", uma busca por valorização perante a visão dos outros (Tognetta, 2005; 2010). Dessa forma, quem sofre bullying acaba tendo uma grave alteração na estima que tem de si mesmo. Contudo, não só a vítima precisa de ajuda, o agressor também: afinal, o problema a ser resolvido é substancialmente de ordem intrapessoal: ambos sofrem. O que leva uma pessoa a se tornar um autor de bullying são causas afetivas e morais, uma vez que o agressor não se sensibiliza com o sofrimento do outro, os danos que serão causados – falta-lhe empatia e há deterioração em sua escala de valores. Ao agredir os pares, esses autores de bullying estão buscando a legitimação de uma boa imagem de si diante dos outros, o que deixa claro a necessidade da existência de espectadores, de um público que presencie ou então seja informado daquilo que ocorreu. Os agressores buscam compensar a falta de valor que atribuem a si mesmos através do rebaixamento dos outros, em outras palavras: eles atacam para se defender (Tognetta & Vinha, 2008).

Quanto aos espectadores, estes normalmente permanecem omissos, rindo controladamente da crueldade cometida contra alguém, não por concordar com ela, mas por temer se tornar a próxima vítima – "antes ele do que eu" (Tognetta & Vinha, 2008).

Crianças de três anos já podem praticar ou sofrer bullying, porém, essas condutas tornam-se mais freqüentes conforme o número de relações instituídas aumenta, ou seja, a escola é o ambiente ideal para a prática do bullying (Tognetta, 2005). Além disso, em geral, os adultos envolvidos (professores, diretores, pais, funcionários da escola, etc.) não estão atentos a esse tipo de prática e, mesmo quando a percebem, costumam ser omissos ou, então, tomar medidas equivocadas - sobretudo por desconhecer o fenômeno e as possíveis intervenções que podem ser aplicadas. Necessariamente as intervenções devem garantir a formação de sujeitos com identidades autônomas, que gostem e respeitem a si mesmos para que possam, assim, construir o respeito a outrem (Tognetta & Vinha, 2008).

Casos de bullying têm aparecido de forma cada vez mais freqüente no cenário educacional brasileiro. Em estudos anteriores com estudantes do Ensino Fundamental da região metropolitana de Campinas, interior de São Paulo (Bonin, Cruz e Tognetta, 2006; Tognetta & Vinha, 2010), demonstraram que existe no cotidiano das escolas aí situadas uma violência silenciosa que acomete meninos e meninas, alvos de bullying. Estariam estes alunos tendo problemas em estabelecer relações afetivas entre seus pares?

Motivados pela busca a esta resposta, realizamos uma pesquisa com estudantes de nono ano do Ensino Fundamental e primeiro ano do Ensino Médio de escolas públicas da região metropolitana de Campinas, no interior do estado de São Paulo. Este estudo, realizado no primeiro semestre de 2010, consistiu em investigar a ocorrência de casos de bullying entre estes adolescentes e caracterizar as relações entre pares estabelecidas entre os autores, vítimas e espectadores desta violência que cotidianamente têm atingido as escolas de todo o mundo[299].

Foi aplicado um questionário adaptado de Olweus (1998) e Fante (2005) em 150 alunos de diversas escolas públicas de Campinas, tanto do sexo masculino como do sexo feminino, que pretendeu analisar as relações que estes adolescentes estabelecem entre si. Das 20 questões contidas no questionário, tomamos por hora, neste artigo aquelas que nos interessam para aquilo que objetivamos discutir – as relações entre pares no contexto escolar. Tais perguntas procuraram investigar dados

[299] É importante ressaltar que este trabalho faz parte de uma pesquisa orientada pela Profª. Drª. Luciene R. P. Tognetta e realizada por seus alunos da disciplina EL 774 P: Estágio Supervisionado I durante 1º semestre de 2010. O foco da disciplina foi estudar o fenômeno do *bullying*: cada grupo de alunos ficou responsável por analisar um aspecto do tema - *alvo*, *autor*, *expectadores*, *relação com professores e funcionários da escola* e *círculo de amigos* - através da observação de classes do 9º ano do Ensino Fundamental II (doravante EFII) e do 2º ano do Ensino Médio (doravante EM) públicos da região de Campinas durante os meses de abril e maio de 2010 e por aplicar um questionário que aborda cincos aspectos relacionados ao tema *bullying* listados acima. O questionário elaborado foi subdividido de forma que, cada tema seria abordado por questões que o ligaria ao grupo correspondente. Cada membro do grupo ficou responsável por encontrar uma escola onde teria de realizar observações com relação ao ambiente da sala de aula, as relações entre pares e as relações com a autoridade. Cada pesquisador, além dos questionários aplicados aos alunos, também entrevistou o diretor e o professor que estava sendo acompanhado na escola.

.

como quantos amigos dizem ter, se viveram situações em que se sentiram sozinhos e como se organizam para realizar trabalhos em grupos quando assim solicitados[300].

Os resultados obtidos demonstram que infelizmente esta forma de violência está presente na realidade escolar deste município e tem afetado o modo como estes alunos têm estabelecido laços afetivos entre si como podemos constatar a seguir.

A pesquisa empírica

Como dissemos, para a realização deste artigo, foi realizada uma pesquisa com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e alunos do 1º ano do Ensino Médio, em um total de 150 alunos. Para a realização da pesquisa além do questionário respondido pelos adolescentes, autorizados pela instituição escolar, fizemos também seções de observação para que de forma geral, os resultados encontrados pudessem ser analisados com mais qualidade e entendimento.

Por fim, as discussões presentes neste estudo se originaram de dados obtidos em questionário de cunho quantitativo e observações feitas no ambiente escolar, além do uso de referências bibliográficas sobre o fenômeno bullying. Com isso, foi possível trazer a tona dados relevantes sobre este fenômeno em escolas da rede pública na região metropolitana de Campinas.

Do total de 150 alunos pesquisados, 81 alunos eram do sexo feminino e 69 alunos do sexo masculino, distribuídos entre o último ano do Ensino Fundamental II (8ª série ou 9º ano) e primeiro ano do Ensino Médio. Podemos observar tais resultados na tabela e na figura que seguem:

Tabela 1. Distribuição dos Alunos por Sexo

Sexo	Quantidade	%
Feminino	81	54%
Masculino	69	46%
Total	150	100%

[300] A parte do questionário que trata das relações entre pares encontra-se em anexo.

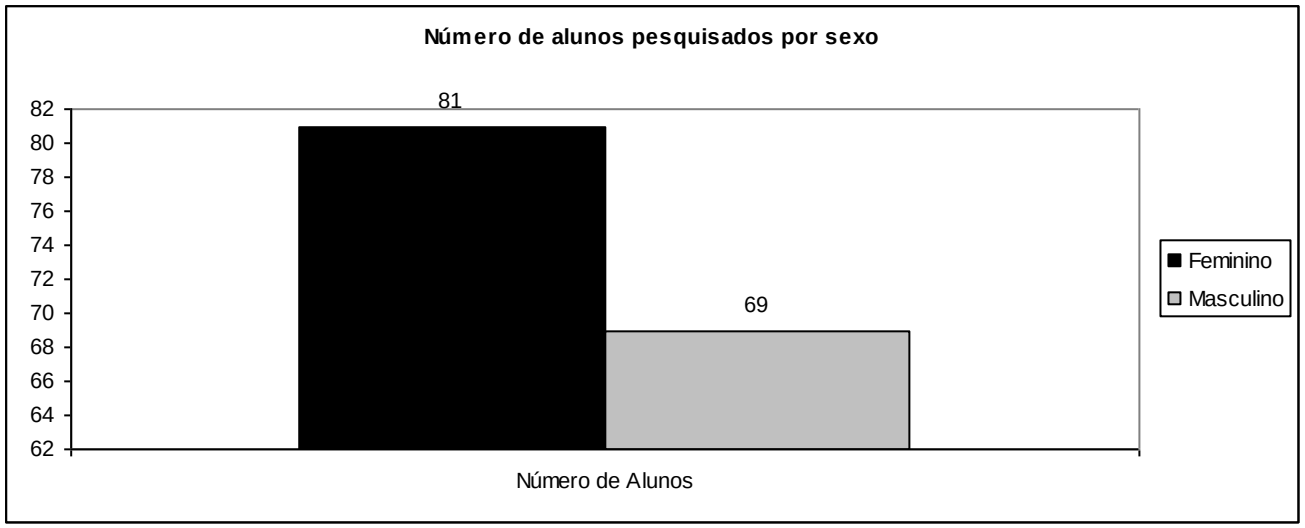


Figura 1. Distribuição dos Alunos por Sexo

Há diferentes papéis assumidos pelos envolvidos em bullying, o aluno pode ser autor, vítima ou espectador, e ainda pode assumir mais de um papel. A tabela e a figura a seguir apresentam as tais papéis assumidos pelos alunos:

Tabela 2. Quantidade de autores (convictos ou eventuais), vítimas e espectadores.

	Quantidade	Percentagem
Autores Convictos	24	16,0%
Autores Eventuais	44	29,3%
Vítimas	90	60,0%
Espectadores	138	92,0%
Total de Alunos	150	100%

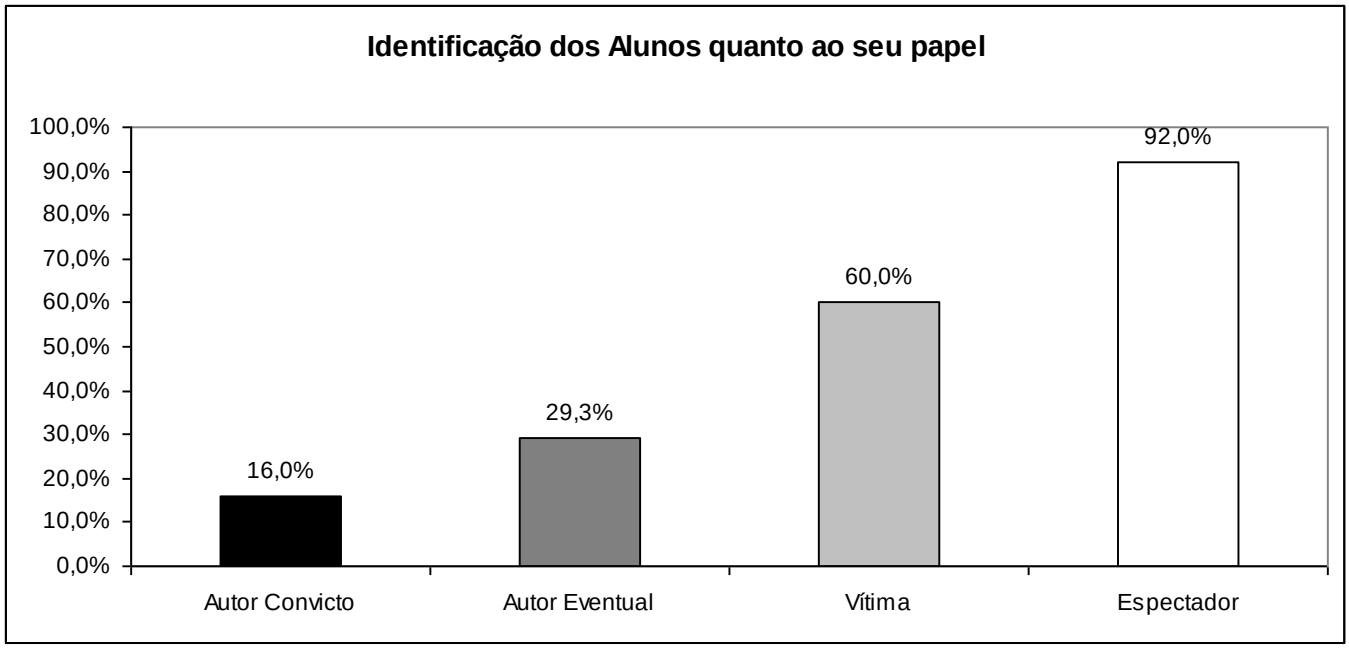


Figura 2. Identificação dos alunos quanto ao seu papel

Temos que 16% dos alunos se caracterizam como autores convictos (que correspondem ao fato de que com determinada freqüência – mais de duas vezes já agrediram alguém), 29,3% dos alunos se caracterizam como autores eventuais (que eventualmente, "de vez em quando" podem ter agredido alguém), 60% dos alunos se caracterizam como vítimas e 92% se caracterizam como espectadores. Como era de se esperar, a maior parte dos alunos é caracterizada por espectadores.

Esses primeiros dados apresentados se referem à amostra de nossa pesquisa, o perfil dos alunos consultados.

Mas, como se dão as relações entre esses sujeitos envolvidos ou não em situações de bullying? Visando uma melhor caracterização dessa amostra quanto à relação entre iguais, passemos então a discutir tais aspectos. Três questões foram tomadas como referência para estabelecer o cruzamento entre aspectos das relações entre pares e aqueles cujas respostas os caracterizaram como alvos, como autores ou espectadores.

Para a pergunta "Você tem bons amigos (amigos ou amigas verdadeiras na escola)? Quantos? tivemos os seguintes resultados conforme descritos na tabela 3 e na figura que segue.

Tabela 3. Pergunta 1 – Você tem bons amigos (amigos ou amigas verdadeiros na escola)? Quantos?

Resposta	Quantidade	%

A) Não. Não tenho nenhum amigo	8	5,3%
B) Tenho um amigo	18	12,0%
C) Entre dois a quatro	54	36,0%
D) Mais de cinco amigos	70	46,7%

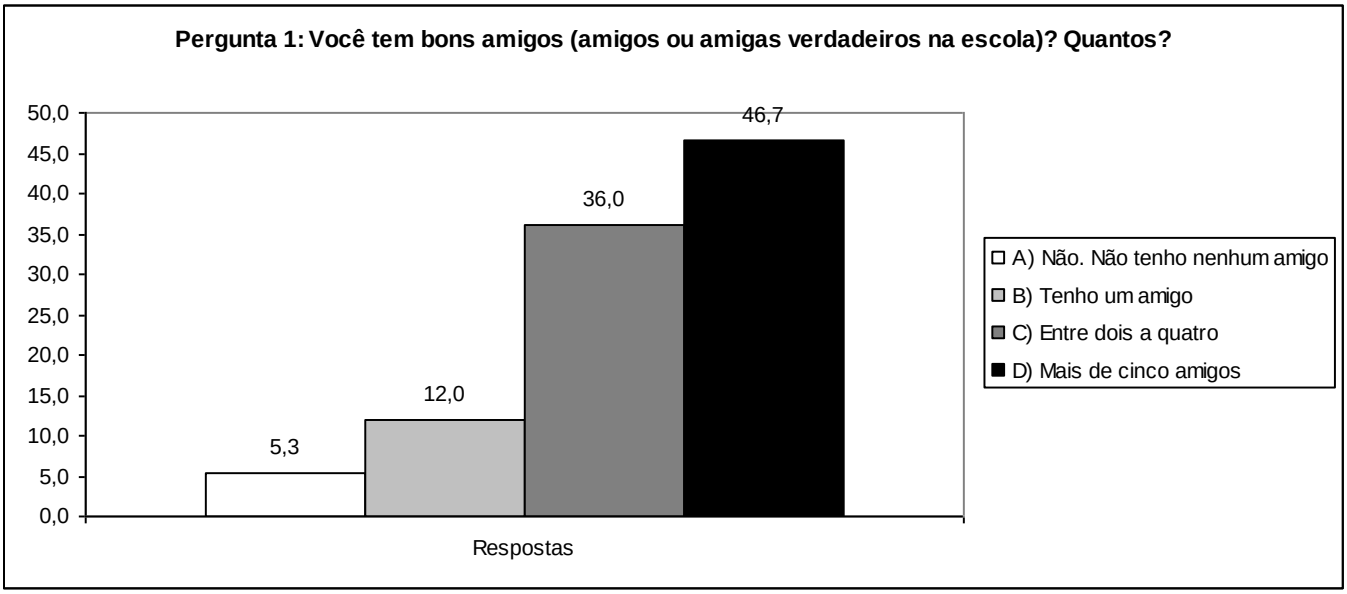


Figura 3. Pergunta 1 – Você tem bons amigos (amigos ou amigas verdadeiros na escola)? Quantos?

Ao analisar tais dados, observamos que 46,7% dos alunos disseram ter mais de cinco amigos, 36% disseram ter entre dois e quatro amigos, 12% disseram ter apenas um amigo e 5,3% disseram não ter nenhum amigo. Dessa forma, a grande maioria dos alunos (cerca de 95%) disse ter pelo menos um amigo. Apesar disso, devemos lembrar que estas respostas foram dadas pelos próprios alunos – não são dados obtidos através de observação, assim, dado o teor da pergunta, há a possibilidade dos alunos não estarem dizendo o que realmente ocorre. Em outras palavras, a quantidade de alunos que não tem, de fato, nenhum amigo, pode ser maior devido à dificuldade em aceitar e revelar essa condição – mesmo sendo um questionário anônimo. Apenas 5,3% disseram não ter nenhum amigo. Mesmo sendo uma porcentagem pequena, vale ressaltar que se tratam de 8 alunos e assumindo que ter bons amigos é algo importante, seriam 8 casos que nos chamam a atenção.

Quem serão esses que quase não têm amigos: alvos, autores ou espectadores de bullying? Haverá diferenças entre as relações que estes personagens constroem e a forma de violência chamada bullying? É o que passamos a discutir.

Com o auxílio da tabela 4 e da figura a seguir, podemos visualizar tais resultados.

Tabela 4. Relação entre Autores, Vítimas e Espectadores e a quantidade de amigos

Questões	Autor Convicto		Eventual		Vítimas		Espectadores	
Questão 1	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
A) Não. Não tenho nenhum amigo	0	0,0	3	6,8	6	6,7	7	5,1
B) Tenho um amigo	2	8,3	6	13,6	11	12,2	16	11,6
C) Entre dois a quatro	11	45,8	12	27,3	31	34,4	50	36,2
D) Mais de cinco amigos	11	45,8	23	52,3	42	46,7	65	47,1
Total	24	100%	44	100%	90	100%	138	100%

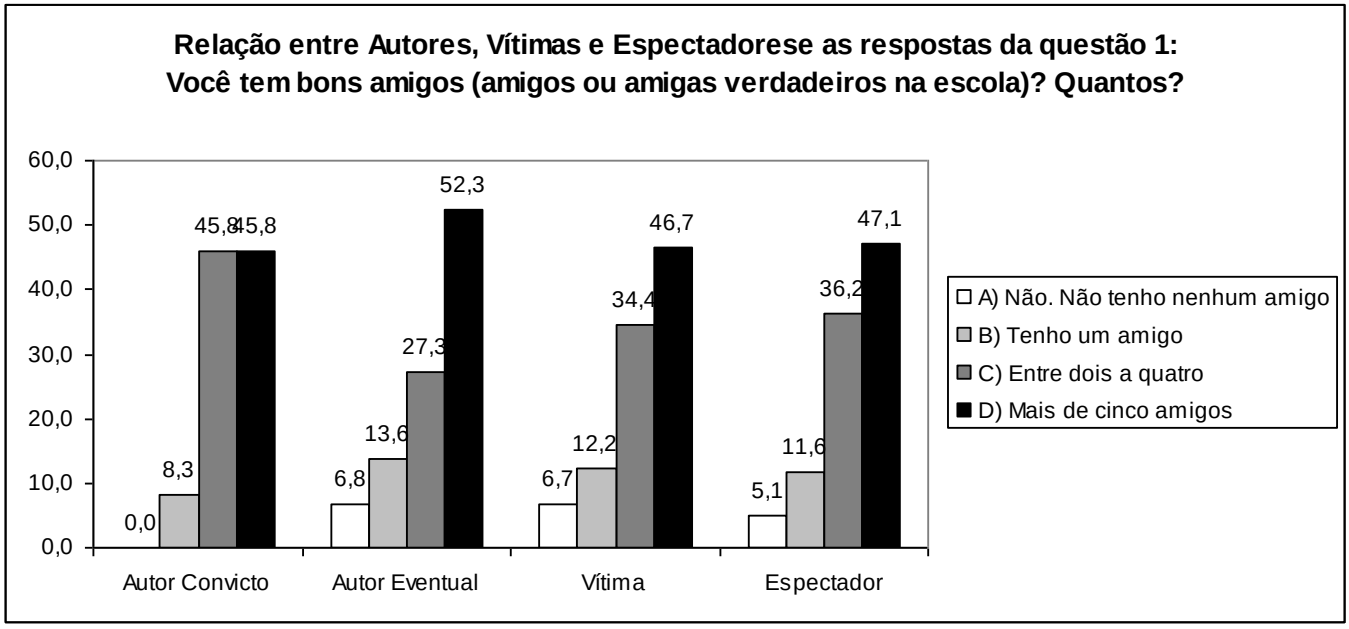


Figura 4. Relação entre Autores, Vítimas e Espectadores e a quantidade de amigos

Podemos notar que os Autores Convictos afirmaram sempre ter amigos (0% sem amigos), enquanto 6,7% daqueles que indicaram já terem sido alvo ou vítimas de bullying responderam não ter amigos. É interessante notar que o percentual de respostas dos Autores Eventuais supera o de vítimas quanto a não terem amigos, o que pode indicar que também são eles vitimados e essa eventualidade pode ser uma forma de "descontar no mais fraco". Porém, é notável que os Autores Convictos sejam bastante populares com uma grande quantidade de amigos (a maior encontrada entre as categorias pesquisadas).

Apesar de mais de 80% das vitimas dizerem que possuem mais de um bom amigo, isto conflitará com resultados que apresentaremos a seguir, em que verificamos que eles muitas vezes sentem solidão. Passemos então à questão: Alguma vez você se sentiu sozinho(a) no recreio porque seus amigos não quiseram brincar ou conversar com você? Com o auxílio da tabela 5 e da figura a seguir, podemos visualizar os resultados.

Tabela 5. Alguma vez você se sentiu sozinho(a) no recreio porque seus amigos não quiseram brincar ou conversar com você?

Resposta	Quantidade	%
A) Nunca	88	58,7%
B) Uma vez	16	10,7%
C) Algumas vezes	36	24,0%
D) Muitas vezes	10	6,7%

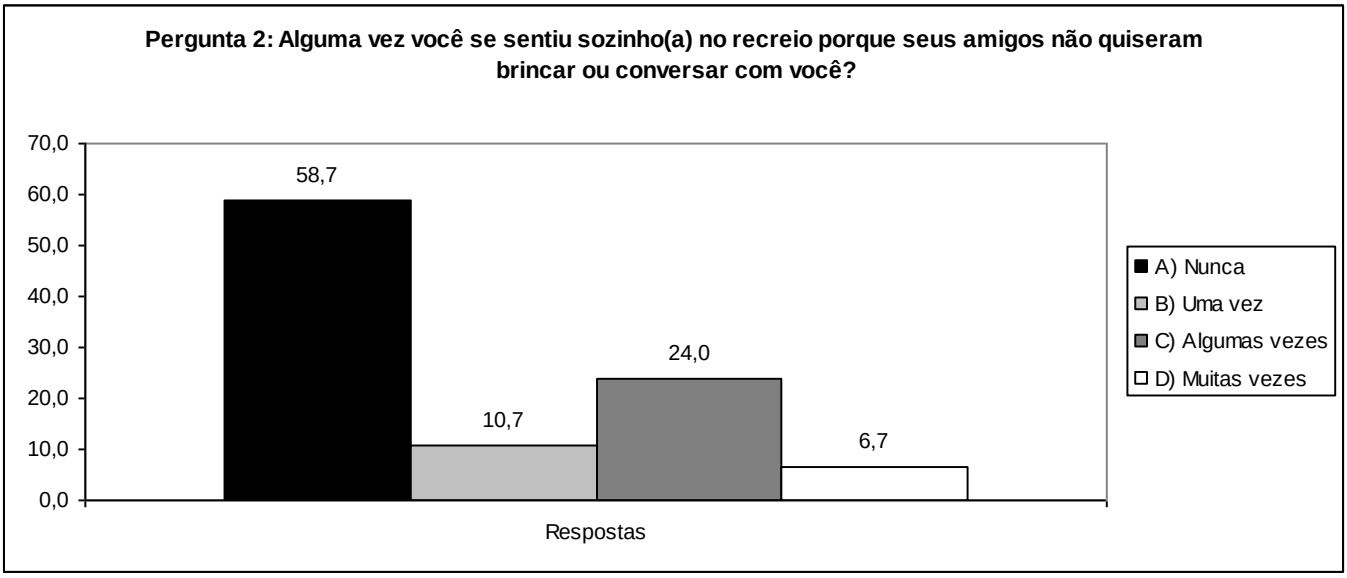


Figura 5. Alguma vez você se sentiu sozinho(a) no recreio porque seus amigos

não quiseram brincar ou conversar com você?

Esses dados constatam que a maior parte dos alunos (58,7%) nunca se sentiram sozinhos, 10,7% já se sentiram sozinhos pelo menos uma vez, 24% já se sentiram sozinhos algumas vezes e 6,7% dos alunos já se sentiram sozinhos muitas vezes. Podemos verificar que mais de 41,4% dos alunos já se sentiram sozinhos pelo menos uma vez em algum momento, sendo que 30,7% já se sentiram sozinhos várias vezes. É um número preocupante, visto que o recreio é o momento onde há a confraternização dos colegas da escola e certamente todas as escolas consultadas possuem muitos alunos. Em um ambiente cercado de pessoas de faixa etária semelhante, um adolescente se sentir sozinho, é um caso que deve ser analisado e pelo menos, alertar para uma preocupação.

Na tabela e na figura seguintes vamos procurar relacionar esses dados com as "categorias" dos alunos quanto aos personagens assumidos por eles nas situações de bullying para verificar se há alguma relação, principalmente para os casos dos alunos que mais se sentem sozinhos.

Tabela 6. Relação entre Autores, Vítimas e Espectadores e as respostas da questão: Alguma vez você se sentiu sozinho(a) no recreio porque seus amigos não quiseram brincar ou conversar com você?

Questões	**Autor Convicto**		**Eventual**		**Vítimas**		**Espectadores**	
Questão 2	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
A) Nunca	16	66,7	24	54,5	42	46,7	84	60,9
B) Uma vez	3	12,5	8	18,2	12	13,3	12	8,7
C) Algumas vezes	4	16,7	10	22,7	27	30,0	33	23,9
D) Muitas vezes	1	4,2	2	4,5	9	10,0	9	6,5
Total	24	100%	44	100%	90	100%	138	100%

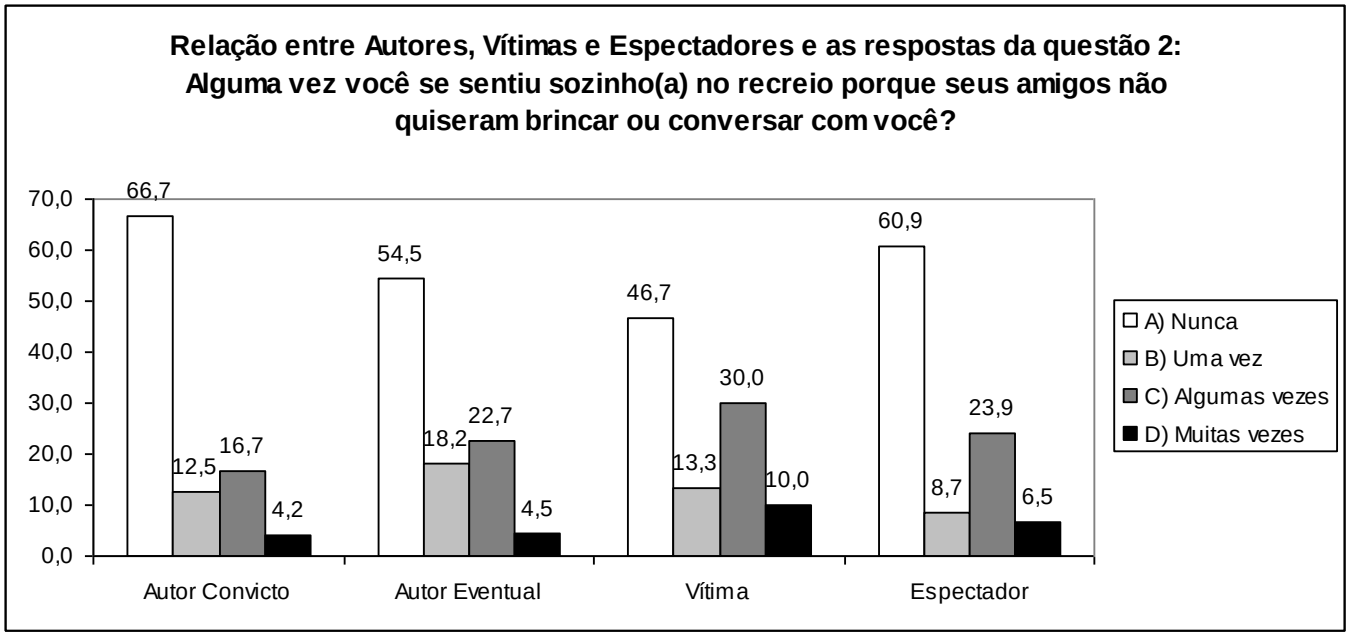


Figura 6. Relação entre Autores, Vítimas e Espectadores e as respostas da questão:

Alguma vez você se sentiu sozinho(a) no recreio porque seus amigos não quiseram brincar ou conversar com você?

A partir da análise da tabela e da figura 6 podemos constatar que dentre os alunos que nunca se sentiram sozinhos, os autores convictos possuem a maior parcela com 66,7%, confirmando a sua alta popularidade. Além disso, o índice de espectadores também é alto, com 60,9%, porcentagem pouco inferior ao do Autor Convicto, mas que indica certa relação entre ambos, já que os espectadores tendem a "orbitar" os autores convictos. A categoria "vítima" é a única que menos da metade dos consultados nunca se sentiu sozinho.

Em contrapartida, podemos constatar também que dentre os alunos que relataram se sentir sozinhos algumas vezes e muitas vezes, as vítimas se destacam com os maiores índices com 30% e 10% respectivamente. A pesquisadora Maria Isabel da Silva Leme em sua publicação: "Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo" (2006), relata que 92% dos alunos pesquisados preferem ir ao pátio conversar com amigos no intervalo entre aulas. Porém, os resultados do presente estudo demonstram que 40% das vitimas já se sentiu sozinho mais de uma vez. Esses dados nos levam a indagar sobre por que esses adolescentes se sentem sozinhos já que os alunos em sua maioria preferem conversar com seus amigos no intervalo a ficar sozinhos como na investigação feita por Leme. Por certo, os alvos de bullying são geralmente tímidos (Tognetta, 2009), se isolam (Tognetta e Vinha, 2008) e muitas vezes não percebem que na verdade eles também evitam os colegas. Essa inibição e isolamento social também são citados em Leme (2006).

Por mais que os autores convictos sejam populares, podemos constatar que eles também se sentem sozinhos em alguns momentos, com 16,7% algumas vezes e 4,2% muitas vezes.

A próxima pergunta permitia optar por mais de uma resposta e se referia à escolha de colegas para a realização de trabalhos em grupo na sala de aula. Vejamos os resultados obtidos:

Tabela 7. Quando você participa de trabalhos em grupo na escola

Resposta	Nº de Respostas	%
A) Você pode escolher com quem trabalhar	86	57,3%
B) Geralmente é o professor quem escolhe as pessoas que ficarão juntas	7	4,7%
C) Você sempre escolhe as mesmas pessoas para compor seu grupo	52	34,7%
D) Você é frequentemente, um dos últimos a ser escolhido para compor um grupo	8	5,3%
E) É muito raro você ter trabalhos em grupo em sua sala de aula	4	2,7%

Para melhor visualização, apresentamos a figura 7.

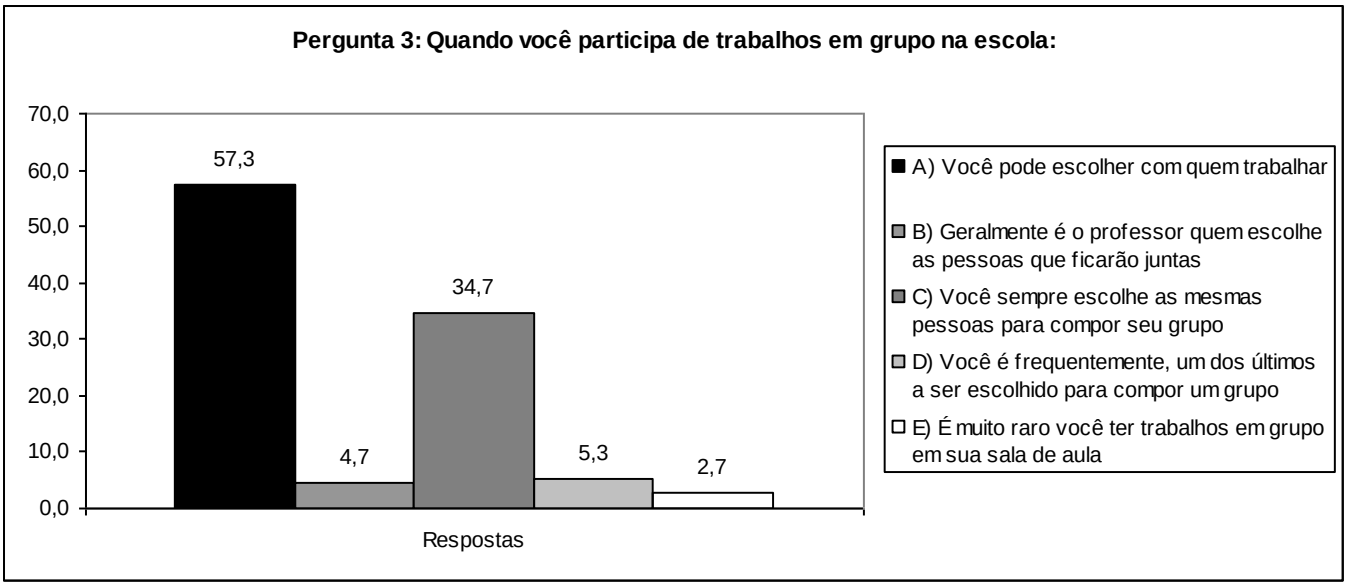


Figura 7. Quando você participa de trabalhos em grupo na escola

Os dados apresentados ilustram que a maioria dos alunos 57,3% podem escolher com quem querem trabalhar, 34,7% sempre escolhem as mesmas pessoas para compor seus grupos de trabalho, e estes dois dados revelam que quando os alunos podem escolher com quem trabalhar, eles tendem a trabalhar com as mesmas pessoas, mostrando que existe a formação de grupos de afinidade dentro do ambiente escolar.

É importante notar que 5,3% dos alunos são frequentemente os últimos a serem escolhidos, nos levando a concluir que estes são excluídos pelos grupos de afinidade ("panelinhas"). Será que as vítimas de bullying se enquadram nessa ultima categoria? È o que veremos com o auxílio da tabela e figura a seguir:

Tabela 8. Relação entre Autores, Vítimas e Espectadores e a escolha de com quem trabalhar em grupo.

Questões	**Autor**				**Vítimas**		**Espectadores**	
	Convicto		**Eventual**					
Questão 3	Nº*	%	Nº*	%	Nº*	%	Nº*	%
A) Você pode escolher com quem trabalhar	10	40,0	24	51,1	50	52,6	79	54,5
B) Geralmente é o professor quem escolhe as pessoas que	2	8,0	3	6,4	2	2,1	7	4,8

ficarão juntas								
C) Você sempre escolhe as mesmas pessoas para compor seu grupo	11	44,0	19	40,4	37	38,9	48	33,1
D) Você é frequentemente, um dos últimos a ser escolhido para compor um grupo	0	0,0	1	2,1	6	6,3	8	5,5
E) É muito raro você ter trabalhos em grupo em sua sala de aula	2	8,0	0	0,0	0	0,0	3	2,1
Total	25	100%	47	100%	95	100%	145	100%

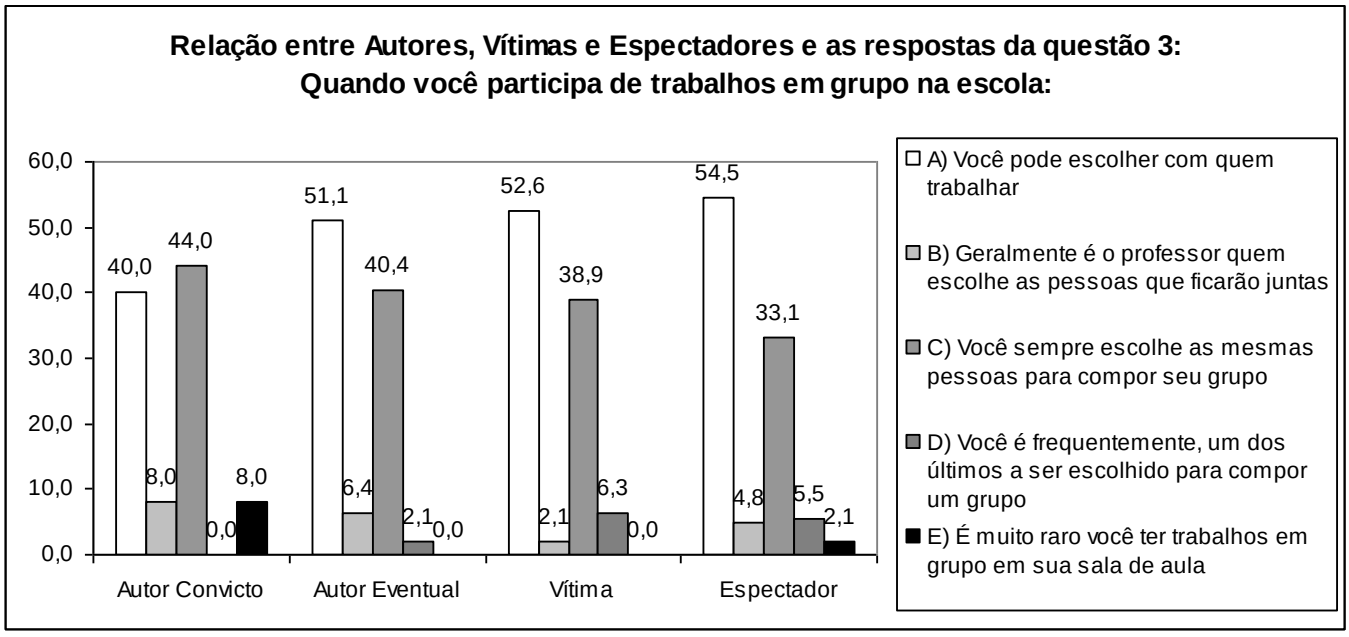


Figura 8. Relação entre Autores, Vítimas e Espectadores e a escolha de com quem trabalhar em grupo.

Podemos observar que entre os alunos, os autores convictos nunca são os últimos a serem escolhidos para compor um grupo (alternativa D), e, além disso, a maior porcentagem de alunos que sempre escolhem as mesmas pessoas para trabalhar (alternativa C), 44%, está entre os autores convictos, confirmando a sua característica de liderança e popularidade, apresentadas pela literatura. O Autor Convicto também foi o que mais disse que o professor é geralmente quem escolhe os grupos (alternativa B) (8%), e o que menos citou que pode escolher com quem trabalhar (alternativa A), confirmando o ser o mais incomodado quando o professor escolhe os grupos. O Autor Convicto também foi o que mais se manifestou a favor dos trabalhos em grupo (alternativa E), quando disse que há poucos trabalhos assim na sala de aula (8%). Trabalhar em grupos é a chance do autor de bullying exteriorizar sua autoridade sobre alguém, o que vem a fortalecer seu posto de liderança.

Enquanto isso, nenhuma vitima disse que é raro ter trabalhos em grupo. Talvez porque não faça tanta questão em ter esse tipo de trabalho. Muitas vezes os alunos relacionam trabalho em grupo com apresentações perante a sala, e as vítimas geralmente apresentam dificuldades em falar em publico (Leme, 2006). Também verificamos na figura 8 que a maior porcentagem dentre os alunos que frequentemente são os últimos a serem escolhidos para compor um grupo estão entre as vítimas de bullying, com 6,3%. Isso também é um bom motivo para que eles evitem trabalhos em grupo. São aqueles considerados impopulares, diferentes até que provem o contrário (Tognetta, 2010).

Tecendo algumas considerações...

Muito mais do que um modismo, o Bullying é uma realidade presente em nossas escolas e que tem causado constrangimentos, desafetos e traumas para um bom número de crianças. Em nossa pesquisa pudemos constatar que vários dos dados obtidos corroboram os dados de diversas outras pesquisas realizadas por diversos pesquisadores de diferentes regiões brasileiras ou mesmo países.

Percebemos que num quadro de Bullying há autores, e estes precisam da nossa ajuda, seja para se sensibilizarem sobre os outros e assim se tornarem mais humanos, deixando para trás a brutalidade, seja física ou psicológica; ou mesmo para ajudá-los no caso de suas atitudes serem uma forma de se descarregar do peso de problemas graves, que porventura, estejam sofrendo.

Há também vítimas, que diante de sua auto-estima baixa e/ou e por traços físicos que não se enquadram nos padrões, tornam-se mesmo que inconscientemente alvos em potencial para autores de bullying. Essas vítimas precisam de apoio para superar suas fraquezas e limitações para assim se tornarem pessoas capazes de confiar em seu potencial e se tornarem mais completas e independentes.

Neste contexto, também há os espectadores, pessoas que diante de casos de abuso preferem apoiar o agressor, seja por medo de ser a próxima vítima ou por simplesmente desejarem estar com aqueles que são populares no seu meio (os agressores/autores). Faz-se necessário que essas crianças e jovens se indignem com essas situações, que não apóiem esse tipo de atitude agressiva e com isso, desarme os candidatos a autores de bullying, que sem platéia, não possuem “combustível” para tais atitudes.

Diante do quadro atual em que a educação parece sofrer uma forte crise de alienação entre as autoridades, professores e até mesmo alunos que se destacam por um característico desinteresse, faz-se necessário a construção de um ambiente sociomoral cuja confiança e respeito entre pares preponderem. Assim, não somente casos de bullying poderiam ser reduzidos e até mesmo evitados, sobretudo para propiciarmos à nossas crianças e jovens uma formação adequada levando-os a autonomia moral.

Referências Bibliográficas

AVILÉS, J. M.; CASARES, I. M. . **Estudio de incidencia de la intimidación y el matrato entre iguales en la educación secindaria obligatoria mediante el cuestioario** CIMEI, 1999. Anales de Psicologia, vol. 21, nº 1 (junio), p.27-41, 2005.

BONIN, G.C.; CRUZ, C.F.; TOGNETTA, L.R.P. O fenômeno Bullying no ambiente escolar. (2007) Texto não publicado.

DUBET, F. **Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor**. Revista Brasileira de Educação,n.5-6, 1997, p.222-231. Disponível em:

http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_19_ANGELINA_E_MARILIA.pdf

FANTE, C. **Fenômeno *Bullying*: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** São Paulo: Verus, 2005.

LEME, M. I. S. **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo**. Instituto SM para a Educação, 2006.

OLWEUS, D. **Conductas de acoso y amenaza entre escolares**. Madrid: Morata, 1998.

PRODÓCIMO, E. **Agressividade na escola: conhecendo o fenômeno**. Anais do I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral (COPPEM). Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp, 2009. Disponível em www.fe.unicamp.br/coppem

TOGNETTA, L.R.P; VINHA, T.P. **Bullying e intervenção no Brasil: um problema ainda sem solução**. In: Actas do 8º. Congresso Nacional de Psicologia da Saúde: Saúde, Sexualidade e gênero. ISPA – Instituto Universitário. Lisboa, Portugal. Anais eletrônicos, 2010, p.487-494.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. . **Estamos em conflito: eu, comigo e com você! Uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas.** In: Escola, conflitos e violência**.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2008.

TOGNETTA, L. R. P. **Violência na escola: os sinais de bullying e o olhar necessário aos sentimentos**. In: PONTES, A.; DE LIMA, V. S. Construindo saberes em educação. Porto Alegre: Zouk, 2005. p.11-32.

TOGNETTA, L. R. P. **Violência na escola: os sinais de bullying e o olhar necessário aos sentimentos.** In: A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2009.

TOGNETTA, L.R.P. **Era outra vez o reizinho… e seus vizinhos. Suplemento especial para pais e professores (bullying no ambiente escolar).**Coleção: Falando de sentimentos. Americana: Editora Adonis, 2009b.

TOGNETTA,L.R.P. **A história da menina e do medo da menina.Suplemento especial para pais e professores (bullying sob o olhar das vítimas).** Coleção: Falando de sentimentos. Americana:Editora Adonis, 2010.

ANEXO I – QUESTIONÁRIO BULLYING

Caro aluno,

O questionário a seguir permite que você responda de acordo com o que pensa e vivencia de fato. Ele é um questionário **anônimo, secreto e individual**, por isso lhe pedimos que o responda com sinceridade e dizendo exatamente o que você pensa ou sente. Para isso, assinale com um (X) as questões de alternativas e escreva com sinceridade as questões escritas. Este questionário não é um teste nem um exame e por isso, todas as respostas serão corretas. O importante é saber de fato o que acontece na vida dos estudantes.

Agradecemos muito sua colaboração!

IDENTIFICAÇÃO

Idade:_____

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Série:_____

Escola:_____

Com quem mora ?_____

Sou: ( ) filho único ( ) tenho irmãos. Quantos? _____

VOZES SUBTERRÂNEAS: O FUNK PROIBIDO DE FACÇÃO NO RIO DE JANEIRO[301]

Angela Arruda[302]

Marilena Jamur[303]

Ana Carolina Dias Cruz[304]

Cristal Oliveira Moniz de Aragão[305]

Thiago Benedito Livramento Melício[306]

Thiago Braga Vieira[307]

Resumo

O baile *funk* é hoje, no Rio de Janeiro, a principal atividade de lazer de expressiva parcela da juventude e lugar primordial de encontros e de afirmação de identidades. O *funk* proibido de facção – cuja difusão é interditada na mídia, por veicular uma cultura da violência, originária das facções que controlam o tráfico de drogas na cidade – é entoado nos bailes e não apenas pelos jovens que residem nas favelas. Neste trabalho, fundamentado na teoria das representações sociais, apresentamos resultados da análise de 80 *funks* proibidos, que foram submetidos à análise de conteúdo temática. De uma forma geral, essas letras se estruturam em torno de um conflito, ora com a polícia, ora com a facção rival. Para manter a coesão de seus grupos nesse meio conflituoso, diversas regras de conduta são estipuladas e as conseqüências de sua quebra são anunciadas nas letras para a comunidade e os membros dos grupos criminosos. A exaltação do grupo também é uma característica marcante, que se evidencia na menção das mais poderosas armas do mercado, como uma estratégia de demonstração de força e intimidação. O que há por trás do "lado certo da vida errada" também é entoado nos cantos: lamentos pelos amigos perdidos, medo da morte e da cadeia, angústia dos familiares, nervosismo dos primeiros dias de trabalho no tráfico. Pensar em como essas letras se estruturam, que visões de mundo veiculam, dá indícios do funcionamento desse complexo universo que urde uma realidade cruel.

Introdução

[301] A presente pesquisa foi realizada com o apoio financeiro da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).
[302] Doutora em Psicologia Social e Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRJ (PPGP-UFRJ).
[303] Doutora em Ciências Sociais e Professora Colaboradora do Instituto de Psicologia da UFRJ.
[304] Doutoranda do PPGP-UFRJ. Bolsista CNPq - Brasil.
[305] Doutoranda do PPGP-UFRJ. Bolsista CNPq - Brasil.
[306] Doutorando do PPGP-UFRJ.
[307] Mestrando do PPGP-UFRJ.

O *funk* é hoje, no Rio de Janeiro, uma expressão-símbolo do universo dos jovens residentes das favelas e periferias da cidade. O baile é lugar primordial de encontros e de afirmação de identidades, é alvo de holofotes midiáticos e policiais desde os anos 90. Durante a realização desta pesquisa, numa proibição semi-velada, que durou cerca de um ano, a lei estadual 5.265 de 2008 fechou bailes em cerca de 60 casas (SALLES, 2009) ao determinar que no Rio de Janeiro era necessário pedir autorização com 30 dias de antecedência para a Secretaria de Segurança, o Corpo de Bombeiro e o Juizado de Menores, dentre outros órgãos. Por um lado, a criminalização dos bailes e dos funkeiros, que não é novidade, foi veiculada na grande mídia. Por outro, levantou-se o debate sobre a importância do *funk* como fenômeno genuinamente carioca que consiste na principal e preferida atividade de lazer de expressiva parcela da juventude. Enfim, derrubada a lei, os bailes seguem sendo alvo de interdição policial, especialmente nas favelas que vêm sendo tomadas pelas Unidades de Polícia Pacificadora, causando comoção e reclamações dos moradores jovens.

Para a população em geral, o fenômeno do crime organizado cria um nível de violência e de medo que é reforçado cotidianamente (ZALUAR, 2004). O uso cada vez mais comum de termos que expressam o desumano para designar o ator de violência faz dele ingrediente da construção ideológica dos jovens pobres como agentes do mal. Uma dessas construções teve origem num episódio ocorrido numa praia da Zona Sul carioca em outubro de 1992, que ficou conhecido como arrastão, e cujas imagens correram o mundo; tal episódio - que consistia numa disputa de território por grupos de jovens rivais - disparou uma construção criminalizante da figura do *funkeiro* pela mídia, colocando os jovens pobres, especialmente os freqüentadores de bailes *funk* nas seções policiais. A sociedade enxerga esses jovens como ameaça, antes de o serem de fato; as visões preponderantes que se têm de grupos sociais residentes em espaços populares, como as favelas, são carregadas de preconceito, menosprezando-os e desumanizando-os; isso acaba contribuindo para que exista uma certa insensibilidade da sociedade em relação a todos os tipos de violência cometida contra esses grupos, gerando aceitação de tais atos (SILVA; BARBOSA, 2005; SILVA; SILVA, 2005; FERNANDES, 2005). O reconhecimento da cidadania é relativizado de acordo com a cor da pele, o nível de escolaridade, a faixa salarial e o espaço de moradia na cidade. Os juízos de valor parecem expressar-se com menor ou maior tolerância de acordo com o alvo da agressão e não em relação ao ato em si. A postura da mídia e dos órgãos de segurança difere quando se trata de moradores das áreas pobres ou de áreas de classe média e alta (RAMOS; MUSUMECI, 2005).

Estudos como o de Dowdney (2003), Silva e Urani (2002), Cruz Neto *et al* (2001) e Zaluar (1994, 2004) mostram que a busca por reconhecimento, visibilidade e prestígio que permeia o ingresso dos jovens no tráfico, também pode significar uma forma de reação contra os estigmas e as representações que sobre eles recaem, o que nos leva a concluir que tal ingresso é algo mais complexo que a simples questão econômica, muito embora não se deva ignorar tal dimensão. Essas observações expõem necessidades e afetos à flor da pele dessa faixa da população, e condições que podem ser enfrentadas de formas diversas. A onipresença do tráfico apontada como uma das alternativas presentes marca o cotidiano das áreas pobres com uma certa cadência, um tipo de demanda e códigos de conduta incontornáveis para os seus moradores.

Esse universo, atravessado por conflitos, códigos e chamados, está presente nos *funks* produzidos nas favelas ou pelos que são considerados seus porta-vozes. Sua produção é atravessada pelo conjunto de condições ali presentes e por significações e práticas que envolvem o cotidiano dessa população. Nesse quadro, surgem e proliferam os *funks* proibidos, incluindo os de relato e/ou de exaltação à vida bandida. Vinculados ao tráfico de drogas desenham um quadro surpreendente e brutal, com cenas de

um cotidiano desconhecido para boa parcela da população carioca. No entanto, revelam também uma forma singular de transformar a violência em diversão, cantando e dançando feitos do dia-a-dia.

As vozes graves e cadenciadas que cantam loas ao Comando Vermelho (CV), ao Terceiro Comando (TC) ou aos Amigos dos Amigos (ADA), em canções conhecidas como *funk* proibido de facção, são gravadas em CDs que ressoam nas comunidades pobres. Via de regra, elas não têm autoria. São produzidas e reelaboradas no calor dos bailes, no terreno das comunidades, pelos DJs, MCs e pelas "galeras", que retomam as letras adaptando-as, ou parodiando músicas conhecidas. Podem ser encaradas, portanto, como uma criação coletiva, uma manifestação musical original das zonas mais empobrecidas do Rio de Janeiro, que recriam com ela uma parte do seu cotidiano. Nesse processo, os grupos se reinventam e demarcam território, afirmando uma identidade em contraste com a vida "do asfalto". Esse fenômeno instigante da invenção coletiva e sua propagação, já estudado por Tarde (s.d.) há cerca de um século, merece consideração. Registrado por alguns estudiosos do *funk* carioca (VIANNA, 1988; ESSINGER, 2005), ele parece indicar uma produção de subjetividade, forma de expressão de singularidades marcadas pela alteridade de seus autores: pobres, pretos, favelados, como costumam ser designados. Alteridade que se descortina aos olhos do outro. Afinal, os CDs de *funks* proibidos são vendidos por camelôs do centro da cidade, além de registrados em vídeos facilmente acessados na Internet, em sites como o *youtube*. Embora sua difusão na mídia seja proibida, essas canções se tornadas acessíveis no mercado informal e são entoadas por jovens de classe média, evidenciando uma diferença que fascina e um ritmo contagiante, com uma batida irresistível.

Nesse contexto, o projeto de pesquisa "O universo do *funk* proibido no Rio de Janeiro", coordenado pelas professoras Angela Arruda, Marilena Jamur e Lilian Ulup no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, objetiva estudar o conteúdo das letras de *funks* proibidos como campo de representações sociais e expressão cultural dos jovens. Para cumprir tal objetivo, considera-se indispensável a compreensão do seu universo, a produção de subjetividade que expressa essa produção musical e nela se delineia, ainda pouco explorada do ponto de vista psicossocial.

O universo do *funk* proibido se compõe de múltiplas camadas. Camadas de contexto (JESUÍNO, 2001): contextos diversos, que se interpenetram, o conformam e colorem. A vida na favela, o tráfico, a violência e a juventude são algumas dessas camadas. Baseando-se na teoria das representações sociais, de Serge Moscovici (1978), considera-se como as representações desses diferentes, mas interligados objetos, se entremeiam e se costuram. As representações sociais, segundo Jodelet (1984), constituem-se a partir de experiências de vida, e sua produção e efeito nas estruturas societárias estão ligados à construção de identidades e adoção de práticas e comportamentos baseados em crenças que orientam formas de comunicação e interação diferenciadas entre os grupos sociais. A teoria, assim, permite rastrear o conjunto de significados que servem ao grupo produtor dos *funks* proibidos para traduzir e agir no mundo em que se inserem.

Metodologia

Um conjunto de 80 *funks* proibidos, produzido por duas das facções criminosas que controlam e disputam o tráfico de drogas no Rio de Janeiro - Comando Vermelho e Amigos dos Amigos - constitui o *corpus* que neste estudo foi submetido à análise de conteúdo temática, seguindo a proposta metodológica de Bardin (2003). Após a sua constituição, como parte da pré-análise, as letras das canções foram transcritas, iniciando-se a *leitura flutuante* do material, para posteriormente se

estabelecer as dimensões e direções da análise e as regras de categorização e codificação. A grade de análise construída passou pela avaliação de dois juízes - especialistas no tema pesquisado - sendo posteriormente refinada. As categorias temáticas obtidas serviram para uma primeira exploração do material, para numa etapa posterior se definir a prevalência temática, apoiada num trabalho de quantificação, que servirá também para uma análise comparativa, visando identificar a presença (ou ausência) de diferenças na produção dos *funks*, segundo seu vínculo com as diferentes facções. Dessa forma, o que ora se apresenta são os primeiros resultados da análise que consideramos preliminar, embora tenha sido pautada na leitura e categorização de toda a amostra de *funks* coletados que compõem o *corpus* examinado.

Resultados

De uma forma geral, os resultados da análise indicam que essas letras se estruturam em torno de conflitos, ora com a polícia, ora com a facção rival, que geralmente culminam em confrontos armados. Entretanto, há algumas referências a formas não violentas de resolução de conflitos: a associação com a polícia, as alianças com outra facção e a cooptação de moradores.

A exaltação da facção é característica marcante das canções, evidenciando-se na menção às mais poderosas armas do mercado, uma estratégia de demonstração de força e de intimidação. Diante das ameaças de confronto, reais ou imaginários, a exaltação do poder é apregoada no seu *poder bélico*, que se traduz em tipo e quantidade de armas letais que compõem o arsenal disponível ("Eu sei que nós tem tudo, 762, AK, G3, Parafal, mais de cem / Quem duvidar vai tomar dentro da nuca"). Da mesma maneira, canta-se o *poder financeiro* ("Nós somo ADA, purinho pode crê / Se não banca o bonde, nem tentem se metê / Tenta não / Que a nossa firma é rica") e o *poder de consumo* ("Nós não precisa de crédito, nós paga tudo à vista / É Ecko, Lacoste é peça da Okley, varias camisas de time / quem tá de fora até pensa que é mole viver do crime"; "No Antares nós ta portando DVD nos carro, / então é o seguinte / É nós mermo, ô vagabundo! / É Civic, é Honda, é Audi, é S10, é Peugout.../ E BMW, pra nós é brinquedo, DJ!").

A venda de drogas é cantada algumas vezes como propaganda, embora não com a freqüência apregoada pela mídia, mostrando os produtos e preços disponíveis ao consumo ("Tem de 5, tem de 10, pode cheirar"; "Aperta logo um quebé / Sai rolando pra geral / Cada um que dá doisinho / Fica fora do normal"; "Tem do preto e tem do branco"). A luta por esse mercado e por poder é territorialista e o território passa a ser uma extensão do sujeito. "Eu sou Cidade de Deus", frase de um *funk* da época em que a favela que se tornou internacionalmente conhecida no cinema era dominada pelo tráfico, é um exemplo, dentre muitos, dessa forma de expressão que aparece no material analisado. O sujeito não habita simplesmente seu território, ele é metonimicamente esse espaço. Sendo reflexo e parte da entidade criminosa, ele também precisa ser dono do espaço - não apenas das bocas de fumo, mas das casas, ruas e comércio.

Para manter a coesão nesse meio conflituoso, diversas regras de conduta são estipuladas e infringi-las gera uma série de conseqüências violentas para os indivíduos, para a comunidade e para os membros dos grupos criminosos. A grande preocupação com a delação reflete uma característica desse meio: há um estado de permanente vigilância quanto à segurança da facção no território ocupado, constantemente ameaçado pelas invasões de policiais ou de facções rivais, ou mesmo de grupos internos dissidentes. As letras dos *funks* trazem referências constantes às infrações e às formas de

punição que se traduzem em expressões particulares: o "microondas" (forma de punição em que o infrator pode ser colocado vivo num espaço fechado, onde será morto "torrado"), ou o "churrasco" são ameaças bastante invocadas. Essa punição é aplicada sobretudo aos "infratores" que cometem delação, revelando nomes ou situações à polícia ou às facções rivais, designados como "vacilão" ou "X9": "Faz uma cova na beira do rio, / Que hoje vai ter churrasco, é! / Vai ter churrasco pra geral/ Mas essa carne ninguém vai comer, / Porque isso é um esculacho / Carne de X9, a gente passa mal".

Entretanto, não só de ameaças e exaltação de poder se constituem os *funks* proibidos de facção. O outro lado da vida bandida é apresentado, compondo, com aspectos inusitados, um painel daquilo que há por trás da vida desses guerreiros do "lado certo da vida errada"; em meio às mais fortes expressões de violência - um dos elementos que integram o que já foi designado como ethos guerreiro -, um significativo espaço das canções é ocupado pela expressão de afetos e de vínculos, que indicam a existência de formas de sociabilidade peculiares, para além da solidariedade compulsória exigida pelo pertencimento a uma facção. Assim, "todo mundo se entristece quando lembra dos que tão presos, quando lembra dos que morreu". Nas canções são constantes os lamentos pelos amigos perdidos ("Eram dez os manos que partiram / Quando eu me lembro, dá vontade de chorar"). Ao lado do sentimento de perda se expressa também o medo da própria morte e da cadeia ("Hoje é que é o dia, mas o amanhã pode não mais chegar"; "Porque essa luta é de morte e eu vou precisar de sorte"; "Eu troco tiro, prefiro morrer / Mas nos presídios só tem crocodilo"); a angústia dos familiares é muitas vezes lembrada ("Olha a vida desse moço que nem toda noite consegue dormir / Olha a mãe dele rezando pra que a polícia não passe ali"; "Minha mina lá em casa rezando / E eu vou guerreando, guerreando"); o nervosismo dos primeiros dias de trabalho no tráfico também compõe esse quadro, assim como aparecem alguns dos dilemas enfrentados diariamente e que são entoados nos cantos.

A representação do herói perpassa as canções, narrando muitas vezes a vida de jovens guerreiros que não estão imunes às dificuldades, mas que as superam ao se diluírem na facção à qual se pertencem. A venda de drogas, motivo máximo dessa guerra, bem como o acesso ao consumo que os lucros acarretam, muitas vezes tornam-se a temática de fundo. Entretanto, o que mais importa é o lado em que se está, que é o certo, e pelo qual se deve viver, matar e morrer. Afinal, "se é CV" ou "se é ADA" (o que semanticamente é bem diferente de "se ser do CV" ou de "se ser do ADA"). A representação de si unifica os guerreiros, mas ao mesmo tempo os distingue fortemente, já que o bom guerreiro deve matar seu igual que não suporta ou não quer suportar as durezas da guerra. Afinal, diz um *funk*: "quem não vive pra servir não serve para viver."

Isso nos remete ao conceito de objetivação, de Moscovici. É ela que permite tornar concretos os conceitos abstratos, ao materializar abstrações. Uma das formas de objetivar e objetificar é associar uma idéia abstrata a uma pessoa (MOSCOVICI; HEWSTONE, 1984). A personificação pode ser elaborada de duas formas: pela estipulação de exemplares e pela construção de um protótipo, ambas baseadas num essencialismo psicológico (CORNEILLE; LEYENS, 1996). Pela estipulação por exemplares, categorias são formadas para classificar um objeto, colocando-o em correspondência com conjuntos de pessoas concretas, viventes em algum momento, como os fundadores das facções, sempre lembrados. Já o protótipo não se refere a personagens reais, ele é uma espécie de tipo ideal, que condensa símbolos abstratos e representações pictóricas.

Assim, personificados, os guerreiros dos *funks* proibidos são repetidamente louvados, podem ser nomeados ou não, podem ter sua história perdida no tempo peculiar da memória e persistir como ícones de coragem e hombridade. Podem ainda ser representados pelo soldado ideal, sem rosto, mas exemplo para os demais pela persistência, luta e fidelidade ao coletivo ("Dessa vez é pra valer / Jurou lá no alto do morro que só sai dali quando ele morrer"). Reforçando as características ideais do

guerreiro da vida errada, aparece a personificação de sua antítese. As figuras dos soldados "vacilões" englobam uma série de tipos, que servem ao mesmo tempo para indicar e ameaçar os maus guerreiros, os desertores, os fracos, e para vangloriar os que seguem à risca as normas da coragem e da fidelidade à facção. Dentre os defeitos apontados estão a covardia ("Vocês, quando a bala come, tá ligado / Olho de um lado pro outro procuro você / Cadê? Ninguém vê") ou o vício, um risco do trabalho da venda de drogas ("Mas uma vez de mancada perdendo a linha por causa de pó"; "Peixe morre pela boca e vacilão pelo nariz").

Assim, ao mesmo tempo em que os *funks* cooptam soldados (Aqui somos todos irmãos / Nosso sobrenome é CV / Então vem aqui dar as mãos / Vem traficar / Vem traficar, que é bom!"), alertam dos problemas a serem enfrentados e explicam que nem todos estão preparados para o cotidiano do crime ("Guerreiro é guerreiro, de noite e de dia / A vida do crime não é brincadeira"; "Quem não nasceu pra bandido, vai arrumar uma batalha"). O bom guerreiro não ganha apenas respeito e benefícios financeiros; pode alcançar a imortalidade ("Vivo eu sou respeitado, morto serei falado"). Se for conhecido em vida, pode em morte inclusive virar letra de *funk* e pichação nas ruas. O bom guerreiro pode se tornar herói, ser lembrado e saudado, virar modelo e deixar saudades nos que continuam a peleja.

Considerações finais

No seu conjunto, as letras das canções examinadas constituem uma modalidade específica de *funk* - o *funk* proibido de facção - retratam as condições de vida que afetam uma parcela expressiva da população pobre do Rio de Janeiro que vive permanentemente submetida às situações de conflito - que envolvem facções criminosas rivais e polícia - marcadas por confrontos, ameaças, arregimentação e alianças. Por intermédio desse estudo se constata a existência de um processo de "musicalização" das interações sociais que se desenvolvem nesse meio social.

Trata-se de uma produção musical realizada e difundida em condições peculiares, marcada pela informalidade e por múltiplas interdições, muitas vezes realizada no ambiente dos bailes *funk* realizados nos territórios comandados por uma das facções que dominam o tráfico de drogas, ou seja, é produto de um contexto. É feita por jovens que, em geral, mantêm algum tipo de vínculo com o tráfico e que, ao ingressarem nessa atividade, como indicam alguns estudos mencionados, para além dos aspectos econômicos, buscam reconhecimento, visibilidade e prestígio. Esse vínculo pode significar também uma forma de reação contra os estigmas e as representações que sobre eles recaem. Tal universo é, portanto, complexo, e revela um campo social atravessado por interesses, lutas e posições de poder. Parte integrante desse universo como forma de lazer, é expressão de um cotidiano e afirmação juvenil, tornando-se instituinte de mitos, valores e heróis que vêm dar visibilidade a essa face outra da sociedade carioca; trata-se de um conjunto de saberes e práticas que caracterizam o grupo e que se manifestam sob a forma da música e da dança, fazendo parte de um mundo descrito na narrativa composta pelas letras.

O estudo realizado sobre o *corpus* das letras desses *funks* indica que se constituem num campo de representações, no qual figuram diversos personagens envolvidos com o tráfico: aquele preparado para a "luta"; o "guerreiro", o portador de uma missão; os heróis; os "caídos"; os presos; os míticos (os fundadores e os mais temidos); o delator (X9); os inimigos - a facção rival e a polícia "bandida" ou aproveitadora, para quem se tem que pagar o "arrego" (propina); os "alemão".

O extremo rigor e o caráter hierárquico existentes nesse meio se mostram quando o tema das canções se refere às atividades principais do tráfico: a "endolação" (embalagem da droga); a "contenção" (segurança e defesa do território) e o "negócio da firma" (a venda de maconha, cocaína, crack).

As canções estudadas se apresentam como cânticos de guerra, nos quais os aliados são citados e exaltados e os inimigos são intimidados e depreciados, fazendo referência constante aos territórios dominados ou cobiçados. As regras para conduzir-se nessa guerra são claramente apontadas, por meio dos comportamentos não tolerados e dos comportamentos desejáveis, que aparecem nas letras por meio de advertências, ameaças e narrativas de punições ("Fogo no X9 da cabeça aos pés"). Na linguagem verbal e sonora observa-se o uso de metáforas (a "linguagem do morro") e o ruído de tiros de metralhadora para a marcação do ritmo *funk*.

No conjunto da produção aparece, como se viu, um intenso fluxo de afetos expressos nas lembranças daqueles que já morreram na "guerra", nas saudações aos presos, no entusiasmo pela facção, no prazer do consumo, na adrenalina e no medo de uma morte iminente.

A contribuição teórica dos autores escolhidos, em especial aqueles pertencentes ao campo de estudos das representações sociais aberto por Moscovici, nos ofereceu elementos importantes para rastrear o conjunto de significados que servem ao grupo produtor dos *funks* proibidos de facção para traduzir o mundo em que se insere. As representações sociais entendidas "como princípios organizadores das relações simbólicas entre indivíduos e grupos" (DOISE, 2000, p. 197) se expressam através do material examinado, observando-se que a música, como indicou Seca (2001, p. 87) contribui para a construção e afirmação de identidades gerando "saberes que se organizam em representações, das quais o som e o ritmo constituem a parte emergente e tangível".

Assim, constituintes da esfera trans-subjetiva das representações sociais - que Jodelet (2008) diz ultrapassar e perpassar a subjetiva e a intersubjetiva, dando as bases e contextos comuns a uma coletividade e remetendo-se às condições materiais de vida, às relações de poder existentes, aos sistemas de normas e valores vigentes, aos meios de comunicação de massa, aos funcionamentos institucionais –o *funk* proibido de facção carrega nas entrelinhas, ainda, uma parte da história do Rio de Janeiro. Com a sua crueza, é uma narrativa que expressa um cotidiano, veicula valores, ensina lições e homenageia seus heróis, às vezes como um canto de guerra que revitaliza o grupo. Por isso, mesmo sofrendo intensa perseguição, com prisões e indiciamento de DJs e MCs, permanece presente nas comunidades.

Referências bibliográficas

BARDIN, L. L'analyse de contenu et de la forme des communications. In: MOSCOVICI, S. ; BUSCHINI, F. *Les méthodes des sciences humaines.* Paris: PUF, 2003. p. 243-270.

CORNEILLE, O.; LEYENS, J-P. Categorías, categorización y esencialismo psicológico. IN: BOURHIS, R.Y.; LEYENS, J-P. *Estereótipos, discriminación y relaciones entre grupos*. Madrid: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA, 1996.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M.; SUCENA, L. *Nem Soldados nem inocentes*: juventude e tráfico de drogas no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2001.

DOWDNEY, L. *Crianças do Tráfico*: Um estudo de caso de crianças em violência armada organizada no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

ESSINGER, S. *Batidão*: Uma história do *funk.* Rio de Janeiro: Record, 2005.

FERNANDES, F. Os discursos sobre as favelas e os limites ao direito à cidade. *Cidades*, Rio Claro, v. 2, n. 3, p. 37-62, 2005.

JESUINO, J.C. Ancrages. In: BUSCHINI, F.; KALAMPALIKIS, N. (Orgs.). *Penser la vie, le social, la nature* : Mélanges en l'honneur de Serge Moscovici. Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 2001. p.277-291.

JODELET, D. Le mouvement de retour vers le sujet et l'approche des représentations sociales. *Connexions*, Paris, n. 89, p. 25-46, 2008.

_____. Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. In : MOSCOVICI, S. (Org.). *Psychologie sociale*. Paris: PUF, 1984. p. 357-378.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, S.; HEWSTONE, M. De la science au sens commun. In: MOSCOVICI, S. (Dir.). *Psychologie sociale*. Paris: PUF, 1984. p. 539-566.

RAMOS, S.; MUSUMECI, L. *Elemento suspeito*: Abordagem policial e discriminação na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SALLES, M. O Funk Carioca. *Revista Caros Amigos*, 2009. Disponível em:

<http://carosamigos.terra.com.br>. Acessada em : 12 mar. 2010.

SECA, J.-M. *Les représentations sociales*. Paris : Armand Colin, 2001.

SILVA, J.; BARBOSA, J. *Favela:* alegria e dor na cidade. Rio de Janeiro: Editora SENAC, 2005.

SILVA, H. O.; SILVA, J. *Análise da violência contra a criança e o adolescente segundo o ciclo de vida no Brasil*. São Paulo: Global; Brasília: UNICEF, 2005.

SILVA, J.; URANI, A. *Crianças no Narcotráfico*: um diagnóstico rápido. Brasília: Organização Internacional do Trabalho: Ministério do Trabalho e Emprego, 2002.

TARDE, G. *As leis da imitação*. Porto: RÉS, s.d.

VIANNA, H. *O mundo funk carioca*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

ZALUAR, A. *Condomínio do Diabo*. Rio de Janeiro: Revan, 1994.

_____. *Integração perversa*: Pobreza e tráfico de drogas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ADOLESCÊNCIA E VIOLÊNCIA: VIA POSSÍVEL PARA O RECONHECIMENTO

Ângela Buciano do Rosário[308]

RESUMO:

O trabalho versa acerca da pesquisa realizada em uma instituição destinada a adolescentes autores de ato infracional em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade. Tal pesquisa buscou compreender os modos de subjetivação desses sujeitos no contexto institucional. A partir de alguns discursos presentes na instituição, constata-se a semelhança com os discursos produzidos socialmente: a instituição comporta a imagem especular das relações sociais. Ao demonstrarem o reflexo dessas relações, os discursos revelam a distância existente entre os adolescentes e os profissionais que nela atuam. Considerando tal contexto é ressaltada a importância do reconhecimento

[308] Doutoranda em Psicologia – PUC Minas, mestre em Psicologia PUC - Minas.

desses adolescentes, que ocorre, ainda que pela via da violência. Sob a fragilidade de uma lei que lhe sirva de ancoragem, o sujeito pode sucumbir à violência com o objetivo de conservar uma identidade, um lugar, mesmo que seja a de infrator. Desta forma, o ato infracional pode ser condição de possibilidade de reconhecimento do sujeito, o que é imprescindível para sua constituição subjetiva. Oportunizar a circulação da palavra a fim de possibilitar uma ressignificação do ato é imprescindível aos que lidam com adolescentes em conflito com a lei. Isso porque ao atuar, o adolescente confia ao outro o trabalho de decifrar seu agir; nesse sentido, o ato infracional pode servir como apelo por reconhecimento.

Palavras - chave: adolescente, reconhecimento, violência.

Introdução

Esse artigo visa refletir acerca dos modos de subjetivação do adolescente autor de ato infracional e privado de liberdade em uma instituição destinada ao cumprimento de medida socioeducativa de internação.

Para abordar tal condição, Foucault nos fornecerá importantes considerações acerca da expectativa institucional envolvendo o controle disciplinar. A partir de alguns discursos presentes na instituição, o dos adolescentes e o dos profissionais que nela atuam, constata-se a semelhança com os discursos produzidos socialmente: a instituição comporta a imagem especular das relações sociais. Dito de outro modo, são reproduções que ocorrem no ambiente institucional e revelam a mesma distância que existe entre os adolescentes e a sociedade.

Ainda considerando o contexto institucional, refletiremos acerca da importância do reconhecimento entre os adolescentes, mesmo quando ocorre pela via da transgressão. Entendemos que o ato infracional possa ser a condição de possibilidade de reconhecimento do sujeito, o que é imprescindível para sua constituição subjetiva.

O controle disciplinar

O adolescente em conflito com a lei e privado de liberdade, ao ser submetido a regras e códigos impostos institucionalmente, apresenta certo modo de subjetivação. Ao abordarmos esse adolescente na condição de interno, devemos considerar as prescrições às quais esse sujeito está submetido. A sujeição às regras e aos códigos impostos e o grau de concordância ou discordância deles é que irá definir o sujeito moral ou, um determinado modo de ser sujeito.

Para abordar esse assunto recorremos a Foucault (1984), que nos oferece importante contribuição para a compreensão das diferentes formas de subjetivação. Para tanto, o autor se empreende no estudo das formas e das transformações da “moral”.

Para esse autor, moral é o comportamento real dos indivíduos em relação às regras e aos valores propostos pelos códigos morais de determinada sociedade. Importante ressaltar que códigos morais são definidos como o conjunto de valores e regras de ação proposta por indivíduos ou grupos via aparelhos prescritivos, como a família, as instituições... (FOUCAULT, 1984). Assim, em sociedade estamos o tempo todo submetidos a prescrições advindas de diferentes situações, grupos, ou instituições nas quais circulamos.

A possibilidade de constituição de um sujeito moral se dá quando for possível que ele se conduza a partir de um código de ação. Será o grau de conformidade ou de divergência em relação a esse código que irá determinar as diferentes maneiras de o sujeito se conduzir. Nessa perspectiva, os valores e as regras são explicitamente formulados (doutrinas, ensinamentos) ou transmitidos de maneira difusa, permitindo que o indivíduo aja conforme as regras ou tente escapar delas. O comportamento real do sujeito, ou seja, o grau de concordância ou de discordância desse sujeito em relação ao código é que irá determinar o sujeito moral.

Há, portanto, dois aspectos que, segundo Foucault (1984), toda moral comporta: o dos códigos de comportamento e o das formas de subjetivação ou práticas de si, ou seja, quando o sujeito desenvolve um trabalho sobre si mesmo. Ambos os aspectos se desenvolvem com autonomia parcial, já que não podem estar inteiramente dissociados, porque é a partir do grau de concordância ou de discordância dos códigos ou regras que se estabelecem as formas de subjetivação.

Assim, entendemos que a instituição estudada possui dispositivos[309] de controle associados a um campo da moral em que a importância é dada aos códigos. Esse campo se caracteriza pela capacidade de ajustar-se a todos os casos e de cobrir todos os campos de comportamento. Lembra Foucault (1979):

[...] nessas condições, a subjetivação se efetua no essencial, de uma forma quase jurídica, em que o sujeito moral se refere a uma lei ou a um conjunto de leis às quais ele deve se submeter sob pena de incorrer em faltas que o expõem a um castigo. (FOUCAULT, 1979, p. 29).

Isso porque os locais em que predominam esse aspecto da moral frequentemente são instâncias da autoridade que fazem valer os códigos para garantir o controle e a disciplina, assim como a instituição pesquisada. São, portanto, os dispositivos de controle institucional que garantem a ordem e a disciplina dos internos.

Ao designar a sociedade contemporânea como "sociedade disciplinar", Foucault (2005) apresenta as formas de práticas penais que a caracterizam. Nesse contexto, o crime é definido como dano social[310]. O criminoso é aquele que perturba a sociedade e é, portanto, inimigo dela.

[309] Foucault (1979) utiliza o termo dispositivo para demarcar um conjunto heterogêneo contendo discursos, instituições, leis, medidas administrativas, proposições filosóficas, morais. É uma formação que, inserida em determinado momento histórico, tem como função responder uma urgência.

[310] Foucault encontra tais definições de crime em Beccaria, Bentham, Brissot, assim como em Rousseau.Conferência IV. In: **A verdade e as formas jurídicas.** Rio de Janeiro: NAU editora, 2005.

A instituição em pesquisa tem como ponto de âncora em seu funcionamento a disciplina. Tal disciplina engloba desde a distribuição dos adolescentes no espaço institucional até as condutas de comportamento estabelecidas. Para tanto, logo que ingressa na unidade, o adolescente é orientado pelo funcionário que o recebe e apresenta-lhe as Normas de Convivência. Trata-se de uma espécie de regimento interno que orienta as condutas que o adolescente deverá manter durante sua permanência no regime de internação.

A ordem estabelecida deve ser seguida. Aqueles que se destacam pelo bom comportamento, pela boa avaliação no ensino formal e pelas atividades extracurriculares são recompensados. Aqueles que transgridem as normas de convivência são punidos. A esse respeito encontramos, no artigo 19 do Regimento Interno das Unidades de Atendimento de Internação e de Semiliberdade da Fundação CASA, a normalização daquilo que já era prática na ocasião das observações realizadas em campo:

§ 1º O adolescente que cumprir integralmente as disposições contidas no Regimento Interno, demonstrando bom comportamento e colaboração com a ordem e disciplina internas, poderá receber elogio, que será comunicado ao Juiz competente. (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2007)

É importante ressaltar que no decorrer do cumprimento da medida socioeducativa de internação[311], o adolescente é acompanhado por profissionais. Esse acompanhamento inclui, além de atendimento individual, avaliações diárias de comportamento e de desenvolvimento escolar e extracurricular (atividades esportivas, profissionalizantes, culturais e de lazer).

As medidas socioeducativas não prevêem um período estabelecido para seu cumprimento. Assim, o tempo que o adolescente irá permanecer na instituição depende da sua evolução, que deve ser relatada periodicamente ao juiz de competência. A periodicidade de envio do relatório poderá ser determinado por esse juiz. Foucault (1987) nos lembra:

O juiz de nossos dias – magistrado ou jurado – faz outra coisa bem diferente de "julgar". E ele não julga mais sozinho. Ao longo do processo penal e da e.xecução da pena, prolifera toda uma série de instâncias anexas. Pequenas justiças e juízes paralelos se multiplicaram em torno do julgamento principal: peritos psiquiátricos ou psicológicos, magistrados da aplicação das penas, educadores, funcionários da administração penitenciária fracionam o poder legal de punir... (FOUCAULT, 1987, p.15).

Dessa forma, os funcionários ou *juízes paralelos* decidem o merecimento de uma progressão de medida por intermédio da constante avaliação do adolescente no cotidiano de sua internação, com o envio de relatório para o informe do juiz.

[311] BRASIL**. Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Seção VII, que trata da internação, artigo 122.

Uma vez disciplinado, no sentido foucaultiano de adestramento, esse adolescente estaria correspondendo às expectativas institucionais e conquistando, por intermédio dos *juizes paralelos*, a almejada liberdade.

A instituição e seus discursos

Com o controle disciplinar tem-se a garantia da ordem institucional. No entanto, a passagem do adolescente pela instituição, que poderia servir para uma significação de seu ato e para a ampliação de suas escolhas, apenas confirmou o distanciamento cada vez maior entre os adolescentes e os funcionários que os acolheram. Nesse sentido, entendemos que a relação institucional é reprodutora da relação social que esses sujeitos vivenciaram ao longo de suas histórias.

É possível vislumbrar tal relação no discurso que circulava no cotidiano institucional. Podemos ilustrar a questão com base no modo pejorativo pelo qual eram denominados os internos pelos profissionais da segurança. Designos como *bandido* e *ladrão* eram recorrentes no trato com os internos.

Tais nomeações, além de exaustivamente reiteradas pelos funcionários, eram também comuns entre os adolescentes. De maneira análoga, o uso de alguns termos, como *função*, era também recorrente entre os adolescentes ao se referirem aos funcionários. Assim, entendemos que se trata de dois *discursos* presentes na instituição e que se apresentam em oposição um ao outro.

Nesse ponto, é importante esclarecermos o conceito de discurso[312] aqui utilizado. Entendemos o termo como comportamento social submetido às normas e leis específicas, inseridas em determinado contexto (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004). Em nosso estudo observamos, ao menos, dois discursos presentes no contexto institucional. Tais discursos têm como autores os funcionários, que em nosso entendimento são os representantes da *sociedade*, e os adolescentes, cuja representação seria daquilo que está de fora, excluído da sociedade, ou seja, *marginal*.

É importante lembrar que, ao considerarmos que todo discurso está submetido a normas e leis, aproximamo-nos das idéias de Figueiredo (1996) no que toca à questão da ética. Em consonância com esse autor, entendemos ética como morada, como certo modo de habitar o mundo. A ética é um dispositivo que sujeita, ensina, orienta e modela os indivíduos. Conforme nos revela Figueiredo (1996):

[...] é somente a partir de um primordial *sentir-se em casa* que se criam as condições para as experiências de encontro com a alteridade e para os consequentes *acontecimentos desalojadores*. (grifos do autor) (FIGUEIREDO, 1996, p. 48).

[312] Existem diversas concepções de discurso. Para os propósitos desse estudo, optamos por trabalhar com uma noção lingüística de discurso. No entanto não nos ateremos a um autor específico dessa área, mas na concepção generalista do tema.

Dentro do ambiente institucional ocorre o encontro entre esses dois discursos que estão inseridos em duas éticas que, por sua vez, colocam-se em oposição uma à outra. No entanto, não é somente no contexto institucional que tais discursos se revelam em oposição. Entendemos que as relações institucionais reproduzem, de forma especular, as relações sociais. O encontro com o outro e o consequente *acontecimento desalojador* referido por Figueiredo (1996) é, portanto, reflexo das relações sociais vividas fora do ambiente institucional.

Ao afirmarmos que os discursos institucionais são reflexos das relações sociais, é importante salientar que tais discursos guardam suas diferenças. Os discursos sociais não são simplesmente reproduzidos da maneira que se apresentam socialmente no interior institucional. Entendemos que todo discurso guarda consigo um conflito. O conflito, por sua vez, mostra-se de maneira incisiva quando as normas e a missão institucionais contradizem o discurso. Adjetivos como *bandido* e *ladrão* são exemplos desse conflito, já que a instituição destina-se à aplicação da medida socioeducativa, que preconiza a questão educacional.

Retomemos a questão dos discursos que encontramos na instituição, ou seja, as formações discursivas que configuravam os discursos e suas relações (ORLANDI, 1999). No contexto institucional encontramos importantes formações discursivas que salientavam o caráter de oposição em que se encontravam os discursos dos adolescentes e dos profissionais. Sabemos que existem outras formações discursivas, mas, para o propósito do nosso estudo, interessa-nos aquelas carregadas de ideologia, com moral própria e em oposição uma à outra.

O discurso da *sociedade*, cujo representante eram os funcionários, tinha por característica a prescrição de condutas aos adolescentes. Nesse sentido, no âmbito institucional, nomearemos esse discurso *prescritivo*. Trata-se de um discurso que prescreve o modo "correto" de comportamento indicado por parte do corpo funcional da instituição. Citamos como exemplo desse discurso falas como: *"Você não deve roubar..."; "Não use drogas porque prejudica sua saúde..."; "Sua mãe não merece um filho assim...", "Estude para ser alguém na vida..."*

Lembramos que a medida socioeducativa de internação é a mais severa medida atribuída ao adolescente que comete ato infracional. Nesse sentido, entendemos que até a chegada do adolescente à internação, esse sujeito tenha passado por diversas instâncias de autoridade com discursos que indicavam o dito certo ou errado, ou seja, os códigos morais da sociedade em que vivemos. Dessa forma, acreditamos que o discurso prescritivo já tenha estado presente em toda a vida desse adolescente. Entendemos que a adoção de um discurso como esse, em uma instituição que se propõe a acolher e a educar um adolescente em conflito com a lei, possui pouca ressonância. Acreditar que esse adolescente cumpre a mais rigorosa medida socioeducativa por não saber discernir o moralmente certo e errado, o legal e o ilegal, o socialmente aceito ou não, é, no mínimo, subestimar esse sujeito.

Assim, encontramos um discurso direcionado ao adolescente que o posicionava de forma ainda mais distante daquilo que a *sociedade* já havia prescrito inúmeras vezes. O discurso prescritivo reiterava a distância entre os adolescentes internos e aqueles que o acolhiam. Nesse sentido, encontramos uma formação discursiva que apontava tal distância. Trata-se de um discurso que nomeamos *marginal*, por representar um sujeito que se encontra à margem da sociedade. Tal discurso não só distanciava, mas também colocava o adolescente em oposição aos funcionários/prescritores.

Com relação a esse distanciamento que se configura na reprodução das relações sociais vividas fora do ambiente institucional, exemplificamos a oposição existente entre os discursos *marginal* e *da sociedade* com uma apresentação de caso em uma reunião na qual se discutiu o tema "justo e injusto",

realizada pelo Projeto Educação e Cidadania[313] da Unidade de Internação Provisória – UIP. Tratava-se da história de um homem que, após cometer um crime, foi sentenciado a dez anos de reclusão, mas foge antes de completá-los. Após oito anos de sua fuga, esse homem levava uma vida bem diferente da anterior: trabalhava, tinha seu próprio negócio e um bom relacionamento com seus clientes e funcionários. No entanto, foi denunciado por um vizinho que soube de sua história. Colocou-se em discussão era se a situação de ter sido denunciado era justa ou não.

Observamos a lacuna existente entre sociedade e adolescentes quando ouvimos dos internos, durante essa discussão, que o que é justo para a sociedade é injusto para eles. Quando indagados sobre quem eram, responderam que eram bandidos e que faziam parte do *mundo do crime*. Nas palavras dos adolescentes, em relação ao caso do homem que havia sido denunciado, era injusta a atitude de *caguetar*[314].

Interessante notarmos, nesse exemplo, a distância entre os discursos (*marginal* e *da sociedade)* que emergem no interior institucional, ao mesmo tempo em que há aproximação entre eles, em alguns aspectos. Nesse sentido, lembramos o que Foucault (1984) refere sobre os dois aspectos que toda moral possui: o dos códigos de comportamento e o das formas de subjetivação. Parece-nos que em nosso exemplo há grande importância atribuída ao código. Assim como na instituição, conforme vimos anteriormente, também entre os adolescentes há primazia em relação aos códigos. Nesse aspecto, o sujeito moral é submetido a uma lei ou a um conjunto de leis, sob pena, caso as transgrida, de ser punido. Assim, instituição e adolescentes se aproximam no que diz respeito à ênfase atribuída ao código. Apesar de se tratarem de códigos distintos, dizem do mesmo aspecto rudimentar existente em toda moral.

Referimo-nos às normas de convivência entre os adolescentes. Estes, apesar de estarem na mesma situação de confinamento, têm regras por vezes mais rígidas que as institucionais, com poucas possibilidades de negociação. Tomemos como exemplo alguns tipos de condutas prescritas pelos próprios internos, como bater na mesa para se sentar, pedir licença ao entrar no refeitório, rezar antes das refeições e assumir determinada postura nos dias de visita: não usar camiseta regata e passar pela visita dos demais adolescentes com a cabeça baixa. Tais comportamentos eram demasiadamente rígidos e, no caso de transgressão, a punição - agressão física - era aplicada de maneira imediata.

Trata-se, portanto, de códigos que podemos denominar *marginais*, já que não são reconhecidos abertamente pelas vias institucionais. Além das posturas determinadas para um contexto institucional, também o que havia sido feito fora, ou seja, a conduta do adolescente no designado *crime* era cobrada da mesma maneira incisiva - com pouca ou nenhuma negociação. Assim, segundo relatos dos adolescentes, aqueles que "falham no crime", ou seja, os denominados *X9* (delatador), *Jack* (estuprador), *Rato* (o dito "ladrão que rouba ladrão"), ao chegarem à instituição, tinham que ser separados dos demais para evitar agressões.

Ainda com relação aos códigos, ao trabalharmos o tema criminalidade no grupo temático realizado pela pesquisadora, surgiu o seguinte fragmento discursivo:

[313] Projeto voltado para adolescentes a quem se atribui ato infracional, em parceria com a organização não governamental Centro de Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), Febem – SP e Secretaria do Estado da Educação de São Paulo (SEE). As atividades eram realizadas na Unidade de Internação Provisória (UIP) e distribuídas em 5 módulos: Justiça, Educação, Família, Saúde e Trabalho, além de oficinas culturais. Tal projeto substituía o ensino formal devido à alta rotatividade de adolescente nessa unidade.
[314] Caguetar, no linguajar dos adolescentes, significa delatar, denunciar.

"Estava havendo muita patifaria na cadeia. Tinha muito jack

(estuprador*), X9 (*delatador*). O PCC*[315] *surgiu para moralizar o crime."*

Havia também frases exaustivamente repetidas entre os adolescentes, tanto em linguagem verbal quanto na escrita:

"O crime não compensa, mas não admite falha"

e "Ladrão tem que correr pelo certo, tem que ter proceder." [316]

A ênfase nesse aspecto da moral encontra-se em consonância com as formas de agir e pensar das autoridades que fazem valer o código, que sancionam as infrações. Podemos inferir sobre a necessidade de uma "lei" onde o Estado não consegue interferir.

Observamos nesses adolescentes um discurso que os coloca em oposição à sociedade. A chamada sociedade é colocada por eles como algo que não faz parte de seu mundo e está em oposição ao "mundo do crime".

O mundo desses adolescentes, seus valores e referências, enfim, o universo em que estão inseridos, é diferente e encontra-se em oposição ao mundo dos profissionais que os acolhem. Enquanto os adolescentes glorificam o crime, os profissionais os condenam e atribuem prescrições sobre condutas corretas e socialmente valorizadas. Como observa Foucault (1979):

Desde 1820 se constata que a prisão, longe de transformar os criminosos em gente honesta, serve para fabricar novos criminosos ou para afundá-los ainda mais na criminalidade. (FOUCAULT, 1979, p.131-132).

Os adolescentes disciplinados cumprem seu papel diante da instituição. Ao mesmo tempo em que se distanciam de seus disciplinadores, aproximam-se de seus pares. Com esses "sujeitos adestrados", reprodutores de condutas institucionais prescritas, ou, conforme expressão cunhada por Drawin (1998), na condição de sujeito epistêmico reflexo, a lacuna que separa o profissional do adolescente tende a se expandir. Com isso, os valores do grupo se solidificam e se cristalizam em um ponto comum: o ato infracional que os levou à internação. Dessa forma, são identificados e se identificam como bandidos.

[315] Sigla de uma reconhecida facção criminosa de São Paulo que quer dizer: Primeiro Comando da Capital.
[316] Proceder na gíria dos adolescentes em questão corresponde a uma atitude correta e digna.

Adolescência e transgressão: via possível para o reconhecimento

O crescente envolvimento de adolescentes em atos infracionais pode estar relacionado com a busca de reconhecimento pela via de fazer-se exceção. Observamos em Foucault (1987) a glorificação do crime como obra de seres de exceção, fortes e poderosos. O autor menciona a descoberta da beleza e da grandeza do crime. Mas o que leva ao crescente envolvimento de adolescentes em atos infracionais?

Foucault (1987), ao referir a perda da importância da ilegalidade popular no final do século XVIII, quando os "folhetins" (apócrifos que narravam os crimes e as vidas infames dos criminosos, necessários para a justiça fundamentar a "verdade" diante do povo) deram lugar à literatura policial devido à modificação da função da política da ilegalidade popular, nos lembra que:

[...] uma literatura em que o crime é glorificado, mas porque é uma das belas-artes, porque só pode ser obra de seres de exceção, porque revela a monstruosidade dos fortes e dos poderosos, porque a perversidade é ainda uma maneira de ser privilegiado... É, aparentemente, a descoberta da beleza e da grandeza do crime; na realidade é a afirmação de que a grandeza também tem direito ao crime e se torna mesmo privilégio dos que são realmente grandes. (FOUCAULT, 1987, p.61).

Ao ingressar na instituição, após os procedimentos de rotina, o adolescente recém-chegado é encaminhado para o convívio com os demais adolescentes internos. Estes, por sua vez, aproximam-se do novato e, antes mesmo de perguntar-lhe o nome, questionam: "*em que caiu*"? A expressão diz respeito ao artigo do Código Penal que corresponde à infração cometida pelo novato.

A identificação do artigo do Código Penal fala de uma representação com o mundo em que esses jovens estão inseridos, o "mundo do crime", conforme designado por eles próprios. E assim tais jovens se identificam: como semelhantes, com uma linguagem própria que os aglutina entre si e os distancia da chamada sociedade. A identidade de bandido permanece e se solidifica.

Sabemos que em nossa sociedade contemporânea, em que o apelo ao consumo se dá de modo ilimitado, o ato infracional pode ser justificado, principalmente quando se trata de pessoas de posição social menos favorecida. No entanto, podemos verificar que o número de jovens de classe média que cometem crimes vem crescendo significativamente.

Conforme relato dos adolescentes, um lugar de exceção é a favela, que participa da constituição de uma identidade para o sujeito adolescente vinculado à transgressão. As falas apontam um antagonismo "favela – asfalto" que demarca territórios. A *favela* é tida como lugar do mundo do crime (glorificado) onde se encontram os *bandidos,* em contraposição ao *asfalto,* lugar das "vítimas" [317] e da *sociedade.*

Entendemos que o significante "bandido" vinculado à procedência do sujeito surge como um ideal que aglutina o grupo e o diferencia dos demais, criando uma marca para aqueles sujeitos. Marca essa que, hoje, seduz também os jovens "do asfalto", que começam a subir os morros para frequentar o "mundo do crime".

[317] Maneira com que os adolescentes se referem às pessoas que foram alvo de seus atos infracionais.

Falamos daquilo que os meios de comunicação não cessam de anunciar: o crescente quadro de violência que atinge nossa sociedade.

Conte (1997) traça pontos de aproximação entre os atos delinquentes e os episódios toxicomaníacos considerados recurso para a sustentação subjetiva do adolescente moderno. A autora afirma que tais atos se apresentam como via para alcançar o sucesso, a exceção e o reconhecimento. No entanto, na ausência de pontos referenciais, os atos delinquentes e toxicomaníacos têm servido para alguns adolescentes como ancoragem e não apenas como um passeio informal motivado pela curiosidade.

A constituição do humano se dá via reconhecimento, ou seja, somente existimos como realidade humana pelo reconhecimento do outro. A relação com o outro implica reconhecimento e, em nosso estudo, ressaltamos sua importância entre os semelhantes. Entendemos que quanto menor o reconhecimento, maior a possibilidade de deflagração da violência. Podemos inferir que o advento da violência ocorre como tentativa desesperada de o indivíduo ser reconhecido.

Falamos, portanto, do adolescente que pratica um ato infracional e que no percurso de sua história nunca foi reconhecido. É importante salientar que, em nosso estudo, abordamos sujeitos classificados institucionalmente como autores de ato infracional de nível médio e grave, além dos reincidentes médio e grave[318]. Portanto, entendemos que o fenômeno da violência esteja presente na trajetória de vida desses sujeitos.

Entendemos que esse adolescente, em sua constituição subjetiva, precisou se valer do artifício da violência, ou seja, da prática do ato infracional, a fim de se constituir como sujeito.

Acreditamos que oportunizar a circulação da palavra a fim de possibilitar uma ressignificação de seu ato seja imprescindível aos que lidam com adolescentes em conflito com a lei. Isso porque entendemos que, ao atuar, o adolescente confia ao outro o trabalho de decifrar seu agir; nesse sentido, o ato infracional pode servir como apelo por reconhecimento. Sob a fragilidade de uma lei que lhe sirva de norte, esse sujeito pode sucumbir à violência com o objetivo de conservar uma identidade, um lugar, mesmo que seja a de infrator.

Trabalhamos com a hipótese de que ao viabilizar uma escuta que considere tais aspectos, estaremos próximos de diminuir a lacuna que separa os profissionais desses sujeitos e, consequentemente, de possibilitar intervenções com adolescentes no contexto institucional.

Referências:

CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso.** São Paulo: Contexto, 2004.

[318] Tal nomenclatura corresponde respectivamente à ameaça ou forte ameaça à vítima do ato infracional ou ainda à ocorrência de danos à integridade física da vítima.

CONTE, Marta. Ser herói, já era: seja famoso, seja toxicômano, seja marginal! In: Associação Psicanalítica de Porto Alegre (Org). **Adolescência entre o passado e o futuro**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997. p.249-257.

DRAWIN, Carlos Roberto. As seduções de Odisseu: paradigmas da subjetividade no pensamento moderno. In: KISHIDA, Clara Akiko; LANNES, Edson Soares; BRITO, Eliud Lúcia de M. G.; ALBUQUERQUE, José Durval Cavalcante; SAMPAIO, Nara (Orgs). **Cultura da ilusão**. In: IV FÓRUM BRASILEIRO de PSICANÁLISE, set. 1997. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1998.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio. **Revisitando as psicologias:** da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos. São Paulo: Educ; Petrópolis: Vozes, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas.** Rio de Janeiro: NAU, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir***:* nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2***:* o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GOVERO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor – Febem – SP. Decreto 8.777 de 13 de outubro de 1976. Aprova os estatutos da fundação Estadual do Bem-Estar do Menor – Febem – SP. Capítulo I, artigo 5º. Disponível em: <www.febem.sp.gov.br>. Acesso em: 15 jan. 2007

ORLANDI, Eni. **Análise do Discurso***:* princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

PARTE D – Caracterizando a relação entre pares

1- Você tem bons amigos (amigos ou amigas verdadeiros na escola)? Quantos?

( ) Não. Não tenho nenhum amigo.

( ) Tenho um amigo.

( ) Entre dois a quatro

( ) Mais de cinco amigos.

3- Alguma vez você se sentiu sozinho(a) no recreio porque seus amigos não quiseram brincar ou conversar com você?

( ) Nunca.

( ) Uma vez.

( ) Algumas vezes.

( ) Muitas vezes.

4- Quando você participa de trabalhos em grupo na escola:

( ) você pode escolher com quem trabalhar

( ) geralmente é o professor quem escolhe as pessoas que ficarão juntas

( ) você sempre escolhe as mesmas pessoas para compor seu grupo

( ) você é freqüentemente, um dos últimos a ser escolhido para compor um grupo

( ) é muito raro você ter trabalhos em grupo em sua sala de aula.

O JOVEM NO CONTEXTO DO SISTEMA DE PROTEÇÃO ESCOLAR

Beatris Cristina Possato[319]

Resumo

Em agosto de 2009, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo lança o programa "Sistema de Proteção Escolar" e disponibiliza dois referenciais de apoio para todas as escolas da rede pública de ensino. O programa apresenta como objetivo a "construção de uma cultura de paz" e o alcance de uma realidade "menos conflituosa e contraditória" nas escolas. Observando esses referenciais, ou seja, o "Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania" e as "Normas Gerais de Conduta Escolar", buscou-se, neste texto, compreender como o jovem é apresentado pelo Sistema de Proteção Escolar. Evidenciou-se que esses referenciais baseiam-se numa superficialidade pedagógica e no

[319] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação – UNICAMP. Supervisora de Ensino do Estado de São Paulo.

engrossamento das medidas jurídicas, punitivas e policiais, na tentativa de se homogeneizar os comportamentos e se inibir os antagonismos do corpo social. O jovem, aluno de escola pública, que não se enquadre aos padrões vigentes é visto como infrator e quando transgredi as normas estabelecidas, orienta-se que seja excluído da convivência escolar.

Palavras-chave: Jovem, Sistema de Proteção Escolar, Violência.

Apresentando o Sistema de Proteção Escolar

Como um meio de "conter" a violência escolar, fenômeno que tem se destacado na mídia como um dos maiores problemas das escolas públicas brasileiras, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP), juntamente com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e a Secretaria da Segurança Pública implementam, em 2009, o "Sistema de Proteção Escolar". Sendo uma das políticas públicas atuais da SEE, o Sistema de Proteção Escolar pretende proteger as escolas da rede estadual de fatores de risco e vulnerabilidade e aproximar a comunidade da escola.

A primeira iniciativa foi a construção do ROE – Registro de Ocorrência Escolar (FDE, 2010) via internet. Ferramenta criada em 2009 em que os diretores devem "registrar" as ocorrências dos alunos, como agressões físicas, sexuais, furtos, consumo e tráfico de drogas, formação de gangues, ameaça, vandalismo, entre outros.

No mês de agosto de 2009, foram lançados dois referenciais de apoio para as escolas públicas paulistas: o "Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania" (SEE, 2009a) e as "Normas Gerais de Conduta Escolar" (SEE, 2009b). O principal objetivo desses referenciais seria de subsidiar a escola pública com aprofundamento sobre conceitos de direitos civis e constitucionais, além de fornecer informações e esclarecimentos relativos à natureza das atribuições e competências das diversas instâncias a serem mobilizadas no enfrentamento e mediação dos conflitos que comprometem e distorcem a convivência no ambiente escolar e podem até, eventualmente, extrapolar a dimensão pedagógica. (SEE, 2009a, p. 7).

Esses referenciais se constituiriam em um "indispensável referencial comum a todas as escolas" (SEE, 2009a, p. 5).

Neste ínterim, esta pesquisa visa compreender como o jovem é apresentado nos referenciais do Sistema de Proteção Escolar, ou seja, no "Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania" e nas "Normas Gerais de Conduta Escolar". Destacando, deste modo, que a maneira como o jovem é compreendido pelo Sistema de Proteção Escolar irá refletir nas ações que as instituições escolares terão com as futuras gerações paulistas.

A leitura atenta desses referenciais, já realizada em artigo anterior (POSSATO e SCOTUZZI, 2010), evidencia o caráter punitivo e controlador dos jovens que não se enquadram aos padrões e normas estabelecidos pelas instituições escolares. O estudo das relações de poder estabelecidas nas escolas, procedimentos pedagógicos e práticas diferenciadas para se lidar com problemas cotidianos, uma gestão democrática e participativa, a inserção efetiva da comunidade na escola como forma de se encontrar soluções conjuntas para amenizar a violência, são elementos adicionais ou inexplorados. Há

um esquecimento de todo um aparato teórico elaborado ao longo das últimas décadas que tem se preocupado com a temática[320] e o retorno a um sistema punitivo e controlador, utilizado no século XVII (FOUCAULT, 1987). Nesses referenciais há uma preocupação em se propor as melhores maneiras de se punir e de juridicamente, detalhar os procedimentos que a escola deverá adotar em cada infração ocorrida, demonstrando que o aparelho do Estado tenta buscar novas formas de controle, de uma maneira ostensiva e repressora. Fica claro que a "violência institucional" é totalmente desconsiderada. Os referenciais expressam que a violência, em sua visão, é unilateral, marcada somente pela violência dos alunos sobre a instituição.

O Jovem para o Sistema de Proteção Escolar

O Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania, ao definir conceitualmente o que são crimes, contravenções e atos infracionais, destacam que, os últimos, "são contravenções e crimes cometidos por pessoa com menos de 18 anos" (SEE, 2009a, p. 14). No entanto, ao tratar sobre as contravenções que ocorrem na escola, o texto utiliza o termo crime, reiteradas vezes e apresenta, também, uma lista de "crimes mais comuns na escola" (p.15) que envolvem desde ações de danos, pichações e ameaças, até porte de arma, tráfico de entorpecentes e estupro. Todos tratados com a mesma gravidade. Utiliza, ainda, termos jurídicos para qualificar os alunos, como "apenados" para jovens em conflito com a lei e que cumprem medida socioeducativa.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) o indivíduo, que possui até dezoito anos incompletos, como uma pessoa em fase de desenvolvimento, estando dentro da Proteção Integral e inimputável perante a Lei. Deste modo, os termos crime, delito e contravenção apenas podem ser utilizados para os maiores de 18 anos. Abaixo desta idade, a conduta descrita como crime ou contravenção constitui ato infracional, e apenas pode ser empregada pelo sistema jurídico nacional quando a criança ou o adolescente for julgado e considerado culpado.

O ECA (1990) busca garantir os direitos fundamentais dos jovens em desenvolvimento e que no caso de uma ocorrência, que seja feita a intervenção adequada pelos órgãos responsáveis. A escola não é um desses órgãos e nem tão pouco se encontra na área do Direito Criminal.

Termos e medidas descritas nos referenciais do Sistema de Proteção Escolar apenas auxiliarão na disseminação de preconceitos, discriminações e injustiças com relação aos jovens.

Há em todo material uma preocupação com as medidas que a Segurança Pública tomaria e o esquecimento, quase que total, dos procedimentos que cabem realmente a escola.

O tratamento dado aos jovens, quando estes cometem as chamadas "contravenções", é severo e visa o acionamento da Policia Militar. Um exemplo claro é quando o material orienta a escola sobre o consumo de drogas: "independentemente da idade do aluno, a Polícia Militar (190) deverá ser acionada, para que sejam tomadas as providências cabíveis (SEE, 2009a, p.33)".

[320] CHARLOT, 2002; DEBARDIEUX, 2002; FOUCAULT, 1987; GUIMARÃES, 1996; LA TAILLE, 2002, MAFFESOLI, 1981, entre outros.

Não há orientações sobre como a escola poderia auxiliar um jovem, aluno, dependente químico no convívio escolar e social. Posteriormente, o material apresenta sugestões do encaminhamento desse aluno ao Conselho Tutelar, que por sua vez, o direcionará à rede socioassistencial adequada.

Porém, com os servidores públicos estaduais as medidas seriam muito diferentes. Sob o efeito de drogas ou álcool no ambiente escolar, o servidor, após as medidas imediatas do diretor na escola, como a determinação do retorno do profissional à sua residência, o material apresenta uma lista com orientações que poderão ser seguidas a fim de se evitar dificuldades futuras e auxiliar a adequação do servidor no ambiente de trabalho. Dentre as onze ações sugeridas (p. 77) aparecem aquelas que dizem respeito a esclarecimentos sobre os malefícios do uso de entorpecentes, a observação permanente do desempenho e comportamento do servidor e o encaminhamento aos serviços de apoio e saúde.

Quais os motivos dessa diferenciação? As escolas são responsáveis por seus servidores? Ou simplesmente o jovem, aluno de escola pública que não segue as regras estabelecidas é visto como um infrator que deve ser excluído da convivência escolar?

Esse caráter, apenas punitivo e excludente do material, demonstra que ainda existe a visão que é necessário eliminar-se os problemas da escola, que os jovens podem ser descartados e que a ação pedagógica pode ser dispensável quando a ação policial e os encaminhamentos a outras instituições sociais são possíveis.

A violência e o Sistema de Proteção Escolar

A concepção de violência, bem como de outras categorias, constitui-se em um processo complexo e dinâmico. Mudanças políticas, culturais, religiosas, morais, os diferentes períodos históricos, as várias organizações das sociedades, as distintas regras morais dos povos, as diversas relações sociais de um grupo são exemplos de fatores que alteram os padrões e normas dominantes. No momento em que a concepção de violência é analisada, tais modificações não podem ser desconsideradas.

Discutir sobre a concepção que o "Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania" traz da violência permite igualmente que se evidenciem suas concepções de sociedade, educação, instituição e aluno.

No Manual, o conceito de violência, extraído do "Relatório Mundial sobre a Violência e a Saúde" produzido pela Organização Mundial de Saúde (OMS), articula-se principalmente com a força física e o uso do poder.

> Violência é o uso intencional da força física ou o poder, real ou por ameaça, contra a pessoa mesma, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade que possa resultar em ou tenha alta probabilidade de resultar em morte, lesão, dano psicológico, problemas de desenvolvimento ou privação. (SEE, 2009a, p. 12).

O Manual ainda apresenta a caracterização da violência feita pela OMS subdividida em dois tipos: a Violência Interpessoal e a Violência Coletiva. A primeira estaria relacionada à violência praticada entre indivíduos e a segunda seria a violência social, política ou econômica, praticada por indivíduos

ou pelo Estado. "Enquadram-se neste tipo de violência a exclusão socioeconômica, a discriminação, o racismo, dentre outros" (SEE, 2009a, p.12).

Distingue, igualmente, as modalidades de violência citadas pela OMS, que seriam a Violência Física, a Violência Psicológica, a Violência Sexual e a Privação ou Negligência.

Pela observação dos termos utilizados nesta conceituação, podemos supor que a violência é entendida como uma ação física, psicológica ou moral. Algo praticado contra a vontade do outro. Uma ação que é executada de maneira concreta, efetiva, exercida pelo violentador e entendida como brutal pelo violentado. Nesse movimento, a ação teria apenas um sentido: de um lado o violentador, que exerceu a ação com intenção clara, agressividade e força; do outro lado o violentado, destituído de culpa e consciente da ação pela qual foi submetido. De acordo com essa definição, a violência possui objetivos específicos: a destruição parcial ou total do outro.

Tratando sobre a violência escolar, Charlot (2002), caracteriza-a como: violência na escola, violência à escola e violência da escola. Essa diferenciação é importante por contribuir para a reflexão dos diferentes processos de produção da violência escolar e, portanto das diferentes formas de abordá-la. Para o autor, se a escola é em grande medida impotente com respeito à violência na escola, isto é, a violência que é reflexo do mundo externo, ela não o é com respeito a sua ação face à violência à escola e da escola.

A violência na escola e à escola referem-se à violência dos alunos. Segundo o autor "a violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar" (CHARLOT, 2002, p.434). É aquela violência que adentra o espaço escolar, como quando os jovens competem entre si por prestígio, honra e respeito. Já a violência à escola está "ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam". Ou seja, violências que visam diretamente a instituição escolar e aqueles que a representam.

A violência da escola corresponde à violência produzida pela própria instituição e é caracterizada pelo autor como "uma violência institucional, simbólica, que se expressa pela maneira como a instituição e seus agentes tratam os jovens" (CHARLOT, 2002, p.434). A violência da escola diz respeito às relações pedagógicas que tem como sustentação a autoridade pedagógica e a legitimidade da instituição escolar, ou seja, a violência que se relaciona à natureza e às atividades da instituição escolar como conteúdos, métodos de trabalho e avaliação.

Tomando de uma maneira mais ampla o conceito de violência, Maffesoli (1981) entende que a mesma é estrutural à vida em sociedade e comum ao processo civilizatório. Encontra-se na lógica de dominação e de poder que os poderes instituídos impõem aos indivíduos, na tentativa de planificar e transformar a pluralidade em homogeneidade. Do mesmo modo, a violência encontra-se nas resistências, banais ou renovadoras, que os indivíduos têm a esta imposição.

A violência não se limita apenas a violência visível, concreta, física, psicológica ou moral. Ela faz parte de um sistema simbólico que atinge constante e legitimamente os indivíduos de maneira oculta. Suas intenções não são tão claras e unilaterais como é definido pelo Manual. Ela pode ser conduzida em rede, numa integração de manifestações violentas e resistências, assumindo diversos papéis que

não são observáveis por essa concepção, tais como a manutenção dos poderes instituídos e a ruptura de padrões estabelecidos.

A preocupação de se controlar a violência, de acordo com Maffesoli (1981), sempre existiu, contudo, na sociedade atual busca-se o controle absoluto deste fenônemo. Os poderes instituídos e a organização política priorizam a ordem, na tentativa de se estabelecer a "normalidade", dominando a paixão e a agressividade.

Sanchez Teixeira (1998), citando Balandier, salienta que nas sociedades primitivas a violência, embora sempre presente, era ritualmente amenizada. Nessas sociedades, a violência era ritualizada, permitindo que ela fosse exteriorizada, visto que não poderia ser eliminada.

Nas sociedades modernas, de maneira diversa à forma ritualística da sociedade tradicional, o controle da violência é instaurado por meio do monopólio, da interiorização das normas e da racionalização da violência. Impede-se que os antagonismos do corpo social sejam exprimidos e, ao mesmo tempo, pretende-se a homogeneização da sociedade.

Deste modo, o Manual em questão, em sua concepção de violência, descarta a "violência institucional", compreendendo a violência como algo praticado apenas pelos indivíduos sobre outros indivíduos e instituição. Esvazia-se assim, a violência praticada pelas instituições sobre os indivíduos, sobretudo, da "escola" e da própria SEE, enquanto instituições normatizadoras, sobre os alunos, professores, diretores e demais profissionais da educação.

O "Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania" trata da violência no âmbito escolar citando Dubet (1998): "a violência escolar aparece como expressão de um processo de desinstitucionalização, em que a escola vem perdendo progressivamente sua capacidade socializadora, ou seja, sua capacidade de inserir indivíduos numa determinada ordem social" (DUBET apud SEE, 2009a, p.13).

Por caracterizar-se como um fenômeno complexo e reflexo das violências existentes no âmbito social, a violência escolar pode manifestar-se de variadas formas, incluindo agressões no âmbito do relacionamento interpessoal (violência física, verbal, psicológica ou sexual, ameaça de gangues), ações contra patrimônio público (depredações, pichações, ameaça de bomba, arrombamentos, sabotagens), ações contra os bens alheios (furto, roubo, depredação) e uso/tráfico de drogas. (SEE, 2009a, p.13).

Nesta concepção, o aluno deve ser inserido na ordem social vigente, ou seja, o aluno deve ser socializado e "domesticado" para a vida em sociedade. A violência escolar seria o *reflexo* da violência da sociedade e seria impulsionada quando a escola se desintegrasse enquanto instituição que possui o poder de exercer a homogeinização dos indivíduos.

No texto de apresentação das "Normas gerais de conduta escolar" fica clara a necessidade de enquadramento dos indivíduos a ordem vigente, a um determinado padrão.

Nesse sentido, é parte fundamental do processo educativo garantir a observância de **regras saudáveis de convivência no ambiente escolar.** Acatar o pacto social vigente – **representado pelo conjunto de normas de conduta estabelecido e socialmente reconhecido** – sustenta o delicado equilíbrio entre desejos, direitos e

deveres individuais e coletivos que permeia a convivência social e garante a sobrevivência de uma sociedade democrática e de respeito à cidadania. (SEE, 2009b, p.5).

É preciso lembrar que a violência não adentra a escola, ela nasce em seu seio, nas relações que ali se estabelecem. Como parte da sociedade, a escola recebe a violência, mas também a gera. A escola atua violentamente, ao impor padrões e normas que, muitas vezes, distancia-se da cultura e do contexto social de seus alunos. A violência por parte da escola evidencia-se nas práticas disciplinares que visam à padronização, à neutralidade das diferenças individuais, conduzindo à submissão e à adaptação.

Por meio do processo educativo, exerce-se essa dominação e planificação dos indivíduos, domesticando e reeducando os diferentes, adaptando-os às normas e aos padrões sociais, inibindo-se emoções. Essa uniformização aviva e abrilhanta a violência, visto que a coesão social é dizimada pela homogeneização, estimulando os sobressaltos violentos.

Essa dominação por meio da punição já era descrita por Foucault (1987) ao pesquisar o sistema punitivo nas Instituições Penais e Educacionais. A política da coerção, da dominação, por meio da punição e da vigilância, pesquisada por Foucault (1987) a partir século XVII, ainda tem operado ainda nas escolas atuais.

A punição sempre esteve presente na história da humanidade. Por muito tempo, a punição foi considerada um espetáculo, onde o condenado era punido em locais públicos, às vistas de todos. Além do espetáculo, as pessoas que assistiam tinham a clareza dos limites da lei.

O execramento público era visto como um momento de intensificação e incentivo à violência. Chicotadas e marcas a ferro quente, eram práticas comuns na tentativa de "reeducação" do criminoso. Essas práticas foram sendo paulatinamente abolidas, dando lugar a outro tipo de sofrimento: o psicológico. Os carrascos eram representados por "técnicos", pois a tecnologia era empregada também neste campo. As injeções letais vão gradativamente substituindo o esquartejamento. A morte começa a ser mais silenciosa e "indolor".

O castigo servia para ferir muito mais a alma, mais o espírito, do que o corpo físico propriamente dito. Punir representava um argumento para o arrependimento dos males causados pelo criminoso, independentemente do crime.

As punições foram mudando de acordo com a estrutura sócio-político-econômica. O extermínio do culpado foi cedendo lugar a preservação e à tentativa da reintegração do indivíduo à sociedade; e a escola desempenhou importante papel nesta conjuntura. A escola funcionaria como a instituição com o objetivo primeiro de "adestrar" o sujeito, preparando-o para a vida em sociedade. Vigiar, então, passa a ter a função de fabricar indivíduos, a partir de instrumentos relativamente simples: a hierarquia, a norma e o exame.

Quando o modelo escolar não funcionava, era a vez do cárcere. A prisão adquiriu então, a função de transformar o indivíduo infrator. A escola tentava transformar indivíduos, diferia-se da prisão pelos seus métodos, mas os instrumentos permaneciam os mesmos.

No século XVII, a escola iniciava o processo de separação dos alunos por filas, tarefas e idades. Funcionava como uma máquina de ensinar, preocupando-se com a vigilância, a hierarquização e conseguia seus objetivos por meio de recompensas. Nesse âmbito, a escola exercia ao mesmo tempo, uma técnica de poder e um processo de saber.

Buscava-se organizar a heterogeneidade, obtendo-se um instrumento para dominá-lo, impondo-se uma ordem.

Os métodos disciplinares serviam para obter-se um meticuloso controle do corpo e assim, se impor uma relação servil com o indivíduo. Por meio de gratificações ou penalidades, o sistema operante de treinamento escolar produzia indivíduos que fossem úteis ao sistema dominante.

A disciplina era a técnica peculiar de um poder que transformava os indivíduos em objetos. O sucesso da disciplina dependia do olhar hierárquico, da sanção normatizadora e do exame.

A vigilância desempenhava o papel principal no funcionamento das práticas disciplinares. Ao documentar as individualidades de cada aluno, a escola tornava-se uma maquinaria de controle, local de observação permanente, de registro e de treinamento.

Em todos os sistemas disciplinares funcionava um micro mecanismo penal, onde são regidos leis próprias e delitos específicos, trazendo consigo um modo específico de punição, representando um modelo abreviado do tribunal.

O sistema escolar seguiu muitos dos rudimentos disciplinares, que eram utilizados no exército ou nas oficinas. A disciplina poderia ser identificada como um tipo de poder portador de um conjunto de instrumentos, ou seja, uma tecnologia.

E possível relacionar a escola atual, com as escolas descritas por Foucault (1987) a partir do século XVII. Algumas vezes, na verdade, confundem-se ambas. A escola continua a utilizar-se do princípio da coerção, da individualização, a submeter os alunos à vigilância e à punição, a mantê-los subordinados para obter a sua docilidade e a homogeneizar as diferenças.

Os que não se adaptam aos padrões vigentes são estigmatizados e excluídos, muitas vezes, enviados para outras instituições que continuarão a buscar a homogeneização. Não apenas as escolas encontram na vigilância e na punição, um modo de planificar os comportamentos dos indivíduos. De acordo com Sanchez Teixeira (1998), as instituições são criadas "para controlar, domesticar e reeducar o diferente: escolas de todos os tipos, reformatórios, prisões, asilos, manicômios etc., medidas que não fazem mais que alimentar o imaginário do medo" (1998, p. 54).

Esses métodos de esquadrinhamento representam o poder utilizado para controlar e produzir indivíduos submissos, dóceis ao sistema. A rigidez disciplinar, na maioria das vezes, atua com seu poder para inibir a possibilidade de contestação dos alunos, aceitando os limites da instituição. Assim, os alunos aceitam o poder de punir e serem punidos como uma prática natural.

Os principais objetivos da escola, deveriam ser a formação do cidadão e a democratização do ensino. No entanto, a escola atua na formação de uma minoria. Numa triste trajetória, que tem conduzido inúmeros indivíduos ao fracasso escolar. Todos iniciam no mesmo caminho, porém poucos chegam ao final.

Considerações provisórias

O jovem, quando foge das regras e normas sociais, é compreendido pelo Sistema de Proteção Escolar como um infrator, que deve ser eliminado da convivência escolar. Sabemos que esses mesmos jovens são aqueles que foram continuamente excluídos de diversas instituições, tiveram seus direitos negados e por fim, serão excluídos da sociedade.

Para quem serve a escola afinal?

Os principais objetivos da escola, deveriam ser a formação do cidadão e a democratização do ensino. No entanto, a escola atua na formação de uma minoria. Numa triste trajetória, que tem conduzido inúmeros indivíduos ao fracasso escolar, todos iniciam no mesmo caminho, porém poucos chegam ao final.

Em sua prática cotidiana, ao não acolher a heterogeneidade, a escola não tem atuado de maneira democrática, prejudicando as mínimas possibilidades de êxito escolar, que grande parte da população desfavorecida poderia ter. Não sendo democrática e ética, como poderia esperar que seus educandos o fossem?

Uma escola ética e democrática estará presente, quando for repensado e refletido sobre o sistema de punição. Quando a punição estiver desvinculada de comparações de comportamento e atrelada a conscientização crítica dos alunos.

O ato de punir deve estar envolto na ação educativa, levando o grupo (alunos, professores, funcionários) a refletir sobre as atitudes que foram imprudentes. Por meio de uma reflexão coletiva é possível melhorar o relacionamento humano, a solidariedade, punindo sem ser excludente.

Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam e RUA, Maria Das Graças. *Violências nas escolas.* Brasília: Unesco, 2002.

BRASIL. Lei nº 9394. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº 8069. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, 1990.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**.** *Revista Sociologias*. Porto Alegre, n.8, ano 4, jul./dez, pp.432-443, 2002.

DEBARDIEUX, Éric. *Violência nas escolas:* divergências sobre palavras e um desafio político Brasília: Unesco, 2002.

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

FDE. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Ocorrência Escolar*. [online] Disponível <http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaRoe.aspx?contextmenu=roe> Acesso em 25 de maio de 2010.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir**:** *nascimento da prisão.* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

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

LA TAILLE, Yves de. *Violência na escola:* pequena pauta para reflexão. Petrópolis: Vozes, 2002.

MAFFESOLI, M. *A violência totalitária.* Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

POSSATO, B.C. e SCOTUZZI, C.A.S. Sistema de proteção escolar: *proteger quem de quem,* 2010 (em prelo).

SANCHEZ TEIXEIRA, M. C.; PORTO, M.R.S. Violência, insegurança e imaginário do medo. *Caderno Cedes.* São Paulo, n. 74, p.51-66, dez. 1998.

SÃO PAULO. *Constituição do Estado.* São Paulo, 1989.

SEE. Secretaria de Estado da Educação. *Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania.* São Paulo: FDE, 2009a.

SEE. Secretaria de Estado da Educação. *Normas Gerais de Conduta Escolar.* São Paulo: FDE, 2009b.

BULLYING NAS ESCOLAS PÚBLICAS: PENSANDO O FENÔMENO COM FOCO NO ALVO

Camila Dalla Pozza Pereira

Carolina Ramalho Bonturi

Cleonice de Paula Pereira

Maria Bernadete Vieira

Rafaela Bertoloto[321]

Luciene Regina Paulino Tognetta[322]

RESUMO

O presente estudo foi motivado pelas angústias e preocupações de educadores que não têm conseguido resolver problemas de violência que se manifestam no interior da escola. Procurando diagnosticar tal realidade, foi feita uma pesquisa com 150 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II e do 1º ano do Ensino Médio de escolas públicas da região de Campinas, escolhidas aleatoriamente, em que se buscou conhecer as características e a

[321] Alunos de cursos de Licenciatura da Universidade Estadual de Campinas.
[322] Professora Doutora do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

incidência do fenômeno bullying entre os alunos. Num recorte dessa investigação, o objetivo foi refletir sobre as agressões que os alvos desse tipo de maltrato sofrem na escola: quais são os tipos de agressões, como elas se dão, com que frequência e como os agredidos se sentem em relação à situação e aos seus agressores. Os resultados apontam para um número grande de vítimas que se sentem menosprezadas pelos seus pares.

Palavras-chave: psicologia da educação, alvo de bullying, violência na escola.

Introdução

"Ninguém pode fazer você se sentir inferior

sem o seu próprio consentimento".

Eleanor Rooservelt (1884-1962)

Cotidianamente, educadores se deparam com o problema comum nas escolas: a violência entre os alunos. Uma dessas formas de violência hoje tem sido alvo de investigações e de melhor compreensão de suas características: o bullying. Procurando investigar esse fenômeno, e, pela necessidade de que cada vez mais os educadores busquem compreender as formas de convivência entre os alunos e possam intervir de maneira equilibrada e construtiva, realizamos uma investigação com uma amostra de 150 estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental II e 1º ano do Ensino Médio de escolas públicas da região metropolitana de Campinas, escolhidas aleatoriamente.[323]

Neste artigo, nos atentaremos somente à questão dos *alvos do bullying*, ou seja, aqueles jovens que sofrem agressões constantes e repetitivamente na escola. Assim sendo, é interessante começar explicando o conceito de *bullying* para, a partir disso, definir e apresentar os dados que poderão caracterizar este personagem envolvido – o alvo.

No livro *El Bullying: la intimidación y maltrato entre iguales* (2002), de J. Martinez, a palavra "bully", do inglês, significa "aquele que é valente", sentido ligado às condutas

[323] É importante ressaltar que este trabalho faz parte de uma pesquisa orientada pela Profª. Drª. Luciene R. P. Tognetta e realizada por seus alunos da disciplina EL 774 P: Estágio Supervisionado I durante 1º semestre de 2010. O foco da disciplina foi estudar o fenômeno do *bullying*: cada grupo de alunos ficou responsável por analisar um aspecto do tema - *alvo, autor, expectadores, relação com professores e funcionários da escola* e *círculo de amigos* - através da observação de classes do 9º ano do Ensino Fundamental II (doravante EFII) e do 2º ano do Ensino Médio (doravante EM) públicos da região de Campinas durante os meses de abril e maio de 2010 e por aplicar um questionário que aborda cincos aspectos relacionados ao tema *bullying* listados acima. O questionário elaborado foi subdividido de forma que cada tema seria abordado por questões que o ligaria ao grupo correspondente. Cada membro do grupo ficou responsável por encontrar uma escola onde teria de realizar observações com relação ao ambiente da sala de aula, às relações entre pares e às relações com a autoridade. Cada pesquisador, além dos questionários aplicados aos alunos, também entrevistou o diretor e o professor que estava sendo acompanhado na escola.
.

relacionadas à intimidação, agressão, tiranização, ameaças e insultos sobre uma vítima de quem ocupa tal papel. Hoje em dia a palavra também se emprega para considerar o assédio que uma pessoa ou um grupo pratica. Por outro lado, no Japão, o termo que se utiliza para a palavra é "ljime", ou "ljime-ru" (quando agressão verbal). No entanto, o mais significativo da definição japonesa é a confluência de três características: os agressores têm uma posição dominante, os atos causam sofrimento mental e/ou físico e ocorrem entre iguais.

Identificamos o *bullying* a partir de condutas agressivas entre estudantes, com tipos distintos de agressão e se manifestando por meio do exercício de ações negativas de um sobre o outro. Essas ações negativas, segundo Tognetta & Vinha (2008), podem se condensar em formas físicas, psicológicas, sociais e verbais: "Frequentemente combinam várias ou todas essas formas que se repetem, o que as tornam ainda mais nocivas" (p.2).

É importante ter em mente que em todos os casos de *bullying* há um (ou mais) autor mal intencionado querendo causar dano a uma vítima, os alvos de *bullying*, foco da nossa pesquisa. Estes, geralmente são sujeitos excessivamente acanhados e tristes, apresentando alguma característica culturalmente estabelecida que os destoam do grupo social de que fazem parte: a cor do cabelo, o tipo físico, a opção sexual etc. Além disso, o autor do *bullying* agride o alvo em frente a espectadores durante um período de tempo tal para que seja uma violência recorrente.

A explicação de que a diferença culturalmente estabelecida seria a causa para a escolha intencional e repetida de um mesmo alvo para os ataques de seus algozes não é a melhor. Meninos e meninas que se tornam alvos de bullying parecem concordar com a humilhação que recebem, não tendo forças para superá-la (Tognetta, 2010). Esses têm um cotidiano de sofrimentos por manter uma imagem empobrecida de si (idem). Por isso, nas definições propostas por Avilés (2002), é aconselhado detectar esse problema diferenciando-o de brincadeiras agressivas, incidentes pontuais ou brincadeiras relacionadas ao processo de amadurecimento do jovem, pois o caso é diferenciado: "um escolar se vê submetido a atos negativos de outros escolares quando sofre violência de forma repetitiva e prolongada"(p. 22). Esses atos negativos são identificados por ações que ferem, danam e incomodam de forma intencionada outra pessoa. Tais formas podem servir-se de palavras, brincadeiras, empurrões e até gestos obscenos. Dessa forma, os alvos do bullying "experienciam com frequência: pouca aceitação, rejeição afetiva, são menos escolhidos como melhores amigos, e apresentam fracas competências sociais, tais como cooperação, partilha e ser capaz de ajudar os outros" (Pereira, 2008).

Como veremos a seguir, os alvos de bullying são meninos e meninas que sofrem e que precisam de nossa ajuda.

A pesquisa empírica

A partir de um questionário adaptado de Oweus (1998) e Fante (2005), contando com vinte questões fechadas/abertas pudemos constatar a incidência do fenômeno e pensar nas características dos envolvidos, assim como nos aspectos que envolvem a convivência na escola. Num primeiro momento de nossas investigações, contando com a autorização dos responsáveis pelas escolas escolhidas aleatoriamente para esta pesquisa, contamos com esse instrumento respondido por um total de 150 alunos, como já mencionamos. Um segundo instrumento utilizado por nós fora uma ficha de observação das relações estabelecidas nas salas de aula (Tognetta, 2003) dessas escolas com o intuito de que, pela observação, pudéssemos ter dados que qualificassem e nos ajudassem a compreender as respostas que emergiram dos questionários aplicados. Passemos, então, a apresentar alguns dados mais gerais para que possamos depois adentrar as características dos alvos de bullying, objetivo maior que pretendemos atender nesse artigo.

O primeiro aspecto do questionário[324] diz respeito ao gênero dos sujeitos. Do total de 150 alunos, 68 são meninos (45%) e 82 são meninas (55%). Tais dados podem ser observados na figura a seguir:

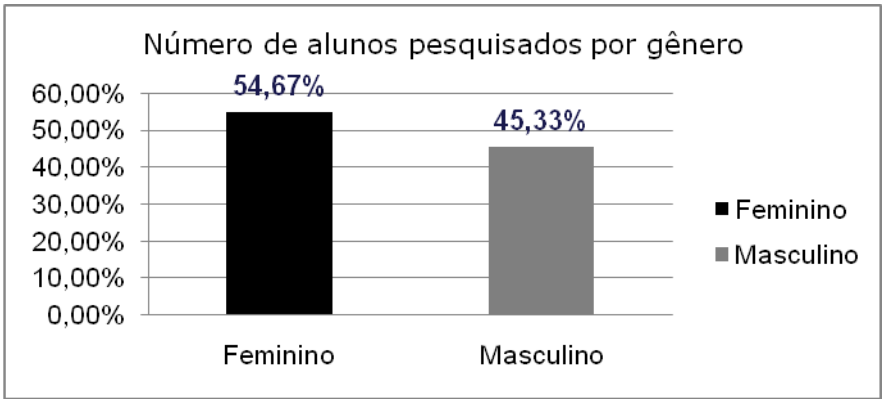


Figura 1 - **Tabela de proporção dos alunos por gênero**

A primeira questão de nosso instrumento foi utilizada como indicador de possíveis alvos de *bullying*: "Você já foi agredido, zoado, maltratado, humilhado, ameaçado por algum(a) colega na escola?". Para tal pergunta, obtivemos os seguintes resultados:

[324] Em anexo, inserimos a parte do questionário que diz respeito ao diagnóstico e caracterização dos alvos de bullying.

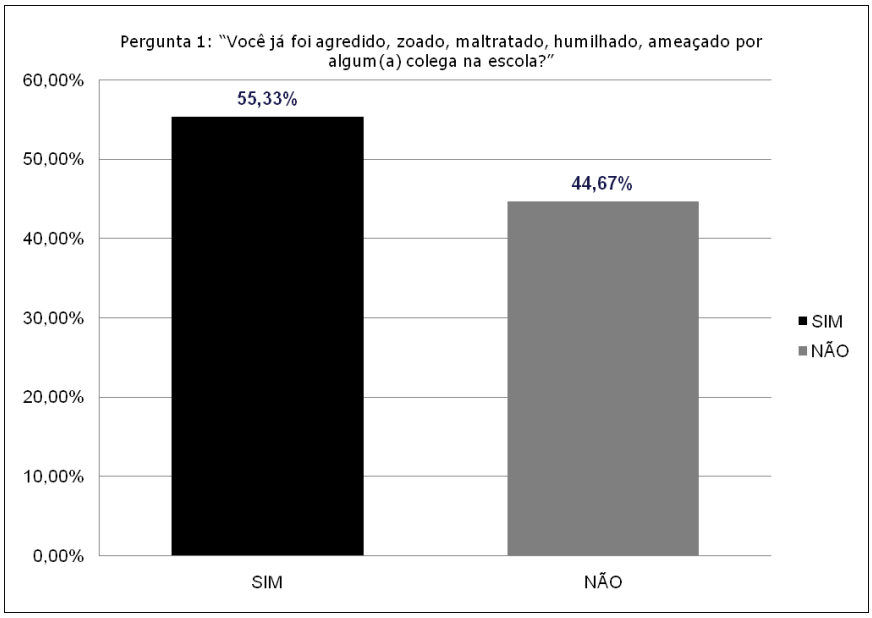


Figura 2 **- Você já foi agredido, zoado, maltratado, humilhado, ameaçado por algum(a) colega na escola?**

A partir da análise das respostas desta questão (83 alunos responderam "SIM" e 67 alunos responderam "NÃO"), concluímos que mais da metade dos alunos da classe indicam já terem sido prováveis alvos de *bullying*. Contudo, através das observações feitas durante o estágio e também a partir da literatura sobre o tema, pensamos que este diagnóstico poderia ser mais acurado se olhássemos todas as respostas do questionário, para conseguir chegar mais próximo de uma estatística da realidade.

Sendo assim, analisando também as respostas de outra questão em que apresentamos diferentes situações nas quais os participantes poderiam assinalar já terem experimentado (como por exemplo, colocaram-me apelidos, mentiram a meu respeito, ameaçaram-me...), pudemos perceber que muitos alunos que disseram não ter sofrido nenhum tipo de agressão, ou seja, que responderam "não" à primeira pergunta, ao serem apresentadas diferentes situações, assinalaram, na terceira questão, que sofreram determinadas agressões algumas vezes. Uma hipótese é que essa discrepância decorra do fato de que muitas vezes tais ações são vistas como "normais" e, portanto, não são reconhecidas como formas de violência os tipos mais comuns de agressões verbais - sem enxergar nessas brincadeiras um caráter intencional, que é uma das principais características do bullying. Contudo, há na literatura indicativos de que seja necessária essa aproximação com o cotidiano para que os respondentes possam se lembrar e compreender o que seria ter sido "alvo" dessas agressões, como nos questionários apresentados por Oweus (1998), Avilés (1999) e Fante (2005). Finalmente, outras pesquisas já nos conduziram a constatar que o detalhamento das ações pode contribuir para melhor um entendimento do que pensam e do que passam os sujeitos, como nas pesquisas realizadas por Menin (2007) sobre injustiças na escola, em que os alunos, ao responderem à pergunta sobre já terem sido injustiçados, apesar da resposta negativa, quando são convidados a apontar entre vários tipos de injustiça por que podem ter sido vitimados, há um grande número de situações em que acontecem em seu cotidiano. Sendo assim, a figura 3

apresenta a comparação entre as respostas dos alunos (fig. 2) e os dados obtidos após a análise holística do material, em que as respostas dos participantes apontavam já terem sofrido determinadas agressões.

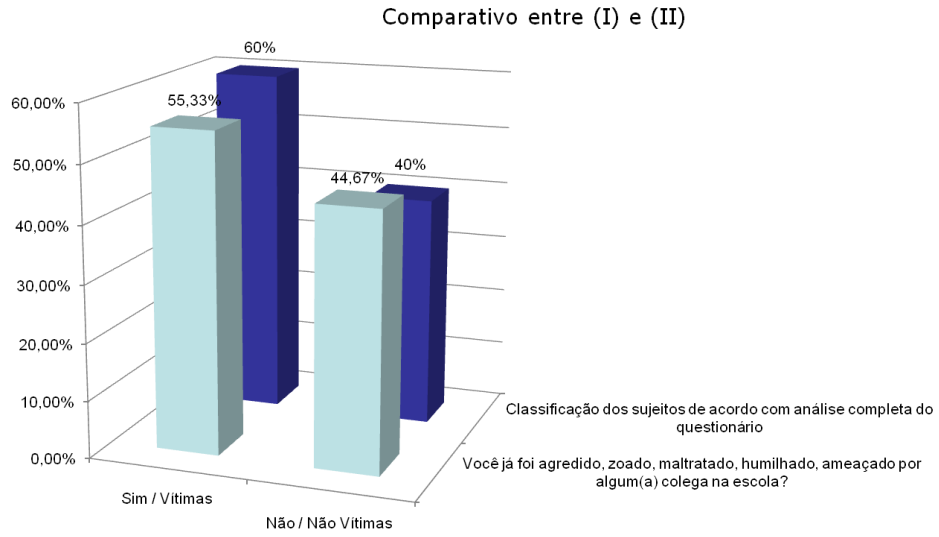


Figura 3 **- Gráfico de Comparação quanto ao diagnóstico de bullying**

As colunas mais claras representam os dados dos alunos para a Pergunta 1, e as colunas mais escuras representam os dados coletados a partir da análise completa do questionário. Não podemos dizer que houve uma diferença muito grande nos dados, contudo, as porcentagens aumentam: segundo nossa análise, 90 alunos apontam terem sido já em algum momento alvos de bullying. Ainda que precisemos coletar outros dados que seguem adiante, já podemos vislumbrar um triste panorama nas escolas avaliadas, que é o fato de mais da metade dos alunos afirmarem já terem sido alvos de agressão dentro da escola.

Nossos dados de observação nas escolas em que os respondentes dos questionários são alunos podem sugerir uma explicação para a ocorrência de bullying. Pudemos constatar que, de um lado, o professor que se diz vitimado por seus alunos não se dá conta de que ele mesmo pode ser um promotor de um ambiente favorável ao bullying. Adultos que usam de autoritarismo, violência verbal, sarcasmo, punições, indiferença, gritos e ameaças, por exemplo, fazem com que os alunos com os quais convivem aprendam esses valores. E isso vale para a formação tanto de futuros alvos como para autores de bullying: um pode pensar que é normal ser agredido e conformar-se com essa situação; outro pode achar que é normal fazer isso com seus semelhantes e violentar.

A segunda questão proposta em nossa pesquisa teve como finalidade verificar a frequência com que essas agressões acontecem e, portanto, somente os 83 sujeitos que responderam "sim" à primeira questão assinalaram alguma alternativa na segunda. Dessa forma, para a segunda questão: "Se respondeu que "SIM", com que frequência isso

aconteceu?" havia quatro alternativas: *todo dia*, *duas ou mais vezes na semana*, *uma ou duas vezes por semana* e *de vez em quando*. As porcentagens de resposta para cada questão podem ser acompanhadas na figura abaixo:

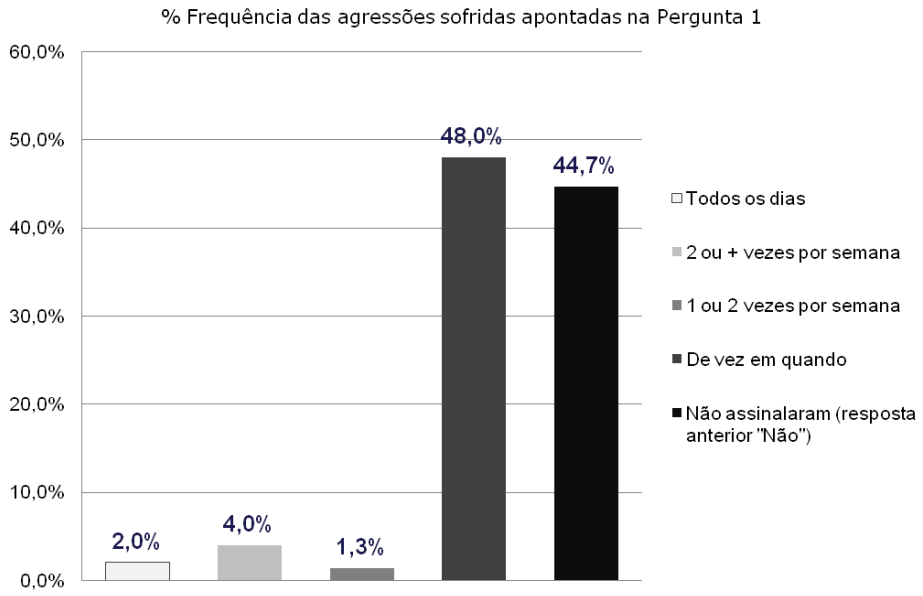


Figura 4. **Freqüência em que ocorrem as agressões**

Vale apontar um equívoco no questionário que infelizmente só pudemos perceber no momento de estudo dos dados obtidos. A última alternativa para a resposta ("de vez em quando") pode, ainda assim, mascarar o fenômeno do bullying. A proposta da questão era identificar a frequência de agressão, para que pudéssemos, após um cruzamento de dados, conseguir um panorama mais fiel do problema. Contudo, um aluno que responde que é agredido de vez em quando pode estar dizendo "eu sou agredido de vez em quando e de vez em quando para mim é toda semana", ou ainda "de vez em quando para mim é na hora do intervalo..." etc. Por conta disso, pensamos também que pode haver uma parcela de alvos dentro dos 48% que responderam que são agredidos de vez em quando. Por outro lado, se somarmos as frequências que evidenciam bullying, encontramos 7,3% do total dos alunos, o que reflete uma situação complicada dentro das escolas da região.

Passemos, agora, à terceira questão do questionário "Quais são os tipos de agressão que sofreu e com que frequência ocorreram?"

A análise dos diversos pontos dessa questão será feita separadamente, com considerações particulares sobre cada ponto. Contudo, por conta da extensão, apresentamos o

quadro completo em que introduzimos os tipos de agressão sofridos e a frequência desses fatos[325].

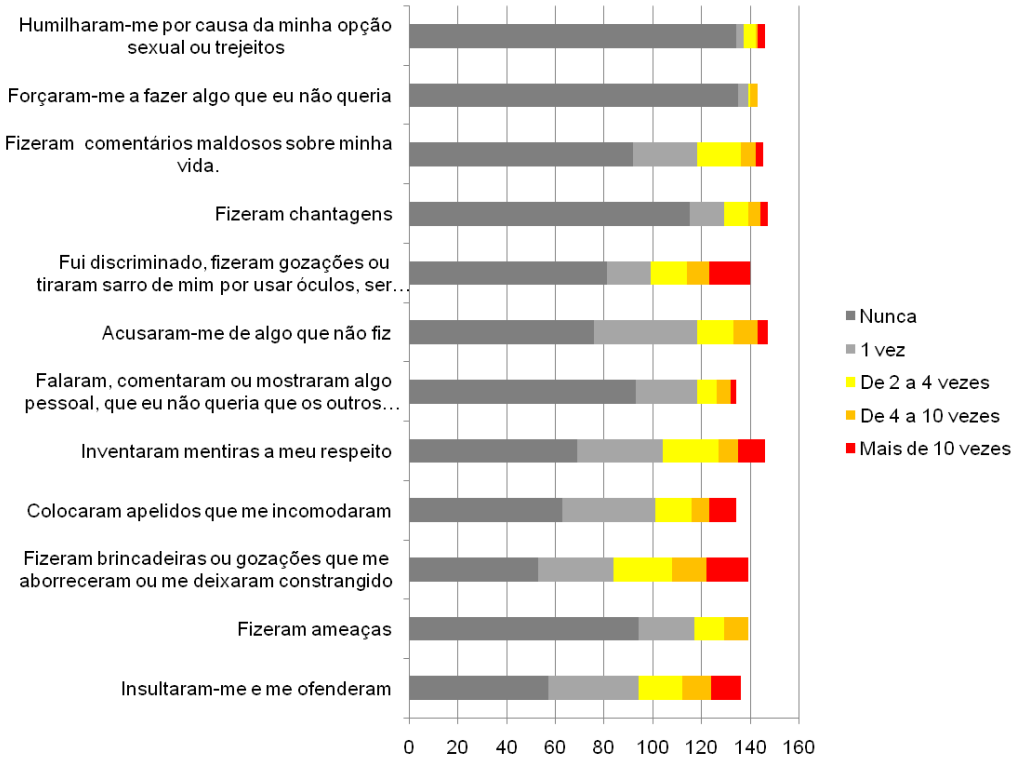


Figura 5. Tipos de agressões e freqüência em que ocorreram

A divisão dos atos de violência da questão 3 será feita a partir de uma divisão estatística que pudemos encontrar quando tabulamos os dados. Há duas grandes divisões entre esses atos de violência, que é o fato de que alguns acontecem muito frequentemente e outros não. Por exemplo, o item "Forçaram-me a fazer algo que eu não queria" foi pouco apontado pelos alunos; a maioria deles nunca foi forçada a fazer algo que não queriam, ao contrário do item "Fizeram brincadeiras ou gozações que me aborreceram ou me deixaram constrangido". Dessa forma, considerando a soma das respostas que poderiam sugerir um diagnóstico de bullying (como "Mais de 10 vezes", "de 4 a 10 vezes" e "De 2 a 4 vezes") em relação à resposta que não sugere o fenômeno ("Nunca"), fizemos uma divisão entre os itens. Segundo essa divisão, os itens cuja diferença (dados sugestivos de *bullying* – dados para "Nunca") era maior do que a média geral ficou em um grupo, enquanto os outros ficaram em outro grupo de análise.

De acordo com a figura 5, em relação ao item "Fizeram ameaças", a maioria dos sujeitos respondeu que nunca foram ameaçados, 94 sujeitos; 23 indivíduos responderam que foram ameaçados uma vez, 12 indivíduos responderam que foram vítima de ameaças de duas

[325] Em anexo, apresentamos os gráficos que organizam as respostas para cada tipo de ação separadamente.

a quatro vezes e 10 indivíduos de quatro a dez vezes. Ninguém assinalou a opção "mais de dez vezes".

Sobre a ocorrência de colegas falarem, comentarem ou mostrarem algo pessoal que os sujeitos não queriam que os outros vissem ou soubessem, 93 sujeitos responderam que isso nunca lhes aconteceu; 25 responderam que isso ocorreu apenas uma vez; 8 responderam que aconteceu de duas a quatro vezes, 6 disseram que isso lhes aconteceu de quatro a dez vezes e 2 sujeitos assinalaram a alternativa "mais de dez vezes".

A respeito das possíveis chantagens, 115 sujeitos responderam que nunca foram chantageados, 14 deles responderam que foram chantageados uma vez, 10 indivíduos responderam que sofreram este tipo de agressão de duas a quatro vezes, 5 responderam de quatro a dez vezes e 3 alunos assinalaram "mais de vez vezes".

A próxima agressão analisada diz respeito à produção de comentários maldosos sobre a vida dos alunos. A alternativa "nunca" foi respondida por 92 sujeitos; já 26 indivíduos responderam que isso lhes aconteceu uma vez, 18 disseram que de duas a quatro vezes foram feitos comentários maldosos sobre suas vidas, 6 assinalaram de quatro a dez vezes e 3 "mais de dez vezes".

O próximo aspecto pergunta ao sujeito se, alguma vez ele fora forçado a fazer algo que não queria. A maioria de 135 indivíduos respondeu que isso nunca lhe ocorreu, 4 responderam que isso lhe aconteceu uma vez, 1 assinalou "de duas a quatro vezes" e 3 responderam "de quatro a dez vezes". Ninguém assinalou a opção "mais de dez vezes".

Finalmente, para o item "Humilharam-me por causa da minha opção sexual ou trejeitos", obtivemos 134 respostas para "Nunca", 3 respostas para "1 vez", 5 marcações para "de 2 a 4 vezes", 1 sujeito marcou "de 4 a 10 vezes" e apenas 3 disseram ter sido alvo de humilhação[326] mais de 10 vezes.

Ainda que não seja correto fazer esta distinção do ponto de vista moral ou psicológico, na prática, uma agressão verbal, como um apelido, é bem diferente de forçar alguém a uma prática sexual dentro do banheiro do colégio, por exemplo. Ambas são violências e apontam para um grave problema entre os pares, mas as medidas de intervenção que a escola utiliza para esses casos colaboram para torná-los ainda piores Em uma das escolas observadas, conhecemos o caso de um garoto do 7º ano que fora obrigado a fazer sexo oral em um colega de classe, sob pressão de vários outros colegas que assistiam à cena. Este tipo de violência é a ponta de muitas outras ações de agressão sofridas até culminar a este ponto. Para que um aluno faça, por exemplo, uma chantagem com algum colega de classe, ainda que uma única vez, muitos outros estágios de violência foram ultrapassados. Segundo Ramos (2010), o comportamento indisciplinado dos alunos da faixa etária abordada está diretamente relacionado a uma prática pedagógica ineficiente em que se dá uma "maior ênfase no controle da disciplina; redução do desempenho acadêmico; redução do papel dos professores, pois

[326] Chamamos de Bullying homofóbico quando um sujeito é agredido ou humilhado em decorrência de sua opção sexual.

ficam menos tempo com a classe e tem pouco contato com o grupo". Como podemos observar, o papel do professor é fundamental neste aspecto, já que é ele quem direciona os conflitos, para melhor ou para pior, dependendo da estratégia de ensino que escolher adotar.

De acordo com o estudo experimental de Dubet (1997), há uma resistência dos alunos e uma predisposição à hostilidade. Contudo, uma das poucas formas que o sociólogo francês encontrou para modificar esta situação foi o que ele chama de "efeito pigmaleão", ou seja, os professores que demonstram mais eficiência, geralmente são "aqueles que acreditam que os alunos podem progredir, aqueles que têm confiança nos alunos. Os mais eficientes são também os professores que vêem os alunos como eles são e não como eles deveriam ser".

Adiante, seguem as análises dos itens cujas respostas dos alunos estão mais homogêneas, ou seja, cuja soma dos itens que podem sugerir um diagnóstico de bullying têm um peso maior na média geral. Em primeiro lugar, para o item "Insultaram-me e me ofenderam", 12 sujeitos disseram ter sofrido este tipo de agressão mais de 10 vezes; 12, de 4 a 10 vezes; 18, de 2 a 4 vezes; 37 uma única vez e 57 nunca foram insultados ou ofendidos. Podemos pensar que a soma dos possíveis diagnósticos de bullying, 12+12+18=42, é bem próxima dos que responderam "nunca" e também muito representativas no total da amostra.

O segundo aspecto, sobre se "Fizeram brincadeiras ou gozações que me aborreceram ou me deixaram constrangido", temos 17 respostas para "mais de 10 vezes"; 14 para "de 4 a 10 vezes"; 24 para "de a 2 a 4 vezes"; 31 para "1 vez" e 53 respostas para "nunca".

Seguindo, para o item "Colocaram apelidos que me incomodaram", obtivemos 11 sujeitos que responderam que este tipo de agressão aconteceu mais de 10 vezes; 7 sujeitos responderam ter sofrido isso de 4 a 10 vezes; 15 sujeitos responderam ter sido vítima de 2 a 4 vezes; 38 responderam 1 vez e 63 nunca foram apelidados por nomes que incomodaram.

Sobre o fato de inventar mentiras a respeito dos entrevistados, 2 sujeitos declararam que isso aconteceu mais de 10 vezes; 6 sujeitos disseram que já enfrentaram essa situação de 4 a 10 vezes; 8 alunos responderam ter passado por isso de 2 a 4 vezes; 25, uma única vez e 93 sujeitos responderam que nunca inventaram mentiras e seu respeito.

Para o item "Acusaram-me de algo que eu não fiz", temos um caso curioso. Embora a soma dos aspectos em uma freqüência que sugere bullying ser mais baixa que os demais ("Mais de 10 vezes": 4; "De 4 a 10 vezes": 10; "De 2 a 4 vezes": 15; Total: 29), as respostas para a ocorrência do fato uma vez foi muito grande: 42 respostas, seguidas de 76 respostas para "nunca" apontando que meninos e meninas adolescentes têm problemas relacionais que podem não ser bullying mas que apontam para injustiças cometidas no cotidiano escolar.

Em "Fui discriminado, fizeram gozações ou tiraram sarro de mim por usar óculos, ser pequeno, ser alto, ser magro, ser gordo, ser negro, ser branco, ser ruivo etc..." temos 17 respostas para "mais de 10 vezes"; 9 respostas para "de 4 a 10 vezes"; 15 respostas para "de 2 a 4 vezes"; 18 respostas para "1 vez" e 81 respostas para "nunca".

Passemos, agora, à análise da quarta questão do questionário. São variadas as formas de maus tratos a que os alvos de bullying são submetidos (físicos, morais, verbais, sexuais, psicológicos, materiais, virtuais etc). Na quarta pergunta "assinale as alternativas que melhor explicam como você se sentiu diante dessas situações", buscamos compreender como se sentem os alunos que foram submetidos a tais situações de agressão. Ao analisar os dados, percebemos que os sentimentos resultantes são, predominantemente, o desânimo, a tristeza, a indignação, a humilhação e, como não poderia deixar de ser, o medo. Observemos tais características na próxima figura:

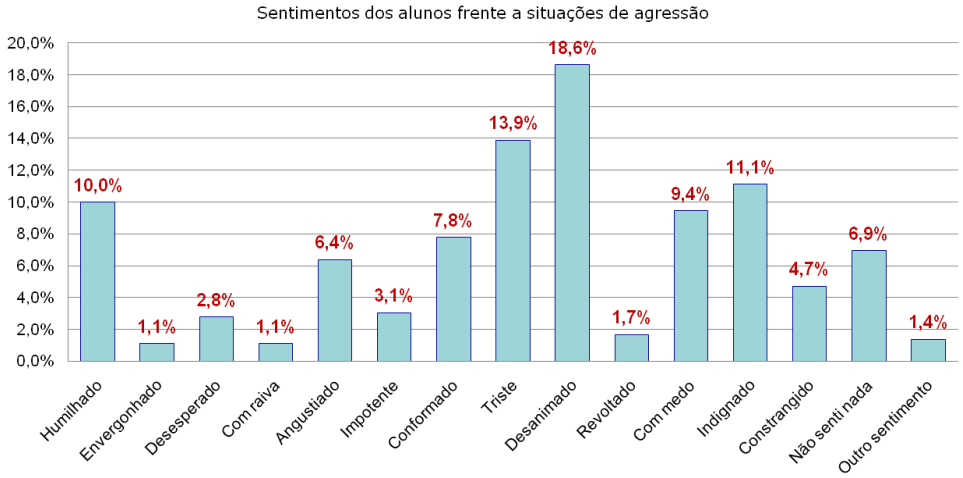


Figura 6. **Sentimentos dos alvos de bullying ao sofrerem as agressões**

Os sentimentos elencados na figura 6 foram apresentados em uma lista previamente organizada e havia a possibilidade de escolher mais de uma opção. Além de optarem, de maneira alternativa, pelos sentimentos já expostos, os escolares puderam complementar com outros tipos de sentimentos que não encontraram ali, através da marcação da alternativa "outros sentimentos" e da resposta dissertativa da pergunta "quais?", que a complementa. Entendemos ser relevante e condizente com a bibliografia estudada citar alguns exemplos registrados, tais como: "decepção", "pena", "indiferença", "afastado" (rejeição), e "sentimento brincadeira", já que são sentimentos que caracterizam bem o alvo do fenômeno.

Ao serem questionados sobre o porquê de se sentirem como apontaram, os alunos deram variadas justificativas. Dentre as respostas escritas, em que puderam discorrer mais livremente sobre seus sentimentos, encontramos algumas que nos orientam ao entendimento sobre o universo de emoções e sentimentos que permeiam o interior desses meninos e meninas vitimados. Deparamo-nos com o medo e a impotência presentes em frases como essas: "Porque é muito ruim você ser zoado e ainda mais eu que sou baixinha e todos me ameaçam então eu não posso fazer nada", e, ainda, a afirmação curta e direta "Medo de apanhar". Na primeira frase, podemos notar que o sujeito pode ser alvo de bullying por ser diferente da maioria, devido à sua altura, mas é pela imagem que ela mesma tem de si que tal

fato a torna, sob seu ponto de vista, mais frágil e mais suscetível às ameaças. Já na segunda frase, inferimos que as agressões verbais já estão evoluindo para agressões físicas e, por isso, o sujeito sente medo de apanhar. Vejamos que 18,6% das respostas apontam para o desânimo e 3,1 % para a impotência, confirmando a literatura nos aponta 9, 4% falam do medo...

As humilhações (10%) apareceram, principalmente, em afirmações como: "Falaram que eu era muito feia" e "Eles me chamaram de gorda na frente de todos", que denota que as agressões são realizadas em público e assistidas por espectadores, ou seja, pessoas que observam o outro ser agredido e não fazem nada para ajudá-lo. Acreditamos que assim agem, porque há o receio de se tornarem o próximo alvo ou de serem expulsos do grupo a qual pertencem como a própria literatura já demonstrou (Tognetta & Vinha, 2008; Tognetta, 2010). Para alguns, o sentimento de rejeição é bastante claro, como podemos observar nessas falas: "Afastado. Sempre fui deixado á parte das "panelinhas"; "Porque todos me zoavam e eu me sentia rejeitada." A questão dos grupos para os adolescentes é essencial, pois eles sentem uma grande necessidade de se sentirem acolhidos por um grupo e também pertencentes a ele. Para isso, eles são capazes de passarem por diversas situações, às vezes humilhantes, como ritos de passagem, segundo Prodócimo, 2009. Muitas vezes, determinado aluno não é acolhido por um grupo por ser diferente da maioria em algum aspecto e então o transformam em alvo de bullying: como ele já se sente excluído, acredita que realmente deve ser assim e seu valor de si cai a ponto de se conformar com a situação. Dizemos isso porque, para que haja bullying não é apenas o agressor que deve cumprir o seu papel; é necessário também que o alvo se conforme com sua atuação de vítima, devido à sua baixa autoestima e, além disso, que existam expectadores que assistam calados como já afirmamos anteriormente.

O sentimento de indignação (11%), que foi o terceiro mais citado como efeito das agressões, apresentou um número maior de respostas complementares, vejamos algumas: "Porque eu não faço nada pra eles e eles me ofendem, e inconformado porque as coisas que eles "zoam" de mim, são características que eles também apresentam"; "Porque acima de tudo, temos de respeitar as diferenças entre os seres humanos, e mediante a essas situações, não foi o que aconteceu"; "Eu acho que ninguém é melhor que ninguém, por isso não devíamos ser discriminados de tal forma." e "Porque essas pessoas ficam se metendo na vida dos outros, ficam julgando os outros sem ao menos conhecê-los. Isso para mim é revoltante". Pudemos observar que a primeira resposta é fundamentada em um tipo de indignação autocentrada; nas duas seguintes percebemos uma visão ética mais abrangente na qual eles se incluem como desrespeitados e descriminados; já na quarta resposta a indignação diante dos eventos de bullying parece ser generalizada e descentralizada. Tais dados parecem corroborar os encontrados em outra investigação conduzida sobre cyberbullying em que boa parte das pessoas que se vêem como alvos de bullying virtual assumem uma perspectiva ética (Tognetta & Bozza, 2010)

Chamou-nos a atenção, também, a resposta a seguir repleta de incompreensão, o que colabora para o aumento do desânimo e da tristeza, sentimentos esses mais citados: "Às vezes tenho problema em casa mesmo morando sozinho, e tem hora que o professor também não sabe lidar com o aluno, até mesmo um inspetor durante o período de aula". Podemos

identificar a carência de compreensão do adolescente acerca de seus conflitos, tanto em meio aos companheiros de casa como da própria escola.

Tecendo algumas considerações

Para que, enquanto educadores, comecemos um movimento de mudança dessa realidade em que meninos e meninas são vitimados em seus direitos incondicionais de serem respeitados, precisamos ampliar nossos olhares em relação a esses universos pessoais e conhecer melhor aqueles com os quais trabalhamos. Por certo, será preciso reconhecer que a tarefa da escola é muito maior do que a transmissão de conhecimentos ou a preparação para o vestibular: a tarefa da escola é também formar para a convivência.

Nas palavras de Makigut (1994) "a educação formal deve expandir seu objeto de preocupação, deixando de se dirigir apenas à mente do educando, e passando a considerar a pessoa integral, assumindo a responsabilidade de desenvolver o bom caráter moral". De tal modo, é preciso que haja "preocupação com os fatos e a verdade deve ser acrescida do desenvolvimento, no jovem, das capacidades de reconhecimento e avaliação e, finalmente, de criação de valores". A atenção à educação dos sentimentos parece ser então extremamente importante, e continua o autor "a suposição de que os sentimentos apenas existem, sem que se possa ensiná-los é um dos erros perpetuados pela educação, supostamente sem valor, e pela negligência do desenvolvimento do caráter" (p.225). Façamos nossas tais afirmações.

Referências bibliográficas

AVILÉS, J. M; CASARES, I.M. (2005) Estudio de incidencia de la intimidación y el matrato entre iguales en la educación secindaria obligatoria mediante el cuestioario CIMEI, 1999**.** ***Anales de Psicologia***, vol. 21, nº 1, junio.

AVILÉS, José Maria; ELVIRA, Natividad Alonso Elvira. **Definición**. In: El bullying: la intimidación y maltrato entre iguales. JMAN Ediciones ,, 2002. P. 17-27

DUBET, Françõis**. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor**. Revista Brasileira de Educação, n.5-6, 1997, p.222-231. Disponível em http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_19_ANGELINA_E_MARILIA.pdf

MAKIGUTI, Tsunessaburo. **Educação para uma vida criativa: idéias e propostas de Tsunessaburo Makiguti**. Rio de Janeiro: Record, 1994.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Injustiça e escola: representações de alunos e implicações pedagógicas. IN: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino (org). **Virtudes e educação; o desafio da modernidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

OLWEUS, D. **Conductas de acoso y amenaza entre escolares**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

PEREIRA, Beatriz O. **Para uma Escola sem Violência. Estudo e Prevenção das Práticas Agressivas entre Crianças**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

PRODÓCIMO, E. **Agressividade na escola: conhecendo o fenômeno**. Anais do I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral (COPPEM). Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp, 2009.

FANTE, C. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** Campinas: Editora Verus (2005).

RAMOS, A.M.; TOGNETTA, L.R.P; VINHA, T.P. Relações interpessoais na escola e desenvolvimento moral: proposta de diagnóstico e de intervenções em uma classe considerada difícil. **Livro do colóquio do XVIII Colóquio Afirse 2010: Deontologia, ética e valores na educação – utopia e realidade**. Instituto de Educação – Universidade de Lisboa, 2010.

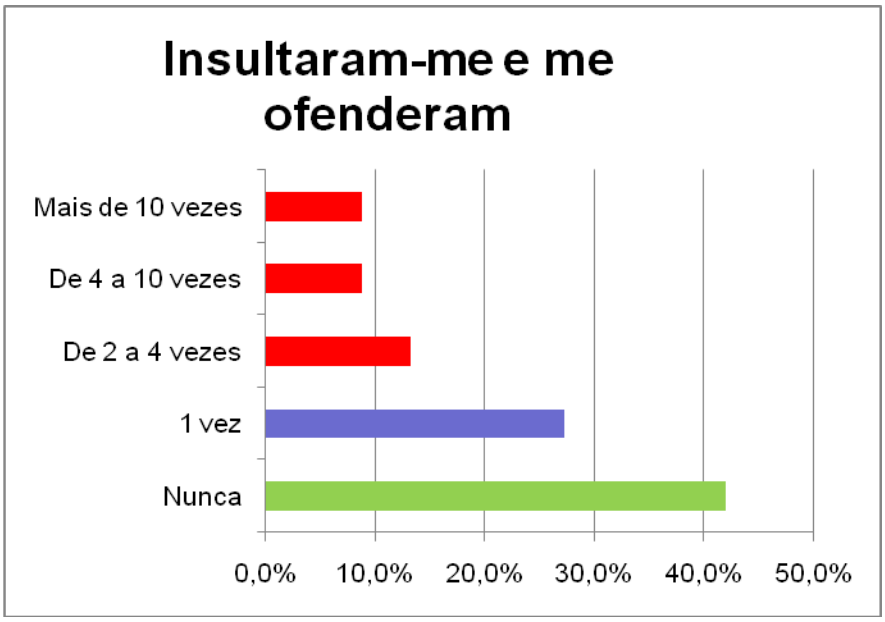
TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola.** Campinas: Editora Mercado de Letras, 2003.

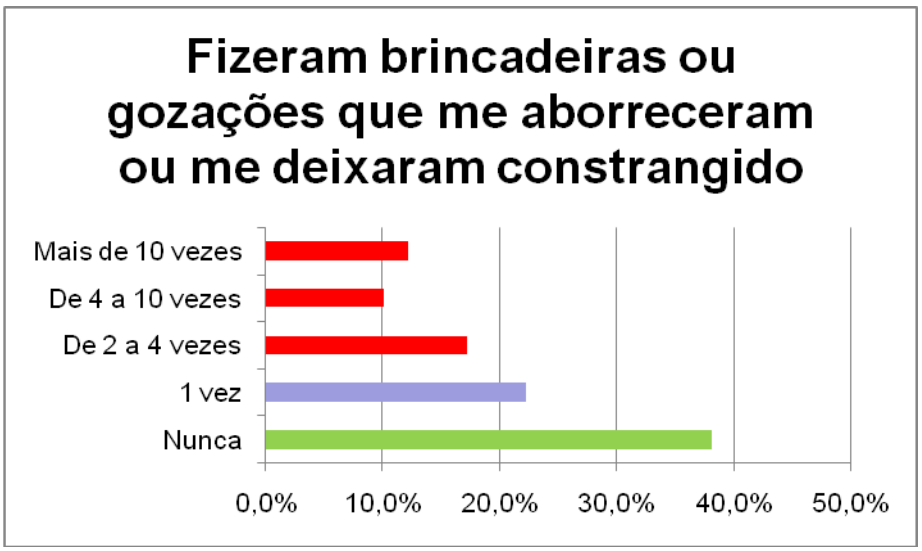
TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. **Estamos em conflito: eu, comigo e com você! Uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas**. In: Escolas, Conflitos e Violência. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008.

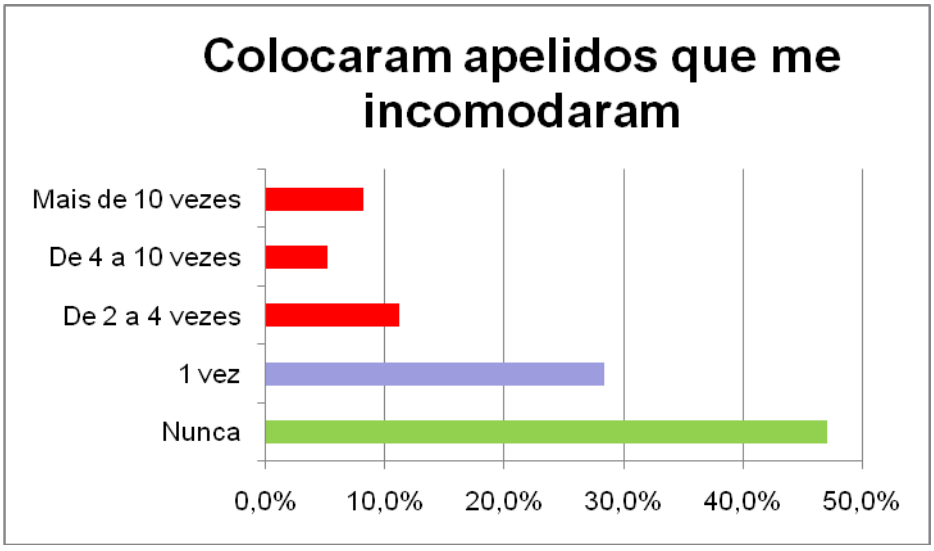
TOGNETTA, L.R.P. **A história da menina e do medo da menina**. Literatura Infantil. Suplemento para pais e professores. Coleção: Falando de sentimentos. Americana, Editora Adonis, 2010.

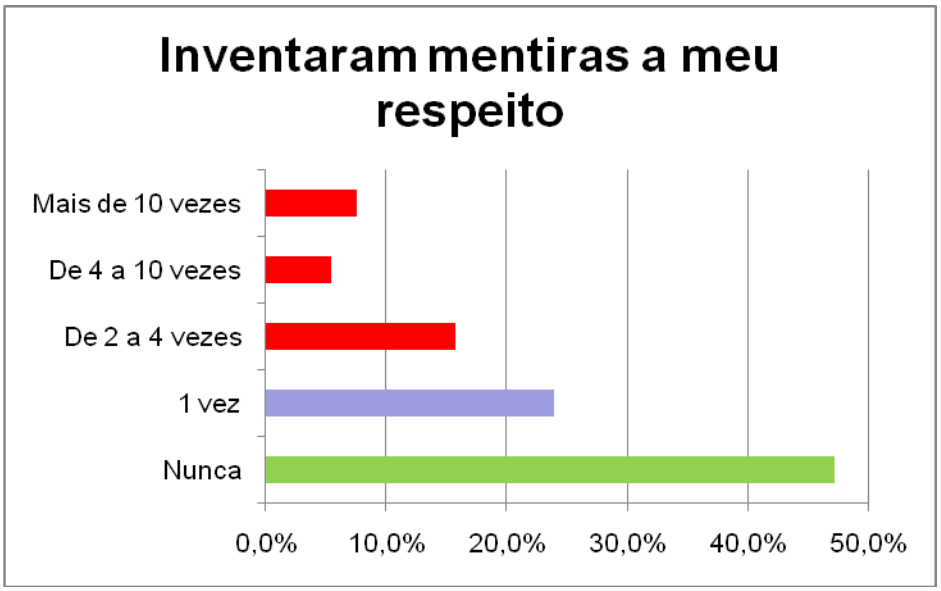
TOGNETTA, L.R.P.& BOZZA, T.C.L. **Cyberbullying - quando a violência é virtual: Um estudo sobre a incidência e sua relação com as representações de si em adolescentes.** Texto não publicado. 2010.

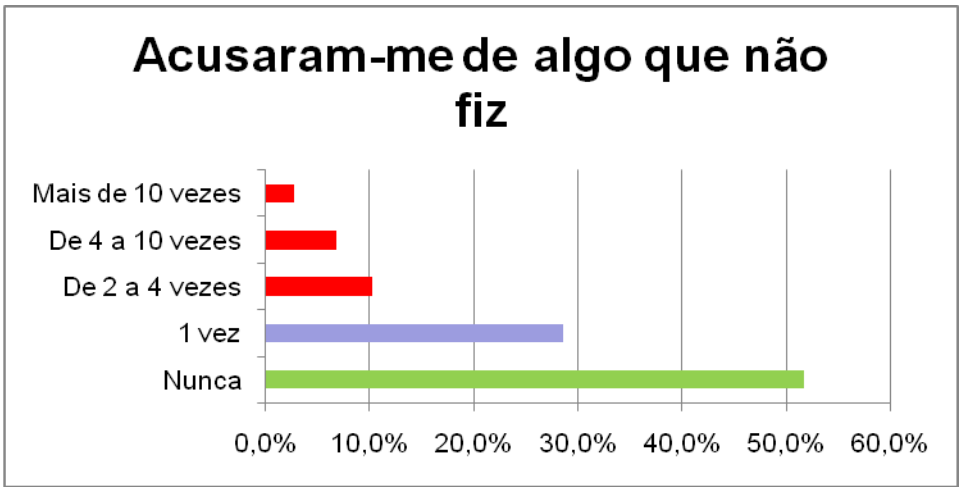
ANEXO I: Gráficos de cada item da terceira questão do questionário "Quais são os tipos de agressão que sofreu e com que freqüência ocorreram?"

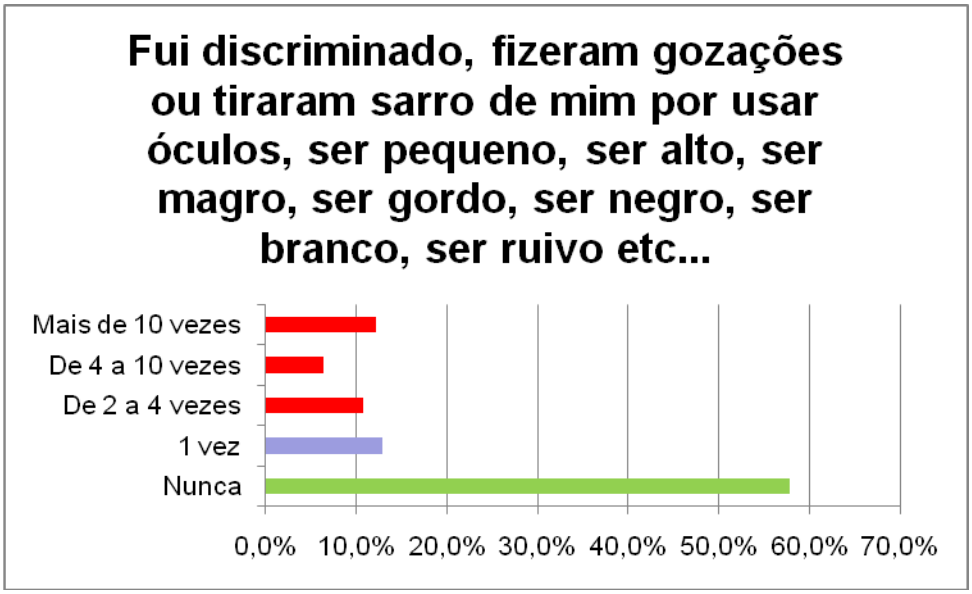

Insultaram-me e me ofenderam
Mais de 10 vezes
De 4 a 10 vezes
De 2 a 4 vezes
1 vez
Nunca
0,0%
10,0%
20,0%
30,0%
40,0%
50,0%

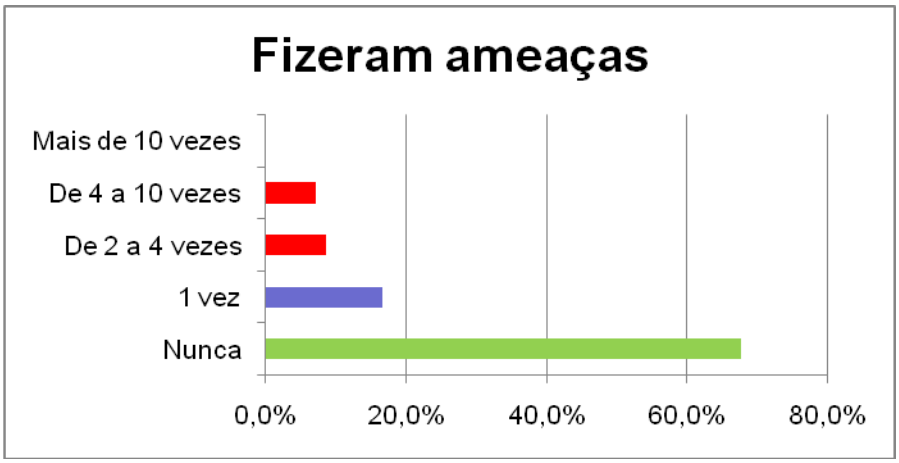

Fizeram brincadeiras ou gozações que me aborreceram ou me deixaram constrangido
Mais de 10 vezes
De 4 a 10 vezes
De 2 a 4 vezes
1 vez
Nunca
0,0%
10,0%
20,0%
30,0%
40,0%
50,0%

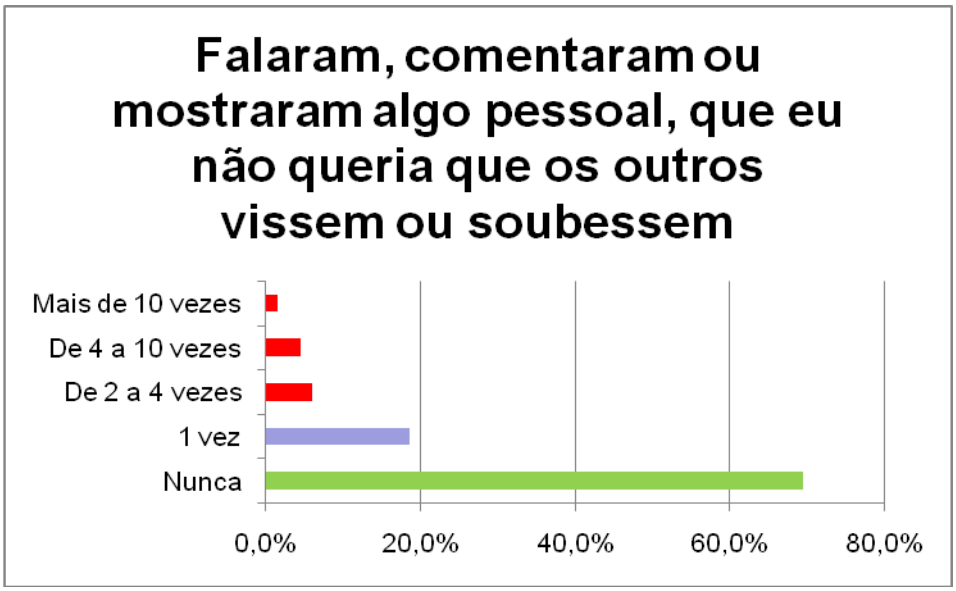

Colocaram apelidos que me incomodaram
Mais de 10 vezes
De 4 a 10 vezes
De 2 a 4 vezes
1 vez
Nunca
0,0%
10,0%
20,0%
30,0%
40,0%
50,0%

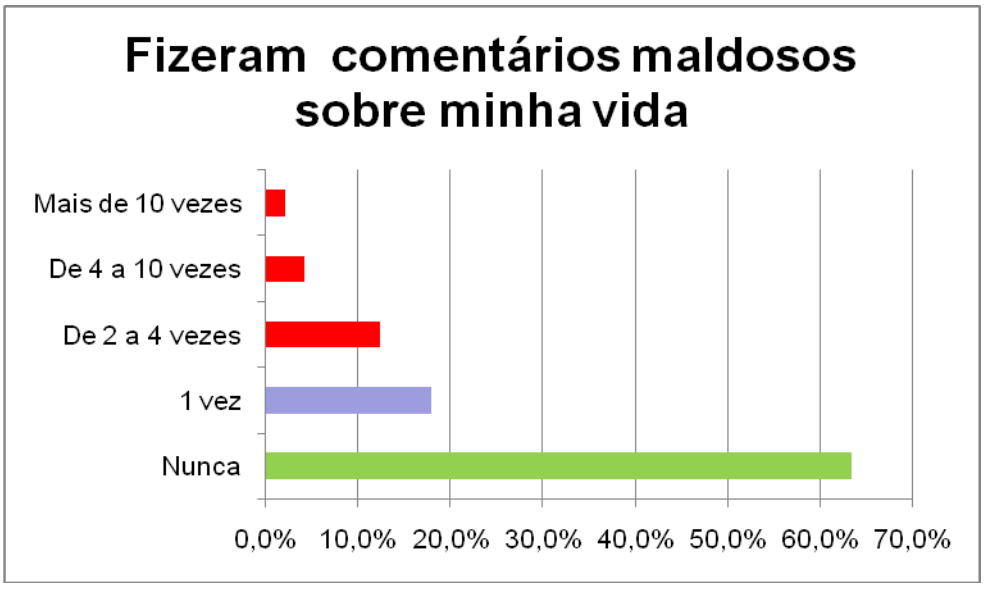

Inventaram mentiras a meu respeito
Mais de 10 vezes
De 4 a 10 vezes
De 2 a 4 vezes
1 vez
Nunca
0,0%
10,0%
20,0%
30,0%
40,0%
50,0%

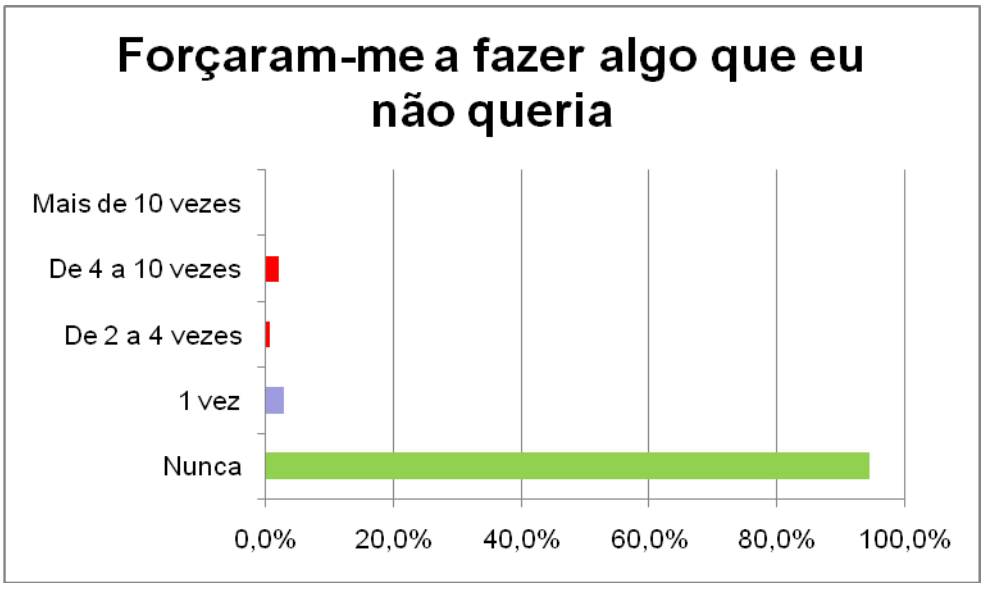

Acusaram-me de algo que não fiz
Mais de 10 vezes
De 4 a 10 vezes
De 2 a 4 vezes
1 vez
Nunca
0,0%
10,0%
20,0%
30,0%
40,0%
50,0%
60,0%

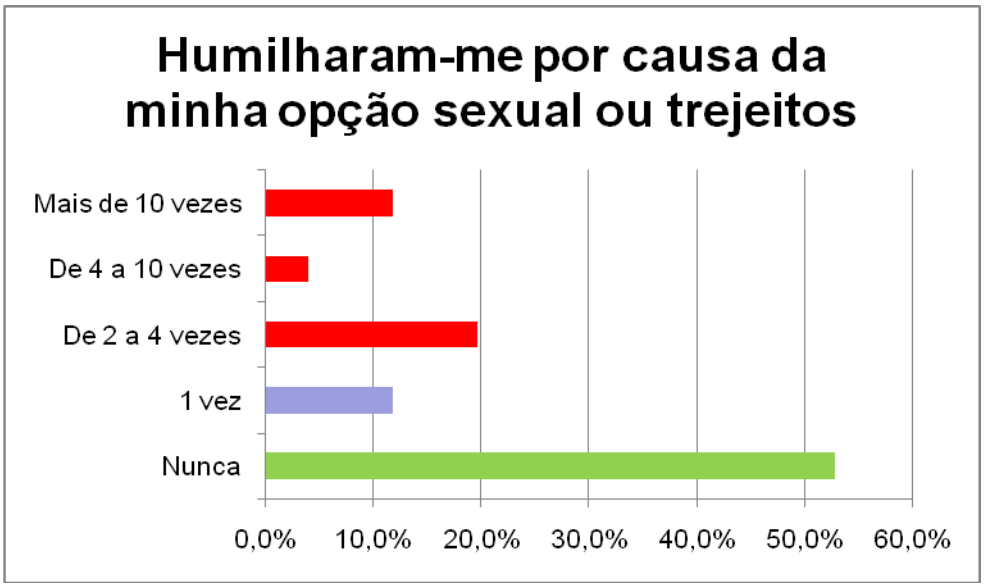

Fui discriminado, fizeram gozações ou tiraram sarro de mim por usar óculos, ser pequeno, ser alto, ser magro, ser gordo, ser negro, ser branco, ser ruivo etc...
Mais de 10 vezes
De 4 a 10 vezes
De 2 a 4 vezes
1 vez
Nunca
0,0%
10,0%
20,0%
30,0%
40,0%
50,0%
60,0%
70,0%


Fizeram ameaças
Mais de 10 vezes
De 4 a 10 vezes
De 2 a 4 vezes
1 vez
Nunca
0,0%
20,0%
40,0%
60,0%
80,0%


Falaram, comentaram ou mostraram algo pessoal, que eu não queria que os outros vissem ou soubessem
Mais de 10 vezes
De 4 a 10 vezes
De 2 a 4 vezes
1 vez
Nunca
0,0%
20,0%
40,0%
60,0%
80,0%


Fizeram comentários maldosos sobre minha vida
Mais de 10 vezes
De 4 a 10 vezes
De 2 a 4 vezes
1 vez
Nunca
0,0%
10,0%
20,0%
30,0%
40,0%
50,0%
60,0%
70,0%





ANEXO II – Questionário Bullying

Caro aluno,

O questionário a seguir permite que você responda de acordo com o que pensa e vivencia de fato. Ele é um questionário **anônimo, secreto e individual**, por isso lhe pedimos que o responda com sinceridade e dizendo exatamente o que você pensa ou sente. Para isso, assinale com um (X) as questões de alternativas e escreva com sinceridade as questões escritas. Este questionário não é um teste nem um exame e por isso, todas as respostas serão corretas. O importante é saber de fato o que acontece na vida dos estudantes.

Agradecemos muito sua colaboração!

IDENTIFICAÇÃO

Idade:_____

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Série:_____

Escola:_____

Com quem mora ?_____

Sou: ( ) filho único ( ) tenho irmãos. Quantos? _____

Parte A: O diagnóstico dos alvos de bullying

Você já foi agredido, zoado, maltratado, humilhado, ameaçado por algum(a) colega na escola?

( ) sim ( ) não

Se respondeu que "SIM", com que frequência isso aconteceu?

( ) todo dia

( ) duas ou mais vezes na semana

( ) uma ou duas vezes por semana

( ) de vez em quando

Se você se sentiu maltratado ou agredido por algum colega(a) da escola, assinale no quadro abaixo com um X o que aconteceu com você e com que freqüência isso ocorreu.

	Nunca	**1 vez**	**De 2 a 4 vezes**	**De 4 a 10 vezes**	**Mais de 10 vezes**
Insultaram-me e me ofenderam					
Fizeram ameaças					
Fizeram brincadeiras ou gozações que me aborreceram ou me deixaram constrangido					
Colocaram apelidos que me incomodaram					
Inventaram mentiras a meu respeito					
Falaram, comentaram ou mostraram algo pessoal, que eu não queria que os outros vissem ou soubessem					
Acusaram-me de algo que não fiz					
Fui discriminado, fizeram gozações ou tiraram sarro de mim por usar óculos, ser pequeno, ser alto, ser magro, ser gordo, ser negro, ser branco, ser ruivo, etc...					
Fizeram chantagens					
Fizeram comentários maldosos sobre minha vida.					
Forçaram-me a fazer algo que eu não queria					
Humilharam-me por causa da minha opção					

sexual ou trejeitos					

4- Assinale as alternativas abaixo que melhor explicam como você se sentiu diante dessas situações e explique por quê.

( ) humilhado (a)

( ) envergonhado (a)

( ) desesperado (a)

( ) com raiva

( ) angustiado (a)

( ) impotente

( ) conformado (a)

( ) triste

( ) desanimado (a)

( ) revoltado (a)

( ) com medo

( ) indignado (a)

( ) constrangido (a)

( ) não senti nada

( ) outro sentimento. Qual? _____

Por quê? _____

COMO SE DÁ A RELAÇÃO COM A AUTORIDADE NA ESCOLA?

UM OLHAR A PARTIR DE SITUAÇÕES DE BULLYING.

Carlos Eduardo Costa

Marta Akiro Sato

Pedro Alberto Vicente de Oliveira

Ronaldo Lopes Ferreira

Thalita Cristina Souza Cruz[327]

Luciene Regina PaulinoTognetta [328]

RESUMO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa, do tipo exploratória e de cunho quantitativo, feita através de um questionário respondido por 150 alunos de escola pública do 9º ano do Ensino Fundamental II e do 1º ano do Ensino Médio da região de Campinas, escolhidos aleatoriamente dentre as 30 escolas selecionadas por conveniência, durante os meses de abril e maio de 2010. Respondendo a seis questões, abertas e fechadas, os alunos puderam expressar seus sentimentos: quanto à relação aluno-professor, professor-aluno, funcionário-aluno; quando há conflitos em sala de aula, como ocorre a resolução das mesmas; sobre como está seu desempenho escolar de seu ponto de vista e o de seus responsáveis. Contatou-se que 90% dos alunos já sofreram algum tipo de mau-trato e quase 15% já foram apelidados por algum professor, entretanto, em resposta à outra questão, quase 90% disseram serem bem tratados pelo professor, encontrando assim uma incoerência nas respostas dos alunos. A terceirização da resolução de conflitos à direção e conseqüente convocação dos pais (34,9%) e conversa com apenas autores (23,3%) reforçam a heteronomia na criança e no adolescente. Discutimos a necessidade de maior investigação para, então, trabalharmos sobre as inter-relações entre todos os envolvidos no ambiente escolar.

Palavras- chave: heteronomia, autoridade, relação aluno-professor; bullying.

Introdução

De fato, como homens heterônomos podem educar

crianças que deverão se tornar autônomas?

[327] Alunos de cursos de Licenciatura da Universidade Estadual de Campinas.
[328] Professora Doutora do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Como educadores encravados em seu cotidiano

podem levar as crianças a vislumbrar um mundo diferente?

Formar homens iguais àqueles que já existem

é mais fácil que formar homens diferentes, de certa forma 'superiores' "

Yves de laTaille.

Apesar de ocorrer cotidianamente na escola, o fenômeno *bullying* ainda traz dúvidas aos professores que precisam lidar com ele. Enquanto a preocupação central das escolas são as desobediências às ordens e às regras, crianças e adolescentea são intimidadas, sofrem ameaças constantes, são expostos a possíveis humilhações e, em muitos casos, há dificuldade da compreensão por parte dos envolvidos na instituição escolar, a enxergar que estas manifestações também são formas de violência. Geralmente, situações como essas, de maus - tratos entre alunos, são tratadas como brincadeiras, mesmo quando a criança ou o adolescente tem coragem de contar o que está acontecendo a algum adulto. O primeiro passo, é nos sensibilizarmos com as situações de violência nas escolas, principalmente no que se refere ao *bullying*.

É importante atentarmos para algumas características particulares do *bullying*, que o diferencia dos demais tipos de violência. No Brasil, após os diagnósticos internacionais feitos por Dan Oweus (1995), diversos estudiosos tem se debruçado sobre essa questão, tentando compreendê-la, demarcá-la e propor alternativas.

O *Bullying* tem origem no termo inglês *bull*, que designaria touro, traz para o português o sentido de intimidação, "da força que assola, que menospreza, que diminui o outro" (Tognetta, 2005). *Bullying* portanto, diz respeito a intimidação, o menosprezo, a humilhação e traz algumas características que determinam se a violência é ou não enquadrada no fenômeno *bullying* (Tognetta & Vinha, 2008; Tognetta, 2009). Essas são citadas a seguir:

Em primeiro lugar, *bullying* é uma forma de violência entre pares, isto é, de aluno para aluno. Portanto, não classificamos como *bullying* constrangimentos exercidos pelo professor para o aluno ou do aluno para o professor.

A segunda característica é a repetição: o alvo é intimidado ou humilhado mais de uma vez, cotidianamente.

A terceira característica é a intenção de ferir: autores de *bullying* escolhem suas vítimas, que são, geralmente, pessoas consideradas "diferentes". As vítimas parecem concordar com a imagem que seus algozes fazem delas.

A última característica é a necessidade de um público: o autor do *bullying* busca humilhar sua vítima em público, o qual tende a concordar com a situação. É importante frizar que, ao público, há a "função" de legitimar a situação. E quando, por alguma razão, não há público no

momento, os autores de *bullying* tendem a contar para seus colegas, pois necessita dessa aprovação.

A pergunta que angustia a maioria dos educadores pode ser assim descrita: o que fazer em siutações de *bullying*? É exatamente na busca por resposta à essa questão que diversos pesquisadores brasileiros tem se esforçado para mapear a situação das escolas, em diferentes idades. A pesquisa realizada por nós é na verdade um recorte de uma investigação maior realizada com o objetivo de mapear o fenômeno entre escolares da região metropolitana de Campinas[329].

Por hora, a pesquisa que apresentamos neste artigo busca analisar a relação com as autoridades escolares dos alunos participantes que foram anteriormente indicados por eles mesmos como sendo participantes de formas de violência na escola. Passemos então a situá-la bem como a analisar os resultados obtidos[330].

A pesquisa empírica

A presente investigação foi realizada com 150 estudantes, de ambos os sexos, matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental II e no 1º Ano do Ensino Médio, em algumas escolas estaduais públicas da região metropolitana de Campinas. Além do acompanhamento em salas de aula, a pesquisa contou com um questionário a ser respondido por todos os alunos. Trata-se de um questionário baseado nos anteriormente encontrados na literatura sobre o tema (Avilés, 1999; Fante, 2005) com vinte questões abertas e fechadas que nos permitiram diagnosticar se esses adolescentes seriam vítimas, autores ou espectadores de bullying bem como caracterizar os personagens envolvidos, suas ações e relações estabelecidas no ambiente escolar.

Uma relação pouco discutida entre os muros da escola e que merece nossa destaque é a relação com a autoridade, que ocorre, frequentemente, por meio de autoritarismo e violência contribuindo para um ambiente propício a ocorrência de *bullying*. Segundo Piaget (apud Gallego e Becker, 2008), o respeito constitui o sentimento fundamental que permite a aquisição da moral. Ele fala da existência de dois tipos de respeito: o unilateral e o mútuo. O primeiro implica em desigualdade entre quem respeita e quem é respeitado e que é característico das relações de coação, já no segundo, os indivíduos envolvidos consideram-se

[329] É importante ressaltar que este trabalho faz parte de uma pesquisa orientada pela Profª. Drª. Luciene R. P. Tognetta e realizada por seus alunos da disciplina EL 774 P: Estágio Supervisionado I durante 1º semestre de 2010. O foco da disciplina foi estudar o fenômeno do *bullying*: cada grupo de alunos ficou responsável por analisar um aspecto do tema - *alvo, autor, expectadores, relação com professores e funcionários da escola* e *círculo de amigos* - através da observação de classes do 9º ano do Ensino Fundamental II (doravante EFII) e do 2º ano do Ensino Médio (doravante EM) públicos da região de Campinas durante os meses de abril e maio de 2010 e por aplicar um questionário que aborda cincos aspectos relacionados ao tema *bullying* listados acima. O questionário elaborado foi subdividido de forma que, cada tema seria abordado por questões que o ligaria ao grupo correspondente. Cada membro do grupo ficou responsável por encontrar uma escola onde teria de realizar observações com relação ao ambiente da sala de aula, as relações entre pares e as relações com a autoridade. Cada pesquisador, além dos questionários aplicados aos alunos, também entrevistou o diretor e o professor que estava sendo acompanhado na escola.

[330] A parte E do questionário referente à relação coma autoridade encontra-se em anexo.

iguais e respeitam-se, reciprocamente, o que ocorre na relação de cooperação. Segundo Gallego e Becker (2008), no respeito unilateral, a única forma de impor a regra ao indivíduo é a sanção. Já no respeito mútuo, a infração a regras de cooperação provoca a supressão momentânea dos laços de solidariedade.

No presente estudo (questionário em anexo) verificamos como se dá a relação com a autoridade. Entende-se por autoridade o conjunto de professores, direção, coordenação e funcionários. Os resultados indicam que aproximadamente 90% dos alunos já sofreram algum tipo de maus-tratos em suas relações com essas pessoas na escola como veremos em breve. Isso porque segundo La Taille (apud Tognetta, 2005), mesmo quando há boas intenções, os adultos que usam de punições, sarcasmos, indiferenças, gritos e ameaças provocam apenas a diminuição das chances dos alunos superarem seus problemas.

Passemos então a analisar as respostas de nossos participantes. A primeira questão "Como você considera que seus professores tratam você?" admitia apenas uma resposta entre as alternativas: muito bem, bem, nem bem nem mal, mal e muito mal. Vejamos os resultados na figura a seguir:

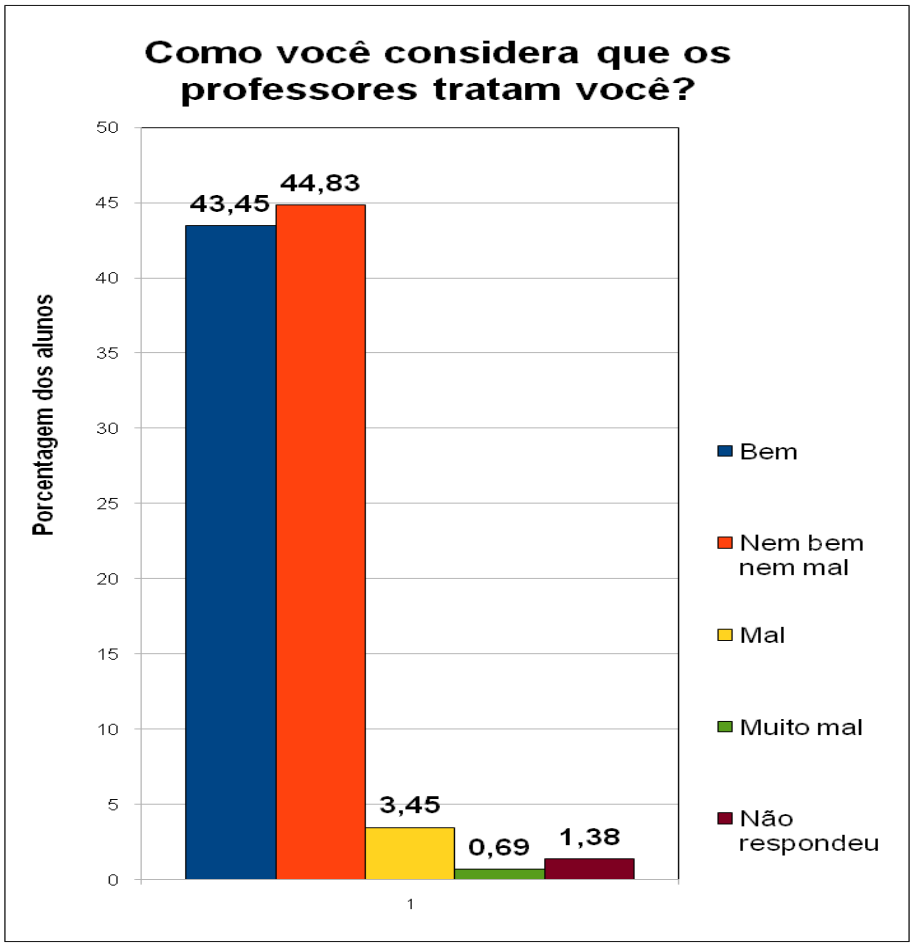


Figura 1. Como você considera que os professores tratam você.

Ao observarmos a Figura 1, percebemos que há uma incoerência entre estas respostas e as respostas dadas na questão 2 (Figura 2), que será objeto de análise em seguida. Enquanto na questão 2 que será apresentada, cerca de 90% dos alunos marcaram um ou mais tipos de maus tratos sofridos pelas autoridades escolares, na primeira questão, acima, 43,45% afirmaram que os professores os tratam bem e 44,83% responderam que a relação é indiferente, ou seja, os professores não os tratam nem bem, nem mal. A incoerência percebida, pode estar ligada com o fato dos alunos não relacionarem gritos e expulsões da sala por exemplo, com um ambiente de coerção: portanto os alunos legitimam esta prática coercitiva. Neste caso, os professores teriam algum "direito" de agir dessa forma, como parte da relação entre mestre e aluno, ou entre aquele que tem o direito de mandar e aquele que deve obedecer.

Um exemplo dessa situação foi vivenciada por um dos pesquisadores que, ao perguntar a alguns alunos sobre qual a melhor forma de manter ou conseguir ordem dentro da sala de aula, a resposta dada foi que um método eficiente é gritar "bem alto" para que os alunos "calem a boca" e, posteriormente, mandar os mais "bagunceiros" para a diretoria. Após esta resposta, o pesquisador chegou a ser convidado a "testar" a potência do seu grito para saber se este seria um bom professor.

Por outro lado, apenas 3,45% dos alunos afirmaram terem sido mautratados pelos professores o que, mais uma vez nos leva a acreditar que grande parte dos alunos não consideram que os maus-tratos indiquem um tratamento inadequado na relação professor-aluno. Interessantemente, muitos alunos acreditam que os professores não os tratam nem bem nem mal, isto é, de maneira indiferente (44,83%). Esta resposta talvez seja uma das mais preocupantes, pois demonstra como os alunos se sentem em relação ao comportamento do seu professor: ao serem deixados de lado - seja por ser considerado um mau aluno, ou por não ser um aluno problema – o professor para de prestar atenção na maioria dos alunos em classe, que se sentem "deixados de lado".

Apesar desse quadro, a porcentagem de alunos que responderam serem bem tratados pelos professores é alta: 43,45%. Além disso, somente 3,45% dos alunos disseram serem maltratados pelos seus professores e as respostas muito bem e muito mal tiveram um número bem pequeno de respostas (1,38% e 0,69%, respectivamente).

Quando perguntamos aos alunos sobre os tipos de maustratos encontrados na escola por parte das autoridades, os alunos puderam responder mais de uma alternativa. A figura a seguir

aponta tais resultados encontrados.

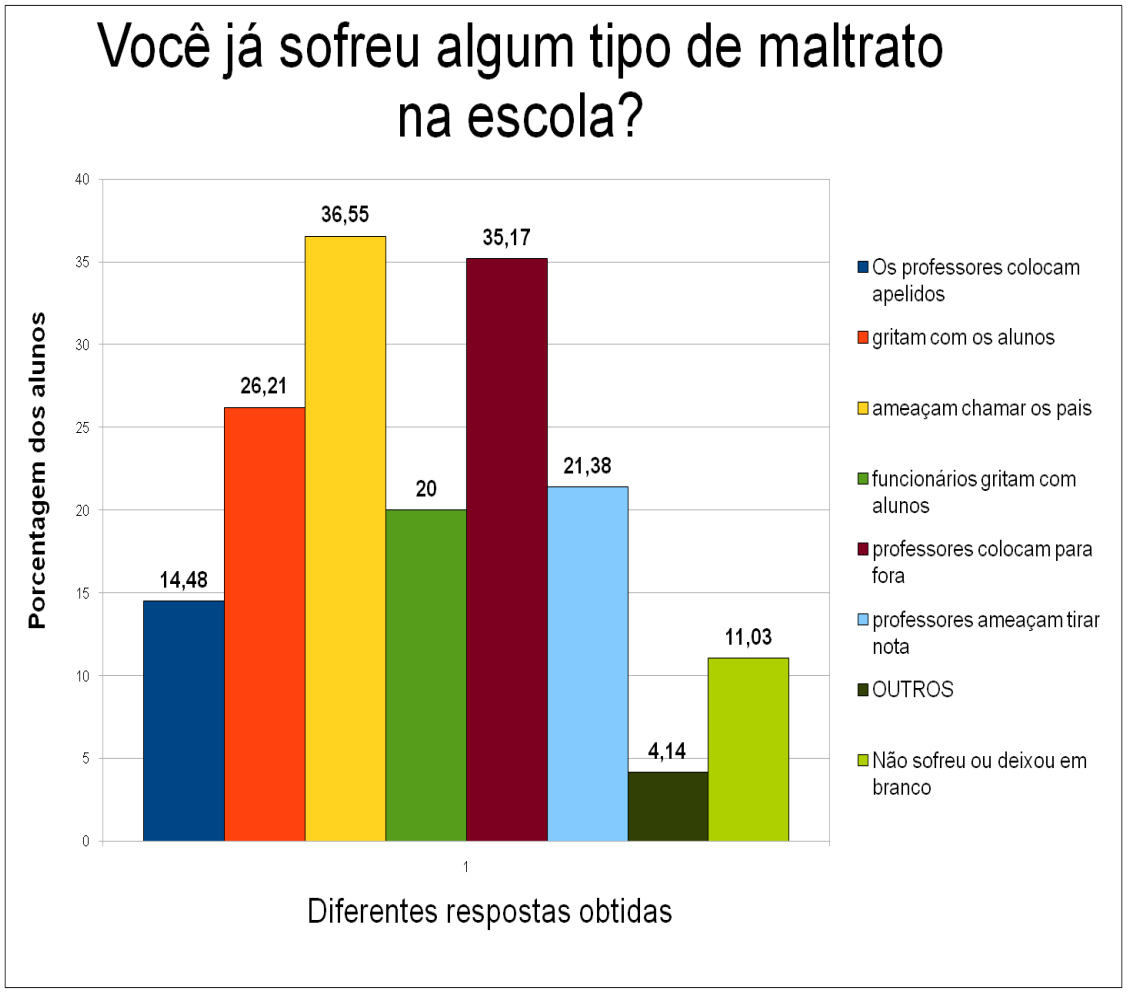


Figura 2. Você já sofreu algum maltrato na escola?

No estudo, os maus-tratos mais comuns se relacionam com a terceirização da resolução de problemas entre professor-aluno. Como pode ser observado na Figura 2, 36,55% dos professores ameaçam chamar os pais dos alunos para resolver um problema de brigas e 35,17% dos professores colocam para fora aqueles que "bagunçam". Os problemas, que a priori são de responsabilidade do professor, são transferidos para a gestão da escola (apoiada geralmente em regras pré-estabelecidas), que, por sua vez, transferem a responsabilidade aos pais.

Quando os problemas de relacionamento entre professor-aluno e aluno-aluno não foram terceirizados, ou seja, quando a tentativa de solução ocorreu dentro da sala de aula, os estudos apontaram números importantes em que para buscar respeito, ou mesmo manter a disciplina ora o professor grita com os alunos (26,21%), ora os professores ameaçam tirar nota de quem se envolve em brigas (21,38%).

Outro índice expressivo e que sinaliza o despreparo e descontrole do professor em resolver os conflitos em sala de aula é quando os alunos relatam que o professor já colocou apelidos neles (14,48%). Podemos afirmar que, nesse caso, mesmo não havendo a intenção trata-se de apelidos pejorativos, uma vez que o aluno compreendeu tal ação como uma forma de mau-

trato, ou seja, não se tratava de uma ferramenta funcional utilizada pelo professor para criar ou aumentar laços de afetividade com os alunos mas não legitimada dessa forma por esses últimos.

Na relação funcionário-aluno, 20% dos alunos relataram que os funcionários da escola gritam com eles, o que nos dá alguns indicativos que as ações dos profissionais da escola, de maneira geral, contribuem para criar um ambiente propício a manifestações de violência, inclusive o bullying.

Um dado importante refere-se ao número de alunos que não responderam ou não perceberam nenhuma manifestação de maus-tratos na escola: 11,03%. Nesse caso talvez haja uma legitimação pelo próprio aluno do ambiente de coação, no qual algumas manifestações de violência passam despercebidas, ou como algo menos importante por parte de alguns alunos. No entanto, esse aspecto merece ser estudado com mais profundidade (o que não é o foco nesse trabalho) pois também pode denotar que para esses alunos, realmente não há problemas desse tipo na escola.

A terceira pergunta versava sobre o tipo de interferência que os professores e demais adultos do círculo dos alunos prestavam ante uma situação de conflito. A pergunta feita aos alunos foi **"Quando os adultos tomam conhecimento do problema, eles tomam alguma providência?".** A questão também só admitia uma única resposta. Os resultados são apresentados como auxílio da figura a seguir.

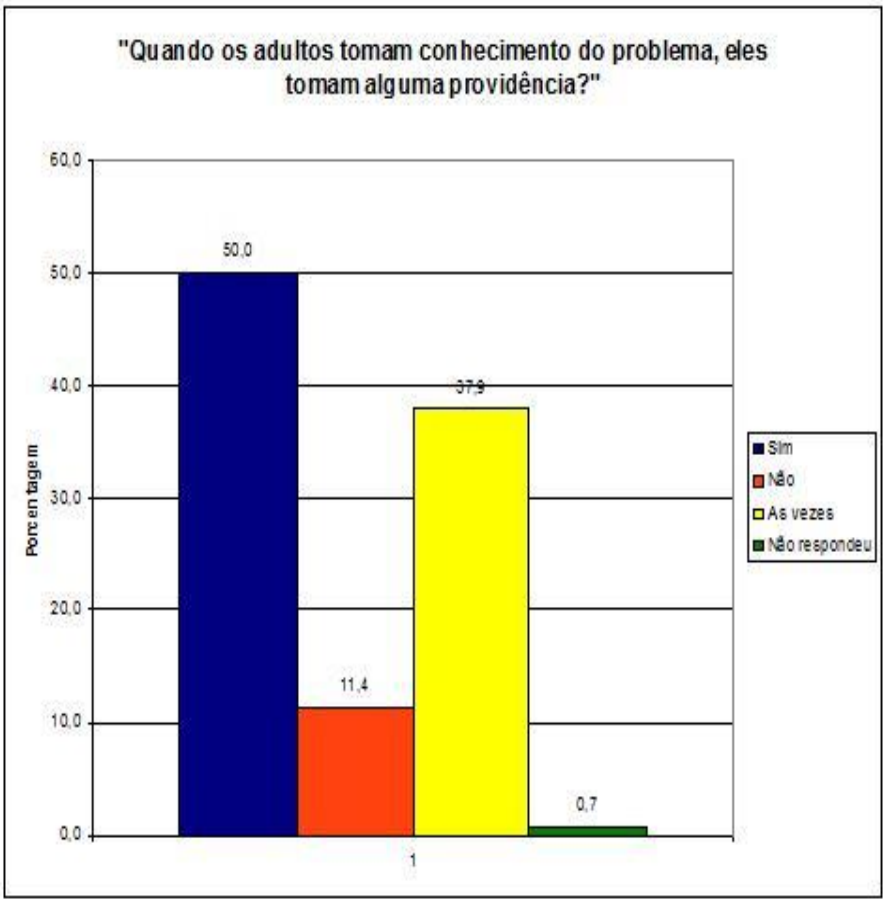


Figura 3. Quando os adultos tomam conhecimento do problema, eles tomam alguma providencia?

Somando as respostas *Sim* e *Algumas vezes*, temos que quase 88% dos alunos dizem haver tentativa na resolução dos problemas e conflitos quando estes acontecem no ambiente escolar. Entretanto, um dado interessante em pesquisa realizada na Espanha, quase 40% dos alunos aponta não haver nenhuma intervenção (Martínez & Casares, 2005), enquanto que os nossos dados mostram que apenas 11% dos problemas ficam sem interferência de nenhum adulto. Contudo, como seria essa intervenção do adulto no caso de nossos alunos?

Para verificarmos quais atitudes são tomadas pelos adultos, elaboramos a figura a seguir, a partir da reunião de respostas repetidas e com significados próximos, o que nos levou a quantificar as respostas de um questionamento de natureza aberta, ou seja, dissertativa. Observemos os resultados na figura a seguir:

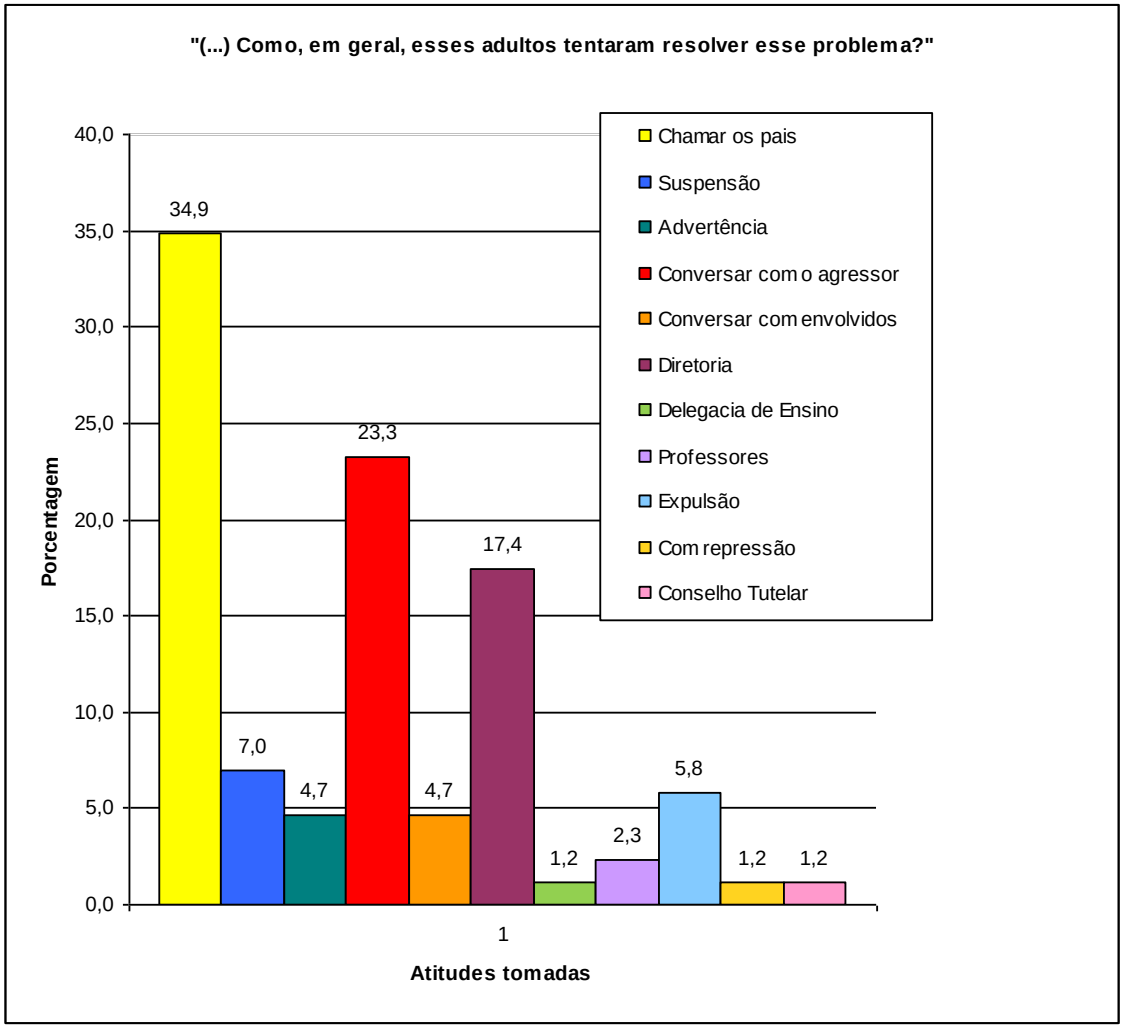


Figura 4. Como, em geral, esses adultos tentam resolver esse problema?

Diante dos resultados obtidos, atitudes tomadas pelos adultos como *Levar o aluno ao Conselho Tutelar* e *levar o caso à Delegacia de Ensino*, ainda que citados apenas uma vez, nos levam a pensar na gravidade do conflito que leva o aluno a ser enviado ao Conselho Tutelar, pois na maioria dos casos, o problema é resolvido dentro da escola através de

advertência (4,7%), *suspensão* (7%), *chamando os pais* (34,9%), *levando para a diretoria* (17,4%), *conversando com o aluno agressor* (23,3%), etc.

Ainda assim, vejamos que na questão dos *pais*, chamando os responsáveis à escola para conversar a respeito do comportamento de seu filho apresenta lados positivos e negativos: é verdade que conhecer a família do aluno e saber de suas limitações ou qualidades podem ajudar a entender o comportamento do aluno e ao mesmo tempo criar a oportunidade de que se possa "pensar conjuntamente" em ações que possam ajudam o aluno a superar suas dificuldades. Porém, essa forma de "parceria escola família" nem sempre tem sido freqüente em nossas escolas: se esta conversa com os pais não for bem feita, não havendo esclarecimento da situação, como um processo queixoso por parte da escola que culpabiliza a família, pode-se "piorar" a situação. Assim, essa terceirização do problema para os familiares pode reforçar a heteronomia na criança, juntamente com outras medidas de resolução rápida de conflitos, tomadas pelas escolas (Tognetta & Vinha, 2008).

Uma pequena porcentagem de respostas de nossos estudantes indicou a "c*onversa com o aluno agressor e com os envolvidos* (28% somados) como uma forma de resolução de conflitos utilizada pela autoridade na escola sendo que o primeira delas, a conversa com o agressor, representa 23,3%. Sabe-se que para que haja clareza na discussão sobre o conflito há necessidade que ambas as partes estejam presentes na conversa, tanto agressor quanto alvo, entretanto, constata-se através destes dados que apenas o agressor é chamado para conversa.

Em uma das entrevistas realizadas nas escolas, com o vice-diretor, constatamos o caminho do aluno quando enviado pelo professor à direção. Num primeiro momento, ocorrem as advertências verbais; após três destas advertências, o aluno recebe uma advertência escrita na qual o pai ou o responsável precisa assinar; se houver um novo problema, o aluno é convidado a não comparecer às aulas através de uma suspensão; retornando às atividades, se um novo problema é constatado, o aluno recebe de 3 a 5 dias de suspensão; depois é enviado ao conselho tutelar para que seu caso seja avaliado e se mesmo assim, não houver melhora, segundo a visão dos professores e diretores, o aluno recebe a orientação pela procura de uma nova escola, sendo então, expulso dessa instituição.

Passemos agora para outra questão: como estará o rendimento dos alunos em sua própria perspectiva? A próxima figura nos permite visualizar tais resultados.

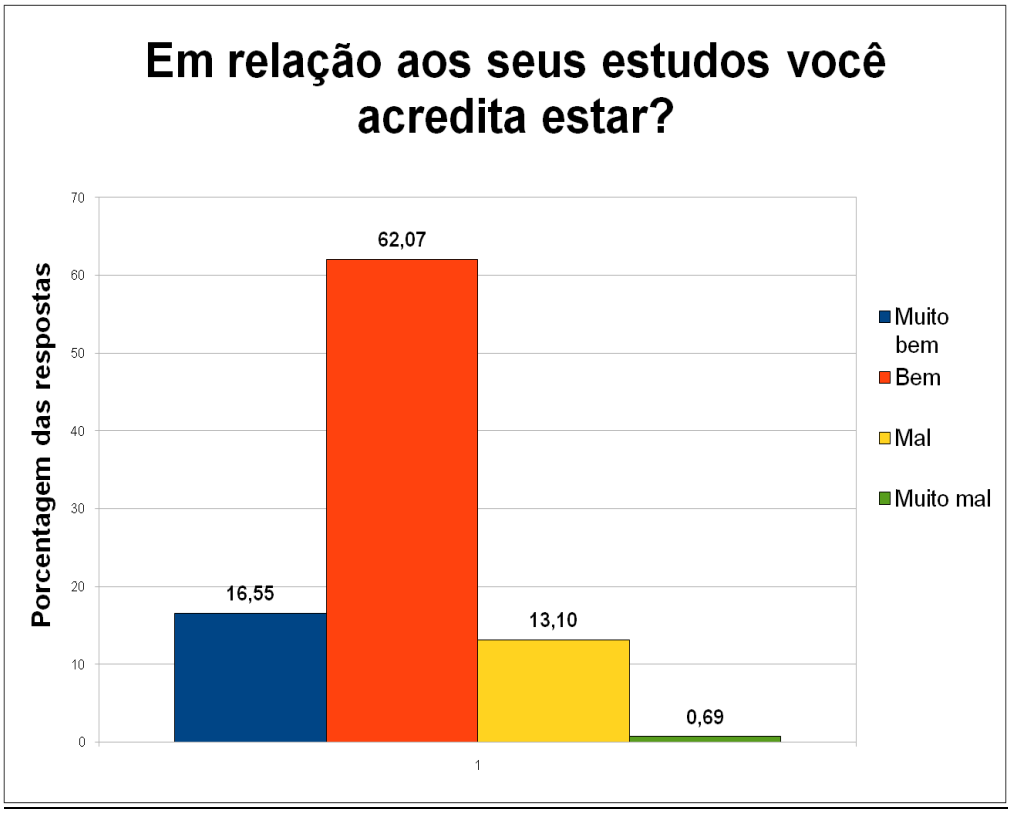


Figura 5. Em relação aos seus estudos você acredita estar?

A maioria dos alunos (62,07%) acredita estar bem na escola, o que nos faz pensar se os maus-tratos sofridos pelos alunos tem alguma relação com o aproveitamento dos alunos em sala. Porém, o número de alunos que acredita estar muito bem é de apenas 16,55%. A diferença destes alunos para aqueles que acreditam estarem mal nos estudos é bem baixa: 13,10% não estão satisfeitos. Menos de 1% dos alunos disseram estar mal nos estudos. Notemos que, se somarmos as respostas "bem" e "muito bem" temos 78,62% dos participantes, enquanto se somarmos os "maus alunos" teremos aproximadamente 14%. Ainda sobre a relação do alunos com seus estudos, a última questão buscava compreender como os pais destes alunos acreditavam que estava seus filhos com relação aos estudos. Note, na figura a seguir que as respostas, em relação à pergunta anterior tem uma pequena alteração.

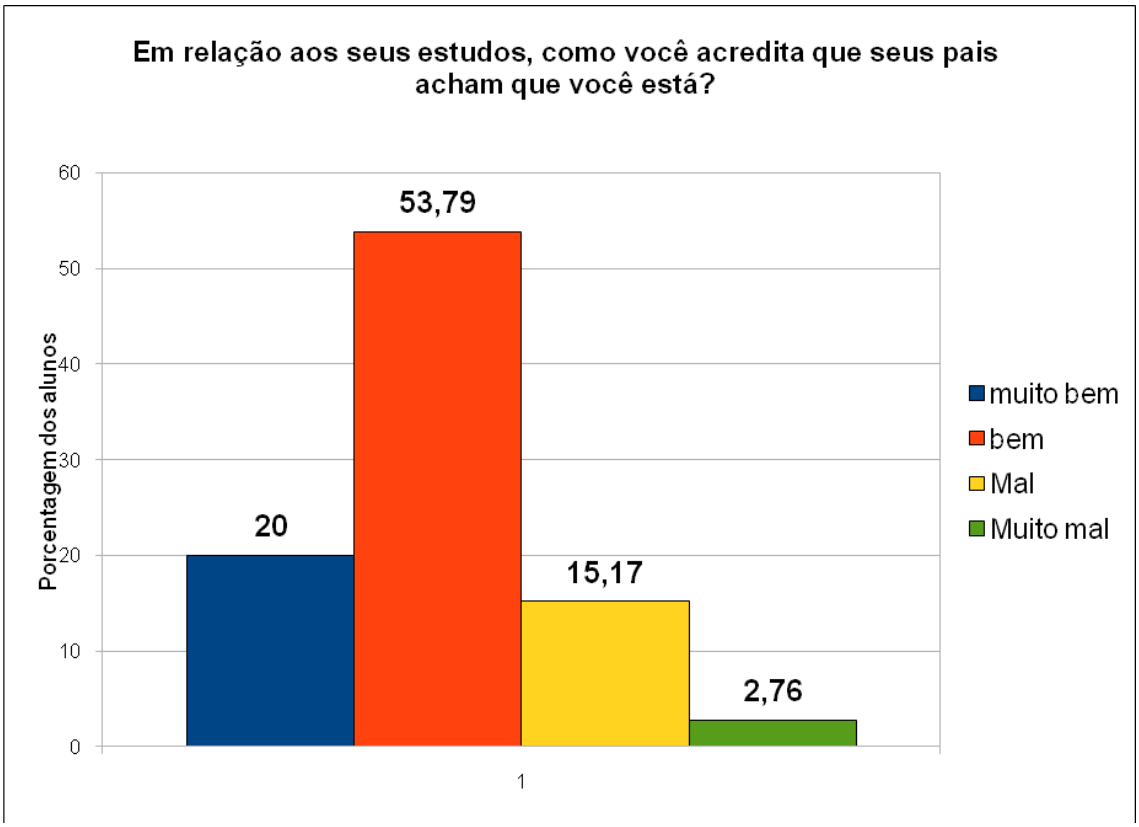


Figura 6. Em relação aos seus estudos, como você acredita que seus pais acham que você está?

Fazendo uma comparação entre as respostas encontradas na pergunta anterior, o número de alunos que acreditavam estar muito bem subiu de 16,55% para 20%, assim como o número de alunos que disseram que seus pais achavam que estavam muito mal: de 0,69% para 2,76%[331].

A partir destas respostas e das análises prévias, foram realizados alguns cruzamentos de dados, para tentarmos enxergar algumas relações entre as respostas dadas e o perfil dos alunos vítimas, autores e espectadores de *bullying*. O cruzamento dos dados a partir da caracterização de quem são os autores (convictos e eventuais) e as vítimas pode ajudar a compreender de que maneira o ambiente escolar pode contribuir para reproduzir a violência entre pares, ou até mesmo incentivá-la, especialmente no que tange à relação com a autoridade escolar.

Os envolvidos em Bullying e suas relações com a autoridade

Em relação à primeira pergunta "Como você acredita que os professores tratam você?", observamos na figura 1 que a minoria dos alunos acredita que os professores as tratam "mal"

[331] Apesar de acharmos importante investigarmos a causa destas questões, não nos deteremos neste trabalho a isto, visto que não é esse o foco de nossa discussão.

ou "muito mal". Isso é contraditório, como já pudemos observar na análise da Figura 2, com o fato de que quase 90% dos alunos já sofreram algum tipo de maltrato. A tabela a seguir traz tais respostas segundo os personagens envolvidos em situações de bullying.

Tabela 1. Como autores convictos, eventuais e vítimas de bullying acreditam que são tratados pelos professores.

	Vítimas	Autores convictos	Autores eventuais
Bem	45,24	20	32,61
Nem bem, nem mal	51,19	60	54,35
mal	3,57	8	4,35
muito mal	0	4	0

Observamos que, entre aqueles que indicam já terem sido vítimas de bullying a porcentagem das que se entendem tratadas "Bem" pelo professor (45,24%) é maior que entre os autores convictos e eventuais (20% e 32,61% respectivamente). Podemos inferir que a tendência do professor agir de maneira mais dura com os autores é maior, o que por sua vez pode gerar a reprodução da situação entre os autores suas vítimas. Quando se trata dos autores convictos o número de alunos que acreditam serem "bem" tratados é ainda menor que os eventuais. Isso indica uma relação conflituosa do professor com os autores do *bullying*, o que condiz com a maior parte das observações em sala de aula, pois geralmente os autores, especialmente os convictos são aqueles capazes de liderarem situações dentro da sala de aula, ter maior influência entre os colegas, sendo capaz de confrontar-se. Inclusive, com o professor. Nesse caso os valores que são próprios dos autores – virilidade e posição de líder contribuem para uma quebra maior das regras que na maioria das vezes são elaboradas de maneira exterior ao aluno, pela autoridade na escola. Chama-nos a atenção o fato de que ainda que não haja diferenças significativas, a indiferença no tratamento da autoridade com relação aos autores (convictos e mesmo eventuais) é mais sentida por esses do que por aqueles que assumem uma condição de alvos de bullying.

Em relação à questão "Quando os adultos tomam conhecimento dos maus tratos, eles tentam resolver o problema?", percebemos que há uma pequena variação entre o que respondem aqueles que se indicaram como vítimas, autores convictos e autores eventuais – 51,19%, 40% e 54,35%, respectivamente. Fica claro que os autores convictos percebem uma ausência maior dos adultos na resolução dos problemas, ainda que essa diferença não seja significativa, como podemos constatar na tabela a seguir.

***Tabela 3**. Autores convictos, eventuais e vítimas de Bullying em resposta à pergunta: Quando os adultos tomam conhecimento dos maus- tratos, eles tentam resolver o problema?*

	Vítimas	Autores convictos	Autores eventuais

Sim	51,19%	40%	54,35%
Não	11,9%	28%	6,52%
Às vezes	36,9%	28%	34,78%

Isso também se manifesta quando a resposta é "Não". Nesse caso quase 30% dos autores convictos acreditam que os adultos não tentam resolver o problema, mesmo tomando conhecimento dos mesmos. Ou seja, quando os problemas ainda ficam encobertos, podemos esperar que esse número seja ainda maior, evidenciando uma descrença razoável por parte dos autores convictos de que a quebra de valores mínimos de convivência, nesse caso os maus tratos em relação aos alunos, não será pauta nas conversas entre os membros da comunidade escolar.

Tecendo algumas considerações

Nosso intuito neste artigo fora apresentar dados de uma investigação sobre as possíveis correspondências entre as ações das autoridades na escola e a incidência de bullying neste cotidiano. No que se refere a relação entre alunos e demais autoridades escolares, podemos notar que o que impera são situações de coação e de terceirização dos problemas: os alunos não se sentem confortáveis na relação com as autoridades escolares para colocar as situações vividas, indicando que a relação existente entre eles é carregada de indiferença quando apontam que são tratados "nem bem, nem mal".

Os mesmos alunos indicam que seus professores, quase sempre, resolvem as situações de conflitos de maneira autoritária ou terceirizando o problema aos pais ou a direção da escola. Tais dados apontam para a existência de um círculo vicioso em que alunos demonstram ter problemas em suas relações com os pares que pouco são vistos por suas autoridades que quando notam tais problemas pouco fazem para que sejam resolvidos de maneira democrática favorecendo que ainda menos meninos e meninas possam aprender a se indignar pelas situações violentas a que são acometidos ou, no caso dos autores, a constatar que o respeito ao outro deve ser objeto de sua preocupação já que o é de suas autoridades.

Alunos e alunas continuam deixados de lado e tratados com indiferença, além de terem seus conflitos ampliados. Urge a necessidade de nos debruçarmos mais sobre a relação ente autoridades e alunos, principalmente no que tange as situações de bullying, presentes em qualquer escola e em qualquer momento da vida escolar para que enquanto representantes do mundo adulto possamos nos mostrar contrários a essa prática que fere e destrói as relações entre as pessoas.

Referências bibliográficas

AVILÉS, J. M; CASARES, I.M. (2005) Estudio de incidencia de la intimidación y el matrato entre iguales en la educación secindaria obligatoria mediante el cuestioario CIMEI, 1999**.** ***Anales de Psicologia***, vol. 21, nº 1, junio.

FANTE, C. **Fenômeno *Bullying*: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** São Paulo: Verus, 2005.

GALLEGO, Andréa Bonetti; BECKER, Maria Luiza. **Adolescência e respeito: a docência que faz diferença.** Vev. Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas. V.1, n. 1, p. 116-133, Jan/Jun, 2008.

MARTÍNEZ, José María Avilés; CASARES, Inés Monjas. **Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999): Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales.** Anales de Psicología, Valladolid - España, v. 21, n. 1, p.27-41, 2005. Disponível em: <http://www.um.es/analesps/v21/v21_1/04-21_1.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2010.

OLWEUS, D. **Conductas de acoso y amenaza entre escolares**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **Violência na escola: os sinais de bullying e o olhar necessário aos sentimentos.** In: Pontes, Aldo; De Lima, V. S.: Construindo saberes em educação. Porto Alegre: Editora Zouk, 2005.

TOGNETTA, L.R.P. **Era outra vez o reizinho… e seus vizinhos. Suplemento especial para pais e professores (bullying no ambiente escolar).**Coleção: Falando de sentimentos. Americana: Editora Adonis, 2009b.

TOGNETTA, L.R.P.; VINHA, T.P. **Estamos em conflito: eu, comigo e com você! Uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas**. In**:** Escola, conflitos e violência. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008.

TOGNETTA, L.R.P.; VINHA, T.P. **Bullying e intervenção no Brasil: um problema ainda sem solução**. (artigo não publicado), 2010.

VINHA, T.P.;TOGNETTA, L.R.P. **A construção da autonomia moral na escola: A intervenção nos conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores.** Anais do VIII Congresso Nacional de Educação da PucPR - Educere e o III Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas - CIAVE. Curitiba: Puc, 2008.

ANEXO II – QUESTIONÁRIO BULLYING

Caro aluno,

O questionário a seguir permite que você responda de acordo com o que pensa e vivencia de fato. Ele é um questionário **anônimo, secreto e individual**, por isso lhe pedimos que o responda com sinceridade e dizendo exatamente o que você pensa ou sente. Para isso, assinale com um (X) as questões de alternativas e escreva com sinceridade as questões escritas. Este questionário não é um teste nem um exame e por isso, todas as respostas serão corretas. O importante é saber de fato o que acontece na vida dos estudantes.

Agradecemos muito sua colaboração!

IDENTIFICAÇÃO

Idade:_____

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Série:_____

Escola:_____

Com quem mora ?_____

Sou: ( ) filho único ( ) tenho irmãos. Quantos? _____

PARTE E - Caracterização da relação com a autoridade X prática de bullying

1- Para você, quais são as formas de maus-tratos que acontecem na sua escola? (pode marcar mais de uma resposta)

( ) Os professores colocam apelidos.

( ) Os professores gritam com os alunos.

( ) Os professores ameaçam chamar os pais dos alunos para resolver um problema de brigas.

( ) Os funcionários da escola gritam com os alunos.

( ) Os professores colocam para fora aqueles que "bagunçam"

( ) Os professores ameaçam tirar nota de quem se envolve em brigas.

Outros:

_____
_____

2- Como você considera que os professores tratam você?

( ) Bem

( ) Nem bem, nem mal.

( ) Mal

( ) Muito mal

Conte uma situação que pode exemplificar sua resposta:

_____
_____

_____
_____

3- Quando os adultos na escola tomam conhecimento sobre os insultos, agressões, assédios, ameaças, apelidos pejorativos, difamações, maus-tratos ou intimidações feitas entre os alunos eles tentam resolver esse problema?

( ) sim ( ) não ( ) algumas vezes

4- Se você respondeu que "SIM" ou "ALGUMAS VEZES", como, em geral, esses adultos tentaram resolver esse problema?

_____
_____

_____
_____

5- Em relação a seus estudos, como você acredita estar:

( ) muito bem ( ) bem ( ) mal ( ) está muito mal

6- Em relação a seus estudos, você acredita que seus pais acham que você:

( ) está muito bem ( ) está bem ( ) está mal ( ) está muito mal

O BULLYING NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E AS RELAÇÕES DE GÊNERO

Elise Helena de Morais Batista[332]

Aline Viana [333]

Resumo

O presente estudo é parte de uma pesquisa de mestrado em andamento que tem como objetivo inicial verificar a ocorrência de bullying nas aulas de Educação Física e suas implicações para os estudantes. Segundo Lopes Neto (2005) bullying são comportamentos agressivos que ocorrem nas escolas, tradicionalmente admitidos como naturais e habitualmente ignorados por pais e professores. O estudo iniciou-se no ano de 2009, com a observação de oito salas do sexto ano, em uma escola estadual da cidade de Campinas/SP. As observações foram registradas em um diário de campo. Outras situações do cotidiano escolar também foram investigadas, por meio da observação do *Caderno de ocorrências*, a aplicação de um questionário e redações que narravam histórias de violência e/ou desrespeito, sofrida ou presenciada, dentro ou fora da escola. Quinze alunos dentre os observados no ano anterior foram convidados a participarem do *Grupo Focal* (GATTI, 2005), um espaço aberto para a expressão dos sentimentos, opiniões e expressão dos diferentes pontos de vista acerca das questões do estudo. Os encontros foram filmados. Um dos temas debatidos foram as questões de gênero, problemática presente nos registros. Conclusões parciais indicam que as relações de gênero interferem nas aulas de Educação Física, que ocorre por meio da exclusão de alguns alunos em atividades naturalizadas como pertencentes a um único gênero e a repetição de piadas discriminatórias relacionadas à questão. Diante desses dados utilizaremos o conceito de Joan Scott (1990) para entendermos o significado de gênero e compreendermos as relações de poder que permeiam o cotidiano dos alunos.

Palavras-chave: Bullying, Gênero, Educação Física.

[332] Mestranda pela Faculdade de Educação da UNICAMP.
[333] Mestranda pela Faculdade de Educação Física da UNICAMP.

Introdução

As manifestações agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem no ambiente escolar entre seus pares são conhecidas atualmente como Bullying. Esse tipo de violência, com características singulares que o diferem de outros comportamentos agressivos, não é exclusivo da atualidade. Ao contrário, relata-se que este é um fenômeno antigo, entretanto durante muito tempo nenhuma preocupação foi destinada ao assunto.

Fante (2005) relata que apesar do fenômeno ser considerado novo ele sempre existiu nas escolas. As relações agressivas entre estudantes, que têm como objetivo humilhar e ofender eram ignoradas em seus efeitos e conseqüências, e concebidas como atos típicos da idade ou apenas como brincadeiras de crianças: "Trata-se de comportamentos agressivos que ocorrem nas escolas e que são tradicionalmente admitidos como naturais, sendo habitualmente ignorados ou não valorizados, tanto por professores quanto pelos pais" (LOPES NETO, 2005, p. S165).

Essa visão começou a ser modificada por volta dos anos 1970, pelo professor Dan Olweus, na Noruega, o primeiro pesquisador a estudar o assunto. Foi ele quem convencionou a utilização da palavra bullying, termo hoje conhecido em várias partes do mundo, que a cada dia ganha maior importância nas discussões educacionais e psicológicas.

Segundo Oliveira (2007) a palavra inglesa Bullying é usada em forma de gerúndio a partir do termo *bully*, que significa "*brigão", "valentão*". A autora relata que não há tradução desta palavra no Brasil. Como verbo bullying significa "brutalizar", "tiranizar" e "amedrontar" (FANTE, 2005).

Para Oliveira e Votre (2006, p.174), o bullying é a forma mais primária de violência, manifestada por gestos, palavras e ações e "tem na linguagem gestual e verbal sua concretização mais comum, pois geralmente começa pela chacota e humilhação verbal, podendo ou não vir acompanhada de ações que discriminam e atemorizam".

Nas aulas de Educação Física é comum que alguns alunos se neguem em participar das aulas, e uma das motivações para tal postura podem ser as brincadeiras e "chacotas" sofridas, inclusive o bullying. A presente pesquisa, portanto, se iniciou com o intuito de verificar as ocorrências desta violência durante as aulas de Educação Física e suas implicações para os alunos envolvidos.

O estudo iniciou-se no ano de 2009, com a observação de oito salas do sexto ano, em uma escola estadual da cidade de Campinas, interior do estado de São Paulo. Os acontecimentos e situações relacionados a manifestações de bullying foram registrados em um diário de campo. Outras situações do cotidiano escolar também foram investigadas, por meio da observação do *Caderno de ocorrências* da escola e a aplicação de um questionário que objetivou verificar as situações de intimidação nos diversos espaços escolares. Além disso, os alunos realizaram ao

final do mesmo ano uma redação que tinha como tema a narração de uma história de violência e/ou desrespeito, sofrida ou presenciada, dentro ou fora da escola.

No presente ano o estudo teve prosseguimento com a dinâmica de discussão em grupo denominada *Grupo Focal* (GATTI, 2005). Quinze alunos, dentre os observados no ano anterior, foram convidados a participarem das reuniões, um espaço aberto para a expressão dos sentimentos, opiniões e expressão dos diferentes pontos de vista acerca das questões do bullying e de outras violências vivenciadas no ambiente escolar. Os recursos utilizados para iniciar as discussões foram vídeos, imagens, depoimentos, músicas, dentre outros meios.

As relações de gênero, problemática presente nos registros da pesquisa, foram debatidas nos encontros. Segundo Scott (1995) gênero refere-se ao elemento presente nas relações sociais em relação às diferenças percebidas entre os sexos e também uma forma de significar as relações de poder.

Com o objetivo de realizar uma reflexão acerca de situações e falas coletadas durante a pesquisa, serão analisadas duas situações. A primeira delas refere-se aos relatos do *Diário de Campo* e a segunda às discussões do *Grupo Focal*.

Problematizando bullying e gênero nas aulas de Educação Física

Na intenção de incentivar a participação dos alunos durante as aulas, foi realizado um mini-campeonato por meio da formação de equipes. Em cada sala, haviam quatro equipes, identificadas por diferentes cores. Os alunos participaram na formação das mesmas, e o único critério colocado foi a presença de ambos os gêneros nas equipes.

Foram realizadas diversas atividades durante o semestre e em várias ocasiões houveram atritos entre as equipes, sobretudo o nervosismo dos meninos em relação às meninas, que eram sempre responsabilizadas quando perdia-se alguma disputa. Mediante as situações decorrentes, em uma das aulas foi iniciada uma conversa com os alunos sobre os ocorridos nas aulas de Educação Física. Nesse mesmo dia uma das alunas[334] escreveu espontaneamente o seguinte bilhete:

O meu time é o azul os menino é muito obicecado e ele sempre querem ganhar e são muito preconceituoso com as meninas. Eles não merece ganhar. Nos estava na liderança mas queria que nos estivessemo no meio. Os meninos presisa pasar a bola para as meninas. Time azul eu quero que voceis parem com esse precoseito. Obrigado!!!! (Agata, Diário de Campo, nov. 2009).

O registro realizado no Diário de Campo remete a uma situação muito vivenciada nas aulas de Educação Física quando o conteúdo é o esporte, precisamente o futebol. Muitas vezes as

[334] Serão utilizados nomes fictícios no decorrer do trabalho com o objetivo de preservar a identidade dos discentes.

meninas são excluídas dessas atividades. Ainda que participem das equipes, não têm atuação ativa durante o jogo por diferentes motivos.

Agata é um exemplo de exclusão das meninas nas atividades e também de bullying pois, como o constatado em outros momentos das observações, a aluna por diversas vezes sofre xingamentos como "bolinho de coleterol" (Diário de Campo, junho de 2009), dentre outros termos semelhantes. Nas falas dos próprios alunos evidenciam-se as concepções dos meninos acerca das meninas que jogam, e são essas concepções que geram em parte as exclusões, como veremos adiante.

A exclusão das meninas no futebol é uma realidade também em outros países. Um estudo realizado em duas escolas primárias em Londres revela que as meninas muitas vezes não participam dos jogos de futebol para enquadrarem-se em um padrão de feminilidade pré-estabelecido (CLARK e PAECHTER, 2007).

Sobre os padrões de feminilidade, Bourdieu (apud CLARK e PAECHTER, 2007, p. 267) afirma:

femininity is imposed for the most part through an unremitting discipline that concerns every part of the body and is continuously recalled through the constraints of clothing or hairstyle. The antagonistic principles of male and female identity are thus laid down in the form of permanent stances, gaits and postures which are the realization, or rather, the naturalization of an ethic.

Desta maneira os comportamentos sociais dados por meio do disciplinamento dos corpos e das restrições sofridas interferem na conduta das meninas. O antagonismo das identidades masculinas e femininas torna-se naturalizado. Segundo Altmann (1998, p.8) "O feminino e o masculino se constroem dentro de relações sociais, nunca separadamente, um em relação ao outro – não em oposição –, e em articulação com outras categorias, como classe, etnia, religião".

Em um estudo realizado com dois professores de educação Física do sexo masculino, Martino e Beckett (2004) constataram que determinadas práticas pedagógicas sustentam as concepções naturalizadas de gênero. Os professores apresentam uma visão homogênea do comportamento dos meninos, mais ativos fora da sala e passivos nas aulas teóricas, e o contrário sobre as meninas. Essas concepções interferem nas práticas pedagógicas, que acabam por corroborar essa ambivalência das construções dominantes de masculinidade e feminilidade.

A naturalização das diferenças de gênero por parte dos professores também é relatada por Louzada, Votre e Devide (2007). Segundo os autores muitos professores tendem a considerar as meninas inferiores aos meninos no que diz respeito às habilidades motoras nos esportes. Porém advertem que "é preciso que os professores, no trato com as meninas evitem o preconceito de generalizá-las como sem habilidade, pois existem meninas hábeis assim como meninos sem habilidade" (p.61). Com as identificações decorrentes da redução de um

indivíduo a uma categoria, o objeto de discriminação é transformado em um estereótipo (SCOTT, apud LOUZADA, VOTRE e DEVIDE, 2007).

É possível constatar que ao longo da história houve certa dominação do sexo masculino nos esportes, fato decorrente da resistência encontrada por muitas mulheres em praticar atividades físicas e esportivas. Por essa razão o trabalho com turmas mistas nos esportes é complexo e difícil (LOUZADA, VOTRE e DEVIDE, 2007). A separação de meninos e meninas durante as aulas, por sua vez, acomoda certos regimes de verdade em relação aos gêneros.

As identidades naturalizadas e socialmente construídas podem ser percebidas na fala dos alunos Agata, Maria, Fábio e André, para as quais a função das mulheres na sociedade é cuidar da casa e dos filhos, não sendo aceitável para estes que a mulher trabalhe fora e deixe os serviços de casa. Em um dos encontros do Grupo Focal foram apresentados alguns ditados populares, dentre eles "Lugar de mulher é no fogão". Foi aberto um espaço para que os alunos pudessem expressar suas opiniões acerca do que pensavam daquele ditado e dentre as falas, a aluna Agata relata que "(...) *praticamente lugar da mulher é na casa, é cuidando da casa, é fazendo comida pro marido, porque quem trabalha é o marido, quem tem que colocar comida dentro de casa é o marido e não a mulher. A mulher cuida dos filhos, cuida da casa, cuida o marido, enquanto o homem trabalha.* Para Maria "*Se a mulher quer trabalhar fora tem que cuidar dos dois, dos filhos, da casa e do trabalho dela".*

Os demais alunos expressaram opiniões diversas sobre o assunto. Alguns concordaram com ditado, outros discordaram, afirmando que as mulheres também têm direitos semelhantes aos dos homens.

É interessante observar que parte dos meninos e meninas presentes concordou e/ou consentiu com o ditado popular que "lugar de mulher é no fogão". Os meninos, ao ouvirem a frase, fizerem piadinhas como *"não apenas no fogão, no tanque também"* (André), fala que causou risadas de meninos e meninas. Desse modo, evidencia-se a naturalização dessas concepções, por meio de piadas e ditados populares que enfatizam as diferenças socialmente construídas entre os gêneros.

Em outro momento evidenciou-se as concepções acerca do papel social do homem como mantenedor dos recursos financeiros das famílias: "*Dona, eu acho assim, a mulher tem que cuidar de casa e tudo tudo, o marido tem que pagar a conta e tudo, e todo mês tem que dar um dinheirinho pra ela, tipo, ela ter um carro, tipo, final de semana, ela sair com os filhos dela"* (Fábio).

Entretanto essas funções sociais para o homem e para a mulher são construções culturais e se reproduzem socialmente. Conseqüentemente elas perpassam no ambiente escolar. De acordo com Clarck e Paechter (2007) o fato das meninas jogarem futebol parece ameaçar o ideal masculino de jogador, um ataque à masculinidade dominante. Essa preocupação é verificada na fala de Patrick, quando diz que seria uma vergonha para um homem se sua mulher, ao fazer um gol, o oferecesse a ele, pois isso significaria o fato da

mulher ser melhor que o homem no futebol, o que consiste em uma grande desonra segundo o aluno: "*Imagina a mulher falando pro homem que vergonha: 'amor, te amo, esse gol é pra você' (...) É, tipo de... uma mulher que joga bola melhor que você, não..."* (Fábio).

Clark e Paechter (2007) revelam que as meninas relatam dificuldade em jogar junto com os meninos, visto que estes não tocam a bola para elas durante as partidas, por acharem seu nível técnico ruim. Os meninos, por sua vez, posicionam-se de maneira semelhante, ao reclamarem que as meninas, ao jogarem, sempre tropeçam nos meninos. Essa concepção em relação ao futebol das meninas também pode ser verificada na fala de João durante as discussões, quando relata que se as meninas jogassem com os meninos os machucariam, visto que *"elas não sabem jogar bola"*. O aluno, por sua vez, negou a possibilidade da jogadora Marta ser melhor do que ele, corroborando a idéia que uma mulher possuir habilidades no futebol é uma ameaça aos padrões de masculinidade.

Em relação as habilidade de meninos e meninas Altmann (1998) pesquisou as relações de gênero em uma escola de Belo Horizonte. Em suas observações sobre os jogos, constatou que os meninos, ao jogarem contra as meninas, não se sentiam desafiados e sim ameaçados, pois caso perdessem iriam contra as expectativas sociais de superioridade masculina. Por outro lado, a vitória das meninas representava uma honra, o êxito de um desafio

Concomitante, a habilidade técnica passa a ter um papel coadjuvante quando nos referimos a uma atleta, pois seus atributos físicos ficam em primeiro plano. Isso fica evidente quando, ao apresentar a foto da jogadora de futebol Marta aos alunos, seguiram-se os seguintes comentários:

Felipe: *Ela é a melhor do mundo.*

João: *Mas é feia que nem um pingão.* (...)

Paulo: *O futebol devia ser unissex né Dona, só que não pode, porque os homens são muito cavalão... Se jogar um time masculino contra um time feminino eles iam machucar elas dona...*

João: *Não, elas iam machucar nós, elas não sabem jogar bola...*

Agata: *Nada a ver...*

João: *Elas ia chutar a bola e chutava a minha perna.*

Prof: *A Marta não sabe jogar bola João?*

João: *Ela não sabe não, eu sou melhor que ela.* (...)

Paulo: *Eu ficaria com a Marta dona, não tenho preconceito não.*

Fábio: *Eu acho que, tipo, um homem faz um gol, ele vai na câmera "amor, eu te amo, é pra você esse gol". Imagina a mulher falando pro homem que vergonha: "amor, te amo, esse gol é pra você"* (imita voz de mulher) (risos).

Profª: *Por que vergonha, por quê? (...) A vergonha é de quem? Do homem?*

Fábio: *É.*

Profª: *Por que você ia ser zuado?*

Fábio: *É, tipo de... uma mulher que joga bola melhor que você, não...*

André: *Não tem como não...* (risos). (Trancrição- Encontro Grupo Focal, maio de 2010).

O comentário do aluno João "*Mas é feia que nem um pingão"* evidencia o papel secundário da habilidade técnica em detrimento da beleza. Se fosse um jogador do sexo masculino o comentário seria o mesmo? Provavelmente não, sua beleza e atributos físicos não seriam enfatizados em primeiro plano, e sim sua habilidade técnica.

Considerações finais

É possível perceber nos registros um preconceito de gênero em relação à mulher que prática futebol. Em contraste com o futebol masculino, o futebol feminino institui certa valorização do corpo da mulher, isso fica claro quando um dos meninos comenta que Marta é "feia que nem um pingão". Outro ponto importante que emerge das falas são as expectativas sociais para homens e mulheres, pois alguns alunos relataram que a função social da mulher é cuidar da casa, dos filhos e do marido, ou seja, suas ações perpassam no ambiente privado e ao homem cabe a responsabilidade de sustentar a família e toda a esfera publica.

De certa forma, faz necessário salientar que o conceito de gênero surgiu justamente para argumentar essas diferenças percebidas entre os sexos, que foram construídas e são reproduzidas culturalmente. Primeiramente o conceito surgiu na segunda onda do movimento feminista, contrapondo certo determinismo biológico, ou seja, as desigualdades sociais entre homens e mulheres eram justificadas pela biologia, a natureza explicava essas diferenças (LOURO 2003). Logo que vários discursos médicos tangenciaram a sociedade, asseguravam que as mulheres eram naturalmente inferiores aos homens.

O que nos parece interessante é que esses discursos tiveram grande influencia na Educação Física no Brasil, pois durante um período longo as aulas eram separadas por sexo. Além disso, a suposta "fragilidade" da mulher serviu de argumento para proibi-la de praticar algumas modalidades esportivas durante varias décadas, inclusive o futebol, como podemos ver no decreto- lei 3.199 que explicita em seu artigo 54 que " às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo, para este efeito, o CND (Conselho Nacional de Desportos) baixar as necessárias instruções às entidades desportivas do país" (SENADO FEDERAL, 1941).

Essa lei vigorou no país até 1979 e embora exista um avanço significativo de mulheres praticando esta modalidade, o futebol feminino ainda traz alguns discursos que evidenciam um padrão de feminilidade e beleza que influenciam fortemente o ambiente escolar.

A partir das situações e falas descritas é possível perceber como as questões de gênero interferem nas concepções e atitudes dos alunos frente a variadas situações, inclusive durante

as aulas de Educação Física, por meio da exclusão de alguns alunos em atividades naturalizadas como pertencentes a um único gênero, como o caso do futebol, e a afirmação de piadas discriminatórias relacionadas à questão.

É possível constatar o determinismo biológico quando alguns alunos relatam quais são os comportamentos ideais para os homens e para as mulheres na sociedade, defendendo que ao sexo feminino cabe o papel de cuidar dos filhos e da casa e ao sexo masculino o de trabalhar fora, dentre outros exemplos.

Os registros analisados retratam uma problemática existente nas aulas de Educação Física. As exclusões e ideais de estereótipos estão presentes e influenciam o andamento das aulas e limitam as oportunidades de acesso das meninas às atividades físicas e desportivas.

Compreender as concepções que os alunos apresentam acerca das questões de gênero evidencia a necessidade da criação de espaços para a reflexão e contestação das idéias naturalizadas pela mídia e pelas instituições sociais. Esse é um dos caminhos possíveis para desconstrução dos estereótipos naturalizados socialmente.

Entretanto é na própria prática pedagógica que essa desconstrução pode e deve ocorrer. Para tanto é necessário que os docentes reflitam e analisem suas condutas, de forma a perceber se as mesmas enfatizam o antagonismo dos gêneros ou se, ao contrário, utilizam as aulas como um espaço para desafiar as concepções socialmente estabelecidas.

Referências bibliográficas

ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física**. Programa de Pos Graduação em Educação-UFMG, Dissertação-Mestrado, 1998.

CLARK, Scheryk e PAECHTER, Carrie. **‘**Why can`t girls play football?’ Gender dynamics and the playground. **Sport, Education and Society**. V. 12, n. 3, pp. 261-276, ago. 2007.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** Campinas: Verus Editora, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós–estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOPES NETO, A. A. Bullying – Comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de pediatria.** v. 81, n. 5 (supl.), 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>. Acesso em: 25 de jun. de 2008.

LOUZADA, Mauro, VOTRE, Sebastião e DEVIDE, Fabiano. Representações de docentes acerca da distribuição dos alunos por sexo nas aulas de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 28, n. 2, p. 55-68, jan. 2007.

MARTINO, Wayne e BECKETT, Lori. Schooling the gender body in health and physical education: interrogating teachers' perspectives. **Sport, Education and Society**. V. 9, n. 2, pp. 239-251, jul. 2004.

OLIVEIRA, F. F.; VOTRE, S. J. Bullying na aulas de educação física. **Revista Movimento.** Porto alegre, v. 12, n. 2, mai. /ago. 2006. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/index.php/movimento/article/view/2900/1536>. Acesso em: 24 de jun. de 2008.

OLIVEIRA, Juliana Munaretti de. **Indícios de casos de *Bullying* no Ensino Médio de Araraquara–SP.** Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente – Centro Universitário de Araraquara - UNIARA. Araraquara-SP, 2007.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. ***Educação e Realidade***, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99. Jul./dez., 1995.

SENADO FEDERAL, **decreto-lei n. 3.199** - de 14 de abril de 1941. Disponível em http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=152593.

Fabiana Aparecida de Carvalho. [335]

RESUMO

Este artigo apresenta parte das reflexões produzidas a partir da dissertação: Adolescentes em liberdade Assistida: algumas histórias. A mesma foi defendida no ano de 2009, submetida ao curso de pós-graduação em educação, na linha de pesquisa "cultura e subjetividade nas organizações educacionais", da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Rio Claro. A pesquisa estabeleceu como pergunta direcionadora: quais as marcas deixadas por três diferentes esferas na vida do adolescente – o sistema de justiça, a escola e a assistência? O objetivo geral de pesquisa constituiu-se em investigar as marcas deixadas pelas três esferas: escolar, assistencial e Sistema de Justiça na vida dos adolescentes em liberdade assistida. E os objetivos específicos constituíram-se em: investigar e analisar, a partir dos depoimentos, a relação de adolescentes em liberdade assistida com a escola e com os estudos; caracterizar e analisar a relação dos adolescentes em liberdade assistida com o com a assistência social, e, caracterizar e analisar a relação dos adolescentes em liberdade assistida com o Sistema de Justiça, com foco apenas em três das instituições: o judiciário, a polícia e o COMEC – Centro de Orientação ao Adolescente de Campinas, executor de medida sócio educativa. Vale ressaltar que no estudo desenvolvido, o COMEC está considerado no Sistema de Justiça para fins de organização da pesquisa. Para a efetivação do estudo foram entrevistados nove adolescentes em Liberdade Assistida, medida socioeducativa em meio aberto, executada pelo COMEC. Esse número representa aproximadamente 10% da população atendida matriculada na escola pública, cadastrada no banco de dados digital da instituição em agosto de 2006. Para apreciar as narrativas utilizou-se a técnica de análise de conteúdo. Os dados foram organizados em cinco categorias: 1. um olhar para o ato infracional: O que dizem os adolescentes?; 2. um olhar para a relação adolescente, família e assistência; 3. um olhar para a relação com a escola e com os estudos. Esta categoria de análise foi subdividida em: O adolescente em Liberdade Assistida e a Escola, o adolescente em Liberdade Assistida na escola; 4. um olhar para a relação com o Sistema de Justiça. Esta categoria de analise foi subdividida em: 4.1 - A relação dos adolescentes com o Poder judiciário, 4.2 - A relação dos adolescentes com o COMEC e 4.3 - A relação dos adolescentes com força repressiva do Estado: a polícia; e, 5 . A perspectiva de futuro dos adolescentes. As conclusões do trabalho revelaram um universo complexo. O foco deste artigo é o que os adolescentes disseram sobre a escola. Desse modo, os entrevistados declaram não encontrar sentido em freqüentar a mesma, se sentem alvo de preconceito e injustiças. Reconhecem a necessidade de correção, no caso da quebra de regras quando de fato ocorrem, entretanto não compreendem o motivo de acessarem conteúdos que consideram não possuir utilidade em sua vida cotidiana. Os depoimentos são marcados pelo sentimento de medo e raiva quando relatam as agressões policiais de que foram vítimas. A polícia também é elemento deste sistema, a ela é atribuída a função de repressão do delito; porém, suas ações, de acordo com as narrativas, extrapolam seus limites e se efetivam muitas vezes, através da tortura e

[335] **Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa: cultura e subjetividade nas organizações educacionais, Universidade Estadual de São Paulo/UNESP.**

perseguição.Nessa gama de complexidades, os depoimentos, intrínsecos de contraditoriedade, apontam como possibilidades de superação a escolaridade e a profissionalização.

Palavras Chave: Adolescências, Violência, Escola.

Este artigo apresenta um recorte da dissertação de mestrado *Adolescentes em liberdade Assistida: algumas histórias*, submetida ao curso de pós-graduação em educação da UNESP – Universidade Estadual Paulista, em 2009. A pergunta que orientou o desenvolvimento da pesquisa foi: "quais foram as marcas deixadas nos adolescentes pelas três esferas – a educação/escola, o Sistema de Justiça e a assistência – via de regra, presente nas trajetórias de vida desses adolescentes?".

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa constituiu—se em investigar as marcas deixadas pelas três esferas: escolar, assistencial e Sistema de Justiça na vida dos adolescentes em liberdade assistida. E como objetivos específicos, três foram as definições: investigar e analisar, a partir dos depoimentos, a relação de adolescentes em liberdade assistida com a escola e com os estudos; caracterizar e analisar a relação dos adolescentes em liberdade assistida com o com a assistência social, e, caracterizar e analisar a relação dos adolescentes em liberdade assistida com o Sistema de Justiça.

Este estudo foi desenvolvido no COMEC – Centro de Orientação de Adolescentes de Campinas. O critério de escolha desta instituição decorreu da credibilidade que possui no trabalho que desenvolve. Foi a primeira entidade no município a acompanhar adolescentes que transitavam pelo universo infracional, mesmo antes do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei 8069/90. Além disso, havia também a perspectiva de conseguir maior facilidade de acesso aos dados, por conta da pesquisadora já ter trabalhado na mesma. O COMEC é uma Organização Não-Governamental que atua no município de Campinas há 27 anos. No momento da pesquisa, desenvolvia três programas: Aprendizagem Profissional, o Programa de Liberdade Assistida e o de Prestação de Serviços a Comunidade. A pesquisa foi realizada com adolescentes vinculados ao Programa de Liberdade Assistida do COMEC, que é realizado através de convênio com a Fundação CASA, antiga FEBEM, em conjunto com demais co-financiamentos conseguidos com diferentes parceiros.

O COMEC conta no programa de Liberdade Assistida, com uma equipe interdisciplinar. Os profissionais são formados nas áreas de psicologia, serviço social e terapia

ocupacional. A atuação da equipe ocorre no atendimento individual e grupal do adolescente e de sua família. Além disso, também está inserido na rede sócio-assistencial do município, desenvolvendo ações conjuntas com demais serviços, instituições ou órgãos. Como exemplos podem ser citados, as Unidades Básicas de Saúde, CAPS – Centro de Apoio Psicossocial, Comissões de trabalho do CMDCA – Conselho Municipal da Criança e do Adolescente, escolas, etc.

Na gama de acontecimentos que compuseram minha trajetória profissional em que atuei como orientadora de medidas socioeducativas em meio aberto em três municípios, São Carlos, Campinas e Vinhedo, existiu o desejo de desvendar o universo de relações existentes entre a escola, a assistência e o Sistema de Administração da Justiça na vida dos adolescentes em liberdade assistida. Como desvendar tal universo?

Na construção desse estudo, consideramos na trajetória de vida de adolescentes em Liberdade Assistida o intercruzamento de 3 esferas: a educação - no que diz respeito à escola, a relação com os educadores, conteúdo e disciplina; a assistência - que atua no atendimento direto, contemplando tanto a família quanto o adolescente; e o Sistema de Justiça Juvenil, no que diz respeito à relação do adolescente com o sistema judiciário como os seus primeiros contatos com o mesmo, as advertências, audiências, a aplicação da medida, a relação com a instituição executora da mesma e sua relação com a polícia.

Desse modo, compreendemos que essas três esferas se interpenetram em suas trajetórias – a educação, a assistência e o Sistema de Justiça Juvenil. Elas possuem, entre outras, a função de regulamentar a vida do adolescente. Concretizam-se através das orientações legais de reinserção e acompanhamento do adolescente em liberdade assistida à escola, através da promoção social à família e dos relatórios encaminhados à Vara da Infância e Juventude.Trabalhos com adolescentes em Liberdade Assistida, como o do próprio COMEC, pressupõem a importância da escolarização como parte da reorganização na vida dos adolescentes, e como citado acima, a promoção da assistência e articulação com o poder judiciário, que acontece através o envio dos relatórios e contatos pontuais. Paradoxalmente, vemos – via de regra - algumas situações não tão incomuns: a escola, que chama a policia para controlar esses alunos e criminaliza diversas situações; a assistência que não garante, dentro do que lhe compete, uma infância de acordo com o que preconiza o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, tão pouco a adolescência; e, o Sistema de Justiça Juvenil, que regula diretamente a vida dos adolescentes, com possibilidade de aplicar-lhes medida máxima de responsabilização pelo ato infracional, o que implica na privação de sua liberdade.

Ressaltamos aqui que o ato infracional e o intercruzamento entre educação, assistência e Sistema de Justiça não ocorrem somente em famílias que vivem situações sociais críticas. A

violência, e o ato infracional permeiam todas as classes sociais. Entretanto, as classes mais favorecidas encontram outros canais de acessos aos direitos, canais esses bastante diferenciados dos que geralmente possuem as famílias menos favorecidas.

Assim, este estudo enfocou o tripé formado pelas três esferas: educação, assistência e judiciário, e analisar qual a sua interface nas trajetórias de vida, dos adolescentes, sujeitos dessa pesquisa.

Para desenvolver esse trabalho, optou-se pela abordagem qualitativa. Na qual, segundo Minayo (2002), há a possibilidade da resposta de questões particulares, pois ela:

> (...) trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo nas relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (...) preocupa-se com "um nível de realidade que não pode ser quantificado". (MINAYO, 2002, p.21,22)

Para acessar esse universo particular de questões e significados optou-se por trabalhar com a história oral, definida por Latif Cassab:

> Metodologia de pesquisa, se ocupa em conhecer e aprofundar conhecimentos de uma determinada realidade – os padrões culturais – estruturas sociais e processos históricos, obtidos através de conversas com pessoas, relatos orais, que, ao focalizarem suas lembranças pessoais, constroem também uma visão mais concreta da dinâmica de funcionamento e das várias etapas da trajetória do grupo social ao qual pertencem, ponderando esses fatos pela sua importância em suas vidas. (CASSAB, 2003, p.1).

Esta metodologia, de acordo com Cassab (2003), viabiliza o registro da versão daqueles que geralmente são excluídos dessa possibilidade, contrariando assim, o movimento histórico que tem a classe hegemônica na escrita como marco essencial para contar a sua história.

As histórias foram coletadas a partir de narrativas orais, que de acordo com Thiollent (1981) são as principais fontes de pesquisa na história oral. Desse modo, utilizou-se das entrevistas. É fundamental apontar que a entrevista não foi encarada unilateralmente, ao contrário, foi entendida, de acordo com Portelli (1997), como instrumento da história oral que comporta mais de uma única perspectiva, o que possibilita, de fato, a "entre-vista".

Nesse sentido, foram coletados os depoimentos dos adolescentes em liberdade assistida, acompanhados pelo Centro de Orientação ao Adolescente de Campinas – COMEC.

Os entrevistados foram selecionados a partir do número de adolescentes em cumprimento de liberdade assistida acompanhados pelo COMEC, que no de 2006, estavam matriculados nas escolas da rede pública. No final de 2006, estavam registrados no banco digital de dados da instituição - matriculados e cursando - **80 adolescentes em LA** nas escolas publicas do município. Deste total, entrevistamos 9 adolescentes, o que corresponde a pouco mais de 10% da população de adolescentes matriculados e cursando o ensino público.

Foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, cuja proposta foi apresentada no momento de atendimento individual pelos técnicos que acompanhavam os adolescentes, de forma que aqueles que se interessaram participaram da mesma.

Foi solicitado a cada participante do estudo o posicionamento frente a temas propostos pela pesquisadora, como as vivências significativas nas escolas pelas quais passou, as punições, os desejos, as boas lembranças (...); suas relações com a assistência; suas experiências no Sistema de Justiça, referentes ao poder judiciário, notificação de audiência, audiência, busca e apreensão; à relação com o COMEC, cumprimento de medida, e à relação com a polícia (...).Os adolescentes entrevistados não possuíam vínculo prévio com a pesquisadora, ou seja, não foram os mesmos acompanhados através do exercício profissional da mesma, procurando zelar pela acuidade de comprometimento emocional no decorrer da pesquisa. As falas que serão apresentadas nesse artigo recebem nomes fictícios atribuídos aos entrevistados.

O roteiro das entrevistas foi composto por três grandes eixos: Educação/escola; assistência e Sistema de Justiça Juvenil. No presente artigo, trabalharemos de modo mais profundo, o eixo da educação/escola.

As entrevistas foram analisadas de acordo com objetivos enfocados nesse trabalho: a escola; a assistência e o Sistema de Justiça. Percebeu-se a necessidade de criar subcategorias para dar conta da complexidade de informações obtidas. Desse modo, a organização foi a seguinte: 1.Um olhar para o ato infracional: O que dizem os adolescentes?; 2.Um olhar para a relação adolescente, família e assistência; 3. Um olhar para a relação com a escola e com os estudos. Esta categoria de análise foi subdividida em: 3.1 O adolescente em Liberdade Assistida e a Escola. 3.2 O adolescente em Liberdade Assistida na escola. 4. Um olhar para a relação com o Sistema de Justiça. Esta categoria de analise foi subdividida em: 4.1 - A relação dos adolescentes com o Poder judiciário, 4.2 - A relação dos adolescentes com o COMEC, 4.3

- A relação dos adolescentes com força repressiva do Estado: a polícia e finalmente, 5. A perspectiva de futuro dos adolescentes.

Para compreender e contextualizar o cenário contemporâneo no qual se concretizou não somente a pesquisa, entretanto, se constituiu a subjetividade dos adolescentes pesquisados, este estudo partiu da reflexão da questão social e seus possíveis impactos na vida dos mesmos. Refletiu-se acerca da questão social e de suas diferenciadas expressões, problematizou-se a chamada "nova questão social" e, ainda, contrapôs-se a associação automática realizada entre adolescência e violência. Desse modo, pode-se resumidamente ressaltar que a questão social originou-se historicamente, na relação da emergência da classe operária e a reivindicação junto ao Estado de seu reconhecimento como classe. A questão social manifesta-se especificamente e de modos particulares submetida ao contexto histórico, econômico, político e cultural em que se insere. O que, sumariamente, contraria a ideologia de uma nova questão social e legitima a concepção de novos desdobramentos e manifestações da mesma.

Partindo dessa contextualização localizou-se as adolescências inseridas nessa sociedade, situadas na ordem burguesa madura que se particulariza sob as condições do Brasil. Sociedade esta, que também é compreendida por Pastorini (2007), através da flexibilização do mundo do trabalho, da modificação nos métodos da produção e novas formas de trabalho, parcial, subcontratado, intensificando o aumento do desemprego e da pobreza no mundo todo.

A relação adolescência-violência foi iniciada a partir da concepção estrutural da violência. Investigou-se o conceito defendido pelo autor marxiano Silva (2006, 2007). Desvelou-se, nesse sentido, e em um exercício de análise da violência como "concreto-pensado" , o fenômeno apontado como multifacetado e que transita entre o individual e o coletivo. Para tanto, o conceito e resgate histórico da questão social corroborou também para a compreensão da relação da infra-estrutura e da superestrutura na materialidade da violência estrutural. Materialidade esta, reproduzida no cotidiano, porém dissimulada no contexto social. Atentou-se para além das diferentes manifestações e modos de violência, percebendo-se a diversificada categorização dos mesmos relacionada intrinsecamente à perspectiva de classe social.

A partir da configuração e análise do contexto supracitado, a provocação seguinte constituiu-se em perquirir acerca das possíveis afetações da violência sobre os adolescentes sujeitos da pesquisa. Trassi (2006) revela alguns indicadores de análise a respeito, respalda-se em diferenciadas fontes, uma delas, a psicanálise. A autora (TRASSI, 2006) aponta algumas das afetações das novas gerações, no seu modo de existir, através do mundo da cultura. O

desenvolvimento dessas gerações de crianças e adolescentes ocorre nessa sociedade, onde a violência é banalizada e naturalizada.

> (...) na demonstração de poder do crime organizado que se confronta com o Estado, na transformação dos corpos em mercadorias, no seqüestro e no tráfico de drogas. (TRASSI, 2006, p.208).

Afinal, é nessa concretude cotidiana que presencia-se a violência como um dos elementos da cultura que, invariavelmente, também compõe as tramas das relações sociais e a formação da identidade das crianças e adolescentes. Pode-se citar ainda, um clima de insegurança generalizado, que gera uma demanda social por medidas de segurança mais repressivas. (TRASSI, 2006, p.209,210)

A década de 80, é apontada por Trassi (2006) onde essa demanda por segurança originava-se da população pobre, manipulada pelo governo. Nesse sentido, repressão destinava-se contra a própria população que a solicitava. Aponta ainda, que isto ocorria também por conta da chamada criminalização da pobreza. Já na década seguinte, em 90, a autora apresenta também a articulação do crime organizado com os poderes – Executivo, Judiciário e Legislativo - o que generaliza a demanda social por segurança.

Nesse mesmo período, os crimes das demais esferas sociais passam a ter visibilidade havendo o início de um desgaste do estereótipo de criminoso negro, pobre e favelado, com a visibilidade de setores sociais que antes não apareciam nessa esfera.

Entretanto, ainda assim, Trassi (2006) reflete que a soma do aumento da criminalidade com a idéia da impunidade, produz a descrença no Estado na função de garantir a paz pública de igual modo, e para todos.

> A segurança também se torna mercadoria, privatizando a função do Estado, abrindo brechas para seguranças paralelos, com sistemas e regras particulares. (TRASSI, 2006, p.210, 211)

Considerou-se dessa forma, que trabalhar a violência no universo das juventudes, em todo o contexto de transformações existentes, obriga analisar a relevância da violência na *produção de mentalidades*, *padrões de sociabilidade*, *efeitos na esfera pública e privada* e seus enraizamentos em diferenciadas instituições, família, escola e Estado. (TRASSI, 2006)

Embora a adolescência seja uma fase da vida de todos, é apontada pela autora (IBIDEM) também variante da condição social de classe. Para aqueles que necessitam contribuir na própria sobrevivência, por exemplo, existe o que se chama de adultização precoce. Além dos demais aspectos que interferem nesta fase, jurídicos, históricos, sociais e tecnológicos. A partir do binômio adolescência-violência refletiu-se a dupla face da mesma, ou seja o adolescente como agente e vitima no cenário da violência. (TRASSI, 2006,ADORNO, 1999).

Outro aspecto analisado por Trassi (2006) é a criminalização do adolescente, a associação da juventude com a violência e a tendência à patologização de características próprias da adolescência. Lembra da concepção que olha para os adolescentes, principalmente para os pobres, como perigosos, ou potencialmente perigosos.

Trassi (2006) trabalha com a questão de adolescentes em situação de vulnerabilidade, categoria em que situa os adolescentes e também crianças autores de ato infracional, como um fenômeno histórico, universal e transversal na sociedade. Nesse sentido, a adolescência na contemporaneidade, possui particularidades desse momento histórico. Algo se preserva, algo se perde. Particularidades existem em suas relações com seus pares e com o próprio mundo, as novidades tecnológicas, o fetiche exacerbado e a satisfação efêmera e etc. (TRASSI, 2006). Nesse sentido a necessidade do consumo e a valorização do cidadão conforme seu poder de compra, parecem também permanecer. (SILVA, 2006)

Esses elementos formam as noções objetivas constitutivas da contemporaneidade que interferem na formação e construção do sujeito. Infelizmente pode-se pensar que a sociedade não tem oferecido tantas referências saudáveis relacionadas a uma construção ética de vida. (GUARA, 2000)

Um dos aspectos que também pode-se levantar é o de que passar por esta fase sem a garantia, ou seja, a vivência efetiva do que chamamos de direitos fundamentais, indica, via de regra, uma família lesada nesses mesmos direitos. Significa, muitas vezes tornar-se precocemente responsável e encontrar-se impedido de vivenciar sua adolescência.

Uma preocupação presente e crescente destes adolescentes parece ser com o mundo do trabalho, seu lugar como trabalhador que vende sua força de trabalho, parece não estar seguro nessa sociedade. [336]

A trama entre adolescência e condições juvenis e violência parecia estar montada, e a escola?

Romanelli (1991) aponta que a escola desde sua origem, construiu seu trabalho a partir da perspectiva de classe social. Combinando um tipo de educação para setores pobres e outra, diferenciada e melhor qualificada para os setores privilegiados da sociedade.

Dentre diversos outros aspectos a serem levantados, refletiu-se nesse momento, que no contexto atual, como aponta Guimarães (1998) a escola está submetida a três diferentes códigos culturais: o formal - que trata do domínio de instrumentos de acesso a cultura letrada e inserção sóciocultural, o narcotráfico - que objetiva ampliar suas áreas de controle e abrir canais de comunicação; e , os Movimentos Juvenis – com forte adensamento da cultura jovem subdividido em diferentes grupos e estilos.

A autora (GUIMARÃES, 1998) levanta o desafio da escola encontrar novas formas de se relacionar com os diferentes universos coexistentes em seu interior, sem abrir mão de suas funções precípuas. Neste sentido, existe a tarefa de pensar a escola a partir de um projeto de sociedade, não dos meios disponíveis, mas das finalidades a atingir. (CANÁRIO APUD BARROSO, 2005). Caso contrário, a educação, como premissa da Liberdade Assistida, não se diferenciará da educação da Liberdade Vigiada, proposta pelo Código de Menores.

[336] A pesquisa organizada por ABRAMO (2005) em Retratos da Juventude Brasileira, demonstra que a preocupação com a colocação no mercado de trabalho é uma preocupação crescente entre os jovens brasileiros.

A educação é hoje considerada como um dos principais meios de socialização e de promoção do desenvolvimento dos indivíduos. A educação formal se encontra organizada por meio dos sistemas educativos, que se pensados em um contexto histórico, social e cultural mais amplo, acabam por ilustrar os valores que orientam a sociedade e que representam os ideais que esta pretende transmitir.

Segundo Enguita (1994, p.24) o sistema educativo não representa um simples cenário de processos técnicos, no qual ocorre somente a "transmissão" de valores, mas sim, um espaço marcado por relações de poder, grupos de interesses diferenciados e relações sociais.

O autor (ENGUITA, 1994) aponta ainda que a escola trata a todos, pelos menos em principio como iguais, ao submeter a processos iguais ou parecidos de aprendizagem. Entretanto, a avaliação posterior, que é realizada a partir de instrumentos comuns e a certificação de seus respectivos resultados, demonstra que a seleção começa muito cedo e os procedimentos de avaliação podem não ser considerados como justos por não levar em consideração possíveis diferenças de origem. No caso dos adolescentes podemos citar, por exemplo, o evento do vestibular.

Pode-se refletir que, partir do momento em que a escola trata a todos como iguais, ela está ajudando a reproduzir a estrutura de classes, pois a escola não é neutra, a medida que os conteúdos, os métodos, os valores que ela comporta são notavelmente mais próximos à cultura de determinados grupos sociais do que de outros. Pode – se dizer que esses grupos que não se identificam com essa cultura, apresentam consequentemente mais dificuldade em se adaptar.

Na pesquisa realizada, os adolescentes relataram sua visão sobre diversos aspectos da escola. No que refere-se aos conteúdos apreendidos, todos os adolescentes entrevistados[337] disseram que aprenderam a ler, porém matemática e inglês ficam entre os conhecimentos "mais ou menos", como dizem.

> Ah, eu sei ler sim. Num gosto de matemática não... acho que nem aprendi inglês. (Mariângela)
>
> Oh, eu leio sim, inglês só sei aquelas palavras, rs...hot dog, i love you...rs (Eduardo)
>
> Conta tenho dificuldade, inglês eu não sei não. Ler e escrever, eu leio de tudo, eu gosto. (Alexandre)
>
> Gosto de matemática, mas minhas notas tão boas (nas outras disciplinas) (Vitor)

[337] Atribuição de nomes fictícios aos entrevistados.

Algo relatado pelos sujeitos da pesquisa é que a violência e a estigmatização dos adolescentes autores de ato infracional, também pode ocorrer na escola e esta também reflete o modelo de convivência social. Assim, ao dificultar a entrada, ou não auxiliar devidamente a sua permanência na escola, ocorre uma séria violação de diretos, garantidos, porém, não efetivados.

Os adolescentes dizem não fazer muito sentido aprender aquilo que os professores ensinam. Aparecem nas entrevistas falas recorrentes referentes aos professores de história, dizendo que *é muita viajem, nunca vou usar aquilo pra nada. (Mariângela).*

Os adolescentes declaram não compreender o motivo da obrigação da frequencia na escola, pois relatam que não imaginam onde vão usar – em suas vidas concretas - a maioria das coisas que aprendem nesse espaço institucional. Revelam que a única importância que conseguem perceber é a cobrança de escolaridade nas entrevistas de emprego.

> Em escola eu não queria voltar a estudar não, odeio escola, mas tenho que trabalhar, vou ter que voltar. Vou acabar minha LA e seguir em frente, né...risos... Escola, é pra trabalhar, né. Gostar não gosto não.
>
> Voltar pra escola...mais por causa de emprego, também só, porque se não fosse isso, iii..escola não é um bom lugar não. (Mariângela)

> Escola é pra se alguém na vida, ter um trabalho melhor. (Fernando)

Na pesquisa, alguns dos adolescentes expressaram sentimentos de revolta e indignação em terem que ir para a escola. A escola aparece como lugar em que se é obrigado a freqüentar e faz com que seja criticada e o seu sentido não seja percebido, como indicado nas falas dos entrevistados:

> Voltei porque era importante pra minha mãe, por mim mesmo num colocava mais o pé lá.(Mariângela)
>
> Eu sei lá, escola ensina coisa que a gente tinha que tê onde usa, e devia sabe coisa que ela num sabe. (Rogério)
>
> Nem tudo que tem na escola eu gosto, tem aula muito chata, que não tem nada a ver, nem sei porque tem. (Alexandre)
>
> Eu ia bem nas coisas, mas achava umas tão idiota. Tem coisa que num precisa falar, tem coisa que num precisa ouvir. Mas eu sempre dava um jeito, não tinha nota ruim não. (Luis)
>
> Tinha matéria que eu achava besteira, daí eu não fazia a lição. História, eu achava ruim, o professor viajava. Pra que que eu tava aprendendo isso, não ia mudar minha vida! (André)

Referente a esse aspecto, Patto (2002) em artigo para a revista do ILANUD, afirma que boa parte dos alunos não consegue ver significado nas aulas de que participam, não conseguem fazer associação entre o conteúdo e sua vida.

> Os alunos costumam relatar que não suportam aulas sem significado, a desconsideração com que são tratados, os inúmeros episódios de rebaixamento que podem ser submetido, os ataques à sua dignidade, que podem assumir várias formas, desde as mais sutis, até insultos e agressões físicas. (PATTO, 2002, p. 30)

Vai lá escuta, pega o diploma, serve pro que servir. (Eduardo)

Tem que ir, fazer o que. (Vitor)

Nesse sentido, levanta-se a questão da qualidade da educação oferecida e da capacidade da mesma em além de associar-se sentido entre seu conteúdo e a vida dos alunos, realizar a ampliação de conhecimentos sem que que isso torne-se uma punição para o corpo e a mente diariamente. De acordo com a pesquisa "Retrato da Juventude Brasileira", apontada por Spósito (2005) houve uma ampliação do acesso escolar por parte dos jovens, acirrada em 1990. Ocorrida em um contexto de crescimento econômico, reordenações importantes no sistema educativo atingindo inclusive o financiamento do mesmo. Ressalta-se que o país estava sob o governo FHC e que na mesma proporção da ampliação de acesso ocorreu a defasagem da qualidade do ensino oferecido.

Desse modo, o binômio quantidade versus qualidade na educação, talvez possa corroborar para essa falta sentido para o adolescente" aprender o que se ensina". Os adolescentes atribuem um valor genérico à educação, "*tem que ter educação pra ser alguém na vida, né?"* (Fernando). Porém contraditoriamente, não assimilam sentido de freqüentar a mesma:

Pra que escola, você usa alguma coisa que aprendeu lá? (Eduardo)

Escola, é importante pra aprender. (Vitor)

Escola é péssimo. (Rogério)

Deve ser boa pra gente (Luis)

É lugar de aprender, né? (André)

Nas falas seguintes, os adolescentes apresentam a escola, fundamentalmente como espaço de socialização para os entrevistados. É um local para fazer amigos, lanchar com eles, bater papo.

> Na escola é bom ter amigos, trocar idéia, pá. A gente se diverte, troca uma conversa, pensa na vida e tudo. (Eduardo)
>
> Sei lá, acho que os amigos. (Fernando)
>
> Os parceiro, isso é que conta. (Rogério)
>
> Acho que o melhor da escola é ter amigos, mudei de escolas e fiz mais amigos.Escola ajuda pra alguma coisa, ué. (Alexandre)
> Tem amigos (Vitor)
>
> Os parceiros, né? Amizade, é que conta. (Luis)
>
> Pra mim o que era mais legal, era os amigos. (André)

Algo interessante que surgiu nos relatos dos entrevistados, foi a valorização de propostas pedagógicas diferenciadas, como por exemplo, projetos extra-classe:

> **Teve um cara lá que apareceu na escola pra fazer um gibi. Eu participei. Isso eu lembro de legal. (André).**

As diversas transferências escolares estão presentes em todas as trajetórias pesquisadas:

> Só fiz o 1º ano lá, depois vim pra outra, o nome da primeira eu nem lembro mais. A gente teve que mudar de bairro, porque minha mãe pagava muito caro o aluguel lá onde eu morava, daí nós veio pra onde ta agora. (Mariângela)
>
> Fiquei trocando de escola porque eu ficava na FEBEM, daí cada vez que eu saia era melhor trocar de escola porque ninguém me aguentava mais, né? (Fernando)
>
> Tivemos que sair do bairro por causa de umas treta, daí mudei de escola tamem, num muda nada, escola é tudo igual, o bairro é diferente. (Eduardo)
>
> Mudei um monte de escola, tinha que mudar de casa. Ou só de escola mesmo. (Rogério)
>
> Já mudei de escola. Minha primeira escola era grande! Fiquei um tempo parado trabalhando na biqueira, tava precisando, agora voltei. (Wagner)

Entre os motivos que desencadearam a troca de unidade escolar, está o término de cumprimento de medida de internação na Fundação CASA. De acordo com os adolescentes a decisão da transferência partiu deles mesmos para evitar aborrecimentos, ou enfrentarem alguma dificuldade com professores e a direção que já deveriam saber da medida adotada.

Sobre a relação com a direção da escola, os adolescentes entrevistados dizem que a diretora não os conhece, mas, atribui a eles qualquer intercorrência na escola. Assumem que algumas vezes de fato são os responsáveis, entretanto, não é sempre. O que na visão deles não dá o direito de condená-los antes de ouvi-los.

> Ah, tinha coisa que a diretora tava certa, porque eu não era fácil não, mas num dá pra jurar que tudo de errado que acontece fui eu que fiz, né?Já

> nem queria ver nem a sombra daquela mulher, tudo eu, tudo eu. (Mariângela)
>
> Estudei numa escola que a diretora era louca, tudo era eu. Não sei se vai ser assim. (André)
>
> É a diretora não dava uma forguinha, já passava e olhava, nem precisa dizer o olho dela já dizia. Quando eu merecia tudo bem, mas quando eu tava de boa me dava muita raiva, eu era o único? (Eduardo)
>
> Um dia tive que limpar umas carteira e parede que eu escrevi de giz de cera, limpei tudo com um produtinho lá. Só escrevi meu nome (...) (Wagner)

Sobre a dificuldade de vagas, encontramos um depoimento evidenciando a estigmatização do adolescente por parte da escola.

> É que meu irmão já estudou lá. A diretora conhece minha família e num quer que eu estude lá nem a pau. Ela sabe também que já fiquei duas vezes lá na FEBEM, já se liga, né? Ta tudo certo... (Eduardo)

Por outro lado, também houve registro, a partir das trajetórias, algumas referências positivas de muita relevância na relação com o educador.

> Gostei muito da minha primeira professora, e foi a única que gostei. Ela sabia conversar com a gente. Acho que era a única coisa que gostei na escola, nunca mais gostei de mais nada. (Mariângela)

Percebeu-se que os adolescentes entrevistados reconhecem a necessidade da advertência e suspensão quando de fato realizaram alguma coisa que não consideram certo de se fazer na escola. Percebemos que as causas vão desde, rir, conversar e bagunçar até a explosão de bombas.Estas geralmente são de fabricação caseira, e são colocadas na maioria das vezes, no banheiro, na diretoria e na quadra.Segundo os adolescentes o objetivo não é machucar ninguém e sim só "pra dar um susto".

> Já coloquei bomba na sala da diretora, não era pra ter ninguém a hora que estorou. E também não era pra machucar não. Era pra dar um susto só, só pra brincar. Mas depois disso, tudo o que acontecia era eu. A diretora era um porre. (Rogério)

Oito dos nove entrevistados, disseram que a família foi convocada diversas vezes na escola. Segundo eles, na maior parte das vezes, não participaram da conversa. Todos os adolescentes entrevistados reconhecem a importância desse tipo de conversa.

> A escola tem o lado dela, se ele fez ele vai pagar. (Eduardo)
>
> A diretora chamava sempre e minha mãe ia, eu não podia ficar lá na sala e minha mãe brigava quando chegava em casa. (Luis)
>
> Ah chamava né, porque eu fazia bagunça, às vezes não fazia lição, essas coisas. Eu conversava muito também. (Rogério)

> A diretora chamava, quando ela tinha razão tudo bem. Mas uma vez, apanhei da minha mãe e não tinha nada a ver comigo. Nossa, horrível, insuportável. O que aquela diretora pensa que é? (Mariângela)
>
> Sempre chamava minha mãe. Eu dormia muito na classe. (Fernando)
>
> Chamava. Sempre chamava. Ah, nem sei, elas nunca me chamava pra ouvir a conversa. (Alexandre)
>
> Minha mãe tinha que ir, eu ficava com medo. Às vezes eu escondia o bilhete, segurava a bronca um pouco mais. (André)
>
> Chamou, já chamou sim. Umas vezes só. (Vitor)
>
> Eu era terrível, não tinha graça ir lá pra sentar e ficar ouvindo aquelas coisas. Tinha meus colegas, queria conversa, dar risada, puxar cadeira, rs A professora me colocava pra fora da sala, quer dizer me mandava da sala pra diretoria e eu ficava até a saída, e lá também não tinha o que eu fazer. Depois, chamavam minha mãe. (Luis)

Observou-se que diversas declarações, os adolescentes colocam-se fora do universo escolar, ou em lado oposto. Seja por não falar, ou por não ser ouvido, não sente-se daquele ambiente e nem vê significado no que é ensinado ali.

Todos os entrevistados admitem "merecer" essa "correção" da escola na maioria das vezes, porém, também declaram que tudo que acontece na escola é considerado de sua responsabilidade, independente de ser verdadeira ou não a autoria. De modo geral, nas primeiras vezes que a responsável é chamada ela faz uma "mula e tanto", fala muito sobre o assunto, briga e castiga, não deixando ficar na rua. Depois de um tempo a maioria apanha.

Podemos perceber que a escola e a família se interpenetram. Apesar da escola, muitas vezes, considerar a família como parte do problema e não da solução os educadores continuam recorrendo a ela para solucionar os problemas de conduta que os alunos apresentam

Também no mesmo sentido de controlar o comportamento dos alunos, Além da família, a escola solicita apoio da polícia.

A maioria dos adolescentes que participaram do estudo posicionou-se contra a entrada da polícia na escola, registrando que essa situação traz medo e desconfiança.

> Nada ver a polícia entrar na escola, o que ela vai fazer lá? Estudar é que não é. Né? Eu acho muito ruim isso, porque quem é marcado, se passar perto, só de olhar já

> leva, depois eles tenta forja, coloca no seu bolso o que não é seu e você vai pro juiz de novo. (Mariângela)
>
> A diretora chamava memo, se ela via algum aluno fumando maconha, não queria nem saber. Eles nunca bateram não, na escola não. Mas tem que ir lá pra que? (Rogério)
>
> Nada ver, polícia e escola. Pelo menos num devia né? O cara vai lá faze o que, ensinar bate no estomago, bate sem deixar marca? (Luis)
>
> Conversando qualquer maluco respeita a escola.(Eduardo).

Acerca da presença da polícia na escola existem posições divergentes na literatura especializada. De acordo com Patto (2002, p.31), que esse tipo de atitude revela a falência da instituição educacional. Para ela, a violência na escola, também reflete a violência da escola. Desse modo, como instituição social, a escola tende a produzir os mesmos padrões violentos de sociabilidade existentes na sociedade. Ainda, refere-se a falência da instituição educacional, quando casos de conflitos escolares viram casos de polícia. Defende que "*a responsabilidade da polícia na escola deve ser o mesmo de qualquer outro espaço social, garantir preventivamente agressões que ponham em risco a integridade dos cidadãos."* (PATTO, 2002, p.31). A autora (Ibidem) marca posição contrária a presença da polícia na escola e aponta como possibilidade em casos de armas e drogas, no caso de alunos da escola, os próprios educadores valerem-se da autoridade para cuidar dos casos, sugere que sendo tratado com firmeza, mesmo os jovem encarados como bandidos podem respeitar o espaço da escola. Se não forem alunos, que se tome as providências cabíveis, porém jamais com a agressividade que nós mesmos condenamos.

Como representante da posição contrária, pode-se citar Galvão (2002), que colaborou na elaboração de cursos de formação para policiais que atuam nas escolas, através do Programa Nacional Paz nas escolas, realizado pela Secretaria Nacional de Direitos Humanos, Instituto Sou da Paz e Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente – Ilanud. Para esta autora (GALVÃO, 2002) um policial bem formado pode contribuir na superação da problemática da violência nas escolas. Nesse sentido, a polícia, seria mais uma, das muitas parceiras de que necessita a escola, defende a abertura da escola à comunidade e também que o policial bem formado estará:

> Ciente de seu papel e sensível aos desafios da educação, este policial, cidadão e educador, pode se constituir numa autoridade a ser admirada pelas crianças e jovens. Como modelo positivo, sobretudo pela recusa em ceder às arbitrariedades na aplicação da lei. (Galvão,2002, p.41)

Assim, a autora defende a presença policial intra-muros da escola, colocando sua importância preventiva, e a importância de que esta ministre palestras e orientações sobre os direitos da criança e do adolescente.

Giglio (2002), pretende apontar uma mescla das posições dizendo que em qualquer situação vivida no espaço escolar, sua função é fundamentalmente educativa. Neste sentido, diz que a indefinição de fronteiras entre o que é para ser controlado pela policia e o que é papel da escola favorece que o professor confunda seus alunos com delinqüentes e a confusão entre a instituição escolar com uma instituição correcional.

Para esta autora, há necessidade em esclarecer a definição das atribuições a separação de do educador e da polícia. Sugere uma possibilidade de indicador para o momento certo de solicitar a polícia na escola.

> Quando um episódio de violência na escola deixa de ser exclusivamente dos educadores e solicita a presença da atuação policial? Sempre que a situação colocar em risco a vida das pessoas. Uma das responsabilidades da escola é garantir a segurança no ambiente escolar. (Giglio, 2002, p.55)

Embora sejam diferenciadas as posições da literatura especializada, os sujeitos dessa pesquisa deixaram claro seu posicionamento contrário à entrada da polícia no ambiente escolar.

Acerca dos sonhos e perspectivas para o futuro, os adolescentes trouxeram apresentaram diversas falas, apontando para a necessidade de concretização de efetivação de direitos fundamentais que já deveriam gozar, como convivência familiar, moradia, etc. Por outro lado, também apresentam a necessidade de satisfação subjetiva.

Sonho em ser feliz. Ser feliz...ah, ser feliz! (Luis)

Pode-se observar que os sonhos, em sua maioria, falam da família, do acesso a alguns bens da sociedade de consumo,de ter trabalho formação profissional:

> Meu sonho é ser alguém na vida, conhecer lá fora, quero ser advogado e sair do país mesmo (Fernando)
>
> Pro futuro? Arrumar um bom emprego, casar e ter filhos (Eduardo)
>
> Não tenho sonho não. (Mariângela)
>
> Eu sonho com, com, com uma moto, uma casa e uma mulher! (Wagner)
>
> Ser feliz e ter minha casa, minha família, acho que ser feliz é isso aí mano. (Rogério)
>
> Uma moto, quero uma moto! (André)
>
> Casa, quero uma casa.(...)Ah...tamém quero mulher e carro. (Alexandre)
>
> Não tenho sonho não (Vitor)

Dois dos adolescentes entrevistados revelam não terem sonhos, talvez possamos lembrar de Vicentin (2002), que traz algumas falas de adolescentes da FEBEM, como "não nasci para a semente", "amo a vida e a morte me namora".

A vida do adolescente autor de ato infracional, é cheia de imprevistos com a polícia, muitas vezes, também com os comando do tráfico. Planos para o futuro passam a ser perigosos, ou sinal quase que de fraqueza, afinal a morte precoce é uma possibilidade consciente e declarada.

> A questão fundamental é saber se o Estado e a sociedade serão capazes do esforço necessário para alçar esses jovens às condições de cidadania compatíveis com as exigências atuais considerando toda a complexidade de que se reveste esse processo em sociedades em que coexistem diferentes lógicas... (GUIMARÃES, 1998, 222)

Desse modo, conclui-se este artigo que apresentou dois rápidos recortes da pesquisa, evidenciando-se a necessidade da escola contemporânea repensar seu projeto de sociedade e da educação talvez, alcançar status concreto e efetivo na formação dos adolescentes favorecendo a reflexão de tantos novos elementos atuais que afetam sua subjetividade. Além, do Estado, cumprir o papel de Estado-providência, cada vez mais abandonado sob a égide neoliberal, e em ação efetiva propiciar os direitos fundamentais previstos nas principais legislações constituintes do país, quer seja a Constituição Federal, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a LOAS- Lei Orgânica da Assistência Social, e o ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente. Compreende-se que a educação é apenas, parte de uma figura muito mais complexa, de diferentes outras faces, de uma sociedade composta por imensos desafios. Nesse sentido, a conclusão da pesquisa apontou os caminhos e os resultados da dissertação de mestrado concluída em 2009, entretanto, principalmente estabeleceu nesse processo, alguns questionamentos que deverão ser aprofundados por outras investigações.

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, S.; BORDINI, E. B. T.; LIMA, R. S. A violência disseminada: O adolescente e as mudanças na criminalidade urbana. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, vol. 13, n4, Out/Dez. 1999. Disponível em: http://www.scielo.php?script=sci_abbstract&Ing=em&tlng=en acessado em abril de 2007.

BARROSO, J. O Estado, a Educação e a regulação das Políticas Públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol 26, nº 92, p. 725 – 751.2005.

BAUDELOT, Charles y ESTABLET, Roger. El aparato escolar y la reproducción. En FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (editor) Sociología de la Educación, Madrid, Ariel, 1999.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL.Estatuto da criança e do adolescente. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Secretaria de Cidadania e Trabalho, 13 ª Edição, 2004.

CASSAB, L. A., História Oral: Miúdas Considerações para a Pesquisa em Serviço Social**. Revista Serviço Social UEL**, v.5., n.2, Jan/Jun 2003.

DEMARTINI, Z. de B. F. Relatos Orais: A participação de sujeitos na pesquisa histórico-sociológica. **Cadernos CERU**. nº 5, p. 61 - 69, 1994.

FERNANDES, M. E. A História de Vida, como instrumento de Captação de realidade Social. **Cadernos CERU**, nº 6, série 2, 1995, p. 145 – 155.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. **La escuela a examen**. EUDEMA, Madrid, 1995.

GALVÃO, Izabel. Integração entre polícia e escola e algumas possibilidades de combate à violência. In: **Violência nas escolas e policiamento escolar**. Revista do

ILANUD n. 23. São Paulo: ILANUD, 2002, p. 33-42.

GIGLIO. C. M. B., Violência Escolar um impasse entre duas Milícias. **Violência nas Escolas e Policiamento Escolar**. Revista ILANUD, São Paulo, nº 23, 2002. p. 45 – 60.

GUARÁ, O crime não compensa mas não admite falhas. Padrões morais de jovens autores de infração, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. **Tese de Doutorado**, 2000.

GUIMARÃES, Eloísa. **Escola, galeras e narcotráfico.** Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1998.

LANG, A. B. da S. G., História Oral: Muitas Dúvidas, Poucas Certezas e Uma Proposta. In: MEIHY, José Carlos Sebe (Org.). **(Re) Introduzindo História Oral no Brasil**. Série Eventos. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1.996.

MYNAIO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2002.

PASTORINI, Alejandra., A categoria "questão social" em debate, São Paulo: Editora

Cortez, 2007, 120p.

PATTO. M. H. S. Violência nas Escolas: um caso de Polícia? .Violência nas Escolas e Policiamento Escolar. **Revista ILANUD**, São Paulo, nº 23, 2002. p. 25 – 32.

PORTELLI, A. O Que Faz A História Oral Diferente. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em História**, n.º 14, São Paulo, 1997.

_____. Tentando Aprender um Pouquinho Algumas Reflexões Sobre a Ética na História Oral. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em História**, n.º 15, São Paulo, Abr., 1997.

ROMANELLI, O. de O., **História da Educação no Brasil**, Rio de Janeiro:Editora Vozes, 1991, 267p.

SILVA, F. S. da. O Recrudescimento da Violência nos Espaços Urbanos: desafios para o Serviço Social. **Serviço Social e Sociedade: Ética Pública e Cultura de Direitos**, n. 89, ano XXVII, março/2007, p.130 – 151.

SILVA, F. S. da. Violência e desigualdade social: desafios contemporâneos para o Serviço Social. **Ser Social: Desemprego, Desigualdade e Violência,** n. 19, jul/dez 2006, p. 31 – 58.

SPOSITO, M. P.; CORROCHANOSPÓSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre a juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retrato da Juventude Brasileira**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2005. p.87 – 128.

SUAS. Brasília, MDS-IEE/PUCSP, 2006.

TRASSI, M. de L. **Adolescência – violência: desperdício de vidas**, São Paulo: Cortez, 2006, 264 p.

THIOLLENT, M. **Crítica Metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Livraria e Editora Polis, 1981. (Teoria e História, vol 6).

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Athas, 1987.

OS JOVENS E A MANIFESTAÇÃO DA VIOLÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR

Fabíola dos Santos Cerqueira[338]

Resumo:

[338] Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES) e Professora de Ciências Sociais da Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES.

O presente trabalho, o qual se constitui como um recorte da minha dissertação de mestrado traz algumas considerações a respeito das relações entre juventude, padrão do corpo perfeito e violência simbólica no ambiente escolar. Estas relações merecem atenção, principalmente se levarmos em consideração os constantes esforços da mídia em reforçar os modelos de "corpo perfeito", excluindo todos os que fogem à "fôrma". Trata-se de um estudo de caso do tipo etnográfico, combinando as seguintes técnicas para coleta dos dados: aplicação de questionário, observação, registro minucioso em diário de campo, grupos focais e entrevistas individuais semi-estruturadas. No decorrer da pesquisa convivi com jovens que são cotidianamente discriminados, ridicularizados e rejeitados, sobretudo, pelos próprios colegas, por não se encaixarem nos padrões de corpo perfeito. Tal processo de discriminação é reforçado pela escola e pelos profissionais que lá estão quando negligenciam tal conduta, quando não problematizam ou mesmo quando não dão o atendimento adequado aos sujeitos vítimas de tais exclusões, permitindo que tais violências se repitam continuadamente. Dialogo com os seguintes autores: José Machado Pais, Mario Margulis, Luiza Mitiko Yshiguro Camacho, Juarez Dayrell, Pierre Bourdieu, Marilena Chauí, Michel Foucault, Claude Fischer, José Carlos Rodrigues.

Palavras-chave: Jovens. Violência simbólica. Corpo.

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado "Juventude, violência simbólica e corpo: desvelando relações de poder no cotidiano escolar". A pesquisa que originou esta dissertação foi realizada no primeiro semestre de 2009, numa escola de Ensino Médio da Rede Pública Estadual do município de Vitória/ES a qual denomino Escola Resistência[339]. Trata-se de um estudo de caso do tipo etnográfico, cujos sujeitos são jovens alunos(as) com idade entre 14 e 22 anos. Para a coleta de dados utilizou-se as seguintes técnicas para coleta dos dados: aplicação de questionário, observação, registro minucioso em diário de campo, grupos focais e entrevistas individuais semi-estruturadas.

A violência presenciada na Escola Resistência apresentou-se de maneira camuflada, manifestando-se por meio de agressões verbais, discriminação, segregação e humilhações, quase sempre de forma bastante sutil e confundida com brincadeiras entre os(as) jovens. Diante dessa característica, pensamos que o conceito que melhor se aproxima é o do mito da não-violência brasileira, de Marilena Chaui (2003, 2006), e o procedimento ideológico é o da inversão do real. A violência naquele ambiente era mascarada e dissimulada.

As relações de poder estabelecidas entre os sujeitos que ali conviviam trazem-nos uma questão:

> Como podemos definir uma fronteira entre agressores e agredidos, entre autores de violência e vítimas, se os mesmos sujeitos podem, em momentos diferentes, estar tanto do lado de cá, como do de lá? (CAMACHO, 2000, p. 39)

[339] Além da escola, os(as) jovens e os(as) profissionais da escola são identificados(as) neste trabalho com nomes fictícios.

Presenciamos jovens violentando outros(as) jovens, assim como jovens violentando seus(suas) professores(as) e estes(as), por sua vez, violentando seus(suas) alunos(as). Nesse sentido, foi difícil identificar quem se encaixava no perfil de vítima e quem se encaixava no perfil de autor(a) de violência. A base para que esse tipo de violência acontecesse era que uma das partes fosse identificada como mais frágil na relação. Assim, alguns(algumas) jovens, sobretudo aqueles(as) que possuíam alguma marca que os(as) diferenciasse dos(as) demais, eram os(as) mais violentados(as), seja por seus pares, seja pelos adultos. Camacho (2000, p. 204) afirma:

O nó da questão está na hierarquização que posiciona as diferenças em escalas, o que termina por gerar a distinção, o desprezo, a intolerância, o desejo da segregação e a discriminação. E um dos veículos utilizados para demonstrar e concretizar essas idéias e práticas é a violência.

Em relação às cenas de violência dos(as) alunos(as) contra seus(suas) professores(as), trazemos dois exemplos que sintetizam esse pensamento. Importante ressaltar que os(as) professores(as) vitimizados(as) pelos(as) jovens eram aqueles(as) que não tinham uma postura autoritária diante das turmas, no entanto, não conseguiam também cativá-las. Não havia, pois, afinidade entre eles(as).

O primeiro desses exemplos diz respeito ao professor Luciano, um jovem de 24 anos, recém-formado, cheio de sonhos e expectativas em relação ao magistério. Logo que chegou à escola tentou aproximar-se dos(as) jovens com uma linguagem mais jovial e fazendo algumas críticas à forma como os(as) outros(as) professores(as) ensinavam a sua disciplina. Sempre bom camarada e muito educado, sorridente, ele não tinha postura enérgica com a turma, e logo que percebeu que os(as) jovens conseguiriam facilmente dominá-lo, não mais deu aula. Sentindo que não conseguiria falar e que era sempre hostilizado pelas turmas, o professor passava os textos em Inglês no quadro e pedia que eles(as) os entregassem traduzidos no final da aula, isso em todas as aulas e para todas as turmas.

O segundo exemplo é a situação vivenciada pelo professor Carlos. Os(as) alunos(as) não conseguiam entender por que tinham aula de Filosofia, Juventude, Educação e Trabalho (JET) e Sociologia e não davam a menor importância a essas disciplinas. O professor Carlos era o que mais sofria, pois, ao contrário da professora de Sociologia (que também era responsável pela disciplina JET), não era enérgico com os(as) alunos(as), não conseguia falar com eles(as) e então passava vários exercícios no quadro, muitos textos, tarefas que eles desenvolviam sem nenhuma orientação. Esse professor não resistiu à pressão e abandonou as aulas logo após o final do primeiro bimestre.

Trazemos também, a título de exemplo, algumas cenas em que os(as) professores (as) agrediam seus(suas) alunos(as). A primeira aconteceu durante uma aula de Matemática no primeiro ano. O aluno Martin era namorado da aluna Dulce. Ela era comportada, enquanto ele era mais agitado e vivia em conflito com os(as) professores(as). Naquele dia, em especial, o desentendimento foi com a professora de Matemática porque Martin se negava a fazer uma atividade. A professora, então, disse em voz alta: "Dulce, dá um jeito nele. Desse jeito, que futuro você terá?" Martin sentiu-se humilhado diante da namorada e dos(as) colegas e começou a discutir com a professora, que o expulsou da sala. Dulce nos

disse depois que ele não fez a atividade de Matemática porque não sabia fazer (Diário de campo, 13-5-2009).

Num outro momento, ainda no primeiro ano, o aluno José disse ao professor de Física que não sabia fazer divisão com números decimais. O professor, aborrecido, disse que ele já devia saber e que se tratava de conteúdo de Matemática e não de Física. O aluno insistiu, dizendo que não sabia mesmo, e pediu ao professor que lhe ensinasse, mas este respondeu que outro dia lhe ensinaria. O aluno insistiu novamente, porque só conseguiria fazer o exercício de Física se fizesse a operação de divisão. O professor, para finalizar o assunto, pediu que ele pegasse uma calculadora. José riu porque não tinha calculadora e no dia seguinte teria a prova de recuperação do primeiro bimestre. Aliás, essa prova deixou também o Martin tão irritado que esbravejou: "Esse professor é um Zé Buceta.[340] Ele não explica nada e quer foder a gente. Ele dá um exemplo no quadro, nem deixa a gente pensar e vai logo dando o resultado. Não ensina nada". Somente sete alunos(as) dessa turma não ficaram de recuperação nessa disciplina (Diário de campo, 7-5-2009).

Diante de tudo isso, é importante entender o sentido que cada um desses sujeitos dá para a violência.

De modo geral, os(as) jovens tiveram muita dificuldade para conceituar violência e a relacionavam aos tipos existentes: "agressão física", "agressão verbal", "violência psicológica", "assaltos, mortes, violência no trânsito", por exemplo.

Benedita (Grupo focal feminino, 18 anos), porém, fez uma análise interessante: "A violência está presente na TV, desde os desenhos." Ela começou a falar sobre a forma como as mulheres aparecem em alguns comerciais, para vender cerveja, por exemplo. A mulher como mercadoria, como objeto de consumo, numa exposição excessiva do corpo feminino. Ela identificou a forma como a mulher era tratada e analisou: "Isso também é um tipo de violência, mas tá escondida ali, na mídia; se você não tem idéia, aí olha e diz: ah! isso aí não é nada!"

O jovem Bento (Entrevista individual, 17 anos) também trouxe uma contribuição interessante: associou a violência ao cotidiano escolar, melhor dizendo, àquela que é produzida na escola e tem relação com os preconceitos presentes na sociedade, assim como à violência urbana, o que gera em nós um sentimento de insegurança e medo de sair às ruas:

Ah! tem vários tipos de violência, né? Existe violência igual as paradas da sala, quando você não é bem aceito na sala, o pessoal tem discriminação por você, fala mal de você. Isso pra mim é um tipo de violência, mas tem também a violência da rua, onde não tem muita segurança de andar de noite na rua. Sei lá! Várias coisas: você

[340] Aqui se evidencia também a violência de gênero, quando Martin utiliza como xingamento um termo que significa o órgão genital feminino para dizer que o professor não vale nada.

não poder sair de madrugada, tem que andar com o pensamento de que pode acontecer alguma coisa, a gente não tem segurança em lugar nenhum, nem em casa.

Quando questionados(as) sobre se reconheciam a discriminação como uma forma de violência, os(as) jovens eram enfáticos(as) em responder:

Com certeza a discriminação é um tipo de violência porque, às vezes, você tem na sala um amigo que, vamos supor, ele é um pouco mais gordo que você. Essas coisas assim muita gente discrimina, sacou? Começa a falar mal, começa a deixar ele de lado, não chama ele pras atividades da sala, ele começa a ficar isolado, não participa das coisas da sala. Isso também é um tipo de violência. É uma agressão. É também um tipo de violência, né? (BENTO, Entrevista individual, 17 anos).

Com certeza, uma das mais graves, no meu ponto de vista, porque eu acho que a discriminação por biotipo, por corpo, por qualquer coisa, até pela timidez da pessoa, ela é discriminada. Então é uma das que eu mais abomino assim, em todas, é a discriminação racial e da personalidade da pessoa. Acho que às vezes, na sala de aula mesmo, é muito comum isso: se fecha um grupo e, às vezes, uma pessoa que queria se enturmar... ela fica acuada, ou ela é diferente, ou ela é tímida, ou ela não se encaixa em tais padrões, e eu acho muito chato assim. Eu... eu sou uma que procuro conversar com todo mundo, eu procuro saber tudo primeiro antes de julgar, de falar: ah! ela é feia, ah! ela é chata. Eu procuro conhecer mesmo, eu sou até enjoada tem horas, porque eu detesto fazer pré-julgamento das pessoas (MARIA DA PENHA, Entrevista individual, 17 anos).

Tem a discriminação de corpo também, se ela é gorda, entendeu? A pessoa tem que ser magra, o cabelo dela tem que ser liso, é tudo um tipo de discriminação (JOANA, Grupo focal feminino, 14 anos).

Muitas vezes a pessoa chega pra zoar a aparência do outro assim, na brincadeira, mas aí essa pessoa acaba não falando nada assim, e ela sente aquilo assim por dentro, entendeu, ela só não fala, não se expressa, só que ela tá sofrendo ali, de algum modo (ERNESTO, Grupo focal masculino, 18 anos).

Ernesto falou que, quando estava no Ensino Fundamental, as brigas e os deboches eram mais frequentes. Naquela época, ele era zoado por um colega e acabou dando-lhe um soco. A diretora deu suspensão para o colega, e não para Ernesto, e este achou que não havia sido correta a atitude dela, o que fez com que se desculpasse com o colega agredido. Esta não é uma postura frequente, já que geralmente a punição é dada àquele(a) que agrediu fisicamente, conforme descreve mais à frente o mesmo jovem.

Em relação à Escola Resistência, ele disse que já sofreu muitas gozações devido à sua aparência (todos riem), “Ah! eu tinha um moicano e o pessoal me zoava, me chamava de galo, mas eu não ligava não”.

Os(as) jovens relataram que, quando fazem a reclamação com a direção da escola, nada é feito, ou os(as) envolvidos(as) levam ocorrência, apertam as mãos na escola e resolvem então suas diferenças do lado de fora.

Às vezes a gente procura a direção da escola e eles nem prestam atenção ao que você fala. Não procuram entender os dois lados, tá ligado? Procura só ver quem sofreu a agressão e dá uma ocorrência, não conversam sobre isso: tipo, se eu der uma porrada em alguém, com certeza ela vai me dar uma suspensão; tipo, não vai me perguntar por que eu dei uma porrada nesta pessoa, entendeu? Eles só estão preocupados em punir (ERNESTO, Grupo focal masculino, 18 anos).

Para Ernesto, o caráter punitivo sobrepõe-se ao educativo na escola, o que vai confirmar-se nos depoimentos da diretora. Além disso, com base na fala de Ernesto é possível afirmar que a escola apenas pune a violência física (explícita e visível). Se o que desencadeou a agressão física foi uma violência não física, esta é desconsiderada como se não existisse. A escola "toma providências" apenas para os efeitos, e não para as causas. Dessa forma, a violência nunca vai ser eliminada. Além disso, ao desconsiderar as violências não físicas, como a discriminação e as humilhações, a escola está cometendo a violência simbólica.

Perguntamos a eles(as) se a "zoação" poderia ser considerada uma violência. Heloísa (Grupo focal misto, 15 anos) disse: "Depende, às vezes é brincadeira e às vezes não." Então indagamos sobre qual a fronteira entre a brincadeira e a violência.

Quando você aceita a brincadeira, leva na esportiva; ai, sim, é uma brincadeira. Você até sabe que tem um pouco de verdade, mas vai ficar pra você. Agora, se você não aceitar, vai ser uma discriminação (FIDEL, Grupo focal misto, 18 anos).

De modo geral, todos(as) afirmaram já terem sofrido algum tipo de violência.

Já sofri a verbal também, quando fui chamada de gorda (ROSA[341], Grupo focal misto, 18 anos).

Eu recebo várias pelo meu modo de ser,[342] de agir. Mas eu zoo também. Então eu levo na esportiva. Algumas eu levo a sério, outras não (FIDEL, Grupo focal misto, 18 anos).

[341] Rosa tem um complexo muito grande em relação ao seu corpo. Ela é gorda, e isso a incomoda.

[342] Fidel é um jovem muito magro, usa aparelho nos dentes e tem uma voz fina.

Perguntamos a eles(as) sobre o que uma pessoa que sofre uma violência deve fazer, e as meninas afirmaram que o correto é ignorar. Rosa disse que não adianta falar com os(as) profissionais da escola, pois ali é "cada um por si" e, se houver briga, os(as) alunos(as) assinam ocorrência.

A escola não se preocupa muito com as relações. Igual ao que aconteceu com a Rosa. Se chegou ao ponto dela não vir mais pra escola, foi porque eles não agiram. A escola só toma uma atitude quando afeta a estrutura dela, como uma briga, por exemplo. A escola tem que conversar mais, dialogar com os alunos (MARINA, Grupo focal misto, 15 anos).

Marina apontou que a escola não intervém de forma satisfatória nas situações de conflito e se preocupa apenas quando os conflitos interferem na sua organização cotidiana. Diante desse quadro, ela ainda atribuiu à escola a responsabilidade pelos problemas de evasão, conforme o que ocorreu com Rosa.

Alunos(as) demonstram não estar satisfeitos(as) com a forma como a escola enfrenta os conflitos, e apostam no diálogo, na conscientização, para que os conflitos sejam bem mediados. Ressentem-se com a postura da escola, que é excessivamente autoritária, não dá importância ao diálogo e só resolve as situações mediante punições nada educativas, ou seja, não tem a intenção de provocar uma mudança na postura dos(as) jovens.

A escola teria que educar, né? Além de casa, a escola tem que educar. Os professores terem postura, os alunos também, e tem que incentivar, né? Incentivar o aluno a ser jovem e a ser estudante, tipo mostrar suas idéias, a ser revolucionário, entendeu? (BENEDITA, Grupo focal feminino, 18 anos).

Ah! sei lá. Devia ter algum tipo de punição pra quem agrediu, às vezes nem punição, uma conversa, colocar uma reflexão na cabeça de quem agrediu porque nem todos são do jeito que... da forma como a gente acha que tem que ser, nem todos são. E pra quem foi agredido, conversar também. Por que esse tipo de discriminação tem em qualquer lugar: escola, trabalho, em qualquer meio tem esse tipo de discriminação. Então o que mais tem que ser feito mesmo é ser, como se fala, é ser, é mais conversar mesmo, botar mais consciência na cabeça dessas pessoas (BENTO, Entrevista individual, 17 anos).

Como exemplo, ainda, para esse esquivamento da escola diante de situações de violência e também da reprodução de preconceitos por quem deveria desconstruí-los, trazemos a seguinte situação. As jovens do terceiro ano iniciaram uma conversa na aula da professora Alda sobre a exposição do corpo, alegando que achavam um absurdo não poder mostrar nem o joelho na escola, e a professora rebateu: "Aqui não é lugar. Menina que usa saia curta tem mais é que levar mãozada" (Diário de campo, 2/4/2009).

Na fala da professora fica explícito o preconceito em relação ao gênero. Ela discrimina meninas que mostram o corpo. Constrói um preconceito de que quem usa saia justa e curta é "desfrutável" e merece mesmo ser desrespeitada. Numa sociedade machista como a nossa, quando a pessoa é violentada passa de vítima a culpada. Durante a entrevista com essa professora, questionamos se ela, em algum momento, já se percebera violentando alguém. Com muita convicção, ela respondeu:

> Que eu me lembre? Eu não sei se corrigindo, chamando atenção pra questão da disciplina, se eu agredi realmente. Na minha concepção, eu tô chamando à razão, mas não sei se eu cheguei a agredir. Acho que não. Moralmente, jamais fiz isso (ALDA, professora, 38 anos).

A resposta da professora surpreende justamente porque ela havia afirmado que considerava a discriminação uma forma de violência, conforme depoimento a seguir:

> Se a discriminação é um ato de exclusão, então é um ato de violência. Não está me agredindo fisicamente, mas está me agredindo moralmente, né? (ALDA, professora, 38 anos).

Fica explícito nos depoimentos da professora que a violência é algo praticado pelo(a) outro(a) e não por ela. Ela não se assume como produtora de violência, de preconceito e discriminação. Durante a observação das aulas na turma do terceiro ano, era comum ouvi-la dizer aos(às) alunos(as) que, se eles(as) não estudassem, não conseguiriam nem mesmo ser caixa de supermercado. Aliás, quanto ao terceiro ano, ela afirmava:

> Lá é como se eu estivesse no cemitério dando aula. Eles não olham pra mim. Poucos olham pra mim. Eu falo e uns dormem, outros fazem exercício de pré-vestibular, outros desenham. Não tem reação, ninguém contesta nada. Parece um cemitério mesmo. Se eu disser que isso aqui é um pedaço de pedra, eles vão sacudir a cabeça e dizer: ah! é pedra. E nas outras turmas é diferente (ALDA, professora, 38 anos).

A referida turma era estigmatizada por, praticamente, todos(as) os(as) professores(as) da escola. E, embora não se assumisse como a "pior turma da escola", também não se abria para o diálogo com os(as) professores(as) sobre isso. As relações entre os(as) jovens dessa turma e os(as) professores(as) eram marcadas pelo conflito. Dialogando com Dayrell (2001, p. 153-154), constatamos:

> Na relação entre professor e aluno, existe um discurso e um comportamento de cada professor que termina produzindo normas e escalas de valores, a partir das quais classifica os alunos e a própria turma, comparando, hierarquizando, valorizando, desvalorizando. Dessa forma, a turma, como um todo, e os alunos, em particular, podem ter uma reação própria a cada professor, dialogando, negando ou assumindo a sua imagem. Nessa construção de imagens e estereótipos, mesmo sendo fruto das relações entre alunos e professores, o discurso e a postura destes têm uma influência muito grande, interferindo diretamente na produção de "tipos" de alunos e da própria turma.

As ponderações de Dayrell conduzem à percepção de que a professora Alda (38 anos) não tinha consciência de que era ela própria, sua conduta e suas relações que produziam este "tipo" de aluno(a): o morto.

A professora Alda (38 anos) reclamava o tempo todo de que os(as) alunos(as) do terceiro ano só tinham a atenção voltada para o pré-vestibular e se esqueciam de que o que eles(as) veem na escola é a base. Mesmo assim, não acreditava que eles(as), de fato, tivessem metas em relação ao vestibular.[343]

Eu acho que, para a maioria, ali também o pré-vestibular é algo que estão fazendo porque têm que fazer; poucos estão levando muito a sério. Aí, quando eu encontrei um aluno que estudou aqui há dez anos atrás, no curso Técnico em Mecânica, e ele trabalha numa loja de sapatos (não desmerecendo quem trabalha em loja de sapato, pelo contrário)..., mas eu achava que ele poderia chegar um pouco mais longe. Eu quero que eles cheguem mais longe, mas eles não têm sonho, o que eu posso fazer?

Há um tipo de violência, definida por Pais (2008), como violência da presunção, pela qual os(as) professores(as) fazem uma premonição do futuro dos(as) alunos(as). Essa premonição é de que esses(as) jovens não vão muito longe e muitos(as) interiorizam o que lhes é imposto, de modo que as profecias acabam por materializar-se. A máscara de "burro(a)" é assimilada pelos(as) jovens como real e estes(as) se desinteressam pela escola.

Ao avaliarem os seus alunos em função das expectativas preconcebidas que têm sobre eles, tais professores convertem a avaliação escolar na confirmação das suas próprias profecias (PAIS, 2008, p. 14).

Para nos contrapormos a essa fala da professora Alda, pensamos ser relevante trazer à tona o depoimento de um jovem de 16 anos, do terceiro ano, registrado no questionário aplicado, na questão que se referia à escola:

Minha escola está bem localizada, possui meios tecnológicos para atender bem todos os alunos, porém, esses meios nem sempre são utilizados e particularmente acho que a escola não discute muito com os alunos a importância dos alunos prestarem vestibular e fisessem uma faculdade e por isso, acho que muitos amigos meus não irão sequer prestar vestibular.[344]

[343] Em março de 2010, tivemos notícias de que dois alunos dessa turma (Eva e Luís Carlos) haviam sido aprovados no vestibular da UFES para o curso de Engenharia de Produção, e que a jovem Anne estaria cursando Fotografia numa universidade particular de Vila Velha.
[344] Transcrito conforme foi redigido pelo jovem.

O depoimento desse jovem mostra que a escola também não atende às expectativas dos(as) jovens.

Sobre esse tipo de inconformismo da professora Alda diante da resistência dos(as) jovens às aulas, manifestada por indisciplina, Camacho (2000, p. 41) comenta:

> O termo indisciplina, entretanto, não pode se restringir apenas à indicação de negação ou privação da disciplina ou à compreensão de desordem, de descontrole, de falta de regras. A indisciplina pode, também, ser entendida como resistência, ousadia e inconformismo. Essa compreensão de indisciplina está vinculada ao entendimento do processo educativo enquanto processo de construção do conhecimento, no qual emergem falas, movimento, rebeldia, oposição, inquietação, busca de respostas por parte dos alunos e dos professores. Mas mesmo nesse sentido positivo, a indisciplina incomoda, porque a escola não está preparada, de fato, para conviver com cenas em que o professor não tem mais o controle total e em que cada um tem o seu querer.

Esse pensamento de Camacho (2000) a respeito da indisciplina pode ser exemplificado com a fala de Rosa (Grupo focal misto, 18 anos), quando ela diz que, por questionarem a professora Adriana, eles(as) perderam o direito de ir ao cinema:

> A minha sala é tachada como a mais bagunceira da escola. Então, se acontece alguma coisa, eles não estão nem aí, porque acham que todo mundo que tá lá é bagunceiro. A escola aqui resolve assinando ocorrência. Esses dias nós perdemos a oportunidade de visitar a FABAVI e a FAESA,[345] porque fomos falar pra professora que era a terceira vez que ela dava aquela mesma matéria pra gente. Como tinha uns estagiários na sala de aula, acho que ela ficou com vergonha e resolveu dar uma punição pra gente. Nem fomos visitar a faculdade nem fomos ao cinema.

A diretora, por sua vez, apresenta a seguinte definição para o que entende como violência:

> Violência é agressão ao ser humano de qualquer maneira, tanto intelectual, quanto física, quanto mental. Qualquer coisa que te fira é uma agressão, é uma violência. Hoje nós temos no geral as pessoas falando mais da física, quando alguém bate, assassina, mas, no nosso caso aqui, eu acho que um professor, quando ele não sabe respeitar o aluno dentro da sala de aula enquanto ser humano, enquanto pessoa, não importa a classe, não importa a mente desse aluno, se falta respeito mútuo, ali está acontecendo uma violência. Então eu acredito que hoje o mundo tem uma violência velada, que é muito maior do que essa que nós estamos vendo aí, que é a física. E essa é grave porque pode surgir consequências que você não vai saber, não dá para saber como essa violência sofrida influenciou na vida da pessoa.

Como a diretora deu o exemplo do desrespeito do(a) professor(a) em relação ao(à) aluno(a), questionamos se situações como a que havia descrito chegavam ao conhecimento dela. Ela afirmou

[345] Faculdade Batista de Vitória (FABAVI) e Faculdade Espírito-Santense de Administração (FAESA) são duas instituições de Ensino Superior particulares localizadas na Grande Vitória.

que sim, principalmente logo que chegou à escola, em 2006. Disse que, hoje, raramente recebe denúncias, e que, diante delas, a escola intervém diretamente com o(a) professor(a). Disse também que quando os(as) alunos(as) começaram a perceber que há abertura para falar, começam a reclamar abertamente contra as atitudes dos(as) professores(as):

Felizmente aqui nossos alunos têm coragem de vir e falar com a gente, com os pedagogos, com a coordenadora. Digo coragem pra aqueles alunos que foram criados dentro dos princípios que consideramos certos. Aqueles que têm seus valores perdidos eles não vêm falar, mas eles reagem. Talvez seja até por isso que eles agridem. Então a forma deles falar não é conosco, é ele mesmo, diretamente, tentando resolver o problema dele ali na hora, agredindo, passando a não fazer as tarefas e outros tipos de atitudes. Então às vezes você não sabe o porquê de uma atitude de um aluno, o que foi que gerou. Não é só porque ele não quer, não está bem lá fora. De repente, é alguma coisa aqui dentro, é uma reação silenciosa a algo que ele esteja sofrendo aqui dentro.

A diretora entende que os(as) alunos(as) que denunciam são os(as) bons(boas), os(as) que foram bem criados(as) (dentro dos princípios certos). Isso é preconceito, pois confirma existir uma hierarquização de valores e julga os(as) outros(as) pelos seus. Para ela, os(as) que não denunciam são os(as) errados(as), os(as) sem valores, porque reagem. Apesar disso, reconhece que a reação desses(as) alunos(as) pode esconder violências praticadas pelos(as) professores(as).

Aqui há uma contradição entre o que é dito pela diretora e o que é sentido pelos(as) jovens, que afirmam que não há espaço de escuta na escola, que não se sentem à vontade para reclamar, sobretudo dos(as) professores(as). A própria pedagoga da escola afirmou que, quando as denúncias se referem aos(às) profissionais efetivos(as) da escola, não dá em nada.

Quando questionados(as) sobre a importância de se trabalharem temas como preconceito, discriminação e violência na escola, os(as) jovens foram unânimes ao afirmar que esses temas deveriam fazer parte de todas as disciplinas. Afirmam que, geralmente, só aparecem nas aulas de Filosofia ou Sociologia.

Educação vem de berço, mas a escola influencia bastante, já que a maioria do tempo a gente passa aqui. Dizem que quem tem que ensinar é a família. Se na família ninguém ensina e na escola também não, ficamos sem aprender (LEILA, Grupo focal feminino, 17 anos).

Esses temas só são visados nas aulas de Filosofia e Sociologia. Nas outras matérias, não (ROSA, Grupo focal misto, 18 anos).

Eu acho que na sala não é trabalhado sobre discriminação. Algumas matérias trazem esse assunto, mas não porque é importante discutir com os alunos, mas por causa da matéria (Filosofia e Sociologia). Na escola você não está só pra ver as matérias, aqui você se relaciona com as pessoas (HELOISA, Grupo focal misto, 15 anos).

Leila e Heloísa fazem um resgate do papel socializador da escola e da família, evidenciando a importância do ambiente relacional equilibrado.

Quando perguntamos como esses temas são trabalhados nas aulas, eles(as) responderam:

É na prática. A gente sofre preconceito com os professores, a gente é agredido verbalmente pelos professores, é tudo na prática aqui (BERTHA, Grupo focal feminino,16 anos).

Botam a gente pra fazer um trabalhinho, pra falar de um assunto, tipo violência. Violência é dar porrada e pronto (JOANA, Grupo focal feminino, 14 anos).

Às vezes, até o professor mesmo zoa, dá risada também. Às vezes, eu vou e fico zoando um moleque, o professor escuta e até participa da brincadeira, instiga às vezes até. É, não faz na maldade, eu sei, mas participa. Só chama a atenção se for muito, muito pesado mesmo. Só se quem for zoado reclamar, mas, se ele ficar quietinho, o professor não interfere em nada, entendeu? Eles acham que o que afeta é o que a pessoa sente na hora (como o soco no rosto, por exemplo). Eu posso estar zoando e ele estar guardando aquilo, mesmo sem falar nada. O professor não interrompe se eu zoar alguém. Ele vai olhar e continuar a aula (ERNESTO, Grupo focal masculino, 18 anos).

Bertha afirmou que sofrem preconceito dos(as) professores(as) e que acabam deixando-se influenciar por esse exemplo vivenciado na prática cotidiana. Joana disse que a violência, quando é discutida na escola, é sempre de forma superficial. Ernesto, por sua vez, trouxe para o debate a postura dos(as) professores(as) que negligenciam situações de violência, conforme já dito.

Pelas respostas dadas, ficou claro que eles(as) não estavam satisfeitos(as) com as formas como esses temas eram abordados nas salas de aula. Nós, então, os estimulamos a falar sobre como gostariam que fossem trabalhados.

Palestras, não. Acho que, se a gente se dividisse, em pequenos grupos e debatesse, ah! sei lá... acho que a gente tira mais proveito, porque cada um passa a sua opinião, entendeu? Igual a gente tá fazendo aqui. Você tá fazendo uma pergunta pra gente e tá todo mundo prestando atenção. Lá no auditório, não, eu começo a conversar com o meu colega e assim vai (ERNESTO, Grupo focal masculino, 18 anos).

A fala dos(as) jovens fez-nos entender por que as palestras, em geral, com esse público, não surtem os efeitos desejados. Trata-se de uma atividade vinda de cima para baixo e, também, unilateral. Não há participação dos(as) jovens. Nessas atividades, ficam passivos(as), e eles(as) querem participar.

Aqui se evidencia também que não há reconhecimento das especificidades desses(as) jovens na elaboração dos planos de aula dos(as) professores(as). Para os(as) jovens, os conteúdos deveriam ser trabalhados de forma que todos(as) pudessem compreender e levá-los(as) a uma mudança de postura:

> Tinha que mostrar de uma forma que todos entendessem. Não pode ser trabalhado só de forma superficial. Paz é fazer paz. Só isso que eles sabem dizer. E o que isso significa? (BERTHA, Grupo focal feminino, 16 anos).

> Não há incentivo pra gente mudar de atitude. Fala o que é, mas não te ensinam a mudar a realidade. Que diferença faz a minha atitude? A escola tinha que ensinar isso. A escola incentiva a cultura do cidadão. Vem desde pequeno (BENEDITA, Grupo focal feminino, 18 anos).

A diretora afirmou que esses temas são trabalhados através de projetos e sabe que nem sempre é possível mudar as atitudes das pessoas, mas pensa que, quando esses temas são trabalhados, os(as) jovens conseguem entender que há punição para o desrespeito, portanto, passam a se policiar um pouco mais:

> No geral, são trabalhados dentro de projetos. Alguns projetos são da SEDU e outros são os professores que criam. Acho que muitas pessoas não mudam, mas passam a se policiar. Ele sabe que não deve agir daquela maneira.

O que a diretora aponta é a presença de projetos isolados e pontuais, que não resolvem, pois a ação educativa é mais efetiva quando o trabalho é cotidiano, diluído no dia a dia, capaz de se contrapor às atitudes de preconceito, discriminação e violência. A diretora não percebe isso e deixa claro que não acredita na mudança das pessoas, ou seja, não acredita na educação, já que esta pressupõe a transformação da pessoa. Acredita, isto sim, na punição e no medo que sentem dela. Nessa perspectiva, não há possibilidade de diálogo.

A coordenadora Rosangela e a pedagoga Sandra também afirmaram que há projetos na escola que trabalham temas como preconceito, discriminação e violência, porém sempre faziam referência aos que aconteceram em 2006, ou seja, ano em que a interventora assumiu. Elas insistiam em falar que havia os que eram enviados pela SEDU e os que eram criados pelos(as) professores(as), mas admitiam

que não havia planejamento coletivo na escola, então, se havia trabalho sobre isso, é realizado de forma isolada, conforme diz a professora Alda: "A gente sempre comenta sobre alguns casos na sala de aula, mas não tem nada específico, nenhum projeto sobre isso nesse sentido." Sobre a ausência de planejamento coletivo na escola, Dayrell afirma:

> O tempo do professor está tomado pelas aulas, o que dificulta o planejamento conjunto e uma maior relação com os alunos. As formas de contratação incentivam uma rotatividade enorme de professores pelas escolas, dificultando a implementação de projetos a médio prazo. É a lógica homogeneizante que ainda predomina nas escolas (DAYRELL, 2003, p. 186).

Diante disso, concluímos que a escola não só não trabalha como também estimula essas práticas de violências. A escola conhece muito pouco os(as) jovens que a frequentam, assim como o que fazem, o que desejam, os seus sonhos e projetos de futuro.

Sobre essa relação da escola com os(as) jovens, Dayrell (2003, p. 185) afirma "[...] a escola está distante da juventude, não responde às suas demandas e necessidades, deixando de cumprir uma das suas funções, que é o diálogo entre as gerações".

Presenciamos uma cena na turma do terceiro ano que ainda hoje permanece viva em nossa memória. A jovem Eva, considerada a melhor aluna da sala, pois tirava boas notas, fazia as tarefas e ainda estudava para o vestibular, saiu da sala durante o intervalo entre as aulas acompanhada de uma colega. Quando retornou, a professora Cíntia já se encontrava na sala. A professora questionou-as sobre o motivo de elas não estarem na sala, e Eva respondeu que estava passando mal. Não acreditando na explicação da jovem, que estava pálida de dor, a professora ironizou a situação: "Pobrezinha, tá passando mal e precisou de alguém para segurar a sua mão?". Eva começou a chorar e saiu novamente da sala. A professora continuou a aula como se nada tivesse acontecido, sem demonstrar nenhum sentimento de preocupação em relação àquela jovem (Diário de Campo, 31-3-2009).

Durante os meses em que permanecemos nas salas de aula, observamos que os preconceitos estavam presentes e já se naturalizaram. Não eram percebidos, e a violência então se manifestava de forma bastante sutil, conforme relato a seguir. Durante uma aula de Português, na turma do primeiro ano, o que nos chamou atenção foi o episódio ocorrido quando a professora iniciou a explicação sobre "metáfora". Uma aluna (Simone) pediu para dar um exemplo: "Lua tem cara de macaco." A professora então perguntou: "Por que Lua, por que não Pedro? Vamos usar exemplos com nomes que não sejam de ninguém da sala." Os(as) alunos(as) ainda falaram que aquilo era preconceito, pois Lua é negra, mas a professora não aprofundou o debate e complementou com outro exemplo: "Fulana é uma baleia." Os(as) alunos(as) riram porque a frase queria dizer que Fulana era gorda e havia várias "fulanas" com essa característica na sala de aula. No momento em que deveria haver uma intervenção da professora para romper com o preconceito, percebemos que esse era reforçado justamente por quem deveria desconstruí-lo (Diário de campo, 4/5/2009).

Numa crítica bastante real em relação à tendência de uniformização de comportamentos e atitudes que a escola produz, um dos jovens, José (Grupo focal misto, 15 anos) fala: "Escola só muda de endereço [...] é tudo a mesma coisa." Nesse sentido, uma fala de Rosa (Grupo focal misto, 18 anos) faz-nos pensar sobre o quanto a escola pode ser enfadonha e enquadrante, a ponto de ser comparada com o ambiente de trabalho: "A partir do momento em que tô na escola é algo profissional [...] lá fora é diferente [...] se eu não falar com fulano agora, depois eu volto a falar." Interessante perceber aqui a separação que essa jovem cria entre a escola e o "lá fora" (o mundo externo), como se fossem duas coisas distintas, dois universos que não dialogam – o que, infelizmente, na maioria das vezes, acaba acontecendo. Podemos, portanto, pensar na escola a partir de duas exclusões: a exclusão entre a escola e o mundo em que os(as) jovens vivem (o mundo "lá fora"), que afetaria todos(as) os(as) jovens que ali estão, e a exclusão produzida no ambiente escolar (entre escola-aluno(a), entre alunos(as)-professores(as), entre alunos(as)-funcionários(as) e entre alunos(as)-alunos(as)).

O nível relacional "aluno(a)-aluno(a)" seria horizontal somente em princípio, em teoria. Isso porque os mecanismos de exclusão que são criados entre eles(as) pela "segregação estética" quebram essa suposta horizontalidade e criam mecanismos hierárquicos fortemente introjetados pelos(as) jovens. Torna-se assim natural apartar-se de alguém feio e fora dos padrões socialmente valorizados. Estes tinham seus espaços definidos nas salas de aula e também no pátio da escola. Geralmente escondiam-se nos fundos das salas ou nos cantos. Não se levantavam nem mesmo para apresentar trabalhos, na tentativa de invisibilizar-se para não serem notados. As quadras eram geralmente ocupadas por jovens considerados(as) belos(as).

A violência simbólica dá-se quando a ideologia dominante se apresenta como superior e legítima. A discriminação devido à estética corporal é uma violência simbólica, porque há um padrão considerado normal e aceitável socialmente que se apresenta como dominante e se sobrepõe, de forma cruel, sobre os(as) que não se encaixam no modelo de corpo magro e sarado. Quem não se encaixa na fôrma é excluído(a), é estigmatizado(a) e ridicularizado(a). Isso pode ser percebido em qualquer ambiente, seja no trabalho, na academia, na praia, seja até mesmo na escola.

Convivemos com jovens gordos(as), magros(as) e com aqueles(as) que apenas tinham gordura localizada e vimos que eram mais suscetíveis a apelidos pejorativos. Esses apelidos nem sempre eram percebidos pelos(as) envolvidos(as) como violência, mas identificados como brincadeiras. É o etnocentrismo invertido (RODRIGUES, 2003), que nos mostra que o dominado incorpora a cultura do dominante e passa a aceitá-la como legítima e a desejá-la como normal. Portanto, não há a percepção de que a conduta dos dominantes, de preconceito, por exemplo, seja considerada violência.

Percebemos também que os(as) profissionais da escola não identificavam essa postura de desrespeito como violência. Muitos(as) faziam "ouvidos de mercador", ou simplesmente transferiam para a coordenação a responsabilidade de dialogar sobre as violências sofridas e praticadas no ambiente escolar.

Isso nos mostra que esses sujeitos desconsideram os preconceitos e a discriminação como formas de violência. A violência urbana é ainda a que permeia o imaginário social como forma predominante. Porém, quando provocados(as) a refletir sobre a relação da discriminação com a violência, surpreendiam-se, pois situações até então identificadas como brincadeiras, ganhavam nova conotação e o outro passava a ser objeto de preocupação, como atesta o depoimento do jovem Augusto César: ao responder ao questionário, revelou que jamais poderia imaginar que, ao "zoar" um(a) colega, poderia estar gerando um sofrimento nele(a). Camacho (2001) afirma que:

> A violência, na sua forma explícita de manifestação nas escolas, é combatida, criticada e controlada por meio de punições. Entretanto, a violência mascarada passa impune, ou porque não é percebida como tal ou é confundida com a indisciplina, ou porque é considerada pouco grave, isenta de conseqüências relevantes, ou, finalmente, porque não é vista (CAMACHO, 2001, p. 133).

Há, no entanto, aqueles(as) que diferenciam a violência verbal da não verbal, assumindo uma postura crítica diante desse fenômeno. Os(as) jovens falaram também da "zoação": por ser muito magro(a) ou por estar acima do peso, tornam-se uma vítima potencial das brincadeiras e chacotas. Interessante pensar aqui que, transformados em brincadeira, a discriminação e o preconceito se tornam ainda mais difíceis de ser combatidos e encarados. Isso porque, percebida como tal, a violência torna-se dissimulada, camuflada. É muito mais difícil lidar com a violência nessa dimensão, pois ela encontra subterfúgios, justificativas atreladas à ideologia, que tenta mostrar que o brasileiro é um povo pacífico por natureza. Inclusive, quando algum(alguma) jovem se sente incomodado(a) e se contrapõe, provavelmente ouve do agressor: "Ah! tava só brincando." Esse, portanto, é um mecanismo eficaz de dissimulação da violência e do preconceito, que parece, de acordo com a fala dos(as) jovens, ser bem comum entre eles(as).

Concluímos trazendo uma reflexão de Dayrell, para pensarmos sobre o processo educativo não como instrução, mas como um processo de formação humana, que possibilita ao(à) jovem novas descobertas e o uso de suas potencialidades para além da dimensão cognitiva. É o olhar o(a) jovem na sua totalidade. E isso só é possível se rompermos com a visão negativa que se tem dele(a), pois, "[...] se o processo educativo é essencialmente uma relação, como é possível educar se o Outro é visto na sua negatividade?" (DAYRELL, 2003, p. 186).

REFERÊNCIAS

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes**: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si. Tese de Doutorado. São Paulo. 2000.

_____. **As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, p. 123-140, jan./jun. 2001.

CHAUÍ, Marilena. Ética, política e violência. IN: CAMACHO, Thimoteo (org.). **Ensaios sobre violência**. Vitória: EDUFES, 2003.

_____. **Simulacro e poder**: uma análise da mídia. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. IN: **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001, p. 136-161

_____. Juarez. Escolas e culturas juvenis. IN: FREITAS, Maria Virgínia de. PAPA, Fernanda de Carvalho. **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIS, José Machado. **Máscaras, jovens e "escolas do diabo"**. Revista Brasileira de Educação. v.13, nº 37, jan./abr. 2008.

RODRIGUES, José Carlos. **Antropologia e comunicação**: princípios radicais. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO; São Paulo: Loyola, 2003.

DANDO O CORPO E OS SENTIDOS À EXPERIÊNCIA ESCOLAR DOS JOVENS

Horácio Luis Paulín

Marina Tomasini

Florencia D´Aloisio

Carlos Javier López

Maite Rodigou Nocetti.[346]

Resumo:

Nesta comunicação se apresenta uma experiência de intervenção derivada do Projeto de Pesquisa *"Ensino Médio, sujeitos e conflitos: sentidos, rotinas e projetos"* (SECyT-UNC), centrado na indagação dos sentidos e práticas que os sujeitos constroem sobre os conflitos emergentes em escolas médias; atividade realizada em conjunto com a Escola de Trabalho Social no Projeto de Extensão *"Universidade e Escola Pública: conflito e violência nas escolas, debates e abordagens"* (Programa de Transferência de Resultados de Pesquisa, da Agência Córdoba Ciência).

[346] Professores pesquisadores Faculdade de Psicologia, Universidade Nacional do Córdoba, Argentina.

Nessa experiência de trabalhamos com 100 jovens de escolas públicas da cidade de Córdoba, Argentina, usando um dispositivo teatral concebido com o objetivo de promover a expressão dos conflitos na convivência escolar, documentar e analisar situações e incidentes críticos no âmbito educativo desde o ponto de vista dos estudantes e promover a reflexão sobre as ações e atitudes que favoreçam o cuidado, a cooperação e a solidariedade nos laços. Abordaremos as principais problemáticas que surgiram no seminário chamado "Luz, câmera e ação: o que nos acontece na escola?": as experiências dos adolescentes e jovens de solidão, violência, ausência dos adultos e autoritarismo, assim como as relações de companheirismo e solidariedade que constroem entre eles e elas. Concluímos a apresentação com reflexões teóricas e metodológicas sobre o dispositivo de intervenção realizado.

Palavras-Chave: jovens - conflitos - escola

Dando corpo e sentidos à experiência escolar com jovens.

Horacio Luis Paulín, Marina Tomasini, Florencia D'Aloisio, Carlos Javier López y Maite Rodigou Nocetti.[347]

Introdução

A presente comunicação deriva duma linha de pesquisa[348] centrada na indagação dos sentidos e as práticas que os sujeitos construem em relação aos conflitos emergentes nas escolas médias. Relataremos uma experiência de trabalho com jovens de escolas públicas no marco dum projeto de extensão mais amplo nomeado "Universidade e Escola Pública: agitação e violência na escola, debates e abordagens" (Programa de Transferencia de Resultados de Investigación, ProTRI), feita em forma conjunta pela Faculdade de Psicologia e a Escola de Trabalho Social da Universidade Nacional de Córdoba.

Em Outubro de 2009 realizou-se na Cidade Universitária um encontro com estudantes de escolas médias ao qual assistiram mil jovens aproximadamente. Nossa equipe trabalhou com quase cem jovens de 14 a 17 anos convocados uma jornada de trabalho com modalidade de oficina com o nome *"Luz, câmara e ação: O Que nos passa na escolha?* Desenvolveram-se quatro oficinas em forma simultânea a partir de três momentos: a) em pequenos grupos se convoca aos participantes a expressar-se sobre as relações cotidianas e a convivência na

[347] Professores Pesquisadores, Faculdade de Psicologia, Universidade Nacional de Córdoba, Argentina.

[348] Projetos de pesquisa *Orden Normativo escolar sujetos y conflictos. (2004- 2007)* e *Escuela media, sujetos y conflictos: de sentidos, rutinas y proyectos, (2008-2009)* dirigidos por Horacio Paulín e co-dirigidos por Marina Tomasini. Integrantes: Mariela Arce, Javier López, Valeria Martinengo, Florencia D'Aloisio, Maite Rodigou, Paula Sarachú Laje, Paula Bertarelli. Faculdade de Psicologia e Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón, Faculdade de Filosofia e Humanidades, Universidade Nacional de Córdoba, Argentina.

escola; depois, propõe-se escolher algumas situações e organizar-se para apresentá-las através duma representação teatral breve. b) dramatização das cenas feitas em cada grupo ante o coletivo de jovens. c) Plenário e comentários finais.

Filmaram-se as cenas para, assim, produzir um material audiovisual que possa utilizar-se como dispositivo de sensibilização sobre a problemática noutras intervenções.

Um desenho de intervenção a partir da pesquisa colaborativa

Durante os últimos anos vimos pesquisando sobre um conjunto de problemáticas articuladas em relação aos conflitos emergentes na relação entre sujeitos e instituições educativas (Paulín e Tomasini, 2007; 2008). Desde o ano 2004 pesquisamos esta problemática considerando que, se bem o assunto das relações de convivência na escola já tinha um importante desenvolvimento na pesquisa educativa e em Psicologia, segue formando parte das áreas de vacância no nosso país.

Conforme nossa percepção, muitas propostas e programas de intervenção surgiram para fazer frente a esta problemática que freqüentemente não têm a apoio investigativo suficiente e partem de pressupostos generalizadores sobre as realidades escolares. Interessa-nos contribuir à compreensão da problemática da relação sujeitos e ordem escolar dum enfoque psicossocial da educação que vimos construindo (Paulín, 2002).

Por isso, preocupa especialmente indagar sobre as práticas e representações de tanto agentes educativos como de jovens sobre a problemática da disciplina e a violência, já que consideramos que é um das contribuições iniludíveis para compreender a emergência de conflitos nas escolas secundarias e promover propostas institucionais de abordagem construídas em forma local, com caráter de autogestão e não tecnocrático.

O olhar do conflito como construção social leva-nos considerar fortemente o ponto de vista dos próprios atores, aspecto que para algumas perspectivas psicossociologicas é um elemento vital pelo qual se organizam as experiências e se regulam as relações entre quens participam num determinado âmbito de ação (Ball 1989; Bardisa Ruiz, 1997). Neste marco, entendemos que *aproximar-se à perspectiva dos atores* supõe aceder aos sistemas de categorias e interpretações que operam como uma constelação de alternativas que podem ser utilizadas para dar sentido numa situação particular e acionar nela. Mas entendemos que este processo de elaboração de sentido, que comporta negociações variadas nas relações intersubjetivas, se realiza sempre desde as posições institucionais, geracionais, de gênero e de classe social, entre outras dos atores sociais envolvidos. É assim que, ao longo de diferentes etapas da linha de pesquisa fomos aprofundando na análise das perspectivas de três grupos de atores chaves da escola meia como os diretivos, os professores e os alunos. A perspectiva destes últimos se abordou em dois níveis de analise: as relações pedagógicas e a trama de relações na qual se joga a tensão com a alteridade social dos jovens e seus pares.

A opção dum desenho de pesquisa qualitativa funda-se em que procuramos recuperar a perspectiva de os e as participantes sobre a agitação na escola e compreender os sentidos das ações em jogo nos processos institucionais. Através duma amostra intencional selecionamos três estabelecimentos educativos da cidade de Córdoba, dois de gestão pública e um de gestão particular dos critérios de acessibilidade e *rapport* (2004 a 2007) e outros dois estabelecimentos de gestão particular e pública que tiveram iniciado projetos de convivência e inclusão educativa (2008 a 2009).[349] Seguindo a tradição da pesquisa qualitativa (Stake 1995; Neiman e Quaranta 2008), estas escolas são tomadas como casos que nos permitam analisar como se põem em jogo certos pressupostos teóricos expressados mais arriba, à vez que construir novas interpretações e/ou matizes às existentes sobre a problemática em estudo desde estas práticas e processos locais.

Desde uma abordagem pluri-metodológica, trabalhamos com analise de documentos entrevistas semi estruturadas, grupos de discussão e observação de reuniões docentes. Através da triangulação de técnicas, sujeitos e grupos de indagação (diretivos, professores e alunos) temos procurado fortalecer a credibilidade e validez da construção dos dados. Na analise se escolheu pela proposta da *Grounded Theory* (Strauss e Corbin, 2002) já que dito método permite a reconstrução de significados e de situações da cotidianidade institucional a partir dum interjogo entre dados, perspectivas teóricas iniciais e a construção de categorias analíticas emergentes.

A estratégia metodológica também se sustenta dum posicionamento na pesquisa colaborativa, o que implica a construção de relações dialógicas com o coletivo de atores de cada caso, tendendo à cooperação da equipe de pesquisa universitária com demandas institucionais específicas. Isto inclui a devolução oral de informes aos atores e a articulação com projetos de intervenção através de Bolsas de Extensão Universitária e o Serviço de Extensão PRO-CONVI (Promoción de la Convivencia en Instituciones Educativas) de Faculdade de Psicologia.[350]

Ditos projetos abordaram emergentes específicos tais como certas situações conflituosas que expressam a tensão entre a inclusão-expulsão de jovens estigmatizados como repetentes ou violentos promovendo formas alternativas de operar nos conflitos entre os alunos e com os educadores.

[349] Do projeto de pesquisa *Orden normativo escolar, sujetos y conflictos*, trabalhamos com as três primeiras escolas a partir de diferentes demandas que nos apresentaram sobre a convivência (2004 a 2007) e do projeto de pesquisa *Escuela media, sujetos y conflictos: de sentidos rutinas y proyectos*, abordamos o estudo de projetos institucionais de convivência e inclusão educativa nos outros dois casos (2008 a 2009). Esta virada obedeceu à decisão de centrar-nos no último biênio na indagação de projetos e coletivos docentes que tiveram gerado alternativas institucionais para favorecer a inclusão educativa e democrática dos jovens na escolaridade secundaria.

[350] Projetos de extensão feitos dentro da linha de pesquisa: "Una modalidad de gestión cooperativa de conflictos entre pares." (2007); "Promoción de la convivencia escolar con alumnos y docentes de nivel medio en un contexto de inclusión-expulsión" (2007); "Promoción de la convivencia inclusiva en un contexto escolar de vulnerabilidad institucional" (2008) e "La convivencia inclusiva en el proceso de recreación de un proyecto educativo en situación de vulnerabilidad institucional" (2009) SEU-UNC.

Assumimos com Tomás Ibañez (1994), que é inerente ao processo de produção de conhecimento o *incidir* sobre as realidades sociais que se pretende conhecer; por isso procuramos deliberadamente desenvolver linhas de trabalho que combinem a pesquisa e a elaboração de dispositivos de intervenção específicos para favorecer mais que a *transferência de resultados*, espaços de intercâmbio sobre diferentes versões da problemática dum modo conforme a realidade sócia educativa do nosso contexto.

Uma das dificuldades mais recorrentes, detectada nos agentes educativos de escolas secundarias, está relacionada com a distância social e geracional que muitas vezes impede que se relacionem adultos e adolescentes senão é através de relações de profundo autoritarismo ou através de formas permissivas que não favorecem a aprendizagem e a convivência.[351] na busca de formas alternativas de aproximação ao mundo juvenil para poder favorecer espaços de encontro inter-geracional, temos desenvolvido formas de intervenção que nos permitem propor outros modos de expressão dos jovens para logo convocar os adultos a uma abordagem institucional de ditas expressões.

Fundamentos da intervenção

A realização das diversas oficinas numa jornada de trabalho se realizou sob um desenho programado de intervenção. Este implica ações discutidas, consensuadas e feitas por uma equipe, neste caso de pesquisa, formado na coordenação de grupos e a observação participante[352]. Ao discorrer-se dum desenho programado é preciso concordar previamente objetivos e as seqüências da oficina, as pautas de observação e registro, ou seja, confeccionar e concordar o desenho ao interior da equipe. Para a coordenação se especificam os tempos dos diferentes momentos da oficina, as consignas a transmitir, e os modos e elementos necessários para considerar na construção das representações teatrais. São estas pautas as que guiam os momentos da jornada e criam condições para favorecer a expressão de significações sobre o tema/problema a trabalhar no dispositivo grupal. Ao respeito, Ana María Fernández assinala *"pareceria um paradoxo, mas sabemos desde sempre que quando se trabalha com muitas coordenações de oficinas simultâneas um dos modos de garantir a diversidade é pautar o mais possível o dispositivo de base"* (2007:140).

Em relação ao posicionamento da coordenação grupal na intervenção psicossocial nos posicionamos desde posturas mais relativistas sobre o grau de impacto do "saber" do coordenador sobre o devenir dos grupos. Nesse sentido, recuperamos da tradição da Escola

[351] Se bem aparecem fenomenologicamente como formas permissivas, são significadas por os e as jovens como indiferença dos docentes em relação das suas situações particulares como jovens e alunos, e como falta de compromisso com sua função e tarefa docente.

[352] Na nossa formação para a intervenção, foi chave a teoria e técnica de Grupos Operativos seguindo a escola de Psicologia Social de Enrique Pichón Riviere (1977) com reformulações feitas no enquadramento de coordenação de grupos desde conceitualizações criticas de Ana María Fernández (1989 e 2007) e suas contribuições do dispositivo de multiplicação dramática; no marco dos processos formativos da Cátedra de Psicologia Social, UNC, coordenada pela Professora Titular Ana M. Correa. Também, temos incorporado o registro etnográfico na observação dos processos grupais e a dinâmica de oficinas como instâncias de produção grupal das experiências de educação popular e pesquisa- ação em Latino América (Paulín, 2002)

de Psicologia Social Operativa de Enrique Pichòn Rivière a atitude indagatoria do operador que põe em tensão seu saber com os interrogantes que os sujeitos provocam se a leitura e escuta dos processos grupais não estiver pré-determinada desde um sozinho sentido possível que oferecem as teorias (Bonvillani, Paulín e Tomasini 2003).

Por isso, tenta-se de oferecer espaços de expressão que favoreçam a apertura de sentidos sobre as problemáticas sociais abordadas com os grupos desde uma posição de coordenação que escuta as produções grupais, assumindo que não será o mesmo "*se sua atenção estiver no desenvolvimento dum sentido, cuja direcionalidade já está prevista em função das contradições onde espera se desdobrem, que se sua escuta abrir-se à multiplicidade de sentidos que ali se amarram."* (Woronowski, 1992: 117)

As oficinas: "Luz, câmara e ação: O que nos passa na escola?"

As oficinas que formaram parte do desenho programado tiveram como principais objetivos: propiciar a expressão dos estudantes sobre a problemática dos conflitos na convivência escolar; documentar e analisar situações e incidentes críticos no âmbito educativo do ponto de vista de os e as estudantes; promover a reflexão sobre ações e atitudes que favoreçam o cuidado, a solidariedade e a cooperação nos vínculos.

Desenvolveram-se quatro oficinas feitas em forma simultânea de 15 a 20 alunos/as cada um, em espaços diferentes, e cada oficina foi levada a cabo por dois coordenadores e um/a observador participante. Através duma conformação circular se faz uma apresentação dos/as participantes, e se introduze ao primeiro momento da oficina.

Primeiro momento: construindo sentidos grupais

Convoca-se os participantes expressar-se sobre as relações de convivência com outros na escola e se solicitou que cada um escreva uma palavra que associem ou os remeta essa questão. Depois cada participante mostra em alto cada palavra e a partir da leitura dos cartazes do resto do grupo se os convida escrever uma segunda palavra noutro cartaz e se socializa novamente a produção. Finalmente se convida que coloquem cada cartaz num espaço determinado (quadro-negro, cartolina, etc.) conforme as relações que os/as jovens consideram mais apropriadas. Vai-se construindo uma constelação de palavras a partir das quais se pode re-significar em forma grupal os termos inicialmente expostos em forma individual. O/a coordenador/a possibilita a identificação em grupo das recorrências e aqueles aspectos que chamem a atenção e também favorece a construção de interrogantes do grupo sobre as produções dos seus colegas.

Tanto a consigna apresentada como a dinâmica desenvolvida permitiram o desdobramento duma multiplicidade de linhas de sentidos postos em jogo por parte dos/as jovens sobre sua experiência escolar, possibilitando aos/as coordenadores/as trabalhar com esta produção, distinguindo uma insistência, pontuando um deslizamento ou pondo em visibilidade a

configuração doutros sentidos. É assim que a construção destes campos semânticos se evidência adequada para indagar uma multiplicidade de linhas de sentidos que se jogam nas práticas escolares e sociais dos/as jovens. Isto alude à produção de significações e aos processos interpretativos através dos quais se organizam as experiências e se lhe designa um sentido a diferentes situações. É possível compreender a construção de sentidos como processos que se desenvolvem em marcos intersubjetivos, inscritos num momento social e histórico constituindo uma prática social dialógica que implica a linguagem em uso, ou seja, a linguagem como prática. (León Vega; 1999; Spink: 2000).

Entendemos que nas diferentes práticas discursivas se produzem sentidos que guiam sobre representações e imaginários sociais que incluem significações hegemônicas e alternativas. Questão que abre visibilidade a processos de significação contraditórios e não transparentes para uma interpretação lineal que procure a correspondência significante-significado.

Segundo momento: as representações teatrais

A construção das cenas começa das produções do primeiro momento, ou seja, da possibilidade de associar com palavras suas vivências cotidianas na escola. Localizar as palavras a modos de constelação abre um espaço de discussão que possibilita reconstruir dali diversos sentidos associados às mesmas. Este disparador cria um marco adequado para identificar situações específicas na *experiência escolar*[353] em que esses sentidos se fazem corpo, a partir da consigna, *O que situação ou anedota gostariam de representar e compartir com seus colegas a partir do que temos estado conversando?* Recria-se a possibilidade de construir e representar teatralmente as situações mais significativas e recorrentes para contar e compartilhar com outros/as jovens suas experiências cotidianas.

A representação teatral é uma atuação na qual se utilizam gestos, ações e palavras que permitem mostrar elementos para a análise de qualquer tema baseando-nos em situações da vida real.

O processo de construção das cenas pode pensar-se como momento em si mesmo e precisa duma orientação específica dos/as coordenares, já que se não pretender-se que a cena seja construída em base uma estrutura rígida previa, se for preciso inserir alguns elementos estruturantes para uma melhor comunicação sem que incida significativamente na espontaneidade e criatividade da produção dos jovens. Por isso se apresentam orientações em relação a:

-A distribuição de personagens.

[353] A configuração institucional escolar toma relevância como âmbito socializador a partir das relações com os colegas e como âmbito de expressão de identidades e condições juvenis diversas, que muitas vezes entram em tensão com as regelações escolares. Isto apresenta um cenário complexo que, conforme com Dubet e Martuccelli (1998), constitui a *experiência escolar* como trabalho subjetivo para situar-se ativamente na rede de expectativas familiares, na ordem das hierarquias escolares e no interjogo dos grupos de pertença.

- A definição dos momentos em que cada personagem intervirá.

- A identificação do lugar/es e o momento/os no qual se desenvolve a situação.

- A construção dum titulo da cena que represente o que se precisa transmitir.

-A representação teatral, já que se apresenta como um dispositivo ótimo tanto para a abordagem da temática e o desenvolvimento dos objetivos apresentados, como pela modalidade das oficinas e a população especifica à qual vai dirigida a intervenção.

Utiliza-se este dispositivo de construção de cenas porque se considera que a possibilidade de adentrar-se noutros modos de expressão constitui uma ferramenta viável e adequada para o trabalho nestas temáticas que implicam para os jovens expressar-se com o corpo e os gestos, ademais da palavra e permite a reconstrução de sentidos desde um papel protagonista. O feito de representar teatralmente cria um espaço entre ficção e realidade que abre a possibilidade de pôr fora do espectador situações difíceis de objetivar devido aos processos de naturalização que são próprios à consciência prática dos atores sociais.

A representação de varias cenas por parte dos diferentes grupos constitui o terceiro momento do dispositivo no qual se procura tomar distância das visões naturais dos conflitos e fazer mais complexas as visões sobre os mesmos através da analise de cenas e comentários dos assistentes a modo de auditório.

O dispositivo implementado tenta ingressar no universo de sentidos dos jovens, gerando intercâmbios discursivos que se bem "artificiais", constituem outro modo de ingressar na dimensão do sentido que se joga nas suas práticas escolares.

A seguir, apresentamos uma das produções grupais para analisar algum dos sentidos postos em jogo sobre a experiência escolar.

"Um dia na escola"[354]

Num dos grupos, uma das primeiras expressões surgida é a vivencia do "*incômodo"*, dito como, "*sentir-se incômodo na escola*". Este primeiro sentido o trai um aluno e logo reaparece junto com outros na chuva de palavras que se lhes solicita aos jovens para construir uma constelação semântica.

Algumas das palavras escritas na primeira rodada foram: *"obrigação, companheirismo, incomunicação, amizade, companheirismo, amizade, alívio, compreensão, respeito, compartir, confraternizar, afeto, piadas, jogos, companheirismo, convivência, amizade, diferente, confiança, companheirismo, incômodo, discriminação, discriminação".*

[354] Reconstruímos uma das representações nomeada "Um dia na escola". As restantes representações se denominaram: "Discriminação + Violência= Injustiça", "As diferenças", "Roces" e "Gravidez na escola".

Numa segunda rodada de palavras, a maioria começa escrever imediatamente, se lêem as palavras escritas, donde surge: *"respeito, respeito, integração, convivência, companheirismo, não-discriminação, responsabilidade, diferença, conversas, solidariedade, conflito, companheirismo, amor, jogos, risos, alegria, alegria, novo, companheirismo, boa onda, amizade, judiação, perdidos".*

Um dos jovens pede passar primeiro, localiza *"incômodo"* no centro da cartolina e "*amizade"* na parte superior esquerda do mesmo. Outro aluno agrega "*judiação"* em baixo de "*incômodo"* e "*obrigação"* à direita da cartolina. As palavras se localizam perto ou longe doutras palavras que localizam seus e suas colegas e estas distâncias vão conformando linhas de sentido diversas, às vezes contraditórias e às vezes complementarias.

Assim, completa-se a cartolina; antes de ler todas as contribuições, um dos jovens pede um marca-texto e uma folha, e escreve pontos de interrogação "?", que localiza no centro da produção em baixo de "incômodo". Seus colegas lhe perguntam *"o que significa isso?"*, e responde: *"foi uma ocorrência que teve porque não sabia que pôr quando pediram escrever uma palavra… o ponto de pergunta também é porque, o que quis dizer com "incômodo"?!"*

Esta contribuição habilita a interrogação e produze um conjunto de explicitações de parte de vários integrantes do grupo que narram diferentes vivências do incômodo na escola, às que se agregam vivências de incomunicação, judiações verbais e faltas de respeito dos adultos aos jovens.

Cenas da obra "Um dia na escola"

A partir dali o grupo se organiza e construí uma cena para dramatizar que inclui três atos. O primeiro ato os alunos a nomeiam "*Se arma el quilombo"*[355]. A cena desenrola-se na classe; os alunos estão sentados nas suas cadeiras e entra o professor à aula, cumprimenta e começa explicar sua aula. O conflito começa a partir duma pergunta que faz uma aluna ao professor referida ao que está explicando, ante a qual o professor ao começo lhe pede que não o incomode e depois faz calar à aluna: *"Não me incomode moça, estou explicando"*; ao insistir a aluna, o professor diz: *"Cale a boca, estou explicando, ainda não acabei",* a aluna lhe diz *"como quer que siga a explicação se não entendo"* (os demais alunos riem). Começa a discussão entre professor e aluna, e o professor diz, *"não me falte o respeito, fale mais baixo"* ao que aluna responde aos gritos: *"Você não me falte o respeito, se eu lhe pergunto bem, por que me contesta assim"*, se subi o tom de voz, começam insultar-se e acabam aos gritos. A aluna sai da classe com gestos de irritação e gritando, pede aos colegas que a acompanhem falar com o diretor. Somam-se dois colegas da aluna, dos quais um tinha ligado seu telefone móvel com música e discute com o professor pela forma em que se dirigiu à sua colega. O professor diz com irritação e levantando o tom de voz *"fora, fora, que me importa a mim* (…) *se vão à diretoria".*

[355] Expressão idiomática da gíria rio-platense que significa que se arma uma confusão ou encrenca entre algumas pessoas.

O segundo ato se nomeia: *"No dan bola"*[356]**.** Esta parte se desenvolve na sala dos preceptores. Apresenta-se ao preceptor lendo o jornal muito distendido. Nesse momento chegam os três alunos irritados, cumprimentam e pedem falar com o diretor. O preceptor pergunta: *"o que assunto é?"*, os alunos querem falar do problema com o professor e o preceptor os interrompe: *"Eh..., escute, estávamos na aula de matemáticas e..."* Preceptor: "*Para!, para!..."*, a aluna responde: "*…não, para!, o velho me insultou!".* Outro aluno também responde ao preceptor e este assinala: *"assim não, você está muito exaltado".* A aluna se põe nervosa por não poder explicar a situação e começa a levantar a voz, o preceptor lhe pede que baixe a voz e fala em defesa do professor dizendo: "*eu não acho o que você me diz, é muito bom professor, jamais temos tido queixas dele".* Chamam à vice-diretora, entra em cena e pergunta: *"o que acontece?",* os alunos tentam de explicar novamente a situação; a vice-diretora e o preceptor falam entre eles desacreditando o que dizem os alunos e a aluna diz: *"mas me faltou o respeito"*, o preceptor diz: *"eu não acho isso, se tiverem queixa alguma, vão à Diretoria"*.

Finalmente, o terceiro ato se nomeia *"En Dirección"* (Na Diretoria). Na cena se encontra o diretor falando por celular. Entram os alunos, o saúdam e este lhes faz sinal que esperem já que está falando por telefone. Depois dum momento, corta a ligação e como ignorando-los pergunta: *"o que acontece agora?".* Os alunos falam todos juntos tentando explicar a situação, o diretor bate a mesa e ordena, levantando o tom de voz, pedindo que falem um por vez. A aluna explica a situação. O diretor pede chamar ao professor porque não acha o que dizem os alunos. Entra o professor, este diz que precisa pôr admoestações aos alunos porque se "sublevam" na aula, lhe faltaram o respeito; os alunos começam discutir com o professor levantando o tom de voz, a aluna diz: *"você não deixa falar... você é quem se subleva".* O diretor pergunta novamente o que aconteceu; exige aos alunos que fiquem sentados enquanto fala com o professor, ele da sua versão do que aconteceu e diz que se merecem uma sanção. O diretor pede falar com os alunos, sai o professor. Os alunos lhe explicam novamente a situação e dizem que o professor não os escuta e que os *"trata de ignorantes",* o diretor expressa que vai falar com o professor porque quer pôr admoestações, diz: *"não prometo nada, vou tentar convencê-lo que não ponha sanções, mas se o professor o decidir vão correr as admoestações ou suspensões".* Os jovens ficam irritados e depois pedem *"por favor"* que não os suspenda; o diretor lhes pede que se retirem. Encontram-se no cenário Professor e Diretor. O Diretor apresenta a situação que relatam os alunos, e pergunta ao Professor se acha os alunos se merecem sanção pelo acontecido, o professor diz: *"Eu venho, dou aulas e se não quiserem escutar, vão-se... teve-lhe que pedir, por favor, que desliguem o móvel"*. Com ira e sem olhar ao diretor, segue falando sobre as interrupções na aula da aluna e persiste na idéia de pôr sanção. O diretor lhe explica que com outra sanção a aluna fica fora do cursado, pergunta se não existe outra medida. Finalmente, concordam entre ambos que a próxima aula se fará uma avaliação e diz o professor*: "Nas notas de qualificação se verá".*

Na cena se podem olhar algumas recorrências de sentido nas relações entre jovens e adultos: estes aparecem representados como sujeitos que não escutam e esgrimem diferentes estereótipos e estigmatizações sobre os jovens, prevalecendo um olhar negativo sobre os

[356] Expressão idiomática da gíria rio-platense que se emprega quando alguém não atende às outras pessoas.

mesmos. Os jovens se mostram indignados, incômodos por não poder falar e ser escutados. Acumulam sentimentos de enojo e não podem expressar sua opinião.

Se analisarmos os sentidos que aparecem sobre "as relações entre jovens e adultos" na dramatização, vemos que o *trato* ou modo de vinculação do professor é um indicador muito sensível para os alunos: *"Não me incomode moça, estou explicando"*; *"Cale a boca, estou explicando, ainda não acabei".* Mas também o são os modos de ensino e de indicar interesse ou não, pela aprendizagem dos jovens. Por isso o reclamo da aluna: *"Como quer que siga a explicação se não entendo",* incide diretamente no clima da classe, já que o conflito começa expressar-se a partir de certa desconformidade com um modo de ensinar que não inclui aos jovens como participantes ativos; dum exercício do ensino que confunde a construção de autoridade pedagógica (a partir da assimetria de saberes) com um mero exercício autoritário do poder conferido como professor.

Freqüentemente, estas expressões dos alunos costumam ser percebidas como disruptivas do trabalho escolar pelos adultos da instituição. Contudo, aqui aparecem desde outros sentidos e não necessariamente têm que ser percebidas como tais. Se nos situamos do ponto de vista dos jovens, podem pensar-se como uma forma de afrontamento e resistência frente uma experiência escolar que construí o desinteresse pelo conhecimento mais que promovê-lo (Paulín e Tomasini, 2007).

As formas do "trato" que os professores dispensam aos alunos são chaves da perspectiva dos jovens e fazem referência à dimensão vincular da relação educativa e não somente como relação acadêmica centrada na instrução. Nesta dimensão vincular, os jovens das gerações atuais esperam que se cumpra um "princípio de reciprocidade" que como expõem Dubet e Martuccelli (1998) na escolaridade secundaria substitui à idéia de obediência "natural" esperada na escolaridade elementar para as crianças, já que os alunos adolescentes, mais que protestar contra a autoridade, exigem considerações pessoais, reciprocidade de atitudes e respeito dos seus direitos por parte dos adultos.

Os sentidos diferentes que se jogam sobre o *respeito* na relação educativa em chave de relação inter-geracional, também emergem nesta representação mostrando as tensões e conflitos habituais entre adultos e adolescentes na escola secundaria.

Aluna: *"Você não me falte o respeito, se eu lhe pergunto bem, por que me contesta assim"*, Aluna diz: *"mas me faltou o respeito"*, o preceptor diz: *"eu não acho isso* (que o professor tenha-lhes faltado o respeito) *se tiverem queixa alguma, vão à Diretoria"*. Os jovens esperam um reconhecimento subjetivante dos professores, enquanto que estes, tal vez apresentados em forma extrema na representação, não os olham nem escutam, falam pelo telefone móvel, lêem os jornais, não confiam *a priori* nas suas versões e não permitem que expressem seu direito a réplica.

A resolução dos conflitos acaba com a anulação dum dos sujeitos da relação, neste caso, os jovens já que as alternativas expressadas vão da expulsão, a sanção disciplinaria ou as proibições e ameaças constantes na comunicação cotidiana. Neste caso particular, o desenlace da cena se "resolve" através dum deslocamento da sanção disciplinaria numa ameaça explícita

através da arbitrariedade na avaliação quando o professor representado diz: *"Nas notas se verá".*

Em forma coincidente aos resultados dos nossos estudos (López, Paulín e Tomasini: 2008), as produções dramáticas destes dispositivos assinalam três aspectos "sensíveis" das práticas educativas para eles: *relação vincular, proposta pedagógica e regulação disciplinaria,* que à sua vez, relacionam com a emergência do conflito na classe e a crise de autoridade dos professores.

Os plenários: oportunidade de analise e reflexão

Nos plenários se dramatizaram as cenas relativas à experiência escolar, já elaboradas em cada um dos espaços de pequenos grupos. Logo de que cada grupo representou sua cena, se abriu um espaço de comentários no qual se expressaram reflexões sobre as relações dos jovens entre si e com os adultos na escola.

O plenário permite aos participantes da jornada apreciar a diversidade de produções das oficinas. Aqui adquire relevância a dimensão do coletivo do trabalho feito por todos/as os/as participantes. Ali se apresenta a produção lograda em cada oficina. Produze-se uma cumplicidade entre aqueles/as que representam e o público espectador (aplausos, risos, comentários), gerando uma potência coletiva. Assim, ao abrir um espaço de comentários, permite re-significar aquilo produzido, abrir a novos interrogantes, produzir um novo movimento.

Os participantes se convertem em vozerios protagonistas quebrando-se o anonimato institucional. O espaço, tempo e ritmo escolar se modifica produzindo-se outros modos de apropriação da experiência escolar através da sua posta em analise. Produze-se nos participantes um modo diferente de estar, diferente ao dum ditado de aulas habituais, são eles os que construem sentidos possíveis e por isso o dispositivo permite, habilita e dispõe à interpretação coletiva.

Deve-se assinalar que o dispositivo vai da universidade aos centros educativos, num segundo momento com os grupos de jovens e professores que participam da experiência. Nestes se apresenta um audiovisual com todas as representações em oficinas; através da técnica de grupos de reflexão se propõe a analise de cada uma das cenas, as referencias à sua experiência escolar e a geração de estratégias ou ações feitas para abordar os conflitos resenhados desde diversas alternativas.

Conclusões

Consideramos conveniente insistir sobre que a abordagem do desenho e este tipo de dispositivo de representação teatral é construído a partir do tema ou problema a abordar; ou seja, não tem desenhos e dispositivos aplicáveis em série, senão instrumentos e ferramentas

delimitadas a partir dos objetivos e fins que se persigam, do marco teórico que se tenha e do tema para trabalhar.

Ao falar de dispositivos, recuperamos as considerações que faz Ana María Fernández, quem refere ao termo como *artifícios tecnológicos* desenhado em intervenções institucionais e/ou comunitárias *"o dispositivo é pensado como máquina que dispõe a, que gera condições de possibilidade, que provoca ou põe em visibilidade e eventualmente em enunciabilidade de latências grupais, institucionais e/ou comunitárias"*. (Fernández, 2007:115)

Nesta apresentação, temos tentado explicitar os alcances e possibilidades que adquire o trabalhar com o dispositivo de representação teatral na medida em que constitui um artifício que consegue desarmar as modalidades habituais de trabalhar com os/as jovens as situações conflituosas na escola (através de mecanismos de disciplinamento ou interpelações reflexivas que não contemplam formatos dialógicos). Entendemos que predispõe douto modo aos sujeitos, constituindo espaços coletivos e gerando outros modos de enunciação possível.

Também consideramos que o dispositivo abre à visibilidade de situações naturalizadas, gera condições para a identificação de linhas de sentido por parte dos mesmos atores e permite na sua re-visão por parte dos adultos a reflexão sobre as práticas sócio educativas com os jovens. As cenas se construíram a partir da emergência de sentidos pelo que, ao dizer de Ana María Fernández*, "o dispositivo não pré-vem, não prescreve, senão que dis-põe à invenção dos participantes…".* (2007:154).

Consideramos que o dispositivo foi produtivo para elaborar multiplicidade de *sentidos ligados à experiência escolar*; assim é como puderam significá-la como solidão, violência, injustiça, ausência da intervenção adulta e/ou o autoritarismo e também vivências significadas como situações de solidariedade e amizade entre adolescentes.

BIBLIOGRAFIA

BALL, S. (1989). La micropolítica de la escuela, hacia una teoría de la organización escolar. Buenos Aires: Paidós.

BARDISA RUIZ, T. (1997) Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. Revista Iberoamericana de Educación, 15 (pp 13-52)

DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada.

FERNANDEZ, A. M. (1989) El campo grupal. Notas para una generalogía.Buenos Aires: Paidós.

FERNANDEZ, A. M. (2007) Las Lógicas Colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades. Buenos Aires: Biblos.

IBAÑEZ, T. (1994). “La dimensión política de la Psicología Social”, en Bernardo Jiménez (coord.) *Psicología Social Construccionista* (pp 281 - 297) Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

LEÓN VEGA, E. (1999) Usos y discursos sobre la vida cotidiana. México, Anthropos.

LÓPEZ, C. J. PAULIN, H. y TOMASINI, M. (2008) ”Perspectivas de los alumnos sobre los conflictos: algo más que puntos de vista”, en Paulín H. y Tomasini M. (Eds.) Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas, (pp 67-100). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

NEIMAN G. y QUARANTA G. (2008). “Los estudios de caso en la investigación sociológica”, en Vasilachis I. (ed.) Estrategias de investigación cualitativa (pp 213-236). Buenos Aires: Gedisa.

PAULIN H. (2002). “Psicología Social y Escuela: supuestos y líneas de trabajo en los problemas de disciplina y convivencia”, en Paulín H. y Rodigou M. (eds.) Cuadernos del Campo Psicosocial: Hacer/es en Psicología Social (pp 67 -83) Córdoba: Brujas.

PAULIN H., BONVILLANI A. y TOMASINI M. (2003): "Aportes de la construcción de grupos operativos en la instituciones educativas: relecturas y precauciones." en Correa A. M. (e.d), Notas para una Psicología Social como crítica a la vida cotidiana, (pp- 135-146) Córdoba: Brujas.

PAULIN H. y TOMASINI M. (2007). Inducción, apropiación y resistencia. Discusiones sobre el concepto de socialización en las prácticas educativas, *Revista Conciencia Social, 10,* (pp 67-74).

PAULIN H. y TOMASINI M (2008). Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

PICHON RIVIERE E. (1977) Del psicoanálisis a la psicología social. Buenos Aires: Nueva Visión.

SPINK, M. J. (2000). Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano. Aproximações teóricas e metodológicas. San Pablo: Cortez Editora.

STAKE R. (1995). Investigación con estudios de casos. Madrid: Morata.

STRAUSS A. y CORBIN J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Medellín: Universidad de Antioquía.

WORONOWSKY, M. (1992).” ¿Tiene vigencia el grupo operativo?” en Woronowski M. y Jasiner G (eds.) Para pensar a Pichón (pp 97-122) Buenos Aires: Lugar.

NARRATIVAS DA VIOLÊNCIA: ECOSOFIA À MARGEM NO COTIDIANO ESCOLAR

Ivan Fortunato[357]

Marta Bastos Catunda[358]

Resumo: Nesse trabalho, apresentamos posição reflexiva com apoio da ecosofia de Guattari para analisar ou mesmo reencantar a relação que há entre educação e sociedade para compreensão mais detida dessa violência que envolve o cotidiano escolar que possa revelar e estimular um diálogo intenso sobre o assunto. Nesse sentido indicamos algumas saídas iniciais ou, motivações partindo dos testemunhos dos próprios atores do processo educativo Para aproximar desse movimento crísico, como a reterritorialização da sala de aula e das relações do aprender – porque o discurso acadêmico não deve somente legitimar o estado de barbárie, ou tratá-lo como caso de policia, mas, propor aos professores uma atitude concreta para movimentar a dinâmica ecológica que despertem uma profunda reflexão em relação à valorização da vida.

Palavras-chave: violência, cotidiano escolar, educação ambiental.

Introdução

A mídia aborda, cada vez mais, fatos ocorridos no cotidiano escolar que são relatos de violência perversa contra os três registros ecológicos indicados por Félix Guattari (2001): o meio ambiente, as relações sociais e a subjetividade humana. Segundo Guattari, a natureza, a individualidade antrópica e as relações sociais são registros singulares, ao mesmo tempo em que estão interligados em por movimentos dinâmicos. Esses meios vivos, ambiente/relações/subjetividade, perpassam uns pelos outros e não há como separá-los ou compreendê-los separadamente. Assim, de acordo com a construção teórica de Guattari, o que acontece com o ambiente, modifica a sociedade e também a mentalidade, reciprocamente. Nessa direção, por conta dessa inter-relação dinâmica, qualquer degradação em um desses registros acarreta implicações mútuas.

A banalização da violência se torna discurso onipresente na mídia, criando, no cotidiano, uma estética da violência. Essa estética também se apresenta na escola, e não são poucas as notícias que deflagram ataques contra todos os registros ecológicos: são depredações contra o patrimônio material da escola, depredando o registro ambiental; também são as brigas violentas de alunos c/alunos – como é o caso do *bullying*, que ganha notoriedade na imprensa – e de alunos c/professores (relações sociais), que acabam por influir no indivíduo professor e no indivíduo aluno, no sentido de minimizar a relação consigo mesmo (subjetividade humana) no processo educativo. A educação escolar sozinha não consegue mais dar conta esse ambiente conturbado, mas fica com o ônus, que é também reflexo de um

[357] Grupo de pesquisa Cotidiano Escolar da Universidade de Sorocaba. Pedagogo pela UNESP. Contato: ivanfrt@yahoo.com.br.

[358] Grupo de pesquisa Cotidiano Escolar da Universidade de Sorocaba. Doutoranda em Educação pela UNISO. Contato: marta_catunda@hotmail.com.

ambiente social frágil, acuado e que reluta em reagir, resultando em bordões que clamam que a educação não tem mais jeito.

Fato é que para compreender essa violência, e a perversidade que a estimula dentro do ambiente escolar, a análise, as medidas preventivas e saneadoras, precisam ultrapassar os muros escolares e perpassar a sociedade como um todo – como lembra Paulo Freire, a escola é apenas um subsistema de um sistema maior e que todos (subsistemas e sistema) estão em relações dinâmicas. Segundo Paulo Freire:

Fala-se da crise da escola como se ela existisse desgarrada do contexto histórico-social, econômico, político da sociedade concreta onde atua; como se ela pudesse ser decifrada sem a inteligência de como o poder, nesta ou naquela sociedade, se vem constituindo, a serviço de quem e desservindo a quem, em favor de que e contra que. (FREIRE, 1980)

Nesse trabalho, as reflexões sobre a ecosofia de Guattari tem como objetivo vitalizar a dinâmica entre a educação e a sociedade para compreensão da violência que envolve o cotidiano escolar. A sociedade, como indica Maffesoli (2007; 1998; 1997; 1996) ao descrever o nomadismo pós-moderno, encontra-se em um processo *neobárbaro*, recheado de violências perversas contra o meio ambiente (aquecimento global, derramamento de petróleo, grandes represas, queimadas etc.), contra o próprio ser humano (guerras militares, civis e ideológicas) e contra si mesmo (histeria, síndrome do pânico, ansiedade). Esse processo violento tem reflexo contundente dentro dos muros escolares, como ilustram as narrativas que aqui compartilhamos. A intenção é a partir das narrativas que infestam o cotidiano escolar avaliar mais de perto o que está ocorrendo no ambiente relacional e assim identificar alguns indicadores que podem vir a fornecer estímulos ao enfrentamento concreto dessa situação. Enfrentamento que clama por uma educação viva.

Relações ambientais e violências narradas dentro das escolas

Violência não é um fenômeno recente: Pesavento (2006, p. 1) explica que "a violência é antiga, parece ser mesmo congênita na trajetória do homem sobre a terra, ou mesmo antes, se remontarmos aos mitos ancestrais". Historicamente, a violência tem sua utilidade na natural cadeia de sobrevivência, na qual há a luta pela vida. Porém, em grosseira síntese, essa violência natural evoluiu no ambiente antrópico desse estatuto de sobrevivência para uma perversidade incontrolável e até mesmo inexplicável. A violência perversa permeia todas as esferas da sociedade. Waiselfiz (2010, p. 9) explica que "o contínuo incremento da violência cotidiana configura-se como aspecto representativo e problemático da atual organização da vida social, especialmente nos grandes centros urbanos, manifestando-se nas diversas esferas da vida social". Assim, a hostilidade está dentro das casas (AZEVEDO *et all*, 1997; AZEVEDO & GERRA, 2001), no trabalho (LIMA *et all*, 2008), nas cidades (MORAIS, 1985; GULLO, 1998; CALDEIRA, 2000), no esporte (PIMENTA, 2000; SATREPRAVO & MEZZADRI, 2003), no ambiente virtual da internet (ABRAMOVAY *et all*, 2009), e na escola (GUIMARÃES, 1999; LUCINDA *et all*, 1999; NJAINE & MINAYO, 2003 etc[359].).

[359] A bibliografia sobre violência na/da escola é tão vasta e extensa que limitamos as referências a algumas obras significativas.

Na escola, o cúmulo hostil são os tiroteios que matam, como o famoso caso de *Columbine*[360], nos Estados Unidos. Mas a violência perversa não é somente essa dos jornais que, pelo tamanho e crueldade, ganham espaço público. Os trabalhos de Nilda Alves (2007; 2003) e Inês Barbosa de Oliveira (2009; 2007), dentre outros, apontam que os acontecimentos menores, que envolvem um bairro, ou uma escola, uma sala de aula, ou até mesmo um único aluno, são de extrema importância para compreensão da dinâmica do cotidiano escolar. Estudamos o cotidiano não com a pretensão de formulação de teorias generalizantes, mas somente para a re/formulação de atos políticos para a transformação deste espaço, que é único em suas relações e subjetividades.

Nessa direção, surge a pesquisa com narrativas. Baseada nos fatos violentos que se manifestam no cotidiano escolar compreende-se que a educação tem a prerrogativa legítima para buscar saídas, diagnosticar, apontar caminhos e que estes estão dentro da própria escola em seus casos diários. O que temos assistido é que a questão da violência está acuando a sociedade envolvente de tal modo que a escola acaba tratando qualquer assunto ou acontecimento ligado à violência como caso de polícia. E isso ao invés de potencializar a reflexão e levar a uma possível práxis pedagógica partindo dos exemplos de cada escola, para lidar com esse assunto, acaba ficando refém de uma situação de imobilismo que é geral e desfavorável ao processo educativo em si, como um processo dinâmico. Portanto é da natureza da ação de educar a superação, a movimentação, a vitalidade.

O trabalho com narrativas não vem com a pretensão de generalizar os acontecimentos dinâmicos, mas justamente se propõe a resgatar a dimensão subjetiva de nosso estatuto social-maquínico, voltado para as estatísticas e para a padronização de todas as esferas sociais, incluindo aí a educação. Nas narrativas que seguem, fatos isolados são trazidos ao público. Pequeno em sua notoriedade midiática, mas enorme nas potencialidades dos atores envolvidos, porque limitam as ações do educar. O primeiro passo para reterritorializar essa dimensão perversa é o de se compreender como agente reflexivo para transformação. Narrar o cotidiano é o início dessa práxis.

***Educação que vem do berço*:**

"Era um dia de prova final. Como de costume, pedi aos alunos que deixassem seus materiais na minha mesa. As provas foram distribuídas. Era um texto para análise com perguntas discursivas, e não prova de múltipla escolha. De repente, duas alunas começaram a se atracar com puxões de cabelo e arranhões, xingamentos no meio da prova. Pedi para que saíssem e se dirigissem ao Coordenador do Curso. Uma delas chamou a mãe pelo celular. Terminada a prova o Coordenador e as duas alunas me aguardavam, uma delas acompanhada da mãe. Afinal, porque estavam brigando? A mãe que acompanhava uma das alunas disse: "A minha filha não tem culpa de nada, passou horas escrevendo a cola na carteira e agora 'essa aí' [apontado para a agredida] sentou na carteira dela sabendo que tinha a cola lá. Isso não é justo! Ela tem razão de agredir 'essa ai'!. Pasmem!, isso mesmo: a mãe achava muito natural que a filha tivesse feito a cola na carteira e ainda por cima, que por esse motivo torpe tivesse agredido a colega". (MC, professora de teoria da comunicação do curso de comunicação social).

[360] Episódio recontado, em 2003, pelo diretor de cinema Gus Van Sant no filme Elefante.

Neste caso, a violência e a impunidade começam dentro dos lares e avançam no ambiente escolar universitário com seus tentaculares equívocos que estimulam a violência crescente. A padronização da vida segundo Guatarri (1992) levou ao descarnamento das relações sociais que passaram a ser geridas por padrões de competição, de expiação, de estranhamento do outro, que gera aberrações do tipo 'meu filho tem direito' ou 'meu filho é melhor que o outro'. Mesmo que esteja errado, em um mundo tão violento tenho que proteger minha cria a qualquer custo, mesmo que esteja infringindo regras simples e claras do convívio escolar.

A impunidade começa dentro de casa e nas relações de vizinhança, na forma como trato aquele que é igual a mim. Por isso, Guatarri (2001) afirma a necessidade de atentarmos para ossificação das atuais formas de sociabilidade, associabilidade e a laminação dos sistemas particulares de valor que estão na base da interação das gangues, guetos que surgem da falta crônica de solidariedade, esta, seria uma espécie de carne para cobrir a 'ossificação' exposta das atuais instituições.

Tesouras, violência banal e animais como mercadoria

"O começo do dia indicava uma segunda-feira normal. O sinal tocou, as crianças fizeram aquela algazarra, mas logo foram para suas salas. Papelada, assinaturas... e uma professora que surge assustada. Ela me contou o que fez SL, aluna do terceiro ano do fundamental: a menina, aparentemente calma, disse que se estressou no final de semana e matou seu próprio cachorro com uma tesoura de ponta. A mãe se livrou do animal morto e lhe prometeu comprar outro". (CRS, diretora de escola)

A reflexão de Guatarri (1992) aponta para uma questão que nomeia plano de equivalência geral, que em outras palavras pode ser entendido como uma espécie desaparecimento de todo tipo de diferenciações em função da padronização avançada. Diferença por exemplo, entre o que o que é humanidade, solidariedade, e o que é produto, padrão de consumo. Para Guatarri, a equivalência é proporcionada pelo mesmo tratamento padronizado, seja na cultura e o desconhecimento dos valores locais e regionais, seja nos produtos de consumo que já não mais tratados como coisas, mas como necessidades essenciais à sobrevivência, que já vêm embalados como faz a publicidade, com roupagem de afetos. Neste caso, os *pets* são tratados como adorno e não como seres vivos.

Esse tratamento de adorno dado ao seres vivos pode levar a esse tipo de reação onde o animal de estimação deve ser eliminado, descartado como fazem as crianças com seus brinquedos: se não satisfaz as necessidades afetivas, ou de entretenimento, troca-se por outro de outra raça, abandona-se na rua, troca-se por outro 'produto', desliga-se da tomada, ou banaliza-se a crueldade como narra a diretora CRS. Como se a relação com esse animal-produto pudesse ser descartada, como se pode fazer com aquele brinquedinho popularizado nos anos 1990 chamado de *bichinho virtual*. Nessa relação com a máquina, é possível deixar de interagir, ou simplesmente apagar, desligar e até deixar morrer. Neste caso, o ato violento é signico de uma sociedade que valoriza mais a morte do que a vida, ou que coloca ambas no mesmo plano de equivalência.

Pior do que não saber é negar-se a aprender[361]

"A aula era normalmente tumultuada. É o que acontece quando mais de cem pessoas dividem a mesma sala de aula abafada e sem acústica adequada. As aulas, espaços destinados à promoção do pensamento crítico no ensino superior reduzem-se a palestras do senso-comum, alienantes para professores e alunos. Obviamente que, nesse processo, sempre há aqueles que se recusam aos limites estabelecidos e superam as imposições do sistema maquínico. O discurso do professor era esse: práxis, reflexão, muita leitura e atos políticos para a transformação do cotidiano escolar. Uma aluna, porta voz dos demais, ergue o braço e 'manda' o professor se calar, porque naquela sala ninguém queria aprender, mas tirar nota para passar nas matérias; o professor deveria dar um 'trabalhinho' valendo ponto, sob pena de ser tachado como mau professor e, portanto, inadequado para a função". (IF, pedagogo e, depois de acúmulos de casos como esse, ex-professor de pedagogia)

No ensino pago, a questão do consumo torna-se central. O professor tem que se comportar de uma forma que me satisfaça, afinal estou pagando caro, não para aprender, mas para consumir aquilo que desejo aprender. Aprender é algo exige esforço e isso tem um preço (pensa o aluno). De novo, o plano de equivalência atua aqui.

Tudo é produto, tudo é mercadoria. Já que tenho que pagar para aprender, quero agir como faço nas prateleiras do supermercado, escolher o produto-professor e se não posso escolher pelo menos que ele se comporte e não me imponha esforços para aprender. Não se pode queixar desta situação, ela se apresenta como condição limítofre do plano equivalência geral: são problemáticas multipolares nos registros das três ecologias, para as quais alerta Guatarri.

Alternativas em direção às saídas saudáveis

Uma educação de qualidade depende, antes de tudo, de ambiente pacífico, que ofereça condições físicas e psicológicas favoráveis ao ensino e à aprendizagem. Espaços marcados pela violência em suas diversas formas prejudicam enormemente a educação. (SANGARI, 2010, p. 5)

Essa situação crônica e diária da violência é resultado de uma sociedade civil que insiste em ignorar essas questões cruciais e por isso torna-se incapaz de agregar ações concretas para uma cidadania educativa cumulativa de interações sociais. A relação entre educação e a violência pode ser encontrada em três vias distintas com suas problemáticas multipolares. A primeira que compreende a violência como parte indissociável da sobrevivência e, assim, pode ser encarada como provedora de vida. A segunda linha é a da violência perversa, que forma um círculo vicioso de violência pela violência. Finalmente, a educação frente à violência é a que busca enfrentamento para combater a inércia do estado atual e, sobretudo envolver o ambiente relacional, com as questões violentas que ocorrem na escola não apenas como caso de polícia.

Acreditamos que o discurso acadêmico não deve somente legitimar o estado de barbárie. Há que se pensar sobre esse movimento crísico, principalmente nas escolas que são os espaços compreendidos como lócus para o desenvolvimento da cidadania. Algumas dessas saídas podem estar na ecosofia

[361] Frase de José Fortunato Neto, no prefácio do Dicionário Ambiental Básico (2004).

proposta por Guattari, que percebe as potências dos atos políticos moleculares, que começam dentro do próprio ambiente da sala de aula, para movimentar a dinâmica própria dos ambientes de vida. Já trabalhamos[362] com a ecosofia pela educação ambiental na des/reterritorialização dessa condição perversa que é a violência hostil na sociedade, mas principalmente no alicerce da cidadania, que é a educação. Legitimar o cotidiano e a dimensão subjetiva tem sempre se revelado como saídas saudáveis.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVAY, M. *et all.* **Revelando tramas, descobrindo segredos:** violência e convivência nas escolas. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009.

ALVES, N. G. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Teias**, v. 4, p. 1-8, 2007.

_____. Cultura e Cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 23, p. 62-74, 2003.

AZEVEDO, M. A. *et all*. **Organização da Infância e Violência Doméstica: fronteiras do conhecimento**. São Paulo, Cortez, 1997.

AZEVEDO, M. A.; GERRA, V. N. A. **Mania de bater**: a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo: Editora iglu, 2001.

CALDEIRA, T. P. R. **Cidade de muros:** crime, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo: Edusp, 2000.

CATUNDA, M. Educar e cultivar ambientes. In*:* NOAL, Oliveira Fernando; BARCELOS, Valdo Hermes (orgs.) **Educação ambiental e cidadania:** cenários brasileiros. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003, pp. 231- 251.

CATUNDA, M ; FORTUNATO, I.; REIGOTA, M. Vozes do Cotidiano: narrativas da vida escolar [resumo]. In: EPIC, UNISO, junho de 2010.

FORTUNATO, I. CATUNDA, M. Narrativas para ecologia do cotidiano escolar: som gerador e música geratriz. **RECE: Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, v. 8(2009), 2010a.

_____. As três ecologias na/da sala de aula. 2010b. [mimeo]

FORTUNATO NETO, J. **Prefácio.** In: FORTUNATO NETO, J. (org.) **Dicionário Ambiental Básico**. 1ª ed. Brotas: Gráfica e Editora Rimi, 2004.

GUATTARI, F. **As três ecologias.** 11ª. ed. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. **Caosmose**: um novo paradigma estético. São Paulo: Editora 34, 1992.

GUIMARÃES, Á. **A dinâmica da violência escolar:** Conflito e ambigüidade. Campinas/SP: Autores Associados, 1996.

[362] Ver Catunda (2003), Fortunato & Catunda (2010a e 2010b) e Catunda, Fortunato & Reigota (2010).

GULLO, A. A. S. Violência urbana: um problema social. **Tempo Social – Revista de Sociologia da USP** 10(1): 105-119, 1998.

FREIRE, P. Apresentação. In: HARPER, B. *et all*. **Cuidado, escola!**: desigualdade, domesticação e algumas saídas. 18ª. ed. São Paulo: editora Brasiliense, 1980.

LIMA, A. P. P. *et* all. **Violência no Trabalho: reflexões, conceitos e orientações.** Núcleo de Estudos e Ações sobre Violência no Trabalho. Brasília: Câmara Legislativa do Distrito Federal, 2008.

LUCINDA, M. C.; NASCIMENTO, M. G.; CANDAU, V. M. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

MAFFESOLI, M. **O conhecimento comum.** Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **Elogio da razão sensível.** Rio de Janeiro, Vozes, 1998.

_____. **O tempo das tribos.** Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1997.

_____. **No fundo das aparências**. Rio de Janeiro, Vozes, 1996.

MORAIS, R. **O que é violência urbana?** São Paulo: Brasiliense, 1985.

NJAINE, K.; MINAYO, M. C. S. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, v.7, n.13, p.119-34, 2003.

OLIVEIRA, I. B. Pesquisa em educação e estudos da vida cotidiana: o desafio da coerência. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 6, p. 173-190, 2009.

_____. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 47-72, 2007.

PESAVENTO, S. J. Memória e história: as marcas da violência. **Revista de história e estudos culturais**, vol.3, ano III, no. 3, Julho-Setembro, 2006.

PIMENTA, C. A. M. Violência entre torcidas organizadas de futebol. **São Paulo Perspec.** 2000, vol.14, n.2, pp. 122-128.

ROLIM, M. **Mais educação, menos violência:** caminhos inovadores do programa de abertura das escolas públicas nos fins de semana. Brasília : UNESCO, Fundação Vale, 2008.

SANGARI, B. Violência, educação, cidadania. In: WAISELFIZ, J. J. **Mapa da violência 2010:** anatomia dos homicídios no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari, 2010, pp. 5-6.

SATREPRAVO, F. A.; MEZZADRI, F. M. Esporte, relaçoes sociais e violências. **Motriz**, Rio Claro, v.9, n.1, p. 59- 63, jan./abr. 2003

WAISELFIZ, J. J. **Mapa da violência 2010:** anatomia dos homicídios no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari, 2010.

O CONCEITO DE AGENCIAMENTO E O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA

("De Frente para o Crime'')

José Luiz Pastre[363]

Resumo: Neste texto pretendo apresentar alguns pontos que considero importantes para abordarmos o problema da violência entre os quais está a exposição do conceito de agenciamento como instrumento de análise desse fenômeno. Procuro retomar algumas análises que tiveram seu início em determinadas experiências de meu trabalho enquanto professor na rede pública de ensino, e que se desdobraram, em alguns de seus aspectos, em minha pesquisa de mestrado e de doutorado[364] em educação. Não é meu objetivo, nos limites deste texto, fazer uma reconstituição exaustiva desse processo. Trata-se apenas de assinalar a emergência de minha preocupação com o fenômeno e destacar alguns pontos que considero importantes.

Palavras-chave: Agenciamento, Violência.

Paisagem de Acontecimentos

Em Campinas, em meados de 1990, o índice de violência na cidade, e nas escolas em particular, e sua repercussão na mídia, levou dirigentes de ensino a se reunirem com profissionais da segurança pública para receberem algum tipo de orientação de como deveriam proceder diante dos fatos[365]. Algumas das orientações iniciais foram: o uso

[363] Professor de sociologia da rede estadual de ensino, pesquisador do Violar e doutorando do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp.

[364] Sob orientação da Profa. Dra. Áurea M. Guimarães.

[365] No caso, trata-se de escolas da rede pública estadual de ensino. Entretanto, a preocupação com a violência não foi, e não é, exclusividade da cidade de Campinas. Podemos acompanhar esta preocupação recorrendo às notícias de jornais da época. Nesse período, as entidades sindicais também passaram a incluir em suas pautas de discussão e em suas reivindicações o debate a respeito da violência. Também passaram a elaborar pesquisas próprias para levantar dados a respeito da violência nas escolas. Talvez as discussões iniciais desse tema, no sindicato, tenham tido seu estopim em Campinas. Um grupo de estudos, do qual eu também fazia parte, passou a discutir o tema da violência em suas reuniões e, em uma assembléia do sindicato, apresentou os temas que estavam sendo estudados e convidando os professores presentes a participarem das reuniões. O assunto acabou mobilizando a assembléia e, por tabela, os dirigentes. Aos poucos, passou a fazer parte da pauta de reuniões e de reivindicações do sindicato. No entanto, a abordagem da violência no sindicato, em seu início, ficou restrita ao problema da segurança. Houve até uma lei (LEI Nº 697, de 2003) aprovada pela assembléia legislativa, instituindo a política de prevenção à violência contra educadores na rede de ensino do Estado de São Paulo. O grupo, em suas discussões, procurou problematizar este tipo de abordagem e relacionar com a educação. No entanto, por diversos motivos, o grupo se dissolveu. Os dados das pesquisas do sindicato podem ser acessados no site da APEOESP.

obrigatório de uniforme escolar em todas as escolas públicas, para identificar o aluno; a proibição do uso de bonés, para evitar o uso de drogas; o fechamento de portões, para impedir a entrada de pessoas estranhas ao ambiente escolar; adoção de câmeras, nas instituições que tivessem recursos financeiros para tal, etc.

Além da preocupação com a segurança e uma série de resoluções e orientações que visavam criar procedimentos comuns a todas as escolas públicas, em meio ao discurso da qualidade e da melhoria da educação[366], também vieram uma série de resoluções e políticas educacionais que acabaram criando uma padronização. Se antes, as escolas tinham certa liberdade, chegamos ao limite de termos, atualmente, "cartilhas" comuns a todas as escolas públicas da rede estadual para os professores darem suas aulas.

Ainda na cidade de Campinas, mais recentemente, foi criada uma política de segurança com o objetivo de "reduzir o tráfico de drogas, a prostituição, o número de furtos e assaltos e, principalmente, a vadiagem e mendicância pelas ruas do centro da cidade". Intitulada "Programa Tolerância Zero", a política se inspira em uma experiência de política de segurança da prefeitura de Nova York, nos Estados Unidos, nos anos 90. Fato que tem levado alguns grupos mais diretamente envolvidos na defesa dos direitos humanos a questionarem o caráter higienista da política por não investir em programas sociais e culturais, na "revitalização"[367] do centro da cidade e preocupar-se pouco com a "vitalização" da periferia.

Nestes poucos parágrafos, podemos detectar preocupações e desejos legítimos das pessoas: o desejo de segurança em relação à vida, o desejo de que as instituições melhorem e funcionem com qualidade, o desejo de uma cidade bonita. No entanto, é preciso perguntar como isso tudo está sendo agenciado? Ora, as políticas educacionais não foram implantadas sem resistência! Mas em que medida o fenômeno da violência e as políticas de segurança foram, e são, usadas como forma de captura, como exercício de outra violência que "marginaliza", ou mesmo criminaliza, aqueles que vêem nelas um modo de tirar a autonomia das escolas públicas, sustentando-se no sentimento de medo, de insegurança[368]?

A minha exposição do conceito de agenciamento terá como fio condutor problematizar o discurso da segurança e da justiça enquanto discurso que mobiliza um conjunto de práticas políticas e sociais em torno do fenômeno da violência, práticas que, em geral, tendem a conservar determinada ordem social. Digo "em geral", pois é preciso considerar os agenciamentos que põem em funcionamento esses discursos e essas práticas. É bem verdade que alguns autores[369], pensando a segurança na perspectiva de uma sociedade democrática,

[366] Não nos esqueçamos do discurso da "qualidade total" no auge das políticas neoliberais, que visavam tornar as escolas públicas mais eficientes, a partir de modelos empresariais.
[367] Na verdade, o discurso de revitalização do centro acaba sendo uma desculpa para a política de higienização.
[368] "A administração de uma grande segurança molar organizada tem por correlato toda uma microgestão de pequenos medos, toda uma insegurança molecular permanente, a tal ponto que a fórmula dos ministérios do interior poderia ser: uma macropolítica da sociedade para e por uma micropolítica da insegurança" (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 263).
[369] Entre os quais, Luis Eduardo Soares e Boaventura de Souza Santos.

observam que tradicionalmente o tema da segurança não foi uma preocupação de setores progressistas. Relegando-o para um segundo plano, deram espaço para que os setores mais conservadores[370] da sociedade elaborassem políticas de segurança de acordo com sua perspectiva e seus interesses. No entanto, isto pode constituir-se em uma armadilha[371], quando o problema de segurança se restringe à "escolha" entre liberdade ou segurança, quando não participamos do processo de construção de nossa liberdade[372]. Daí a importância do conceito de agenciamento, como veremos a seguir, pois há determinado tipo de exercício da liberdade que pode muito bem ser uma captura. Por exemplo, Foucault afirma que a política liberal engaja-se em um mecanismo de poder no qual ela terá que, a cada instante, arbitrar a liberdade e a segurança dos indivíduos em torno da noção de perigo (FOUCAULT, 2004, p. 67). Para Foucault, não há liberalismo sem uma cultura do perigo, pois o liberalismo é uma arte de governar que tem como procedimentos o controle, o constrangimento e a coerção, os quais vão constituir como que a contrapartida e o contrapeso das liberdades (Idem, p. 68). Mas em que consiste o conceito de agenciamento?

A propósito do conceito de agenciamento

Deleuze e Guattari pensam a violência e a negatividade sempre como resultado de agenciamentos subjetivos complexos. Elas não estão intrinsecamente inscritas na essência da espécie humana (GUATTARI, 1995, p. 42). Mesmo quando se referem à transformação das linhas de fuga do desejo em destruição, em paixão de abolição, os autores não invocam nenhuma pulsão de morte, enquanto pulsão interna do desejo. Para eles, só há agenciamentos (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 280). O conceito de agenciamento é importante, pois permite pensar os atos, as ações, como sendo algo não apenas de ordem individual, já que as ações engajam sempre pessoas, instituições, etc. (GUATTARI, 1977, p. 93; DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 409).

Deleuze e Guattari chamam de agenciamento todo conjunto de singularidades e de traços extraídos de um fluxo de maneira a se orientar, a tomar consistência, artificialmente e naturalmente: um agenciamento, neste sentido, é uma verdadeira invenção, podendo se agrupar em conjuntos muito vastos que constituem "culturas", ou mesmo "idades" (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 506). Os agenciamentos são composições de desejo, são antes de tudo desejo. O desejo não tem nada a ver com uma determinação natural ou espontânea, o desejo é sempre agenciado, sendo o poder uma dimensão estratificada do agenciamento (Idem, p. 175, p. 497).

[370] Em vários de seus escritos Foucault mostra o uso do complexo justiça-polícia-prisão como dispositivo político-repressivo. Por exemplo: "A repressão das revoltas populares tinha sido até então, sobretudo, tarefa militar. Foi em seguida assegurada, ou melhor, prevenida, por um sistema complexo justiça-polícia-prisão" (FOUCAULT, 1999, p. 50).

[371] Eduardo Soares tem consciência da complexidade do fenômeno e das contradições que ele envolve: "A saída, então, seria abandonar o discurso da prevenção e voltar a negligenciar a questão pública da segurança? Acho que não. Acho que a saída é compartilhar com os leitores, gestores e com a sociedade, os riscos paradoxais envolvidos no tratamento adequado da questão, o qual, portanto, jamais chega a ser inteiramente e perfeitamente adequado, exigindo cuidados, qualificação e a desconstrução crítica, no movimento de sua própria afirmação. Difícil, certamente, mas inevitável, creio. Em resumo: o jeito é assumir plena consciência sobre a ambivalência de minha posição, evitar sua degradação em seu contrário, exibindo, preventivamente, a dimensão crítica que a autoconsciência do problema comporta" (SOARES, 2005, p. 210).

[372] "A liberdade está em inventar os próprios problemas" (DELEUZE, 1997, p. 3-5)

Para Deleuze e Guattari, não há separação entre, por um lado, a dimensão social, que produz uma cultura como sendo resultado da sublimação de um desejo natural, e, por outro lado, um desejo natural cuja repressão é condição para a existência da cultura e da civilização. Eles afirmam que o campo social é imediatamente percorrido pelo desejo, que o desejo é o produto de um campo historicamente determinado e que a libido não tem necessidade de nenhuma mediação, nem sublimação, de nenhuma operação psíquica, de nenhuma transformação, para investir as forças produtivas e as relações de produção (DELEUZE & GUATTARI, 1972, p. 36). No entanto, embora haja identidade entre a produção social e a produção desejante, elas diferem em regime, pois uma forma social de produção exerce uma repressão essencial sobre a produção desejante, mas a produção desejante tem meios, tem potencial, para fazer saltar a forma social[373] (Idem, p. 138).

Ora, se a violência não está inscrita na essência da espécie humana, ela é uma presença na história, a encontramos por toda parte, afirmam Deleuze e Guattari, mas sob regimes e economias diferentes (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 529). Eles distinguem, por exemplo, a luta, a guerra, o crime, a polícia, como diferentes regimes de violência. Consideremos a distinção feita por eles:

"A *luta* seria como o regime da violência primitiva (incluindo-se aí "guerras" primitivas): é uma violência golpe a golpe, a que não falta contudo um código, uma vez que o valor dos golpes é fixado segundo a lei das séries, a partir do valor de um último golpe trocável, ou de uma última mulher a conquistar, etc. Daí uma espécie de ritualização da violência. A *guerra,* pelo menos quando remete à máquina de guerra, é um outro regime, porque implica a mobilização e a autonomização de uma violência dirigida primeiro e por princípio contra o aparelho de Estado (a máquina de guerra, nesse sentido, é a invenção de uma organização nômade original que se volta contra o Estado). O *crime* é ainda diferente, porque é uma violência de ilegalidade que consiste em apoderar-se de alguma coisa a que não se tem "direito", de capturar alguma coisa que não se tem o "direito" de capturar. Mas, justamente, *a polícia de Estado ou violência de direito* é ainda diferente, uma vez que ela consiste em capturar ao mesmo tempo em que constitui um direito de captura. É uma violência estrutural, incorporada, que se opõe a todas as violências diretas. Definiu-se com freqüência o Estado por um "monopólio da violência", mas essa definição reenvia a uma outra, que determina o Estado como "estado do Direito" *(Rechtsstaat).* A sobrecodificação do Estado é precisamente essa violência estrutural que define o direito, violência "policial" e não guerreira. Há violência de direito cada vez que a violência contribui para criar aquilo sobre que ela se exerce ou, como diz Marx, cada vez que a captura contribui para criar aquilo que ela captura. É muito diferente da violência de crime. É por isso também que, *ao inverso da* violência primitiva, a violência de direito ou de Estado parece sempre se pressupor, uma vez que ela preexiste a seu próprio exercício: o Estado pode então dizer que a violência é "original", simples fenômeno de natureza, e pela qual ele não é responsável, ele que só exerce a violência contra os violentos, contra os "criminosos" — contra os primitivos, contra os nômades, para fazer reinar a paz..." (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 559).

Talvez pudéssemos acrescentar outros regimes ou, no interior de determinados regimes, diferentes agenciamentos, tais como o do tráfico de drogas e do crime organizado, por exemplo, como mostra Soares. O que parece interessante na distinção feita por Deleuze e Guattari é que

[373] Em outras palavras, ao definir o desejo, Guattari o relaciona a todas as formas de vontade de viver, de criar, de amar, de inventar outra sociedade, outra percepção de mundo, outros sistemas de valores (GUATTARI & ROLNIK, 1986, p. 215).

eles desnaturalizam a violência, relacionando-a à ordem humana, à ordem da cultura, considerando-a em sua dimensão histórica e política. Como afirma Soares, referindo-se à lógica da criminalidade e do tráfico, a violência não é uma manifestação de irracionalidade que irrompe e transgride linguagens, códigos e cultura. Ela é uma modalidade de organizar a experiência da sociabilidade. Ainda que acabe dissipando as condições mesmas da experiência da sociabilidade, é uma formação cultural com seus próprios códigos e regras (SOARES, 2006, p. 126-129).

Ora, quando falamos em cultura, penso ser importante não a desconectarmos do conceito de agenciamento, não a tomarmos como algo estático, como uma tradição ou essência de determinado povo ou grupo social, por exemplo. Para Guattari, o conceito de cultura é muitas vezes empregado em um sentido conservador na medida em que, por um lado, é tomado como uma maneira de separar atividades semióticas (atividades de orientação no mundo social e no mundo cósmico) em esferas, em atividades tomadas como separadas da dinâmica da vida (arte, folclore, tradição, por exemplo), às quais os homens são remetidos e, por outro lado, como uma maneira de cortar esta produção de suas realidades políticas, como se o modo de vida produzido, a cultura, não implicasse relações de poder (GUATTARI & ROLNIK, 1986, p. 15). Guattari pensa a subjetividade em termos de modo de produção semiótica (Idem, p. 21-22), daí a importância do conceito de agenciamento, pois ele permite pensar o ato como sendo algo não apenas individual, já que o ato engaja sempre pessoas, instituições, etc., como já foi dito. Para Guattari, um fato subjetivo é sempre engendrado por um agenciamento de níveis semióticos heterogêneos (Ibidem, p. 35).

Está lá o corpo estendido - Desnaturalização da realidade e dos valores

Um aspecto importante a ser considerado quando pensamos o problema da violência diz respeito à percepção, aos afetos ou sentimentos e às discursividades produzidas em torno de determinado fato, determinado acontecimento. As evidências de nossa percepção, de nossa sensibilidade, a maneira de ver e de dizer determinado acontecimento, como o crime e a delinqüência, por exemplo, pressupõe uma formação histórica e social (DELEUZE, 2004, p. 56), pressupõe um investimento no modo como olhamos para determinado fenômeno, o qual se efetua em meio a um diagrama[374] de forças, em meio a um conjunto de relações de forças próprias a uma formação social (Idem, p. 79).

Tal afirmação parece difícil de entender, ou de acreditar, já que a violência parece algo tão real. Um corpo estendido no chão! Como negar a objetividade de um fato como esse? E, no entanto, como negar que há tantos fatos que não percebemos, ou não damos importância, ou não nos chamam tanto a atenção? Considerarei alguns exemplos extraídos de diferentes autores que de algum modo problematizam nossa percepção realista da violência e nossa crença em determinados valores como sendo universais.

[374] Em sua leitura de Foucault, Deleuze (2004) afirma que um diagrama é diferente de uma estrutura (p. 43), é a exposição das relações de força que constituem o poder, e age como causa imanente, não-unificante, a todo o campo social (p. 44). Por exemplo, a prisão tem uma existência marginal nas sociedades de soberania ela só passa a existir como dispositivo quando um novo diagrama, o diagrama disciplinar, o faz atravessar um limiar tecnológico (p. 48).

Em seu livro "Diante da dor dos outros", Susan Sontag afirma que há muitos usos para as inúmeras oportunidades oferecidas pela vida moderna de ver a violência, de ver a dor dos outros (SONTAG, 2003, p. 16). Por exemplo, as imagens de atrocidades de uma guerra podem suscitar reações opostas tais como um apelo em favor da paz ou, um clamor de vingança ou ainda, apenas a atordoada consciência, continuamente reabastecida por informações, de que coisas terríveis acontecem (Idem, p. 16). Supor que um corpo, ou a foto de um corpo, estendido no chão seja um fato que, em si mesmo, confirme uma aversão geral à guerra ou à violência seria descartar o engajamento de nosso olhar (Ibidem, p. 14), descartar a política, as relações de poder, os investimentos de desejo, etc. Há certo modo de usar a imagem que constitui uma modalidade retórica, cria uma ilusão de consenso (Ibidem, p. 11).

Em sua análise de um jornal sensacionalista, Rosa Pedroso mostra como o jornal, ao se propor informar, constrói um mundo apresentado como real (PEDROSO, 2001, p. 67). A construção dessa realidade pressupõe certo uso da linguagem, operações de investimento de sentido e de sentimento (vingança, inveja, por exemplo), classes de acontecimentos que são valorizados (sexo e violência, por exemplo). Uma de suas afirmações, a respeito do modo como o jornal analisado constrói a realidade, é de que a violência físico-pessoal "precisa ocorrer diante de situações eróticas, cuja procura é o prazer sádico de ferir o corpo do outro, como vingança ou inveja da sua sensualidade" (Idem, p. 103).

Em meio à construção de uma realidade, através das imagens e das narrativas, o jornal estabelece uma distinção entre o que é normal e o que é anormal, quer dizer, desviante, pervertido, etc. O jornal explora certo tipo de fascínio pelo extraordinário, pelo desvio, pela aberração, pela aventura, o qual é suposto existir apenas na classe baixa (Ibidem, p. 52), mas apresenta um discurso moral e de justiça social, não só pela referência à presença da autoridade nas narrativas, mas pelo desfecho não compensatório dos atos que atentam contra a moral e a ordem. Rosa observa que o jornal só publica atos condenados socialmente de modo a mostrar que o desvio da norma não compensa (Ibidem, p. 90). Portanto, além de reproduzir estereótipos sociais, estigmatizar comportamentos, o jornal contribui para a reprodução de um estado de dominação política e cultural na medida em que seu compromisso com a marginalidade social e cultural não é servir de porta-voz dos interesses dos marginalizados, mas de segregá-los simbolicamente das pessoas consideradas normais e engajadas no sistema institucional dominante (Ibidem, p. 89).

Soares descreve uma situação em que uma senhora entra no elevador de um prédio comercial e logo em seguida entra um rapaz negro com aspecto pobre (SOARES, 2005, p. 179-186). Quando a porta do elevador se fecha ela começa a se dar conta da situação, do risco que está correndo. O pânico começa a tomar conta dela quando o rapaz começa a revirar os bolsos e observar o espaço à sua volta, examinando cada detalhe, "olhos vermelhos, dentes cerrados e o peito explodindo de ódio, tudo indicava a iminência de um ataque". Ele descreve esses

momentos de pânico passados por Dona Nilza até o elevador chegar no 19º andar, parar, a porta se abrir e o rapaz dizer: "Boa tarde!" Ele afirma que não é preciso ser sociólogo ou antropólogo para formular um diagnóstico de que não houve nada naquele elevador, nenhum crime foi cometido, nenhuma violência foi perpetrada, a não ser aquela que subjetivamente Dona Nilza promoveu contra a imagem do rapaz. O que havia mesmo era o preconceito de Dona Nilza, pois ela encontrou o que estava preparada para encontrar (Idem, p. 182).

Entre outros tantos exemplos a respeito do modo como certas pessoas, certos grupos sociais são percebidas, exemplos de estereótipos, de racismos, e outras formas de preconceitos sociais e culturais, Soares nos mostra como isso se manifesta nos critérios de seleção que as instituições da Justiça criminal aplicam nas suas pequenas decisões e nos traça um roteiro do que acontece com essas pessoas. Segundo ele, "nas ruas, nos ônibus, nas periferias, vilas e favelas, na *blitz* e na abordagem regular, a realidade é filtrada pelas escolhas policiais, que, na seqüência, servem ao Ministério Público e à Justiça o prato feito". Ainda segundo ele, "as sentenças cospem no sistema penitenciário e nas chamadas entidades socioeducativas os personagens de sempre, 'restos' da sociedade, 'sobras' indigestas. Os presídios estão repletos de pobres e negros, do sexo masculino, jovens". Entretanto, os mesmos critérios não são utilizados com pessoas da elite e das camadas médias que cometem crimes, ou com aqueles que cometem o chamado crime de "colarinho branco" (Ibidem, p. 188).

Quando se trata de pensar a segurança pública, Soares nos convida a observar a relação entre "fato, emoção, interpretação e valor", como peças-chave para a formação das expectativas das pessoas em relação a determinada ordem social. Para ele, estas peças constituem elementos estratégicos para as políticas de segurança. No caso, ele está se referindo aos fatos criminais, pois "não basta reduzir o número de *fatos* criminais, é preciso trabalhar o sentido que as *interpretações* lhes emprestam, focalizar os *valores* que orientam as *interpretações* e os comportamentos (de vítimas e agressores) e trazer para o centro da arena, a problemática das *emoções* (de uns e outros), sabendo-se que elas são indissociáveis das *interpretações*, dos *fatos* e dos *valores*" (Ibidem, p. 187). Para ele, não há política de segurança sem conexões com cultura, educação, comunicação (idem), que são capazes de interferir nas expectativas e nos comportamentos das pessoas e, claro, sem conexões com políticas econômicas e sociais que garantam a cidadania, com políticas de defesa dos direitos humanos, etc.

Ora, se a segurança pública, que garante a ordem social, "é menos que um fato ou uma coisa que se veja, meça, toque e manipule, é a estabilização de expectativas positivas quanto às interações sociais e, mais especificamente, quanto à segurança pública ou à ordem social" (p. 185), a questão é saber em que consiste esta ordem social, é saber a natureza desta ordem, como ela foi gerada, pois pode haver outras formas de violência sendo introduzidas justamente em nome de uma ordem social, ou da normalização de um modo de vida, de uma cultura, ainda que se fale em liberdade, em democracia, em segurança.

Meu intento até aqui foi problematizar a idéia de que nossa percepção da realidade é natural e objetiva, foi mostrar, a partir de alguns autores, que ela é investida por diferentes desejos e

valores, por diferentes crenças. Há uma aprendizagem do olhar, da sensibilidade e isso deve ser levado em consideração ao colocarmos em pauta o problema da violência. Além disso, como já dissemos, o medo e a insegurança têm uma função micropolítica. Ora, ao tomar os direitos humanos enquanto princípios, enquanto valores, ao pensar a violência e a segurança a partir desses princípios e valores, outro aspecto que considero importante interrogar é certo modo de conceber a humanidade e como determinada idéia de humanidade se articula com certos valores, com a cultura, com as relações de poder. O olhar para violência não descarta um olhar para si mesmo, para nossos valores, para nossa identidade cultural. Na verdade é a partir desta identidade cultural, ética ou moral, que avaliamos a realidade. Ela está implicada em nosso olhar. Trata-se, agora, de tematizar alguns de seus aspectos.

Segurança, Direitos Humanos, Cultura

Quando Soares refere-se a uma política de segurança ele a está pensando na perspectiva de um Estado de Direito, em uma sociedade democrática. Para ele, uma política de segurança pressupõe uma confiança nos outros, na sociedade e nas Instituições do Estado, pressupõe uma relação intersubjetiva que se tece na cultura. É uma aposta no futuro (SOARES, 2005, p. 186). Se a sociedade brasileira é uma sociedade violenta, é uma sociedade onde existe uma grande desigualdade social, se ainda estamos longe de sermos uma sociedade democrática do ponto de vista econômico e social, poderíamos dizer que se os direitos humanos fossem colocados em prática muitos desses problemas não existiriam?

Dornelles (1997) afirma que os direitos humanos são alguns princípios, alguns valores produzidos pela humanidade ao longo da história, princípios que, se seguidos, visam estabelecer aquilo que se considera ser as condições mínimas para uma vida humana digna. Estes princípios "são o resultado de grandes lutas travadas pelos povos para se livrarem das correntes da opressão, da exploração, do preconceito e da violência" (DORNELLES, 1997, p. 8). Considerando esses princípios da declaração em seu conjunto, ele questiona o fato de que quando se pergunta a respeito das vítimas da violência consideram-se apenas aquelas pessoas que sofrem atentados em sua vida privada e principalmente em seu patrimônio, mas pouco se fala das vítimas dos acidentes de trabalho, dos escândalos financeiros, do sistema de saúde, do latifúndio, da miséria e da desigualdade social, etc. (Idem, p. 57-58). Nesse sentido, a segurança não seria apenas uma questão de ordem policial, mas também de ordem econômica, política, social e cultural.

No entanto, sabemos que não são todos que professam sua "fé nos direitos" ou os consideram "a mais alta aspiração do homem comum", como está escrito no preâmbulo da declaração dos direitos universais da ONU. Por um lado, há setores da sociedade brasileira que são contrários à sua efetiva implantação, pois isto poderia contrariar seus interesses ou seus valores, mas também há outras culturas que possuem outras referências, outras concepções do que seria uma vida humana digna. Se Dornelles considera que estes princípios foram resultado de lutas históricas, as quais ainda continuam, para que sejam colocados em prática, pois existem aqueles que não se interessam que tais princípios sejam implantados (Ibidem, p. 56-57),

Boaventura[375] detecta outras tensões em torno da declaração. Ele afirma observar com alguma perplexidade a forma como os direitos humanos transformaram-se na linguagem da política progressista, pois, durante muitos anos, após a Segunda Guerra Mundial, os direitos humanos foram parte integrante da política da Guerra Fria, período em que havia duplos critérios na avaliação dos direitos humanos, "complacência para com ditadores amigos, defesa do sacrifício dos direitos humanos em nome dos objetivos do desenvolvimento — tudo isto tornou os direitos humanos suspeitos enquanto guião emancipatório". E, no entanto, as forças progressistas recorrem hoje aos direitos humanos para reinventar a emancipação.

Ao identificar as condições em que os direitos humanos podem ser colocados a serviço de uma política progressista e emancipatória, ele expõe algumas tensões que informam a modernidade, entre as quais está a relação entre Estado-nação, globalização e direitos humanos. Para ele, a tensão entre Estado-nação e globalização e sua relação com os direitos humanos, está na dimensão nacional e cultural dos direitos humanos, pois a política dos direitos humanos é, basicamente, uma política cultural (SANTOS, 2002). Pode-se concluir daí que a idéia de direitos universais esconde o caráter nacional e cultural de sua produção e que, enquanto forem concebidos como universais, os direitos humanos tenderão a operar como localismo globalizado.

Segundo Boaventura, todas as culturas tendem a considerar os seus valores máximos como os mais abrangentes, mas apenas a cultura ocidental tende a formulá-los como universais (Idem). Assim, a tarefa central de uma política emancipatória de nosso tempo seria transformar a perspectiva dos direitos humanos de um localismo globalizado num projeto cosmopolita e, para tal projeto, ele lança algumas premissas: superar o debate sobre universalismo e relativismo cultural; considerar que todas as culturas possuem concepções de dignidade humana; todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana; todas as culturas têm versões diferentes de dignidade humana; todas as culturas tendem a distribuir as pessoas e os grupos sociais entre dois princípios competitivos de pertença hierárquica.

Estas seriam as premissas de um diálogo intercultural sobre a dignidade humana, o qual poderia levar, eventualmente, a uma concepção mestiça de direitos humanos. E, para que esse diálogo se efetue, Boaventura propõe uma hermenêutica diatópica, a qual considera que os *topoi*, os lugares de sentido, de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a cultura às quais estes pertencem. Entretanto, o objetivo da hermenêutica diatópica não é atingir a completude, mas ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo entre as culturas. O caráter diatópico dessa hermenêutica está no fato de o diálogo se estabelecer com um pé numa cultura e outro, noutra (Ibidem). E, considerando que uma de suas premissas é que cada cultura tem seu modo próprio de estabelecer uma hierarquia social, sua aposta é que, no diálogo intercultural, possa haver um aprendizado de valores e que esse aprendizado possa contribuir para a emancipação social.

[375] Estou considerando o texto, "As tensões da modernidade", apresentado por Boaventura no Fórum Social de 2002, disponível no site do fórum, na "biblioteca das alternativas", cujo endereço consta nas referências bibliográficas.

Meu objetivo foi mostrar o caráter histórico e cultural dos direitos humanos, ou dos princípios e valores daquilo que se considera uma vida humana digna. Além disso, procurei mostrar que houve e há diferentes usos desses direitos, desses princípios, pelos movimentos sociais, pelos governos, etc. Merleau-Ponty já dizia que não importa somente saber quais princípios escolhemos, mas também quem, quais forças, quais homens, os aplicam, pois os mesmos princípios podem servir aos mesmos adversários (MERLEAU-PONTY, 1993, p. 278-279). A questão que gostaria de retomar para pensar o problema da violência é a das relações de poder em determinada formação social e como elas funcionam de modo a produzir determinado tipo de subjetividade. Trata-se de deslocar o problema das relações com o Estado e o direito, trazer o problema para a sociedade e as relações de poder, para a história e a política.

Diversos autores chamam a atenção para a cultura, para o modo de vida, como fatores importantes para pensar a segurança. A gestão dos perigos e dos medos, que constituem a nossa subjetividade, é apresentada como uma "responsabilidade" do Estado, mas é uma política que se constrói na sociedade[376] em meio a um diagrama de relação de forças que a atravessa e a constitui, produzindo saberes de como lidar com a situação, produzindo modos de ver e dizer. O saber é um dispositivo, um agenciamento concreto, um agenciamento prático de enunciados e de visibilidades (DELEUZE, 2004, p. 58), que captura o olhar e o discurso, captura a subjetividade, produz uma "verdade", ou realidade (Idem, p. 73). Mas, não haveria saberes menores ou, antes, minoridades?

Ordem Social, Marginalidade e Minoridades

Há uma maneira de considerar o fenômeno da violência, que acaba esmagando a complexidade dos acontecimentos (GUATTARI, 1977, p. 88). Para Guattari, instalar-se em uma instância judiciária[377], ou num plano moral, para pensar os conflitos sociais pode constituir-se em uma grande armadilha, pois muitas vezes joga com obsessões maniqueístas

[376] "Se a forma-Estado, nas nossas formações históricas, capturou tantas relações de poder, não é porque elas derivam dele; ao contrário, é porque uma operação de 'estatização contínua', muito variável segundo o caso, produziu-se na ordem pedagógica, judiciária, econômica, familiar, sexual, visando uma integração global. Em todo caso, o Estado supõe as relações de poder, longe de ser a fonte" (DELEUZE, 2004, p. 83).

[377] Estou levando em consideração alguns artigos que Guattari escreveu a propósito do fenômeno da violência em meio à década de 70 na França. Nesses artigos, ele retoma um debate de Foucault com um militante maoísta a propósito dos tribunais populares para julgar a polícia, publicado em "Microfísica do Poder" com o título "Sobre a Justiça Popular", e também leva em consideração um crime que teve grande repercução no ano de 76, na França. O crime aconteceu em 1976 e foi cometido por Patrick Henry. Ele seqüestrou uma criança de 8 anos, Philippe Bertrand, na saída da escola, e uma hora mais tarde ligou para os pais pedindo resgate. Soube-se, depois de descoberto, que ele havia matado a criança pouco tempo depois do seqüestro. Enquanto negociava o resgate com os pais, a criança estava morta, e ele levava uma vida "normal". Patrick era uma pessoa próxima da família Bertrand. No processo de investigação a polícia chegou a suspeitar dele, chegou a interrogá-lo, mas não conseguiram nenhuma prova do seqüestro e ele foi libertado. Ao dar uma entrevista na TV, Patrick declarou-se inocente e defendeu a pena de morte para os raptores de crianças. Este cinismo, e outros ingredientes do seqüestro (o fato de ele ser conhecido da família, por exemplo), amplificaram o ódio da opinião pública, que passou a clamar a pena de morte para ele. Patrick acabou tendo como pena a prisão perpétua.

tais como aquelas dos homens de justiça, presos à busca da "verdade dos fatos", ou; aquela dos militantes de grupelhos, que defendem a "causa justa" (Idem, p. 87). A instância judiciária, ou o plano moral, escondem o plano político, a arbitrariedade e a violência da própria justiça, e nos lança no dilema: vingar o crime ou melhorar a justiça. Para ele, é uma forma de interiorizar a repressão (Ibidem, p. 88).

Por exemplo, Guattari concebe perfeitamente que uma mulher "dê queixa" contra um tipo que a persegue e que haja intervenção policial. Trata-se aí de um dado de fato, de uma relação de força que se institui numa sociedade incapaz de metabolizar as relações de outro modo que pela alienação e a violência. Mas não se trata de fazer de um dado de fato um dado de direito[378] (Ibidem, p. 95). Comentando um fato que aconteceu na França, ele diz ser sempre divertido ver alguns patrões responsáveis por acidentes de trabalho sendo presos por algum tempo, mas continuamos na instância judiciária legitimando os poderes que mantém a ordem (Ibidem, p. 94-95).

Ao invés de se ficar na "instância judiciária", Guattari propõe que se crie, retomando uma idéia do debate de Foucault com militantes, uma "instância de elucidação política". Nesse sentido, não bastaria perguntar "quem fez isto?", ou buscar a "verdade dos fatos", mas "como isto se agenciou?", "como chegamos aí?", enfim, tentar compreender como o acontecimento foi produzido para depois nos perguntarmos, "o que podemos fazer?".

Para Guattari, é preciso *olhar de frente*[379], pois é a formação social inteira que é constituída de tal sorte que não existe nenhum meio de regulação outro que o constrangimento, a coerção, a sanção econômica, a intimidação, a humilhação, a culpabilização, etc. E, na medida em que as pessoas não são mobilizadas para essas questões, não procuram estabelecer sistemas de ligação ao seu alcance, há delegação de poder e, quer queiramos ou não, quer reconheçamos ou não, como última saída, nós nos submetemos aos tiras, aos juízes, às prisões, aos hospitais psiquiátricos, etc. (Ibidem, p. 95).

Ora, não se trata para Guattari, nem para Deleuze[380] ou Foucault, de defender a "marginalidade". Para Guattari, a "marginalidade" é o lugar onde se podem ler os pontos de ruptura nas estruturas sociais, os pontos de emergência de problemáticas novas no campo da economia desejante. Assim, trata-se de analisar a "marginalidade", não como uma manifestação psicopatológica, mas como a parte a mais viva, a mais móvel das coletividades humanas nas suas tentativas de encontrar respostas para as mudanças nas estruturas sociais e materiais. Daí eles preferirem o termo minoria, pois a "marginalidade", o tornar-se marginal, chama para o recentramento, para a recuperação (Ibidem, p. 185). Já as minorias, que não se definem por um pequeno número, mas pelo devir ou flutuação, pelo desvio que os separam de

[378] O problema, para ele, é levar o debate para a instância judiciária e acreditar que isto basta. Ou, então, chegarmos ao ponto de dizer que precisamos de "leis mais duras", "punições mais severas", tais como a pena de morte, por exemplo, e achar que isso vai resolver o problema da violência. É preciso agir no processo que gera essa situação, o que implica uma militância micropolítica. No entanto, eles não descartam a luta por direitos, trata-se de ir além (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 587). Ver também nota 22, mais abaixo.

[379] Grifos meus.

[380] "Eu partilho o horror de Michel por aqueles que se dizem marginais: o romantismo da loucura, da delinqüência, da perversão, da droga, me é cada vez menos suportável. Mas as linhas de fuga, quer dizer os agenciamentos de desejo, não são para mim criadas por marginais" (DELEUZE, 2003, p. 118).

tal ou tal axioma[381] que constitui uma maioridade redundante (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 586), são capazes de produzir *modos de existência outro*[382].

> A sociedade tende a tratar os indivíduos ou grupos que não correspondem a certo padrão dominante (seja econômico, cultural ou social) como sendo minoritários, mas num sentido de infantilização, ou de marginalização. Enquanto são infantilizados, ou marginalizados, estes indivíduos ou grupos são considerados incapazes de ter um pensamento próprio, são considerados vítimas de uma sociedade opressora, ou tratadas como um problema de patologia social e, portanto, facilmente controladas e vigiadas por todo um conjunto de instituições que as assistem e procuram recuperá-las (GUATTARI, 1977, p. 185; GUATTARI & ROLNIK, 1986, p. 122-123).

Se, para Guattari, o problema da violência está no interior da formação social, não há solução setorial, tais como melhorar a escola, a prisão, os hospitais psiquiátricos, etc., sem problematizar essa formação. Se, para ele, é um problema de conjunto, trata-se de *encontrar a solução local neste conjunto*[383], é preciso assumir, encarregar-se dessas questões, que dizem respeito à brutalidade, ao estupro, à tirania, etc., na perspectiva de uma proximidade humana, na perspectiva de uma militância da vida cotidiana (GUATTARI, 1977, p. 96). Assim, em cada situação concreta, diante das cristalizações sociais, é preciso encontrar outras vias, mas sabendo que nenhuma tentativa liberadora poderá manter-se localmente se ela não se apoiar sobre todo um conjunto de outras tentativas, em todos os domínios e em todos os níveis (Idem, p. 97). Trata-se, então, de investir no social, ao invés de investir no aparelho repressivo?

Para Guattari, não é suficiente a sociedade investir nas equipes de trabalhadores sociais para ajudar as pessoas em dificuldade a cuidarem de seus próprios problemas, mesmo dando todos os meios materiais, econômicos, culturais, etc., pois elas podem constituir-se numa tecnocracia invasora e repressiva de ajuda social. Ele propõe um deslocamento que considera mais radical e até utópico: à responsabilização individual e à exclusividade da equipe de especializados nos cuidados, ele propõe um *assumir coletivo* da vida, resultante de

[381] Os axiomas funcionam como modelos, criam uma referência capaz de produzir uma maioria, um consenso, uma unanimidade. São redundantes porque funcionam para repetir o mesmo modo de ser do modelo, porque funcionam para produzir cópias do modelo. É um conceito importante para compreendermos a noção de minoria, assim como os autores a concebem. "Os axiomas são enunciados primeiros, que não derivam de um outro ou não dependem de um outro. (…) Há no capitalismo uma tendência de adicionar perpetuamente axiomas. No fim da guerra de 1914-18, a influência conjugada da crise mundial e da revolução russa forçaram o capitalismo a multiplicar os axiomas, a inventar novos, no que concernia à classe trabalhadora, ao emprego, à organização sindical, às instituições sociais, ao papel do Estado, ao mercado externo e ao mercado interno. (…) O que faz variar a axiomática, em relação aos Estados, é a distinção e a relação entre mercado externo e mercado interno. Há notadamente multiplicação de axiomas quando se organiza um mercado interno integrado que concorre com as exigências do mercado externo. Axiomas para os jovens, para os velhos, para as mulheres, etc." (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 577). A propósito do ódio da opinião pública em relação a Patrick Henry, Guattari comenta: "É a partir daí que se constitui o fenômeno de unanimidade: é preciso, com urgência, reformar a imagem do branco-normal-adulto-civilizado-falocrata-pequeno burguês-etc…, é preciso expulsar esse traço ameaçador. Aí, não somos mais ameaçados por um elemento marginal, é do coração do modelo dominante que vem a ameaça" (GUATTARI, 1977, P. 92).

[382] Grifos meus.

[383] Grifos meus.

outro modo de organização da sociedade, onde não se trata de modo algum em submeter-se à formação social tal como ela existe. Trata-se de explorar as múltiplas ramificações sociais e políticas que aquele que cometeu um ato delituoso põe em jogo para mobilizá-las[384], e até mesmo inventar outras formas de divisão do trabalho que não terão mais por finalidade a reprodução das normas sócio-econômicas, mas o *desejo de viver*[385], em todo lugar onde se busca (Idem, p. 102).

A propósito da orientação dos agenciamentos e os movimentos sociais

Se o desejo de segurança é uma forma de captura que se sustenta no medo, no preconceito, nos sentimentos mais conservadores, podemos dizer que há outras, não menos terríveis. O desejo de status, por exemplo. Por outro lado, se os conflitos, as violências, as dores e as decepções, podem dar a oportunidade de se problematizar a ordem social, de se criar novas possibilidades de vida, individualmente, em grupo, ou através de movimentos sociais, não podemos nos esquecer que o fascismo também foi, e é, um movimento social, um modo de responder a esses problemas. Assim, se há diferentes modos de se assumir e de se produzir a própria existência, penso ser importante nos perguntamos a respeito da orientação dos agenciamentos. Não se trata de buscar uma garantia, ou uma certeza para nossas ações, mas, sim, um cuidado e uma prudência com o que estamos ajudando a produzir. Não nos esqueçamos, que os nazistas queriam "embelezar" a humanidade, a partir de um modelo de ser humano considerado como perfeito! Algumas das questões colocadas nesse parágrafo são temas de outros trabalhos. Para finalizar este texto, gostaria de fazer um breve comentário do filme "Canção da Liberdade".

Owen[386], filho de uma família de negros, não admirava seu pai. Ele não conseguia entender porque seu pai havia batido nele na frente de brancos, no *interior* da lanchonete da rodoviária, sendo mais forte que eles. Owen teve uma infância feliz antes disto. Tinha uma casa aconchegante, uma comunidade que o protegia, uma família que o amava. Ainda não havia aprendido que não podia entrar em certos lugares, mesmo sendo públicos. Não havia se perguntado por que os filhos dos brancos iam para a escola de ônibus, pago pela prefeitura, e os negros à pé. Não havia se perguntado por que, no ônibus, as mulheres negras deveriam ceder o lugar para os homens brancos. Seu pai, depois que voltou da guerra, havia lhe *prometido* que *um dia* ele tomaria um café na lanchonete da rodoviária e, aos poucos, iniciou uma campanha para que os negros votassem. Mas a resposta foi o isolamento por parte dos brancos e também dos negros que trabalhavam para brancos e que tinham medo de perder o emprego.

[384] Extrair as minoridades que o ato põe em jogo, ao invés de tentar recuperá-lo, de tentar readaptá-lo à formação social dominante.
[385] Grifos meus
[386] Trata-se da personagem do filme "Canção da Liberdade", do diretor Phil Alden Robinson, ambientado na década de 60, nos Estados Unidos.

Um dia, Owen, inocente, entra na lanchonete da rodoviária sem que seu pai perceba. Ele ainda não conhecia os códigos impostos pela comunidade branca. Quando seu pai percebe o que havia acontecido, e vai buscá-lo, alguns brancos, que já conheciam o pai de Owen e sabiam de sua luta em defesa dos direitos civis, exigem que ele lhe castigue, senão eles mesmos o fariam. Seu pai, já ameaçado de morte pelo incentivo aos negros a votarem, e com receio do que poderia acontecer a sua família, bate no filho, para preservar-lhe a vida.

Owen cresce revoltado. Só depois de algum tempo ele compreenderá a ação do pai. Antes disso, não entendia por que sua mãe abaixava a cabeça quando sua patroa lhe dirigia a palavra, não entendia por que os negros eram submissos e não se revoltavam diante daquela opressão. Difícil aprendizado da submissão, ou aprendizado ao qual ele não queria se submeter. Certa vez, ainda *revoltado*, tentou entrar na lanchonete da rodoviária onde era proibida a entrada para negros, onde havia apanhado de seu pai, mas foi impedido por um amigo da família, que depois o convidou para uma reunião. Estava começando um movimento em defesa dos direitos civis na cidade. Havia várias ações a serem feitas. Havia a formação, que envolvia estudo, uma releitura dos livros de história da escola, estudo de legislação, orientação de como funcionavam os códigos e as leis, histórias de outras cidades onde houve conquistas, etc. Havia a solidariedade e a ajuda mútua. Havia o movimento no âmbito nacional. Havia a necessidade de treinamento para participar de algumas ações, para se inscrever para votar, para participar das ocupações nos locais onde era proibida a entrada dos negros. Era preciso dispor o corpo e o pensamento de outro modo, estar preparado para a violência que sofreriam, e não revidar, pois o grupo era adepto da não-violência ativa.

Quando os amigos de Owen fizeram a ocupação da lanchonete, da "sua prometida" lanchonete, era como se ele estivesse com eles. Ele *desejava* estar no lugar deles, mas por uma série de complicações não pôde. O objetivo era criar um "fato jurídico", provocar a justiça e mostrar o que estava acontecendo. Este era um dos modos do movimento, contra a segregação racial e de defesa dos direitos civis, funcionar. A entrada na lanchonete foi um ato deliberado, não foi resultado de uma revolta. Depois de muitas ações, prisões, derrotas, sofrimento, o grupo consegue seu objetivo: integrar os espaços públicos, acabar com a segregação racial. Owen agora pode entrar na "sua prometida" lanchonete e é o que ele faz. Ele e seu pai vão até a lanchonete da rodoviária para tomar um café. A garçonete os atende demonstrando certa má vontade. Eles tomam o café e quando a garçonete volta e pergunta se eles gostariam de pedir mais alguma coisa, eles se olham e decidem sair. *Decepcionados*, pagam a conta e vão ao bar da Sra. Colton, na periferia da cidade, pois o café da lanchonete estava horrível.

A lanchonete era um lugar *prometido* para Owen. *Curioso*, ele não esperou o "um dia". Ele entrou. Como ainda não dominava os códigos, no *interior* da lanchonete sofreu as conseqüências. Depois, *revoltado*, tentou entrar novamente, mas foi impedido por alguém amigo. Pois ele ainda não dominava os códigos, queria apenas quebrá-los, além disso, estava sozinho. Não era prudente. Quando os amigos entraram, durante uma ocupação, ele *desejava* estar no lugar deles. Ele já sabia das possíveis conseqüências, houve uma preparação, um

treinamento. Eles não estavam sozinhos. E quando pôde entrar, junto com seu pai, saíram *decepcionados*.

O ficar decepcionado talvez seja um bom sinal! Sinal de que houve a integração, mas eles não foram capturados. Aquela promessa e aquele desejo eram ambíguos. Por um lado, era produto de uma falta, de uma negação, geradas por uma ordem social que os excluía, que os colocava como inferiores, que os matavam de todas as formas. Por outro lado, tinha algo de afirmativo, pois se tratava de afirmar a vida, de levantar a cabeça, de não se deixar inferiorizar, de não se deixar infantilizar, de não se deixar ser marginalizado. Decepcionados, estavam abertos a experimentar o desejo, agora liberado dos fantasmas daquela ordem social. E, quem sabe, criar outras possibilidades de vida[387]!

BIBLIOGRAFIA CITADA

DELEUZE, Gilles. *Le Bergsionisme*. Paris: PUF, 1997.

DELEUZE, Gilles. *Deux Régimes de Fous: textes e entretiens 1975-1995.* Paris: Minuit, 2003.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Paris: Minuit, 2004.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *L'Anti-Oedipe: Capitalisme e Schizophrénie*. Paris: Minuit, 1972.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mille Plateux: Capitalisme et Schizoprénie II*. Paris: Minuit, 1980.

DORNELLES, João Ricardo W. *O que são direitos Humanos*. São Paulo, Brasiliense, coleção primeiros passos, 1997.

GUATTARI, Félix & ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GUATTARI, Félix. *La Révolution Moléculaire*. Paris: Recherches, 1977.

[387] "De maneira geral, as minorias tampouco recebem solução para seu problema por integração, mesmo com axiomas, estatutos, autonomias, independências. Sua tática passa necessariamente por aí; mas, se elas são revolucionárias, é porque trazem um movimento mais profundo que recoloca em questão a axiomática mundial. A potência de minoria, de particularidade, encontra sua figura ou sua consciência universal no proletário. Mas, enquanto a classe trabalhadora se define por um estatuto adquirido ou mesmo por um Estado teoricamente conquistado, ela aparece somente como "capital", parte do capital (capital variável) e não sai do *plano do capital.* Quando muito o plano se torna burocrático. Em compensação, é saindo do plano do capital, não parando de sair dele, que uma massa se torna sem cessar revolucionária e destrói o equilíbrio dominante dos conjuntos numeráveis" (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 589).

GUATTARI, Félix. *As três ecologias.* Trad. Maria C.F. Bittencourt. Campinas, SP, Papirus, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Naissance de La Biopolitique: cours au Collège de France (1978-1979)*. Paris: Gallimard, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Sobre a Justiça Popular*. In: Microfísica do Poder. Trad. Roberto Machado. RJ: Graal, 1999, p. 39-68.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Signes.* Paris, Ed. Gallimard, 1993.

PEDROSO, Rosa Nívea. *A construção do discurso de sedução em um jornal sensacionalista*. SP: Annablume, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. *As tensões da modernidade*. In: http://www.forumsocialmundial.org.br/dinamic/boaventura.php. Fórum Social Mundial: Biblioteca das Alternativas. 2002, Acesso em 15/07/2010.

SOARES, Luis Eduardo & Outros. *Cabeça de Porco*. RJ: Objetiva, 2005.

SOARES, Luis Eduardo. *O futuro como passado e o passado como futuro: armadilhas do pensamento cínico e política da esperança*. In: Culturas Jovens: novos mapas do afeto. Maria Isabel Mendes de Almeida e Fernanda Eugenio (orgs.). RJ: Jorge Zahar, 2006, p. 121-135.

SONTAG, Susan. *Diante da dor dos outros*. Trad. Rubens Figueiredo. SP: Companhia das Letras, 2003.

Para o "Caso Patrick Henry" (Affaire Patrick Henry) foram consultados os seguintes sites (acesso 15/07/2010):

http://fr.wikipedia.org/wiki/Affaire_Patrick_Henry

http://scenedecrime.blogs.com/scenedecrime/2007/10/laffaire-patric.html

Site do sindicato dos professores da rede pública estadual, a respeito de pesquisa sobre violência nas escolas:

http://apeoespsub.org.br/observatorio/index.html

Filme: "Canção da Liberdade (Freedom Song)", Direção de Phil Alden Robinson, 2000, EUA.

HISTÓRICO E MUDANÇAS NA ATENÇÃO AO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI

Julia Ferreira Bernardo[388]

Patrícia Teixeira Santos[389]

Raul Aragão Martins[390]

RESUMO: No Brasil, é somente a partir de 1990 com a promulgação do ECA (Estatuto da Criança e Adolescente) que crianças e adolescentes passam a ser reconhecidos como cidadãos com direitos e deveres. Este documento é um resgate jurídico da cidadania e atenção universalizadas a todas as crianças e adolescentes, respeitando as normas internacionais. O ECA trouxe um novo olhar com o princípio da *proteção integral* que acarretou mudanças de referenciais e paradigmas no que se refere a atenção, ao cuidado, as políticas publicas, enfim, às ações possíveis voltadas a população infanto-juvenil. Até então o que vigorava era a política da *situação irregular* que tratava da mesma maneira crianças e adolescentes em risco: situação de rua, abandono, infratores, órfãos, usuários de drogas, vítimas de violência, etc, A promulgação do ECA além de garantir direitos e delegar deveres a todas as crianças e adolescentes promoveu um olhar mais contextualizado às diversas situações que se encontravam alguns deles com reflexo inclusive na questão do ato infracional. O adolescente que infringe a Lei deve ser encaminhado ao cumprimento de uma medida socioeducativa. Em 2006 formula-se o SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo), com o intuito de nortear a aplicação das medidas socioeducativas sobre as bases ético-pedagógicas. Diversos pontos acerca da estruturação das medidas socioeducativas são abordados neste documento e entre estes a contratação e capacitação de profissionais para atender crianças e adolescentes autores de infrações. Embora 1990 tenha sido um período que desencadeou a determinação de todas essas medidas e a promoção deste novo olhar à população em questão há ainda muita dissonância entre o que se almeja pela legislação e o que realmente se efetiva nas instituições executoras das medidas. Este trabalho teve como objetivo fazer um resgate histórico acerca das políticas e mudanças ocorridas em relação à criança e adolescente no país com foco no adolescente em conflito com a Lei, levantando questões sobre a efetivação de tais mudanças e os projetos e reflexões atuais do tema. Esta proposta segue da inquietação que ainda hoje em nosso país este grupo etário é a parcela mais exposta à violação de seus direitos, e falta muito para que seja cumprido o papel educativo e ressocializador das medidas socioeducativas. A gestão pedagógica dos programas de atendimento aos adolescentes deve promover uma série de ações para que estes assumam seu papel de sujeito e cidadão, de direitos e deveres. Devem propiciar ao adolescente oportunidades de superação de sua situação de exclusão, de ressignificação de valores, bem como o acesso à formação de valores

[388] Mestranda do programa de pós-graduação em Educação da UNESP Campus de Marília (apoio FAPESP)
[389] Doutoranda do programa de pós-graduação em Educação da UNESP Campus de Marília (apoio CNPQ)
[390] Professor Livre Docente da UNESP Campus de São José de Rio Preto

sociais que favoreça sua ressocialização. Assim, os profissionais envolvidos na atenção aos adolescentes submetidos às medidas devem estar aptos à lidar com uma gama de questões que norteiam tanto o próprio adolescente quanto as estratégias de atendimento e tratamento a serem desenvolvidas, pois são os profissionais os principais instrumentos de ação que venham a garantir a qualidade do serviço, principalmente no que se refere à educação já que se trata de medidas socioeducativas**.** Os locais de atendimento, os profissionais, as capacitações e supervisões ainda são barreiras a serem transpostas no atendimento ao adolescente em conflito com a Lei. Fazer o levantamento histórico das Leis e dos paradigmas e mudanças entorno da atenção ao adolescente em conflito com a Lei não nos coloca diante da(s) raiz(es) do problema, nem nos mostra a solução ou o caminho a seguir. Mas podemos visualizar mais esclarecidamente o percurso de exclusão, de dificuldades, de preconceitos, pelos quais passaram essa parcela da população brasileira e deflagra a, ainda, fragilidade do sistema.

Introdução

As concepções do que é ser criança e adolescente, as visões voltadas à esta parcela da população, bem como as políticas públicas e ações que as norteiam estiveram em constantes mudanças e ainda são pautas de discussões no mundo atual. Tais concepções e reconhecimento da criança e adolescência estão vinculadas aos contextos culturais, históricos e econômicos que se diferenciam no tempo e no espaço, os quais esta população esta imersa.

No Brasil, é somente a partir de 1990 com a promulgação do ECA (Estatuto da Criança e Adolescente) que crianças e adolescentes passam a ser reconhecidos como cidadãos com direitos e deveres. Com esta Lei complementar, a qual é formulada a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a criança e o adolescente passam ser parcela da população com respaldo legal na garantia de seus direitos e deveres. O ECA traz um resgate jurídico da cidadania e atenção universalizadas a todas as crianças e adolescentes, respeitando as normas internacionais. É pautado no princípio da proteção integral, ou seja, estabelece o reconhecimento desta população como seres em desenvolvimento e o dever da família, da sociedade e do Estado em assegurar, com prioridade, a formação saudável e a inserção social plena das crianças e adolescentes do Brasil. Além disso, o ECA inclui a idéia de responsabilização, em que o adolescente é responsável e responde pelos seus atos (BANDEIRA, 2006).

Este novo olhar acarretou mudanças de referenciais e paradigmas no que se refere à população infanto-juvenil com reflexos inclusive no trato da questão infracional. Deste modo, o adolescente que infringe a Lei, num contexto de proteção integral, pode ser submetido ao cumprimento de uma medida socioeducativa.

As Medidas socioeducativas buscam a formação do adolescente autônomo e solidário que tem a capacidade de tomar decisões fundamentadas, com critérios para avaliar situações relacionadas ao interesse próprio e ao bem-comum, aprendendo com a experiência acumulada individual e social, potencializando suas competências pessoais, relacionais, cognitivas e produtivas (BRASIL, 2006), ou seja, a justiça com um enfoque educacional.

Para alcançar esse conceito de cidadania e reafirmá-lo de forma legal, no que se refere a população infanto-juvenil, o Brasil passou por inúmeras mudanças e muitas resistências por parte do poder público e da sociedade, que era um reflexo da instabilidade econômica e social vivida no Brasil em seu contexto histórico.

Muito embora a lei já exista em nossa Constituição há vinte anos, ainda podemos nos deparar com situações de violação dos direitos das crianças e adolescentes, com a falta de responsabilização das instituições (Família, Estado e Sociedade) na garantia dos princípios da proteção integral e também com a dificuldade da execução plena das medidas socioeducativas pelos órgãos competentes. Não a fim de estabelecer uma única causa para um problema de tamanha complexidade, porém devemos fomentar discussões e repensar nas formas de cuidado hoje realizadas à esta população.

Este trabalho tem como objetivo fazer um resgate histórico acerca das políticas e mudanças ocorridas em relação à criança e adolescente no país com foco no adolescente em conflito com a Lei, levantando questões sobre a efetivação de tais mudanças e os projetos e reflexões atuais do tema. Esta proposta segue da inquietação que ainda hoje em nosso país este grupo etário é a parcela mais exposta à violação de seus direitos, e falta muito para que seja cumprido o papel educativo e ressocializador das medidas socieducativas.

Resgate Histórico das Leis e Atenção à Criança e ao Adolescente

No Brasil Império, entre 1500 a 1830, não poderiam ser punidos com pena capital (morte) os menores de 17 anos, entre 17 e 21 anos o grau da pena estava vinculada ao grau de discernimento do ato pelo adolescente. O Código Criminal do Império de 1830 definia que menores de 14 anos não poderiam ser submetidos ao cumprimento de penas, com exceção daqueles que tinham discernimento no momento do ato o qual era decidido pelo juiz, mesmo assim somente maiores de 9 anos de idade eram submetidos a esse julgamento (PEREIRA e MESTRINER, 1999).

Com a abolição da escravatura em 1888 surge uma nova preocupação com a infância, pois os filhos dos escravos já livres faziam parte do cenário de um "problema social", o que decorria a uma suposta necessidade de proteção, educação e amparo dessas crianças. O foco então foi á "formação profissional" desses menores, colocados em instituições sociais que abrigavam não só eles mas todos aqueles considerados vagabundos e desamparados. Estas instituições eram utilizadas como meio de prevenir a ociosidade e a delinqüência que ameaçavam a "paz" e a "ordem social" (PEREIRA e MESTRINER, 1999).

Em 1889 com a Proclamação da República a atenção a esse público vinculou-se aos pensamentos e concepções médico e jurídico. Eram encaminhados à internações em colônias e casas de correções pessoas tidas como vagabundas e delinqüentes de qualquer sexo e idade, dando continuidade a um processo de institucionalização em massa.

Em 1923 instituiu-se as primeiras normas de Assistência Social em prol da "proteção" dos delinqüentes e abandonados no Brasil com o decreto n° 16.272. Em 1927 instaura-se o primeiro Código de Menores (Mello Matos). Esse documento evidencia a etapa tutelar, herdada da ação e repressão policial, preconizando a vigilância, a regulamentação e intervenção direta aos "menores" abandonados e delinqüentes, entre 14 e 18 anos de idade (SEGALIM e TRZCINSKI, 2006).

Este Código evidencia a monocracia do Estado, ou seja era administrada e executada exclusivamente pelo poder arbitrário do juiz. É o início de uma longa etapa do Direito Juvenil de Caráter Tutelar e da Doutrina da Situação Irregular. Percebe-se nesse momento histórico que há um direcionamento dessa lei para a criminalização da pobreza e a institucionalização excessiva pela carência socioeconômica, pois grande parcela da população se encontrava em uma situação irregular (RIZZINI, 2004). Segundo Volpi (2001), no caso das crianças e adolescentes, tínhamos aqueles ditos "normais" que eram os filhos do "bem nascido" e da aristocracia e os "menores" que correspondiam às camadas pobres, carentes, órfãos, infratores e que não freqüentavam a escola. Esses menores eram colocados em abrigos judiciais reafirmando o poder verticalizado do Estado.

O código penal de 1940 limitou a responsabilidade penal à idade mínima de 18 anos. Em 1941 com o respaldo do Governo de Getulio Vargas foi implantado o SAM (Serviço de Assistência ao Menor), que foi a primeira forma de visualizar a questão da infância e adolescência no âmbito das políticas públicas. O SAM era subordinado ao Ministério da Justiça e era equivalente ao Sistema Penitenciário Adulto. Foram implantados reformatórios e casas de correção para a institucionalização de menores infratores e escola de aprendizagem de ofícios e patronatos agrícolas para crianças abandonadas e carentes. Esta política era de caráter corretivo, repressivo e assistencial, muito mais ligadas a fatores econômicos e sociais deflagrados através da pobreza, da miséria, do abandono, da mendicância e etc, do que realmente às contravenções (SEGALIM e TRZCINSKI, 2006; FALEIROS *in* PILOTTI e RIZZINI, 1995).

Em 1959 ocorreu a Declaração Universal dos Direitos da Criança em uma Assembléia das Nações Unidas, foram as primeiras discussões que futuramente desencadeariam na doutrina da proteção integral.

Em 1964 aconteceu no Brasil o Golpe Militar e a implantação da FEBEM em que foi utilizado os mesmos Internatos da época do SAM (serviço de Assistência ao menor), a gestão se manteve centralizadora e vertical estabelecida pela Política Nacional de Bem-Estar do Menor na qual a fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM) era o órgão gestor nacional e as Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor (FEBEMs) como órgãos executores estaduais. As práticas executadas eram de cunho assistencialista de repressão ao adolescente entre 14 e 18 anos (SEGALIM e TRZCINSKI, 2006; PEREIRA e MESTRINER, 1999).

Na década de 70 surgiram novas discussões sobre a infância e Adolescência no Brasil e no mundo, no entanto em 1979 o Código de Menores Mello Matos (1927) foi revogado e

instaurado um novo Código de Menores no Brasil. Segundo Rizzini (1995), pautado na Doutrina da Situação Irregular este novo código mantinha a mesma concepção do antigo, ou seja as famílias pobre eram expostas à repressão do Estado. Havia a intencionalidade do Estado em manter o controle a e ordem e promover "paz social". São tomadas medidas higienizadoras, e medidas que garantam o funcionamento e a harmonia da sociedade, ou seja, os adolescentes que não se enquadravam aos padrões sociais estabelecidos, carentes, abandonados, pobres, vítimas de abuso e infratores, que nesse contexto incluía grande parte da pupulação que eram submetidos a institucionalização.

Com a crise do regime ditatorial surgem novas frentes de lutas para a redemocratização do país e pelos direitos civis e políticos no Brasil, esses movimentos sociais idealistas de um novo governo democrático desencadeiam na elaboração da Constituição Federal de 1988 (SEGALIM e TRZCINSKI, 2006). A partir de então uma nova concepção de criança e adolescência tem um respaldo legal e as idéias de proteção integral a este grupo etário são expostas. A partir de 1990 com a Lei Federal Complementar n° 8.069/90 – O Estatuto da Criança e do Adolescente – ganha corpo o novo princípio de atenção ás crianças e adolescentes legitimando a Doutrina da Proteção Integral.

O ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente- e a "efetivação" das mudanças

A doutrina da Proteção Integral significou o reconhecimento e o ingresso das crianças e adolescentes no patamar de sujeitos políticos e sociais em igualdade com o cidadão adulto, porém com algumas considerações devido a peculiaridade desta fase de desenvolvimento (VOLPI, 2001). A partir do ECA este grupo passa a fazer parte do Estado Democrático de Direitos. Esse novo dispositivo estabeleceu o caminho para a intervenção popular nas políticas de assistência, traçando as diretrizes da política de atendimento: criação de conselhos municipais, estaduais e nacionais dos direitos da criança e do adolescente, órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, assegurando-se a participação popular paritária por meio de organizações representativas, segundo leis federal, estaduais e municipais. Dessa forma ocorre a descentralização do poder e das ações voltadas para a população infato-juvenil. O trabalho desenvolvido agora deve ser realizado em conjunto com varias instâncias sociais.

A criança e o adolescente se tornam uma população com atenção especial e prioritária independente de sua condição social, cultural, religiosa e etc, correlacionando os deveres da Família, do Estado e da Sociedade em interface com a educação.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los à salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1990)

Iniciou-se então uma fase de desinstitucionalização, caracterizada pela implementação de uma nova política que amplia quantitativa e qualitativamente a participação da sociedade na elaboração, deliberação, gestão e controle das políticas para a infância, o que é fundamental para a garantia da implementação da Lei (Brasil, 1990). As instituições existentes tiveram que incorporar essa nova política de atendimento que trouxe várias inovações e mudanças no panorama vigente até então.

A promulgação do ECA além de garantir direitos e delegar deveres a todas as crianças e adolescentes promoveu um olhar mais contextualizado às diversas situações que se encontravam alguns deles com reflexo inclusive na questão do ato infracional. O adolescente que infringe a Lei deve ser encaminhado ao cumprimento de uma medida socioeducativa.

"A medida socioeducativa é, ao mesmo tempo, a sanção e a oportunidade de ressocialização, contendo, portanto, uma dimensão coercitiva, uma vez que o adolescente é obrigado a cumpri-la, e educativa, uma vez que seu objetivo não se reduz a punir o adolescente, mas prepará-lo para o convívio social" (Volpi, 2001, p.66).

As medidas socioeducativas são aplicadas aos adolescentes entre 12 e 18 anos pela autoridade competente conforme estabelece o ECA, a natureza das medidas é de sansão mas com interface educacional e ressocializadora. Antes dos 12 anos se a criança comete uma conduta antisocial ela está isenta de responsabilidade, ficando a cargo do Conselho Tutelar a aplicação de medidas protetivas estabelecidas pelo ECA, este órgão também tem a competência de fiscalizar casos de violação dos direitos da criança e do adolescente. Aos maiores de 12 anos são aplicadas as medidas socioeducativas em que estes jovens são submetidos ao sistema de justiça, em uma lei especial, levando em consideração sua condição de sujeito em desenvolvimento, portanto mesmo havendo imputabilidade penal há entre 12 e 18 anos há responsabilização do ato submetendo-os a sansões específicas, delimitadas pelo Juiz da Vara da Infância e da Juventude (PEREIRA e MESTRINER, 1999).

As medidas socioeducativas são previstas no artigo 112 do ECA e são determinadas após a averiguação e identificação do ato infracional praticado. A autoridade judiciária poderá estabelecer as seguintes medidas: I Advertência; II Obrigação de reparar o dano; III Prestação de serviços à comunidade; IV Liberdade assistida; V Inserção em regime de semi-liberdade; VI Internação em estabelecimento educacional; VII qualquer uma das hipóteses previstas no artigo 101, I a VI (BRASIL, 1990). As advertência e a obrigação de reparar o dano não são vinculadas a programas de atendimento porque elas se findam na ação do juiz.

As outras medidas estabelecem necessidade de acompanhamento técnico, pois demandam o cumprimento de algumas atividades, seja em meio fechado ou meio aberto, há um prazo a ser cumprido. A LA (liberdade assistida) e a PSC (prestação de serviço comunitário) são cumpridas fora dos muros da instituição garantindo ao adolescente o direito de ir e vir. Já a internação e a semiliberdade são cumpridas na instituição com caráter de privação de liberdade, determinada pelo juiz, em função da gravidade do delito cometido (PEREIRA e MESTRINER, 1999).

Embora 1990 tenha sido um período que desencadeou a determinação de todas essas medidas e a promoção deste novo olhar à população em questão, sua efetivação ainda era realizada nos mesmos locais e instituições de 1964, ou seja, nas FEBEMs. Mesmo que as medidas sócioeducativas estivessem já preconizadas no ECA havia/há ainda muita dissonância entre o que se almejava pela legislação e o que realmente se efetivava nas instituições executoras das medidas (FEBEMs). Mediante esta problemática, em 2006 formula-se o SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo), com o intuito de nortear a aplicação das medidas socioeducativas sobre as bases ético-pedagógicas.

Foi necessário mais 16 anos de legislação para que a FEBEM se transformasse na Fundação CASA (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente) (2006) através da ação do SINASE, para uma real tentativa de efetivação do paradigma do modelo de atendimento: a Doutrina da Proteção Integral.

A fim de regulamentar e orientar a aplicação das medidas socioeducativas o SINASE reafirma as diretrizes do ECA sob a natureza pedagógica tendo como premissa básica a necessidade de se constituir parâmetros mais objetivos e procedimentos mais justos que evitem ou limitem a arbitrariedade na aplicação das medidas. (BRASIL, 2006). Deste modo, as medidas socioeducativas aplicadas em todo território nacional devem seguir as bases ético-pedagógicas descritas passo a passo pelo SINASE.

Diversos pontos acerca da estruturação das medidas socioeducativas são abordados neste documento e entre estes a contratação e capacitação de profissionais para atender crianças e adolescentes autores de infrações. Esta regulamentação é necessária para que direcione a atuação profissional, já que a equipe técnica irá atender uma população vulnerável e com questões peculiares de transgressão às regras sociais. Quem pretende trabalhar com os adolescentes e toda a complexidade desta fase do desenvolvimento deve ter habilidades pessoais e inter-relacionais com estes, pautando-se nos princípios dos direitos humanos definidos no ECA e no SINASE. (BRASIL, 2006). Para tanto é imprescindível um processo seletivo para a contratação e capacitações contínuas destes profissionais.

De acordo com o SINASE os adolescentes devem ser alvos de um conjunto de ações socioeducativas que contribua na sua formação, de modo que venha a ser um cidadão autônomo e solidário.

> Ele deve desenvolver a capacidade de tomar decisões fundamentadas, com critérios para avaliar situações relacionadas ao interesse próprio e ao bem-comum, aprendendo com a experiência acumulada individual e social, potencializando suas competências pessoais, relacionais, cognitivas e produtivas. (BRASIL, 2006, p.53)

Nesse sentido, a gestão pedagógica dos programas de atendimento aos adolescentes deve promover uma série de ações para que estes assumam seu papel de sujeito e cidadão, de direitos e deveres. Devem propiciar ao adolescente oportunidades de superação de sua situação de exclusão, de ressignificação de valores, bem como o acesso à formação de valores

sociais que favoreça sua ressocialização. "É fundamental que o adolescente ultrapasse a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegar à esfera crítica da realidade, assumindo conscientemente seu papel de sujeito" (BRASIL, 2006, p.55). Para o SINASE este processo é adquirido concretamente com a participação ativa do adolescente na elaboração, monitoramento e avaliação das práticas sociais desenvolvidas, e, desta maneira, a conscientização acontece no ato ação-reflexão, o qual pode ser viabilizado através dos profissionais do serviço.

Os profissionais que trabalham na atenção aos adolescentes de medida socioeducativa lidam o tempo todo com questões de desrespeito às normas, regras e valores sociais, pois é um grupo já marcado legalmente pela transgressão. O reconhecimento de que a obediência a regras mínimas é essencial para o convívio social requer a responsabilização do adolescente, quando ele desenvolve condutas transgressoras desses padrões (FRANCISCHINI e CAMPOS, 2005).

Assim, os profissionais envolvidos na atenção aos adolescentes submetidos às medidas devem estar aptos à lidar com uma gama de questões que norteiam tanto o próprio adolescente quanto as estratégias de atendimento e tratamento a serem desenvolvidas, pois são os profissionais os principais instrumentos de ação que venham a garantir a qualidade do serviço, principalmente no que se refere à educação já que se trata de medidas socioeducativas**.**

No entanto, quando se observa a realidade das instituições que atendem o adolescente em conflito com a Lei pode-se questionar acerca da dissonância entre o que é preconizado pelo ECA e o que efetivamente se desenvolve. Segundo Francischini e Campos (2005) é verificado que inexiste aos educadores das medidas socioeducativas uma história de vida que contemple os processos de formação pelos quais poderiam ser realmente chamados de educadores. Os autores também enfatizam que existem grandes desafios a serem transpostos para que se efetivem na prática os novos conceitos de atenção à população em questão. Mesmo se tratando de um estudo realizado em 2005 (antes do SINASE), ainda hoje se podem levar em consideração tais inquietações.

Para se investigar o caráter educativo das medidas aplicadas aos adolescentes deve-se compreender que a educação é um ato complexo que envolve conceitos e vertentes diferenciadas, bem como entender que o educando está inserido numa dada sociedade e que existe uma relação simbiótica entre educação e sociedade. Assim, quando se pensa em educação nas instituições e medidas socioeducativas "o mais que se pode esperar é que, dadas certas condições de trabalho, de relações, de vida, enfim, no interior das instituições, o educando assuma uma específica postura de respeito frente à sua vida e à vida dos demais" (FRANCISCHINI e CAMPOS, 2005, p.271). Deste modo, a efetivação do cunho pedagógico das medidas é essencial para o processo de ressocialização.

Por outro lado, as crianças e adolescentes do Brasil parecem ser o grupo populacional que menos tem garantia de seus direito e deveres. Segundo Volpi (2006):

Observamos que as crianças e os adolescentes do Brasil representam a parcela mais exposta às violações de direitos pela família, pelo Estado e pela sociedade – exatamente ao contrário do que define nossa Constituição Federal e suas leis complementares. Os maus-tratos; o abuso e a exploração

sexual; a exploração do trabalho infantil; as adoções irregulares, o tráfico internacional e os desaparecimentos; a fome; o extermínio, a tortura e as prisões arbitrárias infelizmente ainda compõem o cenário por onde desfilam nossas crianças e adolescentes. (p. 8)

Em relação aos adolescentes em conflito com a Lei vemos que a maioria se encontra imersos no cenário referido por Volpi. O autor ainda destaca que: "os adolescentes em conflito com a lei, embora sejam componentes do mesmo quadro supracitado, não encontram eco para a defesa dos seus direitos pois, pela condição de terem praticado um ato infracional, são desqualificados enquanto adolescentes" (p. 9).

Faleiros (1995), ao expor a cruel história pela qual perpassaram muitas das crianças e adolescentes do Brasil colocam que:

O peso desta história até hoje nos pesa. Ao crioulinho, ao moleque, à criança pobre, em suma, ao MENOR, não senão vender muito cedo sua força de trabalho, não resta senão uma "infância-curta", pois histórica, ideológica e economicamente está destinado, através do trabalho precoce e desqualificado à reprodução de situação de exclusão vivida pelos pobres no Brasil desde a colônia (p.236).

Mediante todos esses questionamentos e dados, hoje se enfrentam problemas reais sobre a não existência de um consenso sobre a forma mais adequada da realização das medidas socioeducativas, principalmente no que se refere às medidas de PSC e LA, pois estas estão sendo municipalizadas, conforme previsto no ECA, ficando a cargo das cidades a realização destes atendimentos. Os locais de atendimento, os profissionais, as capacitações e supervisões ainda são barreiras a serem transpostas no atendimento ao adolescente em conflito com a Lei. As cidades entregam nas mãos de alguns setores voltados para ações sociais os atendimentos de LA e PSC (CREAS, CRÁS, ONGs, etc.); os profissionais muitas vezes não são qualificados para exercer este trabalho; as capacitações e supervisões são escassas; os espaços de atendimento não são adequados; etc.. Estamos diante de diversos fatores que são inseparáveis para a real efetivação das medidas de forma eficaz, como a própria descentralização do serviço, porém que ainda geram muitas dúvidas por parte dos municípios, bem como pelos profissionais, que por vezes, não encontram espaço para discussões e o devido respaldo que necessitam.

Considerações Finais

A questão de infrações cometidas por adolescente mobiliza diversas discussões sociais. Os jornais, as revistas, os pesquisadores e estudiosos no assunto, os debates cotidianos, enfim, diversos meios de comunicação estão voltados à exposição de casos de adolescentes e condutas transgressoras. Por muitas vezes esses discursos acabam girando em torno do ato imediato, do roubo, da morte, do tráfico, tentando estabelecer uma relação de causa e conseqüência com outros problemas sociais como as drogas, as desigualdades sociais, a fome,

etc., porém ainda muito pouco se discute sobre as propostas e as modificações que ainda devem ser feitas.

Deparamo-nos com dificuldades do trabalho em rede, pois estes adolescentes são excluídos e marginalizados, são os "menores infratores", sento vitimas de muito preconceito em outros setores de atendimento como escola, saúde e trabalho; com dificuldades na manutenção de profissionais capacitados para exercer o atendimento técnico, seja por falta de recursos, seja por negligências das instituições e órgãos competentes, ou mesmo por falta de responsabilização destes; com dificuldades de aceitação social dessa parcela da população que geram violência sim, mas também são vítimas de uma grande violência social; enfim, com dificuldades de trabalhar em parceria e com responsabilidade nos eixos família, Estado e sociedade.

Infelizmente algumas unidades da Fundação CASA ainda operam nos modos das antigas FEBEMs, mantendo suas portas fechadas tanto para os adolescentes que lá estão contidos, quanto para inovações de atendimento à esta população. Já os atendimentos que acontecem fora dos muros da instituição (LA e PSC), não tão diferente disso, estão perdidos enquanto os trabalhos e as possíveis ações a serem oferecidas aos adolescentes em conflito com a Lei, ficando um "limbo", uma "margem", entre a beleza do nosso ECA e fundamentos base das medidas socieducativas e a realidade do que efetivamente acontece.

Fazer o levantamento histórico das Leis e dos paradigmas e mudanças entorno da atenção ao adolescente em conflito com a Lei não nos coloca diante da(s) raiz(es) do problema, nem nos mostra a solução ou o caminho a seguir. Mas podemos visualizar mais esclarecidamente o percurso de exclusão, de dificuldades, de preconceitos, pelos quais passaram essa parcela da população brasileira e deflagra a, ainda, fragilidade do sistema. Não há uma única causa, nem uma única conseqüência, no entanto enfrentar essa realidade é um desafio que devemos correr para que seja efetivamente colocado em prática novas formas de ações, preconizadas pelo ECA, que venham a garantir a qualidade do serviço de medidas socioeducativas, cuidando, deste modo, da educação de indivíduos em desenvolvimento, sejam eles infratores ou não, mas que farão parte do cenário futuro do nosso país.

Referências

BANDEIRA, C. - *Políticas de Atendimento aos Adolescentes Privados de Liberdade*, Mestrado em Educação, PUC/SP, 2006.

BRASIL, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – SINASE, junho de 2006. Disponível em http://www2.abong.org.br/final/download/SINASE.doc. Acesso em 20/10/2008

ECA: ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (1990). Lei n°8069. Brasil

FRANCISCHINI, R. e CAMPOS, H. R. – Adolescentes em conflito com a lei e medidas socioeducativas: Limites e (im)possibilidades. *Psicologia*, v. 36, n 3, p 267-273, set/dez 2005.

FALEIROS, E. T. S. – A Criança e o Adolescente: objetos sem valor no Brasil colônia e no Império, *in* RIZZINI, I. e PILOTTI, F. *A Arte de Governar Crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Ed: Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995.

FALEIROS, V. de P. – Infância e Processo Político no Brasil, *in* RIZZINI, I. e PILOTTI, F. *A Arte de Governar Crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Ed: Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995.

PEREIRA, I. e MESTRINER, M. L. – *Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade: medidas de inclusão social voltadas a adolescente autores de ato infracional*, São Paulo: IEE/PUC; Febem-SP, 1999.

PILOTTI F. e RIZZINI, I., *A Arte de Governar Crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Ed: Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente.* Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

SEGALIN, A. e TRZCINSKI, C. – Ato Infracional na Adolescência: problematização do acesso ao sistema de justiça, *Textos e Contextos*: n°6, 2006.

VOLPI, M. (org) - *Sem Liberdades, sem Direitos: a privação da liberdade na percepção do adolescente*, São Paulo: Cortez, 2001.

_____ *O adolescente e o ato infracional.* 6° edição, São Paulo. Ed. Cortez, 2006.

FALA GALERA! A PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL NA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA

Keila Bárbara Ribeiro da Silva [1]

Fabíola dos Santos Cerqueira [2]

> Nunca duvide de que um pequeno grupo de cidadãos pensantes e comprometidos possam mudar o mundo: na verdade, a única coisa que já mudou o mundo foi isso. (Margaret Mead)

Resumo

O trabalho em questão é o resultado da formação política e pesquisa desenvolvido no primeiro semestre de 2010 com os representantes de turma e alunos conselheiros das Escolas de Ensino Fundamental do Município de Vitória/ES, assim como dos integrantes dos Grêmios Estudantis, nas unidades de ensino que possuem essa modalidade de organização. A partir deste trabalho a escola foi desvelada a partir da perspectiva do estudante, deixando à mostra as violências sofridas por este segmento e a relação conflituosa que estabelecem com os professores como uma forma de resistência às violências sofridas. Para tanto, dialogamos com Juarez Dayrell , Luiza Mitiko Yshiguro Camacho, Helena Abramo, Paulo Carrano, entre outros.

Palavras-chave: jovens, escola e participação política.

---

[1] Especialista em História Social do Brasil pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

[2] Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Introdução

O presente artigo é um recorte da primeira etapa da pesquisa desenvolvida em maio e junho de 2010 nos encontros de formação política realizados pela Equipe de Mobilização Estudantil da Secretaria Municipal de Educação de Vitória, com os estudantes representantes de turma, alunos conselheiros e gremistas, de 1ª à 8ª séries dos turnos matutino e vespertino e nas assessorias realizadas nas escolas junto aos grêmios e comissões pró-grêmio. A referida pesquisa é coordenada pelas professoras de Ciências Sociais Keila Bárbara Ribeiro da Silva e Fabíola dos Santos Cerqueira, contando com uma equipe formada por um pedagogo, um educador social (estudante de pedagogia), três estagiários de nível superior (Ciências Sociais) e quatro estagiários de Ensino Médio (todos ex-alunos da Rede Municipal de Vitória e ex-participantes dos encontros de mobilização estudantil). Esta equipe compõe a Gerência de Gestão Democrática da Secretaria que tem como objetivo acompanhar os processos de gestão democrática da escola pública municipal, o que significa monitorar a alimentação ofertada aos estudantes, fiscalizar os gastos públicos e estimular a participação da comunidade escolar por meio do Conselho de Escola.

O objetivo geral da pesquisa é compreender como se dá a participação dos alunos na gestão da escola, assim como as relações de poder entre os jovens alunos e professores.

Metodologia

Utilizamos a pesquisa qualitativa pesquisa-ação-participante. A metodologia participativa exige quatro aspectos que estão inseridos no projeto de trabalho:

O conhecimento das necessidades e potencialidades locais (pesquisa);

O envolvimento das pessoas e instituições locais (participação);

A melhoria das condições de vida para a população local (ação);

A valorização da cultura e potencialidades locais (conhecimento técnico mais conhecimento empírico).

A possibilidade de pesquisar e agir/participar é uma característica importante nas pesquisas com a participação de diferentes sujeitos.

A pesquisa foi desenvolvida dentro dos encontros periódicos de formação política programados pela equipe de Mobilização Estudantil, cujo foco era perceber como os alunos veem a educação no município de Vitória.

As produções dos alunos nos trabalhos realizados em subgrupos, dinâmicas e momentos de plenária, dentro dos encontros de formação, além dos relatórios produzidos nas assessorias *in locu*, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados, após categorização e tabulação destas.

A pesquisa envolveu as 53 escolas de ensino fundamental que compõem a Rede Municipal de Educação de Vitória. Para cada encontro de formação foram convidados dez alunos de cada escola por turno. Cabe ressaltar que 19 das 53 escolas funcionam no turno noturno, portanto foram ouvidos cerca de 1250 estudantes na primeira etapa da pesquisa.

Neste artigo, devido à gama de dados que, ora convergem, ora divergem, representativos da heterogeneidade do grupo de estudantes envolvidos na pesquisa, optou-se por fazer um recorte dos dados e apresentar os resultados preliminares, com os alunos de 5ª à 8ª séries dos turnos matutino e vespertino.

A participação política dos jovens estudantes

A democracia, elaboração coletiva e permanente, deve começar na família, mas é sobretudo na escola que o seu exercício se torna uma exigência inarredável dos novos tempos. As relações entre educadores e educandos e destes com seu entorno sócio-comunitário são fundamentais para a incorporação das virtudes democráticas [...] (COSTA;VIEIRA, 2000, p.141).

Sabemos que a participação é algo que se aprende e constrói cotidianamente, no entanto, quanto temos valorizado os espaços de exercício para a vida democrática no ambiente escolar? Dizemos que os políticos em âmbito nacional são demagogos, incompetentes, mas o quanto são demagogos os candidatos a diretores de nossas escolas, isto é, nos sistemas de ensino onde esse exercício democrático é possível! Problematizamos ambos os aspectos com os alunos ou acreditamos que de tanto nos ver e ouvir reclamar do quão incompetente são a gestão da escola e do país, e o pior, continuar mantendo os mesmos caras pálidas como gestores, nossos jovens vão, assim, por osmose, aprender o exercício da vida democrática e mudar o mundo.

Sob circunstâncias estruturais intransponíveis individualmente e a curto prazo, os jovens são cobrados, abstraindo-se as condições de tutela e as contradições de classe, por transformar a sua realidade e por sair do turbilhão fatal em que o mundo neoliberal nos instalou. (...) no Brasil, como em todo o mundo neoliberal, vive-se uma produção de falta de esperança sustentada nas trágicas condições reais de sobrevivência, face às quais se responsabiliza às novas gerações e, nessa medida aos jovens, por transformá-la. Podemos perceber, indo além, que não só existe uma cobrança por uma transformação, mas uma cobrança individualizada, exaltada pelas figuras dos super-heróis com as que se condimenta o cotidiano de todas as gerações, sobretudo no caso das mais jovens. (SCHEINVAR ; CARRANO, 2005, p.193)

Não devemos e nem podemos, nem subestimar nem superestimar o potencial de participação de nossos jovens alunos ignorando os reais limites impostos pela nossa organização escolar que tole de formas muitas vezes sutil a participação efetiva dos mesmos. Essa sutilidade mostra-se no cotidiano através da não escuta, de não abertura em alguns momentos que são crucias para o melhor entendimento do processo de aprendizado, como nos momentos de conselho de classe, no silenciamento daqueles que vão à contramão dos discursos hegemônicos, na invisibilização dos mecanismos de resistência, pela omissão quando não valorizamos os espaços de exercício para a vida democrática escolar.

Outro ponto fundamental para o exercício da vida democrática é o exercício da representação. O grêmio, por exemplo, é um movimento de alunos, ora tutelado, ora visto como um vilão em grande parte de nossos sistemas de ensino. Da mesma forma a eleição para representante de turmas é vista como algo que pode dar muito trabalho, pois os alunos tendem a escolher os mais baderneiros para os representar, e com esse argumento, vez por outra, delega-se aos profissionais da escola indicar o nome dos representantes alegando que os alunos não sabem qual é o perfil de um líder. E o que dizer das reuniões do Conselho de Escola, onde os representantes dos alunos não abrem a boca e sequer são instigados a levar as demandas do seu coletivo.

Entendendo nossos alunos como sujeitos partícipes do processo de ensino, poderemos avançar na qualificação da participação dos alunos nesse processo. Não se pode esperar que eles tenham uma boa relação com a escola se essa não os respeita como indivíduos. A eles deve ser mostrado a importância de sua participação no processo de ensino para seu próprio desenvolvimento enquanto cidadãos. Para isso, é fundamental pensarmos na formação política desses, pois a participação é um processo contínuo, que envolve acreditar em sua capacidade de ação, que se aprimora a partir da qualificação.

[...] o protagonismo juvenil procura preparar os jovens para a tomada de decisões baseadas em valores não apenas lidos e escutados, mas vividos e incorporados em seu ser. Jovens assim estarão, certamente, mais bem preparados para enfrentar os dilemas da ação coletiva que caracterizam a sociedade, onde a pluralidade e o conflito de pontos de vistas e de interesses entre pessoas, grupos e instituições, longe se ser uma patologia, são parte integrante do tecido social. (COSTA;VIEIRA, 2000, p.142)

Constatamos que em todos os encontros de formação política com os estudantes uma parcela significativa destes tiveram contato pela primeira vez com a equipe neste ano. A maioria dos alunos – cerca de 90% – estão em sua primeira experiência como representantes de turma no ano letivo de 2010, o que faz com que seja necessário trabalhar em todos os encontros o sentido da representação e o que significa ser representante, o que é o conselho de escola e o grêmio estudantil.

Em relação as eleições de representantes ainda há muitos equívocos, embora, se comparado a anos anteriores, tenha havido um avanço significativo, já que em parte das escolas os alunos eram indicados pelos profissionais. É preciso se ter em mente que "O exercício da cidadania não se extingue no dia das eleições. É preciso prosseguir, ampliar o debate, manter viva a participação dos alunos nos rumos do grêmio e da escola" (GRÁCIO; AGUIAR, 2005, p. 76).

Durante a realização dos encontros fizemos uma dinâmica onde os alunos escreviam livremente em dois cartazes espalhados pelos locais de formação o que valia e o que não valia "a pena" na escola.

Para os alunos, o melhor na escola é a possibilidade de aprender, são os momentos vivenciados na quadra de esportes e as amizades (Tabela 1).

[...] a escola se torna um centro juvenil, um espaço de encontro, de estímulo à sociabilidade, à aprendizagem das regras e vivências coletivas e do exercício da participação. Todas essas dimensões são aspectos centrais da convivência humana e da cidadania (DAYRELL, 2003, p. 187).

TABELA 1 - O QUE VALE A PENA?

APRENDIZAGEM	**51**	TIRAR NOTA BOA	2
QUADRA	**20**	TECNOLOGIA	4
AMIZADE	**20**	REFORMAS	3
RESPEITO	12	TUDO	4
PROFESSORES	12	MERENDA	3
NADA	8	AUDITÓRIO	2
DIRETOR	4	HINO NACIONAL	1
ESPAÇO FÍSICO	3	PROJETOS	3
BANHEIROS	1	BIBLIOTECA	1
PEDAGOGOS	2	RAMPA PARA DEFICIENTES	2
REFEITÓRIO	4	MATERIAIS	1

Para os alunos, o pior na escola são as brigas, os professores, a falta de educação e a falta de professores (Tabela 2).

Predomina ainda uma estrutura rígida, com tempos e espaços segmentados e uma grade curricular estanque, na qual o conhecimento se mostra distante da realidade e das necessidades e desafios atuais dos jovens, no contexto de uma sociedade baseada cada vez mais na informação e na tecnologia. Se a escola se abriu para receber um novo público, ela ainda não se redefiniu internamente, não se reestruturou a ponto de criar pontos de diálogo com os sujeitos e sua realidade (DAYRELL, 2007, p. 3-4).

TABELA 2 - O QUE NÃO VALE A PENA?

BRIGAS	**21**	RACISMO/PRECONCEITO	5
PROFESSORES	**20**	PALAVRÃO	5
FALTA DE EDUCAÇÃO	**16**	**DIRETOR**	**5**
FALTA DE PROFESSORES	**16**	LIVROS	5

BRIGAS	**21**	RACISMO/PRECONCEITO	5
AULAS	12	BAGUNÇA	4
MESAS E CADEIRAS COM FERRUGEM	12	DESRESPEITO	3
COORDENADORES /PEDAGOGOS	**11**	VANDALOS	2
MERENDA	10	FUMAR NA ESCOLA	2
FALTA DE PASSEIO	10	DROGAS	2
CONVERSA DURANTE A AULA	8	AUDITÓRIO	1
QUADRA DE ESPORTES	8	APELIDOS	1
MESA E CADEIRA DE REFEITÓRIO	8	PORTAS	1
TUDO	8	SALAS	1
BRINCADEIRAS NA AULA	7	PORNOGRAFIA	1
VENTILADOR	6	ANALFABETISMO	1
BANHEIRO	6	CORRUPÇÃO	1

O descontentamento dos alunos com o tratamento dispensado a eles pelos profissionais da escola ficou evidente em todos os encontros, especialmente no que diz respeito às metodologias de ensino dos professores. Os alunos falam muito de uma metodologia ultrapassada que não consegue prender a atenção dos jovens. Vários se sentem desmotivados em frequentar a escola.

"Alguns escrevem a matéria no quadro e saem da sala, outros falam coisas sem sentido."

"Os professores devem ter letras mais legíveis, muitos fazem garranchos."

"Professor, fala mais devagar. Por favor."

“O pior é a falta de vontade de alguns professores que faltam demais e fazem comparações entre os alunos”

“Os professores tratam alguns alunos de forma preconceituosa”

“Os professores deixam muito a desejar. Dão um texto para ler e depois perguntam. Isso não é ensinar.”

“A professora Diva agride os alunos verbalmente e não explicando matéria. Filmamos a aula mas parece que não pode fazer isso, não é?”

“O professor de ciências olha para gente com um olhar assim, de desejo, sabe? Fica falando e olhando para nossa bunda e peito, um dia desses, colocou a cadeira em frente de uma menina e ficou lá babando. Já falamos com o diretor, pois não conseguimos aprender nada em ciências. É muito constrangedora a forma que ele olha.”

“Ninguém aprende nada mesmo então vamos usar a aula para fazer bagunça.”

São inúmeras falas sobre violência, negação de direitos, problemas metodológicos e da falta de professores nas escolas, bem como a demora em substituir os mesmos. E,

Na relação entre professor e aluno, existe um discurso e um comportamento de cada professor que termina produzindo normas e escalas de valores, a partir das quais classifica os alunos e a própria turma, comparando, hierarquizando, valorizando, desvalorizando. Dessa forma, a turma, como um todo, e os alunos, em particular, podem ter uma reação própria a cada professor, dialogando, negando ou assumindo a sua imagem. Nessa construção de imagens e estereótipos, mesmo sendo fruto das relações entre alunos e professores, o discurso e a postura destes têm uma influência muito grande, interferindo diretamente na produção de "tipos" de alunos e da própria turma (DAYRELL, 2001, p. 153-154).

Quanto aos coordenadores e pedagogos, os alunos acreditam que os mesmos são injustos e que não param para ouvir e entender os alunos.

“Eles apenas escutam os professores, nós alunos nunca temos razão, nunca somos ouvidos”

"Que nada! Às vezes eles fingem que te ouvem, ficam na sua frente anotando outras coisas e perguntam: Então, acabou?"

"Quando some alguma coisa do professor, chamam polícia e tudo mais. Quando vamos reclamar que sumiu alguma coisa nossa elas não deixam a gente falar ou culpabilizam quem faz a denúncia. Eu, por exemplo, fui falar que sumiu minha pochete e, antes de eu acabar de completar a reclamação, ela já me deu a ocorrência. Acho que deveria ter mais coordenadores e que eles entendessem para o que foram contratados, pois eles não coordenam nada, são impacientes e mal educados com os alunos."

Outra atividade do encontro era um debate entre grupos com o tema: "Como você vê a educação no Município de Vitória". O produto do debate era um cartaz onde o grupo teria de expor em plenária (os cartazes fizeram parte de uma exposição no saguão da Secretaria Municipal de Educação - SEME).

TABELA 3 – Como você vê a educação no município de Vitória?

Violência na escola e comunidade	**62**	Bullyng	1
Necessidade de melhora na qualidade do ensino	**43**	**Melhoria nas relações**	**15**
Metodologia de ensino	**26**	Quadra (utilização ou reforma)	9
Desunião	8	Falta de livros	8
Necessidade de melhoria na merenda	**23**	Mais verbas	5
Bagunça na escola	**13**	Transporte (passe livre)	4
Falta de uniformes	3	Música na Escola	3
Drogas	10	Desrespeito	5
Falta de estrutura na escola	**26**	Falta de dialogo	4
Família	11	Inclusão	3
Namoro na escola	3	**Falta de professores**	**16**
Preconceito	13	Mais eventos culturais e passeios	10

Esportes	5	**Respeito aos direitos dos estudantes**	**15**
Igualdade entre professores e alunos	1	Estudantes desinteressados	2

Foram confeccionados 69 cartazes pelos estudantes. Deste total, 43 indicavam a necessidade de melhoria na qualidade de ensino. Na exposição oral, eles explicitavam que esta melhoria passaria pela melhor formação dos professores e de aulas "mais dinâmicas e interessantes". Os outros 26 cartazes indicavam a necessidade de "melhoria na metodologia de ensino". Desta forma, as duas categorias – representando 100% dos estudantes que participaram da primeira rodada de formação – mostram a insatisfação com a metodologia utilizada.

O tempo do professor está tomado pelas aulas, o que dificulta o planejamento conjunto e uma maior relação com os alunos. As formas de contratação incentivam uma rotatividade enorme de professores pelas escolas, dificultando a implementação de projetos a médio prazo. É a lógica homogeneizante que ainda predomina nas escolas (DAYRELL, 2003, p. 186).

Em vários encontros os alunos falaram que gostariam muito de discutir sexualidade, drogas e violência, entre outros temas que perpassam o cotidiano deles. No encontro entre as Escolas MB e AA o debate foi inclusive polêmico. Uma estudante defendeu a ideia de que o assunto deveria ser debatido com a família, enquanto o restante do grupo, assim como a equipe, entende que estes temas devem fazer parte do cotidiano escolar.

Os estudantes das Escolas AA, SC e EVS reclamaram muito dos gestores das escolas. Segundo eles, os mesmos foram eleitos fazendo várias promessas aos estudantes e as mesmas não foram cumpridas.

"Eles nunca olham o lado dos alunos."

"Tudo que os alunos propõem não presta ou vai dar bagunça."

O segundo tema mais recorrente entre os estudantes foi a questão da violência na escola e na comunidade. O tema apareceu 62 vezes e os alunos falavam de agressão verbal, física, abuso sexual, bullying e violência simbólica.

"Sabe um gigante e uma formiguinha? É assim que a professora faz a gente se sentir. Ela esmaga com palavras, gestos, essas coisas. Eu me sinto muito mal."

"Aqui apenas os alunos tem que cumprir as regras."

"Os guardas desrespeitam os alunos."

"Há falta de respeito com os alunos e dos alunos com os professores."

"Aqui tem professores que são ameaçados por alunos violentos que não estudam e querem passar."

"Os professores teriam que melhorar o seu comportamento com os alunos, assim como menos comparação, preconceito."

"Mais respeito com o direito dos estudantes."

Os alunos da região Continental falaram mais da violência no interior das escolas e pouco trouxeram à tona cenas e/ou fatos da comunidade, como nas demais regiões. Acreditamos que isso se deva porque a referida região é habitada, em sua maioria, pelas classes média e elite. Nessas classes sociais a violência tende a ser mais camuflada e menos explícita que nas áreas de periferia.

A mitologia sociológica criminaliza e culpabiliza "eles" (os que vieram de fora ou têm que ficar de fora) e localiza o "eles" nas classes populares [...]. Os violentos estão localizados e determinados como "inimigos sociais desorganizados" que, por ser criminosos, serão punidos e educados pelas "forças da ordem". Estas, em último caso, podem exterminá-los para o bem dos demais (CHAUI, 2006, p. 128).

Pais (2008, p. 14) afirma que "Por camuflar realidades que finge não ver, essa violência subtil – da *vista grossa* – dificilmente é reconhecida, embora seja sentida por muitos alunos e percebida por alguns professores".

Em todas as regiões, a necessidade de melhorar as relações na escola foi muito evidenciada. Não apenas as relações entre professor e aluno, mas também, a relação entre os profissionais. Não foram poucos os relatos em que os problemas vividos entre dois ou mais profissionais da escola resvalavam nos alunos.

A necessidade de melhoria na merenda apareceu em 23 cartazes. Todavia, em todos os encontros o tema vinha à tona e os estudantes reivindicavam a melhoria, ora no quantitativo, ora na qualidade (higiene), ora no cuidado ao servir.

"Os pratos e copos fedem a barata."

"Além de a comida ser mal feita, é mal servida. Elas tacam no prato da gente de qualquer jeito. É como se tivessem tratando de animais."

"É sempre a mesma coisa, sabe? Durante aquela semana muda, mas depois, repete tudo de novo."

"A merendeira pega uma coisa que tá no chão e volta a lavar a alface sem luva, sem lavar a mão e sem touca."

"Quando tem uma merenda legal a fila é tão grande que quando consigo comer tá frio."

"O arroz é sempre duro."

"Se elas comessem com a gente eu duvido que fossem fazer desse jeito"

"Não há cuidado, sabe? Não tem carinho. É de qualquer jeito, como se fosse pra porco."

A expressão "falta de estrutura na escola" apareceu em 26 cartazes. Essa falta de estrutura, para os estudantes, passa pela falta de uniformes e de livros, falta de manutenção nas salas de aula (portas quebradas e sem fechaduras, ventiladores com defeitos, pintura descascada, mofada ou suja, ventilação deficiente, mesas e cadeiras com ferrugem, etc.) e auditórios (iluminação e som inadequados, pintura desgastada), e, prioritariamente, pelo descaso com os banheiros (sem porta, sem higiene) e com a quadra (que é vista por eles como um importante espaço de socialização).

Sem dúvida, a quadra é um ponto interessante. Para os estudantes, como visto na dinâmica, citada no início do texto, é algo que "VALE MUITO A PENA". Contudo, nas escolas que possuem quadras cobertas, esses mesmos alunos reclamam que elas apresentam buracos, rachaduras, vazam água ou são dominadas pelos meninos ou pelos valentões das oitavas séries. E também são utilizadas para punir de forma indiscriminada os alunos, limitando seu uso.

Perguntamos muitas vezes se a falta de estrutura não passava pela depredação do patrimônio público e a resposta em muitos momentos foi de que se estudava na mesma escola há vários anos e não se lembravam de ver reforma no banheiro ou alguma ação para evitar as bolinhas de papel no teto e no vaso, a não ser a negação do papel, do sabonete e do espelho. Os alunos creditam a falta de estrutura ao vandalismo, mas também à morosidade, à falta de qualidade das obras e à falta de trabalhos pedagógicos para uma consciência de respeito ao bem público.

"Escolas com falta de material não conseguem chamar a atenção dos alunos."

"A eles pensam assim: – Tá tudo quebrado mesmo! E eles não vem consertar nunca. Cuidar para que?"

Os alunos reclamaram do acervo da biblioteca. Segundo suas palavras, ou é para o público infantil ou para pessoas mais velhas. Gostariam que houvessem mais livros voltados para os adolescentes. Acreditam também que o espaço deveria ser mais bonito e valorizado.

Os alunos da Escola SC reclamaram o fato da biblioteca ficar mais fechada do que aberta. Também reclamaram da subutilização dos espaços da escola. Foram citadas a horta, a quadra, a sala de artes e a sala de cartografia. Apesar de a escola possuir horta, eles não tem acesso, sendo utilizada apenas pelos alunos do matutino.

"A quadra vive fechada. É aquele castigo interminável, a sala de artes e a de cartografia não podemos mais usar, pois tem alunos pequenos lá, sabe o que eu acho mesmo desse negócio das crianças pequenas estarem aqui em um espaço que não é bom nem para a gente que é maior, é porque esse governo não tá nem aí para investir nas escolas dos pequenos e então enfiam eles aqui e aí piora para todo mundo, por exemplo, antes tínhamos uma aula de arte maravilhosa com argila, tintas e outras coisas e agora como eles estão lá ocupando a sala de artes temos que ficar na nossa sala mesmo e aí a professora não pode mais usar esses materiais e a aula de artes não é mais legal".

Reclamaram muito também de professores que falam sobre democracia e liberdade, mas que emperram o tempo todo a comissão Pró-Grêmio.

A escola é um espaço de construção de conhecimentos e também um lugar em que os sujeitos se relacionam socialmente. Se queremos construir relações sociais mais horizontais é preciso que consigamos romper com as relações de poder (verticalizadas) também no ambiente escolar. O(a) professor(a) é o sujeito que foi preparado para conduzir o processo de ensino-aprendizagem, mas ele(a) não é responsável sozinho(a) por esse processo e não deve assumir uma postura autoritária e arrogante diante do(a) aluno(a) (CERQUEIRA, 2010, p. 167).

É impressionante como a temática "educação especial" faz parte do cotidiano deles, pois em todos os grupos, em praticamente todos os encontros, esse debate vinha à tona. A equipe sonha que num futuro bem próximo temas como gênero, homofobia, racismo, direito a participação na gestão da escola, entre outros, também façam parte dos debates cotidianos na escola com os estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERQUEIRA, Fabíola dos Santos. **Juventude, violência simbólica e corpo: desvelando relações de poder no cotidiano escolar.** Dissertação de Mestrado (PPGE/UFES), 2010.

CHAUÍ, Marilena. **Simulacro e poder**: uma análise da mídia. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. VIEIRA,Maria Adenil. **Protagonismo Juvenil - adolescência, educação e participação democrática.** Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. IN: **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001, p. 136-161

_____. Juarez. **A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil.** 2007. (www.fae.ufmg.br/objuventude/textos), acesso em 10/10/2008, às 08:45h.

_____. Juarez. Escolas e culturas juvenis. IN: FREITAS, Maria Virgínia de. PAPA, Fernanda de Carvalho. **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Juarez. Juventude e escola. In: SPOSITO, Marília. **Estado do conhecimento: juventude.** Brasília: INEP, 2000.

_____. Juarez. GOMES, Nilma Lino. **Juventude no Brasil: questões e desafios**. Disponível em: (www.fae.ufmg.br/objuventude/textos/SESI%20JUVENTUDE%20NO%20BRASIL.pdf), Acesso em Agosto de 2009, às 21:13h.

GRÁCIO, Juçara da Costa. AGUIAR, Regina Célia Ferreira. Grêmio estudantil: construindo novas relações na escola. IN: BASTOS, João Baptista (org.). **Gestão Democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 73-82.

PAIS, José Machado. **Máscaras, jovens e "escolas do diabo"**. Revista Brasileira de Educação. v.13, nº 37, jan./abr. 2008.

SCHEINVAR, Estela. CARRANO, Paulo César. **Aproximações aos jovens do Brasil**. Disponível em: <http://www.uff.br/obsjovem/mambo/>. Acesso em Agosto de 2009, às 22:10h.

CYBERBULLYING: QUANDO A VIOLÊNCIA É VIRTUAL - UM ESTUDO SOBRE A INCIDÊNCIA E SUA RELAÇÃO COM AS REPRESENTAÇÕES DE SI EM ADOLESCENTES

Luciene Regina Paulino Tognetta[391]

Thais Cristina Leite Bozza[392]

Resumo

Explicar as características de ações violentas e os comportamentos daqueles que se envolvem em situações de *bullying* e *cyberbullying* - vítimas, autores ou apenas aqueles que assistem com indiferença e relutância o sofrimento de outrem, parece ser um caminho para vencer as formas pós-modernas de estar longe de relações éticas. Nesse sentido, essa investigação atual realizada com 63 adolescentes de 14 anos, estudantes de colégios públicos da cidade de Campinas, escolhidos aleatoriamente para responder um questionário organizado como instrumento dessa pesquisa, tem como principal objetivo constatar a possível correspondência entre as representações que os sujeitos têm de si e o envolvimento no fenômeno *cyberbullying* no site de relacionamento "Orkut". Outro objetivo a que nos determinamos, é caracterizar as relações e os possíveis protagonistas de *cyberbullying*. Os resultados apontam para uma correspondência entre o fato de não serem autores de *cyberbullying* aqueles adolescentes cujas representações de si são caracterizadas por conteúdos éticos, os quais admiram valores morais, como a justiça e a generosidade e, portanto, são capazes de incluir os outros em suas ações; bem como nos possibilitam caracterizar os protagonistas dessa violência pós moderna.

Palavras- chave: Cyberbullying, Educação, Psicologia Moral.

Introdução

"Talvez tenhamos maior caridade quando somos amáveis uns com os outros, quando não julgamos ou classificamos as pessoas, quando simplesmente concedemos aos outros os benefícios da dúvida ou permanecemos calados. Caridade é aceitar as diferenças, fraquezas e imperfeições dos outros; ter paciência com alguém que nos aviltou; ou resistir ao impulso de ficar ofendido quando alguém não age da maneira que esperávamos. Caridade é recusar-nos a tirar vantagem da fraqueza de outra pessoa, é ter o desejo de perdoar a quem nos ofendeu. Caridade é esperar o melhor dos outros"

[391] Professora Dra. do Departamento De Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
[392] Aluna da Graduação de Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas.

Marvin J. Ashton

As manifestações violentas dentro das escolas se intensificaram nos últimos tempos, levando educadores, pais e alunos a buscarem ajuda fora dela para tentar superar essa crise. Tais cenas denotam o cotidiano de uma instituição que parece estar mais preocupada com os conteúdos acadêmicos e menos atenta ao que mais prejudica e intensifica os problemas de aprendizado: os problemas afetivos e as relações interpessoais dos alunos. Nesse paradoxo, assistimos constantemente lamentações pela existência de conflitos ligados à falta de respeito e indisciplina, ao mesmo tempo em que assuntos como a formação ética e moral dos alunos detém pouco espaço no contexto das aulas que refletem a preocupação com um currículo acadêmico cujos métodos ainda são em grande parte mecanizados. (Cortella e La Laille, 2009; Tognetta e Vinha, 2010)

Por certo, não somente a escola sofre uma crise moral e ética. Essa mesma sensação de valores em crise vive a sociedade em geral. Seus cidadãos parecem se importar muito mais com a fama, a virilidade, a cultura do corpo, o prestigio, do que com cenas constantes de injustiça a que somos acometidos nas decisões dos planaltos, ou mesmo nas ruas de onde moramos (La Taille, 2009). Há um indicativo de que os valores morais estão mais relacionados à esfera privada e não à dimensão pública que envolve o outro.

Uma pesquisa recente (Tognetta & Vinha, 2009) evidenciou que a maioria dos jovens contemporâneos só consegue se indignar (sentimento negativo como uma reação às ações que o sujeito considera contrárias ao que ele valoriza, quando sente que um direito foi violado) quando uma injustiça ou uma agressão ocorre com alguém próximo a eles, como alguém da família ou algum amigo, alguém que faz parte do campo privado e não de qualquer ser humano. Isso significa que esses jovens não estão dispostos a buscar uma vida boa "com e para" o outro, e sim, somente para si e para "alguns outros, poucos". Parece, portanto, adequada a expressão de Paul Ricoeur (1990) para definir o que é ética: a busca por uma vida boa (digna, diríamos) com e para o outro, em instituições justas.

O que se nota, comumente, são pessoas alheias umas as outras e o outro é visto muitas vezes como um adversário a ser superado. A idéia de coletividade não aparece na família, na escola, no trabalho, o que existe é apenas a convivência e tolerância ao outro que, na verdade, se consubstancia um estranho (Cortella; La Taille, 2009).

Nesse contexto, são corriqueiras situações nas quais indivíduos são ofendidos, insultados, agredidos, assediados, ameaçados, difamados, mal tratados, intimidados, assassinados. Muitos desses atos ocorrem dentro das escolas. Uma manifestação violenta contida nesse espaço social tem chamado a atenção de pesquisadores no mundo todo: o *bullying*. Chamamos de *bullying* uma forma de maltrato em que um aluno, longe dos olhos do adulto, promove uma ação violenta com a intenção de magoar, ofender, intimidar, ameaçar outro aluno. No entanto, com o advento da tecnologia, no auge de um momento histórico em que as formas de relações sociais entre as pessoas se tornam cada vez mais virtuais, essa mesma forma de violência atravessa as fronteiras da escola, ou mesmo da família em que pequenas

violências domésticas estão presentes: o *cyberbullying*. Jovens "antenados" como eles mesmos se definem se apresentam como peças fundamentais quando se estuda esse fenômeno.

Essa nova realidade de relações interpessoais, explicitadas pelas inúmeras formas de relacionamento virtual, tem sido alvo de investigações que nos trazem a tona um novo desafio contemporâneo que é compreender as manifestações violentas nesse meio. Isso posto, nosso objetivo vai ainda mais longe: se são formas de desrespeito, as ações de *bullying* e *cyberbullying*, são elementos que denotam a falta da moral. Assim, se para agir moralmente é preciso um querer que corresponde a manter uma boa imagem de si podemos nos indagar: haveria uma correspondência entre as imagens que o sujeito tem si e suas ações na internet quando protagonizam o *cyberbullying*? Tais indagações nos levam a essa presente investigação.

Em todo o mundo, pesquisas revelam que entre 5% a 35% dos alunos estão envolvidos no fenômeno *bullying*. O Professor Dan Olweus, da Universidade de Bergen (Noruega) foi o pioneiro nos estudos sobre o fenômeno, na década de 70. Em 1993, publicou o livro "Bullying at School" que deu origem a Campanha Nacional Anti-bullying e com o apoio do Governo Norueguês, reduziu em cerca de 50% os casos nas escolas e ainda incentivou outros países a desenvolverem suas próprias ações. No Brasil, os estudos de Fante, desde 2000, apontam a presença de *bullying* entre 20% a 30% de alunos de escolas publicas e particulares. O levantamento realizado na cidade do Rio de Janeiro pela ABRAPIA, em 2002, envolvendo 5875 estudantes de 5ª a 8ª séries, revelou que 40,5% desses alunos admitiram ter estado diretamente envolvidos em atos de *bullying*. Tais estudos foram provocativos a outros atuais, que encontram os mesmo indícios em outras regiões, alargando-se o conhecimento da incidência esse fenômeno em escolas brasileiras (Tognetta e Vinha, 2009; Macarenhas, 2009; PLAN, 2010). Protagonizam tais cenas de violência o autor, a vítima e o espectador fundamental para a continuidade do conflito.

De acordo com Mason (2008) e Avilés (2009) o gênero masculino geralmente é mais envolvido, tanto como agressor, quanto vítima. Mason (2008) explica que geralmente os meninos agressores são impulsivos, freqüentemente mostram "uma forte necessidade para dominar os outros", parecem expressar empatia e freqüentemente manifestam padrões de reação agressiva. De maneira oposta, continua o autor, as meninas que agridem "tendem a usar métodos de molestamento ocultos, não-físicos para abusar de suas vítimas", demonstram a necessidade de ser o centro as atenções e de dominar um grupo de seus iguais. E quanto ao *cyberbullying*? Teremos as mesmas características?

Com a chegada e o crescimento acelerado da tecnologia, surgiu uma nova forma de intimidação, que ultrapassou o aspecto físico presencial - o c*yberbullying* - uma forma dissimulada de *bullying*, em que as agressões são virtuais. É caracterizado por agressões, insultos, difamações, maus tratos intencionais, contra um indivíduo ou mais, que usa para isso os meios tecnológicos. Avilés (2009) o define como uma forma de "assédio entre iguais através do celular e da internet", em que as agressões são feitas "através das novas tecnologias de informação e comunicação, em espaços virtuais". (p. 79)

Apresenta particularidades que o diferem de agressões presenciais e diretas e interessantemente, o tornam um fenômeno que nos parece ainda mais cruel, pois, diferentemente do assédio presencial, não há necessidade das agressões se repetirem. O assédio se abre a mais pessoas rapidamente devido à velocidade de propagação de informações nos meios virtuais, invadindo os âmbitos de privacidade e segurança. Mason (2008) aponta que a cada 10 adolescentes, 8 usam a internet em casa, o que significa que o *Cyberbullie* pode agredir sua vítima quando não está na escola ou nas proximidades dela, e portanto o lar pode não ser mais um refúgio seguro e os agressores não precisam mais de um local físico para molestar a vítima. Pode-se dizer que o *bullying* digitalizado é extensão do pátio da escola, onde as agressões podem continuar por longas horas depois do horário escolar. No entanto, para algumas vítimas, a internet pode ser um lugar de vingança, podem ameaçar e intimidar os outros para compensar o fato de terem sido agredidos pessoalmente. Para os que só observam a internet abrange um número muito maior de espectadores que podem fazer um pré-julgamento da vítima.

Os autores intimidam suas vítimas através de dois principais artefatos: computadores e telefones celulares. Por meio da internet, agressores podem enviar mensagens abusivas, obscenas ou difamadoras via e-mail, em sites de relacionamento (como Orkut, Facebook, Twiter) ou utilizando-se de programas de mensagens instantâneas (como MSN e Google Talk). Segundo Mason, há também a promoção de sites pessoais ou blogs que disseminam conteúdo difamatório. Mensagens agressivas e fotos podem também ser enviadas através de telefone celular. A Fundação Telefônica do estado de São Paulo apontou que, em 2008, 68% dos adolescentes ficam online pelo menos uma hora por dia durante a semana; outro levantamento recente, feito pela ComScore revela que os jovens com mais de 15 anos acessam os blogs e as redes sociais 46,7 vezes ao mês (Santomauro, 2010). Conduzimos recentemente uma pesquisa com adolescentes entre 13 a 15 anos, alunos de duas escolas públicas de Campinas, que responderam a perguntas sobre o uso da internet. Constatamos que 64% desses jovens têm acesso á internet em casa, 17% fica conectada até 6 horas por dia, 44% acessam preferencialmente o Orkut e 32% o MSN. Os dados demonstram que os adolescentes, quando estão em casa, passam muito tempo conectados à internet e em grande parte desse tempo se relacionam com outros sujeitos a partir de sites e programas de conversas instantâneas (Zamboni e Bozza, 2010).

Outra pesquisa recente realizada pela organização não governamental PLAN (2010) com 5 mil estudantes brasileiros de 10 a 14 anos nos mostra que 17% já foram vítimas de *cyberbullying* . Desses, 13% foram insultados pelo celular e os 87% restantes por textos e imagens enviados por e-mail ou via sites de relacionamento. Em tempos atuais é comum o jovem possuir um ou mais telefones celulares e ter acesso muitas vezes ilimitado e sem controle à internet, portanto, indivíduos, com intenções maliciosas, encontram grande facilidade de ameaçar ou insultar o alvo. E mesmo que lhe falte a intenção maledicente, há ainda uma espécie de "tornar normal" ou naturalizar essas formas de abuso, uma espécie de "desengajamento moral" [393] em que meninos e meninas, heterônomos acabam por justificar

[393] Bandura trata desde termo para explicar as ações e reflexões de um sujeito que tenta justificar suas escolhas não morais (Iglesias, 2008).

suas ações como "todo mundo faz" ou pela "moda" e, portanto, para "pertencer" a uma classe daqueles que estão "antenados" nos blogs, ou quaisquer outras formas de veiculação de suas intimidades ou de outrem.

O *bullying* digitalizado é uma manifestação violenta grave, que não pode ser tolerada, precisa ser pesquisado e divulgado já que ocorre de maneira oculta no "mundo virtual" de crianças e jovens. Segundo Pradas (2006) a internet, de certa forma, desperta em alguns jovens o sentimento de que não existem normas, regras e nem moralidade que regule a vida na rede de maneira que pode ser usada para o bem ou para o mal. Além de distanciar a vítima do agressor que se sente seguro já que não tem que estar cara a cara com o alvo, ainda traz conseqüências terríveis a quem sofre as agressões. O mesmo autor diz que embora se pareça com as conseqüências do *bullying*, os danos causados às vítimas de *cyberbullying* são ainda maiores, pois a internet garante o anonimato daquele que agride o que dificulta os mecanismos de respostas e proteção a esse tipo de humilhações.

Como explicar essas características de ações violentas e os comportamentos daqueles que se envolvem em situações de *bullying* e *cyberbullying*? A Psicologia Moral apresenta algumas considerações que podem ser discutidas a partir da presente investigação que agora apresentamos.

Haveria uma correspondência entre a imagem que o sujeito tem de si e o envolvimento no fenômeno *cyberbullying* no site de relacionamento "Orkut"?

Pois bem, a identidade ou a imagem que o sujeito tem de si no mundo virtual é uma extensão do que ele é na "vida real". Nesse contexto a Moral e a Ética tem um papel extremamente importante diante das relações existentes também no Ciberespaço. Dentre os inúmeros meios virtuais existentes no Ciberespaço, escolhemos o Orkut, como principal site de analise para esta investigação, visto que, é o site preferido entre os adolescentes, principais sujeitos de nosso estudo.

Um dos objetivos desta pesquisa é investigar se há relação entre a imagem que o sujeito tem de si e o envolvimento no fenômeno *cyberbullying* no site de relacionamento "Orkut". Outro objetivo a que nos determinamos é caracterizar as relações e os possíveis protagonistas de *cyberbullying.*

Como método de investigação, utilizamos um questionário, aplicado nas escolas selecionadas aleatoriamente da rede pública de ensino da cidade de Campinas. Este questionário foi dividido em duas partes, a primeira se refere à caracterização das "representações de si" dos adolescentes entrevistados, baseada em estudos anteriores de La Taille e Tognetta (2009), cujo sentimento de admiração é a principal ferramenta de estudo. A segunda parte se refere ao uso do Orkut como meio para a prática do *cyberbullying*. Nosso instrumento de investigação foi elaborado tomando como base outro questionário sobre *cyberbullying*, desenvolvido por

professores da Faculdade de Educação da UNICAMP, membros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Moral (Tognetta; Vinha; Leme, 2009).

Escolhemos duas escolas públicas da cidade de Campinas, e aplicamos os questionários em uma sala de 8ª serie de cada escola. A escolha foi aleatória. Os 63 jovens pesquisados têm em média 14 anos e 92% possuem *Orkut*. O objetivo era que esses jovens respondessem as duas partes do questionário. A maioria dos alunos respondeu as duas partes e posteriormente cruzamos os dados, a fim de verificar se os valores que os indivíduos admiram e que integram as imagens que o sujeito tem de si (com conteúdos individualistas, nas quais não há a inclusão de outrem como ser bonito, por exemplo; com conteúdos estereotipados que correspondem a traços de caráter convencionais como a boa educação, a simpatia; e com conteúdos morais como a justiça, a generosidade), estão relacionadas ao fato de que esses sujeitos sejam alvos, agressores, ou espectadores de manifestações violentas no Orkut .

Para atender a tais fins, os resultados obtidos foram agrupados em dois estudos que correspondem aos dois objetivos traçados. Acreditamos ser mais conveniente apresentar primeiramente as características do fenômeno *cyberbullying* para então depois estabelecer as relações com as representações de si. Por isso, os estudos seguem a seguinte ordem:

Estudo 1: A caracterização do *cyberbullying* no Orkut.

Pudemos constatar que 20 alunos já foram vítimas de insultos, agressões, assédios, ameaças, apelidos pejorativos, difamações, maus tratos ou intimidações por meio do Orkut; 08 alunos já insultaram, agrediram, colocaram apelidos pejorativos, fizeram ameaças, difamaram, maltrataram ou intimidaram outra pessoa, usando para isso o Orkut; e 22 conhecem alguém que já tenha sido vítima de insultos, agressões, assédios, ameaças, apelidos pejorativos, difamações, maus tratos ou intimidações por meio do Orkut conforme demonstra a figura a seguir:

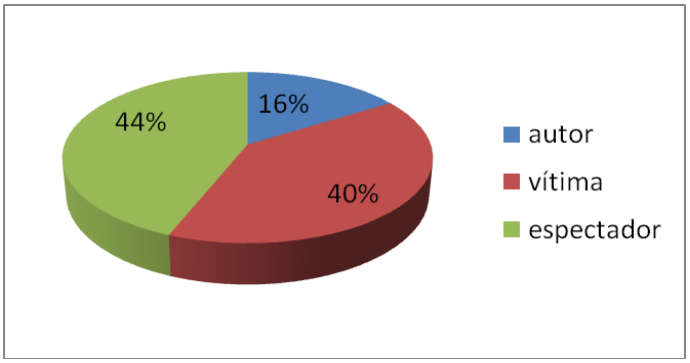


Figura 1 . Quantidade de autores, vítimas e espectadores de *cyberbullying* no Orkut

Passemos a analisar cada uma dessas categorias.

Categoria A – Os autores de cyberbullying

Do total de nossa amostra, 16% dos alunos disseram já terem sido autores de c*yberbullying* no Orkut. Destes, 25% disseram ter usado esse meio eletrônico para esse fim 01 vez, 12% usaram de 02 a 03 vezes, 25% usaram de 04 a 10 vezes e 38% disseram usar o Orkut para insultar alguém mais de 10 vezes. Ao usar esse meio 62% dos autores de *cyberbullying* o fazem identificando-se, 13% usando pseudônimo, e 25% anonimamente.

Categoria B – Alvos ou vítimas de cyberbullying

Os alunos que disseram que já foram agredidos ou intimidados por meio do Orkut somam 40%. Destes, 65% disseram que foram alvo apenas 01 vez, 15% de 02 a 03 vezes, e 20% mais de 10 vezes. No entanto, quase ninguém ficou sabendo, pois 90% das vítimas não contaram aos adultos; 50% porque não deu importância ao fato, 15% acharam que as agressões não teriam continuidade, e 10% não quiseram falar a respeito.

Perguntamos a esses alunos quais os tipos de agressões que sofreram por meio do Orkut e com que freqüência tais fatos teriam acontecido. Contudo, infelizmente, tivemos um índice pouco expressivo de respostas a essa questão. Apenas 45% das vítimas responderam. Ainda que apenas com 45% das respostas podemos apontar que insultos, ofensas, ameaças, apelidos pejorativos, brincadeiras que constrangem, inventar mentiras sobre a vítima são as agressões mais freqüentes sofridas pelos alvos de *cyberbullying.*

Categoria C- Espectadores

44% dos alunos disseram conhecer alguém que já foi vítima desse tipo de agressão por meio do Orkut. Desses, 36% adotaram a postura de permanecer "quieto", 4% divulgaram a mensagem para outras pessoas, 13% contaram para os colegas, 13% "fizeram que não viram", 18% conversaram com a vítima, 9% tomaram outra atitude e ainda 4% não fizeram nada.

Outra questão que nos propusemos a compreender diz respeito a como se sentem esses protagonistas de *cyberbullying*. Haveria diferenças quanto ao sentimento expressado em situações de violência virtual entre os autores, alvos e espectadores quanto essa prática na internet? É o que passamos a discutir.

Os sentimentos dos autores de cyberbullying

Perguntamos aos participantes o que sentiram quando insultaram, humilharam, agrediram outra pessoa, usando para isso o Orkut. Quase metade (46%) daqueles que disseram já terem sido autores dessas formas de violência afirmou ter sentido "satisfação" ao tomar essa atitude; 27% acharam que estavam sendo justos, 9% se sentiram vingados, ninguém se arrependeu, sentiu pena, ou sentiu-se envergonhado, como demonstra a figura a seguir.

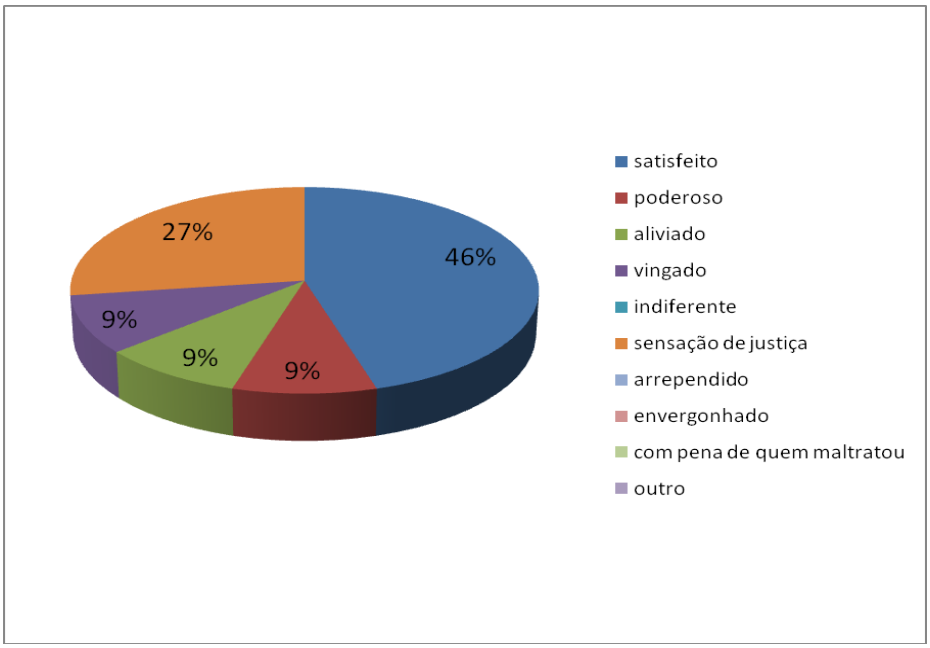


Figura 2. Sentimentos do autor ao utilizar o Orkut para agredir outra pessoa

Perguntamos também aos autores que ao mesmo tempo são espectadores (pois afirmaram conhecer alguém que já teria sido alvo de *cyberbullying*) qual sentimento experimentaram quando souberam o que estava acontecendo com a vítima: 25% achou graça da situação, 25% sentiram pena da vítima, mas 50% acharam que ela merecia estar nessa situação. Como a literatura confirma, os autores sentem prazer ao ver a dor alheia e acreditam que o fazem por que o outro merece sofrer não enxergando neste outrem um sujeito digno de respeito.

Os sentimentos das vítimas

Fizemos uma pergunta semelhante para aqueles que já teriam sido alvos ou vítimas dessas formas de intimidação via internet: o que sentiu quando foi agredido, maltratado, humilhado por outra pessoa que usou o Orkut para esse fim. Um elevado número de vítimas (34%) disse sentir raiva, outros 13% assinalaram como "revoltados" e ainda 6% indignados, o que nos sugere que meninos e meninas considerem-se injustiçados com essa forma de violência. Humilhação e constrangimento são também presentes entre eles. Com o auxílio da figura a seguir é possível visualizar tais resultados e os outros sentimentos expressos por aqueles que já foram vitimizados.

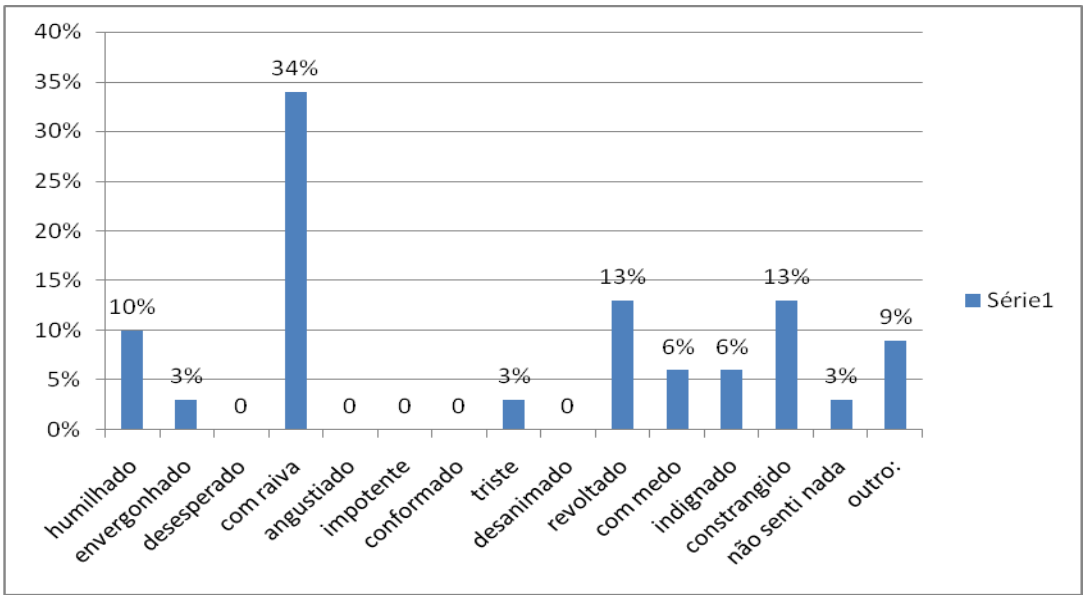


Figura 3. Como a vítima se sentiu diante da situação

Fizemos outra pergunta para aqueles que disseram já terem sido alvos de *cyberbullying*: se conheciam outras pessoas que teriam sido vitimadas também por essa forma de violência. Também perguntamos aos participantes que indicaram já terem sido alvos de *cyberbullying* o que sentiam ao saber que essas pessoas teriam sido vítimas. Interessantemente, 30% das respostas indicam que as vítimas acreditam ser merecido o sentimento da outra pessoa que também é vitimizada. Há uma possível explicação para esse fato que se aproxima do que a literatura tem demonstrado entender sobre as características da vítima de *cyberbullying*, assim como do *bullying*: esse personagem parece concordar de certa forma com os insultos que são realizados contra si. Isso reforça a hipótese que se vejam como sujeitos inferiores e, portanto acreditam que quem é vítima merece sofrer. Ainda que de forma inconsciente, esses meninos e meninas se vêem com menos valor e por isso não conseguem se ver livres dos constantes ataques de seus algozes (Tognetta & Vinha, 2010; Tognetta 2010).

Os sentimentos dos espectadores de cyberbullying

Também perguntamos para os participantes que conheciam alguém que já tinha sido vítima de insultos, difamações, assédios por meio do Orkut e que não afirmaram terem sido autores ou sofredores dessa forma de violência, o que sentiram quando souberam o que estava acontecendo com outras pessoas que teriam sido vítimas de *cyberbullying*. O resultado pode ser visualizado com o auxílio da figura a seguir.

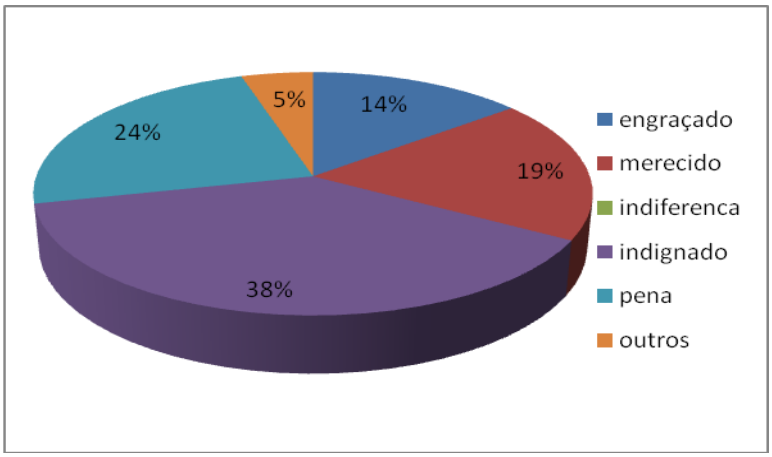


Figura 4 . Sentimentos dos espectadores

Pudemos constatar anteriormente que os agressores não se indignam quando sabem o que está acontecendo com uma vítima de *cyberbullying*. Acham engraçado e merecido embora alguns sintam pena de quem se encontra nessa situação. Comte-Sponville (2005) nos lembra que piedade é um sentimento inferior, já que não é suficiente para levar alguém a agir bem. Como podemos notar na figura anterior, os espectadores – nem autores, nem vítimas - são os que mais se indignam, fato que denota um passo a frente para que a violência na internet seja vista como uma injustiça a ser combatida.

E quanto ao gênero dos protagonistas do *cyberbullying*? Teremos diferenças entre autores, vítimas e espectadores? De acordo com os resultados, constatamos que, em relação ao gênero, assim como na pesquisa que Avilés realizou em 2009 na Espanha, os autores e as vítimas são majoritariamente do sexo masculino. Quase metade das meninas pesquisadas (42%) são espectadoras (o que não significa que não agridam também suas colegas). Observemos os dados no quadro a seguir:

Quadro 1- Quantidade de alunos do gênero masculino e feminino que já foram autores, vítimas e espectadores de *cyberbullying*

	Total pesquisado	Autor	Vítima	Espectador	Nenhum dos personagens
Masculino	37	07	14	11	05
Feminino	26	01	06	11	08
Percentual	100%	16%	40%	44%	20%

Perguntamos aos participantes da pesquisa sobre qual o sentimento que experimentaram em relação às vítimas quando souberam o que estava acontecendo. As meninas se indignam mais quando outra pessoa é agredida e nenhuma delas acha que a vítima merece esse sofrimento.

Se relacionarmos ao fato delas apresentarem mais respostas de caráter ético e tomarmos esse "achar merecido" como referência, as meninas parecem perceber mais que a ação agressiva não é justa. O sentimento de indignação mais experimentado por elas pode comprovar isso. Os meninos se destacam quanto à pena. Isso, claro, embora achem "engraçado" tais ofensas, um pouco mais que as meninas. Tomando tais resultados como um todo, parece-nos que as meninas estão mais sensíveis ao fato de que seja o *cyberbullying* uma forma de violência, dados que confirmam os primeiros apresentados nesse estudo.

Finalmente, ainda visando caracterizar as formas de agressão chamadas de *cyberbullying*, apresentamos agora os dados que tivemos quanto a nossos participantes serem conhecedores das estratégias de segurança na internet. Perguntamos aos alunos se conhecem estratégias de segurança do espaço virtual: 67% disseram conhecer tais estratégias e apenas 33% afirmam não conhecerem. A maioria dos autores (75%), das vítimas (70%) e dos espectadores (81%) de *cyberbullying* em Orkuts afirma conhecer tais estratégias.

Daqueles que conhecem tais estratégias, 50% aprendeu sozinho. A escola é a que menos ensina as estratégias, o que evidencia a falta de preparação para lidar com o problema.

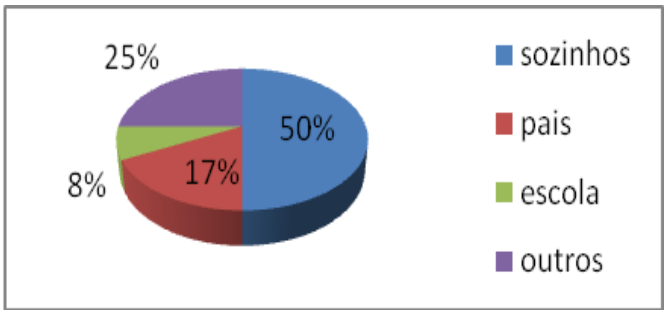


Figura 5. Como aprendeu estratégias de segurança do espaço virtual

A incidência do *cyberbullying* entre nossos 63 participantes da pesquisa bem como as características quanto ao gênero, quanto aos sentimentos experimentados quando envolvidos com o problema e quando assistem a outros serem vitimizados, assim como o conhecimento das normas de segurança na internet, foram destaque deste nosso primeiro estudo. Cumprido o primeiro objetivo desta presente investigação quanto a caracterizar as experiências de *cyberbullying* entre os sujeitos dessa pesquisa, passemos agora a discutir o tema central desta investigação: encontraremos uma correspondência entre essas características apresentadas e as representações que os sujeitos têm de si? É o que passamos a discutir com nosso segundo estudo.

Estudo 2: A correspondência entre representações de si e *cyberbullying*

Para responder a nosso problema sobre a possível correspondência entre a violência na internet chamada de *cyberbullying* e as representações que os sujeitos entrevistados têm de si, as respostas às perguntas sobre o que admiram em outras pessoas e o que podem admirar em

si foram organizadas em três categorias segundo nossos estudos anteriores (Tognetta & La Taille, 2009). Acrescentamos duas novas categorias, a primeira para aqueles que não conservam a mesma característica nas respostas das duas questões, o que significa que não há uma manutenção das imagens que o sujeito tem si; e a segunda relativa à ausência de respostas, pois a apresentação dos dados da pesquisa realizada com 150 adolescentes brasileiros e suíços já apontava para um futuro interesse nas respostas deixadas em branco ou em que os sujeitos afirmavam não terem o que admirar.

Dos alunos que participaram da pesquisa 18 deram respostas que foram consideradas de caráter individualista, 23 deram respostas cuja admiração é pelo estereótipo social, e 08 deram respostas nas quais o outro está incluído, que apontam para um "caráter ético", 15 não conservam as mesmas características nas duas respostas e 11 não responderam por que não sabiam ou não quiseram responder, como podemos visualizar na figura a seguir.

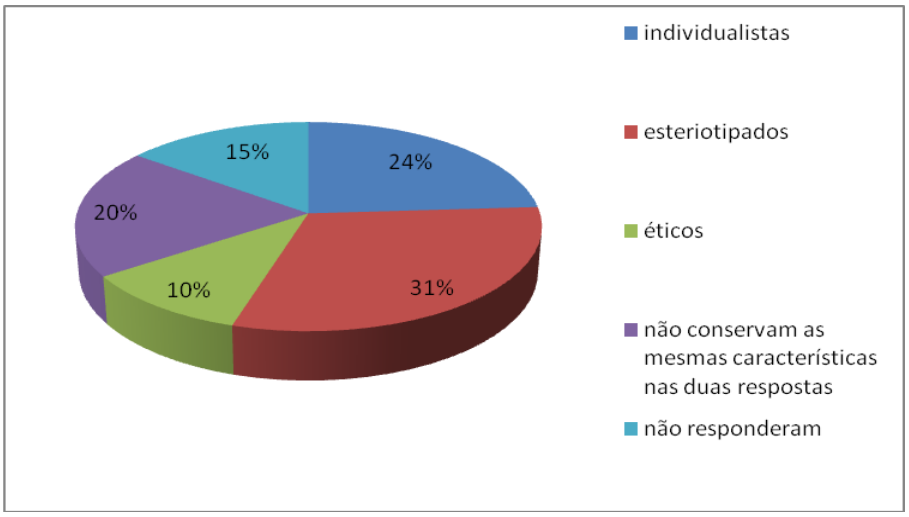


Figura 6. As representações de si

Passemos a caracterizar cada uma das categorias encontradas.

Categoria 1 – As respostas que se referem a certo individualismo

Dos 63 alunos que participaram da pesquisa, 18 ou 28% (12 meninos e 06 meninas) deram respostas que foram consideradas de caráter individualista, em que não há a inclusão do outro. A seguir, algumas respostas para as perguntas "O que as pessoas podem admirar em você?" e "O que é preciso que alguém faça para merecer sua admiração?", que ilustram as características das respostas dos alunos enquadrados nessa categoria: "Meus lábios e inteligência e na maioria das vezes bati recorde de perguntas de quantos quilos tenho" ou "Meu jeito bobão, extrovertido, meio louco de ser! Tem algumas meninas que falam que sou bonito isso e aquilo".

Destes, considerados individualistas, 16% disseram já terem insultado alguém através do Orkut, 27% foram vítimas de insultos através do Orkut e 38% disseram conhecer alguém que já foi vítima. Quando perguntamos com qual figura se identifica mais, 6% responderam

que com a figura do agressor e 6% com a da vítima; 12% com aquele que encaminha ou divulga as mensagens, e 31% com aquele que sabe quem faz as ameaças, mas não participa delas.

Categoria 2 – As respostas que se referem a conteúdos de caráter estereotipado

Dentre o total de alunos, 23 (10 meninos e 13 meninas) deram respostas cuja admiração apresenta um conteúdo estereotipado: aqueles que correspondem a traços de caráter convencionais, tomados como "modismos" ou tornados popularmente comuns entre comunidades ou culturas ou então, nas respostas dadas, não há clareza quanto a estarem se referindo a valores que podem e devem ser relacionados a qualquer pessoa. Muitas vezes, nesta categoria, encontramos respostas que trazem já conteúdos éticos, mas ainda vinculados a relações próximas ou apenas ao bem a si. Para ilustrar as características dessa categoria selecionamos as seguintes respostas para as duas perguntas sobre *admiração*: "Sinceridade, pois falo tudo o que penso. Honesta, se tenho um bom papo" ou ainda "Minha sinceridade, gentileza... e muitas outras coisas".

Destes alunos, 9% disseram ser autores de *cyberbullying*, 31% vítimas e 31% espectadores. Aqueles que se identificam com os autores somaram 18%, nenhum deles se identifica com a vítima, 18% se identificam com aqueles que encaminham ou divulgam as mensagens e 36% disseram que se identificam com aqueles que sabem quem faz as ameaças e conhece quem as recebe, mas não participa delas.

Categoria 3 – As respostas que apresentam um caráter ético

Dos 63 alunos, apenas 08 ou 12% deram respostas consideradas éticas, nas quais o outro está incluído, para quem a "vida boa" inclui virtudes morais. Vejamos as respostas que exaltam tais características: "Ser sincero no que diz não ser mentiroso, dividir os seus segredos com seus amigos, mas, sobretudo não trair seus amigos" ou "É preciso que seja bem honesto e que saiba respeitar as pessoas do jeito que elas são".

Interessantemente, nenhum dos alunos que apresentaram caráter ético afirmou usar o Orkut para agredir alguém, 62% disseram já terem sido vítimas desse tipo de agressão e 25% disseram conhecer alguém.

As respostas apresentadas podem ser visualizadas na figura a seguir.

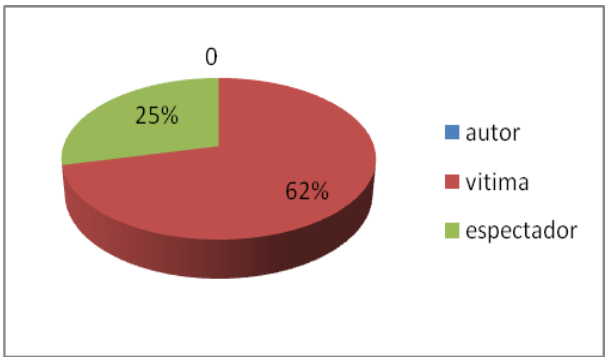


Figura 7. Alunos que admiram características éticas e envolvimento no fenômeno *cyberbullying* no Orkut

A ultima categoria (éticos) é a apresentou maior percentual de vítimas (62%). E de acordo com nossa hipótese inicial os alunos que deram respostas consideradas éticas não são autores de *cyberbullying*. Parecem-nos que eles conseguem incluir o outro em suas ações e priorizar os valores morais.

Categoria 4 - aqueles que não conservam a mesma característica nas respostas das duas questões:

Verificamos que 23% dos alunos não conservaram a mesma característica em suas respostas, e, portanto, conforme nossos estudos anteriores (Tognetta & La Taille,2009) tal fato sugere que não há uma manutenção das imagens que o sujeito tem si. Destes alunos, 18% já agrediram alguém, usando para isso, o Orkut, 25% já foram vítimas e 31% espectadores. A maioria (31%) se identifica mais com a figura daquele que sabe quem faz as ameaças, conhece quem as recebe, mas não participa delas.

Categoria 5 - aqueles que não responderam por que não sabem ou não quiseram responder:

Observamos que 17% dos alunos não responderam a uma ou as duas questões, deixaram em branco, ou escreveram "não sei". Atualmente, há uma pesquisa do Grupo de Psicologia e Educação Moral em desenvolvimento que investiga o porquê não sabem responder a essas questões. Reflete-se sobre a hipótese de que tais sujeitos tenham dificuldade de atribuir a si um valor. Por essa razão, acreditamos ser conveniente constatar quais foram as características das respostas apresentadas por esses meninos e meninas. Vejamos que destes, 18% disseram ter agredido alguém usando o Orkut para isso, 36% já foram vítimas desse tipo de agressão e 46% espectadores. Metade deles se identifica com aquele que sabe quem faz as ameaças e conhece quem as recebe, mas não participa delas.

Em resumo, comparando todas as categorias encontradas

Para finalizar a apresentação dos resultados que encontramos em nossa investigação decidimos estabelecer mais algumas comparações agora tomando o ponto de vista daqueles que afirmam já terem sido vítimas, agressores ou já assistiram ou souberam de agressões na internet: o que cada grupo admira ou quais suas representações de si?

Do ponto de vista das vítimas...

Em relação às características admiradas pelas vítimas, 20% deram respostas consideradas individualistas, 32% estereotipadas, 20% éticas, 16% não responderam e 12% não conservam a mesma resposta para as duas questões, conforme a figura a seguir.

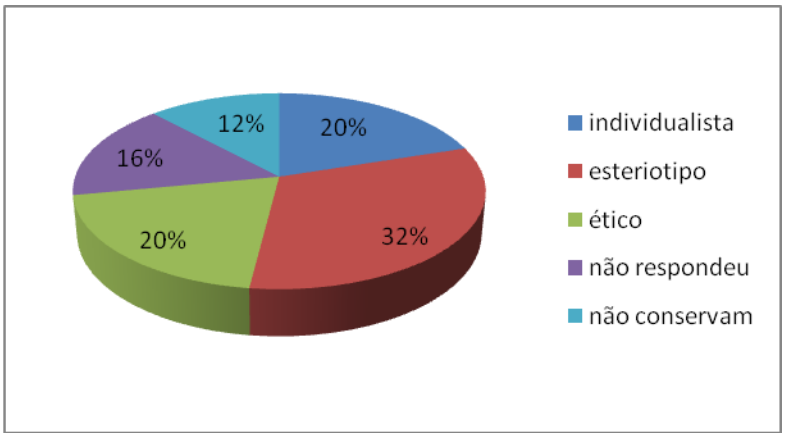


Figura 8. Características admiradas pelas vítimas

Meninos e meninas que são vítimas de agressões na internet parecem portanto, oscilar entre as características admiráveis com conteúdos morais e conteúdos individualistas e ainda permanecem apreciando como valor, aquilo que é socialmente desejável.

Em relação ao sentimento experiementado por essas vítimas que conhecem outras vítimas, daquelas que apresentaram caracteristicas individualistas, 20% acreditam que a vítima merece sofrer tais agressoes; entre as vítimas que deram respostas de caráter estereotipado, 14% acham que vítima merece, e daquelas que apresentaram respostas caracteriadas por conteudos éticos, nenhuma acha que a vítima merece. Essas mesmas características são também marcadas para os que são espectadores e autores de *cyberbullying*? É o que veremos.

Do ponto de vista dos espectadores...

44% dos alunos disseram conhecer alguém que já foi vítima desse tipo de agressão por meio do Orkut. Quais seriam as representações que meninos e meninas que são espectadores têm de si? Desses, grande parte deram respostas que foram consideradas individualistas e estereotipadas, como podemos observar:

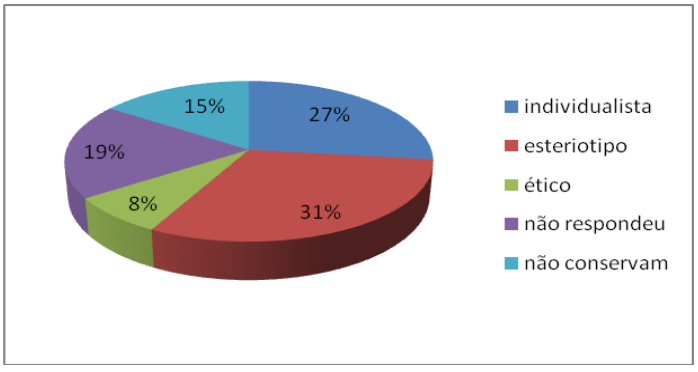


Figura 9. Caracteristicas admiradas pelos espectadores

Interessantemente, a maioria dos espectadores que repassam ou divulgam as mensagens, deram respostas que foram consideradas esteriotipadas. É como se validassem a idéia de que "todo mundo faz", o que pode explicar sua conduta de "ficar quieto" ou "fazer que não viu". E quanto aos espectadores cuja característica maior parece ser a indiferença, pois somente observam? Quando fizemos a pergunta: Considerando os atos de insultos, agressões, assédios, ameaças, apelidos pejorativos, difamações, maus tratos ou intimidações por meio do Orkut, com qual dessas figuras você mais se identifica? Uma das possibilidades de resposta seria a alternativa "aquele que sabe quem faz as ameaças e conhece quem as recebe, mas não participa delas". Quais seriam as representações que esses meninos e meninas que somente observam tem de si? Boa parte de suas respostas foram consideradas individualistas como podemos notar na figura que segue.

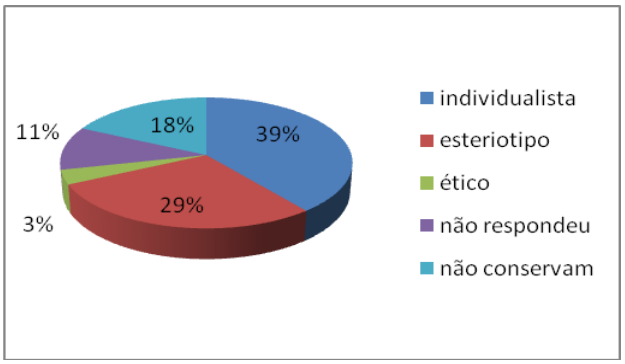


Figura 10. Caracteristicas admiradas por aqueles que somente observam casos de *cyberbullying*

Do ponto de vista dos autores...

Em relação ao que admiram, dos participantes que afirmam já terem sido autores de agressões na internet, 28% admiram caracteristicas individulistas, 27% admiram valores de caráter estereotipados e nenhum deles se referiu à conteúdos morais admiráveis. 18% não responderam as características do que admiram e 27% não conservam a mesma característica nas duas respostas.

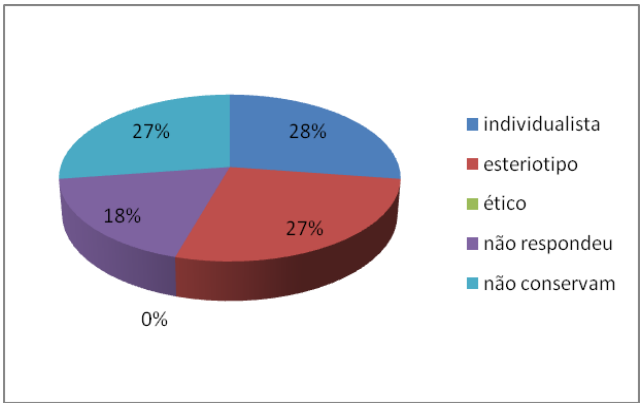


Figura 11. Caracteristicas admiradas pelos autores

Esses dados parecem comprovar nossa hipótese inicial que os autores de *cyberbullying* não admirariam características éticas: são sujeitos que parecem incapazes de incluir ou ao menos se colocarem no lugar do outro. Ao mesmo tempo, são aqueles que apresentam maior porcentagem de respostas que não conservam a mesma categoria. Se nos lembrarmos de Piaget (1932/1994) esse autor nos esclarece que a "moral é conservação de valores". Dessa forma, autores de *cyberbullying* são sujeitos que permanecem heterônomos, pois não conseguem conferir a si e aos outros, um valor moral.

Enfim, nossa hipótese inicial pode ser comprovada: nossos resultados nos apontam para a existência de uma correspondência entre as representações de si e como agem na internet os participantes dessa pesquisa.

Algumas considerações

Os elementos encontrados nos estudos confirmam que o *cyberbullying* está efetivamenete presente na vida desses jovens, sejam eles vítimas, autores ou espectadores do sofrimento alheio. Quanto a nosso grande obetivo, sabemos que para afirmar com convicção nossas conjecturas sobre a correspondência dos envolvidos em *cyberbullying* e as representações de si, necessitamos de uma pesquisa que envolva um numero maior de alunos. Contudo as estáticas encontradas nesta pesquisa trouxeram elementos bastante significativos.

Pudemos confirmar nossa hipótese de que os alunos cuja admiração é por virtudes éticas em que há inclusão de si e do outro, não são autores de *cyberbullying*. Isso ocorre porque os valores morais como justiça, dignidade e generosidade são valores centrais para esses sujeitos, os quais são capazes de levar em conta os sentimentos alheios e assim agir moralmente.

Então, se é verdade que os autores de *bullying* não apresentam caráter ético, o que podemos fazer para se tornarem pessoas que buscam uma "vida boa" com e para o outro? É preciso construir espaços que abarquem a formação ética dos nossos alunos. Pouco adiantará puni-los, castigá-los, julgá-los, denunciá-los a polícia. O que precisamos é formar cidadãos que aspirem por uma personalidade ética vivenciando conflitos cotidianos e podendo ser agentes de sua própria resolução e que assim consigam se indignar, que saibam se colocar no lugar do outro, que se sensibilizem com a dor alheia.

Nesse aspecto a escola tem um papel fundamental. Sabemos que esse tipo de violência se inicia em ambientes onde a convivência entre pares é intensificada, ou seja, na escola. Sabemos também que suas preocupações centrais são com os conteúdos acadêmicos e, portanto os alunos não encontram espaço para discutirem seus problemas afetivos, falarem dos seus sentimentos, dos seus problemas decorridos de suas relações. Ora, se os alunos não podem discutir as questões que os afligem quando estão na escola, onde poderão discuti-los? A escola precisa e deve ajudá-los a se indignar, a compreender a dor do outro, a serem mais justos em suas ações para que possam se ver com valor. Isso porque quem se respeita sabe o limite da sua própria intimidade e, por conseguinte, da intimidade do outro, o que nos falta veementemente quando o *cyberbullying* acontece...

Por certo, essa forma de violência virtual perpassa os muros da escola, contudo, há uma grande tarefa desta mesma instituição quando "forma" pessoas conscientes de seu papel. Afinal, essa é nossa maior contribuição.

Referências Bibliográficas

AVILÉS, J. M. **Cyberbullying: Diferencias entre el alumnado de secundaria**. Boletin de Psicologia, No.96, 2009, 79-96.

COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno Tratado das Grandes Virtudes**. São Paulo: Martins Fontes. 2005.

CORTELLA, M, S; LA TAILLE, Y. **Nos labirintos da Moral.** 5ª edição. Campinas, SP. Papirus 7 mares, 2009, 112 p.

IGLESIAS, F. **Desengajamento moral**. In: BANDURA, A.;AZZI, R.G.;POLYDORO, S.e cols.: Teoria Social Cognitiva –conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed. 2008. (pp. 165-176).

LA TAILLE, Y. **Formação ética. Do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Y.; TOGNETTA, L. R. P. **A formação de personalidades éticas: representações de si e moral**.2009. Disponóvel em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722008000200007&script=sci_arttext > Data de acesso: 07/12/2009

MASCARENHAS, S. A. N. **Bullying e moralidade escolar: Um estudo com estudantes do Brasil**. Anais do Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral. Campinas: Unicamp, 2009.

MASON, K. L. **Cyberbullying (intimidação psicológica com a ajuda da tecnologia): Avaliação preliminar no ambiente escolar**. Psychology in the Schools, Vol. 45(4). Universidade Estadual de Cleveland, 2008.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo : Summus Editorial, 1932/1994.

PLAN. Pesquisa: **Bullying Escolar no Brasil**. Relatório Final. São Paulo, 2010.

PRADOS, M. A. H. **Menores y riesgos en la Red. Un dilema para los padres**. III Congresso on line- Observatorio para la Cibersociedad.2006.

SANTOMAURO, B. **Cyberbullying: Violência virtual**. Revista Nova Escola. 2010. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br. Acesso em 17/06/2010.

TOGNETTA, L. R. P. **Violência na escola: os sinais de bullying e o olhar necessário aos sentimentos.** In: PONTES, A.; DE LIMA, V. S. Construindo saberes em educação. Porto Alegre: Zouk, 2005. p.11-32.

TOGNETTA, L. R. P. **A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com a afetividade na escola.** Mercado das Letras. Campinas, SP. 2009, 183 p.

TOGNETTA, L.R.P; VINHA, T. P. **Estamos em conflito: eu, comigo e com você: uma reflexão sobre o *bullying* e suas causas afetivas**. 2008.

TOGNETTA, L.R.P ; VINHA, T. P. **Valores em crise: o que nos causa indignação.** In: LA TAILLE, Y & MENIN, M.S.S (org.) Crise de valores ou valores em crise? Porto Alegre: Artmed, 2009.

TOGNETTA,L.R.P; VINHA, T.P. **Bullying e intervenção no Brasil: um problema ainda sem solução.** In: Actas do 8º. Congresso Nacional de Psicologia da Saúde: Saúde, Sexualidade e gênero. ISPA – Instituto Universitário. Lisboa, Portugal. Anais eletrônicos, 2010, p.487-494.

TOGNETTA,L.R.P. **A história da menina e do medo da menina.Suplemento especial para pais e professores (bullying sob o olhar das vítimas).** Coleção: Falando de sentimentos. Americana: Editora Adonis, 2010.

ZAMBONI, E., BOZZA, T. C. L. **Os jovens e a cultura contemporânea**. Pesquisa de iniciação cientifica em desenvolvimento na Faculdade de Educação da UNICAMP, 2010.

JUVENTUDE, IDENTIDADE E TRÁFICO DE DROGAS EM TERESINA: UMA TRISTE REALIDADE, UMA ANÁLISE NECESSÁRIA.

Marcondes Brito da Costa[394]

RESUMO :

Diante do crescente envolvimento da juventude brasileira e teresinense na perigosa, e muitas vezes mortífera relação com o tráfico, saber quem são esses personagens, como eles se constroem e são construídos, é a direção intentada pela investigação. Essa pesquisa foi realizada em territórios incertos, pouco reconhecidos e visitados, ou percebido pelo estado, e nesse caso especifico vilas e favelas da Região Sul de Teresina-PI, não lugares e seus não-habitantes compostos por favelados e pobres, onde o poder não mina de um lugar para outro numa única linha atravessando os corpos para controlá-los, mas é disputada a todos os momentos por grupos, seja de outros traficantes em busca de aumentar sua influência, ou a policia em busca de dinheiro, e também influência, palavra nesse contexto de tráfico de drogas tem sentido mais fluido e passageiro, mas não menos violento autoritário. A pesquisa de campo permitiu-me adentrar a lógica dos jovens, percorrer seus itinerários, permanecer nas bocas compreender seus significados, algumas sociabilidades,perceber como estabelecem seus diálogos com o estado e suas instituições de controle.

Palavras chave: Juventudes, Tráfico de drogas e identidades.

Para inicio de conversa, ou apenas uma introdução.

Por que pesquisar um tema tão controverso, amedrontador e que desperta tanto a ira e o medo da sociedade? Por que pesquisar um tema que, quando não é utilizado para aumentar a audiência de programas televisivos sensacionalistas, serve de baluarte para a criação de programas sociais moralistas e intervencionistas que partem da lógica da punição em vez da lógica da resolução do problema? Programas que não levam em consideração a visão dos jovens sobre sua condição juvenil, a qual grita, não se enquadra, em suas formas aceitas ou infringe, em sua forma identitária 'desviante', orientando-se para visões unívocas, que criam

[394] Sociólogo, Mestrando em políticas publicas da universidade Federal do Piauí, na linha de pesquisa cultura identidades e processos sociais. Realiza pesquisa intitulada com as temáticas de juventudes, identidades e tráfico de drogas, Bolsista da Capes.

para os jovens, roupagens homogeneizantes, que compreendem esses jovens fora de suas próprias concepções, fora de sua própria realidade, excluindo suas lógicas juvenis, orientadas por seus mundos.

Concordando com Adad (2004), creio que nenhum trabalho surge do acaso, mas sim da própria vida, de alguma das suas circunstâncias, vivências ou mesmo simpatias. A escolha do tema é sempre um processo que surge de nossas experiências, preocupações e paixões que nos levam à busca, nos põem em movimento. Ou seja, a pesquisa não é um ato apartado da vida pessoal, afetiva e emocional do pesquisador. Tal postura acaba também por me fazer pensar sobre as minhas escolhas, adotadas durante os percursos que denominamos de pesquisa. Como, então, desvendar as redes e as amarras subjetivas que atravessam esta pesquisa e este pesquisador?

Gostaria de pontuar que nesse curto percurso que apresento, trago algumas reflexões construídas durante trabalho de dissertação de mestrado ainda em realização, com pesquisa de campo realizado durante os meses de Maio de 2009 à Janeiro de 2010, em vilas e favelas de Teresina, capital do estado do Piauí, onde além de entrevistas com jovens traficantes, também foi feita observação sistemática em algumas dessas comunidades e suas bocas de fumo.

O drama da vida é o palco do pesquisador e a gravidade da trama sua aflição. Ele precisa levantar dados, constatar situações, discutir conceitos, refletir cientificamente, propor estratégias, rever idéias, duvidar das afirmações, recomeçar o que não foi bem feito, dimensionando-se cada instante, tendo sempre em mente que os cidadãos para os quais pretende reverter seu esforço apresentam demandas imediatas, cujo trâmite e ritmo diferem do de seus estudos.

Situando o campo de visão: desvelando algumas máscaras

O universo de nossa pesquisa foi o município de Teresina especialmente o espaço onde costumam circular os jovens em situação de tráfico. Três localidades de Teresina, quais sejam três vilas localizadas na Zona Sul de Teresina, onde se localizam algumas grandes bocas de fumo da cidade, das quais foram contactados nesta investigação jovens que vivenciam a realidade de tráfico na condição de pequenos traficantes.

Essas comunidades, respeitando suas singularidades, têm alguns pontos em comum em suas estruturas socioespaciais, como por exemplo, sistema de saneamento mínimo, quando não inexistente, contando apenas com fossas sépticas em algumas casas. Algumas ruas com calçamento precário nas três Vilas, onde com o tempo, parte foi afundando, não havendo manutenção por parte da Prefeitura Municipal. O carro do lixo passa apenas na avenida principal de alguns poucos espaços, deixando a maioria da população descoberta por esse serviço. Nenhuma das três comunidades conta com escola, porém bares e bocas de fumos se multiplicam esquina a esquina, numa escalada ascendente. Apenas em uma das três comunidades, há uma quadra poliesportiva, porém pouco utilizada. Em virtude de se localizar na entrada da Vila, é o local onde comumente há confrontos intensos e contínuos entre os jovens rivais, impedindo que o local cumpra sua proposta de lazer.

O jogo em Três clicks : juventudes, identidades e trafico de drogas

As idéias estão

No chão se tropeçar

encontra a solução

Titãs

Click um - Juventudes

A categoria juventude assume nessa período em que vivemos, dimensões fluidas e híbridas, de caráter fragmentado, instável, calcados em outros territórios, não apenas territórios sólidos, mas também territórios fluidos, incertos, reterritorializados por motivos de segurança, sociabilidades, conflitos e rotas de fugas e também de encontros, construídas pelos jovens e percebidas durante a pesquisa de campo realizada de maio de 2009 a fevereiro de 2010, na busca incessante dessa realidade que cerca os jovens e com eles estabelece um canal de diálogo semiológico com o mundo, através dos sentidos que estabelecem, de significância de virilidade, crime e poder, estabelecidos por essa relação com o tráfico de drogas. Possibilidades de confronto de diferenças, significações e representações: foi esse conjunto diverso de construções que me permitiu partilhar durante a pesquisa de campo, para tentar me situar e aos jovens nesse emaranhando de possibilidades.

Silva (2007, p.144) nos traz um bom aporte para compreender o processo de construções de juventudes quando nos diz que:

[...] "juventude" não está dada, mas só ganha existência concreta no estreito e imediato diálogo com a realidade que a cerca e segundo, **que múltiplas juventudes povoam os cenários das sociedades contemporâneas** (SILVA, 2006). Portanto a tarefa de compreender **as juventudes** impõe aos estudiosos o abandono de matrizes teóricas fechadas e a adoção de posturas receptivas ao diálogo com referências diversas que, articuladas, potencializem o propósito de entendimento substancioso das mesmas." (grifos da autora)

Há também uma perspectiva elencada no imediatismo, em que o agora passa a ser a mola propulsora da vida e das construções, e as ações advindas desse agora, orientam as dinâmicas sociais, as coisas, suas subjetivações, as pessoas e as relações de reciprocidade vão se tornando obsoletas ao mesmo tempo em que o agora pontua as relações líquidas, fractais e fragmentadas. Essa realidade tem implicado que, os jovens e suas identidades, tornam-se intermináveis. Nas palavras de Canevacci, (2005, p.29):

Cada jovem, ou melhor, cada ser humano, cada indivíduo pode percorrer sua própria condição de jovem como não-terminada e inclusive como não-terminável. Por isso, assiste-se a um conjunto de atitudes que caracterizam de modo absolutamente único nossa era: as dilatações juvenis. O dilatar-se da autopercepção enquanto jovem sem limites de idade definidos e objetivos dissolve as barreiras tradicionais, tanto sociológicas quanto biológicas. Morrem as faixas etárias, morre o trabalho, morre o corpo natural, desmorona a demografia, multiplicam-se as identidades móveis e nômades.

Nesse sentido de formação agoristica, Bauman (2007) ao nos falar de como a vida se processa nesse período que ora denominamos de pós-modernidade, ou modernidade estendida, no entendimento de Giddens (1991), afirma ter a vida se transformado em vida agorística, em que com a perda das tradições, os projetos de futuro se fragilizam, como também Silva (2006, p. 22) se posiciona ao demonstrar em sua tese de doutorado que "os postulados orientadores das práticas e vidas nas sociedades modernas estão em desagregação. Mostram-se insuficientes para gerar as respostas que buscamos, a clareza de procedimentos e a segurança do que esperar em relação ao que se experimenta".

Como pensar, então, no contexto aparente de ausência dos norteamentos institucionais e daqueles trazidos pela experiência, uma ancoragem que nos ajude a entender como se constituem as identidades juvenis em determinadas situações?

Gilberto Velho nos ajuda a perceber como essas identidades são constituídas nesse universo fluido de descentramentos e desconstruções, levantando a questão do potencial de metamorfose. Ele nos diz que o

repertório de papéis não só não está localizado em um único plano, mas a sua própria existência está condicionada a essas múltiplas realidades. Com isso, talvez, possamos escapar de falsos problemas ditados por uma visão linear da experiência sociocultural [...] mesmo nas passagens e trânsitos entre domínios e experiências mais diferenciadas, mantêm, em geral, uma identidade vinculada a grupos de referência e implementada através de mecanismos socializadores básicos contrastivos, como a família, etnia, região, vizinhança, religião, etc. A tendência à fragmentação não anula totalmente certas âncoras fundamentais que podem ser acionadas em momentos estratégicos (VELHO, 1994, p. 29).

O mundo moderno não produziu uma única possibilidade de compreensão de identidade juvenil, mas uma diversidade de sentimentos, de posturas, de formas de ser jovem. O que cabe aqui interrogar é sobre o lugar das outras juventudes produzidas socialmente, isso implica na necessidade de refletir sobre o lugar dos jovens a quem resta sobreviver na diferença, ao contrário do sentido naturalizado do que seja experienciar a juventude.

Nesse universo fragmentado e fluido, Silva (2007, p.129) nos mostra como esse processo de pós-modernização pulverizou a idéia temporal de experiência e descronologizou as

temporalidades das vivências, trazendo com isso, impactos nos processos de subjetivação das práticas e ações de realidades e entendimentos:

Para uma realidade dotada de muitas possibilidades, congruente com a noção de tempo imediato, não há espaço e nem papel para a experiência construída ao passar dos anos e no repetir do aprendizado humano. A experiência torna-se um dado sobressalente. O presente, o passado e o futuro perdem a força junto à constituição das narrativas sociais e subjetivas, visto que se assume a postura temporal única, a qual subverte as idéias e lógicas temporais e cronológicas anteriormente existentes, estabelecendo a saturação do tempo real. As subjetividades, influenciadas pelo mundo objetivo, operam um rompimento com os limites do tempo cronológico que orientavam as práticas e os eventos sociais. Lidamos, portanto, com a descronologização da vida, realidade que mudou, definitivamente, a idéia de fases da vida e a forma de vivê-las.

No caso dos jovens em situação de tráfico de drogas em Teresina, que também estão inseridos nesse espaço onde a cidadania é mercadoria, representada por um vestir, um falar e um ter dinheiro para acessar aos códigos semiológicos de inserção nesse mundo. Mas também, o estigma a eles atribuído pelo sistema midiático escrito e televisivo, e pela polícia e muitas vezes o Estado, que não acredita que eles possam ter um comportamento diferente do que o de jovens violentos, criminosos, que devem ser contidos a todo o momento e sobre os quais qualquer tipo de violência, não só é consentido e defendido, mas necessário e justificável, inclusive a morte e as torturas cotidianas, que ninguém sequer busca saber se ocorrem ou não, e em caso de ocorrerem ninguém buscar investigar e sanar, como seria de praxe numa democracia que prioriza a dignidade da pessoa humana. A violência cotidiana a que são submetidos pela polícia e por outros grupos em disputa pelos pontos de venda de tráfico, e também a violência a que submetem suas comunidades em muitos momentos e seus rivais quando lhes convém.

Click dois - Tráfico de drogas

Demarquei aqui ao trabalhar com a categoria "tráfico de drogas", que estou me referindo às relações que envolvem a disponibilização mercantil e ilícita de crack e maconha, e em menor percentual, de cocaína que tem cedido cada vez mais espaço ao crack que tem crescido ultimamente de forma colossal em Teresina. Por mais óbvia que possa parecer, tal construção faz-se absolutamente necessária para deixar claro que não se pretende transitar pelas relações que envolvem drogas como tabaco e álcool, que apesar de também serem bastante consumidas, engendram, devido a sua licitude, relações específicas que exigem investigações próprias e não podem e nem devem ensejar abordagem e nem políticas de intervenção da mesma natureza.

Em se tratando dos espaços onde esse comércio acontece, são ambientes onde a vida é tão volátil como a fumaça de um cigarro de maconha misturada com **merla**, *(*subproduto da cocaína, pasta comumente misturada à maconha, feita em cigarro e fumada), consumida por vários teresinenses

diariamente. Um lugar onde existe o apadrinhamento de muitos por parte do **boqueiro**[395] e do traficante e uma coação e perseguição àqueles não simpáticos ao traficante e à sua política dentro da favela. Um mundo onde o perigo é constante e qualquer ***vacilo (*erro)** pode significar a morte. Onde a lei do "**não vi**", "**não sei**" e "**não escuto**", ainda vigora com uma força e intensidade imensuráveis. Onde o dinheiro, as micro-relações sócio-econômicas e político-afetivas - e não apenas o medo e a coerção - garantem a manutenção do traficante e de seu poder.

Entendendo o mundo do tráfico como um mundo complexo, permeado de micro-relações de poder voláteis e específicas, que podem durar anos ou mesmo acabar da noite para o dia com a tomada da **boca de fumo**[396]**,** por outra **boca inimiga** (ponto rival em geral, que luta pela hegemonia da venda de drogas na região). Um lugar onde o sistema legal oficial é muito deficiente e uma das poucas formas de acesso à justiça é através do direito penal, via aplicação de alguma sanção ou das expressões de violência policial. A pouca participação do Estado e a ausência de possibilidades de organização da vida estimula o surgimento de outras formas de manutenção da ordem e controle, além de assistencialismo dos traficantes com suas leis específicas, às quais todos estão submetidos, sejam os que moram lá, sejam os que lá estão ou passam por qualquer motivo.

A fala desses jovens da pesquisa colhida nas entrevistas e em nossas observações de campo, infelizmente, empresta viço a essas análises, narrando, sem subterfúgios, a forma e os momentos em que a sociedade, seguida e continuamente, negou-lhes chances, fechou-lhes portas, obstou os caminhos e encurtou seus horizontes. É muito cômodo criticar seu envolvimento e esbravejar rígidas punições sem indagar qual, como e porque uma sociedade exclui, negligencia, vilipendia e acua seus integrantes de tal forma que eles passam a encarar uma atividade criminosa como possibilidade de melhoria de suas condições de vida.

Contribuindo com essa discussão, Zaluar (2004) afirma que as visões conservadoras e unilaterais sobre o universo do tráfico, imbuídas de preconceitos e estigmas, vigoram e são disseminadas pela mídia cotidianamente e contrariá-la, embora pareça ser o mais politicamente correto, não gera votos. Um segundo problema se dá na construção e divulgação massiva de sentidos sobre as juventudes, e especificamente sobre as juventudes pobres, aquelas que estão fora dos processos de subjetivação e absorção pelo mercado de trabalho convencional, fortalecendo os mitos que os circundam, relativos à periculosidade, violências e marginalidades.

Porém essa dinâmica possibilitada pelo tráfico traz muitas conseqüências para as vidas dos jovens, entre elas, procura manter estas pessoas sob o seu controle. As festas por ele patrocinadas, a distribuição de remédio, comida e até eletrodomésticos são estratégias para criar uma relação que aparentemente pode ser considerada como amigável, perde seu disfarce quando se percebe que o vínculo prevê a obediência cega e castigo severo para aqueles que não o seguem.

É refletindo sobre o contexto acima exposto, que Soares (2000) destaca as conseqüências do comércio de drogas para as comunidades pobres do Estado do Rio de Janeiro. A partir de dados empíricos e observação participativa, o autor afirma que:

[395] Personagens diferentes para o tráfico de drogas e para a construção de subjetividades. Enquanto o traficante é o dono da boca de fumo, o boqueiro é, depois do traficante, o mais alto funcionário. Às vezes o traficante também é o boqueiro, outras vezes não.

[396] Boca de fumo, local onde a droga que vem de outros estados é estocada, dividida para a venda local ou embalada e distribuída para outras bocas de fumo. Local de micro relações de poder (Foucault, 1897) importante para as construções das identidades em questão.

o tráfico provoca um assustador número de mortes, dos homicídios dolosos que ocorreram em 1992 na "cidade do Rio de Janeiro, cerca de 65 % apresentavam alguma vinculação, direta ou indireta, com o tráfico de drogas", ocorre um processo de desorganização da vida associativa e política das comunidades, uma vez que o domínio criminoso na favela manifesta-se no controle, direto ou indireto, sobre as organizações civis locais. As comunidades passam a ser subordinadas pelos criminosos que lidam com o comércio de drogas; a pobreza e os pobres são estigmatizados, porque os bairros populares são vistos como fontes do mal pelos indivíduos que não moram nesses ambientes; o tráfico é fonte de outras atividades criminosas, como o tráfico de armas (SOARES, 2000, p. 267- 273, grifos do autor).

Como se pode ver, das ações desencadeadas pelo tráfico de drogas em comunidades pobres por todo o Brasil, o controle das organizações comunitárias pode ser uma das que mais diretamente afetam os processos democráticos, no momento em que os micro-poderes que comandam as comunidades também incluem grupos em suas dinâmicas e usam de seus instrumentos para eclipsar ou silenciar outros grupos comunitários das decisões e participação comunitária, principalmente aqueles contrários a micropolítica do tráfico.

Um ponto merece destaque, para nossa análises em Teresina, é necessário um pouco de cautela epistemológica, pois a realidade analisada por Soares(2000) e Zaluar(2008) são as realidades do Rio de Janeiro, onde as relações do tráfico ganham tamanha dimensão, que se modificam e se transmutam com uma rapidez fluida e alarmante modificando rapidamente as relações em seu entorno, porém com uma lógica global, pelo próprio processo histórico de suas constituições, de seu percurso histórico e das (não)ações do Estado para modificar essa relação, empurrando os pobres sempre para longe de qualquer tipo de política, seja de urbanização, social ou de assistência . Aqui ainda notamos, em nossas observações de campo e com as entrevistas e vivências pelo menos duas constituições de tráfico, quais sejam: o tráfico endógeno, que é aquele em que o traficante cresce na comunidade e apesar de sua truculência e sua violência com alguns, estabelece uma relação de apadrinhamento com outros, tais laços sendo estabelecidos pelos processos de socialização da infância somados ao silêncio e a aceitação de suas ações na Vila, e a repulsa que essas comunidades vêm adquirindo do poder público, devido a ações constantes de violações de seus direitos pelo aparato policial ou da ausência de serviços básicos. A outra forma é a exógena, quando um traficante extermina outro, tomando sua boca e se mantendo nela unicamente pela truculência de suas ações e pela violência. Nesse caso não há aceitação nem mínima, mas mesmo assim ele se mantém, oprimindo, expulsando ou exterminando quem se coloca contra ele.

Click três - Identidades

Bauman (2008) tem nos mostrado que nessa encruzilhada de tentar entender a identidade, a tarefa seria a de escolher o percurso menos arriscado e estar preparado para a mudança contínua que o caminho por onde essas identidades transitam estão suscetíveis, tendo a sensibilidade de perceber essas mudanças antes que o caminho fique instransponível. Entende que temos de estar atentos sempre que o funcionamento dessa estrada seja reprojetado ou que o destino escolhido seja movido para outro lado

ou perca o brilho. Aponta que esses processos de construção identitária têm assumido uma complexidade peculiar, ocasionada por incertezas produzidas pelos descentramentos trazidos pela pós-modernidade e as transformações dos valores em substâncias líquidas, ou seja, a identidade não mais se encontra nas estruturas rígidas de classe ou categorias sociais como se mostrava em momentos anteriores.

Hall (1998, p.13) trazendo a impossibilidade de unificar a identidade nos diz que a

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

O mundo moderno não produziu uma única possibilidade de compreensão de identidade juvenil, mas uma diversidade de sentimentos, de posturas, de formas de ser jovem. O que cabe aqui interrogar é sobre o lugar das outras juventudes produzidas socialmente, isso implica na necessidade de refletir sobre o lugar dos jovens a quem resta sobreviver na diferença, ao contrário do sentido naturalizado do que seja experienciar a juventude.

Nesse universo fragmentado e fluido, Silva (2007, p.129) nos mostra como esse processo de pós-modernização pulverizou a idéia temporal de experiência e descronologizou as temporalidades das vivências, trazendo com isso, impactos nos processos de subjetivação das práticas e ações de realidades e entendimentos:

Para uma realidade dotada de muitas possibilidades, congruente com a noção de tempo imediato, não há espaço e nem papel para a experiência construída ao passar dos anos e no repetir do aprendizado humano. A experiência torna-se um dado sobressalente. O presente, o passado e o futuro perdem a força junto à constituição das narrativas sociais e subjetivas, visto que se assume a postura temporal única, a qual subverte as idéias e lógicas temporais e cronológicas anteriormente existentes, estabelecendo a saturação do tempo real. As subjetividades, influenciadas pelo mundo objetivo, operam um rompimento com os limites do tempo cronológico que orientavam as práticas e os eventos sociais. Lidamos, portanto, com a descronologização da vida, realidade que mudou, definitivamente, a idéia de fases da vida e a forma de vivê-las.

Nesse desenho de crise acima descrito, onde a constituição das identidades juvenis manifesta-se nessa relação de incerteza e, onde interpelados pelo mercado e intermediados pelo consumo massivo e instantâneo, os jovens são sorvidos pela vida agorística como a descrita por Bauman (2008), ao dizer que

[...] na vida "agorísta" dos cidadãos da era do consumista o motivo da pressa é, em parte, o impulso de *adquirir e juntar*. Mas o motivo mais premente que torna a pressa de fato imperativa é a necessidade de *descartar e substituir*. Estar sobrecarregado com uma bagagem pesada que se hesita em abandonar por apego sentimental ou um imprudente juramento de lealdade, reduziria a zero as chances de sucesso (p.50, grifos do autor)

Bauman (2008) em suas análises avalia que essa transformação das relações e das coisas em mercadoria e os canais subjetivos de apelo ao ingresso de todos nesses circuitos, como sendo a única possibilidade de humanização, é uma *economia do engano* (grifos do autor), *pois*, aposta na *irracionalidade* dos consumidores; ao estimular emoções consumistas e não estimular a razão. Continua avaliando que a sociedade de consumo só consegue prosperar por sua capacidade de tornar perpétua a não satisfação de seus membros.

No caso dos jovens em situação de tráfico de drogas em Teresina, que também estão inseridos nesse espaço onde a cidadania é mercadoria, representada por um vestir, um falar e um ter dinheiro para acessar aos códigos semiológicos de inserção nesse mundo. Mas também, o estigma a eles atribuído pelo sistema midiático escrito e televisivo, e pela polícia e muitas vezes o Estado, que não acredita que eles possam ter um comportamento diferente do que o de jovens violentos, criminosos, que devem ser contidos a todo o momento e sobre os quais qualquer tipo de violência, não só é consentido e defendido, mas necessário e justificável, inclusive a morte e as torturas cotidianas, que ninguém sequer busca saber se ocorrem ou não, e em caso de ocorrerem ninguém buscar investigar e sanar, como seria de praxe numa democracia que prioriza a dignidade da pessoa humana. A violência cotidiana a que são submetidos pela polícia e por outros grupos em disputa pelos pontos de venda de tráfico, e também a violência a que submetem suas comunidades em muitos momentos e seus rivais quando lhes convém.

Assim, compreendendo a questão a partir da contribuição desses autores entendo que o processo de formação das identidades dos indivíduos é histórico e cultural, se efetiva pela existência de inúmeros contextos e práticas discursivas que delineiam diferentes posições e papéis sociais *atribuídos aos* e *assumidos pelos* sujeitos. No processo interativo, o significado da ação somente pode ser apreendido e compartilhado quando a ação/papel recíproca (o) é considerada (o). Papéis e contra-papéis são reciprocamente assumidos, atribuídos, negociados, confrontados ou modificados. Na dinâmica de coordenação de papéis, são configuradas delimitações e possibilidades de posicionamentos aos participantes. Essas possibilidades, por se constituírem pela diversidade e, inclusive, contraditoriedade, permitem a emergência de resistências, tanto em relação aos discursos e práticas hegemônicas, quanto em relação às suas mudanças, podendo então favorecer continuidades ou transformações no decorrer da vida da pessoa.

Uma triste realidade, uma análise necessária: ou apenas algumas pontos inquietantes.

O papel do Estado e de suas agências de controle social, as transformações sociais e culturais e a história de organização econômica brasileira constituem pano de fundo na construção de cenários, realidades e de formas de existência bastante precárias para determinados grupos. Na contingência da invisibilidade, da impotência, do não ser, surge a criminalidade como um elemento chave nos processos de sobrevivência física e, mais do que isso, de subjetivação e identificação como o constituir-se no e para o mundo.

Estigmatizados como portadores da violência, sofrem com as constantes e abusivas revistas policiais e com as ameaças constantes das instituições repressivas do Estado, além de um discurso midiático que cobra do estado agir nessas "zonas do crime" em nome de uma pretensa "ordem", onde vivem muitos desses jovens. Não se trata de alarmismo, mas sim da constatação que as dissemelhanças entre jovens de classes diferentes possuem aspectos delicados e conflituosos que podem encaminhar-se para a confrontação, onde já se sabe quem será o vitimizado nesse confronto, por ser pelo menos num primeiro momento quem conta com menos possibilidades de defesa.

Essa é a matriz da chamada incivilidade, posto que, ante este cenário, a pobreza acaba sendo um símbolo desta "inferioridade". Aqueles pertencentes aos núcleos "inferiores" ficam muito aquém das regras de igualdade que a formalidade da lei supõe que o exercício do direito deveria concretizar. Podemos observar esta constatação, ao analisarmos a violência policial, a qual declara material e publicamente que nem todos são iguais, violentando diuturnamente os mais elementares direitos civis.

Essa sociedade declina da adoção de elasticidade suficiente para incorporar a pluralidade de modos de viver juvenis. Os adultos não confiam nos jovens, forçando-os a seguir leis e normas em que eles mesmos não acreditam, e não lhes oferecem, em seu ambiente de convivência, espaço e liberdade para manifestarem suas reações que, se fossem compreendidas e encorajadas, não precisariam atingir o status de posturas anti-sociais. Essas reações vêm como um grito do jovem que não consegue se adequar à forma que a sociedade lhe impõe. Ao resistir de várias maneiras, algumas compreendidas, outras repreendidas severamente, os jovens produzem a desejada justificativa para a implementação da apreensão e repreensão que a sociedade do controle adota para punir e tornar invisível os desviantes.

Comprar aquilo que necessitam. Ir a uma loja de roupas em um shopping center, escolher as peças que mais lhe agradam, experimentá-las e adquiri-las é tão importante e gratificante para esses jovens, que também justificam o risco que correm no tráfico, esse novo modelo de cidadania capitalizada e mercantil que atribui valores a aparência e por ela em muitos titula e empresta a noção e os dotes de cidadania tem também gerado esses produtos.

Uma característica distintiva de uma sociedade que diariamente bombardeia-nos com sua lógica mercantil: vista a roupa A para ficar mais bonito e ter sucesso profissional; beba refrigerante B para conquistar a garota que você deseja; use a vitamina C para ter uma vida saudável; dirija o carro D para ter uma vida com mais adrenalina.

A linguagem, direta e nada subliminar, abusa do uso de verbos que apesar de distintos encontram seu equivalente em outro: consumir. Mais que isso, a mercadoria a ser consumida

(comprada, contratada ou alugada) é sempre de melhor qualidade que o serviço análogo prestado pelo poder público: escola, hospital, planos de saúde, moradia, serviços de luz, água. Vivemos a precarização intencional ou não do público colocando como únicas possibilidades o privado, o pago e o que se detém a compra. O tráfico e o dinheiro dele advindo despontam para estes jovens como meio de satisfazer necessidades socialmente construídas.

Porém essa dinâmica possibilitada pelo tráfico traz muitas conseqüências para as vidas dos jovens, entre elas, procura manter estas pessoas sob o seu controle. As festas por ele patrocinadas,via de regras as muitas e muitas mostradas desde telejornais até vídeos caseiros, a distribuição de remédio, comida e até eletrodomésticos são estratégias para criar uma relação que aparentemente pode ser considerada como amigável, perde seu disfarce quando se percebe que o vínculo prevê a obediência cega e castigo severo para aqueles que não o seguem. Traz também riscos físicos e psicológicos para a vidas dos jovens, como as longas noites sem dormir, a desconfiança, no outro , os vários atentados sofridos nos confrontos com a policia ou grupos rivais. Problemas psicológicos, físicos e subjetivos, na medida em que essa desconfiança e medo constante do outro impedem a construção de possibilidades de laços de alteridade, dotando esse jovem para a construção de uma identidade esgarçada, ou do inimigo em que o outro é sempre o perigo e a representação da morte eminente. O estado por sua vez tem respondido unicamente com a lógica da repressão e até mesmo as medidas que em tese tem cunho educativo, são na realidade sistema prisionais de adultos para jovens e crianças.

A análise do processo histórico contemporâneo demonstra que além de uma reduzida e duvidosa eficácia, a adoção de estratégias prioritariamente repressivas tem redundado no enfraquecimento da democracia, principalmente no Brasil, onde temos um histórico de democracia fragilizada por processos autoritários, onde a policia quando se desvincula do exercito não consegue se desvincular de sua lógica opressora, principalmente para com os grupos menos favorecidos pelos processos históricos. Por mais intensas que sejam, conseguem, no máximo, diminuir por um certo tempo o ritmo da produção e consumo, tornando a demanda reprimida - capitaneada pelo “mundo desenvolvido”, EUA a frente - bastante superior à oferta, o que encarece o preço das drogas, multiplica os lucros e reforça o poder daqueles que deveriam ser combatidos. (Cruz Neto e Moreira, 2000). E esse também se assemelha ao caso Teresinense, pois como tem mostrado as estatísticas, apesar do trabalho intenso da delegacia de combate e repressão a entorpecentes, a demanda vem crescendo, pois, dentro da lógica punitiva, o que deveria estar acontecendo frente ao aumento das apreensões era a diminuição e não o aumento como demonstram os gráficos apresentados anteriormente.

Essa lógica do encarceramento parece vir junto com a negação de direitos de qualquer natureza, somente reforçando a lógica do encarceramento pelo encarceramento, pela qual tudo se justifica quando se tem por limite a proteção da sociedade, ou pelo menos, o que se supõe ser a proteção dessa sociedade.

Enquanto os jovens são subsumidos, interpelados pelos apelos do consumo, que se coloca como a única forma de aquisição da cidadania, empurrando esses jovens numa busca desenfreada para terem dinheiro a qualquer custo, despreparados para a inserção nesse

mercado de trabalho via instituição, devido a sua distância da escola e de outras instancias de formação, o tráfico de drogas nesse sentido, vem se apresentado para esses jovens se não como a única, uma das mais rápidas, forma de ter dinheiro e em conseqüência disso, uma espécie de cidadania cerceada pelos medos trazidos por essa escolha, cabe-nos aqui pensar como Soares(2005), quando nos alerta que temos que ter a dignidade institucional de oferecer esse acesso mínimo a bens que satisfazem e são trabalhados e massificados para dar a sensação de satisfação subjetiva, ou seja, disputar jovem a jovem com o tráfico de drogas e sua lógica de satisfação de subjetividades pelo consumo.

Referencias

ADAD, Shara Jane H. Costa. **Jovens e Educadores de Rua**: Itinerários que se cruzam pelas ruas de Teresina. Fortaleza, 2004. 243 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **A Sociedade Individualizada**: vidas contadas e historias vividas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed,.2008.

_____, **Vida para o Consumo:** As transformações das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed. 2008.

CANEVACCI, Maximo. **Culturas extremas**: mutações juvenis nos corpos das metrópoles. Tradução Alba Olmi. 1ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COSTA, P. F. As drogas perante a lei. IN: BUCHER, R(Org.). **Prevenção ao Uso Indevido de drogas.** 2ª Ed. Brasília. Editora Universidade de Brasília, 1991. P. 49-60.

CRUZ NETO, O, 1995**. Corpos e Sonhos Destruídos: Relações entre Violência, Pobreza e Exclusão Social**. Tese de Doutorado. ENSP/FIOCRUZ. Rio de Janeiro.

GIDDENS, Anthony. **As Conseqüências da Modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

SILVA, Valéria. Juventude(s): Considerações Teóricas Sobre Materialidades em Transição. IN. **Serviço Social e Contemporaneidade**: Revista do Departamento de Serviço Social/Universidade Federal do Piauí. Ano5, N.5, (2007). Teresina: EDUFPI, 2007; 223p.

SILVA, Valéria. Constituição identitária Juvenil: o excesso como produto/resposta ao não-lugar, à efemeridade e à fluidez. **Política & Sociedade**. Revista de Sociologia Política. Programa de Pós-graduação em Sociologia Política. Florianópolis: UFSC: Cidade Futura. Abril de 2006. Vol. 05. Nº 08. P. 123-157.

SOARES, Luiz Eduardo. **Meu casaco de general:** Quinhentos dias no front da segurança pública do Rio de Janeiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SOAREA, Luiz Eduardo; BILL, Mv; ATHAYDE, Celso; **CABEÇA DE PORCO**.Rio de Janeiro. Editora Objetiva, 2005

VELHO, Gilberto. **Projeto e Metamorfose** : Antropologia das Sociedades Complexas. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar Editor. 3ª Ed .1994.

ZALUAR, Alba. "Para não dizer que não falei de samba: os enigmas da violência no Brasil". IN: SCHWARCZ, Lilia M. (Org.). **História da vida privada no Brasil.** Contrastes da intimidade contemporânea**.** Vol. 4. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

_____. **Integração perversa**: pobreza e tráfico de drogas. Rio de Janeiro: Editora FGV; 2004.

_____ (Org) **DROGAS E CIDADANIA** : Repressão ou Redução de Riscos. São Paulo: Editora Brasiliense, 2008.

IDENTIFICAÇÃO DE ADOLESCENTES COM VÍTIMAS DO *BULLYING*

Marcos Vinicius Francisco[397]

Renata Maria Coimbra Libório [398]

Resumo

O presente estudo encontra-se vinculado à linha de pesquisa intitulada: Processos Formativos, Diferença e Valores, junto ao programa de Pós Graduação em Educação, Campus de Presidente Prudente-SP, Universidade Estadual Paulista. O nosso objeto de estudo é o *bullying* que vem ganhando destaque dentro do cenário acadêmico nacional, como uma dentre várias dimensões da violência dentro do ambiente escolar. Assim, o objetivo desse trabalho foi averiguar a identificação de 37 adolescentes de 8as séries do Ensino Fundamental, com o papel das vítimas nas ocorrências de *bullying*. Tais dados foram obtidos por meio à aplicação do questionário SCAN-BULLYING elaborado pelas autoras portuguesas Ana Almeida e Maria Jesus Caurcel. No que tange à identificação com as vítimas de *bullying*, 40,50% respectivamente acreditam que as mesmas fazem alguma coisa para que lhes aconteça situações de intimidações e que elas devem se sentir orgulhosas por não fazerem o mesmo que os agressores. Outro ponto a destacar foi que 70,30% dos alunos apontaram que as vítimas devem sentir vergonha quando outros colegas fazem piadas sobre eles. Assim, os resultados encontrados indicaram que a maioria dos alunos reprova as condutas relacionadas a esse tipo de violência contra as vítimas.

Palavras chave: *bullying*, violência, escolares.

[397] Mestre e Doutorando em Educação pelo PPGE/FCT UNESP.
[398] Doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela USP, e Docente do PPGE/FCT UNESP.

Introdução

As situações de violência presentes em nossa sociedade costumam ser naturalizadas diante de sua efetiva perpetração no meio social (CID, DÍAZ, PÉREZ, TORRUELLA & VALDERRAMA, 2008; SPOSITO, 2002; TAVARES DOS SANTOS, 2001). Blaya (2002) enfatiza que no quadro de preocupações contemporâneas, tanto os poderes públicos quanto os agentes dos sistemas educacionais vêm evidenciando o interesse pela questão da violência. A mesma ressalta que a violência não é um fenômeno social isolado, e sim reflexo de problemas mais globais. E, diante das diversas formas de violência, uma que vem ganhando repercussão é o *bullying*.

De acordo com Almeida, Lisboa e Caurcel (2007) Olweus (1995) e Seixas (2005), tal violência ocorre por meio da perseguição e intimidação de um aluno por um ou vários companheiros de escola. As situações são marcadas pela intencionalidade de causar danos e sofrimentos, pela repetitividade das ocorrências de violência, bem como pela assimetria de poder no controle ao outro.

Vários sinônimos têm sido utilizados em português para fazer referência ao termo, visto que não há uma palavra em nosso vocabulário que consiga dar conta completamente da terminologia, tais como: maus tratos, vitimização, intimidação, agressividade e violência entre pares (BANDEIRA, 2009; LISBOA, 2005; LOPES NETO, 2005; PEREIRA, 2002).

De acordo com Pingoello (2009) e Smith (2002) as situações de *bullying* podem ser classificadas em diferentes tipos e formas: físicas, verbais, excludentes e indiretas. As primeiras estão relacionadas às situações em que bater, tomar, empurrar e estragar pertences se torna o meio para a perseguição de determinado aluno. Já as verbais consistem nos insultos, apelidos pejorativos e atitudes discriminatórias. E, as excludentes referem-se às situações nas quais alguém é excluído da turma e as indiretas acontecem quando espalham boatos com a intenção de destruir o nome de determinada pessoa perante os colegas de escola. Lisboa (2005) enfatiza que por mais que esses termos possam facilitar o mapeamento realizado em diferentes pesquisas, por outro lado podem dificultar uma visão dinâmica e integrada desse assunto.

Uma outra forma de perseguição a alunos, e que vem ganhando atenção por parte de alguns autores (MUNARIN, 2007; OLIBONI, 2008; PINGOELLO, 2009), refere-se ao *cyberbullying*. Este tipo de violência repercute na perseguição de alguém por meio das tecnologias de comunicação e informação, tais como internet e celulares. Nesse sentido, Fante (2005) e Pingoello (2009) apontam que o *bullying* não está restrito somente ao contexto escolar, mas em todos os ambientes relacionais, nos quais haja sujeitos em interação social. E, que a grande diferença de outras formas de conflitos refere-se a sua intencionalidade e repetitividade de ocorrências.

O *bullying* é um assunto recente em termos de investigações acadêmicas. Contudo, não podemos desconsiderar sua presença nos ambientes escolares há muito tempo, antes mesmo que os resultados das primeiras pesquisas constatassem sua manifestação (OLWEUS, 1995; PIZARRO & JIMÉNEZ, 2007).

Sendo assim, as primeiras pesquisas foram realizadas na Noruega e expandiram-se aos demais países escandinavos na década de 1970, quando três crianças e adolescentes noruegueses que tinham entre 10 e 14 anos de idade e que eram perseguidos e intimidados por seus companheiros de escola cometeram

suicídio como resposta aos ataques que sofriam insistentemente (BOTELHO & SOUZA, 2007; OLIBONI, 2008; PINGOELLO, 2009).

Com relação à realidade brasileira, os estudos são mais contemporâneos, e necessitam de maiores aprofundamentos, a fim de que respostas sejam oferecidas ao contexto no qual estamos inseridos. Vale apontar as pesquisas e estudos realizados por Antunes e Zuin (2008), Botelho e Souza (2007), Fante (2003, 2005), Francisco e Libório (2009), Levandoski e Cardoso (2009), Lopes Neto (2005), Mascarenhas (2006), Oliveira e Votre (2006) e Tognetta (2005).

Outro ponto a destacar é que alguns cursos de Pós Graduação estão estudando o tema, por meio da produção de dissertações e teses, mesmo que de forma tímida, começaram a dar visibilidade ao assunto também. Vale apontar os estudos realizados por Bandeira (2009), Catini (2004), Lisboa (2005), Munarin (2007), Oliboni (2008), Pingoello (2009) e Levandoski (2009).

Nesse sentido, Catini (2004) afirma que não podemos esquecer que os comportamentos relacionados ao *bullying*, refletem ambientes específicos, envolvidos por um contexto social e histórico. E, que as formas de manifestação e repercussão dessas situações de violência são específicas de nossa realidade, tais como a sua associação a atos intencionais e agressivos, que causam sofrimento, além de danos materiais e que por vezes podem culminar com a morte, por isso, merecem mais investigações.

Dentre os diferentes papéis que os alunos assumem nas situações de *bullying* destacam-se os seguintes: agressores, vítimas (que podem ser classificadas em típicas, provocadoras ou agressoras) e os espectadores (testemunhas).

Nesse sentido, os agressores são movidos pela necessidade de dominar os demais colegas. Na maioria dos casos costumam ser da mesma idade ou mais velhos que as vítimas e buscam as brigas ou conflitos como forma de resolução dos problemas (BANDEIRA, 2009; LISBOA, 2005; PINGOELLO, 2009).

No que se refere às vítimas típicas, comumente são caracterizadas por apresentar insegurança, timidez e passividade ao não conseguir se impor ou expressar perante os outros e apresentam características físicas inferiores aos seus agressores (OLIBONI, 2008; PINGOELLO, 2009; PIZARRO & JIMÉNEZ, 2007). Com relação às vítimas provocadoras, na maioria das vezes, elas são responsáveis por conflitos e tumultos. Contudo não conseguem lidar com as repercussões de seus atos (OLIBONI, 2008; PINGOELLO, 2009). As vítimas agressoras, ao sofrerem perseguições de seus colegas, acabam revidando os maus tratos sofridos em outros colegas considerados mais frágeis que eles (FANTE, 2005; OLIBONI, 2008; PINGOELLO, 2009).

E, por último há os espectadores, que são os indivíduos que presenciam ou veem as formas de sofrimento a que as vítimas estão expostas. Contudo, na maioria das vezes não tomam parte da situação, com receio de se tornarem as próximas vítimas (BANDEIRA, 2009; FANTE, 2005; PINGOELLO, 2009).

Quando falamos em consequências do *bullying*, num primeiro momento pode nos parecer que elas ficam restritas somente às vítimas, contudo, todos envolvidos são afetados. Entretanto, uns sofrem mais e outros menos e as consequências variam de indivíduo para indivíduo ou contextualmente, mesmo quando expostos as situações semelhantes.

As vítimas geralmente ficam amedontradas, com baixa autoestima. Muitos apresentam restrições a frequentar suas escolas, o que potencializa a ausência ou evasão escolar, bem como o baixo

rendimento escolar em algumas situações (BOTELHO & SOUZA, 2007; HERRERAS, 2008; MUNARIN, 2007; OLIBONI, 2008; SMITH, 2002).

No que se refere à figura dos agressores, há uma maior probabilidade dos mesmos virem a se envolver em comportamentos antissociais e violentos na vida adulta (BOTELHO & SOUZA, 2007; CID et al., 2008; OLIBONI, 2008). Os mesmos também precisam de ajuda, suas ações social e culturalmente construídas, muitas vezes são respostas ao modelo familiar e relacional em que cresceram. Contudo, não podemos generalizar que todas as crianças e adolescentes expostos a ambientes familiares em que a violência seja uma linguagem constante, vão vir a adotar tais atitudes.

Com relação aos espectadores, por mais que não sejam afetados diretamente, no que tange as perseguições ou ataques, os mesmos podem se sentir inseguros e incomodados na realização de suas atividades futuras, nos mais variados ambientes de relações sociais (BANDEIRA, 2009; BOTELHO & SOUZA, 2007).

Seria muito importante olharmos para os casos de *bullying* como um reflexo de relações preconceituosas não apenas por parte daqueles que perseguem e intimidam seus companheiros de escola, mas de uma sociedade que pode suscitá-lo também. O preconceito representa assim, a não aceitação das especificidades dos sujeitos que fogem aos padrões homogêneos de convívio social. Por vez, aqueles que sofrem de forma constante os reflexos do preconceito também o estão sendo vítimas de *bullying.*

Portanto, a escola contribui na construção de conhecimentos, mas também dos sujeitos que nela frequentam ao instituir modos de ser, pensar, sentir e agir. Ela é um espaço de produção das identidades sociais, ao passo que produz atitudes, valores e preconceitos (MOREIRA, 2005).

Diante dos pontos apresentados até esse momento, ficam evidente alguns elementos que são relegados ou deixados para segundo plano nos estudos sobre *bullying*, principalmente no que se refere aos aspectos sociais, históricos e culturais. Sendo assim, refletir e problematizar sobre esses pontos é fundamental, a fim de que não fiquemos centrados na ideia de que as causas e consequências perpassam relações imediatas apenas entre vítimas, agressores e espectadores, o que deixa a falsa sensação de que as mesmas estão desconexas de um contexto social mais amplo, como se esse não deixasse suas marcas nessas relações.

Nesse sentido, Antunes e Zuin (2008) nos chamam atenção para o fato de que muitas vezes há uma preocupação excessiva em como adaptar os indivíduos para sobreviverem e conviverem com o próximo, em relações que vão sendo naturalizadas no imaginário social. E, acabam esquecendo-se de dedicar um olhar à raiz do problema, que está nas mediações sociais que as determinam:

> Mas deve ficar claro que olhar para essa violência e estudar esses fatos requer uma análise não cristalizada que envolva sim sua problematização, ou seja, a análise dialética entre indivíduo e sociedade, sem deixar-se seduzir pelo falso controle sugerido pelo culto da sistematização pura e simples. Sem dúvida, é um desafio, mas um desafio necessário de ser enfrentado se de fato o objetivo não é a manutenção do sistema, mas sim a real emancipação dos homens e da sociedade (ANTUNES & ZUIN, 2008, p.36).

Nessa perspectiva a educação passa a ser olhada de outra forma: as crianças, adolescentes e demais pessoas que estão em seu interior são percebidas como sujeitos que vão construindo valores, representações e práticas num processo dinâmico de interação sócio-cultural. Diante disso, ao surgirem os conflitos entre escolares, não devemos transferir a culpa para determinadas atitudes a

certos sujeitos que são excluídos por seus pares, mas sim perceber as influências contextuais que favorecem formas de violência, e porque não dizer, de reprodução de injustiças sociais vividas pelos sujeitos nos contextos sociais mais amplos.

A partir dessa perspectiva teórica, nosso objetivo foi averiguar a identificação de 37 adolescentes de 8[as] séries do Ensino Fundamental, com o papel das vítimas nas ocorrências de *bullying.*

Material e métodos

A presente pesquisa, de caráter quali-quantitativo, visou problematizar o *bullying*, ao abrir espaços para 37 adolescentes. A escolha por tal método foi baseada no fato de acreditarmos que estudos desse porte possibilitam uma articulação entre os aspectos qualitativos e quantitativos (GOUVEIA, 1984; THIOLLENT, 1984).

O estudo foi desenvolvido com adolescentes de 8[as] séries do Ensino Fundamental em duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Presidente Prudente-SP. A seleção destas escolas se deu em razão de nosso interesse em dar continuidade ao estudo anterior por nós realizado (FRANCISCO, 2006)[399], permitindo a continuidade da pesquisa.

Vale apontar, que foi concedida autorização pela Diretoria Regional de Ensino e pelas direções de ambas as escolas à realização da pesquisa. Salientamos ainda, que este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FCT/UNESP. Outro ponto a destacar é que foram entregues Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para os Estudantes e Pais

O instrumento de pesquisa utilizado foi o questionário SCAN-BULLYING elaborado pelas autoras portuguesas Almeida e Caurcel (2005). Alguns dos termos do instrumento original foram traduzidos para a grafia utilizada no Brasil. O SCAN-BULLYING versa sobre o entendimento que os alunos têm sobre o *bullying*, a partir de uma prancha que ilustra dez situações de perseguição a um (a) aluno (a), e que serve para que os mesmos reflitam acerca das questões propostas no questionário. De acordo com os dados mencionados no questionário, pudemos constatar que 45,90% dos alunos eram da escola A, e 54,10% eram da escola B. A idade média da amostra foi de 14,09 anos com desvio padrão de 0,88.

Como a natureza dos dados coletados no questionário era de cunho quali-quantitativo, as respostas foram tabuladas a partir do software SPSS versão 12.0. E na sequência foram feitas algumas análises dos dados com base na literatura da área.

[399] Trabalho de Conclusão de Curso em Educação Física, no ano de 2006 pela FCT/UNESP e os objetivos foram caracterizar o *bullying* em duas escolas públicas de Presidente Prudente-SP, em termos de freqüência, gênero, local e idades mais freqüentes de cometimento do *bullying*, tipos e residência do aluno (longe ou perto da escola) e suas relações com o *bullying.*

Análise dos dados

Em uma das questões contidas no questionário, os alunos poderiam se identificar com os seguintes personagens: vítima, espectadores, agressor agindo sozinho e agressores em grupo, e ao mesmo tempo analisar algumas proposições e verificar se pensavam da mesma forma. Sendo assim, deveriam marcar um "x" na coluna abaixo das figuras que se identificavam, bem como nas frases correspondentes. Os mesmos poderiam marcar mais de um "x" ou deixá-la em branco caso a afirmação não se encaixasse aos mesmos.

Sendo assim, tivemos para a identificação com vítimas (Tabela 01) que 70,30% dos alunos apontaram ter vergonha quando fazem piadas deles na frente de outras pessoas e que 54,10% acreditam ter alguma coisa que os agressores não gostem. Um outro ponto a destacar é que 40,50% acreditam ter feito alguma coisa para que sofram *bullying* e sentem-se orgulhosos por não fazer o mesmo que os agressores.

Os dados mostram o como os adolescentes na posição de vítimas sentem-se humilhados[400] e com vergonha perante os demais integrantes da comunidade escolar. Vale ressaltar ainda, que as vítimas de *bullying* chegam a acreditar que não são adequadas ao padrão de "normatividade" dos grupos sociais, e por isso, são perseguidas pelos agressores.

Daí que ganha força a ideia de que as escolas precisam começar a trabalhar e problematizar à heterogeneidade/diversidade dentro de nossa sociedade, a fim de desconstruir estereótipos que apenas sustentam relações preconceituosas (BOTELHO & SOUZA, 2007; CROCHIK, 1997; LA TAILLE, 2009). Destarte, se o preconceito e a intolerância são aprendidos socialmente, o respeito pelo outro e a solidariedade também podem ser aprendidos (MUNARIN, 2007).

Tabela 01. Opinião dos participantes – afirmações para cada personagem da história (Vítima)

Vítima	**Sim**		**Não**		**Total**	
	f	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***
Sei que isto está errado, mas faço isso porque os outros também fazem.	15	40,50	22	59,50	37	100,00
Sinto-me envergonhado com aquilo que fiz.	9	24,30	28	75,70	37	100,00
Devo ter feito alguma coisa para que façam isto.	15	40,50	22	59,50	37	100,00

[400] Apesar de redigir as palavras dentro do corpo de texto e nas tabelas predominantemente no gênero masculino, nos levam a justificar que a escolha de um estilo para a escrita tem apenas a ideia de favorecer o caráter estético do trabalho, não desconsiderando as singularidades subjetivas no que se refere às diferenças experenciadas entre meninos e meninas.

Tenho vergonha quando fazem piadas de mim em frente dos outros.	26	70,30	11	29,70	37	100,00
Não tenho nada a ver com isto, cada um que se entenda.	9	24,30	28	75,70	37	100,00
Faço só para me divertir, não é nada de que me arrependo.	8	21,60	29	78,40	37	100,00
Tenho vergonha de não fazer nada para ajudá-lo, mas tenho medo.	14	37,80	23	62,20	37	100,00
Fico envergonhado se os meus pais ou os meus professores souberem aquilo que fiz.	9	24,30	28	75,70	37	100,00
Sinto-me bem e mais forte quando faço isto.	13	35,10	24	64,90	37	100,00
Sinto-me orgulhoso por não fazer o mesmo que eles	15	40,50	22	59,50	37	100,00
Fico com remorso se o vejo sozinho e triste.	13	35,10	24	64,90	37	100,00
Talvez eu tenha alguma coisa que eles não gostam.	20	54,10	17	45,90	37	100,00
Fico com remorso por não fazer nada para ajudá-lo.	14	37,80	23	62,20	37	100,00
Não me intrometo, para que não me façam o mesmo.	12	32,40	25	67,60	37	100,00
Sinto-me mal com aquilo que fiz.	11	29,70	26	70,30	37	100,00

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009.

Em suas considerações, Ortega (2003) e Faver (2010) ressaltam que com base no tipo de ensino que praticamos, não é possível ensinar solidariedade e cooperação se o mesmo é individualista e não cooperativo. As pessoas precisam entender que não há sentido algum em continuarmos centrados apenas em nossos anseios, desejos ou crenças, e nos esquecermos daqueles que estão ao nosso redor, conforme discute La Taille (2009):

> A cooperação é um tipo de relação simétrica, estabelecida entre pessoas que se veem, umas às outras, como iguais. Enquanto nas relações de coação um pólo dirige as ações, nas relações de cooperação são ambos os pólos que, de comum acordo, resolvem como se vai agir [...] Dito de outra forma, as relações de cooperação pressupõem um processo de descentração para que cada membro procure entender o ponto de vista alheio e procure a melhor maneira de se fazer compreender por outrem (LA TAILLE, 2009, p.150 e 151).

Um outro ponto a destacar foi que com relação àqueles que se identificaram com os espectadores, 24,30% apontaram não ter nada a ver com o ocorrido e que cada um deve se entender com seus problemas, mesmo percentual daqueles que não se envolvem com o ocorrido, para que os agressores não façam o mesmo consigo. Nesse sentido, 27,00% têm vergonha por não fazer nada para ajudar as vítimas, mas acima de tudo têm medo, mesmo número daqueles que apontaram ficar com remorso por não fazer nada para ajudar as vítimas.

Assim, fica evidente, o quanto alguns alunos gostariam de ajudar as vítimas, mas que por receio de sofrerem as mesmas conseqüências adotam certa distância ou não posicionamento diante dos casos de vitimização entre pares (MUNARIN, 2007; PIZARRO & JIMÉNEZ, 2007).

Ao que se refere às proposições identificadas com o agressor agindo sozinho, tivemos que 18,90% sentem-se envergonhados com aquilo que fazem. No entanto, esse mesmo percentual esteve presente na resposta dos que destacaram provocar *bullying* só para se divertirem, e que não se arrependem de nada, tanto para o agressor agindo sozinho, como para os agressores agindo coletivamente. E para o mesmo índice destacaram-se aqueles que ficariam envergonhados se os seus pais ou professores soubessem o que fizeram, resposta dada tanto para os agressores agindo sozinhos como em grupo.

Destarte, 16,20% dos agressores agindo em grupo apontaram saber que isto está errado, mas que participam de atos de *bullying* porque os outros também participam. E nos grupos de agressores, 18,90% apontaram sentirem-se melhores e mais fortes quando fazem isso. Portanto, fica evidente que muitas vezes somos levados a agir em função das expectativas de outras pessoas, especialmente do grupo ao nosso redor, o que reforça atitudes estereotipadas e que permeiam o imaginário social como as aceitas perante os outros.

No questionário havia quatro blocos de questões, sendo as mesmas relacionadas à figura da vítima, agressores agindo em grupo, agressor agindo sozinho e espectadores. Todos os blocos foram centrados na ideia de como se sentem os personagens de cada um dos quatro blocos, bem como deveriam se sentir, e por último caso fossem os personagens em questão como se sentiriam.

Sendo assim, as primeiras questões foram relacionadas ao papel assumido pela vítima nos episódios de *bullying* (Tabela 02). Diante do questionamento, como se sentia o menino que sofria *bullying* na história da prancha tivemos que 91,90% acreditam que o mesmo não deveria se sentir orgulhoso, mesmo percentual daqueles que acham que o mesmo deva se sentir envergonhado. Vale apontar que 86,50% acreditam que o mesmo não deva se sentir culpado e nem desinteressado 81,10%.

Tabela 02. Opinião dos participantes sobre a situação vítima

Como o menino se sente	**Sim**		**Não**		**Total**	
	f	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***
Culpado	5	13,50	32	86,50	37	100,00
Envergonhado	34	91,90	3	8,10	37	100,00
Desinteressado	7	18,90	30	81,10	37	100,00
Orgulhoso	3	8,10	34	91,90	37	100,00
Como deveria se sentir o menino	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***
Culpado	5	13,50	32	86,50	37	100,00
Envergonhado	22	59,50	15	40,50	37	100,00
Desinteressado	8	21,60	29	78,40	37	100,00
Orgulhoso	8	21,60	29	78,40	37	100,00
Se você fosse esse menino, como se sentiria	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***

Culpado	5	13,50	32	86,50	37	100,00
Envergonhado	30	81,10	6	16,20	37	100,00
Desinteressado	10	27,00	26	70,30	37	100,00
Orgulhoso	3	8,10	34	91,90	37	100,00

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009.

No que tange a maneira como deveria se sentir o menino, apenas a categoria culpado apresentou o mesmo índice da primeira questão para a mesma resposta. Já com relação as categorias sentir desinteressado e orgulhoso, 78,40% foram os que escolheram essas respostas, e 59,50% acreditam que o mesmo deveria ficar envergonhado.

Quando pedido aos alunos para que se colocassem no lugar da vítima, 91,90% não se sentiriam orgulhosos, 86,50% apontaram não se sentiriam culpados. Um ponto interessante refere-se ao item envergonhado em que 83,30% dos alunos se sentiriam assim. E por último 70,30% não se sentiriam desinteressados. Conforme Martins (2005), Munarin (2007) e Oliboni (2008) as vítimas tendem a não sentir-se bem, principalmente com relação aos colegas, na turma e no ambiente escolar. O sentimento de culpa poderá trazer conseqüências para a vida adulta, inclusive com a baixa da sua auto-estima.

> Há muito tempo defendo que para uma criança, sentir-se bem na escola e não se ver submetida à opressão da humilhação recorrente e intencional de perseguições, constitui-se um direito fundamental e democrático. Nenhum aluno deveria ter medo de ir à escola por medo de ser vítima de assédio ou humilhação, e nenhum pai deveria ter a preocupação de que essas viessem acontecer com seus filhos (OLWEUS, 1995, p. 141, tradução nossa).

Sendo assim, é importante o fato de nos preocuparmos com as possíveis consequências para as vítimas. Contudo, também é fundamental que busquemos compreender a influência das dinâmicas sócio-culturais que mobilizam os agressores na perseguição constante das vítimas.

No que se refere ao papel dos agressores agindo em grupo (Tabela 03), quando perguntado aos pesquisados sobre o como se sentem os integrantes desse grupo, tivemos que 84,10%, 75,70% e 54,10% respectivamente acreditam que os mesmos não se sintam envergonhados, culpados e desinteressados. Vale apontar ainda que 89,20% acham que os mesmos se sintam orgulhosos dos atos provocados.

Tabela 03. Opinião dos participantes sobre as situações com agressores em grupo

Como se sentem os integrantes do grupo de agressores	***Sim***		***Não***		***Total***	
	f	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***
Culpados	9	24,30	28	75,70	37	100,00

Envergonhados	5	13,50	32	86,50	37	100,00
Desinteressados	17	45,90	20	54,10	37	100,00
Orgulhosos	33	89,20	4	10,80	37	100,00
Como deveriam se sentir os integrantes do grupo de agressores	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***
Culpados	25	67,60	11	29,70	37	100,00
Envergonhados	22	59,50	15	40,50	37	100,00
Desinteressados	13	35,10	22	59,50	37	100,00
Orgulhosos	21	56,80	15	40,50	37	100,00
Se você fizesse parte desse grupo, como se sentiria	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***
Culpados	32	86,50	5	13,50	37	100,00
Envergonhados	25	67,60	12	32,40	37	100,00
Desinteressados	14	37,80	23	62,20	37	100,00
Orgulhosos	9	24,30	27	73,00	37	100,00

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009.

Diante do questionamento de como deveriam se sentir os integrantes do grupo, tivemos 67,60% dos alunos apontando que os mesmos deveriam se sentir culpados. E, 59,50% acreditam que os mesmos deveriam se sentir envergonhados, mesmo número dos que acham que eles não deveriam se sentir desinteressados. Nesse sentido, vale destacar ainda que, 56,80% foi o percentual da amostra, que elucidam que os mesmos deveriam se sentir orgulhosos.

No que tange aos entrevistados no papel dos agressores, as respostas parecem ganhar muito mais consistência, no sentido de reprovarem mais as atitudes dos agressores que agem coletivamente. Sendo assim, 86,50% sentir-se-iam culpados, 67,60% sentir-se-iam envergonhados, 62,20% não se sentiriam desinteressados. E, por último, opondo as duas questões anteriores em que os alunos afirmavam em sua maioria que os agressores se sentem ou deveriam se sentir orgulhosos, quando pedido aos mesmos para se colocarem no lugar dos agressores, as respostas mudam de forma interessante, para 73,00% o número daqueles que não se sentiriam orgulhosos.

Com relação à percepção dos mesmos sobre o agressor agindo sozinho (Tabela 04), tivemos índices preocupantes com uma certa "naturalização" das situações de *bullying*. Quando perguntado como se sente o agressor agindo sozinho, 70,30% e 62,20% apontaram que ele não se sente envergonhado e sequer culpado. E, 59,50% para ambas as situações ressaltaram que ele deve se sentir desinteressado e orgulhoso diante dos atos cometidos.

Tabela 04. Opinião dos participantes sobre as situações do agressor sozinho

Em sua opinião, como se sente esse menino	**Sim**		**Não**		**Missing**		**Total**	
	f	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***
Culpado	13	35,1	23	62,2	1	2,7	37	100,0
Envergonhado	10	27,0	26	70,3	1	2,7	37	100,0
Desinteressado	22	59,5	15	40,5	0	0,0	37	100,0
Orgulhoso	22	59,5	13	35,1	2	5,4	37	100,0
Em sua opinião, como deveria se sentir esse menino	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***
Culpado	22	59,5	14	37,8	1	2,7	37	100,0
Envergonhado	20	54,1	17	45,9	0	0,0	37	100,0
Desinteressado	14	37,8	22	59,5	1	2,7	37	100,0
Orgulhoso	14	37,8	22	59,5	1	2,7	37	100,0
Caso fosse esse menino, como se sentiria	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***
Culpado	27	73,0	10	27,0	0	0,0	37	100,0
Envergonhado	27	73,0	10	27,0	0	0,0	37	100,0
Desinteressado	16	43,2	20	54,1	1	2,7	37	100,0
Orgulhoso	11	29,7	26	70,3	0	0,0	37	100,0

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009.

Contudo, os dados mais preocupantes vêm diante da indagação de como deveria se sentir o agressor, sendo que 59,50%, concomitantemente apontaram que ele deveria se sentir culpado, não se sentir orgulhoso e desinteressado. Diante do item envergonhado, 54,10% foram os que disseram sim.

Por vez, as expectativas que muitos jovens têm sobre à figura dos agressores, demonstra a presença de aspectos de naturalização e universalização, o que, por sua vez, tende a negar o caráter histórico dos fenômenos sociais e humanos (OZELLA, 2003).

Com relação aos que presenciam situações de *bullying* de longe (Tabela 05), mas acabam não se envolvendo com as situações, tivemos na percepção dos estudantes que 73,00% não se sentem orgulhosos, 62,20% dos espectadores sentem-se culpados, 59,50% sentem-se desinteressados,. E, 54,10% foram os que afirmaram se sentir envergonhados, contudo 45,90% não o sentem.

Tabela 05. Opinião dos participantes nas situações com os espectadores

Como se sentem os que veem o que se passa	**Sim**	**Não**	**Missing**	**Total**

	f	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
Culpados	14	37,80	23	62,20	0	0,00	37	100,00
Envergonhados	20	54,10	17	45,90	0	0,00	37	100,00
Desinteressados	22	59,50	14	37,80	1	2,70	37	100,00
Orgulhosos	9	24,30	27	73,00	1	2,70	37	100,00
Como deveriam se sentir os que veem o que está acontecendo	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
Culpados	22	59,50	15	40,50	0	0,00	37	100,00
Envergonhados	20	54,10	16	43,20	1	2,70	37	100,00
Desinteressados	14	37,80	23	62,20	0	0,00	37	100,00
Orgulhosos	11	29,70	26	70,30	0	0,00	37	100,00
Se fosse um dos que vêem, como se sentiria	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
Culpado	23	62,20	14	37,80	0	0,00	37	100,00
Envergonhado	25	67,60	12	32,40	0	0,00	37	100,00
Desinteressado	12	32,40	25	67,60	0	0,00	37	100,00
Orgulhoso	8	21,60	29	78,40	0	0,00	37	100,00

Fonte: Pesquisa de Campo, 2009.

No que se refere a como deveriam se sentir, tivemos para o item culpados 59,50% apontando sim para suas respostas e 54,10% destacaram sim para envergonhados. Outro ponto a ressaltar é que 70,30% e 62,20% respectivamente não deveriam sentir-se orgulhosos e nem desinteressados pelo ocorrido.

Quando perguntado aos mesmos, caso eles fossem os que veem e não fazem nada, 78,40% optaram pela resposta não, no que se refere a ficar orgulhosos diante do ocorrido; 67,60% sentir-se-iam envergonhados, o mesmo percentual dos que disseram que não se sentiriam desinteressados e 62,20% apontaram que sentir-se-iam culpados. Fica evidente, um número significativo dos que, mesmo convivendo com as vítimas, não se sentem como responsáveis pelo ocorrido, ou sequer, se solidarizam para com o "outro".

Assim, essa ausência de solidariedade para com o outro, apenas reforça as diferenças que assolam o nosso modo de viver numa sociedade repleta de interesses e contradições. Problematizar tais diferenças, talvez, seja uma das formas de não ficarmos quietos a todas as impunidades que acontecem ao nosso redor, e pelas quais muitas vezes não fazemos nada, num processo pelo qual "fingimos" não ver ou sentir.

Os dados aqui apresentados não devem ser vistos como passíveis de generalizações, até mesmo porque refletem uma realidade específica na qual essa pesquisa foi realizada. Contudo, podem oferecer pistas para outros estudos que visem discutir o *bullying* e suas relações com os envolvidos nos diferentes papéis.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, A. A.; CAURCEL, M. J. ***Scan-bullying***. Universidade do Minho: Braga, 2005.

ALMEIDA, A.; LISBOA, C.; CAURCEL, M. J. ¿Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. **Revista Interamericana de Psicologia,** v.41, n.2, p.107-118, 2007.

ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. A. S. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**, v.20, n.1, p.33-42, 2008.

BANDEIRA, C. M. ***Bullying*****: auto-estima e diferenças de gênero**. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BLAYA, C. Clima escolar e violência nos sistemas de ensino secundário da França e Inglaterra. In: E. Debarbieux & C. Blaya. (Orgs.), **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002, p. 225-250.

BOTELHO, R. G.; SOUZA, J. M. C. de. Bullying e educação física na escola: características, casos, consequências e estratégias de intervenção. **Revista de Educação Física**, n.139, p. 58-70, 2007.

CATINI, N. **Problematizando o "bullying" para a realidade brasileira**. Tese de Doutorado em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

CID, H. P.; DÍAZ M, A.; PÉREZ, M. V.; TORRUELLA, P. M.; VALDERRAMA, A. M. Agressión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. **Ciencia y Enfermeria**, v.14, n.2, p.21-30, 2008.

CROCHIK, J. L. **Preconceito**: indivíduo e cultura. 2ª ed. São Paulo: Robe Editorial, 1997.

FANTE, C.A.Z. **Fenômeno Bullying**: estratégias de intervenção e prevenção entre escolares (uma proposta de educar para a paz). São José do Rio Preto: Ativa, 2003.

FANTE, C.A.Z. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

FAVER, C. A. School-based humane education as a strategy to prevent violence: Review and recommendations. **Children and Youth Services Review**, v.32, p.365-370, 2010.

FRANCISCO, M. V.; LIBÓRIO, R. M. C. Um estudo sobre bullying entre escolares do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.22, n.2, p.200-207, 2009.

GOUVEIA, A. J. Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas. **Cadernos de Pesquisa**, n.49, p.67-70, 1984.

HERRERAS, E. B. Strategies to prevent *bullying* in classrooms. **Intervención Psicosocial**, v.17, n.3, p.369-370, 2008.

LA TAILLE, Y. **Formação ética**: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LEVANDOSKI, G. **Análise de fatores associados ao comportamento bullying no ambiente escolar: características cineantropométricas e psicossociais**. Dissertação de Mestrado em Ciências do Movimento Humano. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

LEVANDOSKI, G.; CARDOSO, F. L. Fatores associados ao comportamento *bullying* no ambiente escolar. **Revista Digital: Buenos Aires**, v. 14, n. 139, p.1-4, 2009.

LISBOA,C. S. M. **Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção**. Tese de Doutorado em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LOPES NETO, A. A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, v.81, n.5, p.164-172, 2005.

MARTINS, M. J. D. Agressão e vitimação entre adolescentes, em contexto escolar: um estudo empírico. **Análise Psicológica**, v.4, n.23, p.401-425, 2005.

MASCARENHAS, S. Gestão do bullying e da indiscipline e qualidade do bem-estar psicossocial de docentes e discentes do Brasil (Rondônia). **Psicologia, Saúde & Doenças**, v.7, n.1, p.95-107, 2006.

MOREIRA, M. F. S. Preconceito, sexualidade e práticas educativas. In: D. J. da Silva.; R. M. C. Libório (Orgs.). **Valores, preconceitos e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 145-160.

MUNARIN, J. C. **A escola como espaço de convivência: a prevenção e a redução do bulismo escolar**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2007.

OLIBONI, S. P. **O bullying como violência velada: a percepção e ação dos professores**. Dissertação de Mestrado em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2008.

OLIVEIRA, F. F. de; VOTRE, S. J. Bullying nas aulas de Educação Física. **Movimento**, v.12, n.02, p.173-197, 2006.

OLWEUS, D. Hostigamiento y vejaciones en la escuela: un programa de intervencion. **Perspectivas**, v. 25, n.1, p. 139-145, 1995.

ORTEGA, R. Programas Educacionais de prevenção da violência escolar na Espanha: o modelo Sevilha antiviolência escolar (SAVE). In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS, 1, 2002, Brasília. **Desafios e Alternativas: violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, UNDP, 2003. p.79-110.

OZELLA, S. A adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais. In: S. Ozella (Org.). **Adolescências construídas**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 17-40.

PEREIRA, B.O. **Para uma escola sem violência**: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. Porto: Imprensa Portuguesa, 2002.

PINGOELLO, I. **Descrição comportamental e percepção dos professores sobre o aluno vítima do *bullying* em sala de aula**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

PIZARRO, H. C.; JIMÉNEZ, M. I. Maltrato entre iguales em la escuela costarricense. **Revista Educación**, v.31, n.1, p.135-144, 2007.

SEIXAS, R. S. Violência escolar: metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. **Análise Psicológica**, v. 2, n. 23, p.97-110, 2005.

SMITH, P. K. Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. In: E. Debarbieux & C. Blaya. (Orgs.), **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002, p. 187-205.

SPOSITO, M.P. Percepções sobre jovens nas políticas públicas de redução da violência em meio escolar. **Pro-Posições**, v.13, n.3 (39), p. 71-83, 2002.

TAVARES DOS SANTOS, J. V. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**, v.27, n.1, p.105-122, 2001.

THIOLLENT, M. J. M. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Cadernos de Pesquisa**, v.49, n.1, p.45-50, 1984.

TOGNETTA, L. R. P. Violência na escola: os sinais de *bullying* e o olhar necessário aos sentimentos. In A. Pontes; V. S. Lima (Orgs.), **Construindo saberes em educação**. Porto Alegre: Zouck, 2005, p.11-32.

TÍTULO DO TRABALHO*: A ADOLESCÊNCIA INVENTADA E OS ADOLESCENTES QUE SE INVENTAM NA PARTICIPAÇÃO SOCIAL: CAPTURAS E RUPTURAS*

Maria Teresa de Arruda Campos[401]

Resumo:

A adolescência tem sido escrita e marcada pelas definições cristalizadas que apontam para o enquadramento de um tipo de sujeito a ser 'tratado' pela medicina, pela psicologia, pela pedagogia entre outras ciências. A experiência de conviver com adolescentes e jovens em projetos sociais que priorizavam a inserção na comunidade me fez questionar e descobrir outras "adolescências" para além dessa literatura predominante. A partir da escrita de três adolescentes pude entrelaçar a experiência da participação juvenil na vida da cidade e desconstruir as definições hegemônicas para olhar as singularidades produzidas a partir do cuidado de si entremeado ao cuidado do outro. O trabalho de Mestrado foi concluído em Fev/2008, sob orientação da Profa. Dra. Regina Maria de Souza

PALAVRAS-CHAVE: adolescência, participação social, cuidado de si.

"Eu vejo na tv o que eles falam sobre o jovem não é sério

[401] Doutoranda – Grupo Violar – FE/UNICAMP

O jovem no Brasil nunca é levado a sério...

Sempre quis falar nunca tive chance

tudo o que eu queria estava fora do meu alcance"[402]

A "adolescência" nem sempre existiu da forma como hoje a conhecemos. Essa construção indica um determinado tempo histórico, apoiado nas relações sociais, econômicas e políticas vigentes. Se foi inventada pode ser transformada.

A emergência da "adolescência" vem responder a uma demanda da própria sociedade e nela foi sendo estabelecida uma rede articulada das práticas discursivas e não discursivas que lhe deram a coerência necessária para que o visível e o invisível, o enunciado e o silenciado pudessem, juntos, marcar esses sujeitos que vivem entre os 12 e os 18 anos" (CAMPOS, 2008, p.113).

São definições cristalizadas a partir dos referenciais da medicina, da psicologia, da pedagogia entre outras ciências que apontam para um sujeito a ser 'tratado', para um sujeito-problema. Definições que olham para um tipo de adolescência posta no imaginário constituído e que nomeia um grupo de singularidades, um grupo plural como se fosse uniforme, homogêneo. Quem não ouviu a frase: *"é tudo igual, só muda o endereço?".* São iguais as pessoas de 14 anos, que vivem na zona sul do Rio de Janeiro e aquelas outras que vivem na região ribeirinha da Amazônia? Ou que vivem num acampamento do MST, ou no interior do estado do Piauí, ou no subúrbio de Nova York? Ou dentro de uma mesma sala de aula, no mesmo quarteirão ou até de uma mesma casa?

A adolescência desde que foi inventada passou por várias definições, aprimorando-se a partir da visão de um especialista, um outro que *"sabe sobre ela"*. Essa letra de música, por exemplo, nos apresenta uma outra visão de quem não quer ser visto, tratado, enformado nos clichês: "*Sempre quis falar nunca tive chance tudo o que eu queria estava fora do meu alcance".*

Essa música retrata uma parcela que se reconhece como discriminada e sobre a qual os discursos imprimem a marca da não seriedade no que fazem, ou seja, da irresponsabilidade e da inconseqüência. A música apresenta outras possibilidades, gente que *é séria*, que se nomeia *séria*, que não quer ser vista no estigma criado para ela que marca e rotula, produzindo um lugar outro que paralisa, cristaliza, mata. Há muitos "adolescentes" e 'jovens' pouco propositivos, outros mais violentos, não há como negar isso, mas também há muitos produtores de várias artes, que se vinculam a ações em suas comunidades, que participam de Grêmios Estudantis, que têm vida ativa em suas comunidades.

[402] Música "Não é sério" – Charlie Brown Jr.

Como me vejo depende da forma como o olhar do outro repousou em mim, como o olhar do outro me invadiu, ainda me marcou. Que significados aquele olhar muitas vezes associado a expressões faciais, a risos, ao franzir da testa e ainda expresso em palavras catalogou meu jeito de ser, de dizer, de me expressar... assim de adolescente passo a ser *aborrescente*, construo um estar-no-mundo desde que sou criança, crio (se é que é podemos chamar de criação o repetir de padrões que são definidos nos livros de psicologia, de pedagogia, de medicina).

Há grandes aparatos preparados para definir e dar credibilidade a essas definições criadas pelo mundo cientificamente aprovado, como a definição abaixo presente no site da Organização Panamericana de Saúde, órgão da Organização Mundial da Saúde que define adolescência como:

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

Essas formações discursivas normatizam a forma como se deve viver a adolescência, criando padrões que vão ser considerados "normais" e aceitos, mesmo que criticados, sendo os comportamentos esperados para essa faixa etária.

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

Essas formações discursivas são as verdades que nomeiam e classificam. Essa verdade a que estão sendo submetidos pode ser entendida como "o conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros" (FOUCAULT, 2003a, p.233). Assim, ao resistir ao que é deles esperado, transgridem, e ao cumprir com as demandas da "adolescência-problema" sendo "adolescência normal" respondem ao que deles se espera.

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

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

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

E aquela música citada no início desse artigo? O que a mídia preconiza sobre essa parcela da sociedade? Como "lida" com as diferenças? Percebe de que forma as diferenças?

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

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

Os espaços freqüentados pelos adolescentes são espaços adultos, frios, distantes de suas necessidades. Espaços que não criam adesão de cuidado, autoritários, onde há pouca possibilidade de criação, pouca arte. Em lugar de expressar-se o adolescente deve obedecer, calar-se, ser vigiado e caso infrinja a regra, ser punido. Um sistema que classifica os "bons" e os "maus". Os temas tratados nas aulas não se relacionam, não falam da vida, não se conectam com suas necessidades. Os conteúdos não fazem sentido e esse sem-sentido acaba não criando vínculos. Não aprende a cuidar quem não é cuidado. A produção, em forma de violência, acaba ocupando o lugar da produção coletiva e propositiva.

Ser nomeado aborrescente, aquele que incomoda e aborrece não é uma simples nomeação sem sentido.

> As palavras não são desprovidas de sentido; carregam significações, conteúdos que podem ser colados e assim explicar, dirigir gostos, ações, percepções etc. Elas chegam para legitimar, para produzir uma hegemonia de pensares que vão se cristalizando e naturalizando as relações de poder. Chegam para dar sentido, para explicar as práticas discursivas e passam a naturalizar essas práticas até vestir a roupagem contida na expressão "sempre foi assim". As palavras ao nomear, qualificam, desqualificam, classificam, produzem subjetividades. As palavras produzem verdades (CAMPOS, 2008, p. 57)

Tem sido o mundo adulto, as especialidades, as academias, a mídia, ou seja, a relação 'adolescente/adulto', elaborada a partir das definições, das estatísticas, da relação saber-poder apoiada nos padrões racistas e até mesmo em um "racismo de Estado" (FOUCAULT, 1999), uma vez que as definições patologizantes estão coladas nas próprias políticas públicas dirigidas para esta faixa etária. As políticas públicas dirigidas à 'juventude' a excluem de sua formulação e são definidas nos gabinetes de profissionais que provavelmente projetam nela suas frustrações e indefinições, "objeto de inveja e de medo, ela [a "adolescência"] dá forma aos sonhos de liberdade ou de evasão dos 'adultos' e, ao mesmo tempo, a seus pesadelos de violência e desordem" (CALLIGARIS, 2000, p. 9), ou seja, aqueles mesmos que definem a "adolescência" como problema, são os que elaboram as políticas públicas referenciadas nestas definições. Com isso, há uma direção, um sujeito definido que é alvo das políticas públicas e que está "posto à priori", a partir da "anormalidade normal" que o explica.

Foucault (1999), no curso Em Defesa da Sociedade, trabalhou o conceito de *racismo de Estado*, entendendo "um racismo que uma sociedade vai exercer sobre ela mesma, sobre os seus próprios elementos, sobre os seus próprios produtos; um racismo interno, o da purificação permanente, que será uma das dimensões fundamentais da normalização social" (p. 73).

Nesse sentido não seria essa *aborrescência* também uma forma de exercício do racismo de Estado que desqualifica e atira esse outro à morte?

Segundo Skliar (2004):

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

Ao tratar de racismo de Estado, Gallo e Souza (2004) afirmaram: "O racismo de Estado é, pois, a feição moderna do evolucionismo e do darwinismo social novecentista (p.47)".

Num artigo escrito para a ETD[403] editado em comemoração aos 150 anos do nascimento de Freud, Campos e Silva (2006) partem de uma afirmação de um menino de 10 anos, trabalhador do tráfico na periferia de São Paulo. Ao responder ao repórter da Rede Globo se ele não tinha medo de morrer, ele disse: *"Se eu morrer, nasce outro igual a mim"*[404]. A dureza do trabalho precoce é motivada pelo manuseio de uma arma poderosa, pela entrega da droga ameaçando a vida, pela subordinação, pelo aliciamento do cuidado que o traficante dispensa à sua família: motivos que o tornam 'destemido', respeitado por sua braveza, posição onde viver e morrer são possibilidades que andam juntas por ter muito pouco a perder. Temer a morte é algo construído, algo que foi aprendido em nossa cultura. Para este menino, a morte faz parte de seus dias, maneira muito diferente de encarar a vida em relação a outros "adolescentes" que vivem de forma mais protegida.

Viver enquadrado em definições que explicitam tudo o que serão e que apresentam uma lista completa dos comportamentos esperados é algo que não querem mais. Se pudermos ouvir as adolescências, cada uma delas, vamos identificar o quanto esse poder desqualificador produz efeitos que podemos identificar na maneira como olham para si, como sentem, registram, criam.

Outra marca produzida é a questão da violência. A juventude violenta e violentada, atora e vítima, capturada nas relações desiguais de garantia de direitos. Foco do consumo e proibida de consumir. Dilemas constantes de uma sociedade complicada em suas relações pessoais e comunitárias:

[403] ETD - Educação Temática Digital - Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas. (Revista Digital)
[404] Fala de um menino de 10 anos, no documentário "Falcão: os meninos do tráfico", dirigido por Celso Athayde e MV Bill, Programa Fantástico, Rede Globo, 2006 O artigo citado está disponível em: ***Número Especial*** ETD**: *150 anos de* *Freud*** é:

http://143.106.58.55/revista/viewissue.php?id=21. Acesso em 16 de Dezembro de 2007, às 23h10.

"Do rio cujas águas tudo arrasta se diz violento, mas ninguém diz violentas as margens que o comprimem"[405]. Quem produz o quê?

Viver em sociedade não é uma tarefa fácil. Ao mesmo tempo em que é preciso percorrer as trilhas de realização dos desejos pessoais, há que inteirar-se no coletivo que produz a humanidade que nos diferencia de outros animais. Esse viver coletivamente também pode ser aprendido a partir dos muitos cortes, das muitas perdas, das oportunidades, das possibilidades de olhar para si, percebendo-se no espelho refletido do outro. Estar no mundo já é um desafio que necessita de alguém que, em sua diferença, também produza diferenças, ao mesmo tempo em que é produzido por outras tantas, vindas de muitos outros. (Campos, 2008, p. 99)

Esse aprendizado que vai do cuidado de si ao cuidado do outro é o espaço onde estamos inseridos que vamos buscar sentido à vida, criar marcas, oferecer nossa presença. Esse é o jeito de fazer uma política que considera a experiência compartilhada, traçando uma estética coletiva e que inova os padrões anteriormente definidos como 'belo'.

Essa forma de fazer política no coletivo, no "estar-junto" empenha-se em cultivar o que Michel Foucault chamava de "cuidado de si" articulado com o "cuidado dos outros". Articulação essa que possibilita considerar esse empreendimento como uma tarefa política. São cuidados siameses, não hierárquicos e nem competitivos.

"Não se deve fazer passar o cuidado dos outros na frente do cuidado de si; o cuidado de si vem eticamente em primeiro lugar, na medida em que a relação consigo mesmo é ontologicamente primária" (FOUCAULT, 2004, p. 271).

Importante se faz ressaltar que cuidado de si não é um culto ao narcisismo, culto imposto pelo consumismo sem freios, mas é um cuidado com um si que se apóia no ato criativo que se produz no coletivo, na busca por um modo de viver que inclui o outro no seu si e não que o anula.

Viver e participar são ações humanas que se fortalecem mutuamente. As juventudes, em seus diferentes tempos históricos e em suas diferentes formas de viver num mesmo tempo apresentam, inventam, escondem-se, criam, ousam formas múltiplas de olhar a vida e sua comunidade.

É humana a tentativa de querer mudanças, de querer inovar e essas posturas batem forte nas relações de poder que estão postas. Quanto maior o uso do poder, mais surpreendente são as possibilidades de resistência, e é nessa medida que quem domina para se manter no poder precise usar cada vez mais a força. Quanto mais elaboradas as formas de poder, mais resistência aguça. Assim, o poder é produtivo. Ele não é o 'não' mas é uma força que suscita a criação de um novo. É um motor produtivo para o cuidado de si. Sujeitos éticos exercitam maneiras outras, novas de se relacionar consigo mesmos e

[405] Bertold Brecht, dramaturgo e poeta alemão.

com o outro. A isso chamamos cuidado de si. Esse cuidado de si não é apoiado em preceitos religiosos que privilegiam o individualismo tatuado na vida eterna e na salvação da alma.

O cuidado de si pode ser entendido como um conjunto de proposições de vida impressas na maneira como vive, como organiza suas necessidades, como busca as informações e as processa, como estuda e lida com o conhecimento, como cuida de seus pertences, como anda pelas ruas, o que faz com o lixo que produz, com sua saúde e com seu corpo. O cuidado de si passa pela forma como vota nas eleições, como se relaciona no trânsito, como escolhe o que vai comer, como cuida da sua cidade.

Como nos ensina Foucault (FOUCAULT, 2004, p. 273) "Cuidar de si poderá ser, ao mesmo tempo, senão um cuidado dos outros, pelo menos um cuidado de si benéfico para os outros."

Costa (2004, p. 86) afirma que há uma saída para a vida em sociedade, se pensarmos na possibilidade de "voltar-se para o outro, construir uma sociedade na qual todos tenham direito ao mínimo necessário à satisfação das necessidades elementares, para que, então, possamos ser, de fato, livres para criar tantas formas de sermos felizes quantas possamos imaginar".

Podemos trilhar o caminho onde "o tripé participação social, cuidado de si e cuidado do outro, conjugado aos verbos inventar, resistir e criar podem fazer toda a diferença no processo de produzir uma vida singular, ética e que pode ser apreciada e vivida como uma obra de arte." (Campos, 2008, p. 117). Poder ir para além das relações de poder e das resistências, vivendo como sujeito ativo e singular na sociedade, numa perspectiva onde ética e estética são constitutivas das noções de cuidado de si, da arte do governo de si, do cuidado do outro e das técnicas de si.

Essa possibilidade é um longo aprendizado de viver coletivo onde uns e outros possam dividir os espaços, as conquistas, os afetos. Onde um e outro não se vejam como inimigos, não se sintam ameaçados. Onde um e outro acreditem que é possível a construção de um outro mundo, mais justo e com oportunidades para todos.

Pensar na possibilidade de ocupação do lugar de quem não somente se submete à cultura[406] mas que também age na sua construção produz um outro e novo olhar para o mundo e para as relações sociais passíveis de mudanças. Esse movimento em direção a um outro olhar sobre a cultura nos ajudaria a tentar a possibilidade de viver uma vida não-fascista.

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

O grande vilão dessa dificuldade de viver em sociedade está apoiado nas questões que envolvem os racismos. O racismo está relacionado com a condição de ocupar uma posição hierárquica, de possuir um sentimento se superioridade em relação a alguém ou a um grupo. Os relacionamentos humanos não têm se estabelecido de maneira horizontal e quanto maior a desproporção, quanto mais

[406] Por cultura compartilhamos com Costa (2004, p. 81) que afirma: Cada cultura, no entanto, permite a realização de certas condutas e interdita outras. Uma cultura na qual tudo fosse igualmente possível não seria "uma cultura". Cultura é delimitação de possibilidades e impossibilidades. No convívio humano existem sempre comportamentos que são incentivados e aprovados e outros desestimulados e condenados.

distante a posição hierárquica entre pessoas ou grupos mais acentuadamente ele se pronuncia. O racismo reforça um privilégio sobre alguém ou sobre um determinado grupo:

> Os espaços destinados a este aprender a viver em sociedade, por muito tempo, se omitiram desta função de despertar o cuidado com o coletivo, com o lugar comum, com o bem público como aquilo que a todos pode pertencer. O culto ao individualismo ensinou que o cuidar-se de si significa descuidar-se do outro, como se isso fosse possível. Esse sujeito acaba se distanciando do outro e não conseguindo nem mesmo olhar para si mesmo, pois é o outro que nos espelha quem somos. Esse processo não acontece no vazio e sim nas relações, num determinado lugar ou em muitos lugares, nas instituições onde passamos muito tempo de nossas vidas (Campos e Silva, 2006, p. 124).

Como relatei na dissertação de mestrado, as muitas "adolescências" herdaram das gerações anteriores a difícil e quase impossível tarefa de "*construir um mundo melhor*". Certa vez, em um debate com políticos que estavam participando de uma discussão sobre eleições durante um Encontro Municipal de Adolescentes, uma menina pediu a palavra e disse aos candidatos: - *Acho engraçado vocês falarem que o futuro é dos adolescentes de hoje e que nós podemos construir um mundo melhor. Por que vocês ficam jogando nas nossas costas coisas que vocês também deveriam estar fazendo?* O silêncio foi total por parte da mesa debatedora e a platéia aplaudiu euforicamente a "adolescente". Com isso ela disse que a sociedade é um bem coletivo onde cada um e todos são responsáveis pelo seu funcionamento, mostrando que é necessária uma postura ética, onde um e outro fazem parte dos jogos de verdade e das relações saber-poder.

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

Mesmo com a culpabilização tatuada a partir da violência, do uso de drogas, da pouca educação, e pela ocupação do lugar de "problema", as "adolescências" ainda resistem e conseguem imprimir outras marcas. Falo do Movimento *Hip-Hop* (que tem muitas configurações), do envolvimento juvenil na criação da Agenda 21[407] nos municípios, dos "adolescentes" envolvidos em projetos de prevenção das DSTs/AIDS junto a outros "adolescentes", em grupos assistenciais religiosos, naqueles envolvidos na política partidária, para citar apenas alguns exemplos. "Adolescentes" e 'jovens' que por diferentes estratégias decidem romper com o paradigma do problema e passam a viver outras possibilidades de existência. A subjetividade construída a partir da intervenção na realidade supera a máxima ouvida tantas vezes: *quando eu tinha sua idade eu também achava que isso era possível*.

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

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

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

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

> Novas práticas sociais, novas práticas de si na relação com o outro, com o estrangeiro, com o estranho: todo um programa que parecerá bem distante das urgências do momento! E, no entanto, é exatamente na articulação: da subjetividade em estado nascente, do socius em estado mutante, do meio ambiente no ponto em que pode ser reinventado, que estará em jogo a saída das crises maiores de nossa época.
>
> (...) Os indivíduos devem se tornar a um só tempo solidários e cada vez mais diferentes. (O mesmo se passa com a re-singularização das escolas, das prefeituras, do urbanismo etc.) (p.55,56).

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

Esses adolescentes que participam de projetos onde "adolescentes" falam com "adolescentes" sobre suas inquietações, suas dúvidas, por meio de uma metodologia participativa, as oficinas[408], utilizando músicas, poesias, textos escritos por eles mesmos, teatro, brincadeiras e filmes onde podem ensinar o que sabem e com isso aprender. Gallo (2006) ao citar a máxima "quem ensina, instrui-se" citada por Foucault quando este trabalha com a Carta 7 de Sêneca a Lucílio, reconhece esta cumplicidade ao afirmar: "Atentemos para essa reciprocidade posta na relação de ensinar a alguém, que significa

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

também aprender: é ela que nos permite dizer que o exercício do cuidado do outro, pela educação, pode redundar num cuidado de si, como uma espécie de "reflexo" (p. 186).

O ser humano é ímpar, não nasce assim ou de outro jeito, também não é completamente moldado pela sociedade. É nessa relação sujeito-comunidade que há a possibilidade de cuidar de si e do outro, construindo outras relações desse viver.

Guattari (1991) discutiu a noção de coletivo afirmando que

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

Nesse processo de educar-se educando outros "adolescentes", este fazer pensado a partir de momentos de construção coletiva, de busca de linguagens artísticas de apoio, pode ser vislumbrado a partir da escavação de buracos na própria experiência pedagógica dentro e fora da escola. Não basta cuidar do outro. Não basta voltar-se para si também. É na complexidade do êthos da liberdade que o 'si' e o outro se relacionam.

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

Estar junto na construção dos Encontros Municipais de Adolescentes (EMA), em 10 anos de militância numa ONG, me fizeram pensar na quantidade de coisas que aprendia em cada fazer. Presenciei meninos e meninas de 13 a 20 anos, juntos, dando aulas de didática, de ética, de filosofia, sem ao menos ter estudado para isso. Foram momentos nos quais aprendi que o cuidado de si também precisa de oportunidade para que possa acontecer, esse saber que se constrói sobre a vida, sobre as coisas da vida despertando uma potência de ser e de contribuir para que o mal-estar vivido possa ser re-dimensionado para novas possibilidades como o fazer, pensar, escrever, criar, podendo ser além de um cuidado de si, "um cuidado de si benéfico para os outros" (FOUCAULT, 2004g, p.273).

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

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

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

No grupo, com idades próximas, é possível ao sujeito, se fortalecer e propor. Sair do lugar de "adolescente" definido por especialistas e passar a falar em nome próprio e a ouvir as muitas vozes que estiveram caladas.

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

Vejo que no movimento social há indícios de que, pelas estratégias do fazer-pensar-avaliar-ousar-brincar-cutucar-acolher-olhar-mexer-abraçar-retomar-arriscar-rir-tentar-abraçar-cuidar-brigar-enamorar-xingar-acreditar-chorar-.....-.....-, posso acreditar que "a experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito oferece seu próprio ser quando observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo etc." (LARROSA, 1994, p.43).

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

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

Singularidade não é o mesmo que individualismo. A singularidade está presente no coletivo, estabelece relação com ele. O individualismo exclui o coletivo, com o qual não consegue estabelecer uma relação. Só olha pra si. No individualismo não há um cuidado de si, e sim um culto a si mesmo. Em que medida é possível construir e conceber a vida como obra de arte? Penso que isso é possível ali onde ética e estética se cruzam, onde se podem inventar novas maneiras de viver, de estar no mundo e com o mundo, de construir um êthos. Fala-se que a arte imita a vida ou ainda que a vida se aproxima

da arte. Isso não significa necessariamente que a vida seja bela, mas que é preciso estabelecer relações entre o agir, o pensar e o fazer de forma a buscar e criar uma obra singular e ética: a própria vida.

Mariguela (2007) terminou seu artigo 'Genealogia da Ética: o Sujeito em questão' publicado no Dossiê Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza com uma pergunta que respondeu a seguir:

"Fazendo ressurgir o princípio do cuidado de si podemos avaliar as formas de subjetivação que estão em jogo em nossos dias atuais. É possível sustentar uma ética fundada na estética de si? Parece-me que os trabalhos finais de Foucault permitem responder que sim" (MARIGUELA, 2007, p.222).

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

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

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

REFERÊNCIAS

ARCOS-PALMA, R. "Foucault e Deleuze: a existência como uma obra de arte". In: **Foucault 80 anos.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006, pp. 283-298

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CAMPOS, M.T.A. **A Adolescência Inventada e os Sujeitos que se Inventam na Participação Social: Capturas e Rupturas**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, Brasil, 2008.

CAMPOS, M.T.A. e SILVA, R.C. se eu morrer, nasce outro igual a mim. In: **ETD – Educação Temática Digital,** Campinas, v.8, n.esp., p.120-133, dez. 2006. Disponível em http://143.106.58.55/revista/viewissue.php?id=21.

COSTA, J.F. Perspectivas da juventude na sociedade de mercado. In **Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação**.São Paulo: Instituto Cidadania e Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 75-88.

FOUCAULT, M. A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade. In: **Ditos e Escritos V:** Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004g.

_____. Política e Ética: uma Entrevista. In: **Ditos e Escritos V**: Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004h.

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

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1999.

GALLO, S. Cuidar de Si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: In: **Foucault 80 anos.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006, pp.177-189.

_____. Foucault: (Re) pensar a educação. In: RAGO,M e VEIGA-NETO,A. **Figuras de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GALLO, S. e SOUZA, R.M. (orgs). **Educação do Preconceito:** Ensaios sobre poder e resistência Campinas: Editora Alínea, 2004.

GUATTARI, F. **As Três Ecologias**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

LAROSSA, J. "Tecnologias do Eu e Educação" In: SILVA, T. T. **O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

MARIGUELA, M. e SOUZA, R. "Sexualidade e Diferenças no Cotidiano Escolar: por uma filosofia curiosa de si". In: CAMARGO, A.M. e MARIGUELA, M. (orgs.). **Cotidiano Escolar-emergência e invenção**. Piracicaba: Jacinta Editores, 2007.

MARIGUELA, M. A. Genealogia da Ética: o Sujeito em questão. In: **Dossiê Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza.** ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.8, n. esp., p.204-226, jun. 2007. Disponível em: http://143.106.58.55/revista/viewissue.php?id=24

MEAD, M. **Sexo e Temperamento**. SP: Perspectiva, 1988.

SKLIAR, C. A Materialidade da Morte e o Eufemismo da Tolerância. Duas Faces, Dentre as Milhões de Faces, desse Monstro (Humano) Chamado Racismo. In: Gallo, S e Sousa, R. M. **Educação do Preconceito:** ensaios sobre poder e resistência. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

RELAÇÕES DE AUTORIDADE NO ÂMBITO DA FAMÍLIA DE ADOLESCENTES: AS FALAS DOS ALUNOS

Marina Jutkoski[409]

Leila Maria Ferreira Salles[410]

RESUMO

Este estudo tem por interesse caracterizar as práticas e os discursos que envolvem a adolescência, especificamente no que se refere ao processo de adultização e infantilização dos adolescentes na sociedade atual. Para tanto, esse estudo tem por objetivo investigar as formas de imposição de autoridade na família de adolescentes e os possíveis reflexos dessas relações na educação escolar. A família muitas vezes é considerada culpada pelas manifestações de atitudes violentas dos adolescentes na escola, pois é, frequentemente, culpabilizada por não impor limites, ou seja, não ter autoridade. O pressuposto deste estudo é que as relações familiares estão se modificando, o que tem implicações na forma como a autoridade é imposta no âmbito familiar. Para tanto foram feitas entrevistas semi-estruturadas com adolescentes moradores de periferia matriculados em uma sala de sétima série do ensino fundamental e uma sala de segunda série do ensino médio. Buscamos a partir das entrevistas caracterizar as formas de imposição de autoridade paternas no cotidiano dos adolescentes e as concepções de adolescência e autoridade dos entrevistados relacionando-as aos processos de adultização e/ou infantilização dos adolescentes na sociedade atual.

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

O interesse por este estudo originou-se pela necessidade de entender como se dão os processos de adultização e infantilização dos adolescentes na sociedade atual e verificar se estes processos podem influenciar a vida escolar e social dos jovens. A importância de um estudo deste tipo foi evidenciada no projeto intitulado Violência na Escola: as influências do clima organizacional e das relações familiares.

Este projeto demonstrou, entre outras coisas, que a família é culpabilizada pela violência do adolescente, por permitir que ele faça o que quer, não impor limites, ou seja, não ter autoridade. Então, buscou-se nesta pesquisa evidenciar a perda de autoridade da família perante os adolescentes e sua relação com os processos de adultização e/ou infantilização em adolescentes moradores de periferia.

[409] Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências de Rio Claro.

[410] Professora Doutora do Departamento de Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências de Rio Claro.

1 Objetivos

O objetivo geral deste estudo é caracterizar o processo de adultização e infantilização do adolescente na sociedade atual.

Constituem–se objetivos específicos desta pesquisa:

- identificar, nos discursos de adolescentes, a concepção de adolescência e autoridade;

- caracterizar os modos de imposição de autoridade no âmbito familiar.

2 Procedimentos Metodológicos:

O presente estudo se caracteriza como qualitativo.

Para atingir os objetivos propostos foram realizadas as seguintes etapas:

a) Revisão bibliográfica a respeito da temática do objeto deste estudo;

b) Definição da escola onde o estudo foi desenvolvido.

Este trabalho foi desenvolvido em uma escola de Rio Claro que atende alunos moradores de bairros periféricos.

Realização de entrevistas semi-estruturadas.

Foram entrevistados adolescentes na faixa etária compreendida entre 14 a15 anos e entre 17 e 18 anos e do sexo masculino e feminino. Buscamos entrevistar adolescentes que trabalham e outros que não trabalham. No entanto, dentre os 16 alunos selecionados, foram sorteados 7 adolescentes que trabalham.

Os entrevistados foram selecionados por meio de sorteio entre os alunos matriculados na 7ª série do ensino fundamental e no 2º termo do EJA (Educação de Jovens e Adultos). No total foram entrevistados 16 alunos.

2.2-Análise dos Resultados

Ao passo que foram sendo lidos os dados, foi feita uma lista preliminar de *categorias de codificação*, tais categorias tiveram origem a partir de frases e/ou palavras expressas pelos adolescentes entrevistados.

CAPÍTULO 1 - ADOLESCÊNCIA E ADOLESCENTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

1.1 A percepção social sobre o jovem

Em geral a percepção social sobre o adolescente é que este é irresponsável, drogado, liberado sexualmente, não tem limites. O adolescente hoje é associado a situações de desvio social por seu envolvimento com os problemas da sociedade.

Essas características são o eixo central da representação social da adolescência e do adolescente. Portanto todos os outros elementos como estudo, sexualidade, trabalho, drogas, relacionamentos etc, vão se articular em torno deste eixo (SALLES, 1998).

É importante salientarmos então, que são usados estereótipos para caracterizar os adolescentes. Estes estereótipos não se restringem a somente alguns membros do grupo e sim se propagam a todos os membros independente de eles serem ou não portadores dessas características.

Fernandes (2003) citando Coll (1996) afirma que apenas uma minoria corresponde a esta representação:

> Pode-se afirmar que existe o adolescente turbulento, atormentado, mas não é o grupo que predomina, encontrando-se neste grupo menos de 11% de adolescentes jovens. Afirma-se que em torno de 57% dos adolescentes jovens apresentam uma transição positiva e saudável, enquanto que ao redor de 32% dos adolescentes jovens apresentam dificuldades intermitentes e situacionais (COLL, 1996 *apud* FERNANDES, 2003, p.55).

A maioria dos jovens não é rebelde e nem problema social. Não são despreocupados com a vida, não querem só viver o presente sem responsabilidades Os adolescentes se preocupam com seu futuro e fazem planos para este (SALLES, 1998).

1.2 A condição de adolescente e a sociedade

De acordo com Salles (2005), a tendência de se prolongar a adolescência esta acontecendo, pois na sociedade atual o tempo de estudo se prolonga, e a dificuldade de obter emprego esta cada vez maior. Isto faz com que necessitem permanecer mais tempo com os pais.

Outro aspecto encontrado na sociedade atual é a busca de uma relação mais igualitária entre todas as fases da vida, isto ocorre devido a uma supervalorização da adolescência.

De acordo com Fernandes (2003) (*apud* Passerine, 1996) isto ocorre por ela ser "portadora natural" de muitas características que são valorizadas pela sociedade, tais como: *"entusiasmo, impulsividade, presteza, fervor ativo, intuição, audácia, frescura, força, exuberância, espírito inventor, originalidade, criatividade"* (p.52).

Porém, o adolescente ainda é visto pela sociedade como aquele que esta em processo de transição a caminho da vida adulta, ou seja, ainda não atingiu a plenitude da vida social, onde continuam sendo excluídos de certas práticas sociais e políticas (ABRAMO, 1994).

Abramo (1994) citando Salem (1986) ressalta que a adolescência como um período de transição e, portanto de preparação para uma vida posterior, inclui a idéia de *suspensão da*

vida social. Complementa esta idéia baseando-se em Foracchi (1972) que diz que nesta situação os jovens configuram uma situação de marginalidade onde: "*os talentos e potencialidades da juventude não são aproveitados socialmente; os jovens permanecem alijados dos processos de poder, de decisão e mesmo de criação social"* (p.12). A partir dessas considerações podemos salientar que nesses aspectos ocorre uma infantilização do adolescente.

Na sociedade atual a mídia utiliza - se em excesso a imagem do jovem pela mídia, atraindo-os para o mercado de consumo. Podemos dizer, no entanto, que ela colabora para a adultização dos adolescentes.

Elkind (2004) ressalta que enquanto existe uma pressão pela mídia para que os adolescentes cresçam depressa, há também impedimentos para que isto aconteça, pois ainda são proibidos de certas ações por serem considerados sem maturidade e responsabilidade suficientes. O que pode causar frustrações no adolescente.

CAPÍTULO 2 - AUTORIDADE NA FAMÍLIA

2.3 Adolescência e autoridade familiar

Para muitos autores a adolescência é o período em que o adolescente busca libertar-se da família, para atingir sua independência pessoal.

Para Carpenedo, Melo, Silveira e Wagner (2005) como a adolescência é um período decisivo no desprendimento da família, o jovem passa a voltar-se mais para o meio social, ao seu grupo de iguais. A família deixa de ser o centro de sua atenção. O adolescente passa a ter uma atitude contestadora perante a autoridade em geral, o que é fundamental para desenvolver sua identidade.

Conforme Salles (1998, p.65) ressalta o grupo de amigos vai ajudar no processo de separação da família, "*ajudando na transição entre o mundo infantil e o do adulto e contribuindo para o questionamento dos valores dos pais*". Isto ocorre porque as normas e condutas do grupo de amigos podem estar em desacordo com os da família, se tornando uma forma do adolescente contestar o controle familiar.

Como os adolescentes passam a manter contato com pontos de vista diferentes passam a questionar as regras estabelecidas pelos pais, principalmente por valorizar e muito a opinião dos amigos

Porém, é fundamental ressaltar que não somente os filhos passam por mudanças, mas os pais também as sofrem. Becker (2003) traz essa discussão, evidenciando o quanto este período é complicado também para os pais, pois o adolescente passa a olhá-los a partir de uma visão mais critica, analisando seus conceitos e modo de vida.

Os adolescentes vivem em conflito entre ser criança e ser adulto, portanto ao mesmo tempo em que discorda de seus pais e buscam sua independência e autonomia, possuem a

necessidade de proteção e colo. Os pais se sentem confusos em como agir com seus filhos, pois ao mesmo tempo em que são alvos de críticas são cobrados de oferecer proteção e segurança (BECKER, 2003).

Segundo Salles (1998) citando Paschoal a relação entre pais e filhos é marcada pela ambivalência, onde se caracteriza ora pela permissividade e ora pelo rigor. Os exemplos citados são de que ora os pais permitem que os adolescentes usem bebidas alcoólicas e ora impedem os filhos de passearem. São dificuldades encontradas pelos pais, pois seus filhos já não são mais crianças, porém ainda não são adultos.

No contexto de uma sociedade que promove o estabelecimento de relações mais igualitárias entre as gerações, as relações entre pais e filhos também sofrem transformações. Salles (2005, p.6) aponta que algumas pesquisas feitas demonstraram que "*hoje, as relações familiares se baseiam mais no dialogo, na participação, na igualdade, na afeição e na compreensão*".

4. O depoimento dos alunos

As respostas dos alunos foram classificadas e categorizadas em diferentes blocos temáticos definidos a partir do discurso dos participantes e da revisão da bibliografia da área. Com isso buscamos verificar a concepção de adolescência e as relações de autoridade no âmbito familiar e escolar.

4.1 A adolescência e o adolescente.

Para os entrevistados, o adolescente esta em processo de preparação para uma vida posterior:

Aluno (12) - A adolescência é a fase de transição da criança pro adulto. Não chega a ser uma criança porque já ta evoluindo nos pensamentos, já esta com os pensamentos mais maduros. Não chega a ser um adulto porque não sabe direito ainda o que ta fazendo, ainda ta errando, ainda ta aprendendo... Isso que é adolescente pra mim.

Os adolescentes apresentaram que ao mesmo tempo em que demonstram estarem em fase de curtir a vida, também se preocupam com o futuro:

Aluna (8) - Adolescente pra mim é um período que você tem que pensar nas conseqüências que você vai ter, por exemplo, se você vai na escola e não faz a lição, isso vai ter uma conseqüência, entendeu, então adolescente é assim...você tem que brincar, se divertir, assim entre aspas, não assim sair com os amigos, adolescente e começar a beber, a adolescência é um período da sua vida que você tem que começar a pensar o que você vai querer ser mais pra frente.Dependendo do que você fizer mas pra frente você não vai ter uma carreira, estabilidade assim...de dinheiro, financeira né...

Este aspecto vai de encontro com Fernandes (2003) que relata que o caráter de transitoriedade é o que garante a especificidade da adolescência.

Os alunos entrevistados caracterizaram o adolescente como irresponsável, despreocupado, rebelde, só deseja curtir a vida, sem limites, preocupado somente com o presente.

Aluno (14) - Ah, adolescente gosta de sair, bagunçar, ir em balada, essas coisas assim.A maioria é assim.

Aluno (15) - Adolescência pra mim são as coisas novas que aparecem, a influência dos amigos. Sair, querer se divertir. Conhecer novas culturas. Como diz é viver a vida, nessa fase de adolescente.

Porém é importante ressaltarmos que os alunos entrevistados pouco se enquadram na representação que eles mesmos possuem sobre o adolescente.

4.2 Os adultos e os adolescentes

Para entender a percepção de adolescência e adolescente, perguntamos ainda aos entrevistados sobre como eles se sentiam na sociedade. Alguns alunos disseram que não são reconhecidos como cidadãos:

Aluna (5) - Um pequeno inseto. Assim, por exemplo, adolescente não tem muita coisa pra oferecer, trabalha, demora muito pra trabalhar, já trabalha adulto já, então na sociedade parece que a gente não serve pra nada, só pra boiar e pedir presente.

Aluno (12) - Ah! A sociedade tem uma visão ruim do adolescente. Pode ver na televisão mesmo, sempre vejo reportagem falando: “os adolescentes e as drogas”, “os adolescentes e a violência”, “os adolescentes e...”, só que se você for ver não é uma coisa assim de adolescente, é uma coisa que até assim no cotidiano desde criança até o adulto, não só do adolescente. É geral né?

As falas destes alunos confirmam os estudos de autores como Fernandes (2003) e Abramo (1994) que relatam sobre a dificuldade dos adolescentes em serem reconhecidos como cidadãos e até mesmo como sujeitos capazes de terem uma atitude ativa e importante na sociedade.

4.3 A autoridade

Podemos perceber que autoridade para os adolescentes se trata principalmente de relações de mando e obediência, chegando a ser até mesmo relações de poder:

(aluno 6) É mandar alguma coisa.

(aluno 11) Ah...quando eu penso em autoridade penso no meu pai me mandando fazer as coisas. Ah sei la...pra mim é mandar alguma coisa. Também é quando a mãe pede alguma coisa, as coisas que você pode ou não fazer.

(aluna 13) Ah pra mim autoridade é aquele que manda.

4. 5 A família: as relações de autoridade

Para a maioria dos entrevistados o pai é quem representa a autoridade:

(aluno 4) A autoridade em casa é meu pai. Com ele tem que andar na linha...

(aluno 15) Eu diria que é meu pai a autoridade.

Este se apresentou como um empecilho no relacionamento e na comunicação entre pais e filhos, principalmente quando o pai abusa das prerrogativas de sua posição de autoridade. Varias vezes esses adolescentes, independente da idade, relataram que os principais conflitos surgem quando o pai pega no pé, é muito protetor, e é rígido e inflexível. Portanto os conflitos que os adolescentes possuem com os pais podem ser derivados dos conflitos que possuem com a autoridade paterna.

Porém a mãe também representa uma figura de autoridade:

Aluno (7) - É mais minha mãe né. Porque meu pai fica mais fora, mas quando ele ta ele também é. Mas como eu fico mais com a minha mãe é mais ela mesmo. É mesma coisa, só que é ela que sempre ta mais falando né.

Aluna (13) - É minha mãe. Minha mãe manda e nóis tem que obedece. E a gente obedece. É mãe né. Eu agradeço ela, sempre cuidou de mim né.

A mãe se apresenta como autoridade principalmente em algumas situações: quando é mais presente em casa do que o pai, onde acaba ficando responsável por fazer valer as regras da casa e colocar os limites com mais freqüência que os pais, ou então quando é esta quem cuida da questão financeira da família, ela quem decide como o dinheiro vai ser empregado.

Para alguns alunos para a autoridade na família ser considerada legítima a pessoa que ocupa a posição de autoridade tem que cumprir com suas obrigações morais. Inclusive alguns alunos relataram obedecer a autoridade dos pais visto que estes sempre cuidaram dele, o que seria a obrigação moral dos pais:

Aluna (1) - Ah minha mãe é a autoridade pra mim, ela é nossa mãe né? Ela sempre cuido da gente.

Os entrevistados dizem que a autoridade dos pais se baseia fundamentalmente pelo dialogo, como pode ser observado nas falas a seguir:

Aluna (3) - Ah, eles conversam só.

Aluna (8) - Ela impõe conversando, não é na briga, xingando, ela conversa.

Aluno (15) - Autoridade pra mim não é aquela pessoa que bate.Que vai lá e espanca o filho, não.Meu pai é aquela pessoa que chega conversa com o filho numa boa.Tem que explicar o que ele ta fazendo de errado.Levar o filho pro caminho certo.

O dialogo é utilizado como uma forma de buscar conscientizar o filho daquilo que os pais consideram que é melhor para eles, ficando a cargo do filho escolher quais atitudes prefere tomar. Os pais, portanto, parecem somente aconselhar os filhos:

Aluno (12) - Não chega a ter uma regra, tem coisas que ela fala pra você fazer, tal, mas isso não chega a ser regra né. Em casa pelo menos não chega a ser isso não. Quem nem ela fala, ela não manda nada, só pede, você faz o que você quer.

Aluna (16) - Ele conversa, não é de colocar regras, ele sempre aconselha né, ai vai de você, se você acabar não obedecendo você sabe as conseqüências né, então ele deixa claro o que é certo. É isso ai.

O que podemos perceber é que as relações de autoridade se tornaram mais democráticas. A este respeito Salles (2005) citando Lasch (1991) aponta para o fato de que ao buscar a igualdade nas relações familiares as exigências não existem mais.

4.6 O permitido e o proibido pela família

Todos os adolescentes entrevistados relataram não cumprir sempre as regras impostas. Relatam que às vezes há um confronto direto com os pais, onde procuram ignorar sua autoridade:

Aluno (2) - Quando é na minha casa assim, e eles pedem pra mim ajudar eles, eu vou pra rua, saio com meus colegas.

Aluna (3) - Ai eu falo pra minha mãe eu to cansada, não to com vontade, ai ela acha meio ruim, mas eu não faço não.

Aluno (14) - Ah, eu do um perdido. Minha mãe manda fazer alguma coisa eu fico enrolando. Saio escondido.

Todos os adolescentes deixaram transparecer em suas falas que existe uma grande flexibilidade nas regras dos pais, o que pode representar uma perda de autoridade destes. Todos os alunos relataram que os pais não possuem atitudes firmes quando desafiam sua autoridade:

Aluno 2) Não acontece nada.Só minha mãe briga assim porque eu não ajudo, mas normal, mas depois deixa quieto.

Aluna (5) - Ela nem briga.Ela deixa quieto.

Aluno (11) - Ah! Fica meio brava, mas logo passa.

4.8 A família: o trabalho e a busca por autonomia

Os motivos que levaram os adolescentes a trabalharem são bastante diversificados, porém a busca por autonomia financeira foi afirmada enfaticamente.

Aluna (9) - Tinha vontade de ser mais independente, ter meu próprio dinheiro pra poder comprar minhas coisas.

Aluna (10) - Comecei a trabalhar pra ajudar meu pai, e pra mim ser independente dele.

Aluno (14) - Comecei porque quis mesmo, pra ter minhas coisas, não depende de pai e de mãe.

Os adolescentes apontaram que ocorreram algumas diferenças depois que começaram a trabalhar. Todas elas faziam referencia a sua relação com a autoridade dos pais:

Aluna (9) - A gente muda um pouco, principalmente com relação ao dinheiro. Depois que eu comecei a trabalhar ai sim que eu nem ligava mais pro meu pai mesmo, eu já tinha meu dinheiro, não precisava mais dele, não precisava nem olhar mais pra ele. A gente se sente mais independente.

Aluno (11) - Minha mãe sempre falou cabeça vazia oficina do diabo, e ela tem razão. Sem contar que eu não preciso mais tanto deles, eu posso pagar minhas coisas.

Todos os adolescentes entrevistados que trabalham disseram que a principal diferença foi o fato de se sentirem menos dependentes dos pais.

5 Considerações finais

Foi possível perceber, entre outros aspectos, que os adolescentes, independente das idades, caracterizam o adolescente e a adolescência da mesma forma. Colocam o adolescente como aquele que é irresponsável, despreocupado, rebelde, só deseja curtir a vida, sem limites, preocupado somente com o presente. Portanto, a visão que os alunos apresentam sobre a adolescência, assemelha-se com a visão de que a sociedade possui sobre esta fase da vida.

Porém, nos parece que os alunos pouco se enquadram na representação que eles mesmos fazem sobre o adolescente. Pois se mostram como possuidores de responsabilidades e preocupações, inclusive com as do futuro, como arrumar emprego e adquirir estabilidade financeira.

Os adolescentes também relatam diretamente ou indiretamente o fato da adolescência ser um período de transição entre a vida infantil para a vida adulta. Assim, é negada a eles a participação em diversas atividades que se consideram capazes ao mesmo tempo em que a

sociedade exige que cresçam depressa. Estes aspectos dificultam com que o adolescente seja reconhecido como sujeito e como cidadão na sociedade.

A autoridade para os adolescentes é caracterizada principalmente por relações de mando e obediência. Sendo assim, representada através de relações de poder. Assim como se fazem presentes nas relações entre os pais e os filhos.

Pudemos perceber a existência de relações mais igualitárias entre as gerações, onde nestas famílias os relacionamentos são baseados na participação, afeição, compreensão e no dialogo.

A autoridade familiar é baseada principalmente pelo dialogo. Os pais, segundo os depoimentos, buscam uma conscientização dos filhos acerca do que consideram certo e errado, dando aos filhos oportunidades de escolhas. Assim, nos parece existir certa flexibilidade nas regras impostas pelos pais. Fato que pode demonstrar uma perda da autoridade destes, principalmente por serem descritas situações em que os pais não possuem uma atitude firme quando os adolescentes desafiam sua autoridade.

Referências Bibliográficas

ABERASTURY, Arminda, KNOBEL, Mauricio. *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981

ABRAMO, Helena. W. Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano. São Paulo: Scritta/Página Aberta, 1994.

_____Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n.o. 5 e 6, mai – dez, 1997.

AQUINO, J. G. *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*. São Paulo: Moderna, 2003.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986

BECKER, D. *O que é adolescência*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

BILAC, Elisabete Dória. "Família: algumas inquietações", In CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (org.). *A família contemporânea em debate*, São Paulo: Cortez, 2000.

BOCK, A. M. B. *A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano:* a adolescência em questão. **Cadernos CEDES** , Campinas, v. 24, n. 62, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 Nov 2007.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação.* Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora. 1994

CAVALCANTI, V. R. S.; PETRINI, J.C: Família, Sociedade e Subjetividades: uma perspectiva multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DE BEM, Laura Alonso.; WAGNER, Adriana. *Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível socioeconômico*. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 1, n. 11, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n1/v11n1a08.pdf>

ELKIND, D. *Sem tempo para ser criança:* a infância estressada. Trad.: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2004

ERIKSON, Erik. Identidade, juventude e crise. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FERNANDES, D. G. **Ir-remediável campo de sonhos de futuro: representações sociais da escola entre jovens estudantes de escolas públicas no sertão nordestino.** 2003. 256 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

KNOBEL, Maurice. Um enfoque psico-social de la juventud contemporânea. *Rev. Argentina de Psiquiatria y Psicologia de la Infancia y la Adolescencia*. Buenos Aires: Kargienam, Cuaderno 1, 1971

LEVISKY, D. L. *A Mídia – Interferências no Aparelho Psíquico.* In: Levisky, D. L. (Org.). *Adolescência:* pelos caminhos da violência: a psicanálise na prática social. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

MARTINS, P. O.; TRINDADE, Z. A.; ALMEIDA, A. M. O. *O ter e o ser:* representações sociais da adolescência entre adolescentes de inserção urbana e rural. **Psicologia Reflexão e Crítica.** , Porto Alegre, v. 16, n. 3, 2003 .

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5 e 6, mai – dez, 1997.

ROMANELLI, G. Autoridade e poder na família. *In*: A família contemporânea em debate. CARVALHO, M. C. B. de. São Paulo: EDUC/Cortez, 2000.

ROUDINESCO, E. A família em desordem. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

SALLES, L. M. F. **Adolescência, escola e cotidiano**: contradições entre o genérico e o particular. Piracicaba: UNIMEP, 1998.

_____Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Revista Estudos de Psicologia**. V.22. N.1. Campinas:Unicamp, 2005.

SARTI, C. A. . A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2007. v. 1. 152 p.

_____ Família e individualidade: um problema moderno. In: Carvalho, Maria do Carmo Brant de. (Org.). A FAMÍLIA CONTEMPORÂNEA EM DEBATE. São Paulo: EDUC, 1995.

_____ Vulnerabilidades e alternativas: uma análise de projetos sociais na área de juventude. In: 22ª Reunião Anual de Antropologia, 2000, Brasília (DF).

_____ A família como ordem simbólica.. Psicologia USP, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 11-28, 2004.

SILVA, Renata Raimundo da. ; AMAZONAS, Maria Cristina Lopes de Almeida. ; TERTO, Luisa de Marilak de Souza. ; DAMASCENO, Prisciany Ramos. *Arranjos Familiares de Crianças das camadas populares*. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 8, n. especial, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa03.pdf>

WAGNER, A. et al. *Estratégias de comunicação familiar:* a perspectiva dos filhos adolescentes. **Psicologia Reflexão e Crítica.** , Porto Alegre, v. 18, n. 2, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722005000200016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 Ago 2007.

A PERCEPÇÃO DO ADOLESCENTE ABRIGADO SOBRE O CUIDADO DE SI E DA ONG QUE O ACOLHE

Marlene Schüssler D'Aroz
Tania Stoltz

Resumo

O estudo visa a conhecer como adolescentes abrigados percebem e compreendem o cuidado de si e o cuidado da ONG que os acolhe. Justifica-se pela possibilidade de refletir e desenvolver práticas cotidianas mais próximas das necessidades dos adolescentes abrigados. Contribui, também, para uma possível intervenção junto a ONG, os seus familiares, auxiliando-os e oferecendo indicativos que possam gerar mudanças no interior da mesma. Cuidar da criança é compreender sua singularidade como pessoa e como ser em contínuo processo de crescimento e desenvolvimento. Trata-se de um estudo qualitativo e de caráter exploratório a partir do método clínico de Piaget. A pesquisa foi desenvolvida em uma ONG na Região Metropolitana de Curitiba, Paraná. Foram entrevistados 10 adolescentes com idades entre 13 e 18 anos por meio de uma entrevista semi-estruturada. Como resultado observou-se que os adolescentes expressam, sobretudo, o desejo de serem orientados principalemente pelos pais, sobre os perigos, sobre o que podem ou não fazer, o que devem ou não fazer, sem uso de violência. Podemos concluir que tanto a ONG, como os familiares precisam rever as suas funções, e educar para além do afeto, trabalhando mais adequadamente limites, indicando-lhes uma direção. Aponta-se para a necessidade de um trabalho de intervenção na ONG que possibilite desenvolver maior sensibilidade para as necessidades diárias, para que, a partir desta orientação, o adolescente possa trilhar o seu próprio caminho.

Palavras-chave: Adolescência. Abrigamento. Vulnerabilidade social

1 Pedagoga Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2008).E-mail:marlenedaroz@yahoo.com.br
[2] Pedagoga, Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001) e Pós-Doutora pelos Archives Jean Piaget da Universidade de Genebra, Suíça (2007). Atualmente é professora do PPGE da Universidade Federal do Paraná. E-mail: tstoltz@ufpr.br

As diferentes realidades vividas por muitas das crianças e dos adolescentes ocorrem de um lado, por pertencerem a espaços e tempos marcados por desigualdades sociais e econômicas e de outro, por terem sido ao longo da história, expressão dessas desigualdades. Junto com estas, importantes fenômenos e movimentos sociais, tais como, a entrada das mulheres no mercado de trabalho e sua maior participação no sistema financeiro familiar, acabaram por imprimir um novo perfil à família. Outro fator relevante como a pobreza, muitas vezes a miséria, deixa muitas famílias sem condições de suprir as necessidades básicas de seus filhos, tais como alimentação, saúde e educação. Diante desta situação (KOLLER, 1996) muitas famílias não conseguem fortalecer vínculos com seus pares podendo acontecer o rompimento das relações familiares, aumentando as tensões e os problemas, deixando de ser o seu lar um lugar seguro para a criança crescer e por vezes a criança, fragilizada e sem a família, busca outros vínculos para se desenvolver, sendo a rua um deles. Situação semelhante pode ser confirmada nos fragmentos da fala de um dos adolescentes pesquisados.“*Minha avó cuidou mais de mim, minha mãe ficava na rua e fica até hoje né, só que diferente, ela cata papel, antes não era assim, era nas drogas e isso é ruim*”.(T;15;2). Na rua ficam expostos a inúmeros riscos (como drogas, prostituição, furtos e doenças). Muitas vezes, sem saber como lidar com os problemas, os pais e depois os filhos o abandonam.

Como se não bastassem dificuldades familiares, muitos jovens cuja identidade é construída sobre a fragilidade e a impotência para contestar, são banidos da sociedade e excluídos em relação aos padrões socialmente estabelecidos. Essas crianças e adolescentes,

frutos das desigualdades sociais, tem mais dificuldades de se inserir no mercado de trabalho, freqüentar uma universidade, fazer cursos profissionalizantes.

Uma destas pesquisas com crianças e adolescentes não mais em situação de rua, mas abrigados em uma ONG revela que a maioria dos entrevistados, antes de serem abrigados, vivia com seus familiares, porém, costumavam mudar frequentemente entre família, rua e projetos. A razão disso, se dava por expulsão, fuga de condições insuportáveis na família, procura por uma melhor qualidade de vida (SCHMIDT, 2007 p. 32).

Estes adolescentes, ao serem questionados sobre os motivos da sua situação de rua, descreveram-se como sendo na família, recipientes passivos de problemas e maus tratos. "*Que eles me cuidassem como um pai cuida de um filho, dando tudo né, porque eles não me deram nada de bom.Só queria que minha mãe não bebesse mais, só isso ta bom".*(C.18;3). Ao se referir a rua, descrevem-se como atores ativos que desenvolvem várias atividades de sobrevivência como: captação de recursos materiais (alimentação, roupas e etc), formação e organização de um grupo, organizam lugar de moradia. Trabalhar, pedir esmola, roubar, obter drogas (estas obtidas principalmente para não sentir fome, medo, esquecer as dificuldades e brincar de "ser criança"). Além disso, relataram que construir vínculos com outras pessoas, tem uma função fundamental nas experiências na rua (SCHMIDT, 2007 p. 33).

Ainda na mesma pesquisa, os adolescentes revelaram que experienciam uma sociedade que não apóia, que rejeita, abusa e ameaça. Por este motivo eles também ficam revoltados e rejeitam a sociedade. Este discurso é comum na vida dos meninos abrigados, uma vez que a sociedade rejeita seus pais, está rejeitando os filhos destes pais e, por conseqüência, a rua passa a ser para muitos, contexto de fuga e, mesmo que este permita outros tipos de maus tratos, se diferencia da família e da sociedade por eles entendida.

A esse respeito, à medida que a família encontra dificuldades para cumprir satisfatoriamente suas tarefas básicas de socialização e de amparo/serviços aos seus membros, são criadas situações de vulnerabilidade. Logo, pode-se concluir que a vida familiar, para ser efetiva e eficaz, depende de certas condições que garantam a sustentação da mesma e a manutenção de seus

A geração dos jovens atualmente é bastante afetada por desencanto, incertezas quanto ao futuro, distanciamento em relação às instituições, descrença na legitimidade das mesmas e na política formal, além de resistência a autoritarismos e à "adultocracia"

(RIZZINI, 2003). Nesse caso, a escola e a família já não têm o mesmo caráter de referência que tiveram para outras gerações. Além disso, verifica-se uma ampla diversidade na construção das referências em grupos de uma mesma geração. Essa abordagem revela que a violência, tendo os jovens como vítimas ou agentes, está intimamente ligada à condição de vulnerabilidade social desses indivíduos. Afinal, eles sofrem, na atualidade, um risco de exclusão social sem precedentes, devido a um conjunto de desequilíbrios provenientes do mercado, este, por sua vez, interfere no ambiente familiar, modificando a sua maneira de pensar e agir.

Sem saber para onde ir, o que fazer e com quem contar, muitos adolescentes, na tentativa de sobreviver a tantas mudanças, praticam pequenos furtos, usam drogas ou se envolvem em conflitos. A família cada vez mais tem deixado a responsabilidade do cuidado para as instituições de acolhimento. O acolhimento é uma prática muito antiga e sua história tem percorrido, desde então, um longo percurso que ganhou força a partir do século XIX. A criança que não podia ser atendida pelos pais biológicos era entregue por eles ou por mediadores a outras famílias. Ao longo dos anos, este tipo de acolhimento sofreu mudanças significativas, mas mesmo assim, muitas crianças e adolescentes convivem atualmente nas ruas e com mais sorte, em instituições de acolhimento.

Atualmente o acolhimento institucional, vem sendo uma alternativa dentro da política de atendimento a crianças e adolescentes em situações de risco, sejam nos casos de instituições que prestam atendimento em regime de abrigo ou nos casos de família provisória. Essa prática, aliada à fácil retirada da criança de sua família para as instituições criou uma verdadeira cultura da institucionalização.

Essa cultura ganhou força a partir da década de 1990 merecendo maior atenção por marcar uma mudança importante de paradigmas em relação ao cuidado e proteção à população infantil e juvenil, sob o ponto de vista dos seus direitos (BAPTISTA, 2006). Estes paradigmas estão contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, lei 8.069 de 13/07/90, quando a criança e o adolescente passaram a ser "sujeitos de direito". Isso quer dizer que o atendimento e a proteção não são favores concedidos, são direitos assegurados por lei. Por direito entende-se o conjunto de regras que regulamenta a relação entre as pessoas. A cada direito corresponde um dever que pode ser individual ou coletivo (BAPTISTA, 2006).

Quando isto não ocorre ou as crianças e os adolescentes encontram-se vulneráveis ou em situação de risco fundado por ação ou omissão da família, sociedade ou Estado,

aplicar-se-ão as medidas de proteção previstas no ECA. Uma das medidas de proteção é o acolhimento da criança ou adolescente por instituições designadas por promotores ou juízes. Com a promulgação do estatuto, as instituições acolhedoras passaram a ter uma nova denominação – Abrigo. Este, como prevê o Estatuto, abriga a criança que apresenta uma multiplicidade de dificuldades, começando pela impossibilidade dos pais de prover até mesmo o essencial para sua sobrevivência.

Entretanto, vale lembrar, que abrigar estes sujeitos não significa apenas dar a eles um teto. A partir do momento da chegada da criança ou adolescente ao abrigo, este, por sua vez, não só o acolhe, mas passa a ter outras atribuições. A instituição deve priorizar como objetivo, o retorno da criança ou do adolescente abrigado a sua família de origem no mais breve prazo possível. Deve também, assegurar que sejam assistidos por profissionais das diversas áreas e que sejam aplicadas medidas com objetivo de proteger a criança ou adolescente.

Quanto ao adolescente abrigado, embora, muitas vezes não compreenda exatamente porque foi parar ali, tenderá a atribuir esse acontecimento a uma vontade ou decisão arbitrária de alguém (ERNESTO e ROSA, 2007). Esta decisão, leva a criança e o adolescente a viver com medo, a insegurança, a saudade, a sensação de liberdade, a incerteza da separação, a angústia da espera, não sabemos, mas a criança sabe que se está em um abrigo é porque teve pelo menos um dos seus direitos desrespeitados.

Sabemos que a trajetória do processo de abrigamento não se finda na chegada dessas crianças ao abrigo. Este é só o começo de um longo caminho vivenciado por elas, por seus familiares e por todos os profissionais de vários segmentos envolvidos.

Na tentativa de proteger e preservar a individualidade de cada um dos abrigados, de apoiar a construção de um novo projeto de vida, uma ONG tem sido além de um lar temporário, uma esperança para muitas crianças e adolescentes. A referida ONG desenvolve um trabalho com crianças e adolescentes há aproximadamente 15 anos, abriga atualmente, 80 meninos com idades compreendidas entre 7 e 18 anos. A ONG, desde a sua criação, tem se fortalecido a partir da colaboração de empresas, prefeituras de Curitiba e região metropolitana, voluntários, amigos dos meninos, formando uma importante rede de colaboração para realizar o sonho de crianças e adolescentes, que é antes de tudo, um direito fundamental. Desde então, cada conquista foi marcante para se tornar o espaço que é atualmente.

A ONG, além de abrigo, é para esses meninos uma família diferente, além do fato da instituição possuir suas guardas provisórias enquanto esperam por adoção ou retorno à

família de origem. Neste espaço, na medida do possível, recebem toda a atenção necessária para o seu desenvolvimento cognitivo e emocional, além das oportunidades em projetos, de freqüentarem a escola e de receberem toda a atenção nas necessidades básicas diárias. A maioria dos adolescentes abrigados eram moradores de rua e não tinham a presença de um adulto que determinasse regras, limites e, nem mesmo, o atendimento às necessidades básicas. Para Cari e Adri, a ONG se diferencia por oferecer cursos, cuidar da escola, oferecer oportunidades que não encontram na família ou diferem das encontradas na mesma. Mesmo assim, o que a família oferece e a forma como o faz não deixa de ser significativa na vida deles." A forma como outras pessoas cuidam de seus filhos tem a ver com a forma como te cuidam na ONG *?*

> *"É..tem...aqui eu estou estudando, fiz um monte de coisas, faço curso só. (...) na minha casa eu ia para a rua, não queria nada, aqui faço um monte de curso ai.....O importante é eu ficar aqui né, aprender mais coisas, melhor que ficar na rua, na rua eu não tinha nada, aqui estou aprendendo...aprendendo tudo, aprendo respeitar e aprendo jogar bola, um monte de coisar."*. (A. 15;9).

> *"Meu padrasto bebe, não me dou com ele, não quero vê ele em casa, se ele está lá eu saio, não fico lá, vou para a rua.Estou aqui faz uns 7 anos, as vezes penso em sair, ir pra casa, mas lá eu penso em voltar e ficar aqui". "(...) queria estar em casa, só que quando estou lá quero voltar, nem eu me entendo*"(C.16.9).

Segundo Bronfenbrenner (1991), a simples ausência de interações com um ou mais adultos que queiram o bem incondicional das crianças que estão sob seus cuidados pode se constituir uma ameaça ao desenvolvimento psicológico saudável. Embora se reconheça que a privação econômica é uma das principais fontes de risco sócio-cultural para a criança, a privação social pode se fazer presente nos vários sistemas do espaço ecológico, caracterizado por relacionamentos capazes de minar dia após dia o desenvolvimento humano.

A insegurança vivenciada pelo adolescente Cari pode não ter relação somente com a dificuldade na convivência com o padrasto. Esta incerteza, segundo Costa (2002), pode estar relacionada com as dinâmicas sociais pautadas por desigualdades, segregações, inserção deficitária na educação e no mercado de trabalho; ausência de oportunidades de lazer, formação ética e cultural em valores de solidariedade, cultura de paz e distanciamento em relação aos modelos que vinculam esforços a êxitos. Frente a estas adversidades, situações de violência e abandono costumam vitimizar principalmente os jovens, por serem estes os mais fragilizados e estarem intimamente ligados à condição de vulnerabilidade social.

Embora o desejo da maioria das crianças e dos adolescentes abrigados seja o de estar com a família, independente da situação em que ela se encontra, alguns adolescentes não sentem o mesmo desejo. Eles não acreditam que a família os deseja de volta,

conseqüência das experiências vivenciadas antes do abrigamento. Situações como estas merecem uma atenção especial e para estes casos, a ONG desenvolve um trabalho de intervenção que se inicia desde a chegada da criança ou do adolescente, buscando levantar um diagnóstico de como esta família se apresenta, quais são as suas reais necessidades e como é possível intervir. Estas atividades podem ser confirmadas no mais recente trabalho publicado pela ONG em (DÜRING, *et al* 2007*).*

Como já mencionamos neste estudo, o trabalho da ONG, no que se refere ao atendimento as famílias dos meninos abrigados, vem obtendo resultados bastante significativos com a (re) inserção na família de um dos meninos participantes deste estudo, além de seu irmão e de outros 8 adolescentes no início do ano de 2008. A possibilidade, a cada ano, de retorno familiar desses e de outros adolescentes abrigados, se deve ao trabalho que a ONG vem realizando com o apoio de voluntários, parceiros amigos dos meninos e de profissionais de diversas áreas de trabalho, inclusive da área da saúde, junto às famílias. O trabalho realizado pela ONG e amigos da ONG vem ganhando cada vez mais força e os resultados podem ser observados no relato dos adolescentes pesquisados, bem como dos seus familiares. A partir do momento que o adolescente foi abrigado, a sua vida começou a ganhar novos rumos, novos amigos. Na ONG, eles podem construir um projeto de vida, uma oportunidade que muitas famílias relataram não poder oferecer. Mudanças significativas também foram percebidas pelas famílias em seus filhos. Para as famílias, os filhos estão mais disciplinados, compreensivos, mais interessados por outras coisas e menos pela rua e pelas drogas.

Para os adolescentes, o que diferencia a ONG da família é ter a presença de uma pessoa que dê a direção do que é certo e errado, ter oportunidade de fazer cursos, ficar longe dos perigos da rua e da família, e ter um amigo presente com quem podem contar.

Para atender os meninos, foi preciso ampliar a rede de apoio, e assim, gradativamente, a ONG conquistou também o apoio de professores e instituições educacionais que resultou numa proposta pedagógica avançada de acordo com os quatro pilares da Unesco: aprender a ser; aprender a conviver; aprender a aprender; aprender a fazer (DELORS, 2005). A partir da proposta pedagógica, os adolescentes participam ativamente de atividades como: acompanhamento escolar, futebol, informática, dança, oficinas de artesanato, horta, reciclagem de lixo e jardinagem.

O trabalho da ONG se encaixa na idéia primordial de que a família que acolhe uma criança, de certa forma, também acolhe a família de origem, apoiando-a nos momentos de

crise (RIZZINI, 2006), porém, relata a autora, é preciso saber que família de apoio (acolhedora) não é substituta, apesar de desempenharem papel de maternagem. Ainda segundo Rizzini (2006), para muitos, as crianças em situação de rua expressam o nível de miséria de suas famílias. Por outro lado, constrói-se a representação de que elas não têm família, "são da rua" ou de que foram abandonadas por pais desprovidos de afetividade.

Uma das grandes virtudes da ONG é o eterno recomeçar. Este recomeçar a cada dia, como se fosse o primeiro, significa para a equipe de educadores e coordenadores, para as crianças e para os adolescentes, que o trabalho desenvolvido por todos é permanente e dinâmico. Os resultados vêm mostrando a cada ano que mudar é possível, crescer é preciso, planejar é fundamental. Com a participação de todos, engajados nas virtudes que norteiam a missão da ONG, é possível proporcionar às crianças e aos adolescentes uma nova oportunidade na vida.

O trabalho que a Ong desenvolve conta com a participação efetiva do grupo de educadores. Para Costa, ser educador no espaço social e trabalhar com crianças e jovens em situação de dificuldade pessoal e social, é pois, "lutar para que nossos educandos possam ver realizarem-se na idade adulta as melhores promessas da primeira infância, superando os descaminhos da adolescência, frutos, a um tempo, das circunstâncias sociais e da peripécia existencial de cada um" (COSTA,1991 p. 53-57).

Segundo Costa (2002), a tarefa de educar torna-se mais relevante quando se trata de crianças e adolescentes, e mais relevante ainda, quando quem educamos são crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Quando se fala em crianças "em situação de rua"**,** sabe-se das dificuldades que as rodeiam, por isso, precisamos compreender não unicamente as crianças, mas, antes de tudo, o conjunto das interações que as crianças mantêm com a rua e com os outros atores sociais. Esses sujeitos, muitas vezes, trazem em sua biografia experiências de opressão e de humilhação, provocadas por outras crianças ou adultos.

Trabalhar com estes sujeitos requer segundo Romans (2003, p. 167-169), mais que se identificar com a área social, requer habilidade profissional técnica, de interação ou conhecimento, de competência social, de formação em atitudes e valores, de formação para o auto-cuidado do educador. A partir destas, entre outras competências, o educador deve comportar-se como membro de uma equipe, em sua realidade mais próxima, e como membro da instituição na qual trabalha. A criança ou adolescente, ao chegar no abrigo, o vê como um lugar estranho e até hostil.

Por outro lado, acredita que este pode ser o lugar onde vai encontrar a compreensão de seus conflitos e dificuldades. Neste momento, devemos olhar as crianças como pessoas com potencialidades, habilidades e competências. A presença educativa também é feita de silêncios, pois nem sempre é possível para a criança expressar em palavras seus sentimentos e vivências. Neste momento, a criança precisa saber que tem com quem contar se precisar de ajuda.

Aprendemos muito uns com os outros, e a criança aprende com os adultos do seu convívio os valores fundamentais para sua existência. Precisam de limites e de regras claras para pautar suas atitudes, mas precisam igualmente de compreensão e de afeto. O educador deve se conscientizar que cada atitude sua é um recado que manda para a criança a que atende.

> "*Os educadores são como pais para nós, mostram coisas que nem nossas famílias nos mostraram. Por isso nós temos que dar valor no que temos aqui na ONG, os educadores também nos ajudam nas nossas dificuldades familiares e escolares, sem os educadores nós não teríamos a educação que nós temos hoje, por isso que dizemos que eles são como pais". (MENINOS ABRIGADOS in DÜRING, et al; 2007, p. 26).*

Ser educador social é muito mais complexo do que se possa imaginar. Não basta, como costuma-se acreditar que, gostar de criança e de fazer o bem, o trabalho em um abrigo é o ideal e responde estes anseios. Ser educador social requer conhecimento, compromisso, habilidades, tolerância, enfim, muitas outras considerações. Para muitos dos adolescentes, os educadores, representam os pais que eles não têm ou não tiveram, e ainda, dependendo da relação, os pais que gostariam de ter.

É preciso tomar cuidado com esse sentimento, com o referencial que os educadores representam para eles, pois se ao retornar para suas famílias este referencial não se conferir nos pais biológicos, o adolescente pode encontrar dificuldades de reatar vínculos, ou mesmo de construir outros. É por esta razão que o trabalho na ONG com as famílias torna-se fundamental ao buscar reaproximar os filhos dos pais valorizando o que cada um tem de especial para oferecer e mudar.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo identificar quais indicadores predominam nas percepções dos adolescentes abrigados na ONG sobre o trabalho desenvolvido pelos

educadores e na organização não-governamental voltada a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

As nossas crianças e adolescentes entendem o que está acontecendo à sua volta e mostram que sabem como necessitam ser cuidadas. Apesar da realidade em que vivem suas famílias, as crianças e os adolescentes têm esperança de mudar de vida, mas para que isso aconteça, o apoio da família é vital.

Como as estruturas sociais e culturais também estão sujeitas às mudanças históricas, a vida das pessoas reflete as influências de seu tempo histórico que, por sua vez, são manifestadas de diferentes formas e em diferentes lugares. Portanto, a ecologia social de cada ambiente dará uma forma particular aos acontecimentos históricos que marcam uma determinada geração. Tendo em vista que as diferenças individuais e as trajetórias de vida estão em constante interação com as mudanças presentes nos ambientes sociais, as respostas produzidas são variadas, gerando conseqüências especiais. É evidente que a solução ideal para a questão dos meninos em situação de rua culminaria em seu retorno à convivência com seu núcleo familiar reorientado. Nas práticas institucionais esta perspectiva se confronta com as contradições não apenas dos modelos técnicos de atendimento, mas também, com a questão estrutural mais ampla que impede tanto os filhos como suas famílias de viverem a plena cidadania.

Mesmo reconhecendo que o trabalho institucional é limitado face ao contexto social mais amplo de exclusão, a proposta de atendimento da ONG estudada é oferecer mais que um abrigo, é oferecer uma família acolhedora, cuidado e proteção. Além de acolher, buscar através da parceria com empresários, amigos das crianças e dos adolescentes abrigados, profissionais das universidades e áreas afins, voluntários, coordenador e equipe de educadores, oferecer cursos profissionalizantes, educação de qualidade, viabilizar projetos que atendam às necessidades e aos desejos dos adolescentes, além do compromisso com a missão de oferecer educação integral aos abrigados, possibilitando-lhes o desenvolvimento da autonomia e da cidadania.

Referências Bibliográficas

BAPTISTA, M. V. (2006). **Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação.** Coletânea Abrigar 1. Instituto Camargo Corrêa: São Paulo.

COSTA, A. C. G. da. (1991). **Por uma pedagogia da presença.** Brasília.

COSTA, A. C. e LIMA, I. M. S. (2002). **Programa cuidar: as várias dimensões do autocuidado.** Modus Faciendi. Belo Horizonte.

DELORS, J. (2005). **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**.Porto Alegre: Artmed.

DELVAL, J. (2002). **Introdução à prática do Método Clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed.

DÜRING, A. P. *et al*. (2007). **Aprendendo com a Chácara Meninos de Quatro Pinheiros**. Cartilha. Curitiba.

ERNESTO, L. O.; ROSA, M. L. (2007). **Abrigo: proteção ou violação.** Monografia do curso de Pós-Graduação latu senso em Educação Especial IPEDIS/CESCAGE, Curitiba.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (1990),(2001). Rio de Janeiro: Expressão e cultura.

KOLLER, S. H. (1996). **Aplicações da psicologia na melhoria da qualidade de vida.** Coletânia da ANPEPP.Vol. 1 N. 12.
RIZZINI, I. *et al*.(2003). **Vida nas ruas. Crianças e adolescentes nas ruas: trajetórias inevitáveis?** F. Terre des hommes, CIESPI, Rio de Janeiro: Loyola, Editora PUC-Rio.

RIZZINI, I (ORG). (2006).**Acolhendo crianças e adolescentes: experiências de promoção do direito a convivência familiar e comunitária no Brasil.** São Paulo: Cortez: Brasília, DF UNICEF; CIESPI; Rio de janeiro, RJ: PUC-RIO.

ROMANS, M. (ORG). (2003) **Profissão: educador social.** Porto Alegre: Artmed.

SCHMID, A. K. (2007). **Organização e qualidade de abrigos de crianças e adolescentes de rua no Brasil: um estudo psicológico organizacional baseado no exemplo da "Chácara dos Meninos de Quatro Pinheiros"**. Tese de doutorado, manuscrito a ser publicado. Zurich, Suíça: Universidade de Zurich.

A PERCEPÇÃO DO ADOLESCENTE ABRIGADO SOBRE O CUIDADO DE SI E DA ONG QUE O ACOLHE

Marlene Schüssler D'Aroz

Tania Stoltz

Resumo

O estudo visa a conhecer como adolescentes abrigados percebem e compreendem o cuidado de si e o cuidado da ONG que os acolhe. Justifica-se pela possibilidade de refletir e desenvolver práticas cotidianas mais próximas das necessidades dos adolescentes abrigados. Contribui, também, para uma possível intervenção junto a ONG, os seus familiares, auxiliando-os e oferecendo indicativos que possam gerar mudanças no interior da mesma. Cuidar da criança é compreender sua singularidade como pessoa e como ser em contínuo processo de crescimento e desenvolvimento. Trata-se de um estudo qualitativo e de caráter exploratório a partir do método clínico de Piaget. A pesquisa foi desenvolvida em uma ONG na Região Metropolitana de Curitiba, Paraná. Foram entrevistados 10 adolescentes com idades entre 13 e 18 anos por meio de uma entrevista semi-estruturada. Como resultado observou-se que os adolescentes expressam, sobretudo, o desejo de serem orientados principalemente pelos pais, sobre os perigos, sobre o que podem ou não fazer, o que devem ou não fazer, sem uso de violência. Podemos concluir que tanto a ONG, como os familiares precisam rever as suas funções, e educar para além do afeto, trabalhando mais adequadamente limites, indicando-lhes uma direção. Aponta-se para a necessidade de um trabalho de intervenção na ONG que possibilite desenvolver maior sensibilidade para as necessidades diárias, para que, a partir desta orientação, o adolescente possa trilhar o seu próprio caminho.

Palavras-chave: Adolescência. Abrigamento. Vulnerabilidade social

1 Pedagoga Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2008).E-mail:marlenedaroz@yahoo.com.br

[2] Pedagoga, Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001) e Pós-Doutora pelos Archives Jean Piaget da Universidade de Genebra, Suíça (2007). Atualmente é professora do PPGE da Universidade Federal do Paraná. E-mail: tstoltz@ufpr.br

As diferentes realidades vividas por muitas das crianças e dos adolescentes ocorrem de um lado, por pertencerem a espaços e tempos marcados por desigualdades sociais e econômicas e de outro, por terem sido ao longo da história, expressão dessas desigualdades. Junto com estas, importantes fenômenos e movimentos sociais, tais como, a entrada das mulheres no mercado de trabalho e sua maior participação no sistema financeiro familiar, acabaram por imprimir um novo perfil à família. Outro fator relevante como a pobreza, muitas vezes a miséria, deixa muitas famílias sem condições de suprir as necessidades básicas de seus filhos, tais como alimentação, saúde e educação. Diante desta situação (KOLLER, 1996) muitas famílias não conseguem fortalecer vínculos com seus pares podendo acontecer o rompimento das relações familiares, aumentando as tensões e os problemas, deixando de ser o seu lar um lugar seguro para a criança crescer e por vezes a criança, fragilizada e sem a família, busca outros vínculos para se desenvolver, sendo a rua um deles. Situação semelhante pode ser confirmada nos fragmentos da fala de um dos adolescentes pesquisados.“*Minha avó cuidou mais de mim, minha mãe ficava na rua e fica até hoje né, só que diferente, ela cata papel, antes não era assim, era nas drogas e isso é ruim*”.(T;15;2). Na rua ficam expostos a inúmeros riscos (como drogas, prostituição, furtos e doenças). Muitas vezes, sem saber como lidar com os problemas, os pais e depois os filhos o abandonam.

Como se não bastassem dificuldades familiares, muitos jovens cuja identidade é construída sobre a fragilidade e a impotência para contestar, são banidos da sociedade e excluídos em relação aos padrões socialmente estabelecidos. Essas crianças e adolescentes, frutos das desigualdades sociais, tem mais dificuldades de se inserir no mercado de trabalho, freqüentar uma universidade, fazer cursos profissionalizantes.

Uma destas pesquisas com crianças e adolescentes não mais em situação de rua, mas abrigados em uma ONG revela que a maioria dos entrevistados, antes de serem abrigados, vivia com seus familiares, porém, costumavam mudar frequentemente entre família, rua e projetos. A razão disso, se dava por expulsão, fuga de condições insuportáveis na família, procura por uma melhor qualidade de vida (SCHMIDT, 2007 p. 32).

Estes adolescentes, ao serem questionados sobre os motivos da sua situação de rua, descreveram-se como sendo na família, recipientes passivos de problemas e maus tratos. "*Que eles me cuidassem como um pai cuida de um filho, dando tudo né, porque eles não me deram nada de bom.Só queria que minha mãe não bebesse mais, só isso ta bom".*(C.18;3). Ao se referir a rua, descrevem-se como atores ativos que desenvolvem várias atividades de sobrevivência como: captação de recursos materiais (alimentação, roupas e etc), formação e organização de um grupo, organizam lugar de moradia. Trabalhar, pedir esmola, roubar, obter drogas (estas obtidas principalmente para não sentir fome, medo, esquecer as dificuldades e brincar de "ser criança"). Além disso, relataram que construir vínculos com outras pessoas, tem uma função fundamental nas experiências na rua (SCHMIDT, 2007 p. 33).

Ainda na mesma pesquisa, os adolescentes revelaram que experienciam uma sociedade que não apóia, que rejeita, abusa e ameaça. Por este motivo eles também ficam revoltados e rejeitam a sociedade. Este discurso é comum na vida dos meninos abrigados, uma vez que a sociedade rejeita seus pais, está rejeitando os filhos destes pais e, por conseqüência, a rua passa a ser para muitos, contexto de fuga e, mesmo que este permita outros tipos de maus tratos, se diferencia da família e da sociedade por eles entendida.

A esse respeito, à medida que a família encontra dificuldades para cumprir satisfatoriamente suas tarefas básicas de socialização e de amparo/serviços aos seus membros, são criadas situações de vulnerabilidade. Logo, pode-se concluir que a vida familiar, para ser efetiva e eficaz, depende de certas condições que garantam a sustentação da mesma e a manutenção de seus

A geração dos jovens atualmente é bastante afetada por desencanto, incertezas quanto ao futuro, distanciamento em relação às instituições, descrença na legitimidade das mesmas e na política formal, além de resistência a autoritarismos e à "adultocracia" (RIZZINI, 2003). Nesse caso, a escola e a família já não têm o mesmo caráter de referência que tiveram para outras gerações. Além disso, verifica-se uma ampla diversidade na construção das referências em grupos de uma mesma geração. Essa abordagem revela que a violência, tendo os jovens como vítimas ou agentes, está intimamente ligada à condição de vulnerabilidade social desses indivíduos. Afinal, eles sofrem, na atualidade, um risco de exclusão social sem precedentes, devido a um conjunto de desequilíbrios provenientes do mercado, este, por sua vez, interfere no ambiente familiar, modificando a sua maneira de pensar e agir.

Sem saber para onde ir, o que fazer e com quem contar, muitos adolescentes, na tentativa de sobreviver a tantas mudanças, praticam pequenos furtos, usam drogas ou se envolvem em conflitos. A família cada vez mais tem deixado a responsabilidade do cuidado para as instituições de acolhimento. O acolhimento é uma prática muito antiga e sua história tem percorrido, desde então, um longo percurso que ganhou força a partir do século XIX. A criança que não podia ser atendida pelos pais biológicos era entregue por eles ou por mediadores a outras famílias. Ao longo dos anos, este tipo de acolhimento sofreu mudanças significativas, mas mesmo assim, muitas crianças e adolescentes convivem atualmente nas ruas e com mais sorte, em instituições de acolhimento.

Atualmente o acolhimento institucional, vem sendo uma alternativa dentro da política de atendimento a crianças e adolescentes em situações de risco, sejam nos casos de instituições que prestam atendimento em regime de abrigo ou nos casos de família provisória. Essa prática, aliada à fácil retirada da criança de sua família para as instituições criou uma verdadeira cultura da institucionalização.

Essa cultura ganhou força a partir da década de 1990 merecendo maior atenção por marcar uma mudança importante de paradigmas em relação ao cuidado e proteção à população infantil e juvenil, sob o ponto de vista dos seus direitos (BAPTISTA, 2006). Estes paradigmas estão contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, lei 8.069 de 13/07/90, quando a criança e o adolescente passaram a ser "sujeitos de direito". Isso quer dizer que o atendimento e a proteção não são favores concedidos, são direitos assegurados por lei. Por direito entende-se o conjunto de regras que regulamenta a relação entre as pessoas. A cada direito corresponde um dever que pode ser individual ou coletivo (BAPTISTA, 2006).

Quando isto não ocorre ou as crianças e os adolescentes encontram-se vulneráveis ou em situação de risco fundado por ação ou omissão da família, sociedade ou Estado, aplicar-se-ão as medidas de proteção previstas no ECA. Uma das medidas de proteção é o acolhimento da criança ou adolescente por instituições designadas por promotores ou juízes. Com a promulgação do estatuto, as instituições acolhedoras passaram a ter uma nova denominação – Abrigo. Este, como prevê o Estatuto, abriga a criança que apresenta uma multiplicidade de dificuldades, começando pela impossibilidade dos pais de prover até mesmo o essencial para sua sobrevivência.

Entretanto, vale lembrar, que abrigar estes sujeitos não significa apenas dar a eles um teto. A partir do momento da chegada da criança ou adolescente ao abrigo, este, por sua vez, não só o acolhe, mas passa a ter outras atribuições. A instituição deve priorizar como objetivo, o retorno da criança ou do adolescente abrigado a sua família de origem no mais breve prazo possível. Deve também, assegurar que sejam assistidos por profissionais das diversas áreas e que sejam aplicadas medidas com objetivo de proteger a criança ou adolescente.

Quanto ao adolescente abrigado, embora, muitas vezes não compreenda exatamente porque foi parar ali, tenderá a atribuir esse acontecimento a uma vontade ou decisão arbitrária de alguém (ERNESTO e ROSA, 2007). Esta decisão, leva a criança e o adolescente a viver com medo, a insegurança, a saudade, a sensação de liberdade, a incerteza da separação, a angústia da espera, não sabemos, mas a criança sabe que se está em um abrigo é porque teve pelo menos um dos seus direitos desrespeitados.

Sabemos que a trajetória do processo de abrigamento não se finda na chegada dessas crianças ao abrigo. Este é só o começo de um longo caminho vivenciado por elas, por seus familiares e por todos os profissionais de vários segmentos envolvidos.

Na tentativa de proteger e preservar a individualidade de cada um dos abrigados, de apoiar a construção de um novo projeto de vida, uma ONG tem sido além de um lar temporário, uma esperança para muitas crianças e adolescentes. A referida ONG desenvolve um trabalho com crianças e adolescentes há aproximadamente 15 anos, abriga atualmente, 80 meninos com idades compreendidas entre 7 e 18 anos. A ONG, desde a sua criação, tem se fortalecido a partir da colaboração de empresas, prefeituras de Curitiba e região metropolitana, voluntários, amigos dos meninos, formando uma importante rede de colaboração para realizar o sonho de crianças e adolescentes, que é antes de tudo, um direito fundamental. Desde então, cada conquista foi marcante para se tornar o espaço que é atualmente.

A ONG, além de abrigo, é para esses meninos uma família diferente, além do fato da instituição possuir suas guardas provisórias enquanto esperam por adoção ou retorno à família de origem. Neste espaço, na medida do possível, recebem toda a atenção necessária para o seu desenvolvimento cognitivo e emocional, além das oportunidades em projetos, de freqüentarem a escola e de receberem toda a atenção nas necessidades básicas diárias. A maioria dos adolescentes abrigados eram moradores de rua e não tinham a presença de um adulto que determinasse regras, limites e, nem mesmo, o atendimento às necessidades básicas. Para Cari e Adri, a ONG se diferencia por oferecer cursos, cuidar da escola, oferecer oportunidades que não encontram na família ou diferem das encontradas na mesma. Mesmo assim, o que a família oferece e a forma como o faz não deixa de ser significativa na vida deles.” A forma como outras pessoas cuidam de seus filhos tem a ver com a forma como te cuidam na ONG *?*

“É..tem...aqui eu estou estudando, fiz um monte de coisas, faço curso só. (...) na minha casa eu ia para a rua, não queria nada, aqui faço um monte de curso ai.....O importante é eu ficar aqui né, aprender mais coisas, melhor que ficar na rua, na rua eu não tinha nada, aqui estou aprendendo...aprendendo tudo, aprendo respeitar e aprendo jogar bola, um monte de coisar.”. (A. 15;9).

"Meu padrasto bebe, não me dou com ele, não quero vê ele em casa, se ele está lá eu saio, não fico lá, vou para a rua.Estou aqui faz uns 7 anos, as vezes penso em sair, ir pra casa, mas lá eu penso em voltar e ficar aqui”. “(...) queria estar em casa, só que quando estou lá quero voltar, nem eu me entendo”(C.16.9).

Segundo Bronfenbrenner (1991), a simples ausência de interações com um ou mais adultos que queiram o bem incondicional das crianças que estão sob seus cuidados pode se constituir uma ameaça ao desenvolvimento psicológico saudável. Embora se reconheça que a privação econômica é uma das principais fontes de risco sócio-cultural para a criança, a privação social pode se fazer presente nos vários sistemas do espaço ecológico, caracterizado por relacionamentos capazes de minar dia após dia o desenvolvimento humano.

A insegurança vivenciada pelo adolescente Cari pode não ter relação somente com a dificuldade na convivência com o padrasto. Esta incerteza, segundo Costa (2002), pode estar

relacionada com as dinâmicas sociais pautadas por desigualdades, segregações, inserção deficitária na educação e no mercado de trabalho; ausência de oportunidades de lazer, formação ética e cultural em valores de solidariedade, cultura de paz e distanciamento em relação aos modelos que vinculam esforços a êxitos. Frente a estas adversidades, situações de violência e abandono costumam vitimizar principalmente os jovens, por serem estes os mais fragilizados e estarem intimamente ligados à condição de vulnerabilidade social.

Embora o desejo da maioria das crianças e dos adolescentes abrigados seja o de estar com a família, independente da situação em que ela se encontra, alguns adolescentes não sentem o mesmo desejo. Eles não acreditam que a família os deseja de volta, conseqüência das experiências vivenciadas antes do abrigamento. Situações como estas merecem uma atenção especial e para estes casos, a ONG desenvolve um trabalho de intervenção que se inicia desde a chegada da criança ou do adolescente, buscando levantar um diagnóstico de como esta família se apresenta, quais são as suas reais necessidades e como é possível intervir. Estas atividades podem ser confirmadas no mais recente trabalho publicado pela ONG em (DÜRING, *et al* 2007*).*

Como já mencionamos neste estudo, o trabalho da ONG, no que se refere ao atendimento as famílias dos meninos abrigados, vem obtendo resultados bastante significativos com a (re) inserção na família de um dos meninos participantes deste estudo, além de seu irmão e de outros 8 adolescentes no início do ano de 2008. A possibilidade, a cada ano, de retorno familiar desses e de outros adolescentes abrigados, se deve ao trabalho que a ONG vem realizando com o apoio de voluntários, parceiros amigos dos meninos e de profissionais de diversas áreas de trabalho, inclusive da área da saúde, junto às famílias. O trabalho realizado pela ONG e amigos da ONG vem ganhando cada vez mais força e os resultados podem ser observados no relato dos adolescentes pesquisados, bem como dos seus familiares. A partir do momento que o adolescente foi abrigado, a sua vida começou a ganhar novos rumos, novos amigos. Na ONG, eles podem construir um projeto de vida, uma oportunidade que muitas famílias relataram não poder oferecer. Mudanças significativas também foram percebidas pelas famílias em seus filhos. Para as famílias, os filhos estão mais disciplinados, compreensivos, mais interessados por outras coisas e menos pela rua e pelas drogas.

Para os adolescentes, o que diferencia a ONG da família é ter a presença de uma pessoa que dê a direção do que é certo e errado, ter oportunidade de fazer cursos, ficar longe dos perigos da rua e da família, e ter um amigo presente com quem podem contar.

Para atender os meninos, foi preciso ampliar a rede de apoio, e assim, gradativamente, a ONG conquistou também o apoio de professores e instituições educacionais que resultou numa proposta pedagógica avançada de acordo com os quatro pilares da Unesco: aprender a ser; aprender a conviver; aprender a aprender; aprender a fazer (DELORS, 2005). A partir da proposta pedagógica, os adolescentes participam ativamente de atividades como: acompanhamento escolar, futebol, informática, dança, oficinas de artesanato, horta, reciclagem de lixo e jardinagem.

O trabalho da ONG se encaixa na idéia primordial de que a família que acolhe uma criança, de certa forma, também acolhe a família de origem, apoiando-a nos momentos de crise (RIZZINI, 2006), porém, relata a autora, é preciso saber que família de apoio (acolhedora) não é substituta, apesar de desempenharem papel de maternagem. Ainda segundo Rizzini (2006), para muitos, as crianças em situação de rua expressam o nível de miséria de suas

famílias. Por outro lado, constrói-se a representação de que elas não têm família, "são da rua" ou de que foram abandonadas por pais desprovidos de afetividade.

Uma das grandes virtudes da ONG é o eterno recomeçar. Este recomeçar a cada dia, como se fosse o primeiro, significa para a equipe de educadores e coordenadores, para as crianças e para os adolescentes, que o trabalho desenvolvido por todos é permanente e dinâmico. Os resultados vêm mostrando a cada ano que mudar é possível, crescer é preciso, planejar é fundamental. Com a participação de todos, engajados nas virtudes que norteiam a missão da ONG, é possível proporcionar às crianças e aos adolescentes uma nova oportunidade na vida.

O trabalho que a Ong desenvolve conta com a participação efetiva do grupo de educadores. Para Costa, ser educador no espaço social e trabalhar com crianças e jovens em situação de dificuldade pessoal e social, é pois, "lutar para que nossos educandos possam ver realizarem-se na idade adulta as melhores promessas da primeira infância, superando os descaminhos da adolescência, frutos, a um tempo, das circunstâncias sociais e da peripécia existencial de cada um" (COSTA,1991 p. 53-57).

Segundo Costa (2002), a tarefa de educar torna-se mais relevante quando se trata de crianças e adolescentes, e mais relevante ainda, quando quem educamos são crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Quando se fala em crianças "em situação de rua"**,** sabe-se das dificuldades que as rodeiam, por isso, precisamos compreender não unicamente as crianças, mas, antes de tudo, o conjunto das interações que as crianças mantêm com a rua e com os outros atores sociais. Esses sujeitos, muitas vezes, trazem em sua biografia experiências de opressão e de humilhação, provocadas por outras crianças ou adultos.

Trabalhar com estes sujeitos requer segundo Romans (2003, p. 167-169), mais que se identificar com a área social, requer habilidade profissional técnica, de interação ou conhecimento, de competência social, de formação em atitudes e valores, de formação para o auto-cuidado do educador. A partir destas, entre outras competências, o educador deve comportar-se como membro de uma equipe, em sua realidade mais próxima, e como membro da instituição na qual trabalha. A criança ou adolescente, ao chegar no abrigo, o vê como um lugar estranho e até hostil.

Por outro lado, acredita que este pode ser o lugar onde vai encontrar a compreensão de seus conflitos e dificuldades. Neste momento, devemos olhar as crianças como pessoas com potencialidades, habilidades e competências. A presença educativa também é feita de silêncios, pois nem sempre é possível para a criança expressar em palavras seus sentimentos e vivências. Neste momento, a criança precisa saber que tem com quem contar se precisar de ajuda.

Aprendemos muito uns com os outros, e a criança aprende com os adultos do seu convívio os valores fundamentais para sua existência. Precisam de limites e de regras claras para pautar suas atitudes, mas precisam igualmente de compreensão e de afeto. O educador deve se conscientizar que cada atitude sua é um recado que manda para a criança a que atende.

*"*Os educadores são como pais para nós, mostram coisas que nem nossas famílias nos mostraram. Por isso nós temos que dar valor no que temos aqui na ONG, os educadores também nos ajudam nas nossas dificuldades familiares e escolares, sem os educadores nós não teríamos a educação que nós temos hoje, por isso que dizemos que eles são como pais". (MENINOS ABRIGADOS in DÜRING, et al; 2007, p. 26).

Ser educador social é muito mais complexo do que se possa imaginar. Não basta, como costuma-se acreditar que, gostar de criança e de fazer o bem, o trabalho em um abrigo é o ideal e responde estes anseios. Ser educador social requer conhecimento, compromisso, habilidades, tolerância, enfim, muitas outras considerações. Para muitos dos adolescentes, os educadores, representam os pais que eles não têm ou não tiveram, e ainda, dependendo da relação, os pais que gostariam de ter.

É preciso tomar cuidado com esse sentimento, com o referencial que os educadores representam para eles, pois se ao retornar para suas famílias este referencial não se conferir nos pais biológicos, o adolescente pode encontrar dificuldades de reatar vínculos, ou mesmo de construir outros. É por esta razão que o trabalho na ONG com as famílias torna-se fundamental ao buscar reaproximar os filhos dos pais valorizando o que cada um tem de especial para oferecer e mudar.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo identificar quais indicadores predominam nas percepções dos adolescentes abrigados na ONG sobre o trabalho desenvolvido pelos educadores e na organização não-governamental voltada a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

As nossas crianças e adolescentes entendem o que está acontecendo à sua volta e mostram que sabem como necessitam ser cuidadas. Apesar da realidade em que vivem suas famílias, as crianças e os adolescentes têm esperança de mudar de vida, mas para que isso aconteça, o apoio da família é vital.

Como as estruturas sociais e culturais também estão sujeitas às mudanças históricas, a vida das pessoas reflete as influências de seu tempo histórico que, por sua vez, são manifestadas de diferentes formas e em diferentes lugares. Portanto, a ecologia social de cada ambiente dará uma forma particular aos acontecimentos históricos que marcam uma determinada geração. Tendo em vista que as diferenças individuais e as trajetórias de vida estão em constante interação com as mudanças presentes nos ambientes sociais, as respostas produzidas são variadas, gerando conseqüências especiais. É evidente que a solução ideal para a questão dos meninos em situação de rua culminaria em seu retorno à convivência com seu núcleo familiar reorientado. Nas práticas institucionais esta perspectiva se confronta com as contradições não

apenas dos modelos técnicos de atendimento, mas também, com a questão estrutural mais ampla que impede tanto os filhos como suas famílias de viverem a plena cidadania.

Mesmo reconhecendo que o trabalho institucional é limitado face ao contexto social mais amplo de exclusão, a proposta de atendimento da ONG estudada é oferecer mais que um abrigo, é oferecer uma família acolhedora, cuidado e proteção. Além de acolher, buscar através da parceria com empresários, amigos das crianças e dos adolescentes abrigados, profissionais das universidades e áreas afins, voluntários, coordenador e equipe de educadores, oferecer cursos profissionalizantes, educação de qualidade, viabilizar projetos que atendam às necessidades e aos desejos dos adolescentes, além do compromisso com a missão de oferecer educação integral aos abrigados, possibilitando-lhes o desenvolvimento da autonomia e da cidadania.

Referências Bibliográficas

BAPTISTA, M. V. (2006). **Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação.** Coletânea Abrigar 1. Instituto Camargo Corrêa: São Paulo.

COSTA, A. C. G. da. (1991). **Por uma pedagogia da presença.** Brasília.

COSTA, A. C. e LIMA, I. M. S. (2002). **Programa cuidar: as várias dimensões do autocuidado.** Modus Faciendi. Belo Horizonte.

DELORS, J. (2005). **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**.Porto Alegre: Artmed.

DELVAL, J. (2002). **Introdução à prática do Método Clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed.

DÜRING, A. P. *et al*. (2007). **Aprendendo com a Chácara Meninos de Quatro Pinheiros**. Cartilha. Curitiba.

ERNESTO, L. O.; ROSA, M. L. (2007). **Abrigo: proteção ou violação.** Monografia do curso de Pós-Graduação latu senso em Educação Especial IPEDIS/CESCAGE, Curitiba.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (1990),(2001). Rio de Janeiro: Expressão e cultura.

KOLLER, S. H. (1996). **Aplicações da psicologia na melhoria da qualidade de vida.** Coletânia da ANPEPP.Vol. 1 N. 12.

RIZZINI, I. *et al*.(2003). **Vida nas ruas. Crianças e adolescentes nas ruas: trajetórias inevitáveis?** F. Terre des hommes, CIESPI, Rio de Janeiro: Loyola, Editora PUC-Rio.

RIZZINI, I (ORG). (2006).**Acolhendo crianças e adolescentes: experiências de promoção do direito a convivência familiar e comunitária no Brasil.** São Paulo: Cortez: Brasília, DF UNICEF; CIESPI; Rio de janeiro, RJ: PUC-RIO.

ROMANS, M. (ORG). (2003) **Profissão: educador social.** Porto Alegre: Artmed.

SCHMID, A. K. (2007). **Organização e qualidade de abrigos de crianças e adolescentes de rua no Brasil: um estudo psicológico organizacional baseado no exemplo da "Chácara dos Meninos de Quatro Pinheiros"**. Tese de doutorado, manuscrito a ser publicado. Zurich, Suíça: Universidade de Zurich.

CONSIDERAÇÕES DOS ALUNOS ACERCA DO AMBIENTE E DOS RELACIONAMENTOS SOCIAIS NA ESCOLA[411]

Rebeca Signorelli Miguel[412]

Marta Akico Sato[413]

Elaine Prodócimo[414]

Rosiane Gonçalves Coelho Silva[415]

Resumo

Com o objetivo de investigarmos a violência e o *bullying* no sistema escolar, estamos realizando um estudo em escolas públicas de diferentes Estados do Brasil. No presente trabalho apresentamos os dados coletados na cidade de Mari-PB. Para a realização da pesquisa utilizamos como instrumento um questionário com 54 perguntas, algumas delas fechadas e outras abertas. Entrevistamos 224 alunos, 130 do sexo feminino e 81 do sexo masculino (13 não inseriram a informação sobre sexo), de 10 a 21 anos, do ensino fundamental II, distribuídos em 8 turmas, duas de cada ano (do 6º ao 9º ano). Dentre as perguntas abertas que compõem o instrumento destacamos para a presente apresentação as seguintes: o que você pensa do ambiente de sua escola e o que você acha do relacionamento entre as pessoas de sua turma. Essas questões são relevantes, pois possibilitam compreender as representações sociais dos alunos acerca da escola e dos relacionamentos que são estabelecidos em seu interior, e, também analisar o quanto isso interfere da questão da violência na escola. As respostas foram organizadas a partir da semelhança entre os conteúdos tratados. Em relação aos resultados, fica evidente que há por parte dos alunos um reconhecimento da escola como um ambiente de convívio constante, apesar de alguns problemas específicos. É salientado por várias vezes o relacionamento agressivo existente nesse espaço. Xingamentos, brigas, homofobia e racismo são algumas das violências expostas pelos alunos, presentes no ambiente escolar.

Palavras-chave: violência, escola, alunos

[411] Agência financiadora FAPESP, projeto Agressividade na Escola: estudo sobre o fenômeno Bullying, professora responsável Dra. Elaine Prodócimo
[412] Graduanda da Faculdade de Educação Física/FEF-UNICAMP, Membro do Grupo de Estudos sobre Agressividade – GEPA.
[413] Graduanda da Faculdade de Educação Física/FEF-UNICAMP, Membro do Grupo de Estudos sobre Agressividade – GEPA.
[414] Docente da Faculdade de Educação Física/FEF-UNICAMP, Líder do Grupo de Estudos sobre Agressividade – GEPA.
[415] Professora de Educação Física, Membro do Grupo de Estudos sobre Agressividade – GEPA.

Introdução

O ingresso ou transferência escolar é um inicio de socialização. Situações novas, novas pessoas, novo aprendizado, novas conquistas acadêmicas. As novas amizades podem influenciar na conduta socialmente aceitável ou não. Em muitos casos a agressividade se manifesta nesse contexto. A agressividade pode ter o objetivo de prejudicar ou ferir o outro. Lopes Neto(2005) postula que a interação entre o desenvolvimento individual e o contexto social pode estimular o comportamento violento.

A escola pode influenciar nos problemas de má conduta do aluno com a prevenção, proporcionando a resolução de conflitos entre os alunos. A escola é um local onde as crianças e/ou adolescentes em idade escolar passam grande parte do seu dia e assim, da sua vida. Essa grande participação da escola na rotina e na vida das crianças e/ou adolescentes faz com que desejemos, assim como elas próprias, que este seja um local de boas relações sociais, além de um ambiente confortável e favorável para um aprendizado adequado. Além das disciplinas, das aulas e dos professores, acontece, no interstício disso, e permeando toda a relação de aprendizagem dos alunos, uma grande teia de relações sociais que se faz tão importante quanto o aprendizado em si, e que não acontece somente dentro dos limites da sala de aula, como a maioria das disciplinas.

Um ambiente agradável, com boas relações, inundado de respeito e de experiências é primordial para que o aluno goste de estar na escola e assim possa vivenciar o cotidiano com outras pessoas. Como alerta Prodócimo (2009, p.88), "a escola deveria ser um local em que os alunos se sintam acolhidos, respeitados em seus direitos, que exigisse deles o cumprimento de seus deveres, mas que estes estivessem claros, principalmente que isso tudo fosse feto em ambiente prazeroso".

A escola possibilita que haja grande contato dos alunos com eles próprios e com os professores, funcionários etc, criando uma rotina de convivência naquele espaço e com as pessoas que compõem. A escola é o palco, segundo Áurea M. Guimarães (1996), de um movimento ambíguo: de um lado, pelas ações que visam ao cumprimento das leis e das normas determinadas pelos órgãos centrais, e, de outro, pela dinâmica dos seus grupos internos que estabelecem interações, rupturas e permitem a troca de idéias, palavras e sentimentos numa fusão provisória e conflituosa. Deste modo é importante que haja preocupação também com esta troca de idéias, com os sentimentos e com o ambiente da escola.

Quando perguntamos ou tentamos responder se uma escola é boa ou não, geralmente o foco se dá no nível de ensino que é apresentado pela escola, no rendimento dos alunos em provas e vestibulares e na *performance* dos professores. Dificilmente vemos preocupação em relação a como os alunos se sentem quando estão naquele ambiente, ou se eles terão boas conversas e durante o período que permanecem na escola.

Porém, "a escola atua na construção moral de seus alunos. A escola interfere no modo de agir e de se relacionar das crianças, assim como na transposição da teoria para a prática." (MIGUEL & PRODÓCIMO, 2009) A pedagogia adotada e o modo com que a escola lida com questões relacionadas à convivência dos alunos e suas relações sociais interfere diretamente no modo com que as crianças irão enxergar tais temas e se envolver com eles.

É com essa preocupação, que focamos este artigo em uma parte específica de uma pesquisa maior que trata do tema violência e *bullying* nas escolas. Nada melhor do que os próprios alunos para nos mostrar o que eles pensam sobre o ambiente escolar e suas relações interpessoais dentro do contexto escolar. Além de conseguirmos, a partir da escrita dos alunos, entender um pouco do que eles quiseram nos contar sobre o ambiente da escola, ficou evidente a relação deles com a escrita.

Estudo realizado por Matos e Carvalhosa (2001), com 6903 alunos, com 14,1 anos em média, de 191 escolas portuguesas, cobrindo todo o Portugal continental, com objetivo de examinar "o modo como a percepção por parte dos alunos de um ambiente escolar positivo, acolhedor e capaz de gerar um sentimento de pertença, é importante na percepção de bem-estar dos alunos em idade escola" (p.43), aponta para uma relação direta entre ambiente escolar e bem-estar. Além do ambiente escolar, boa relação com os pais, facilidade em fazer amigo e auto-imagem positiva também são influenciadores. Ao pensarmos, contudo, que a possibilidade de fazer amigos e a própria auto imagem são influenciadas também pelas experiências vividas no contexto escolar, vemos a sua relevância na vida dos alunos.

A linguagem escrita é uma das mais, senão a mais, recorrente e importante na escola – em suas disciplinas, avaliações, trabalhos etc. Por sua importância na expressão das próprias idéias, que nesse questionário havia questões abertas para que os alunos tivessem esta oportunidade. Porém, é nítido e interessante notar a relação destas crianças e/ou adolescentes com este tipo de linguagem. Os alunos apresentam dificuldades que nos atentam para como é complexo compreender a pergunta feita, expressar-se por meio da escrita, e alcançar um nível de texto – tanto ortográfica como gramaticalmente – que realmente consiga exprimir todos os sentimentos, sensações e observações relevantes. E esse sentido o nosso trabalho também percorreu: com interesses e questionamentos pertinentes a essas observações a partir do que foi analisado.

Metodologia

A discussão alcançada neste artigo é embasada por uma parte de um grande questionário que está sendo aplicado em escolas de todo Brasil e de Portugal. Esse questionário é composto por itens que visam a identificação do sujeito – idade, série escolar, profissão da mãe, profissão do pai etc, por questões com respostas de múltipla escolha, além de algumas perguntas abertas para serem discorridas no próprio espaço do questionário em forma de escrita. Essa grande pesquisa recebe o título "Agressividade na escola: estudo sobre o fenômeno *Bullying*". E o questionário utilizado é uma adaptação linguística do instrumento de Freire, Simão e Ferreira (2006) e possibilita, segundo as próprias autoras:

a) identificar agressores, vítimas, e observadores freqüentes de situações de maus-tratos (*bullying*); b) caracterizar os tipos de agressão/vitimização que ocorrem em situação escolar; c) caracterizar a população, em geral, do ponto de vista estrutural, caracterizar os alunos/agressores, os alunos/vítimas e observadores freqüentes da situação de *bullying* (gênero, idade, nível sócio-econômico e cultural da família, percurso escolar, estrutura familiar, ...); d) identificar os espaços onde ocorrem as situações de agressão e e) percepcionar o modo como os alunos vêem a intervenção dos adultos (professores, pessoal auxiliar e órgãos de gestão) e dos seus pares frente às situações de *bullying*. (p.167-168)

Para a pesquisa do presente artigo, foram utilizadas duas questões abertas que estão contidas no instrumento acima apresentado quando aplicado na cidade de Mari, Paraíba. Essas questões eram: "O que você pensa do ambiente da sua escola?" e "O que você acha do relacionamento entre as pessoas da sua turma?". E os alunos tinham algumas linhas para escreverem a resposta de cada pergunta. Um total de 224 alunos, 130 do sexo feminino e 81 do sexo masculino, de 10 a 21 anos, do ensino fundamental II, distribuídos em 8 turmas, duas de cada ano (do 6º ao 9º ano) responderam o questionário. Foram analisadas somente essas duas perguntas, além de uma breve identificação do sujeito, como o sexo e a série que foram respondidos no questionário. Os instrumentos que tinham tais respostas em branco não foram utilizados na pesquisa, assim como os que não eram identificados o sexo e a série. Isso aconteceu em 26 questionários. Reduzindo nossa amostra para198 sujeitos.

Sobre essa caracterização inicial dos alunos temos já uma discrepância na idade dos alunos que compõe o ensino fundamental II da escola de Mari. Há crianças, adolescentes e jovens que dividem o mesmo espaço escolar e trocam experiências diversas. É certo que a diferença de idade proporciona diferentes grupos com diferentes características. Os alunos se acostumam a situação escolar e estabelecem um padrão de conduta semelhante aos demais, sobre isso escreve Vygotsky (1991) que os menores imitam os maiores, e com o passar do tempo se poderão se comportar da mesma maneira observada.

O município de Mari tem cerca de 20.000 habitantes e fica na região da mata paraibana na microrregião de Sapé, do estado da Paraíba. A escola estudada é uma das maiores do município, contando com ensino fundamental I e II, com 1.150 alunos.

O objetivo de recolher informações especificamente destas duas perguntas é termos dados qualitativos sobre a escola. Com esses dados que obtivemos nesta pesquisa constatamos o que os alunos pensam do modo que eles vivem na escola e durante o período escolar, o que é de extrema relevância para a própria escola e para estudos sobre o ambiente escolar.

A partir das respostas dos alunos coletamos algumas palavras-chaves da escrita de cada uma, não sendo necessariamente apenas uma resposta por sujeito. Num primeiro momento. Essas palavras foram tabuladas e separadas por sexo e série, a fim de percebermos a diferença nas respostas dadas pelos sujeitos, em seguida, elaboramos uma tabela geral, onde pudemos observar a aproximação, o distanciamento e a semelhança entre elas, o que nos possibilitou entender um pouco como aquele ambiente se dá para os alunos de uma forma

geral, com suas delimitações e contrariedades. Além disso, nos atentamos para a escrita de cada um bem como para as interpretações dos alunos acerca dos questionamentos.

Resultados e Discussões

Com a análise primeiramente da 1ª pergunta dos questionários - "o que você pensa do ambiente da escola" - pudemos perceber que muitas respostas não diziam respeito ao que foi intencionalmente perguntado. Porém, literalmente fazia sentido o que muitos dos alunos responderam. A pergunta era "O que você pensa do ambiente da sua escola?" e por diversos fatores, que supomos, os alunos escreveram sobre o ambiente físico da escola, ou ainda, a respeito do meio-ambiente como um todo. Quando na primeira opção, discorriam desde jogar lixo no chão até a limpeza das salas de aula; quando na segunda, os discursos prontos tão ouvidos nos meio de comunicação, e possivelmente até na escola, eram maioria: *"Eu penso que é pra gente preservar o ambiente e cuidar bem dele pois fazendo isso no futuro seremos recompensados"* (sujeito 2).

Em relação às respostas, duas categorias podem ser levantadas: a primeira que diz respeito à descrição do ambiente e a segunda sobre o que poderia ser feito para melhorá-lo. Sobre o primeiro ponto, a descrição do ambiente, as respostas podem ser divididas entre respostas positivas entre elas, as respostas que mais se repetiram foram: os *alunos devem manter a limpeza*, *bom*, *legal* e *muito bom*. Mas, a quantidade de respostas negativas como *ambiente sujo*, *desrespeito*, *brigas*, *violência* também foi muito grande. Aconteceu freqüência de os alunos responderem com uma palavra positiva e simples, como *legal* ou *bom*, e junto disso citar algo de ruim que a escola tem. A partir disso pudemos perceber certo costume com alguns fatos evidenciados, como: a sujeira - *"O ambiente da minha escola normal nem limpo e nem sujo"* (Sujeito 115) - e a violência - *"muito bom, as vezes tem briga na escola mas depois fica tudo bem, (...)"* (Sujeito 129).

Aspectos positivos	Aspectos negativos
Agradável, legal, bom, lugar para aprender, ótimo, local de convivência, sem muita violência, como a própria casa.	Ruim, chato, com brigas, apelidos, empurrões, desrespeito, desagradável

Quadro 1: síntese dos aspectos positivos e negativos sobre o ambiente da escola

Pelo que foi apontado pelos sujeitos podemos perceber que as respostas parecem contraditórias, enquanto alguns alunos vêem a escola como espaço em que não ocorrem muitas brigas, outros a vêem como espaço de discórdias, em que os colegas deveriam respeitar-se mais. Esse fato embora pareça contraditório reflete as diferenças que ocorrem nesse espaço, enquanto alguns se sentem aceitos, integrados e também podem mesmo fazer parte dos grupos que agridem, outros, sentem-se acuados por serem os alvos ou por apresentarem-se mais sensíveis ao que percebem.

Também alguns alunos referem-se a escola como local para aprender enquanto outros escrevem que vão a escola porque são obrigados pela mãe, como é o caso do sujeito 216 *"Eu não acho muito bom mas minha mãe diz que é pra estudar"*

Ainda outros alunos referem-se à escola como um segundo lar, alguns afirmam que não gostariam de ter que mudar de escola, mas que estão se formando e terão que procurar outra escola para cursar o ensino médio (a escola analisada não possui ensino médio).

Em relação à melhora do ambiente escolar, muitos alunos ao invés de em suas respostas diagnosticar como é o ambiente da escola, o que era proposto pela pergunta, eles se reportavam ao que deveria melhorar, como nos seguintes exemplos, que se repetiu em inúmeras respostas: *"Eu penso que nós alunos temos que vir todos os dias para ela (...)"* (Sujeito 212) e *"Eu penso que nós temos que ser mais amigáveis para que os alunos deixem de brigar"* (Sujeito 62).

As respostas podem ser distribuídas em: aquelas que se referem ao *ambiente físico* como não jogar lixo e bolas de papel no chão, e aquelas que se referem aos *relacionamentos*, como alunos não devem empurrar-se, dar apelidos, ser mais amigáveis, deixar de brigar. Sobre o ambiente físico, uma resposta específica demonstra a falta de estrutura da escola *"Penso assim que a merenda não deveria não ser a mesma coisa todos os dias e as cadeiras, quando eu chego não tem mais"* (Sujeito 63). Essa situação certamente não ocorre apenas nessa escola. Vemos escolas cujos espaços não são adequados ao ensino, salas com pouca ventilação, pouca iluminação, superlotadas ou, como exposto pelo aluno, sem mobiliário suficiente para atender a todos os alunos. Essa inadequação do ambiente também é fator que pode levar a manifestação dos alunos ou grupos contra esse espaço que não atende às suas necessidades. E, essas manifestações muitas vezes podem voltar-se contra os próprios colegas, pela impossibilidade de dirigir-se à autoridade responsável, numa agressão deslocada.

É interessante notar que, embora todos os alunos passem pela mesma situação, poucos foram os que fizeram críticas a ela. Muitos parecem que aceitaram a situação como "normal" e se submetem sem expor seus problemas em relação a ela. Muitos alunos, porém, na impossibilidade também de expor sua insatisfação, assumem condutas de indisciplina, muitas vezes não compreendidas pelos atores da escola como rebelião contra esse espaço que não atende seus anseios.

As respostas que buscam soluções demonstram um desejo de que a escola melhore seu ambiente. Isso prova como muitas vezes os próprios alunos tem a resposta para diversos problemas apresentados na escola, e como que eles ficam tão longe das decisões tomadas tanto pela direção como pelos próprios colegas, na ausência de conversa entre eles.

É perceptível que os alunos gostariam de participar mais do ambiente da escola, como propõe a pergunta. Em respostas como *"É legal, quando estou em casa sinto falta dos professores, dos meus colegas de turma do `quarteto fantástico´ às vezes eu gosto mais do colégio do que de casa, quando eu estou em casa eu não sorrio muito."* (Sujeito 184), ou quando eles dizem que a escola é a 2ª casa deles, fica explícito que realmente aquele é um

local onde eles passam muito tempo, fazem amigos, se relacionam e onde vivem muitas emoções, sentimentos e aprendizados. Por conta disto que a escola com certeza representa o papel da 2ª casa dos alunos, porém, esse papel deve ser efetivado. É importante que a escola seja realmente esse local propício e acolhedor para as relações, os aprendizados, as emoções, os sentimentos.

Sobre a segunda questão investigada o que você acha do relacionamento entre as pessoas de sua turma, as respostas apresentadas variam entre positivas, negativas e ambas: as de caráter positivo enfocam a turma como sendo boa, todos amigos, como relatado pelo Sujeito 82: *"Eu acho as pessoas da minha turma muito legais. Até porque já faz dois anos que estudo com eles eu acho eles o máximo".* Porém, essas respostas foram menos expressivas que as respostas de caráter negativo que apontam para existência de homofobia, racismo entre outros aspectos no relacionamento entre os alunos, como exposto nas respostas a seguir:

"São todos muito amigos, só alguns meninos implicam com um garoto da classe que é gay." (Sujeito 184)

"Ótimo só que a minoria tem preconceito com homossexual e por isso tem muitas implicâncias com as pessoas." (Sujeito 192)

"Eu acho que alguns são bons amigos mais outros não são. Sabe porque? Só porque eu sou morena eles ficam me chamando de nega preta, macaca urubu preto e etc." (Sujeito 188)

Essas situações revelam-se como graves no que diz respeito à integridade dos sujeitos. Embora as respostas para a pergunta anterior demonstrasse um ambiente positivo pela maioria dos sujeitos, nessa resposta vemos que o quadro não é tão acolhedor. Há uma intolerância demonstrada quanto aos alunos homossexuais e negros, manifestada por meio de apelidos, situação que caracteriza um possível bullying escolar. Não foi relatado pelos alunos a freqüência que essa situação ocorre, mas as características da mesma levam a supor a existência do fenômeno na escola.

Além dessas, outras respostas refletem os problemas de relacionamento presentes na escola. Palavras e expressões como *barbaridade, só tem desunião, bagunça, violência* demonstram o que de fato ocorre do ponto de vista dos alunos.

Esse tipo de resposta, que nos traz conhecimento sobre o preconceito que existe na escola, mostra também uma carência da escola. Talvez a escola não esteja trabalhando temas como a sexualidade dos alunos e as discriminações raciais, como na maioria das escolas brasileiras. Hoje em dia há uma grande preocupação em relação a isso. A escola não sabe como lidar com essas questões e então a escondem. Para as escolas é melhor que não se fale nisso, para não gerar intrigas, do que trabalhar essas questões, que sem dúvidas gerarão muita polêmica e talvez até descontentamento dos pais. Porém, temos que pensar o que essa atitude, de ocultar esses temas de modo formal nas aulas, pode causar. A maioria dos casos do fenômeno bullying ocorre devido a preconceitos como afirma os autores Antunes e Zuin (2008, p.36): "Na verdade, o bullying se aproxima do conceito de preconceito, principalmente

quando se reflete sobre os fatores sociais que determinam os grupos-alvo,(...)" Assim, se faz necessário o trabalho de temas polêmicos e dos preconceitos dentro da escola.

Algumas respostas trazem elementos tanto positivos quanto negativos como as respostas expostas a seguir:

"eu admiro alguns, os meus colegas de classe eu gosto deles, mas tem alguns que eu não vou com a cara. eu só tenho 7 amigos aqui nessa sala. E eles, são alegres, eu gosto de quem é alegre" (Sujeito 63).

"nem muito boa nem ruim porque as vezes tem discussões e as vezes não" (Sujeito 74).

Considerações finais

Nesta escola estudada, há crianças, adolescentes e adultos que dividem o mesmo espaço escolar e trocam experiências diversas. É certo que a diferença de idade proporciona diferentes grupos com diferentes características, o que pode causar uma grande discrepância nos comportamentos e conflitos entre os alunos. Nas respostas dos alunos isso fica evidenciado pela grande diversidade de opiniões. De acordo com o artigo 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), são consideradas crianças as pessoas com idade entre zero e doze anos, e adolescentes as entre doze e dezoito anos. Assim, no espaço especificamente desta escola há crianças, adolescentes e adultos dividindo o mesmo ambiente e as mesmas informações.

Encontramos na 1ª resposta desta pesquisa muitas respostas negativas sobre o ambiente escolar. Isso pode mostrar: 1- como a escola é precária nesse município de 20.634 habitantes e como necessita de políticas públicas educacionais para que se invista na formação das crianças e/ou adolescentes; 2- como os alunos deveriam participar mais ativamente das decisões da escola, como eles não tem voz ativa – *"É um ambiente bom não como agente quer e sim como a direção quer e deve fazer"* (Sujeito 164) – e desejam isso, assim a escola seria mais pertencente a eles. Deste modo, talvez eles parassem de jogar lixo no chão e entenderiam que ali é um ambiente deles, já que ajudaram a construir as regras e o local de convivência. É primordial a combinação dos fatores políticos e pedagógicos para que o ambiente escolar seja ao menos propício e agradável.

Como afirma Menin (1996, p.61, apud Vinha, 2008, p.35) "quer queiram ou não, todas as escolas atuam na formação moral de seus alunos; no entanto, nem todas o fazem na direção da autonomia". Por isso é importante a escola saber que é uma das instituições mais importantes na educação da criança e/ou adolescente, e por isso tem seu papel a ser executado: desde os conteúdos programáticos até questões pertinentes à vida cotidiana daqueles alunos, de sua cultura e da sociedade em que estão inseridos.

Na 2ª questão também ficou claro que o comportamento dos alunos é muito diversificado, mas que existe violência e conflitos não solucionados dentro do ambiente escolar. Muitos alunos se indignam com as atitudes de outros, nos mostrando que possivelmente eles fariam diferente e talvez não tenham possibilidade de se expressarem a respeito disso na escola.

Outro fato muito evidente nas respostas dos alunos foi em relação à escrita: o pouco domínio do português escrito que eles apresentam. Nas questões citadas neste artigo corrigimos os erros gramaticais e ortográficos e em muitas outras foi difícil a compreensão do que eles haviam escrito. Muitos erros e dificuldade em se expressar através da escrita. Isso mostra outra carência daqueles alunos, em relação agora aos próprios conteúdos escolares.

Referência Bibliográfica

ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. A. S. Do Bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. Psicologia e Sociedade. São Carlos, v. 20, n. 1, p. 33-42, 2008.

FREIRE, I.P., SIMÃO, A.M., FERREIRA, A.S. O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico – um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação,* vm19, n.2, Minho, 2006, p.157-183.

GUIMARÃES, A.G. (Org.). Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, Julio Groppa. Indisciplina na Escola: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 73-82.

LOPES NETO, A. A. (2005). *Bullying* – comportamento agressivo entre estudantes**. Jornal de Pediatria**, 81, 5, 164-172.

MATOS, M.G., CARVALHOSA, S.F. A saúde dos adolescentes: ambiente escolar e bem-estar. Psicologia, Saúde e Doenças, 2001, 2(2), 43-53.

MIGUEL, R., PRODÓCIMO, E. A escola Freinet e a agressividade: um estudo com alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. In Anais Eletrônicos do IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE e III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA - Políticas e práticas educativas: desafios da aprendizagem. PUC-PR, CURITIBA, 26 a 29 de outubro de 2009.

PRODOCIMO, E. Agressividade na Escola: conhecendo o fenômeno. In Anais eletrônicos do I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral: crise de valores ou valores em crise? – 01 a 03 de julho de 2009, Centro de Convenções – Unicamp/ coordenação geral Luciene Tognetta, Maria Suzano de Stefano Menin, Telma P. Vinha – Campinas, SP: UNICAMP?FE, 2009.

VIGOTSKI L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora LTDA, 1991.

VINHA, T. Os confitos interpessoais na escola: Contribuições da psicologia. Campinas: Mercado de Letras, 2008

VIOLÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR: NOTAS REFLEXIVAS

Renata Landucci Ortale[416]

Rosemary Roggero[417]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir as violências no cotidiano escolar com base nos resultados obtidos na pesquisa de campo realizada em uma escola pública de ensino fundamental. A análise dos resultados se apóia em Herbert Marcuse, Theodor W. Adorno e Michel Wieviorka, buscando compreender o que impede a superação da barbárie e uma subjetividade livre. Também discute a relação de autoridade, liberdade e emancipação, desvelando as contradições que permeiam a dominação social. Na pesquisa de campo foi aplicado um questionário em alunos do 9º ano do ensino fundamental, os resultados apontam que 68% dos alunos já sofreram algum tipo de violência na escola. Encontramos como medidas para o enfrentamento da violência que 25% sugeriram chamar os pais, 23% propuseram a suspensão do aluno agressor, 18% desenvolver atividades que propiciem o respeito, 15% retirar da sala de aula e apenas 19% assinalaram o diálogo. Os alunos reproduzem em suas respostas as formas de o sistema escolar administrar seus conflitos, que são aquelas vividas por eles, indicando o diálogo como a última medida para prevenir a violência escolar. Portanto, este estudo entende que a espiral da violência urbana quando se dá na realidade escolar é a manifestação, no exterior, de uma subjetividade negada. Nada mais eloqüente que o não-diálogo, comumente observado nas práticas educacionais, e nesse não-reconhecimento mútuo, a barbárie se perpetua.

Palavras-chave: Violência escolar. Autoridade. Subjetividade.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre questões referentes à violência configura-se uma busca pela superação de um discurso banalizado e pela necessidade de a escola questionar suas práticas educacionais, objetivando a cultura da não-violência e a desbarbarização humana.

Para SPOSITO (1998) um dos aspectos a serem investigados no âmbito escolar refere-se à construção das definições que designam e normalizam condutas violentas ou indisciplinadas. As múltiplas formas de interação entre a violência e a escola são difíceis de exprimi-las a partir de uma única categoria explicativa, pois o reconhecimento ou não do ato como violento é definido pelos atores (professores, alunos, funcionários, pais, entre outros) em condições históricas e culturais diversas.

[416] Doutoranda em Educação, UNINOVE - Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP

[417] Professora Doutora, UNINOVE - Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP

O problema da violência no ambiente escolar afeta o dia a dia de alunos, professores, diretores e demais membros da equipe técnico-pedagógica da escola, prejudicando o relacionamento entre membros da comunidade escolar, a qualidade do ensino, o desempenho dos estudantes e seu interesse pelo estudo, conforme aponta a pesquisa nacional *Violência nas Escolas*, coordenada pela UNESCO (ABRAMOVAY e RUA, 2002).

Na referida pesquisa, adotou-se uma concepção abrangente de violência, que não só incorpora a idéia de sevícia, de utilização da força ou intimidação, mas também compreende as dimensões socioculturais e simbólicas do fenômeno. Portanto, as instâncias da violência expressam a ocorrência da intersecção de três conjuntos de variáveis independentes: o institucional (escola e família), o social (gênero, cor, emprego, origem socioespacial, religião, escolaridade dos pais, status socioeconômico) e o comportamental (informação, sociabilidade, atitudes e opiniões).

Segundo as autoras acima citadas, é possível adotar a expressão "violências nas escolas", uma vez que existem múltiplas manifestações da violência e que podem variar em intensidades, magnitudes, permanência e gravidade.

Nas diversas expressões da violência, WIEVIORKA (2006, p.257) aponta o papel decisivo da mídia na produção de categorias que moldam o sentimento de insegurança, hierarquizando os fatos, ignorando ou subestimando alguns, supervalorizando outros, ou mesmo propondo termos para nomear os fatos. O tema da violência e da insegurança constitui uma maneira de expressar, indiretamente, dificuldades que, com toda evidência, são de outra ordem, uma maneira de significar um mal-estar que não é dito espontânea ou diretamente.

A violência é expressiva, ela diz alguma coisa, não é o prazer de ser violento (WIEVIORKA 2009, p. 155).

PACHECO (2008) ao discutir o caráter polissêmico e complexo do fenômeno da violência no âmbito escolar, apresenta três princípios fundamentais para a discussão da violência: ela gera a exclusão, é sintoma de exclusão e é lugar onde ocorre a exclusão. Para a autora a violência tem como fundamento a coisificação do humano, marcada pela discriminação, humilhação e passividade.

Pensar a violência no âmbito escolar nos remete à reflexão a respeito da subjetividade de seus atores, a rever os pilares que sustentam toda uma sociedade moderna e a questionarmos o papel da violência nesta sociedade.

Assim, este estudo tem como objetivo discutir os resultados de uma pesquisa empírica sobre as violências no cotidiano de alunos do 9º ano de uma escola pública municipal de ensino fundamental. A análise dos resultados se apóia em Herbert Marcuse, Theodor W. Adorno e Michel Wieviorka, buscando compreender o que impede a superação da barbárie e uma subjetividade livre.

METODOLOGIA

Participantes

Participaram da pesquisa 130 estudantes de uma escola municipal de ensino fundamental, localizada em Campinas, sendo: 35 (26,92 %) do sexto ano, 30 (23,07 %) do sétimo ano, 34 (26,15 %) do oitavo ano, 31 (23,84 %) do nono ano, 62 (47,7%) do gênero masculino e 68 (52,3%) do gênero feminino; com idades entre 10 e 16 anos.

Faremos um recorte neste estudo utilizando apenas os dados obtidos na pesquisa com os estudantes do nono ano, na faixa etária entre 14 e 16 anos, uma vez que buscamos discutir as violências na juventude.

A escola encontra-se em Sousas, um sub-distrito de Campinas (SP), a maioria dos alunos mora em casas próprias, com ruas asfaltadas e saneamento básico. A renda familiar de aproximadamente 50% dos alunos situa-se entre 1 e 3 salários mínimos.

Instrumento

Foi elaborado um questionário contendo seis perguntas fechadas. As categorias pesquisadas dividem-se em: agressores e vítimas, tipos de violência física e simbólica, local e período de maior incidência de violências na escola e medidas educativas para diminuir a violência.

Procedimentos

Uma das pesquisadoras entregou uma carta à direção da escola, explicando os objetivos de sua pesquisa e solicitando autorização para aplicação de questionário nos alunos do sexto ao nono ano do ensino fundamental.

No dia agendado para a aplicação do questionário, os alunos responderam as questões individualmente, em sua sala de aula, na presença da pesquisadora, utilizando aproximadamente 30 minutos. O questionário foi aplicado aos alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

A equipe gestora da escola solicitou às pesquisadoras que disponibilizassem o questionário para a Comissão Própria de Avaliação (CPA), assim como, os resultados de sua pesquisa. Essa comissão aplicou o questionário às demais turmas (1º ao 5º ano e 1º ao 4º Termo da Educação de Jovens e Adultos) e os resultados obtidos passaram a integrar o diagnóstico da realidade da escola para a construção do projeto pedagógico da unidade escolar em estudo.

A análise dos resultados apresentados a seguir restringe-se aos alunos do nono ano do ensino fundamental, considerando que as pesquisas sobre violências nas escolas, como a coordenada pela UNESCO (ABRAMOVAY e RUA, 2002), citada acima, apontam que essas manifestações aumentam a partir da adolescência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira questão indagava se o aluno já havia sofrido algum tipo de agressão na escola, 68% dos entrevistados responderam afirmativamente.

Na tabela a seguir encontramos as respostas para a pergunta sobre por quais os tipos de violência os alunos já passaram na escola pesquisada.

Tabela 1. Tipos de violência sofridas pelos alunos

Xingamentos	41%
Apelido	39%

Agressão Física	17%
Discriminação Racial	3%

Observando as respostas podemos notar que as agressões físicas representam 17%, porém as práticas sutis e cotidianas que veiculam alguma forma de intolerância e o racismo representam a maioria das situações de violência vividas pelos alunos expressas pela violência verbal (41% xingamentos, 39% apelidos e 3% discriminação racial).

Em outra pesquisa sobre esse tema, realizada em duas escolas de Campinas, GUIMARÃES (1996) verificou que todos os professores relacionavam a violência a uma agressão física ou verbal. É notável que esses professores, além de não considerarem a escola violenta, viam estes acontecimentos (brigas, roubos e xingamentos) como "naturais da idade" ou "coisas de alunos". Outro dado relevante que essa pesquisa levantou foi a associação das causas da violência com o ambiente familiar e a estrutura econômica. As soluções apontadas tinham como objetivo amenizar as manifestações de hostilidade entre os alunos para "melhorar" o comportamento deles ou adaptá-los às normas da escola. Entretanto, a autora constatou que as escolas produzem sua própria violência e sua indisciplina.

A "adaptação" às normas da escola nos remete à reflexão sobre o papel da escola na preparação e na manutenção da submissão ao sistema de autoridade do Estado, que tem interesse no disciplinamento do homem às normas sociais vigentes para sua própria subsistência.

MARCUSE (1981) em sua obra Estudo sobre Autoridade e Família, trata da dimensão histórica em que se constituem os conceitos de autoridade e família, desde o início do surgimento do capitalismo, buscando compreender como a dominação se desenvolve socialmente. A família é o primeiro regimento de domínio da autoridade, por meio do poder que os pais exercem sobre os filhos, ou seja, desde que nasce o homem deve ser preparado para a submissão. A autoridade é compreendida como uma força essencial da prática social, sendo que a família e a escola preparam o indivíduo para a autoridade do Estado, levando-o à renúncia de sua autonomia:

> O reconhecimento da autoridade como força essencial da prática social remonta às raízes da liberdade humana: significa (em um sentido sempre diferente) a renúncia à autonomia (de pensamento, vontade, ação), significa subordinação da própria razão e da própria vontade a conteúdos predeterminados, e isso de tal modo que tais conteúdos não constituem apenas "material" para a vontade transformadora do indivíduo, e sim que constituem, tais como são, normas obrigatórias para sua razão e sua vontade. (Marcuse, 1981, p. 56)

O conceito de autoridade nos leva ao conceito de liberdade. Para MARCUSE (1981) a dissolução da liberdade na não-liberdade apresentada no conceito cristão de liberdade, segundo Lutero e Calvino, a liberdade se dá apenas no "íntimo da pessoa", no mundo exterior o homem não é livre, deve submissão às autoridades terrenas.

ADORNO (1995), em seu texto sobre os tabus acerca do magistério, discute a questão da autoridade docente para a integração civilizatória, apontando que a sociedade permanece baseada na força física e, no caso do professor, esta se dá pelo fato de "saber mais" e acrescenta:

> Uma parte constitutiva essencial deste complexo parece estar em que a sociedade que se apresenta como liberal-burguesa em hipótese nenhuma reconhece a necessidade da força física para uma formação social baseada na

dominação. Isto ocasiona tanto a delegação da violência – um senhor jamais castiga – quanto o desprezo pelo professor que se encarrega de executar o que é necessário para tudo funcionar ...(ADORNO, 1995, p.107)

WIEVIORKA (2009, p.167) critica a oposição que se faz contra a violência pela não violência, quando um só ator tem seu o seu monopólio legítimo: o Estado. Desta maneira, é possível estabelecer um diálogo entre ele e ADORNO (1995, p.106) à medida que ambos apontam o uso da violência por parte do Estado como mecanismo de manutenção da ordem social, sendo que os executantes são bodes expiatórios para os mandantes. Mesmo que a sociedade contemporânea esteja passando por uma crise de autoridade, os conflitos que se estabelecem nas várias instituições sociais preservam resquícios do que já fora uma autoridade legítima que se quer preservar de algum modo. A escola, por exemplo, ainda quer manter seu papel de autoridade na entrega de um saber necessário à integração do indivíduo à sociedade por meio do trabalho e da adesão a determinadas normas de comportamento e convivência. Não por acaso, os quatro saberes preconizados pela UNESCO envolvem o saber fazer, saber aprender, saber conviver e saber ser.

Ainda em ADORNO (1995, p.113) encontramos a crítica à tendência da escola em colocar o professor como um modelo de figura humana perfeita, que ali está para conter e corrigir atitudes incorretas de seus alunos. Para o autor, um dos caminhos para a emancipação da relação professor-aluno passa pelo processo de humanização deste professor, da aceitação que é também suscetível a erros e conceder reações afetivas a si próprio e aos outros.

Quando questionamos os alunos se já agrediram algum colega, 71% dos alunos afirmaram ter cometido algum tipo de agressão. Fato curioso, pois 68 % já sofreram algum tipo de agressão na escola e 71% já agrediram, apontando a existência de um movimento constante de comportamentos agressivos por parte da maioria dos alunos.

Tabela 2. Tipos de violência feitas contra um colega de escola

Xingamentos	42%
Apelido	37%
Agressão Física	16%
Isolamento	2%
Discriminação Racial	3%

NETO (2005), ao estudar as formas de envolvimento dos estudantes nos comportamentos agressivos, aponta que as crianças ou adolescentes podem ser identificados como vítimas, agressores ou testemunhas de acordo com sua atitude diante das situações de conflito. Os dados sobre as práticas de violência obtidos em nossa pesquisa confirmam o envolvimento dos estudantes ora como agressores ora como vítimas.

Os estudos de YAMASAKI (2007, p.192), sobre violências no contexto escolar, também corroboram com os dados encontrados neste trabalho, uma vez que a mesma trata da violência horizontal na perspectiva freiriana, na qual a agressão é dirigida aos próprios companheiros, reconhecendo a

existência de mútua agressão entre pares. A autora fundamenta-se em Paulo Freire, ao afirmar que o oprimido muitas vezes reproduz a violência que aprendeu dos opressores, compreensão essa que considera a violência como construção social.

Em nossa pesquisa, a violência verbal (xingamentos e apelidos) representa 79% das agressões feitas contra um colega. YAMASAKI (2007, p.187) considera que aqueles que não se enquadram nos padrões estabelecidos estão sujeitos à violência, que pode incluir agressões verbais e físicas, indicando a dificuldade de convívio social com a diversidade.

Para WIEVIORKA (2006, p.203) a compreensão da violência está subordinada à noção de sujeito, que tem a capacidade de construir-se a si próprio, de proceder escolhas e de produzir sua própria existência. Este autor apresenta a hipótese da violência como a marca de um sujeito contrariado, interditado, impossível ou infeliz:

> A frustração do jovem que participa dos distúrbios ou se comporta como louco furioso, condutas que estão no âmago de representações da violência dita urbana, é constantemente alimentada por um vivo sentimento de injustiça, de não-reconhecimento, pela convicção de viver numa sociedade que "não deixa seu lugar"...(WIEVIORKA, 2006, p.204)

O referido autor nos remete a uma reflexão sobre a violência urbana que também se dá na realidade escolar, como uma resposta exterior a uma demanda por diálogo e reconhecimento mútuo. Em certos casos, o ator da violência parece apenas poder constituir-se ao arrancar-se de um cotidiano feito de alienação e de passividade – aspecto que será retomado adiante.

Tabela 3. Locais de incidência de agressões na escola

Dentro da sala de aula	29%
Durante o lanche	33%
Nos horários de entrada e saída	25%
Nas aulas de Educação Física	13%

Na tabela 3 encontram-se os locais de incidência de agressões na escola. Podemos observar que dentro da sala (29%) e nas aulas de Educação Física (13%) perfazem um total de 42% das agressões e podemos verificar que acontecem na presença do professor, fato que nos leva a discutir sobre a autoridade docente e a relação professor-aluno.

WIEVIORKA (2006, p. 221) aponta a importância do reconhecimento mútuo nas relações humanas, uma vez que estas não se desenvolvem no vazio ou apenas no choque de subjetividades, mas no seio de sistemas sociais, políticos, econômicos e culturais. A autoridade docente deve ser repensada no contexto das subjetividades inscritas no âmbito escolar e da constante busca por reconhecimento.

ADORNO (1995, p. 116) entende que a transformação da educação passa pela estreita relação entre a escola e a sociedade, pois enquanto a sociedade gerar barbárie a partir de si mesma a escola tem

apenas condições mínimas de resistir a isto. O autor faz uma interessante reflexão sobre o papel da autoridade:

> A forma de que a ameaçadora barbárie se reveste atualmente é a de, em nome da autoridade, em nome dos poderes estabelecidos, praticam-se precisamente atos que anunciam, conforme sua própria configuração, a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas. (ADORNO, 1995, p.159)

A pesquisa de PACHECO (2008) discute o autoritarismo docente como uma das formas de violência presente na escola, que se estabelece na relação professor-aluno, baseada na dominação, submissão, coerção, imposição e manipulação. A linha que separa autoridade e autoritarismo é muito tênue e talvez esteja associada ao polimorfismo entre as duas palavras, que muitas vezes, a autoridade, erroneamente, passa a manifestar uma modalidade de autoritarismo.

GUIMARÃES (2006) ao discutir a violência e a autoridade no espaço escolar, entende que professores e alunos devem "administrar" a violência, formulando regras comuns. Acredita que o professor deve ocupar lugar limitador, mas permitir aos alunos negociar seus conflitos. Atribui a dificuldade do professor em administrar os conflitos ao fato de ele se concentrar apenas na sua posição normalizadora, ocupando seu lugar por meio da imposição de regras.

Portanto, o papel do professor como mediador de conflitos deve passar pela reflexão crítica de suas práticas educativas, desconstruindo-as e re-significando o seu modo de se relacionar e de se conceber o mundo e os homens.

ADORNO (1995, p.167) ao mencionar a educação na primeira infância, traz o conceito de autoridade esclarecida, informando que quando esta não se origina do princípio da violência, mas é consciente e transparente inclusive para a própria criança trata-se de um momento de autoridade que contribui para a desbarbarização. Pode-se pensar na relação de autoridade docente como uma autoridade esclarecida, que pode buscar em suas ações conscientes, por meio da prática social pedagógica, a desbarbarização humana. Sem dúvida, é possível pensar uma desbarbarização que se dê por meio da mediação de conflitos.

Na tabela 4 encontramos algumas medidas sugeridas pelos alunos para o enfrentamento da violência. Nota-se que a maior parte das sugestões apresentadas pelos alunos envolve punição (23% suspensão do aluno agressor, 25% chamar os pais, 15% retirá-lo da sala de aula). Apenas 19% propuseram o diálogo e 18% o desenvolvimento de atividades que propiciem o respeito.

Tabela 4. Medidas sugeridas pelos alunos para evitar a violência

Suspensão do aluno agressor	23%
Diálogo com os envolvidos no conflito	19%
Chamar pais e responsáveis	25%
Desenvolver atividades dentro da escola que propiciem o respeito	18%
Retirá-lo da sala de aula	15%

Os alunos reproduzem em suas respostas as formas de o sistema escolar administrar seus conflitos, que são aquelas conhecidas e vividas por eles. No caso em tela, as ações punitivas se sobressaem àquelas que efetivamente apontam para uma auto-reflexão e emancipação, indicando o diálogo como uma das medidas menos propostas para o enfrentamento da violência escolar (ainda que haja um aumento dessa proposta em relação a alunos menores e, embora esse não seja tema deste artigo, pode-se supor que os adolescentes têm maior expectativa de diálogo com seus professores, mesmo que mantenham como formas principais de controle a suspensão e a chamada dos pais ou responsáveis). Este fato nos remete à MARCUSE (1985), que em seu estudo apresenta a família e a escola como instituições sociais necessárias à preparação e a manutenção da autoridade do Estado.

Para NETO (2005) a prevenção de comportamentos agressivos entre os estudantes alcança melhores resultados por meio de intervenções precoces que envolvam pais, alunos e educadores. Para esse autor o diálogo, a criação de pactos de convivência, o apoio e o estabelecimento de elos de confiança e informação são instrumentos eficazes, não devendo ser admitidas, em hipótese alguma, ações violentas.

NAYLOR e COWIE (*apud* MOUTTAPA et al., 2004, p. 320) obtiveram sucesso na promoção de um ambiente social favorável na sala de aula e redução das agressões verbais por meio da utilização de sistemas de apoio de condutas de grupo, que incluem agir como amigo, para resolução de conflito, e programas de aconselhamento.

Nesse cenário, algumas iniciativas emergem na tentativa de diminuir e prevenir a violência escolar como apontam SALES e ALENCAR (2004). A mediação de conflitos é um procedimento por meio do qual uma terceira pessoa imparcial e capacitada age no sentido de encorajar e facilitar a resolução de uma disputa, evitando antagonismos, porém sem prescrever uma solução.

A mediação de conflitos também é tratada por CHRISPINO (2007, p.13):

> O primeiro ponto para a introdução da mediação de conflito no universo escolar é assumir que existem conflitos e que estes devem ser superados a fim de que a escola cumpra melhor as suas reais finalidades. Há, portanto, dois tipos de escola: aquela que assume a existência de conflito e o transforma em oportunidade e aquela que nega a existência do conflito e, com toda a certeza, terá que lidar com a manifestação violenta do conflito, que é a tão conhecida violência escolar.

Não negar a existência de conflito e saber administrá-lo para que o mesmo não se converta em violência é também uma alternativa apresentada por WIEVIORKA (2006, p. 206) que propõe a transformação da violência em conflito, pois este é capaz de gerar debates, críticas, promover a auto-reflexão e a emancipação do sujeito, enquanto a violência se esgota em si mesma e acrescenta:

> Os atores que se opõem em um conflito são adversários e não inimigos; mesmo se nem tudo é negociável num conflito, este é o contrário da violência, que fecha o espaço da discussão e do debate, a favor da ruptura ou da relação de força apenas. WIEVIORKA (2006, p. 206)

ORTEGA e DEL REY (2002) propõem estratégias educativas para prevenção da violência escolar, pois consideram o fenômeno do clima de conflito como um processo reversível, enfatizando a necessidade de uma análise consciente da natureza social, cultural e psicológica das relações interpessoais. Apresentam, em sua obra, atividades para melhorar o diálogo e a convivência na sala de aula. Também refletem sobre papel do professor:

> Assumir-se como um profissional reflexivo, que enfrenta a tarefa educacional a partir da indagação sobre as condições de seu trabalho a partir da compreensão das necessidades concretas do(as) alunos (as), da utilização de recursos e procedimentos inovadores, e da tomada de decisões negociadas e valorizadas como interessantes, no contexto da equipe docente, tem alguns benefícios que não foram ainda suficientemente divulgados. Efetivamente, só com uma atitude pesquisadora e um espírito crítico diante da realidade e das opiniões, é possível se fazer frente aos fenômenos de um clima conflituoso, atualmente presentes nas salas de aula e nos contextos educacionais. ORTEGA e DEL REY (2002, p.42)

Portanto, os autores acima citados indicam o diálogo e a mediação de conflitos como medidas educativas possíveis para o enfrentamento das violências na escola. Estamos convictos, que é somente quando pudermos reconhecer em nós mesmos a violência que criticamos no outro, poderemos dar início ao entendimento do problema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo de caso apontou que 68% dos alunos entrevistados já foram vítimas de algum tipo de violência dentro da escola, assim como 71% afirmaram já terem agredido um colega. Dentre as formas de violência mais freqüentes encontradas estão os xingamentos e os apelidos (80%).

Os dados apresentados neste trabalho, em relação à violência protagonizada e vivida pelos alunos do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública, trazem contribuição à medida que são pensados à luz da sociedade na qual a instituição escolar está inserida.

ADORNO (1995), MARCUSE (1981) e WIEVIORKA (2006, 2009) nos apontam as faces da violência urbana que ecoam no âmbito escolar, perpetuando suas relações de poder e de dominação social.

ADORNO (1995, p.117) nos oferece uma esperança ao indicar que:

> A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. O *phatos* da escola de hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto.

A história dos homens está sempre aberta a vários desdobramentos, no caso das violências nas escolas podemos pensar em práticas educacionais pautadas no reconhecimento mútuo do outro, de sua subjetividade e de uma autoridade docente orientada para a desbarbarização humana.

Nesse sentido, quando pensamos no reconhecimento do outro, o desafio que se coloca para a escola é reconhecer o estudante, o jovem, como sujeito de direitos e como sujeito do conhecimento no processo de formação. O professor tem papel fundamental e inegável no processo, mas precisa reconhecer o momento do desenvolvimento desse jovem, suas necessidades e as possibilidades efetivas de diálogo, no exercício de uma autoridade emancipadora de uma consciência crítica, do desenvolvimento de suas possibilidades de autoreflexão.

Assim, nossa reflexão evoca o conhecimento e o reconhecimento do jovem adolescente para além dos estereótipos sociais, pelo adulto – seu formador – considerando as mudanças que vem acontecendo na sociedade, rompendo padrões de comportamento antes de tudo pelos próprios adultos. É preciso lembrar que o jovem geralmente reage ao que lhe é apresentado, e que essa reação pode estar

determinada por algo que não consegue compreender ou controlar, mas que se reflete em seu próprio desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam e RUA, Maria das Graças. *Violências nas Escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação aos modelos de mediação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n.54, p.11-28, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000100002>. Acesso em: 01 ago. 2009

GUIMARÃES, A. M. *A Dinâmica da Violência Escolar: conflito e ambigüidade*. Campinas: Autores Associados, 1996.

GUIMARÃES, Áurea Maria. Escola: Espaço de Violência e Indisciplina. *Revista Eletrônica do LITE*: Nas redes da educação, v. 1, p. 1-5, Campinas, 1999. Disponível em: <www.lite.fae.unicamp.br>. Acesso em: 04 mar. 2006

MARCUSE, Hebert. Estudo sobre a Autoridade e a Família. In: *Idéias sobre uma teoria crítica da sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MOUTTAPA, Michele et al. Social Network Predictors of Bullying and Victimization. *Adolescence*, v. 39, n.154, p. 315-335, 2004.

NETO, Aramis A. Lopes. Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, v. 81, n. 5, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0021-75572005000700006&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 fev. 2009.

ORTEGA, Rosario e DEL REY, Rosario. *Estratégias Educativas para a Prevenção da Violência*. Brasília: UNESCO, 2002.

PACHECO, Cláudia Regina Costa. *Violência, educação e Autoridade Docente: Repensando o Processo de "Coisificação Humana*. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/197_171.pdf >. Acesso em: 01 julho 2010.

SALES, Lilia Maia de Morais e ALENCAR, Emanuela Cardoso Onofre. Mediação de conflitos escolares – uma proposta para a construção de uma nova mentalidade nas escolas. *Pensar*, Fortaleza, v. 9, n. 9, p. 89-96, 2004.

SPOSITO, Marilia Pontes. A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa, Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo*, 1998. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/artigos>. Acesso em: 02 jun. 2009.

WIEVIORKA, Michel. *Violência, Sujeito e Sociologia*. Disponível em: <http://revistadil.dominiotemporario.com/doc/Dilemas3Ent.pdf>. Acesso em: 01 maio 2009.

WIEVIORKA, Michel. *Em que mundo viveremos*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

YAMASAKI, A. A. *Violências no contexto escolar. Um olhar freiriano*. Dissertação de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2007.

SENTIDOS, SILÊNCIO E EXPERIÊNCIA: CONTORNOS DE VIOLÊNCIA E ESCOLA

Roberta Luciana Custódio Bianchini[418]

[418] Mestranda do programa de Pós Graduação em Educação – UNESP – Rio Claro (SP). Bolsista FAPESP. Processo nº. 2008/08957-4.

Resumo

O presente trabalho é fruto das questões levantadas a partir do estudo da pesquisa de mestrado, envolvendo discussões em torno das relações entre o silêncio, como forma de linguagem, a experiência, sob a ótica benjaminiana e, os processos de violência que permeiam a sociedade e em particular, os jovens. A partir das reflexões em torno da violência, tendo em vista os modos de anulação e de constituição de experiência como modo de vida e produção de sentidos e vislumbrando o silêncio como uma possibilidade de significar, experimentar e manifestar a violência, se constitui como objetivo deste trabalho: discutir o silêncio e a experiência como formas de produção de sentidos, buscando suas relações com os modos de manifestação da violência. Como instrumento específico, para que a metodologia percorresse seu caminho, utilizamos um dos meios de comunicação de massa, o cinema, pois este surge como modos de influência nas maneiras de pensar, de agir e porque não dizer, de sentir, principalmente entre os adolescentes. Durante o desenvolvimento da pesquisa, aventamos as possibilidades de olhares circularem por, entre movimentos que desencadearam outros olhares, pistas e vestígios, nos guiando através do Paradigma Indiciário (Ginzburg) e possibilitando aberturas de produção de sentidos, de caminhos e descaminhos metodológicos, que apresentaram diferentes olhares sobre o percurso da pesquisa.

Palavras chave: silêncio, experiência, violência.

Inserido num contexto educacional, este estudo busca retratar alguns contornos que esboçam a problemática envolvendo juventude e violência, entrelaçando estudos pertinentes a experiência e ao silêncio.

A presente reflexão resulta de uma pesquisa de mestrado, que foi desenvolvida numa escola estadual, num bairro periférico da cidade de Rio Claro (SP), onde o tema da violência já despontava dentre as inúmeras dificuldades expostas por pais, alunos e funcionários da escola, de um modo geral.

Buscando possibilidades de compreensão e alocados num cenário que permitia olhar para jovens e violência, encontramos a oportunidade de discutirmos elementos que problematizassem a interlocução com os processos de violência que permeiam a sociedade e em particular, os jovens.

A construção da pesquisa buscou formas de relacionar as temáticas: experiência (em Walter Benjamin), silêncio (como produtor de sentidos, sendo visto no interior da análise de discurso) e violência (partindo do olhar inserido no contexto escolar). Dessa forma, objetivando discutir o silêncio e a experiência como formas de produção de sentidos, foi que esse estudo tratou das relações entre tais temas, com os modos de manifestação da violência.

Ao abordarmos a temática sobre experiência, nos encontramos com Walter Benjamin, membro da escola de Frankfurt, visto como um crítico revolucionário da filosofia do progresso. A abordagem benjaminiana sobre experiência, busca compreender tal conceito no interior daquilo que liga o homem ao outro, daquilo que o afeta, podendo ou não, produzir sentido.

Analisar o conceito benjaminiano de experiência (*erfahrung*) implica em contrapô-lo ao conceito de vivência (*erlebnis*). Este último conceito, na teoria benjaminiana, origina-se do verbo alemão, *erleben*, que por sua vez, significa a presença viva diante de um fato ocorrido.

Segundo Konder (1998), *erlebnis* vem a ser a vivência do indivíduo isolado, em sua história pessoal, ligado às exigências de sua existência prática, à sua cotidianidade, ou seja, é a impressão marcante que precisa ser assimilada às pressas e que produz efeitos imediatos. Já a *erfahrung*, é o conhecimento alcançado através de uma experiência que se acumula, se prolonga, se desdobra, associando a vida particular à vida coletiva e estabelecendo um fluxo de correspondência alimentado pela memória.

Segundo Benjamin (1994), a entrada do homem no tempo do sujeito moderno, se dá com o empobrecimento da experiência:

> Ficamos pobres. Abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do 'atual'. (BENJAMIN, 1994, p. 119).

Em Benjamin encontramos a noção de que a modernidade e o capitalismo impedem que a experiência possa recuperar-se em sua forma autêntica. Assim sendo, assumir a passagem de uma experiência narrativa, de uma experiência dos sentidos para uma experiência como experimento, é fazer a história da alienação humana. A idéia de uma suposta e autêntica experiência seria então, a experiência mais profunda do indivíduo a respeito do sentido da vida. A modernidade trouxe a perda do caráter de unicidade das coisas, ela possibilitou a individualização, a particularização do homem e com isso, podemos dizer, que ela trouxe a perda da experiência.

Segundo Benjamim (1994), o conceito de experiência provém exatamente da constatação da sua perda, que por sua vez, acarreta no desaparecimento das formas tradicionais de narrativa, que tem sua fonte na tradição que transforma cada geração na continuidade da palavra transmitida de pai para filho. Benjamim estabelece, então, uma relação entre a perda da experiência, o vazio da linguagem e o abandono da arte narrativa.

Assim, no mundo industrial, no mundo moderno, não mais havia condições do homem ter experiências, uma vez que as gerações não conseguiam mais dialogar entre si e onde o individualismo se sobrepunha às formas de criação coletiva. Com os meios de comunicação de massa e a conseqüente difusão de informações, o homem se deparou com as ruínas da experiência nas suas novas formas de existência.

Nesse sentido, de acordo com o referido autor, no capitalismo não há espaço para um tipo de experiência sensível. O respeito, a ética pelas coisas, nos ensina um novo modo de nos acercarmos da verdade, de nos ligarmos ao outro o que está, muitas vezes, "abafado", "silenciado" nos objetos, nas paisagens, nos rostos das pessoas, em suas expressões.

Dessa forma, a maior ou a menor capacidade de nomear o mundo define a maior ou menor perplexidade e terror em relação ao mesmo. No momento em que as coisas são nomeadas, rotuladas, é como se deixassem de ser assustadoras e passassem a fazer parte do conhecido, do familiar. O

processo de apreensão do mundo pela palavra, contudo, tende a revestir a realidade com uma opacidade embrutecedora que anestesia a nossa percepção e nos induz a ver como óbvio, banal, algo que em sua essência é mágico e misterioso.

Assim, podemos afirmar que através das palavras, realidades são criadas, sentidos são constituídos, pois ela funciona, na maioria das vezes, como mecanismo de subjetivação do homem. Conforme fazemos coisas com a palavra, vamos construindo sentidos com aquilo que nos acontece, portanto, identificamos nos processos de subjetivação, as lutas pelas palavras, pelo seu controle, pela sua significação, pela sua imposição, bem como, pelo seu silenciamento.

Portanto, uma indicação que vai ao encontro com a experiência, como algo que nos liga ao outro, talvez possa ser verificada em algumas formas de silêncio, em sua significância, enfim, em seus sentidos. Nessa perspectiva, uma vez que o excesso discursivo pode garantir muitas vezes, apenas a saturação de sentidos, onde não temos o encontro com o outro, é no silêncio que algumas formas de experiência podem ser evidenciadas, transbordadas, como produtoras de sentido, como partilha do sensível.

Relacionando a noção de experiência com a de silêncio, como forma de linguagem, trazemos nesse momento, um poema de Manoel de Barros (2005):

O Fotógrafo

Difícil fotografar o silêncio. Entretanto tentei. Eu conto:
Madrugada a minha aldeia estava morta.
Não se ouvia um barulho, ninguém passava entre as casas.
Eu estava saindo de uma festa. Eram quase quatro da manhã.
Ia o Silêncio pela rua carregando um bêbado.
Preparei minha máquina.
O silêncio era um carregador?
Estava carregando o bêbado.
Fotografei esse carregador.
Tive outras visões naquela madrugada.
Preparei minha máquina de novo.
Tinha um perfume de jasmim no beiral de um sobrado.
Fotografei o perfume.
Vi uma lesma pregada na existência mais do que na pedra.
Fotografei a existência dela.
Vi ainda um azul-perdão no olho de um mendigo.
Fotografei o perdão.
Olhei uma paisagem velha a desabar sobre uma casa.
Fotografei sobre. Foi difícil fotografar sobre.
Por fim eu enxerguei a Nuvem de calça.
Representou para mim que ela andava na aldeia de braços com Maiakovski – seu criador.
Fotografei a Nuvem de calça e o poeta.
Ninguém outro poeta no mundo faria uma roupa mais justa para cobrir a sua noiva.
A foto saiu legal.

Em "O Fotógrafo" Manoel de Barros nos mostra um jogo entre matéria e desmaterialização, representação objetiva e não-objetividade, na medida em que as imagens produzem sentidos outros que não estão postos. Sua poética é voltada para a palavra numa relação essencialmente disjuntiva para com a imagem, problematizando tanto o visual como o subjetivo. A imagem poética de Manoel Barros opta pelo figural, pelo não visível, identificado através do posicionamento do fotógrafo, que é ao mesmo tempo sujeito e observador, ou seja, não se deixa capturar, não se permite nomear com precisão, não se aprisiona em um único sentido. Na poesia de Manoel de Barros exposta acima, encontramos de forma efêmera, fugaz, um de nossos temas de pesquisa: o silêncio. Através dela, percebemos o silêncio como aquilo que é irrepresentável, que não pode ser capturado, que só aparece na transparência, que não existe na objetividade, mas que transborda em subjetividade, enfim, desliza por entre os sentidos. Nessa direção, o silêncio acontece como produção de sentidos, como um processo significante, muitas vezes ele se dá nos sentidos que "atravessam" os diálogos e tocam o sensível do sujeito no discurso. O silêncio se apresenta como limite da palavra, da representação do mundo, um lugar vazio que se oferece aos sentidos, às infinitas possibilidades do imaginário para os interlocutores.

Nesse contexto, uma forma de pensarmos o silêncio, está alocada na análise de discurso, ou seja, entendemos o silêncio como uma das formas de linguagem, enquanto modos de produção e movimento dos sentidos. As palavras, são cheias de sentidos e esses, por sua vez, nem sempre são ditos e, além disso, colocamos no silêncio muitas delas. É o silêncio que atravessa as palavras, que passa por entre elas ou que indica que o sentido pode ser outro, ou então, que aquilo que é o mais importante nunca se diz. Dessa forma, temos então, segundo Orlandi (1993), o silêncio como fundador, como não-dito, porém inserido na linguagem. Trata-se do silêncio significante, ele tem significância própria: *na perspectiva que assumimos o silêncio não fala. O silêncio é. Ele significa. Ou melhor: no silêncio, o sentido é.* (Orlandi, 1993, p. 33).

Assim sendo, para a referida autora, o silêncio tratado aqui, não é a ausência de sons, palavras ou significados, o nada, mas sim, o **silêncio fundador**, princípio de toda significação, ou seja, é a própria condição da produção de sentido, ele é o lugar que permite à linguagem, significar, ele se instala enquanto horizonte de sentidos.

Diferenciando-se do silêncio fundador, Orlandi (1993) nos mostra ainda, uma outra forma de silêncio: **o silenciamento** ou **política do silêncio**. Segundo a autora, o sujeito usa do verbo ou do silêncio para produzir sentidos, para ser ouvido, a esse fato ela então denominou de silenciamento. A diferença entre o silêncio fundador e a política do silêncio é que esta última produz um recorte entre o que se diz e o que não se diz, enquanto que o silêncio fundador não estabelece nenhuma divisão: ele significa por si mesmo.

A política do silêncio compreende a relação dito/não dito, contextualizada sócio-historicamente. Segundo Orlandi (1993, p. 75), "*... a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas desejáveis, em uma situação discursiva dada."* Dessa forma, entendemos que, quando escolhemos algumas palavras para nos expressarmos, silenciamos outras, dizemos apenas aquilo que pode ser dito.

Já em Courtine e Haroche (1988, p. 185) encontramos a noção de política de silêncio, da seguinte forma: *... exercer controle sobre o humor, o temperamento, os instintos, as paixões, as palavras. Ser senhor de si: deve-se ouvir muito e falar pouco para bem agir no governo de um Estado*. Portanto, o silêncio político destina-se aquele homem prudente que se poupa, que nem sempre diz tudo o que quer

ou o que pensa, que nem sempre explica a sua conduta ou as suas intenções claramente, para não se deixar descobrir.

Dessa forma, para esses autores, o homem, muitas vezes, perde-se na palavra, como os "tagarelas" (a tagarelice é comparada a uma falta de energia do corpo, bem como, à delapidação de um patrimônio), que se precipitam nos discursos, correndo o risco de deixarem de pertencerem a si próprios, uma vez que, o excesso de palavras é ao mesmo tempo a perda de um bem, um esbanjamento e o derramamento de um líquido, uma incontinência.

Segundo os referidos autores acima, os comportamentos do silêncio provêm de longínquas origens estóicas e cristãs e abrangem realidades complexas: para alguns, o silêncio é um imperativo religioso, para outros uma regra social ou uma necessidade política e para outros ainda, é uma exigência natural do corpo. Enfim, para eles:

"O silêncio não é, porém uma ausência. A arte de calar-se é uma paradoxal arte de falar. Não basta, para calar-se, fechar a boca. O silêncio do homem não é o mutismo do animal, pois o seu silêncio é expressão: ele fala a linguagem do rosto." (COURTINE E HAROCHE, 1988, p. 181).

O silêncio, portanto, atua como componente fundamental na relação do sujeito com as formações discursivas, uma vez que ele permite a constituição da história do sujeito com a produção de sentidos. Há espaços de silêncio que são marcas impressas na história do sujeito e em sua relação com a linguagem.

Assim sendo, temos o silêncio onde pouco se escuta, mas onde possibilidades se velam e se revelam. Visto às vezes negando, outras vezes, consentindo, às vezes omitindo, às vezes como espaço para esconder-se, às vezes transbordando de emoção e sentimentos, como significado daquilo que não pode ou não consegue ser expresso através das palavras ou outras vezes enfim, como experiência.

Diante das considerações sobre os temas: experiência e silêncio, buscamos compreender suas formas de subjetivação, construindo uma metodologia de pesquisa que não previa modelos de análises específicas, ao contrário, explicitava que a partir do próprio desenvolvimento da pesquisa é que se dariam os indícios na constituição das formas de olhar e ler os dados da mesma.

Os pressupostos teóricos metodológicos em que se assentava a pesquisa, referia-se ao Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989), o qual remete as raízes de um paradigma epistemológico assentado no detalhe, naquilo que aparentemente não tem importância, mas que, na verdade é fundamental. Tratava-se de: *um método interpretativo centrado sobre resíduos, sobre dados marginais, considerados reveladores*. (GINZBURG, 1989, p. 149).

Acenando a possibilidade de olhar não só para os dados concretos que se apresentavam durante o processo de pesquisa, mas também, para pistas, vestígios que os dados e as situações revelavam, a metodologia percorreu seu caminho através de um dos meios de comunicação de massa, ou seja, através do cinema.

Numa pesquisa que se utiliza de um dos meios de comunicação de massa, o cinema, envolve os produtos da cultura imagética, sugere reflexões que contemplem como as imagens influem nas maneiras de pensar, de agir e porque não dizer, de sentir, entre os sujeitos escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa, ou seja, entre os jovens.

Dessa forma, o presente estudo, margeia as fronteiras do entretenimento, do lazer, das possibilidades de conhecer os múltiplos espaços de experiência e produção de sentidos, que interferem no processo de educação e cultura desses mesmos jovens.

De acordo com o planejamento metodológico adotado, objetivamos formar um grupo de sete jovens (idade 13 a 15 anos), para assistirem a cinco sessões de filmes, previamente escolhidos e que mostrassem conteúdos acerca da violência ou temas correlatos. Esses filmes seriam assistidos pelo grupo de jovens e discutidos pelos mesmos, a fim de que algumas noções sobre silêncio e experiência pudessem nortear a compreensão da idéia de produção de sentidos para esses jovens.

Os filmes previamente selecionados para o processo de coleta de dados eram: Sociedade dos poetas mortos; Como nascem os anjos; O ano em que meus pais saíram de férias; Mentes perigosas e, O nome da rosa.

Cabe ressaltar nesse momento, que a pesquisa qualitativa, muitas vezes, nos coloca diante do inesperado, do imprevisto, o que faz com que novos olhares e formas de leitura passem a ser considerados durante o processo de pesquisa. A partir disso e considerando que, nem sempre aquilo que planejamos, é passível de aplicação ou até mesmo, organização, o percurso dessa pesquisa foi profundamente marcado pelos desvios que os sujeitos e a instituição educacional criaram durante o percurso da mesma.

Ressaltando que o conhecimento se dá, muitas vezes, por uma multiplicidade de vias, os desvios, imprimem característica marcante, no sentido que nos oferece espaço para *criação, descoberta de novos espaços, brechas, intervalos nos feudos do saber apropriados pelos paradigmas todo-poderosos que nos deixam em becos sem saída para a produção de novos conhecimentos.* (PAIS, 2003, p. 45).

Dessa forma, a pesquisa foi posta no campo da vulnerabilidade, da experiência, uma vez que uma série de imprevisibilidades, obstruções e impedimentos acabaram surgindo e arrebatando o processo de coleta de dados e, consequentemente, da pesquisa como um todo.

Contamos como imprevistos, por exemplo, a quebra dos aparelhos eletrônicos da escola (DVD e vídeo cassete), as férias dos alunos que ocorreram no meio do ano, o recesso escolar dado pela gripe Influenza A (H1N1), sendo que todos esses fatores culminaram no atraso do processo de coleta de dados, mas não em seu impedimento. Os empecilhos, por sua vez, se deram a partir das dificuldades expostas pela direção da escola para o uso da sala de projeção de filmes, enfim, para que os encontros com os jovens ocorressem dentro do tempo possível, fazendo com que apenas três das cinco sessões de filmes propostas, se efetivassem.

Dessa forma, contamos com apenas três sessões de filmes, sendo que os dois primeiros programados chegaram a ser exibidos, porém com certa dificuldade, pois não fazia parte da preferência e compreensão dos jovens, enfim, não favorecia a produção de sentidos para os mesmos. Na terceira sessão de filmes, atentando para as pistas que os jovens ofereciam até o momento, adotamos uma outra forma de escolha dos filmes: foram levados alguns dos filmes programados e alguns filmes que foram solicitados pelos jovens (As branquelas e filmes do Mazzaropi, por exemplo).

A partir desse momento, as sessões de filmes começaram a produzir algum sentido para os sujeitos de pesquisa, ou seja, através dos descaminhos da pesquisa é que os olhares, as pistas, os vestígios daquilo que realmente fazia sentido para aqueles jovens começaram a tecer contornos para aquilo que chamamos de experiência.

Dados, cenas, olhares, sons, expressões, saltam aos nossos olhos possibilitando leituras, marcas, vestígios, indícios que produzem outros dados, cenas, olhares, sons, expressões, enfim, outros sentidos, outras leituras, traduções.

Durante o percurso de pesquisa, o pesquisador muitas vezes, se desvencilha de posicionamentos, perspectivas engessadas e produz outros sentidos, antes não experimentados. É o olhar do pesquisador que se libera de clichês, de mesmices e se dispõe, atenta para o seu próprio caminhar, para o seu olhar. Possibilita que ele transpasse os limites de suas perspectivas, que o novo ou o diferente ganhem espaços, que experimente.

Experiência, experimentar experimentando, atravessando um caminho.

Dessa forma, durante o processo de pesquisa, presenciamos situações, falas, cenas, expressões, onde silêncio e experiência se aproximavam, bem como, processos de violência desfilavam aos nossos olhos muitas vezes, mascarados pela realidade embrutecedora do cotidiano escolar, porém, apesar de ofuscados, estavam lá, imprimindo sua marca de legitimidade a processos educacionais que nem sempre educam.

Algumas vezes, visualizávamos indícios de violência através da fala do diretor da escola que desqualificava alguns dos jovens, era o descaso com que eram considerados, outras vezes, o comportamento que enfatizava certo deslumbramento para com cenas violentas nos filmes, acenavam a possibilidade de nos indagarmos se realmente esses jovens gostam tanto de violência ou então, o que seria abafado, silenciado enquanto revelam certa aclamação por posturas violentas?

Assim sendo, enquanto cenas, falas, imagens, silêncios, sons, desfilam aos seus olhos, comportamentos são produzidos ou representados, olhares, expressões revelam, muitas vezes, o que fica contido, abafado, silenciado e talvez nem sempre aquilo que é falado, realmente signifique aquilo que realmente eles pensam, sentem ou reflitam. Nas malhas da violência, deslizam silêncios através de suas imagens, memórias, experiências, que muitas vezes remetem ao indizível. Nas tramas da palavra nem sempre o desenrolar de uma imagem, instantes de memória ou de experiências se deixam capturar.

Colocamos a presente pesquisa no espaço povoado pela produção de sentidos, no espaço do sensível. Em meio aos jovens, circulam movimentos, palavras, sons, silêncios, experiências, imagens, que pedem espaço para o entrosamento, a investigação, a descrição, a análise, enfim, a produção de sentidos.

Durante o processo de pesquisa, identificamos em alguns momentos, seus elementos dispersos em cacos, mas quando compostos e justapostos podem vir a compor mosaicos.

Olhares, aproximações e distanciamentos vão criando contornos, compondo tecidos que não prevêem o encontro com o certo, com o verdadeiro ou ainda, com o óbvio, apenas prevêem o encontro com o caminho, com os indícios dispersos por ele ou nele próprio.

O que buscamos numa pesquisa com jovens? Um modo de pesquisar. Além de atentar para a produção de conhecimentos que transpasse para a valorização dos discursos dos jovens, possibilitando "ver o mundo com os olhos deles". Trata- se de um modo de pesquisar que permite a criação, que permite um modo de existência e porque não dizer, de resistência.

Dessa forma pensamos essa pesquisa enquanto processo, enquanto caminho, enquanto experiência. Não nos concentramos em sínteses, conclusões e interpretações que se encerrem apenas em um sentido, pelo contrário, nos esmeramos em permitir o olhar que vislumbre múltiplos sentidos, possibilitando que o produto da pesquisa também se torne veículo de transmissão de outros e novos conhecimentos.

Ao nos propormos à elaboração de uma pesquisa que remetesse aos múltiplos sentidos em torno do silêncio e da experiência e desenvolvendo-a num ambiente de violência escolar com jovens, não chegamos ao seu término, com sínteses e/ou conclusões, mas sim, apresentamos olhares sobre o percurso de pesquisa.

Portanto, percebemos que os desvios e descaminhos marcam e produzem sentidos para os caminhos da pesquisa. Neles, os movimentos circulam, transpassam, humanizam. Assim sendo, são os (des) acertos, os (des) caminhos, as (des) organizações, as (des) locações que podem romper com as (des) humanizações, com as (des) afetações, com as (des) existências.

Referência Bibliográfica

BARROS, Manoel de. O Fotógrafo. In**: Ensaios Fotográficos**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas, volume I, Magia e Técnica, arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COURTINE, Jean-Jacques. **HAROCHE**, Claudine. **História do Rosto: exprimir e calar as suas emoções (do século XVI ao início do século XIX)**. Tradução de Ana Moura. Lisboa: Editorial Teorema, 1988.

GINZBURG, Carlo. Mitos**, Emblemas e Sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

KONDER, Leandro. **Walter Benjamin: o marxismo da melancolia**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As Formas do Silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas, SP

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

A PROMOÇÃO DE DIREITOS E A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA NOS AMBIENTES EDUCACIONAL E COMUNITÁRIO

Rosane A. de S. Martins[419];
Co-autores: Ailton de S. Aragão[420]; Luciana Cristina Caetano M. Silva[421]; Natália A. M. Fernandes[422]; Rita de Cássia A. Consenza[423]; Rosimár A. Querino[424]

RESUMO:

A relevância do trabalho deriva das contribuições para o envolvimento dos adolescentes na expressão de suas singularidades e na defesa dos seus direitos frente às situações de violência nos contextos escolar e comunitário. Objetivou-se identificar as diversas expressões da questão social que permeiam o cotidiano escolar, especialmente as situações violência vivenciadas pelas crianças e adolescentes, e mapear estratégias de enfrentamento construídas no contexto escolar. Para tanto, realizaram-se grupos focais com alunos de três escolas de Uberaba/MG com a discussão da violência no cotidiano escolar e socialização dos dados obtidos sobre as ocorrências registradas no ambiente escolar e comunitário. Além disso, professores responderam questionário semi-estruturado. A análise evidenciou a presença da violência no contexto dos adolescentes e as dificuldades para a construção de estratégias de enfrentamento decorrentes da falta de desvelamento das situações de vulnerabilidade. A violência é entendida especialmente como violência física e, por isso, para os envolvidos é mais marcante a violência urbana divulgada, sobretudo, nos meios de comunicação, do que a violência que permeia as relações cotidianas. De outro modo, a condução da pesquisa contribuiu para a identificação das diversas expressões da violência e seus impactos no cotidiano do adolescente e, ainda, para o fortalecimento do vínculo dos alunos e educadores.

Palvaras-chave: Escola, violência, promoção de direitos

[419] Doutor em Serviço Social pela UNESP/Franca
[420] Mestre em Ciências Sociais UNESP/Araraquara
[421] Doutor em Ciências Sociais UNESP/Araraquara
[422] Doutor em Ciências Sociais UNESP/Araraquara
[423] Mestre em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
[424] Doutor em Ciências Sociais UNESP/Araraquara
Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Agência Financiadora: PROEXT

As reflexões apresentadas neste artigo são resultados das vivências no projeto REDE DE ATENÇÃO À SAÚDE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: A PROMOÇÃO DE DIREITOS E A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA NO AMBIENTE EDUCACIONAL E COMUNITÁRIO. Este projeto compõe o programa rede de proteção à criança e ao adolescente: articulações entre escola, família e comunidade elaborado por um grupo de docentes da área de Ciências Sociais, Psicologia, Economia e Serviço Social e aprovado no Programa de Extensão Universitária - PROEXT 2009 – MEC/SESu/DIFES edital número de 06 de 2009.

A partir de observações constantes, debates e questionamentos entre equipe de docentes e discentes envolvidos no referido projeto, este artigo propõe a reflexão sobre a questão da violência nos ambientes educacionais e comunitário e sua prevenção articulada a promoção de direitos das crianças e adolescentes no município de Uberaba. Os últimos estudos realizados pelo Programa de Ações Integradas e Relacionais para o Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Estado de Minas Gerais (PAIR), divulgados no ano de 2007, apontaram que Uberaba possui indicadores alarmantes quanto a violação dos direitos de crianças e adolescentes em suas várias manifestações.

Outro fator reside no aspecto estratégico para a violação do direito ao desenvolvimento de uma sexualidade segura. A cidade se situa no entroncamento de uma série de rodovias estaduais e federais cujo movimento de caminhões e ônibus que ligam a Região Sudeste a Centro-Oeste e Norte é intenso, o que oportuniza o fluxo intenso de pessoas em trânsito. Aliada a essa dinâmica de transitoriedade do fluxo de pessoas à condição de pobreza de muitas famílias localizadas nas áreas de maior vulnerabilidade, crianças e adolescentes são expostas e submetidas à exploração sexual. Tendo abreviado, portanto, o direito a uma infância protegida que lhe promova um amadurecimento digno, como expressa o Artigo 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069, 13/07/1990).

Sob essa constatação dos estudos do PAIR, a cidade de Uberaba ainda requer uma articulação intersetorial que permita vislumbrar medidas efetivas de promoção e de proteção de direitos de crianças e adolescentes em seu território que estejam em situação de vulnerabilidade social. Logo, setores como Educação, Saúde e Cultura, por exemplo, requerem um nível de articulação que propicie a elaboração de políticas públicas capazes de promover direitos.

Essa intersetorialidade é relevante quando a situamos sobre o papel da educação em colaborar com redução da exposição de crianças e adolescentes à situações de maior vulnerabilidade. Ilustrativamente, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira", em pesquisa realizada no ano de 2004, aponta uma média de evasão escolar no Ensino Fundamental na cidade de Uberaba de 7,4% e no Ensino Médio de 14,3%. Essas médias acompanham a média nacional e estadual: de 8,3% e 6,4% para o Ensino Fundamental; e de 16% e de 15,9% para o Ensino Médio respectivamente. No entanto, quando comparamos ambas as médias de evasão para a cidade de Uberaba com as médias

obtidas para a Região Sudeste observamos uma discrepância significativa para ambos os períodos de formação: Ensino Fundamental com 4,0% e o Ensino Médio com uma média de 11,8%.

As questões que se desdobram podem ser: quais as circunstâncias – sociais, econômicas, familiares, políticas – que promoveram a descontinuidade da frequência à escola? Como a escola está organizada e preparada para promover o direito à educação? Quais setores e organizações sociais são mobilizados para promover o acesso à educação?

Ao mesmo tempo, outro aspecto refere-se à importância compreendermos que essa intersetorialidade se constrói com a participação de todos os órgãos da sociedade civil, das quais a Universidade não pode se furtar à responsabilidade. E, ao mesmo tempo, entendemos que quaisquer projetos devem ser promovidos no âmbito do município onde residem esses sujeitos, alicerçadas no conjunto de atores locais, tais como as escolas freqüentadas pelos mesmos.

Aliada aos órgãos governamentais e não-governamentais, reforça-se o Artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente cuja responsabilidade deve ser alicerçada nas conexões entre as políticas públicas e as ações que tenham como alvo a promoção e a proteção dessa parcela da população.

Aliada a esse cenário as ações que ora se apresentam reivindicam a urgência de um conjunto de atuações que compreendam os adolescentes como sujeitos de direitos. Logo, os aspectos associados ao IDH não podem ser tomados em sua generalidade, uma vez que uma expressiva parcela da população local dada a ausência de "renda" tem abreviada sua formação escolar, assim, seu direito à educação (dentre tantos outros direitos) são constantemente violados.

Portanto, quaisquer ações de promoção e proteção devem ter nos adolescentes não apenas o alvo unilateral de estratégias de enfrentamento pensadas e efetivadas pelos adultos por meio de normas burocraticamente pré-estabelecidas, mas, ao mesmo tempo e dialeticamente, como sujeitos de um processo que se constrói no universo das situações de vulnerabilidades em que se encontram.

O projeto REDE DE ATENÇÃO À SAÚDE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: A PROMOÇÃO DE DIREITOS E A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA NO AMBIENTE EDUCACIONAL E COMUNITÁRIO objetiva contribuir na elaboração coletiva de políticas públicas intersetoriais voltadas para a proteção e promoção dos direitos das crianças e adolescentes e que ao fazê-lo promova a participação infanto-juvenil por meio da inclusão e compreensão dos mesmos como atores multiplicadores de temas relativos às questões de gênero e a promoção da diversidade étnico-cultural.

Para tanto, tem como objetivos específicos desvelar as situações de enfrentamento da violência e abuso sexual contra crianças e adolescentes nas escolas públicas estaduais de Uberaba; identificar as ações/estratégias de enfrentamento da violência e abuso sexual contra crianças e adolescentes, pelos profissionais da educação nas escolas; analisar a visão dos educadores, sobre a violência sexual contra crianças e adolescentes frente à questão da

participação infanto-juvenil, no enfrentamento da violência e abuso sexual contra crianças e adolescentes; fomentar discussões, junto aos profissionais da educação, acerca das ações e estratégias necessárias para a mobilização e participação infanto-juvenil nas situações de vulnerabilidade social de crianças e adolescentes em Uberaba; promover a capacitação dos profissionais da educação (professores, gestores e pessoal administrativo das escolas) por meio de oficinas e atividades lúdico-culturais e contribuir para o fortalecimento da participação infanto-juvenil na proposição de projetos e políticas públicas voltadas aos segmentos da criança e adolescente.

A PROMOÇÃO DOS DIREITOS E A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA: A OPERACIONALIZAÇÃO DO PROJETO

A metodologia adotada é o construtivismo, pois foca no envolvimento crítico e ativo de todos os sujeitos envolvidos no projeto, permite uma ressignificação de temas como violência e violação de direitos sob a ótica dos adolescentes, principais atores do processo de construção de novos saberes. Assim, optamos pela condução das atividades com os profissionais da educação por meio da realização de oficinas de expressão corporal, oficinas de artes e artesanato e oficinas temáticas a serem produzidas considerando as demandas e interesses dos adolescentes no ambiente escolar e comunitário.

Na condução das atividades das oficinas adotamos a seguinte rotina:

Reunião preparatória com os alunos e docentes dos cursos de graduação em Serviço Social e licenciaturas (membros da equipe do projeto), para a preparação teórica e metodológica;

Produção dos instrumentos e recursos a serem empregados nas oficinas e vivência das mesmas.

Realização das atividades com os profissionais da educação, como espaço para a acolhida de sugestões.

Reunião dos membros da equipe e parceiros para avaliação das ações e, se necessário, redefinição dos temas e estratégias.

Assim, a equipe do projeto propôs valorizar os profissionais da educação e os adolescentes bem como contribuir no processo de (re) significação do adolescer, valorizando o processo de escuta e o compartilhamento das experiências. A condição do adolescente, seus problemas, anseios e, também, suas esperanças serão o foco da atenção, pois todas as ações terão como ponto de partida o conhecimento do perfil do público atendido.

Deste modo, a caracterização dos espaços de convívio dos mesmos, sobretudo, o escolar, constitui-se como tarefa essencial para a definição dos recursos e instrumentos para cada

atividade. Para tanto, utilizamo-nos dos dados consolidados do PAIR, Conselho Tutelar e Centro de Referência em Assistência Social (CREAS) e questionário estruturado dirigidos aos professores das escolas públicas circunscritas ao Projeto. Tal instrumento versou sobre o conhecimento do ECA, o arranjo familiar dos alunos, as realidades de violação de direitos observáveis ou não no cotidiano escolar, organização da rede de proteção e promoção dos direitos dentre outros. Assim pode-se desvelar as situações de enfrentamento da violência e abuso sexual contra crianças e adolescentes nas escolas públicas estaduais de Uberaba. Essa caracterização possibilitará traçar um perfil quantitativa e qualitativo da violência e da realidade de crianças e adolescentes pelo "olhar" dos professores. Desta forma obter-se-á a identificação das ações/estratégias de enfrentamento das situações de violência contra crianças e adolescentes, a partir dos dados coletados durante as atividades.

Os integrantes da equipe extensionista atuarão como mediadores e facilitadores, oportunizando aos professores e demais profissionais da educação das escolas selecionadas, os instrumentos e estratégias para o processo de desenvolvimento das habilidades de diagnóstico de situações de violação de direitos bem como, no caso dos adolescentes, para o autocuidado e para a capacitação comunitária.

Embora os temas e situações a serem debatidas nas oficinas temáticas sejam centrados nas sugestões e demandas dos professores, seguindo as orientações do Marco Legal, do Ministério da Saúde para a atenção e promoção da saúde do adolescente, das diretrizes da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) e das linhas de ação da Secretaria Espacial dos Direitos Humanos (SEDH) - Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SPDCA), destacamos: cidadania e direitos da criança e do adolescente, serviços disponíveis no município no âmbito da saúde e da assistência social e temas como violência urbana e de gênero, sexualidade e contracepção, diversidade cultural, etilismo. (BRASIL, 2008).

Nas oficinas as reflexões serão guiadas pela contextualização, postura fundamental para a construção dos vínculos com os profissionais da educação e criação de estratégias para o enfrentamento dos problemas por eles vivenciados. A contextualização dos temas foram oportunizada, também, pelo conhecimento das condições de vida dos mesmos a partir de visitas às escolas e sua respectiva comunidade realizadas pelos executores do Projeto em companhia dos adolescentes, para que identificassem situações e locais de vulnerabilidade nas quais convivem diariamente.

A contextualização considera as sugestões de Assis, Hartz e Valla que, ao analisarem as ações de promoção em saúde com idosos descritas na literatura no período de 1990 a 2002, questionam o tecnicismo e o biologicismo ainda presente em alguns programas de promoção da saúde e afirmam que:

A abordagem sobre comportamentos e práticas saudáveis deve incluir a reflexão sobre a produção social da saúde-doença e reconhecer o contexto pessoal, cultural e político como dimensões relevantes na dinâmica das ações educativas e na apreensão de resultados das intervenções. Pela complexidade aí envolvida, parâmetros como ética, diálogo, amorosidade e

valorização do outro e de seus saberes devem ser especialmente considerados na relação entre profissionais de saúde e idosos. (ASSIS, HARTZ e VALLA, 2004, p. 580).

Essa reflexão pode ser aproximada do universo do adolescente, posto que, assim como o idoso, também se encontra em situação e condição de vulnerabildiade social e que pode ser agravada a depender do território em se desenvolve o conjunto de relações. Logo, a contextualização merece um destaque no rol de atividades propostas pelo Projeto. A organização destas atividades possibilitaram fomentar discussões junto aos profissionais da educação acerca das ações e estratégias necessárias para a mobilização e participação infanto-juvenil nas situações de vulnerabilidade social e violência e abuso sexual contra crianças e adolescentes.

Assim, uma das áreas urbanas afetadas por esses indicadores de violência é o Bairro Nossa Senhora da Abadia, no qual se localiza a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Esse é o maior bairro da cidade e possui características sui generis: parte está situada no centro da cidade, próxima de um ótimo conjunto infraestrutural urbano, como Hospitais, Unidades Básicas de Saúde, Unidade de Pronto Atendimento e Escolas Estaduais. Sua extensão se dirige a áreas suburbanas, nas quais as condições de moradia e de acesso aos serviços públicos são deficitários, como demonstra os dados do PAIR obtidas pelo geoprocessamento. Realidade que impõe às crianças, adolescentes e suas organizações familiares uma inversão de prioridades, como exemplo, a necessidade do trabalho precoce. Destarte, as ações desenvolvidas neste projeto permitiram o exercício de uma reflexão crítica no interior da equipe extensionista orientada pelo contexto sócio educacional do referido bairro, ao mesmo tempo em que tais reflexões subsidiarão a proposição de ações coerentes com o contexto.

Conforme o perfil citado o projeto foi desenvolvido em duas escolas no Bairro Abadia. A terceira escola está localizada no centro da cidade e sua escolha se deve ao fato de que é reconhecida uma escola de inclusão social, ou seja, desenvolve ações para receber e acolher alunos de todas as regiões do município de Uberaba que tenham vivenciado quaisquer situações de violência, dificuldade de adaptação, dificuldade de aprendizagem dentre outras.

A equipe de trabalho constituída de 06 docentes e 15 alunos extensionistas se organizou em equipes e de distribuíram nas 03 escolas. Iniciaram atividades de acolhimento, sócio-educativas e de veiculação de informações sobre a questão da violência sua prevenção e a promoção de direitos para as crianças e adolescentes das escolas abarcados pelo projeto de extensão,durante o primeiro semestre de 2010. Para tanto, realizaram-se grupos focais com alunos de três escolas de Uberaba/MG com a discussão da violência no cotidiano escolar e socialização dos dados obtidos sobre as ocorrências registradas no ambiente escolar e comunitário.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Num primeiro momento, a proposta de intervenção se funda na necessidade de compreendermos os determinantes sociais que permeiam a violação de direitos de crianças e adolescentes no Brasil. Muitos pesquisadores demonstraram que urge a elaboração de uma crítica consistente às ações meramente emergenciais. Ou seja, o paradigma cartesiano, como afirma Silva Jr. (2006) e Paim (2003), foi coerente na sua intervenção pontual e fragmentada não só no corpo biológico, mas também no delineamento de políticas públicas ao longo de um período.

Porém, tal paradigma se tornou limitado, como afirma Morin (2001), pois ao não integrar a complexidade de fatores envolvidos na produção das questões sociais termina por limitar não apenas as políticas públicas, resultantes dos debates entre os diferentes atores, mas mais que isso: o próprio ser humano se vê reduzido em suas potencialidades humanas.

Tal impacto também se localiza no fazer cotidiano das salas de aula que se fecham para a complexidade dos saberes advindos com os discentes, provenientes de várias realidades. Ao mesmo tempo compreendemos que as manifestações da violência resultam de um emaranhado complexo de determinantes sociais, de acordo com a acepção utilizada pela Comissão Nacional dos Determinantes Sociais em Saúde (CNDSS).

A compreensão da totalidade desse fenômeno nos permite verificar que a intervenção na realidade só pode ser realizada em sua compreensão interdisciplinar, que, portanto, não se trata de uma redução a uma única disciplina. Ao contrário: a compreensão de que a realidade é multifacetada e multideterminada e que, portanto, deve ser compreendida em sua totalidade dialética. No universo de fatores que resultam em violação de direitos de crianças e adolescentes, o acesso à educação e aos serviços de saúde podem ser compreendidos em sua intersetorialidade, como prevêem os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS). Essa intersetorialidade se vê fragilizada na medida em que os diálogos entre o setor saúde e o setor educação se reduzem a ações pontuais.

E no tocante à defesa dos direitos sociais de crianças e adolescentes, ambos os setores devem ser protagonistas da ampliação dos mesmos com vista à sua efetivação junto daqueles cujas condições históricas atrofiam sua práxis na história. (MARX; ENGELS, 2009) Uma vez limitados pelas questões sociais que inviabilizam a concretização de direitos sociais, como expresso pela Constituição Federal de 1988 (Art. 5º) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), crianças e adolescentes se tornam vítimas potenciais de redes de exploração sexual, de tráficos de pessoas ou ainda do trabalho precário, sem a observação de seus direitos, tendo, portanto, comprometidos seus desenvolvimento físico, psíquico, cultural e econômico.

Como demonstra Minayo (2004), ao comentar o Relatório "Violência faz mal à saúde", produzido pelo Ministério da Saúde, urge a necessidade de compreendermos a doutrina na proteção integral, preconizada pelo ECA e aludida pelo Artigo 227 da Constituição Federal. Logo, é mister a superação da doutrina da situação irregular, expressa no Código de Menores de 1927.

Sob a perspectiva da doutrina da proteção integral, a violação de direitos pode ser compreendida como uma expressão das muitas violências contra crianças e adolescentes de uma sociedade estruturalmente violenta, como afirma Minayo (2006), pois uma sociedade violenta se constitui, também, num problema de saúde pública. Por violência estamos entendendo as ações realizadas por adultos, familiares diretos ou não, que agridem de diversas formas e, que ao mesmo tempo, se omitem quanto a efetividade dos direitos de pessoas em processo de formação – as crianças e adolescentes. (OMS, 1998 apud KERBAUY et alli., 2004; OPAS, 193 apud MINAYO, 1994).

Pelo exposto, o objetivo da escola não reside apenas na reprodução positivista de conteúdos científicos com vistas ao ingresso dos alunos no mercado de trabalho, tema que atualmente também merece um amplo debate. Mas oportunizar o enriquecimento de crianças e adolescentes na construção da cidadania na medida em que promove a construção de uma pauta com demandas referentes ao contexto em que produzem e reproduzem suas vidas, historicamente. (MARX e ENGELS, 2009; IULIANELLI, 2003).

Desse modo, a presente experiência se alinha aos debates contemporâneos acerca da efetividade dos direitos humanos, expressos nas várias campanhas da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), no tocante aos direitos da criança e do adolescente. A relevância da mesma se volta, então, para a promoção desses direitos em face da emancipação dos atores sociais envolvidos na recepção e no encaminhamento das demandas pela promoção de direitos, dos quais a saúde e a educação; ao mesmo tempo em que promove a inserção dos adolescentes na defesa dos seus próprios direitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado**. 3.ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2000.

BRASIL. Lei Orgânica da Saúde. **Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências Disponível em ttp\\www.soleis.adv.br\leiorganicadasaude.htm>

COSTA, Maria C. O. et al. O perfil da violência contra crianças e adolescentes, segundo registros de Conselhos Tutelares: vítimas, agressores e manifestações de violência. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.12, n.5, p.1129-1141, 2007.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia alemã.** <http://www.pstu.org.br/biblioteca/marx_ideologia.pdf> Acesso em 20 junho 2009.

MINAYO, Maria C. de S. A Violência Social sob a Perspectiva da Saúde Pública. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v.10 (supl. 1), p.07-18, 1994.

MINAYO, Maria C. de S. Contextualização do debate sobre violência contra crianças e adolescentes. In LIMA, Claudia A. de. (coord.) et al. **Violência faz mal à saúde.** Brasília: Ministério da Saúde, 2004, 296p.

MINAYO, Maria C. de S. The inclusion of violence in the health agenda: historical

trajectory. **Revista Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, 2006. Disponível

em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232006000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01 agosto 2007.

MINAYO, Maria C. S. **O desafio do conhecimento**: a pesquisa qualitativa em saúde. 7 ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**. 10.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, 128p.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. Brasília. **A saúde no Brasil**. Escritório de representação da OPAS/OMS no Brasil, 1998. Disponível em http://www.opas.org.br/sistema/arquivos/SAUDEBR.PDF Acesso em 01 agosto 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. UNICEF. Violência contra crianças e

adolescentes. In: **A infância brasileira nos anos 90**. Brasília: Fundo das Nações

Unidas para a Infância, 1998.

PAIM, Jairnilson S. Políticas de saúde no Brasil. In ROUQUAYROL, Maria C. & ALMEIDA FILHO, Naomar de. (orgs.) **Epidemiologia e saúde**. 6.ed. Rio de Janeiro: Medsi, 2003, p. 587-603.

A TRAJETÓRIA DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS PARA ADOÇÃO DA JUSTIÇA RESTAURATIVA[425]

Silmara Cristina Ramos Quintana

[425] Quintana, Silmara Cristina Ramos. *A trajetória do município de Campinas para adoção da Justiça Restaurativa.mestranda no curso de Mestrado profissional "Adolescente em conflito com a lei", na UNIBAN – São Paulo, a pesquisa foi realizada através do CMDCA de Campinas. Previsão de Defesa de Dissertação de Mestrado para agosto de 2010. Posterior publicação Biblioteca Digital UNIBAN.*

Resumo

Este artigo contempla o reconhecimento da Justiça Restaurativa como um modelo a ser adotado no Sistema de Justiça da Infância e Juventude no município de Campinas e sua ampliação enquanto valor de Justiça que venha a atender às demandas de situações conflituosas que ocorrem entre adolescentes em seus territórios de pertencimento: na escola, nas unidades das medidas socioeducativas e na comunidade. O encontro entre as partes envolvidas na conduta – autor e prejudicado – é proporcionado para que possam, através da circulação da palavra e da escuta respeitosa, compreender as necessidades que geraram o conflito e decidirem juntas como resolver os danos causados na perspectiva de restaurar a relação. Essa postura evita que situações de pequeno potencial ofensivo sejam encaminhadas ao Estado e por ele dirimidas, abrindo a possibilidade de empoderamento do cidadão para resolver seus próprios conflitos através da responsabilização de todos os envolvidos. Este trabalho buscou, através da pesquisa com gestores do Sistema Restaurativo e facilitadores do Processo Restaurativo, analisar como se deu o processo de implantação da Justiça Restaurativa em Campinas, identificando as facilidades e os desafios na construção e implantação do projeto e verificando se efetivamente houve a adoção de um novo modelo de Justiça: a Restaurativa.

Palavras-chave: Justiça Restaurativa. Sistema Restaurativo. Processos Restaurativos. Conflitos. Autor da conduta. Prejudicado pela conduta.

Introdução: Da punição á responsabilização

Partimos do princípio de que no Brasil existe uma legislação avançada no que se refere a proteção integral, defesa e garantia de direitos da criança, do adolescente. Isso está explicito na Constituição Federal do Brasil de 1988 que cita em seu artigo nº 227, que "é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão". Tem em seu inciso V, do parágrafo 3º, a "obediência aos princípios da brevidade, excepcionalidade e respeito à condição de pessoa em desenvolvimento, quando da aplicação, aos adolescentes, de qualquer medida privativa de liberdade".

Fundamentado nesse artigo constitucional, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que define como será ofertado o Sistema de Garantia de Direitos e de Proteção Integral, numa proposta de articulação da rede intersetorial de atendimento. É nessa Doutrina de Proteção Integral que está a legislação que versa sobre as medidas socioeducativas, definida como Direito Socioeducativo. Apresenta o atendimento para o adolescente em conflito com a lei ou autor de ato infracional, conforme o estabelecido no Artigo 103: "Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal", passível de receber uma medida de execução. Fica estabelecido no Artigo nº 112: "Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade;

internação em estabelecimento educacional", podendo cumular com medidas protetivas previstas no Artigo 101, I a VI.

No artigo 122, regula que "em nenhuma hipótese, será aplicada a internação, havendo outra medida adequada ao adolescente", e que "a medida de internação só pode ser aplicada quando: tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa; por reiteração no cometimento de outras infrações graves; por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta".

As medidas socioeducativas possuem em sua concepção básica uma natureza sancionatória/punitiva, porque responsabilizam judicialmente o adolescente, estabelecendo restrição legal, e também têm natureza sociopedagógica, cuja execução está condicionada à garantia de direitos e ao desenvolvimento de ação socioeducativa.

A medida socioeducativa "aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la" (ECA Artigo112, §1º), pela situação peculiar de desenvolvimento, reconhecendo sua subjetividade, e que lhe ofereça condições para a superação das necessidades não satisfeitas, que podem ter sido projetadas na violência e transgressão tipificada no ato infracional.

As medidas socioeducativas não contemplam exclusivamente a privação de liberdade, mas se complementam pelas medidas de meio aberto, dentre elas a Prestação de Serviços à Comunidade (ECA: Artigo117) e a Liberdade Assistida (ECA: Artigo118). Estas medidas apresentam um rol de atividades que devem ser executadas de forma a respeitar a peculiaridade e a subjetividade do adolescente, reconstruindo possibilidades de inclusão social, através de atividades socioeducativas que permitem novas vivências, encontros com outros significados, propiciando ao adolescente responsabilizar-se por si e pelo outro, considerando que:

A palavra responsabilidade deve ser entendida no pressuposto da existência de condições subjetivas para responder, condições compatíveis com o tempo do adolescer, mas ainda assim, condições. A premissa está em que o adolescente tem qualidades pessoais para compreender, assumir e atribuir sentidos. Possui determinação volitiva adequada para tanto. Tem condições de se comprometer, por exemplo, com a reparação ou com a mitigação do dano. Responsabilidade de que não deve ser compreendida como sinônimo de culpabilidade enquanto elemento subjetivo cuja ausência poderia ser alegada como causa para a improcedência da representação, mas como sinônimo de condições de perceber as consequências do comportamento e de assumir o sentido da resposta, inclusive a carga aflitiva dessa resposta. Responsabilidade não só no plano jurídico, mas também como implicação subjetiva, como solução de compromisso com a resposta e como consciência de pertença. (Konzen, 2007:35).

As medidas socioeducativas compõem a política de Proteção Integral, legitimada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente enquanto política pública de garantia de direitos que se aplicam a partir do momento em que o ato infracional é tipificado. É necessário buscar alternativas para uma justiça social inclusiva e preventiva, voltadas ao gerenciamento do conflito para anteceder a violência. Nesse sentido, atores e militantes da área da atenção e do atendimento ao adolescente em situação conflituosa apontam uma necessária mudança de paradigma de Justiça Retributiva[426] para Justiça Restaurativa.

[426] O arcabouço retributivo institucional constitui um sistema de confronto, adversarial, onde o réu tenta fugir da sanção por meio de estratégias que não o levam a deparar com a verdade - com os efeitos deletérios de seu ato.

Nesta, entende-se a "justiça como sendo o direito à palavra" (Levinas, apud Konzen: 2007, 36), onde, no encontro entre autor da conduta e prejudicado pela conduta, são apresentadas e discutidas suas necessidades, numa relação horizontal de poder, reparando os danos causados pela conduta, sejam eles objetivos e/ou subjetivos.

A proposta de Justiça Restaurativa que vem sendo implantada no Brasil desde 2004, vislumbra um rompimento com a estrutura da punição e da restituição, para a qual há muita polêmica em torno dos resultados obtidos. A punição retroalimenta a violência quando não produz justiça e não ressocializa o autor da conduta, em especial o adolescente: ele deve ter acesso às políticas públicas inclusivas, a começar por uma justiça social que não naturaliza a violência nem o crime, mas que se indigna frente a esses e se manifesta com propostas para superá-los. É frente a essa situação, que se constitui a proposta da Justiça Restaurativa.

Entretanto há alguns caminhos a serem percorridos na transição da Justiça Retributiva para a Restaurativa, pois certamente essa mudança de enfoque não ocorrerá por um mecanismo automático e definitivo. Existe um longo processo de reconstrução para que os cidadãos passem a olhar para a Justiça, enquanto valor existente e passível de desenvolvimento nas relações humanas. Assim apresenta Luiza Maria S. dos Santos Carvalho:

A adoção da justiça restaurativa implica uma mudança de paradigma – tanto na explicação quanto na análise dos casos e do curso da ação posterior – pois ela não é uma forma, nem tampouco é desdobramento da justiça dominante, estritamente retributiva e desigual. Ao contrário, trata-se de uma oposição de origem epistemológica e metodológica, ao invés de uma mera diferença procedimental. **(***apud* Slakmon, Vitto e Pinto, org, 2005:215)

Trata-se de um processo que não pretende passar instantaneamente do sistema retributivo para o restaurativo. Considera, no dizer de Pedro Scuro Neto (2000), que este sistema "não é mágica para resolver todos os males", mas busca introduzir novas e boas ideias para que o Sistema de Justiça possibilite que os danos causados a vítimas, famílias e comunidades sejam resolvidos por compromissos estabelecidos entre esses e o autor da conduta. A reparação do mal causado é real e proporcional às necessidades identificadas pelas partes, passando da punição à responsabilização.

Desde 1970 se discute a proposta da Justiça Restaurativa, cujo primeiro registro foi no Canadá seguido pelos Estados Unidos com programas de atenção às vitimas. Atualmente, dos 194 países, 148 tem referência de incentivo a Justiça Restaurativa.

No Brasil, os magistrados passaram a se apropriar do tema através das experiências diversificadas no mundo todo. Em 2005, o Ministério da Justiça e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) implantaram o projeto "Promovendo Práticas Restaurativas no Sistema de Justiça Brasileiro" e patrocinaram três projetos pilotos de Justiça Restaurativa nos municípios de Porto Alegre/RS, São Caetano do Sul/SP e Brasília/Distrito Federal. (Renault e Lopes *apud* Slakmon, Vitto, Pinto, org. 2005: 11). Diante da experiência brasileira dos três projetos pilotos, outras iniciativas

---

Ele é apenado sem a necessária conscientização do valor da relação atingida; e, ao não fazer contato com esse valor, dificilmente irá se perceber responsável pelo dano perpetrado. Tampouco emergirá a consciência do que está por baixo do conflito. Este contexto é fértil para que as ofensas voltem a se reproduzir após "cumprida a pena". (Kim e Penido: 2010).

se propagaram envolvendo quase todos os estados brasileiros, com discussões, estudos e algumas ações concretas.

O atual modelo retributivo e punitivo não tem tido alcance sobre a violência e consequente criminalidade, sendo necessário o aparecimento de um novo modelo: para tanto, está sendo proposto o modelo da restauração. "A restaurativídade, pelo sentido estrito construído a partir do adjetivo restaurativa ao substantivo justiça, teria o propósito de dedicar-se em tentar instalar novamente o valor da justiça nas relações violadas pelo delito". (Konzen 2007: 83)

Buscando a compreensão do termo Justiça Restaurativa, localizou-se no texto de Tony Marshall e Christopher D. Marshall que Albert Eglash escreveu em 1977, num artigo intitulado *Beyond Restitution: Creative Restitution*[427], que "havia três respostas ao crime – a retributiva, baseada na punição; a distributiva, focada na reeducação; e a restaurativa, cujo fundamento seria a reparação**"** (*apud* Slakmon, Vitto e Pinto, org. 2005: 276).

O prejudicado pelo ato (vítima), na justiça retributiva, recebe pouquíssima ou nenhuma consideração, ocupando lugar periférico e alienado no processo. Não tem participação nem proteção, mal sabe o que se passa e não conta com nenhuma assistência psicológica, social, econômica ou jurídica do Estado. Quanto ao autor do ato (ofensor), na justiça retributiva ele é considerado em suas faltas e pela sua má formação (princípios, valores, atitudes); é desestimulado e mesmo inibido a dialogar com o prejudicado pelo ato (vítima), desinformado e alienado sobre os fatos processuais; não é efetivamente responsabilizado, mas punido.

A Justiça Restaurativa baseia-se num procedimento de consenso, em que o prejudicado pela conduta e o autor da conduta – e, quando por escolha desses, outras pessoas ou membros da comunidade afetados pela conduta[428] – como sujeitos centrais, participam coletiva e ativamente na construção de soluções para a restauração dos conflitos (traumas, danos e perdas) causados.

As partes envolvidas são convidadas a participar do Processo Restaurativo, tendo total liberdade de aceitar ou não. A metodologia não é rígida nem ritualística, não sendo obrigada a seguir formalidades legais; organiza-se conforme as necessidades apresentadas; os acordos são elaborados para resolver os conflitos; e para favorecer a expressão, o diálogo e a circulação da palavra haverá um ou mais facilitadores[429].

Afonso Armando Konzen[430] justifica a opção pela Justiça Restaurativa, quando "fundamenta a compreensão de que o próprio proceder passa a constituir-se em valor de referência"; ele remete que a "defesa" do autor da conduta "contra arbítrio dos agentes Estado" está no "proceder inspirado em valores" reconhecendo as "necessidades" na "perspectiva da inclusão", respeitando a "proporcionalidade razoável" das partes, tendo "o valor do humano como possibilidade de escolhas". Complementa Eduardo Rezende de Melo (*apud* Konzen 2007:82): "por um processo de reforma permanente, como expressão de sua inserção histórica", um modelo com "ênfase em seu dinamismo próprio, criando inclusive espaços outros de acolhimento e de promoção de direitos, atentos à

[427] Publicado por Joe Hudson e Burt Gallaway em *Restitution in Criminal Justice.*

[428] A palavra conduta está sendo empregada pela autora considerando a proposta da Justiça Restaurativa: entendendo que não haverá um processo penal com a tipificação pelo Código Penal, não será usada a palavra crime.

[429] No Brasil a opção, tal qual na Nova Zelândia, é pelo termo *facilitador*, para desvincular essa metodologia de outras, que se instalam quando o Sistema de Justiça Retributivo é acionado.

[430] Afonso Armando Konzen é membro do Ministério Público do Rio Grande do Sul, com ampla produção sobre o tema Justiça Restaurativa e atual responsável pelo seu desenvolvimento no Rio Grande do Sul.

necessidade da fala, de escuta, de diálogo e de canais de expressão para a conduta que remeta à violência"; considera que muitos cidadãos podem ocupar separada e simultaneamente os lugares de vítima e vitimado.

Nesse sentido de proceder pelo reconhecimento de um valor que permeia nossas relações é que Marcos Rolim fortalece a idéia de restauração entre as pessoas, não apenas no universo do Sistema de Justiça, mas para o sentido da Justiça entre os indivíduos.

Se pudermos definir a nossa humanidade dessa forma, tendo como pressuposto nossa relação com os demais, então o dano causado a quem quer que seja produzirá um dano em nós mesmos. Muito além da punição do agressor, então – pela qual se produz um novo dano – importa reparar o mal causado e restabelecer o relacionamento entre pessoas, compreendendo-se que todas foram, de alguma forma, feridas pelo ato indesejável. (Rolim *apud* Slakmon, Vitto e Pinto, org., 2005: 12)

O foco se concentra nos indivíduos e nas relações coletivas, a lente se desloca da propriedade material e objetiva para a necessidade, muitas vezes, subjetiva.

É através dos Sistemas e Processos Restaurativos estabelecidos que se operacionalizam as práticas dos Círculos Restaurativos, em diferentes espaços: no judiciário, nas escolas, nas comunidades, em grupos, em famílias. O objetivo do encontro está em rever as necessidades causadas pelo conflito, o qual "não é uma divergência da ordem social, mas uma característica normal e universal das sociedades" (Melo *apud* Ceccon, C., Ceccon, C. Ednir, M. Velzen, B. Hautvast, D. 2009: 138).

A cultura brasileira aponta a ideia de que comportamentos agressivos e violentos devem ser corrigidos com controle social que vigia e pune, desconsiderando que muitas violências são consequência de conflitos mal administrados, de necessidades desrespeitadas e também por ausência de políticas públicas, despreparo e desqualificação de uma rede social de defesa, proteção e garantia de direitos e de complexos sistemas de relações pessoais, interpessoais e sociais, com forças polarizadas pelo conflito de interesses.

Para se instalar o que se entende por justiça social, ampla e coletiva, convém recorrer a Emmanuel Levinas, para o qual "Justiça é um direito à palavra" (*apud* Konzen 2007:9). Os Processos Restaurativos propõem a circulação da palavra, que possibilita a escuta das necessidades do humano para a reconstrução de uma proposta de convivência.

Ao longo de 30 anos, a Justiça Restaurativa se difundiu e seu significado tornou-se genérico. São várias as abordagens convergentes para a resolução de conflitos, resultando no adjetivo "restaurativa" para qualquer estratégia que a qualifica. Quando restrita ao substantivo "justiça", implica situações de conflitos que atingem a ética, a moral e a legalidade, envolvendo a singularidade do outro; nesse caso, os procedimentos recairão em reunir as partes afetadas pela conduta e propor diálogo onde a circulação da palavra tenha equilíbrio entre as partes, com respeito, suscitando acordo mútuo na perspectiva de restaurar o dano causado.

Christopher D. Marshall (2005) considera que há um Processo Restaurativo quando valores-chave o permeiam, tal como o "direito máximo a vida", quando a restauração das relações são evidenciadas e o autor da conduta reconhece que sua atitude prejudicou o outro, apresentando disponibilidade ao diálogo. Em alguns casos, ambas as partes colaboraram com o surgimento do

conflito. Se for identificado que ambos possam retomar seus papéis e assumirem suas responsabilidades (violados em direitos e violentados em seus direitos), a obrigação de restauratividade contempla ambas as partes; que seja oferecido o devido e cuidadoso preparo para a proposta restaurativa às partes direta e indiretamente afetadas, que, ao final do processo, vão poder se olhar e reconhecer o porquê de tal procedimento e o seu efeito.

Isso conduz à conclusão de que o Processo Restaurativo possibilita um momento único, que poderá construir uma nova perspectiva de ver a si e ver o outro. É uma singularidade que sempre apresenta a possibilidade de tomar para si o sentido de Justiça frente a um conflito e a elaboração de valores que permeiam a condição humana de conviver, sendo essa a restauratividade esperada.

Entretanto, aplicar a proposta restaurativa frente ao controle social vigente demanda tempo, o qual precisa ser ágil e trabalhado intensamente, para que as ideias se concretizem.

A busca por essa Justiça pode anteceder o devido boletim de ocorrência e consequente processo legal ou posteriormente ao início do procedimento legal na Justiça Retributiva. No primeiro caso, o conflito será acolhido em espaços devidamente confiáveis e preparados, com equipe qualificada e com a retaguarda da rede de defesa, garantia de direitos e proteção integral. Com relação ao segundo caso, como já se iniciou o processo acusatório e punitivo, cabe ao Estado/Ministério Público/Juiz a indicação da Justiça Restaurativa, com uma equipe técnica que dedique ao caso o mesmo rigor de cuidados e atenção e a mesma retaguarda, geralmente na própria Vara de Infância e Juventude, embora haja a possibilidade de encaminhamento para um serviço/programa[431] que esteja estruturado para tal. O Ministério Público aguardará as conclusões do processo restaurativo e, havendo cumprimento do acordo estabelecido pelas partes, encaminhará as peças processuais para remissão pelo Estado/Juiz.

Tem sido usual tratar como Justiça Restaurativa práticas que envolvem encontro entre autor e prejudicado pela conduta, que são sugeridas depois de instalado o devido processo legal e até mesmo depois da aplicação da sentença. Isso ocorre tanto no Brasil como em outros países. As generalizações dessas práticas são ofertadas sem uma verdadeira ruptura com os valores tradicionais que aceitam sanção e punição, mas como processos transitórios para se chegar de fato ao sentido da responsabilização.

As Possibilidades de adoção do modelo Restaurativo pelo município de Campinas

O Sistema de Justiça da Comarca de Campinas[432] apresentou a proposta da Justiça Restaurativa para o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Campinas –

[431] No Brasil não se tem notícia de espaços organizados/estruturados em Serviços/programas de atendimento em Justiça Restaurativa (como é o caso da Nova Zelândia). O que existem são iniciativas que buscam se qualificar para atender conflitos relacionais em situações familiares, escolares e comunitárias.

[432] O sistema de justiça em Campinas é composto pela Vara da Infância e Juventude, que conta com um Juiz e uma equipe multiprofissional de 17 técnicos; pelo Ministério Público da Infância e Juventude, com uma Promotoria específica para a Proteção Integral e outra para os adolescentes autores de ato infracional; e pela Defensoria Pública da Infância e Juventude, com dois defensores: um para o atendimento da proteção integral e outro para o atendimento do adolescente autor de ato infracional.

CMDCA[433]. Após a identificação de gestores e atores das áreas de educação e dos programas de execução de medidas socioeducativas com o tema, foi elaborado, em 2007, o primeiro Projeto Piloto de Justiça Restaurativa para Campinas.

O projeto piloto de Justiça Restaurativa do município de Campinas está respaldado pelo Tribunal Estadual de Justiça e pela resolução de 31/01/2002 da ONU, na Declaração de Viena, propondo "incorporar a abordagem restaurativa a todas as práticas judiciárias", tornando-as "disponíveis em todas as fases do processo legal", utilizadas somente "com o consentimento livre e voluntário das partes", e a Lei de Juizados Especiais nº 9099/95, em último alterada pela Lei 11.313 de 28/06/2006[434], que dispõe, no Artigo 73: "A conciliação será conduzida pelo Juiz ou por conciliador sob sua orientação, (...) em casos de crimes de menor potencial ofensivo".

O primeiro projeto piloto de Campinas sobre Justiça Restaurativa, **Justiça e Educação – Novas Perspectivas**, tinha como objetivo geral "implantar a Justiça Restaurativa, através das técnicas de mediação transformativa e círculos restaurativos no Sistema Judiciário e nas Escolas".

O público alvo do projeto dividia-se em duas categorias: gestores e facilitadores.

Gestores: Sistema de Defesa, Proteção e Garantia de Direitos: Sistema Judiciário (Juiz, Promotor, Defensor Público), Intersetorialidade (Conselheiros do CMDCA, Fundação CASA – Regional Campinas, unidades executoras de medidas socioeducativas de privação de liberdade e programas de execução de medida socioeducativa em meio aberto, Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, Conselho Tutelar) e Rede de Educação (supervisores das Diretorias de Ensino, diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, professores líderes de projetos). Vários contatos formais foram feitos com o Sistema de Segurança Pública (Guarda Municipal, Polícia Civil e Polícia Militar), que compareceram a apenas dois Seminários e não aderiram à proposta.

[433] O Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) de Campinas, criado pela Lei Municipal 6.574 de 19 de julho de 1991, alterada pela Lei Municipal 8.484 de 04 de outubro de 1995, é um órgão deliberativo e controlador da política de atendimento, vinculado administrativamente ao Gabinete do Prefeito e composto de forma paritária nos termos do artigo 88, inciso II, da Lei Federal nº 8.069/90. Incumbe ao CMDCA zelar pelo efetivo respeito ao princípio da prioridade absoluta à criança e ao adolescente, conforme o previsto no artigo 4º, caput e parágrafo único, alíneas b, c e d, combinado com os artigos 87, 88 e 259, parágrafo único, da Lei Federal nº 8.069/90 e no artigo 227, caput, da Constituição Federal. Caberá ao CMDCA (recorte pertinente à presente pesquisa): formular a política municipal dos direitos da criança e do adolescente, inscrevendo-a em Plano Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, com fixação de prioridades para a consecução das ações, avaliando e controlando seus resultados; opinar nas formulações das políticas sociais básicas e de proteção especial, podendo estabelecer as prioridades a serem incluídas no planejamento da Administração Municipal, em tudo que se refira ou possa afetar as condições de vida das crianças e adolescentes; estabelecer critérios, formas e meios de fiscalização das iniciativas que envolvam crianças e adolescentes e que possam afetar seus direitos; reavaliar os programas em execução, no máximo a cada dois anos, visando à renovação da autorização de funcionamento; instituir grupos de trabalhos, comissões, incumbidos de oferecer subsídios para as normas e procedimentos relativos ao Conselho Municipal; incentivar a capacitação e o aperfeiçoamento de recursos humanos necessários ao adequado cumprimento da Lei Federal nº 8.069/90.

[434] www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9099.htm,
www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10259.htm,
www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11313.htm#art2

Facilitadores: operadores do Sistema de Justiça, profissionais técnicos do CREAS, das entidades executoras das medidas socioeducativas, diretores, coordenadores pedagógicos e professores de unidades de ensino.

Como metodologia se propôs: fundamentar uma concepção de Justiça Restaurativa que, além de reparar danos sofridos pelas partes afetadas e interessadas no caso (agressor, vítima, comunidade), promovesse a participação de todos na construção da Justiça e, por conseguinte, contribuísse para a mudança de papéis governamentais e para o fortalecimento de redes comunitárias.

A aprendizagem das habilidades de facilitador de práticas restaurativas possibilita, aos envolvidos no processo restaurativo, a construção de compreensão mútua, respeito e aceitação da diferença/diversidade, transitando do julgamento moral à observação do comportamento indesejado e de seu contexto comunitário.

No que tange ao objetivo da capacitação, o projeto foi pactuado com a sociedade civil e o gestor público em esfera de deliberação da política, apresentado a princípio na Comissão de Medidas Socioeducativas e, posteriormente, deliberado pelo colegiado do CMDCA, em reunião pública, com aprovação para execução e garantia de que a Justiça Restaurativa seja semeada enquanto proposta de cultura de paz em diferentes programas de atendimento, tanto para conflitos iniciais como para conflitos que envolvem a lei.

A capacitação teve início com 69 inscrições, sendo 22 do Sistema de Garantia de Direitos/ Rede de Medidas Socioeducativas e de Proteção Integral) e 47 Sistema de Garantia de Direitos/ Rede de Educação. Finalizaram a capacitação, 15 facilitadores da Rede de Medidas Socioeducativas e Proteção Integral e 28 da Rede de Educação.

Em relação ao objetivo da autossustentabilidade, houve um avanço com uma parceria financeira com a Secretaria Municipal de Educação, específica para a capacitação em Processos Restaurativos para o ano de 2010. Falta ainda, entretanto, a elaboração e o financiamento de um projeto de Justiça Restaurativa que estruture o Sistema Restaurativo Municipal, acompanhe e seja a referência para a organização, o reordenamento e o monitoramento dos Sistemas Restaurativos por unidade de atendimento, que supervisione os Processos Restaurativos e caminhe para a estruturação de um Projeto de atendimento descentralizado e municipalizado.

O Sistema Restaurativo idealizado pelo CMDCA tem vários subsistemas, e só pode se efetivar se cada unidade de atendimento tiver o seu Sistema Restaurativo estruturado para dar suporte ideológico, técnico e organizacional.

Para a primeira etapa do desenvolvimento do Sistema Restaurativo estavam articulados Vara da Infância e Juventude e CMDCA, que convidaram o Conselho Tutelar, a Secretaria Municipal de Educação, as Diretorias de Ensino Estadual Leste e Oeste de Campinas e a Divisão Regional da Fundação CASA para participar.

O número de serviços/programas era limitado e a sensibilização não atingiu a todos, dificultando a elaboração do Sistema Restaurativo por unidade/local. Participaram: seis escolas (duas municipais, quatro estaduais), programas de medidas socioeducativas (duas de meio aberto e quatro de privação de liberdade, Posto Fundação CASA Campinas), equipe técnica da Vara da Infância e Juventude, Conselho Tutelar, Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS).

No município de Campinas, após muitos estudos, pesquisas, participação em Seminários e Congressos, o grupo de capacitação continuada definiu pela necessidade de organizar os Sistemas Restaurativos por segmentos, pois cada um trás a peculiaridade do seu território, do perfil dos usuários e profissionais, perfil de conflitos, estrutura do serviço/programa.

Assim Campinas com o Projeto Piloto de Justiça Restaurativa adotou o modelo de Justiça a Restaurativa que compreende a organização de dois grandes Sistemas Restaurativos – Sistema de Justiça Restaurativa no Judiciário, na Vara da Infância e Juventude com articulação do Ministério Público e Defensoria Pública da Infância e Juventude e outro Sistema Restaurativo que compreende qualquer tipo de conflito (relacional, familiar, comunitário) e também aqueles que podem conduzir a um Boletim de Ocorrência. Esse último podendo ser o conflito resolvido em qualquer Subsistema Restaurativo estruturado nas unidades escolares, nas unidades de medidas socioeducativas em meio aberto e de privação de liberdade e Comunitário. Em cada Subsistema tem facilitadores capacitados para serem realizados os Processos Restaurativos. Estando esse processo de implantação em constante implementação e reordenamento, conforme a identificação de demandas, fragilidades e possibilidades, por isso ele é considerado sistêmico.

No que se refere aos Processos Restaurativos, testemunhou-se certa limitação na sua realização. Dos 37 facilitadores capacitados, distribuídos em 10 Subsistemas Restaurativos, apenas 14 aplicaram a metodologia nos 33 Processos Restaurativos realizados entre agosto de 2008 e abril de 2010.

Foram realizados 17 processos na Escola Estadual Benedito Sampaio, seis na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. João Alves dos Santos, seis na Vara da Infância e Juventude de Campinas e quatro no Centro de Orientação ao Adolescente de Campinas, perfazendo um total de 33 Processos Restaurativos.

Estes dados favoreceram a esta pesquisa detectar quais as fragilidades existentes e onde se localizam.

Coleta de dados sobre o desenvolvimento da Justiça Restaurativa em Campinas

A pesquisa foi desenvolvida junto aos gestores dos Sistemas Restaurativos e facilitadores dos Processos Restaurativos, no município de Campinas. Foi feito o levantamento de todos os dados registrados em Atas e listas de presenças que compõem o acervo do CMDCA de Campinas, onde se encontram relatos das discussões para avaliação do projeto piloto **Justiça e Educação – novas perspectivas** junto aos gestores diretos e indiretos dos Sistemas Restaurativos. Esses documentos são importantes porque dizem respeito aos encontros onde se buscou organizar os Sistemas e deliberar sobre a sua continuidade. Foram também consultados os registros dos encontros mensais com os facilitadores para formação continuada e supervisão dos Processos Restaurativos.

Esta etapa foi importante para elaboração do instrumento de coleta de dados – questionário com 13 questões para respostas em aberto e fechadas, sendo que estas últimas ofereceram a possibilidade de explicação.

O campo delimitado de coleta de dados compreende os gestores e os facilitadores da Justiça Restaurativa de Campinas, que participaram da primeira capacitação para facilitadores de Processos Restaurativos, no período entre dezembro de 2007 e abril de 2010. A coleta de dados compreendeu o encaminhamento de questionários para 47 sujeitos da pesquisa, sendo 10 gestores e 37 facilitadores.

Houve contato telefônico com todos os sujeitos da pesquisa, solicitando adesão à proposta. O questionário foi encaminhado eletronicamente.

Do grupo que compõe os gestores do Sistema Restaurativo, apenas dois não responderam aos questionários.

Do grupo de facilitadores da equipe técnica da Vara da Infância e Juventude, todos responderam ao questionário que compõe a presente pesquisa.

Em relação ao grupo de atendimento às medidas socioeducativas, aceitaram participar prontamente da pesquisa: COMEC, Internato Jequitibá, Casa Anhanguera, UAIUIP Amazonas e extinto Posto Fundação CASA.

No segmento escolas, das cinco que compõem o Sistema Restaurativo desde a avaliação, duas escolas estaduais deram retorno e duas não. Os facilitadores da Escola Municipal responderam ao questionário, participando da pesquisa. No final, das cinco escolas – quatro estaduais e uma municipal – que compõem o Sistema, apenas três participaram da pesquisa.

Do total de 47 questionários encaminhados houve a devolutiva de 27 respondidos (8 gestores e 19 facilitadores).

Discussão dos dados: A compreensão dos avanços e dos desafios do processo de implantação da justiça restaurativa em campinas

A pesquisa de campo e o relato do processo de implantação do projeto piloto de Justiça Restaurativa fornecem subsídios importantes para analisar as ações de implantação da Justiça Restaurativa em Campinas, que compreendem a construção do Sistema (estrutura) e os Processos Restaurativos (pré-círculo, círculo restaurativo e pós-círculo)[435]. Têm também o potencial de indicar se houve ou não a adoção desse modelo de Justiça no período entre dezembro de 2007 e abril de 2010 no município.

Para a análise dos dados da pesquisa, a referência foi o conceito de Justiça Restaurativa apresentado por Afonso Armando Konzen: "É um processo através do qual todas as partes envolvidas em um ato que causou ofensa reúnem-se para decidir coletivamente como lidar com as circunstâncias

[435] Processo Restaurativo: **pré-circulo** - espaço de acolhimento e escuta de cada parte envolvida no conflito, em separado; **circulo restaurativo** – espaço onde todos os participantes se encontram para estabelecer o diálogo, apresentando suas necessidades e propor um acordo; **pós-circulo** – espaço onde as partes se reencontram para verificarem se o proposto no acordo foi cumprido e se existe satisfação nas ações desenvolvidas. Essa metodologia foi desenvolvida por Dominic Barter e é utilizada no Brasil e em mais 13 países que aplicam Justiça Restaurativa.

decorrentes desse ato e suas implicações para o futuro"[436] e os demais conteúdos teóricos sobre o tema aqui mencionados.

Sobre o entendimento de Justiça Restaurativa, as respostas do conjunto convergem para o conceito utilizado por Konzen. Tanto os gestores como os facilitadores demonstram que reconhecem o tema como um novo paradigma, ainda em desenvolvimento no Brasil, onde quem delibera sobre o ato não é uma pessoa que detém a autoridade, mas as partes envolvidas. Essa compreensão aponta que existem fundamentos claros e objetivos para a adoção dessa filosofia/metodologia de Justiça, enquanto valor a ser absorvido e aplicado pelos sujeitos sociais.

Cria-se uma nova demanda ao Sistema Jurídico. O olhar, a escuta e o cuidado que antes tinham como foco o ato infracional enquanto ato contra a sociedade e que normalmente seria retribuído pela punição, passam a restabelecer uma demanda não para o crime, mas para o dano causado pelo ato, que se reflete no ser humano e que configura o meio para serem restauradas as relações individuais e coletivas.

Estimula-se, com a Justiça Restaurativa, um novo olhar para o conflito, que transita do espaço da contravenção para o espaço do encontro: não mais se pune, mas se cria um comprometimento com a ética das relações e se estabelece o valor da Justiça, possibilitando que as partes se apropriem do ocorrido e decidam o caminho que desejam tomar para restaurar o que foi rompido.

Esse é o discurso apresentado pelos respondentes da pesquisa, mas, fica evidenciado que a ação não se concretiza, quando os Processos Restaurativos não se realizam no número desejado. Está claro que houve a assimilação da filosofia, que se olha para cada situação de forma restaurativa, entretanto, ainda não se conduz a decisão efetivamente para as partes envolvidas, assim podemos dizer que o processo está em assimilação da teoria, existe o desejo, falta efetivamente ser concretizado.

Os gestores da política de educação, do sistema judiciário e conselho tutelar começam a ver possibilidade de resolução de conflitos através da Justiça Restaurativa, o que nos remete a entender que sua implantação está em pleno andamento em Campinas.

Deixam evidente que novas possibilidades precisam ser discutidas e experimentadas na busca por um sistema que trabalhe em eixo horizontal de decisões e de compreensão do conflito e de suas consequências pessoais e coletivas.

Entretanto existe uma lacuna, pois se de um lado os gestores apontam por uma nova resposta, por outro lado faltou a construção dos Subsistemas, que são a estrutura e a organização necessária a viabilização dos Processos Restaurativos, o que desmotivou e enfraqueceu a atuação dos facilitadores. Conforme Melo esclarece: "Justiça restaurativa pensada a partir de outro olhar, por um processo de reforma permanente, como expressão de sua inserção histórica, um modelo com ênfase em seu dinamismo próprio, criando inclusive espaços outros de acolhimento e de promoção de direitos, atentos à necessidade da fala, de escuta, de diálogo e de canais de expressão". (*apud* Konzen, 2007: 81).

A pesquisa demonstrou que em cada subsistema as discussões estão restritas as equipes imediatas (professores, equipes técnicas) não foi socializado suficientemente com as equipes de apoio e administrativa, não estabelecendo um novo olhar para o sentido de Justiça. Mas, existem cartazes, e

[436] Este conceito foi apresentado pelo Dr. Afonso Armando Konzen em palestra proferida para a rede de proteção, defesa e garantia de direitos, na cidade de Campinas no dia 9 de outubro de 2009. Os grifos são do autor.

em muitos casos se ventila a possibilidade de serem disponibilizados os espaços de Processos Restaurativos. Indicam que nos diálogos em sala de aula, com os alunos e entre adolescentes os profissionais/facilitadores mantêm uma nova postura frente aos conflitos, onde o acolhimento e a escuta das partes passam a ter lugar.

A população não teve a oportunidade de conhecer o tema, não lhes foi apresentada a Justiça Restaurativa, seus princípios, sua metodologia. Apenas uma escola no inicio do ano de 2009 e 2010 apresentou um termo de aceite para os pais onde fica autorizado que em caso de conflitos a escola optará por Processos Restaurativos e que os pais serão informados antecipadamente.

A própria escolha pela condução do conflito pelas regras estabelecidas nas organizações ou pela nova filosofia a Justiça Restaurativa ainda não está clara para os usuários/alunos. Nesse sentido ainda não está plenamente acessível.

Os registros dos casos/conflitos que foram encaminhados para serem dirimidos em Processos Restaurativos são restritos as Subsistemas próprios, não possibilitando um diagnostico a nível municipal. E somente em abril de 2010 o CMDCA de Campinas formalizou uma proposta de registro, ainda não informatizada, mas que já está socializada com a rede de Justiça Restaurativa.

Ainda em relação ao Sistema/estrutura se discute a disponibilidade de tempo dos profissionais/facilitadores para os Processos Restaurativos, onde se depara com o limite de tempo do profissional e reconhecimento para a função de facilitador. No caso dos professores estaduais não existe respaldo para que se estabeleça tempo remunerado para os Processos Restaurativos, o que dificultou a efetivação da Justiça Restaurativa nas escolas. E mesmo para as escolas municipais, que contam com horas projetos, existem projetos iniciados pelos professores/facilitadores que não puderam nessa etapa, ser substituídos, mas com boas perspectivas de se efetivarem.

Na discussão sobre desjudicialização[437] há entendimento de que o processo de judicialização é a transferência dos conflitos sociais para resolução pelo Poder Judiciário, e que esforços vários vêm sendo discutidos a fim de que os procedimentos judiciais não tenham uma característica de invasão na organização social e política.

A Justiça Restaurativa possibilita, segundo eles, contagiar pessoas sobre o potencial de diálogo do ser humano e sua capacidade de mudar. Também destaca a valorização do papel de cada indivíduo na sociedade, num olhar voltado para o município de Campinas e de seus cidadãos adolescentes[438].

[437] "Desjudicializar: termo não dicionarizado, mas de fácil apreensão; trata de facultar às partes comporem seus litígios fora da esfera estatal da jurisdição, desde que juridicamente capazes e que tenham por objeto direitos disponíveis. A acepção do termo varia conforme o ramo do Direito. Na esfera penal, aproxima-se dos processos de despenalização ou descriminalização, a exemplo do tratamento dado às infrações de menor potencial ofensivo, cuja conduta delitiva, em parte, vem sendo suprimida do âmbito penal*".* (Eber Zoehler Santa Helena: 2005) (http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=7818)

[438] "Resultados ao longo do tempo demonstram ser particularmente favorável para a população jovem, em dois sentidos: tanto em termos da redução da reincidência quanto em termos do aumento da probabilidade de passar a apresentar resultados positivos na vida dos jovens após terem passado pela experiência restaurativa (Maxwell, 2003). Este estudo aponta várias conclusões, mas uma geral indica que práticas restaurativas que incluem empoderamento, reparo dos danos e resultados integrativos na sociedade fazem diferença significativa nos casos estudados, influenciando positivamente o futuro dos jovens, seus núcleos familiares e comunidades." (Carvalho *apud* Slakmon, Vitto e Pinto, org: 2005, 218)

Para o grupo respondente está efetivada a adoção da Justiça Restaurativa, com apontamento das possibilidades apresentadas, mas também das fragilidades da implantação: opinam que a metodologia precisa ser melhor reconhecida e vivenciada pelos facilitadores, a fim de ganhar segurança nos procedimentos com resultados em número de Processos Restaurativos com alto grau de restauratividade.

Em pergunta especifica sobre a capacitação para a metodologia de Processos Restaurativos considerou-se que a capacitação foi oferecida de forma a envolver facilitadores de diferentes espaços de atuação e apropriação do tema enquanto princípio do valor Justiça, esclarecimento sobre o diálogo, desenvolvendo uma escuta primorosa e acolhedora do outro. Conseguiu-se apontar a necessidade de se ultrapassar a punição e alcançar a restauração das e nas relações, para cultivar no futuro uma cultura de paz.

No que se refere à atuação nos Processos Restaurativos, os facilitadores destacam que a forma como foram conduzidas as vivências práticas com os Processos Restaurativos não foram suficientes para a apropriação da metodologia, sendo importante a supervisão e a capacitação continuada. E que o valor Justiça, enquanto princípio, só se alcança pela postura do facilitador: a imparcialidade e a forma como se manifesta nas respostas, manifestação esta reflexo do seu entendimento e compreensão da escuta que cada uma das partes terá, das necessidades apresentadas, através da circulação da palavra, que culmina no diálogo e constrói novas possibilidades para se enfrentar os danos causados. Esses momentos são de exercício da liberdade e da verdade, de vivência não apenas para as partes, mas também para o facilitador, que precisa empaticamente participar do processo, sem intervir com seus conceitos pessoais, mas traduzindo os sentimentos deliberados no encontro.

Importante reconhecer também, nas respostas, que o exercício demanda disponibilidade pessoal além da técnica, e que os dois anos e quatro meses de contato dos facilitadores com o tema Justiça Restaurativa não foram suficientes para estabelecer agendas e movê-los a se organizar dentro das prioridades pessoais e profissionais, e consequentemente, dar sustentação e fortalecimento nas unidades para a elaboração dos Sistemas Restaurativos.

Por outro lado, existem etapas vencidas que se apresentam como facilidades. Se bem analisadas, são vitórias que agregam credibilidade ao processo, pois os espaços físicos conseguem se adaptar, as equipes bem sensibilizadas se tornam colaborativas, o exercício da metodologia gera tranquilidade e confiança pessoal e profissional e, especialmente, quem participou de Processos Restaurativos sentiu-se satisfeito com os resultados.

A pesquisa mostrou que é desejável que um investimento de tempo e cuidado preceda a capacitação de facilitadores, para que o valor Justiça seja trabalhado a nível pessoal, construindo, ao menos neste grupo, uma cultura de restauratividade, garantindo bases para o trabalho com a Metodologia Restaurativa.

Assim, quando a Justiça Restaurativa pertencer ao cotidiano das comunidades/pessoas, então passará a ser adotada por elas. A partir do momento em que se opta pelo diálogo, que oportuniza a escuta e a fala, e provoca o reconhecimento das necessidades das pessoas e a construção da capacidade de responsabilização e a partir do momento em que o outro possa ser ouvido e compreendido nasce o respeito pela diversidade e se estabelece o conviver.

Cientes do que se trata, as pessoas poderão fazer escolhas conscientes: se preferem a Justiça Retributiva, com relações que se constroem pelo ter, pela retribuição, ou se desejam ver seus conflitos serem dirimidos pela Justiça Restaurativa, com relações que se constroem pelo ser, pela restauração.

Considerando que o espaço de maior alcance para essa discussão, sem dúvida é a escola, espaço público de participação coletiva, que traz em seu papel o compartilhar de informações e conhecimentos, é fundamental que este tema seja trabalhado nessas instituições, diretamente com as crianças e os adolescentes.

Desse modo, somente uma propagação para além de material jornalístico em diferentes mídias, poderá garantir que a Justiça Restaurativa seja socializada e que haja proximidade à faixa etária interessada, sendo com ela debatidas situações de conflito, violência, opressão, até se conseguir produzir um entendimento por uma nova postura nas relações – a restaurativa.

Outro ponto igualmente atrelado à divulgação é a estrutura operacional que se estabelece através dos Sistemas Restaurativos. Para garantir apoio para os subsistemas, os gestores precisam estar comprometidos. Uma fragilidade apresentada na pesquisa é que não existe o suporte necessário para a efetivação das ações, tal como a questão da voluntariedade por parte dos facilitadores nas escolas públicas estaduais.

Nesse sentido, o Projeto de Justiça Restaurativa precisa ser de fato assimilado enquanto proposta que atinja os objetivos institucionais, para receber a atenção necessária para seu desenvolvimento e crescimento. Campinas não tem alcance imediato na política estadual de educação, mas pode buscar alternativas dentro de suas estratégias de ações, que, ao serem discutidas com as escolas, estabeleçam critérios e etapas para a implantação e implementação do novo modelo de justiça, evidentemente com acompanhamento da supervisão de ensino e a devida estrutura operacional. Seria criado, na Rede de Educação Estadual, um Sistema Restaurativo, com subsistemas em cada unidade educacional.

O mesmo deve acontecer na Divisão Regional da Fundação CASA Campinas e em suas unidades de privação de liberdade, assim como no CREAS e em unidades de medidas socioeducativas em meio aberto. Deste modo seria para cada segmento, considerando tratar-se de uma metodologia com alcance intersetorial, com uma proposta sistêmica.

O Sistema Restaurativo instalado na Vara da Infância e Juventude de Campinas deve preservar o seu fortalecimento pela ética e o cumprimento legal, cuidando para que os operadores do Direito respeitem as prerrogativas do Processo Legal. Cabe ao Ministério Público encaminhar os casos diretamente ao Processo Restaurativo numa fase anterior à instalação do devido Processo Legal, portanto, se as partes decidirem pelo procedimento através da Justiça Restaurativa será solicitada a remissão do caso. Fica claro que o autor do ato não terá que se submeter às duas condutas – a Retributiva e a Restaurativa. Não se trata de ação paliativa, de práticas restaurativas apenas, mas da Justiça Restaurativa, no seu sentido amplo de empoderamento da situação.

Outra situação a ser considerada é o importante papel do facilitador de Processo Restaurativo, e que necessariamente deverá receber capacitação continuada e supervisão dos casos. Não é possível deixá-lo sem respaldo técnico. A insegurança foi apresentada na pesquisa e precisa ser cuidada para que não se perpetue e inclusive iniba a atuação do facilitador.

O preparo do facilitador para enfrentar situações de conflito deve ser aprimorado e subsidiado para além da metodologia da Justiça Restaurativa. Será necessário oferecer ferramentas de suporte para compreensão das necessidades e dos danos causados, reconhecendo os limites do Processo Restaurativo com percepção para encaminhamentos para a Rede de Defesa, Proteção e Garantia de Direitos (intersetorialmente).

Os facilitadores precisam ter acesso e conhecimento das políticas públicas, para tanto os gestores dos Sistemas por segmentos deverão garantir a sua participação nos espaços de capacitação continuada e de supervisão. Neste sentido, as ações estão interligadas: o Sistema Restaurativo oferece suporte em estrutura e organização para que os Processos Restaurativos sejam realizados com alto grau de restauratividade, o que garantirá que as partes sintam-se acolhidas, respeitadas e se comprometam com o restabelecimento das relações.

Finalmente, para que as comunidades, nesta fase do projeto, especialmente os adolescentes, reconheçam a Justiça Restaurativa e consigam identificar o valor Justiça, transcendendo do conflito interpessoal para as relações coletivas de paz, é necessário que se instaure um Sistema Restaurativo que dê estrutura aos vários subsistemas, com gestão comprometida pelo sucesso do projeto, e que se conte com facilitadores que realizem os Processos Restaurativos, sob a coordenação de um gestor do projeto de Justiça Restaurativa.

Não cabe mais ao Juiz nem ao CMDCA de Campinas a gestão do projeto. A eles coube a articulação inicial, a organização da demanda, a indicação da necessidade de Política Pública que adote a Justiça Restaurativa e que realize o controle social em parceria com o Ministério Público e o Conselho Tutelar como órgãos fiscalizadores de sua efetividade.

Uma nova Política – a Restaurativa – deve ser ampliada, com um serviço instalado, com equipe funcional para atender à demanda, e a partir daí se organizar como programa, estabelecendo os critérios de atendimento.

Respaldada por essa política, a possibilidade de sair da esfera da punição para discutir e realizar ações que contribuam com o desenvolvimento das comunidades estabelece uma nova cultura de relação: a Restaurativa. Desse modo a decisão pela paz torna-se propriedade do sujeito, através de relações que se restabeleçam no encontro, com compromisso e responsabilidade.

Bibliografia

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988 - texto constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de n. 1, de 1992, a 32, de 2001, e pelas Emendas Constitucionais de Revisão de n. 1 a 6, de 1994, - 17. Ed. Brasília: 405 p. (Série textos básicos; n. 25).

____.Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Diário Oficial [da] União, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Edição CMDCA de Campinas, 2007.

CECCON, C., EDINIR, M., VELZEN, B., HAUTVAST, D., **Conflitos na Escola: modos de transformar,** São Paulo, CECIP e Imprensa oficial, 2009.

KIM, R.P.P. e PENIDO, E. A, **Justiça Restaurativa: um novo paradigma,** http://cmdca.campinas.sp.gov.br, 2010, consulta realizada em 04/01/2010.

KONZEN, A.A., **Justiça Restaurativa e Ato infracional – Desvelando sentidos no itinerário da Alteridade**, Porto Alegre, Livraria do Advogado Editora, 2007.

JUSTIÇA RESTAURATIVA,organizadores Slakmon, C., R. De Vitto, e R. Gomes Pinto, org., 2005. *Justiça Restaurativa* (Brasília – DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD). Disponível em: www.justica21.org.br/interno.php?ativo=BIBLIOTECA, acessado em 28/08/08.

O BEABÁ DO PROIBIDO: BANDITISMO E RESISTÊNCIA NO IMAGINÁRIO FUNK CARIOCA.

Thiago Braga Vieira.[439]

Resumo

Desde o século XIX, no Rio de Janeiro, maltas de capoeira e outros grupos criminais sucedem-se no domínio sobre zonas de exceção ou tolerância.

Esse processo origina representações no imaginário da ralé observáveis nos proibidões e determinam posições e práticas específicas. Assim deve-se entender o fenômeno do banditismo com controle territorial, cuja origem reside na desigualdade social, no racismo e na exclusão sistemática da cidadania a que foram submetidos os pobres, sobretudo os descendentes de escravos.

A suspeição generalizada e as arbitrariedades na imposição da ordem pública e repressão dos comportamentos marginais estabelecem um antagonismo entre ralé e Estado, favorecendo estratégias de resistência que ignoram a legalidade. Alimenta a delinqüência como um comportamento coletivo, mais do que a miséria, o sentimento de que a legalidade é um meio de dominação cínico que visa apenas sua opressão.

O discurso que maximiza o papel do individualismo e da ascensão social nessas práticas ignora o acúmulo histórico da noção de ilegitimidade da ação repressiva da polícia por esse setor social e desconsidera que o apelo econômico se irradia sobre toda a classe social, porém apenas uma fração da ralé adere diretamente ao banditismo.

O estudo do proibidão permite levantar o imaginário de atores fundamentais pouco ouvidos. Assim, faz cair tabus conservados na memória oficial, e no confronto entre o dito e o não-dito traz à tona memórias subterrâneas desejosas de reconhecimento.

INTRODUÇÃO

A cidade do Rio de Janeiro possui uma longa história de violência popular organizada. Desde o século XIX, maltas de capoeira e outros grupos semicriminais sucedem-se no domínio sobre territórios do espaço urbano considerados zona de exceção ou de tolerância. É um pressuposto desse trabalho que a

[439] Bacharel em História (IFCS/UFRJ), mestrando em Psicologia Social (IP/UFRJ)

violência armada organizada carioca tem origem na desigualdade social, no racismo e na exclusão sistemática da esfera da cidadania a que foram submetidos os pobres, especialmente os descendentes de escravos.

As questões objetivas de caráter econômico, que levam a juventude pobre a práticas delinqüentes, foram acadêmica e politicamente bastante exploradas. Não há dúvidas sobre o poder de atração que a remuneração proporcionada pelas práticas criminosas exerce sobre uma população acossada pela carestia, pelo desemprego e pela precarização das relações de trabalho. A hipótese investigada aqui é de que o fator determinante para tal reside nas questões subjetivas relacionadas ao fenômeno: as expectativas, o campo de experiências, as relações de familiaridade e o imaginário social desses jovens.

O funk proibido é expressão desse imaginário proletário e, ainda mais, é uma janela de observação e um agente dessa relação que articula a identidade da juventude com o banditismo, a criminalidade e a violência. A principal característica do funk proibido, responsável por sua singularidade, está no conteúdo de suas letras. Os proibidões são voltados para a temática criminal como os funks de contexto, mas com reduzida preocupação com o disfarce da mensagem transmitida. Nos raps é exibido um orgulho ostensivo da opção pela criminalidade, e neles observa-se também um espaço para o alinhamento ideológico com as diferentes facções, o que não encontra par em nenhuma outra manifestação artística brasileira. Enfim, estão ali suas representações e os pontos de referência que as ancoram: seu caleidoscópio simbólico, suas experiências de pertencimento e sua memória coletiva.

A RALÉ[440] NA HISTORIOGRAFIA E NA HISTÓRIA

A História Social há muito se esforça na tentativa de compreender a atuação de grupos sociais marcados pela marginalidade, procurando escapar da armadilha das idéias de "irracionalidade" e "desordem" associadas a suas formas de ação coletiva.

No começo foi necessário romper com a idéia de irracionalidade que se supunha sobre a ação das "multidões", termo que definia qualquer ajuntamento público numeroso e que precisou ser resignificado numa noção de ação social específica. Em seguida foi preciso esclarecer que, apesar de existirem fenômenos exteriores ao protesto social envolvendo as multidões, o que se procurava compreender eram as greves, rebeliões, revoltas, insurreições e ações que não carregavam programáticas claras, eram breves em sua duração, pontuais em sua reivindicação ou de caráter aparentemente desorganizado.

[440] A palavra é aqui utilizada no intuito de problematizar a terminologia. Por que a peça teatral "lumpem" de Gorki é apresentada no Brasil traduzida como "ralé" e a academia não usa o mesmo termo ao tratar do lumpem proletariado? A palavra é tão pejorativa em alemão quanto em português. É para questionar o estigma sem, contudo, dar-lhe cores românticas que aqui se faz uso deste termo.

Estas revoltas foram caracterizadas em função de sua composição social. As classes envolvidas incluíam assalariados, pequenos proprietários e o lumpem proletariado - os setores pobres mais alijados do exercício político do poder. Destacou-se na ação de certas multidões a ambivalência entre protesto e conformismo social e surgiram fortes criticas ao determinismo econômico, apontando a natureza religiosa e ideológica de certas revoltas. Devemos esse amplo trabalho principalmente a Lefebvre e a Rudé, que com muita propriedade, afirmou que as pessoas não agem apenas operando posições e limites objetivos, agem de acordo com análises subjetivas de limites, posições e possibilidades. É seguindo esse caminho que se chega à obra de Eric Hobsbawn.

Esse autor já havia enfatizado a complexa relação entre as ações coletivas, a transformação econômica e as reorganizações sociais e políticas que daquela derivam. Ele cunhou a expressão "pré-político" aplicando-a aos protestos populares estudados, sob influência do debate intelectual da época, que preconizava a consciência de classe e a direção ou liderança revolucionária como os elementos mais relevantes de estudo. Esta expressão, assim como anteriormente "multidão", foi usada para se referir aos movimentos em que os envolvidos não elaboraram de forma nítida uma "análise coerente" da sua situação, um programa ou uma organização.

Hobsbawm ainda observou que os envolvidos nesses movimentos eram pessoas comuns, desconhecidas fora de sua comunidade local, sem expressão no panorama político da sociedade. Cabe aqui uma crítica aos termos "pré-político" e "primitivo", pois estes podem sugerir que tais movimentos se relacionavam com a disputa pelo poder apenas tangencialmente. Contrariamente, as formas de protesto popular estudadas sob essas expressões foram parte da dinâmica social e das lutas pelo poder nos cenários em que estiveram inseridas. O fato de estes movimentos se revelarem transitórios e /ou desagregadores é resultado do campo de possibilidades ao qual tinham acesso e é determinado originalmente pela posição "politicamente subalterna" (Gramsci) que os envolvidos ocupavam nas sociedades em questão. Hobsbawm afirma, ainda, que a quebra de máquinas durante o Ludismo não era percebida como pilhagem, mas como "destruição justificada da propriedade" dos patrões, parte da "barganha coletiva através da revolta"

Charles Tilly, nos anos 1970, contribuiu com uma nova tipologia para o protesto social, enfocando a conexão entre a criação de novas solidariedades, manifestas na ação coletiva, e a criação de novas estruturas de poder. Sua idéia central é que tais ações eram o principal meio através do qual grupos carentes compostos de pessoas comuns podiam dar forma à estrutura de poder. Ou assim acreditavam.

Assim como Hobsbawm, E.P.Thompson também refletiu sobre a legitimação da violência nesses episódios de sublevação. A revolta e a destruição causadas por ela aparecem como um caminho para pressionar e sensibilizar as autoridades às necessidades dos insurgentes. Thompson afirmou que pode ser encontrada em qualquer forma popular de ação direta o que chamou "noção sancionadora do direito", que revela que os insurgentes procediam seguindo noções pré-estabelecidas na experiência social. Segundo ele,

"a classe ganha existência à medida que homens e mulheres vivem suas relações produtivas, experimentam situações determinadas, 'no conjunto das relações sociais', de posse da cultura herdada e de suas expectativas e vivenciam suas experiências em termos culturais".[441]

Após apresentar suas idéias sobre a "rebeldia primitiva" (protesto social desorganizado) como um todo, em 1959, Hobsbawm se dedicou especificamente ao estudo dos fenômenos de banditismo em seu trabalho intitulado "Bandits", publicado em 1969. O autor desenvolveu um modelo teórico conceitual a partir do mito e da tradição oral, fontes culturais assim como o Funk Proibido.

O Bandido Social para Hobsbawm tem seu modo de vida caracterizado entre outras coisas pelas relações de reciprocidade que caracterizam o mundo da comunidade. O Banditismo Social surge de condições sociais específicas, como a miséria e a injustiça conjugadas a fatores externos como crises econômicas estruturais. Porém não deve haver dúvida de que bandido social não é bandido socialista, não há romantismo neste trabalho, e que fique claro que o bandido a que se refere aqui é aquele inserido em um contexto de banditismo como movimento coletivo. Não é o mérito desse trabalho discutir delinqüência individual.

Após Hobsbawn abrir o debate, muitos autores[442] se posicionaram a favor ou contra suas idéias. Dentre os que criticaram, Anton Blok destacou que a violência dos bandidos contra o próprio campesinato é indício do caráter anti-social dos bandidos, revelados também nas relações com os potentados locais. Block afirmou, ainda, que as possibilidades de ascensão individual impedem o desenvolvimento do banditismo como forma de protesto coletivo.

Outro autor foi Peter Singelmann que desenvolveu uma análise relacionando o cangaceirismo ao Banditismo Social. Seguindo o modelo proposto por Hobsbawm, debruçou-se sobre as formas de recrutamento do banditismo e enfocou o papel político do cangaceirismo como forma de resistência e oposição ao coronelismo. Afastando-se da análise do mito, buscou demonstrar como as relações entre cangaceirismo e coronelismo variavam entre a reciprocidade e o confronto.

Saint Cássia, por sua vez, afirmou que vários fatores fundamentam a ocorrência de banditismo, principalmente, a estrutura social, o ambiente político da comunidade, a distribuição da propriedade, as formas legitimadas de acumulação de capital, a existência ou não de uma sociedade civil relativamente organizada, a confiabilidade do sistema eleitoral ou o uso costumeiro da força na imposição dos resultados e a insegurança constante na vida dos camponeses, maior até que seu estado de miséria. O autor apresenta um modelo interessante, porém não se enquadra em tal modelo a resistência à opressão. Aponta apenas para a existência endêmica de violência onde o capitalismo tornou-se o modo de produção predominante.

[441] Para uma discussão mais aprofundada sobre a historiografia do protesto social ver PAMPLONA (1996)
[442] Para uma reflexão mais densa sobre a historiografia do Banditismo ver FERRERAS (2003)

A violência para Saint Cássia deve ser abordada pelo aspecto cultural. Para ele, a violência é necessária ou não de acordo com a cultura de determinada sociedade. Os bandidos podem ser violentos por estarem excluídos do meio social ou podem estar apenas correspondendo à crueldade das formas de apropriação comuns àquele ambiente social. A violência é um discurso dentro de uma linguagem, é um tecido de signos do qual o "terror" é apenas um resultado.

Sobre as possibilidades de ascensão individual serem um obstáculo ao desenvolvimento do banditismo como forma de protesto coletivo, o contato empírico com o objeto mostrou que ele não é incontornável, podendo, sim, conviver com o coletivismo. O ascendido muitas vezes se torna uma espécie de redistribuidor, protetor ou benfeitor da comunidade. Esse é um valor que os proibidões nunca deixam de ressaltar: "nunca saí da favela / mostrando na prática / o humilde não esquece" (*Garotos Maneiros* MR. Catra), "jurou lá no alto do morro que só sai dali quando ele morrer" (Mc Mascote em Bonde dos MCs) ou de criticar sua ausência, afirmando que tal atitude não faz parte do comportamento aceitável pelo Lumpesinato armado carioca: "O dinheiro muda as pessoas/ Veja só como é que é/ Hoje tu se desfaz dos amigos/ Esquece do tempo que era da **ralé**/ tu perdeu um irmão, vacilão/ perdeu a moral/ hoje tu tá sem razão/ porque pensa que é o tal" (Proibidão 12 faixa 14).[grifo meu]

O banditismo representa uma forma de ascensão social, defesa econômica e reação às transformações produtivas. O bandido muitas vezes atua numa posição intermediária das relações econômicas e políticas, prestando serviços aos potentados locais e exercendo controle dos "currais eleitorais". Sua inserção na economia regional e mesmo sua sobrevivência dependem de redes de proteção que devem ser correspondidas. Isso explica o atendimento aos interesses dos poderosos tanto quanto as relações de reciprocidade estabelecidas com as comunidades que os escondem e suportam. Dessa forma, a ascensão ou o interesse individual convive com o coletivismo nessas práticas sociais. Só existe através dele. É insustentável sem ele.

A escolha do Funk proibido pressupõe uma investida múltipla envolvendo representação, discurso e memória de largos setores sociais com diferenciados graus de proximidade ou envolvimento com o banditismo.

O banditismo da ralé armada carioca, organizado em torno das facções, se configura, assim, como um modo de vida baseado no controle armado das zonas de exclusão social e conseqüente exploração de atividades econômicas ilícitas naquele território, mas também como uma forma de luta social, vista como um meio de defesa e resistência. Este banditismo é parte da dinâmica social e das lutas pelo poder no cenário político carioca, e se aparenta ser desagregador, isto é resultado do campo de possibilidades ao qual tem acesso determinado por sua posição "politicamente subalterna" e influenciado pelas ações desorganizadoras por parte das classes dominantes, principalmente através de prisões e execuções que em muito dificultam o amadurecimento de seus quadros e seu crescimento enquanto movimento. No entanto, o banditismo é uma

opção política na ausência de formas socialistas de organização popular. E mesmo em sua presença, torna-se concorrente dessas formas, coexistindo com elas, em vez de desaparecer.

Reside na defesa de direitos tradicionais ou noções preestabelecidas de justiça a base ideológica desses fenômenos. A clareza da programática ou a visão coerente de sua situação política são irrelevantes quando pensamos essas ações de protesto social já que a consciência de classe é seu resultado e não sua motivação. Como disse Rudé, as pessoas não agem operando posições e limites objetivos, simplesmente. Agem de acordo com análises subjetivas de limites, posições e possibilidades. É mediante essa operação que o subjetivo torna-se objetivo e a cultura adquire caráter material.

A consolidação do Estado Moderno deu-se conjuntamente à produção da ordem do mundo do trabalho capitalista. Na sociogênese do Estado reside a psicogênese do indivíduo. O crime é para a sociedade o marco de discussão de suas formas de interação e dos limites estabelecidos para a inclusão em seu meio. É tão antigo quanto o trabalho de Durkheim o pensamento que aponta o crime como fenômeno inversamente proporcional à integração social. Entretanto, sociedades tão ou mais desiguais que a brasileira apresentam níveis de criminalidade bastante inferiores aos nacionais. A principal diferença parece estar na conformação da sociedade brasileira em si, em seu processo histórico próprio e em sua cultura particular, dialeticamente em relação às transformações econômicas estruturais.

Muitas das características do banditismo das facções cariocas são originárias da transposição de elementos rurais para o meio urbano. Fazem parte da matriz da ralé carioca urbana contemporânea os homens livres pobres que habitavam em grande número a cidade do Rio de Janeiro, a massa de descendentes dos escravos libertados pela abolição, além do campesinato migrante durante as décadas mais intensas do "êxodo rural".

A província colonial do Rio de Janeiro era, como todo o Brasil, caracterizada pela lavoura em grande escala, com mão-de-obra africana, e assim permaneceu durante o Império. Os escravos, enquanto classe social, se encontravam numa situação jurídica desfavorável e, alijados legalmente da cidadania, viam limitadas as possibilidades de resistência social legal. Dessa forma, suas práticas de negociação estavam associadas, constantemente, a atividades ilegais.

Dentre as atividades ilegais, o furto de partes da produção agrícola e seu desvio para redes de contrabandos parece ter sido uma estratégia costumeira, empregada pelos escravos, para tentar angariar recursos destinados à obtenção de bens que estivessem fora de seu alcance (cachaça, tecidos etc) ou para a compra de alforrias, quando isto fosse possível. Esta prática é indício de uma constante relação entre o cativeiro e o mundo criminal.

A produtividade negociada era uma forma de resistência por dentro da lógica do sistema. Os escravos sempre estiveram atentos e sensíveis aos momentos crucias do ciclo produtivo e o emprego de

morosidade no período da colheita acarretava um risco de prejuízo ao empreendimento, levando os proprietários a questionar a gerência da unidade produtiva, responsabilizando-a pelo prejuízo e, assim, ameaçar a ocupação do posto por um feitor cruel ou mal visto pelos escravos. Se esta tática de negociação de condições de vida e de trabalho não servisse para amenizar o rigor gerencial ou os maus tratos cometidos pelo feitor, os escravos recorreriam ao crime de sangue. O assassinato do feitor forçava a alocação de outro funcionário neste posto, estando este sobreavisado das conseqüências possíveis resultantes da inflexibilidade na mediação dos conflitos, o que caracteriza uma apropriação invertida da prática do castigo exemplar na implementação da disciplina do trabalho. Formas de dominação violenta são respondidas por formas também violentas de resistência. O extermínio do senhor, por sua vez, envolvia riscos maiores levando a um imperativo de fuga e resultando em uma vida na clandestinidade. (MACHADO, 1987)

Na cidade, os escravos de ganho circulavam com desenvoltura, estabeleciam laços de amizade com livres, libertos e outros escravos, desenvolviam redes de suporte mútuo, dispunham de locais de reunião e também de maior acesso à informação circulante, agremiavam-se para o lazer e para as manifestações culturais. Muitos faziam papel de mediadores entre o mundo do cativeiro e o submundo criminal urbano: levavam recados, vendiam produtos roubados, envolviam-se em "batuques", "capoeiras" e outros transtornos à ordem social. Antes da chegada da família real, o Rio de Janeiro já se configurava como uma cidade de serviços e os pobres livres, os libertos e os escravos de ganho compunham o grosso da população "de cor" que habitava a cidade e tinham um importante papel no desenvolvimento de suas formas culturais e políticas. "Ao longo do século XIX, pelo menos nas cidades, a suspeição é mais generalizada: era toda uma massa de indivíduos que era suspeita todo o tempo. Enquanto suspeição generalizada e contínua, tornava-se o próprio núcleo da estratégia geral de controle social" (LARA, 1988, p.293)

Uma característica da sociedade colonial, e posteriormente também da sociedade imperial, era o exercício da violência social de modo particular. Milícias de guardas noturnos patrulhavam o Rio de Janeiro em fins do XIX e início do XX. A segurança de Estado também era vista como matéria particular haja vista que a Guarda Nacional, formada por proprietários de terra e não por militares, era a linha de frente do Império contra invasões castelhanas, movimentos separatistas ou revoltas populares. A República positivista investiu em direção a uma maior participação do Estado no controle e exercício da violência, mas até o fim da República Velha a violência relacionada ao controle social foi majoritariamente exercida pela iniciativa privada. Aos jagunços do "Coroné" somam-se nesse sentido, além das já citadas milícias da guarda noturna, as maltas de capoeira.

A palavra malta significa um grupo de pessoas ligadas por laços de conhecimento e algum nível de solidariedade e ação conjunta. É usada ainda hoje em Angola e em Portugal no mesmo sentido que na cidade do Rio atribui-se a "galera" ou "bonde". As maltas de capoeira no Rio de Janeiro do século XIX se dividiam em duas facções predominantes: os Nagoas e os Guaiamuns. Além de estarem envolvidos em constantes "desordens", esses grupos serviam a políticos como cabos eleitorais, seguranças de comícios e

controladores de "curral eleitoral". Foram os alvos da primeira grande campanha policial da República e desapareceram do imaginário da cidade sendo substituídos pela figura do malandro e do vagabundo. (BRETAS, 1997)

O crime de vadiagem, no qual o "vagabundo" se enquadrava, foi um instrumento constante de repressão política pelo qual o Estado Republicano optou ao lidar com os sem-trabalho e até com os trabalhadores que tentavam se organizar. (BRETAS, 2002) Desordem é um efeito de poder, produzida por um "elemento da ordem". É o policial quem diz o que é criminalizado ao usar seu poder de arbítrio. Muitas vezes, práticas culturais e de socialização das camadas populares foram, até mesmo ilegalmente, criminalizadas. Os "batuques" que tanto aparecem nas fontes judiciais e policiais associados à desordem, por exemplo, são em si mera manifestação cultural. Essas manifestações são reprimidas porque causam a aglomeração de indivíduos "suspeitos" e propiciam a vadiagem - um atentado à ordem social e do trabalho.

O Rio de Janeiro na Belle Époque era uma metrópole turbulenta. A capital da República era também a cidade da revolta. Foram inúmeras as vezes que a cidade se viu cheia de bondes virados em barricadas e as "multidões urbanas" em conflito aberto com os agentes da repressão. A revolta da vacina é a mais célebre, mas nem a revolta da chibata pode ser excluída dessa realidade se se examinar a origem social dos militares revoltosos.

Na linha das reformas urbanas européias (modelo parisiense), grandes avenidas foram abertas no centro da cidade para evitar as insurreições de larga escala e as populações "perigosas" foram expulsas do centro em direção aos subúrbios da malha ferroviária da Leopoldina. "As determinações da higiene pública eram muito úteis aos delegados interessados em eliminar as estalagens e casas de cômodos de suas circunscrições, consideradas focos de desordem e abrigo de criminosos". (BRETAS, 1997, p.61) Um reflexo da política sanitarista que removeu os cortiços do centro foi o crescimento de um modelo habitacional voltado para a ocupação irregular das encostas dos morros pelos setores mais desvalidos que não podiam abdicar da proximidade com o centro para vender seus serviços. O que acontecera no Morro da Providência[443] tornou-se paradigma: nascia ali a cidade-favela. Nesse momento surge na cidade a figura do "dono-do-morro", primeiro como um warlord justiceiro para nos anos setenta evoluir na direção dos atuais "donos-de-morro" traficantes.

A implementação do neoliberalismo em nível nacional, nos anos 1990, levou à precarização das relações de trabalho, expandindo os níveis de desemprego e forçando os trabalhadores a buscar saídas na informalidade. Esses dois processos consecutivos resultaram na acomodação em grande escala da juventude pobre em atividades limítrofes da marginalidade, como os camelôs e os mototaxis. Ademais, aumentaram o apelo do banditismo como modo de vida e forma de insurgência ou desobediência a uma ordem visivelmente excludente e acossante.

[443] O Morro da Providência é reconhecido historicamente como a primeira das favelas.

Os alvos da lei, isto é, dos operadores do sistema legal, sempre foram os pobres e não o criminoso em si. Isto porque, no fim das contas, criminoso não é aquele que comete crime e sim aquele que é pego. Marcas de distinção e limites juridicionais influem muito nessa operação. A hierarquia social limita a atuação do policial de todas as formas possíveis e essa parece ser uma questão invariável na relação entre a sociedade e o policiamento até os dias de hoje. Polícia é para os pobres. Como na música em que Bezerra da Silva, encarnando um policial indignado, canta: "dei um flagrante perfeito, mas o meu direito foi ao léu. / o esperto além de ter as costas quentes, ainda era filho de um coronel" [444]ou no ijexá de Juarez da Boca do Mato que Bezerra gravou em samba: "Seu Doutor só combate o morro / não combate o asfalto também. / Como se transporta escopeta e fuzil AR-15? O morro não tem / Navio não sobe morro, Doutor / Aeroporto no morro não tem / Lá também não tem fronteira / Estrada, barreira pra ver quem é quem."[445]

PROIBIDÃO: ESTRUTURA E CONTEÚDO

O *funk* carioca não pode ser observado sem que se leve em consideração que a *Black Music* sempre foi um instrumento de divulgação e ação afirmativa da luta de resistência dos descendentes de escravos africanos na América. Do *funk* original estadunidense, uma radicalização do *soul*,[446] passando pelo *rap*, surgido do *ragga dub* jamaicano, chega-se ao *Hip Hop* e ao "*funk* de protesto" carioca.

O *funk* proibido é uma forma de discurso social, produção historicamente datada das populações de baixa renda do Rio de Janeiro e seu surgimento se dá na segunda metade da década de 1990 como uma evolução do "*funk* de protesto". Nesse mesmo período os grupos armados relacionados às organizações originadas nos presídios (Comando Vermelho [CV] e Terceiro Comando [TC]) viviam um momento tenso de consolidação de seu controle territorial sobre as favelas do Rio de Janeiro, agravado pela cisão interna do CV que fez surgir o ADA (Amigos dos Amigos). É então que surge a terminologia que trata esses grupos armados por *facções*.

Nos *funks*, o discurso de classe passa a ser cada vez mais substituído pelo discurso da diferença. A partir de então, a tarefa principal do proibidão é construir a identidade e a coerência interna do grupo mediante a regulamentação das práticas e condutas sociais, marcando a diferença em relação ao *outro*. A identidade proposta pelas *facções* criminosas integra internamente as coletividades, para além dos referenciais de territorialidade. O *funk* proibido permite a percepção de um vasto universo simbólico, que é fundamental na construção da identidade de amplos setores da juventude favelada carioca.

Os proibidões apresentam os campos de aliança e os respectivos gritos de guerra das *facções* e, ainda, formulam um resgate de memória acerca de sua própria história; seu passado e sua trajetória. Esses

[444] "Foi o Doutor Delegado que disse"
[445] "Desabafo do Juarez da Boca do Mato"
[446] Para saber mais sobre a história do *funk* ver Essinger (2005).

funks descrevem, minuciosamente, operações de combate, em que são reveladas táticas de enfrentamento e apresentadas situações comuns do campo de operações, retratando invasões e *golpes de estado*.

Como toda produção de caráter poético literário, os proibidões possuem estruturas formais recorrentes, entre elas, as *paródias* (versões de sucessos da música nacional e estrangeira); a *ação descritiva* (exposição do universo simbólico dos envolvidos: o ambiente, os personagens e as operações cotidianas); a *narrativa* (relatos de combates, festas, reuniões políticas e episódios da história da *facção*) e a *listagem* (enunciação seqüencial de armas, territórios, aliados, normas e diversos outros elementos).

O FUNK ORGANIZA O MUNDO SIMBÓLICO

O imaginário - conjunto de representações e sentidos que são conferidos à experiência individual e coletiva, à própria existência (vida) - está relacionado intimamente com as estruturas sociais, que são o arcabouço de onde vem o pensamento que o compõe, ou seja, é da sociedade que vem sua base racional e sua lógica. Como um fenômeno de criação coletiva que transpassa o pensamento social, o imaginário se costura com a construção social da realidade (ARRUDA, 2005) e envolve o sentido de mundo e a ação da dimensão simbólica nas operações de conceitualização e ressignificação que estruturam o conhecimento. Ademais, o imaginário se configura em um complexo trabalho cognitivo de elaboração simbólica que associa e dá explicação à argamassa da racionalidade coletiva - sentimentos, sensações e afetos compartilhados.

O funk é um veículo de divulgação e compartilhamento das representações do imaginário social dos favelados e, assim, se encarrega da missão de fornecer a ancoragem simbólica / teórica - estabelecida pelos pontos de referência comuns a ralé -, que dá sentido às representações desse imaginário, à medida que aproxima as representações individuais de forma a estabelecer uma representação coletiva. Nele se encontra todo o caleidoscópio de signos que flutuam no entorno multifacetado do imaginário. A imagem se forma em uma composição de elementos amalgamados em um "todo" sincrético.

Religiosidade e imaginário

As representações são as crenças de um imaginário enquanto os ritos são as ações relacionadas a eles. Os ritos são manifestações coletivas que incidem na difusão, manutenção ou renovação do imaginário e atuam em sua necessidade de revalidação periódica.

A análise dos ritos aponta uma profunda relação entre imaginário e coletivo. Em suma, ao unir pensamento e atividade os ritos atuam na expressão dos sentimentos coletivos afirmando sua identidade e reforçando a coesão do grupo a partir da crença em princípios comuns, isto é, imagens ou representações compartilhadas.

No imaginário do funk proibido, o baile corresponde ao ritual, enquanto a audição das gravações é sua expressão cotidiana e neste contexto, o papel dos MCs se compara ao do pregador que ao introjetar as representações coletivas deixa de ser um indivíduo que fala para se tornar a encarnação e personificação do grupo. (ARRUDA, 2005)

A religiosidade traz para o imaginário do funk proibido uma fonte de signos que contribuem para a formação da ancoragem deste imaginário coletivo e, por ser ela um elemento que corrobora com a legitimidade das ações (criminais individuais e coletivas), o uso de seus símbolos garante maior alcance e eficácia na propagação das representações do imaginário difundidas no proibidão.

> Fé em Deus
>
> (...) **Mesmo que ande pelo vale da sombra ou da morte** / **Nada temerei** / Menor do chapa / Diretamente do Morro do Turano / Não sei se ser digno ou pacificador / Alivia a luta / De todo o sofredor / Um simples favelado / Com grande objetivo / Passando por **menor** / Um pouco de incentivo / **Ideologia certa** / **de Cristo ou de Gandhi?** / **Minha vida é o calvário** / Sou fraco e errante / Bandido do rap / Eu venho da favela / Quando será o fim / Dessa triste novela / De fome miséria, morte e medo / Tem que ter atitude pra viver aqui no **gueto** / Criançada sem educação / Não tem saúde / Sem dinheiro e moradia própria / Muita gente se ilude / (...) **Realidade triste desemprego e exclusão** / **Em nome do dinheiro** / **Irmão mata irmão** / **O crime tá aí, pode ser uma saída** / (...) **Convive com a injustiça, hipocrisia** / **nós somos vítimas** / **Dessa guerra urbana sem ideologia** / **o favelado calado no barraco, esquecido** / (...) **O inimigo sobe o morro, fardado** / **Fortemente armado, informatizado /oprime o nosso povo com uma lei mais repressiva** / **Muitos metem a mão, eles não dão alternativa** / **A vida é corrompida, extorquida e suicida** / (...) Lembra do menor na madruga ao relento? / Se tornou um **criminoso: adorado, violento** / (...) **Miséria gera um ódio por aqui isso é comum** / Ontem no sinal / Menor malabarista / Hoje procurado / Bandido terrorista / (...) **Nosso sangue é** (...) / Tô tranquilão não me rendo numa boa / **Jesus é a luz que conduz e abençoa** / **Muita fé em Deus: Paz, Justiça e Liberdade** / **O sofrimento de um povo** / **Na bíblia tá escrito / Nossa salvação, mano, é Jesus Cristo** / **Paz é só um sonho no terceiro milênio** / **O reino de Deus, o verdadeiro prêmio** / Fui criado no Turano neurótico, frenético / Faço apologia ao meu ritmo poético / Menor revoltado, cheio de trauma / **Luto pela justiça, a verdade que nos salva / Minha raiz favelada, nunca negarei** / **Mesmo que eu ande pelo vale da sombra da morte, nada temerei** / **Deus dá o livramento e os dez mandamentos** / **Jesus deixou a prova no Novo Testamento** / Pra ser vencedor tem que ser merecedor / **A ignorância do meu povo é a vitória do opressor** / O justo aqui se ergue entre massacre e intriga / **Só Deus é quem vigia a terra prometida**. (Menor do Chapa)

Observa-se nesta música a justaposição de religiosidade e criminalidade. A exclusão social aparece como motivação para o comportamento criminal ideológico e não ocasional. O crime não é uma infração pontual, é uma concepção de vida, uma constante e a religiosidade figura como elemento legitimador do discurso, uma vez que seus signos normalmente vistos como positivos são associados a elementos da criminalidade comumente vistos como negativos e que, neste rap, simbolizam a idéia de um combate à hipocrisia que não reconhece que "Muitos metem a mão"[447] porque "eles não dão alternativa". Nessa lógica, a atitude violenta de "um guerreiro na fúria do conflito" não é contraditória com "a virtude do bom samaritano" como em outra música de grande sucesso, do mesmo autor. Nela a voz que prega a fé em Deus e a união das favelas é a mesma que pede Paz, Justiça e Liberdade, o lema do Comando Vermelho.

Rasteiro

Criado no Turano desde pequeno / Sofri e senti o gosto amargo do veneno / Mas se o barato é louco e o processo é lento / **Fé em Deus é o proceder** / **O certo, o fundamento** / Aqui não tem artista / Pop star é o caralho / Sou mais um favelado louco revolucionário / De rolé nas vielas, humilde sem mancada / Represento o Turano / sou eu, Menor do Chapa / Já é bem cedin' / Tá na laje o neguin' / Marcando atividade / Torrando um do boldin' / Os fogos na mão / Na cintura uma pistola / **O crime é sua vida, sua família, sua escola** / Também tem muita gente que desce p'a trabalhar / A criançada, o futuro, tem que estudar / Até parece, meu mano, não tá nada perdido / **Se nasceu favelado, tu já é perseguido** / E se falar de nós, tu não sabe o que diz / Tu não conhece a verdade, nem nossa raiz / Favela tem história / Favela tem cultura / Favelado quer respeito, emprego e fartura / Meu papo é reto / Não é de mancada / Já vi muito sangue escorrer pela escada / **Sangue de favelado que foi derramado** / **O sistema está vencendo** / **Meu povo é dizimado** / **Não perco a fé nem depois da tragédia** / Não vou me sentir como um covarde, um comédia / **Se Deus é por nós, quem será contra nós?** / **Jesus é a salvação** / **O rap é a voz** / **A união das favelas pra nós é o que resta** / **Paz, Justiça e Liberdade** / Meu povo se manifesta / pelo Hip Hop / Som de vagabundo / Neguin' é nós / Até o **fim 'tamo junto / Vencer, viver honestamente é um sonho / Não sou dono do mundo, mas sou filho do dono** / **Como dizia o homem de Belém:** / **Amém! Faça o bem, não importa a quem** / Se o céu tá Azul / O sol tá brilhando / O Turano tá em paz / As crianças estão brincando.

Por isso eu tô de pé / remando contra a maré / **Deus é nosso guia** / **A caminhada é de fé** / **Amor**, carinho pras crianças também quero / Sempre auto-estima e olhar sincero / A luta é cansativa em busca do sucesso / Favelado também quer ordem e progresso / **Não fico parado** / **Não me sinto oprimido** / **Sou mais um guerreiro na fúria do conflito** / Meu estilo é favela onde vem me discrimina / Quem traz o fuzil, o álcool e a cocaína? /

[447] "Meter a mão" neste contexto significa "pegar em armas" (se engajar em atividade armada), termo usado em contraposição a "meter o pé", isto é, fugir. Como em: "guerra de quadrilha / vou dizer como é que é / tem muitos que metem a mão / tem outros que metem o pé."

> Esse é o meu país chamado Brasil / Terra da desigualdade, escravidão infantil **/ Quantas mais crianças vão nascer no meio da pobreza** / **onde os sonhos de consumo é a maior fraqueza?** / **Só queremos viver pela lei do Evangelho** / Respeitar as crianças, os adultos mais velhos / Independente de cor, de raça ou de signo / Ser um cidadão pacífico e digno / Sempre acreditei na conversão do ser humano / **A solidariedade, a humildade, a virtude do bom samaritano**
>
> Essa é a humilde mensagem que eu tenho a dizer, tá ligado?
>
> Favelado também tem inteligência e é educado. (Menor do Chapa)

A despeito das representações elitistas ou preconceituosas sobre as manifestações populares, essas formulam suas próprias representações sobre si mesmas. De "madame não gosta que ninguém sambe / vive dizendo que samba é vexame / pra que discutir com madame?" até "os idosos dizem / que o funk é pra animal / e quem passa a noite fora é piranha e marginal" pouca coisa mudou. Vê-se a perpetuação do preconceito geracional e de classe e a resistência da juventude popular a tais julgamentos.

Alcance social

Na tentativa de impor seu domínio todos os grupos envolvidos na violência armada organizada carioca buscam se representar mediante o funk proibido. O Proibidão é um veículo para a difusão do discurso identitário-normativo de segmentos sociais envolvidos em violência armada organizada, sejam eles envolvidos com o crime direta (praticantes ou repressores) ou indiretamente (parentes, amigos, vizinhos).

A força imagética do funk incide na construção da percepção de mundo e nas formas de elaborar as representações e dar voz à experiência sensível da vida social nas favelas, visto que fala sua língua, é feito de jovem para jovem, de preto para preto, de favelado para favelado e, ainda narra os fatos do cotidiano, comenta a telenovela, o telejornal, as marcas da moda, os padrões de consumo e de comportamento (marca de biquíni aparecendo, boné para trás...).

Os proibidões, apesar de serem produtos de um setor social específico, atingem a juventude de forma abrangente. Suas músicas fascinam as classes médias que freqüentam os bailes funk, projetando seus valores para muito além das favelas. É tão comum ver um trocador de ônibus cantando um proibidão para se distrair durante o trabalho, quanto ver um jovem abastado em seu carro importado ouvindo o funk proibido em alto volume. Tornaram-se uma expressão emblemática e característica da cultura carioca e quando se quer transportar algo para a realidade local, o processo de "carioquização" inclui boas doses de funk proibido.

EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA E MEMÓRIA COLETIVA

A memória é uma das principais bases para a construção do imaginário e seus pontos de referência costumam ser de ordem sensorial, por isso, o som de tiros que figura nas músicas é mais que um mero "clima", assim como as inúmeras descrições da geografia e da paisagem.

A memória coletiva é uma operação conjunta sobre os acontecimentos e as interpretações a respeito do passado e sua função é manter a coesão de grupos e instituições que compõem uma determinada sociedade. Busca-se, assim, o reforço da coesão social, não pela coerção, mas pela adesão afetiva ao grupo, o que significa fornecer aos indivíduos um quadro de referências e de pontos de referência, que são os indicadores empíricos da memória coletiva. Quando a memória define o que é comum a um determinado grupo e o que o diferencia dos demais, fundamenta e reforça os sentimentos individuais de pertencimento e estabelece suas fronteiras sócio-culturais.

Uma memória coletiva organizada resume a imagem que uma sociedade majoritária ou que o Estado desejam passar ou impor. Ela se diferencia de uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos por meio de uma tênue fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável. Tais memórias clandestinas aguardam, muitas vezes, durante gerações a possibilidade de deixar o "não-dito" e, mediante a contestação e a reivindicação, romper o silêncio que as oprime e invadir o espaço público.

> O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais. Ao mesmo tempo, ela transmite cuidadosamente as lembranças dissidentes nas redes familiares e de amizades, esperando a hora da verdade e da redistribuição das cartas políticas e ideológicas. (POLLAK, 1989, p.5)

A questão das memórias "proibidas", clandestinas, é freqüentemente encontrada nas relações entre grupos minoritários e uma sociedade englobante ou em países que atravessaram guerras civis. O silêncio sobre o passado se explica pela necessidade dos oprimidos de encontrar um modus vivendi junto àqueles que, mesmo de forma tácita, consentiram ou ainda consentem com seu tormento. Isto pode ser especialmente observado em relação às vítimas cuja acusação vem desacompanhada da legitimidade que normalmente é conferida àqueles cujo delito é reconhecidamente "político" para as representações dominantes, como no caso das prostitutas, dos homossexuais e dos criminosos, pelo fato de a repressão de que são objetos ser aceita tradicionalmente. Assim, estas vítimas da história, sob o estigma da vergonha, são conduzidas não só ao silêncio, mas, o que é pior, à renegação de si mesmas.

Quando uma memória subterrânea tenta romper o silêncio, o não reconhecimento desta por outra imposta em seu lugar "contribui para reforçar a amargura, o ressentimento e o ódio dos dominados, que se exprimem então com os gritos da contraviolência". (POLLAK, 1989)

> Vida louca proibidão
>
> **1979 foi fundada a maior facção criminosa** do Rio de Janeiro: o Comando Vermelho / por **Rogério Lemgruber** e seus comparsas. / Com o lema de Paz, Justiça e Liberdade / para toda população carcerária / para todos os familiares que vão visitar seus irmãos, seus filhos, tá ligado? Pelo bem de todas as comunidades / Fé em Deus! **P**az, **J**ustiça e **L**iberdade! (...)

A Canção e o protesto

Desde o surgimento do samba, no início do século XX, há uma relação orgânica entre canção popular moderna e vida política, experiência coletiva e história nacional brasileira. Ao longo de todo o período republicano da história do Brasil, as canções populares desenvolveram uma característica narrativa ética e pedagógica no intuito de contar as experiências de um país onde a palavra oral tradicionalmente sobrepujava o hábito da palavra escrita. Desse modo, o traço essencial da música popular brasileira é sua competência para fazer das canções testemunhos analíticos da sociedade, que criam uma imagem de mundo válida para todos os membros de uma coletividade. A canção popular permeia a vida política e, assim, municia com matéria e vocabulário – pontos de referência - o debate social sobre a realidade brasileira. O fato de a canção popular assumir, muitas vezes, posições políticas e os motivos que levaram a estas, faz com que seu conteúdo se assemelhe ao de um panfleto e, conseqüentemente, tenha o poder de influenciar opiniões e isso também pode ser facilmente observado na chamada MPB a partir da década de 1960. (STARLING, 2004)

O fenômeno do funk proibido, enquanto canção, também carrega, além do testemunho analítico, características que, assim como o protesto, o assemelham aos cantos de guerra, tais quais: o incentivo, a autoafirmação e a intimidação. Essa tipologia caracteriza os cantos (ou gritos) de guerra por sua funcionalidade enquanto signos identitários. Toda canção terá sempre vários significados que não se restringem ao sentido empregado pelo autor e podem receber interpretações diversas, pois é a experiência compartilhada que vai ancorar as interpretações em representações coletivas.

Experiência compartilhada

No processo histórico a classe e a consciência de classe ganham existência quando os indivíduos vivem suas relações produtivas no interior de uma sociedade estruturada, experimentam situações de

exploração e antagonismo de interesses e, mediante suas expectativas e seu arcabouço cultural, vivenciam e compartilham suas experiências. (THOMPSON, 1966)

Experiências compartilhadas têm, ao longo dos anos, gerado na ralé um sentimento de pertencimento que se desenvolve em uma consciência de classe mediante uma terminologia própria. A ralé identifica o antagonismo entre exploradores e explorados ao seu modo. Consciência é a noção da existência e uma de suas conseqüências é a revolta que pode gerar ou não o engajamento militante a uma luta.

A ralé não se expressa com o uso das categorias acadêmicas tradicionais, como proletariado e burguesia, a fala nativa usa uma terminologia própria nas análises sociais que formula. Trabalhador não aparece como oposto de capitalista, a palavra no tecido da linguagem popular estabelece a diferença entre o pobre que trabalha e o vagabundo, uma herança dos tempos da lei de vadiagem - uma distinção intraclasse. A diferenciação entre classes é vista na contraposição entre favelados e bacanas, ricos e pobres, playboys e sofredores. Essas são as categorias nativas que identificam as contradições da sociedade e seus antagonismos estruturais.

Esse elemento fundamental compartilhado parece ser, antes de tudo, o sofrimento. Eles se identificam por meio desse compartilhamento, o compartilhamento da dor, da opressão. E "sofrimento" também é a palavra utilizada ao se referir à prisão, e a prisão é o fantasma que assombra a ralé. Além do sofrimento que eles vivem do lado de fora, a cadeia ou "sofrimento", de certo modo, foi feito para eles. Os clientes costumeiros do sistema penitenciário não são a classe média nem a alta burguesia, a massa dos detentos provém da ralé.

Numa famosa composição de MC Geléia, se estabelece uma relação direta entre ser sofredor e morar na favela. Diz a letra: "E só tem caidinho, humilde e sofredorzinho / Nós somos sofredor, moramos no Jacarezinho". Eles não são sofredores e moram, são sofredores porque moram. Na letra do "Rap da Bento" (Pipos clássicos do rap, faixa 17), se observa que a contraposição ao playboy é feita pelo termo funkeiro. Para o MC Pixote este termo é um sinônimo para favelado: "descobriram que o funkeiro é sangue bom (...) o rap mostra que o funkeiro é diferente / Os playboys fazem a besteira e a culpa é da gente". No rap "Velocidade do sucesso", dos MCs Galo e Mazinho, a ralé aparece contraposta aos playboys na figura do bandido. E o "lado de lá", "atrás das grades" e "puro sofrimento" associam as idéias de "cadeia" e "sofrimento", como diz a letra: "Foi parado, pensando naquele exato momento / Do lado de lá é puro sofrimento / Pra quem tá atrás das grades eu rezo noite e dia / Salve os manos / A vida de bandido é rifar pra viver, e a vida de playboy é só gastar e lazer / Mas eu me contento com o muito pouco que tenho / No dia-a-dia eu vou com a humildade aprendendo".

As letras dos funks fazem cada vez mais essas aproximações, como em "Um salve a todos os irmãos que estão no sofrimento / As grades nunca vão poder prender nosso pensamento, irmão". O sofrimento cotidiano da ralé fora do presídio também é justificativa para a ação violenta e para a prática

criminal, principalmente, porque aos olhos dos "sofredores" a sociedade pouco se importa com o que os aflige.

> Sabe que pra trabalhar de camelô.../ Tá brabo! / Pra vender um suco / no sinal.../ (...) E o salário?/ Oh!! / Aí, depois quando tem alguém roubando.../ Pra sobreviver, certo?/ Por necessidade,/ Seqüestrando.../ Ou traficando./ Aí todo mundo quer criticar, certo?./ E **o sofrimento que tá aqui dentro ninguém vem ver**, certo? (...) (MCs Cidinho e Doca. O piratão do rap vol. 1 O terror do proibido continua, faixa 6)

As pessoas viajadas são valorizadas porque viajar é uma experiência enriquecedora, e pressupõe aquisição de cultura. Da mesma forma, ter visitado, conhecido e circulado por várias favelas representa aquisição da cultura popular, da cultura favelada - experiência fundamental na consolidação de laços entre os "sofredores". O baile funk cumpre a função de promover essa interação entre os moradores de diferentes favelas porque são itinerantes e o público tem de migrar com eles, muitas vezes até um outro extremo da cidade, onde acaba conhecendo outras situações à qual está submetida a sua classe. Exibir esse conhecimento se torna um símbolo, um valor que é exaltado em muitas músicas.

O sofredor em si é aquele que não tem compreensão de sua condição e o sofredor para si é o que a compreende tendo orgulho de ser quem é e de vir de onde vem. Um exemplo disso são os MCs que carregam a favela de origem no nome, como Duda do Borel, Menor do Chapa, Gil do Andaraí, Duda do Marapé, entre outros. Esse também é o motivo de nas letras haver constantes afirmações do tipo "você pode sair da favela, mas a favela nunca vai sair de dentro de você, morou?", trecho dos Racionais ou "nunca saí da favela, mostrando na prática o humilde não esquece" como diz o MC Mr Catra do Borel.

> Ele chegou na Alta, Marcinho, dizendo ser o tal / E disse que já conhecia Manguinho, Mangueira e Vigário Geral / Borel, Formiga, Turano, Mineira, Zinco e Vila Sapê / Nova Holanda, Pavão-Pavãozinho, Honório Gurgel, Dique de Imbariê / E disse que foi em Caxias, na favela do Lixão / Deu um pulo em Gramacho, foi na Mangueirinha e no Dois Irmão / Da baixada foi pra zona sul e passou lá no Serra Coral / Deu um pulo na Rocinha e foi ver uma mina lá no Vidigal / E quando chegou lá ele vacilou / E deixou um bocadinho de mancada em cada favela que passou / Vacila daqui, vacila de lá / para de vacilar! (Proibidão 19, faixa 5)

Observe-se que o personagem em questão dizia ser "o tal" por conhecer e freqüentar um grande número de favelas e o cantor consente com a idéia. A circulação pelo "contexto" é reconhecida como um elemento valorizativo. Para contradizer o valor do indivíduo foi necessário afirmar que "ele vacilou". Nesse linguajar, vacilar não significa hesitação e sim violação de conduta. A experiência compartilhada só gera

pertencimento se acompanhada por um comportamento coerente com os valores e as normas de conduta que regulam as práticas sociais da classe.

Comparações entre a vida da ralé armada e a dos grupos guerrilheiros ou dos rebeldes Jihadistas são muito comuns nos funks. Nos proibidões, as analogias deste tipo são um elemento valorizativo, como na música do MC Frank que diz que a quadrilha está "no estilo Bagdá", enquanto em outra do MC Menor do Chapa, o grupo é "tipo Colômbia". O MC Duda do Marapé (Santos-SP) define os bandidos assim: "rebeldes muçulmanos / o bonde é dos guerreiros". Para esses jovens a relação é evidente, pois se identificam na condição de guerreiros populares que lutam contra o sistema opressor e, dessa forma, entendem os outros como seus congêneres.

Já foi dito que a classe dos sofredores é composta por diversos setores sociais, mas é necessário ressaltar que o setor "criminal", o mundo do crime, enquanto grupo social, é o protagonista dessa classe e é visto, de certa forma, como a classe em si, inclusive no que se refere à autoreprodução das classes. "De geração em geração, de pai pra filho, profissão ladrão. Herança deixada: uma boca" diz uma letra de proibidão. É por isso também que o termo "bandido" aparece em oposição a "playboys" em diversas músicas; "É o crime e não o creme. Bandido é crime, playboy obedece, treme!".

O imaginário do mundo do funk proibido, seus cantores e ouvintes, em qualquer lugar, compartilham a construção de mundo, a interpretação ou a formulação da realidade e o compartilhamento da experiência vivida cotidianamente traz consigo um efeito de ancoragem teórica que dá sentido às representações expostas no imaginário social. Aqueles que não são da fração "crime" desta classe também compartilham essa experiência, pois são filhos, primos, vizinhos, parentes em geral, e mesmo que não façam parte diretamente desta realidade a conhecem por proximidade, pois moram no mesmo "espaço geográfico" e compartilham o mesmo "espaço social".[448]

CONCLUSÃO

Existe um processo histórico de longa data que origina uma série de representações no imaginário da ralé carioca. Estas representações podem ser observadas nos proibidões e determinam posições e práticas específicas, e é assim que devem ser entendidos os fenômenos do banditismo armado com controle territorial. As origens da violência armada organizada carioca residem na desigualdade social, no racismo e

[448] Para uma discussão aprofundada sobre a questão do espaço social ver Pierre Bourdieu: *Espaço social e espaço simbólico* (1996) e *Espaço social e poder simbólico* (2004).

na exclusão sistemática da esfera da cidadania a que foram submetidos os pobres brasileiros, dentre esses, principalmente os que descendem de escravos.

A suspeição generalizada e as arbitrariedades policiais na imposição da ordem pública e repressão dos comportamentos "marginais" estabelecem um antagonismo aberto entre a ralé e o Estado, favorecendo estratégias de resistência que ignoram a legalidade. O que alimenta a delinqüência como um comportamento coletivo, mais do que a miséria, é o sentimento de que a legalidade é um meio de dominação cínico que visa apenas a sua opressão.

O discurso que maximiza o papel do individualismo e da ascensão social nessas práticas ignora o acúmulo histórico da noção de ilegitimidade da ação repressiva da polícia por esses setores sociais, e ainda, desconsidera que o apelo econômico se irradia sobre toda a ralé enquanto classe social, sendo que apenas uma fração desta classe adere diretamente ao banditismo.

Este trabalho se propôs a abrir uma discussão e justificar a importância do estudo do proibidão para conhecer o imaginário da ralé carioca e, principalmente, da juventude pobre do Rio de Janeiro. Neste sentido, procurou-se estabelecer bases para futuras análises desse imaginário e das práticas coletivas associadas a ele.

O estudo do funk proibido - gênero com conteúdo, raro de ser visto em outras manifestações artísticas e de enorme alcance enquanto fenômeno de massas - se mostra como um instrumento para levantar a memória social a partir de atores fundamentais, porém pouco ouvidos. Dessa forma, faz cair os tabus conservados pela memória oficial e no confronto entre lembrança e esquecimento traz a tona memórias subterrâneas desejosas de reconhecimento.

> *Quase todos os meus companheiros não podem mais oferecer o seu testemunho, e o silêncio a eles imposto talvez seja o que me mova com mais força nessa difícil empreitada. Morreram todos a minha volta. Um a um – sistematicamente, regularmente, implacavelmente – foram morrendo. De tiro, de fome, de vício. Em cada vez, o mesmo pensamento, tantas vezes compartilhado: alguém precisa contar.* William da Silva Lima. (1991, p.25)

> *É extremamente perigoso construir uma sociedade com diversas pessoas nela que sentem que não tem nada em jogo e não tem nada a perder. Pessoas integradas a sociedade protegem-na. Quando não o são, querem destruí-la inconscientemente.* (Martin Luther King Jr.)

> *Somos não-violentos com os não-violentos conosco. Deixamos de ser não-violentos com os que forem violentos conosco.* (Malcom X)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARRUDA, Ângela. **Durkheim e o imaginário social** In: *Memória imaginário e representações sociais.* Sá, Celso Pereira de. (org) Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Espaço social e espaço simbólico**. In: Razões Práticas. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. **Espaço social e poder simbólico**. In: Coisas Ditas. SP: Brasiliense, 2004.

BRETAS, Marcos Luiz. **A guerra das ruas: povo e polícia na cidade do Rio de Janeiro**. Rio de janeiro: Arquivo Nacional, 1997.

_____. **As empadas do confeiteiro imaginário**. Rio de Janeiro: Revista do Arquivo Nacional, v15, nº. 1, janeiro/junho 2002.

ESSINGER, Silvio: Batidão: uma história do funk. Rio de Janeiro: Record, 2005.

FERRERAS, Norberto O. Bandoleiros, cangaceiros e matreiros: revisão da historiografia **sobre o Banditismo Social na América Latina**. 2003.

HOBSBAWM, Eric. J. **Bandidos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1976.

LARA, Silvia Hunold. **Campos da violência: escravos e senhores na capitania do Rio de Janeiro 1750-1808**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LIMA, William da Silva. **Quatrocentos contra um: uma história do Comando Vermelho**. Petrópolis, RJ: Vozes / ISER,1991.

MACHADO, Maria Helena P. Toledo. **Crime e escravidão: trabalho, luta e resistência nas lavouras paulistas 1830-1888**. Brasiliense, 1987.

PAMPLONA, Marco A. **A historiografia do protesto popular: uma contribuição para o estudo das revoltas urbanas.** Rio de Janeiro: Revista Estudos Históricos, nº17, 1996.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento e silêncio**. Rio de Janeiro: Estudos Históricos, vol. 2, nº. 3, p 3-15, 1989.

STARLING, Heloisa Maria Murgel. **Coração americano.Panfletos e canções do Clube da Esquina** UFMG, 2004.

THOMPSON, Edward P. **The making of the English working class.** New York: Vintage / Random House, 1966.

INTERVENÇÃO E AÇÃO DE PROFISSIONAIS NO SERVIÇO DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE POÇOS DE CALDAS/MG.

Tommy Akira Goto, [1];

Maisa Elena Ribeiro, [2]

RESUMO: A violência constitui-se em um fenômeno complexo que atinge diversas camadas da população. Atualmente, tal fenômeno tem sido motivo de preocupação nos diversos âmbitos sociais e políticos que, nesse sentido, vem envolvendo diversos setores na construção de políticas públicas que contribuam para o enfrentamento da violência e que ofereçam serviços especializados para atender tal demanda. Um exemplo disso está na Política Nacional de Assistência Social (PNAS) que prevê em sua política o Serviço de Enfrentamento à Violência, Abuso e Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes, bem como suas famílias. O presente estudo visa apresentar a implantação e as ações desenvolvidas por este serviço no município de Poços de Caldas/MG que considerou não só os aspectos da violência, mas levou em consideração também o contexto regional de tal violência e outras formas de atuação frente a essas demandas. Além disso, explicitar o trabalho interventivo que buscou nas suas ações refletir a atuação dos diferentes profissionais vislumbrando as possibilidades, desafios e limites das intervenções. Por fim, mostra a importância do trabalho interdisciplinar e das ações intersetoriais para o rompimento do ciclo da violência juvenil e garantia da proteção e desenvolvimento das crianças e adolescentes atendidos, bem como suas famílias, tal como está sendo feito em Poços de Caldas/MG.

Palavras chave: atuação preventiva, violência contra crianças e adolescentes, implantação do serviço contra à violência em Poços de Caldas/MG

1 – Psicólogo, Coordenador da Clínica-Escola e Docente da PUC-Minas (Poços de Caldas), Doutor em Psicologia Clínica (PUC-Campinas) e Mestre em Filosofia e Ciências da Religião (UMESP).

E-mail: tommy.goto@pucpcaldas.br

2 - Psicóloga, Especialista em Psicologia do Desenvolvimento: Atendimento à crianças e adolescentes, psicóloga do Serviço de Enfrentamento à Violência, Abuso e Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes da Prefeitura Municipal de Poços de Caldas.

E-mail: maisapocos@gmail.com

Introdução

A violência é um fenômeno complexo que envolve diversos fatores e se manifesta de várias maneiras que atinge todas as raças e classes sociais, sendo considerado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como um dos maiores e principais problemas contemporâneos para a saúde. Entende-se a violência como uso intencional da força física ou do poder, contra si próprio, contra outra pessoa, grupo ou comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em danos físicos, emocionais, espirituais, morais, patrimoniais, deficiência de desenvolvimento ou privação e até mesmo a morte. Além disso, a violência pode se concretizar por ações reais ou por meio de ameaças realizadas por indivíduos, grupos, classes e nações.(ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2002; Minayo e Souza 1998).

Por tratar-se de um problema complexo e de origem multicausal, a conceituação da violência não pode ser limitada a uma única definição, por não ser estática a um único aspecto e ainda, por estar relacionada a diversos fatores: biológicos, pessoais, comunitários, políticos, culturais e sociais (Minayo, 2005). Assim, uma vez que a concepção de violência envolve diversos fatores, as intervenções para a resolução deste problema também tem que envolver diversos profissionais e setores políticos e sociais (Conselho Federal de Psicologia, 2009).

Assim, não é possível determinar a violência a um único fenômeno, como acontece nas tendências científicas biológicas. Ainda, como observa Arendt (1970),isso pode ser perigoso, uma vez que pode-se concebê-la como algo natural e necessário, como exemplifica com a violência racial.

Para Arendt (1970) a violência está intimamente ligada ao poder, embora sejam fenômenos distintos. Ainda, onde quer que esses fenômenos se combinem, o poder é o elemento fundamental e predominante. E, continua a filósofa, mesmo que a violência esteja ligada ao poder e tenha considerações complexas e de origem multicausal, ainda de faz necessário a análise genética da mesma. Em uma de suas conclusões, Arendt (1970) afirma que a violência é uma questão política, por estar fundada nas ações e atividades humanas.

No que diz respeito criança e ao adolescente, desde 1990, no Brasil a garantia de proteção contra violência é resguardada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que considera como direitos fundamentais, entre outros, a liberdade, respeito e dignidade. Desse modo,

> 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.(...) O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. (...) "É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor (ECA, Artigos 15, 16 e 18).

No entanto, mesmo garantidos por lei, os direitos da criança e do adolescente são ainda muito violados, sendo a violência contra criança e o adolescente algo muito presente na sociedade e se manifesta de diversas maneiras. A principal violência vivenciada pela crianças e adolescentes, em especial no território brasileiro, é a Violência Intrafamiliar, caracterizada como uma violência cometida por pessoas que mantém laços familiares, biológico ou não, com a vítima (Conselho Federal de Psicologia, 2009).

A violência contra a criança e o adolescente pode ocorrer por meio da negligência, abandono, violência física, psicológica e sexual. A negligência é caracterizada pela omissão e/ou ausência dos cuidados básicos necessários a sobrevivência, proteção e desenvolvimento saudável da criança. Dentre

tais cuidados estão, alimentação, higiene pessoal, proteção, etc. A violência física remete-se a agressão física provocada contra crianças e adolescentes. A violência psicológica diz respeito às formas de violência que não utilizam da força física, mas que são significativamente prejudiciais à criança e adolescente como ameaças, chantagens, rejeição, privação, depreciação, discriminação, desrespeito, cobranças exageradas, punições humilhantes, utilização da criança e adolescentes para atender às necessidades dos adultos. Por fim, a violência sexual caracterizada pelo uso da criança para a estimulação e/ou satisfação sexual por meio práticas eróticas e sexuais (violência física, ameaças, indução, voyerismo, exibicionismo, produção de fotos, vídeos e exploração sexual) podendo ocorrer com ou sem contato físico. Exceto a violência física, as outras formas de violência contra criança e adolescente não apresentam necessariamente sinais corporais visíveis o que acaba por dificultar sua identificação, revelação e denuncia. (Brasil, 2003).

Com o objetivo de contribuir para o enfrentamento e combate à todas as formas de violência contra criança e adolescente e exercer os direitos e deveres do ECA, existe atualmente diversos programas e serviços (governamentais e não-governamentais) destinados a oferecer atendimento à crianças e adolescentes vítimas de violência auxiliando assim, na garantia dos direitos sociais dessa parcela da população.

O Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e a realidade brasileira

A partir de 1988, com a nova Constituição Federal Brasileira, são estabelecidos e legitimados diversos direitos ao cidadão brasileiro, dentre eles, o que estabelece no Artigo 6°, ou seja, os diversos direitos sociais da população que o estado tem o dever de garantir. Assim,

São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados na forma desta constituição (Brasil, Constituição de 1988).

A partir dessa nova legislação foram elaboradas diversas leis para formalizar, consolidar e direcionar políticas públicas para organizar a prestação de serviços que contemplem tais direitos. Uma dessas reformas surgiu na Assistência Social que estabeleceu a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), que por meio do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) veio viabilizar a implementação da política de Assistência Social no Brasil.

O SUAS foi organizado em três níveis de Proteção Social (Básica, Especial e Alta complexidade) em que seus serviços e programas são distribuídos de acordo com a demanda e o nível de complexidade. Na Proteção Social Básica, oferece serviços que visam principalmente fortalecer os vínculos familiares e comunitários existentes, promover o acesso e gozo dos direitos fundamentais para garantir as condições de sobrevivência, desenvolvimento e contribuir assim para a melhoria da Qualidade de Vida da população. Os serviços da Proteção Social Básica são ofertados no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) que por meio de ações de caráter preventivo, protetivo e proativo promovem o desenvolvimento de potencialidades e aquisições das famílias e o fortalecimento dos vínculos. Esse serviço tem uma equipe básica composta por: Assistente Social, Psicólogo e Educador Social. Dentre os serviços psicossociais no CRAS estão: o Bolsa Família, Passe especial para

deficientes, grupos de convivência para idosos, programas sócio-educativos para adolescentes, encaminhamento para cursos profissionalizantes, oficinas de geração de renda, etc.

A Proteção Social Especial é destinada a pessoas que já tiveram algum dos seus direitos violados e/ou ameaçados e é dividida em Media e Alta complexidade. A Proteção Social Especial de Alta Complexidade tem o intuito de garantir proteção integral a indivíduos e famílias em situação de risco pessoal e social, com vínculos familiares rompidos ou extremamente fragilizados, por meio de serviços que garantam o acolhimento com privacidade, o fortalecimento dos vínculos familiares e/ou comunitário e o desenvolvimento da autonomia das pessoas atendidas. Já a Proteção Social de Média Complexidade é quando os usuários ainda mantém os vínculos familiares preservados, e as ações são desenvolvidas pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) que tem como objetivo oferecer apoio, orientação e acompanhamento à famílias com um ou mais de seus membros em situação de ameaça ou violação de direitos, contribuindo para o seu fortalecimento e desempenho e sua função protetiva.

Dentre os serviços ofertados pelo CREAS estão: Serviço de Proteção Social adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida (LA) e prestação de serviços à comunidade (PSC), Serviço Especializado em Abordagem Social, Serviço de Proteção Social Especial a Pessoas com Deficiência, Idosos (as) e suas Famílias, Serviços Especializado para Pessoas em Situação de Rua, Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos – PAEFI (Brasil 2009).

De forma geral, as equipes do CREAS, assim como no CRAS, atuam de forma multidisciplinar. No entanto as equipes da proteção social especial são mais amplas, e são compostas por assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, advogados, educadores sociais e outros profissionais de acordo com a demanda local. Isso promove não só o desenvolvimento social da pessoa, mas também o desenvolvimento afetivo e cognitivo, o que contribui para a compressão da pessoa como totalidade, e conseqüentemente na garantia dos seus direitos de modo integral.

Serviço de Enfrentamento à Violência, Abuso e Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes e suas famílias

É no PAEFI que está alocado o Serviço de Enfrentamento à Violência, Abuso e Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes, bem como suas famílias. Tal serviço é caracterizado como uma política pública nacional que visa prevenir e combates todas as formas de violência (física, psicológica, sexual, negligência, abandono) a crianças e adolescentes por meio do desenvolvimento de ações socioassistênciais especializadas, personalizadas e continuadas de atendimento aos seus usuários.

Os objetivos e ações do Serviço visam: a reparação dos danos advindos da violação dos direitos; a restauração e preservação da integridade física, psicológica e social das vítimas; o rompimento da vivência da violência; o fortalecimento da família em desempenhar sua função protetiva; prevenir a incidência e reincidência de violações de direitos às crianças e adolescentes; fortalecimento dos vínculos familiares, sociais e comunitários. Tais ações têm como fim ultimo, a oferta subsídios e

condições para o desenvolvimento saudável, autonomia, socialização e protagonismo das crianças, adolescentes e suas famílias para que os mesmos possam se fortalecer e superar a violência vivenciada. (MATOS, 2009).

No município de Poços de Caldas, o Serviço foi implantado no ano de 2006 pela Secretaria de Assistência Social (Prefeitura Municipal de Poços de Caldas), em parceria com a Clínica-Escola de Psicologia da PUC-Minas. A princípio era caracterizado como Programa Sentinela, que destinava-se apenas ao atendimento de crianças e adolescentes vítimas de violência, abuso ou exploração sexual.

No entanto, a partir de 2008, o Programa Sentinela foi transformado em Serviço de Enfrentamento à Violência, Abuso e Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes e suas famílias e passou a fazer parte dos serviços ofertados pelo CREAS. Atualmente, o serviço conta com uma equipe multidisciplinar composta por: duas Psicólogas, uma Assistente Social, uma Pedagoga, um advogado e duas estagiárias de Psicologia.

Desde sua implantação foram encaminhados ao serviço 312 casos (dados atualizados até 19 de julho de 2010). Dentre eles estão caracterizados: violência física, psicológica, abuso sexual, jogos sexuais, estupro, negligência e exploração sexual. Na grande maioria dos casos, inclusive no casos de abuso sexual, os agressores, como citados na literatura (Matos, 2009), são pessoas que mantém um vínculo próximo com as vítimas como pais, padrastos, irmãos, tios, primos, etc.

A demanda para atendimento no serviço chegam via os encaminhamentos do Conselho Tutelar (normalmente por denúncias), da Rede de Atendimento Sócio-assistencial (escolas, creches, abrigos, entidades assistenciais, centros de saúde, hospitais, delegacias, vara da infância e juventude, etc) e também por meio da demanda espontânea que são pessoas que procuram diretamente o serviço. Chegado os casos ao serviço é realizado o acolhimento multidisciplinar com a família em que dois técnicos realizam a escuta inicial da demanda, apresentam a proposta do Centro de Referência Especializado de Assistência Social, e em especial ao Serviço de Enfrentamento à Violência, Abuso e Exploração Sexual contra crianças e adolescentes. A opção pelo atendimento multidisciplinar e a compreensão interdisciplinar justifica-se pela presença de diversos olhares sobre a problemática da família atendida visando contemplar uma visão ampliada e integral.

Após o acolhimento é realizada uma discussão do caso juntamente com toda a equipe do serviço, em que serão avaliados quais as intervenções internas e externas mais pertinentes para o caso em questão. As intervenções internas são aquelas realizadas diretamente pelos profissionais do serviço como: visita domiciliar/escolar, atendimento psicológico individual (Plantão Psicológico) e grupo psicossoais, orientações psicossexuais e pedagógicas, grupos de apoio aos pais e cuidadores, e grupo de apoio às crianças e adolescentes.

As intervenções externas consistem na articulação com a rede de atendimento e proteção à criança e adolescente. Tal articulação, como será abordado posteriormente, tem o objetivo de ampliar a compreensão da criança e da família e suas redes de relações sociais e pessoais, buscando estabelecer estratégias e ações conjuntas com outros serviços, para que se tenham ações mais efetivas que resultem no fortalecimento da família, superação da violência vivenciada, contribuindo pela melhora da qualidade de vida da família como um todo.

Após a realização das intervenções internas e externas é realizada uma nova discussão do caso com a equipe para analisar se o caso pode ser encerrado ou se fazem necessárias outras intervenções e/ou encaminhamentos. Caso a demanda da violência tenha sido trabalhada no sentido de superar a crise e

os encaminhamentos devidamente realizados, faz-se o encerramento do caso com devolutiva ao Conselho Tutelar ou órgão responsável.

Todas as ações, encaminhamentos, contatos, inclusive telefônicos, atendimento ou outro tipo de intervenção são registrados em prontuário. O registro no prontuário é essencial para resguardar o profissional e permitir o acesso dos demais profissionais às informações dos atendimentos realizados, além de documentar as intervenções realizadas. Ressalta-se, ainda, que as informações devem respeitar o sigilo profissional, sendo necessário apenas àquelas essenciais ao acompanhamento.

É importante destacar que há também as famílias que não aderem ao serviço ou abandonam os atendimentos. Nestes casos tenta-se contato com o usuário através de telefone três vezes ou visita domiciliar para tentativa de retorno, caso não haja adesão da família fazemos uma devolutiva ao conselho pedindo providências. Após o arquivamento poderá ocorrer o retorno do caso, nesta situação retoma-se no mesmo prontuário.

A ação multidisciplinar e a necessidade de uma compreensão interdisicplinar

A realização de um trabalho multidisciplinar se faz necessário devido a complexidade e multi causalidade do fenômeno da violência. Além disso, a violência contra crianças é manifestada, percebida e representada de forma singular por quem a vivência. Nesse sentido, é a presença de profissionais de diversas áreas que possibilitará olhar compreensivo para as diferentes realidades – familiar, social, econômica, política, jurídica, subjetiva – presentes em uma cultura e organizadas em uma rede dinâmica de produção de violência (Conselho Federal de Psicologia, 2009).

Como descrito anteriormente, o Serviço de Enfrentamento à violência abuso e exploração sexual contra crianças e adolescentes de Poços de Caldas conta com a atuação de assistente social, psicólogas, advogado e pedagoga. Além disso, o serviço tem desde o seu início a participação ativas de estagiários de psicologia da PUC-Minas.

A Assistente Social é responsável pelo conhecimento da dinâmica social e econômica das famílias atendidas buscando inseri-las nos programas e projetos sociais contribuindo para a amenização da vulnerabilidade social em que as famílias se encontram. Dentre suas intervenções estão realização de visitas domiciliares, encaminhas as crianças e adolescentes para os serviços de garantia de direitos e demais políticas públicas setoriais quando necessário e inserir suas famílias em programas de profissionalização e geração de renda, realização de orientação familiar individual e em grupo.

Na equipe mínima prevista pelo programa não há a participação da Pedagogia, no entanto, desde o começo do serviço em Poços de Caldas foi concebido a presença da trabalho do pedagogo. Nesse sentido, a atuação da pedagoga tem o intuito de favorecer a socialização, protagonismo e desenvolvimento no ambientes educativos freqüentados pelas crianças atendidas para que tais ambientes ofereçam subsídios pra o fortalecimento das mesmas e auxiliem no processo de superação da violência vivenciada. Assim, essa profissional é responsável pela articulação com a Secretaria de Educação e Superintendência Regional de ensino através de contato e reuniões com as escolas das crianças atendidas no serviço; encaminhamento a projetos sócioeducativos, Realização de grupos pedagógicos visando o desenvolvimento da identidade, autonomia e auto proteção das crianças, adolescentes e cuidadores de forma lúdica e participativa.

O advogado contribui principalmente na garantia de direitos, proteção das famílias e responsabilização do agressor. Realiza orientações, encaminhamentos jurídicos e auxilia na agilidade dos processos judiciais e dos órgãos competentes como ministério público, promotoria, delegacias.

E, finalmente, a Psicologia que tem como meta promover uma intervenção psicológica ao estado de crise e compreender como a criança e o responsável percebem a violência sofrida. O psicólogo vai se ater aos aspectos psico subjetivos e relacionais do fenômeno da violência sem deixar de lado os aspectos sociais e culturais intrínsecos a mesma, desenvolvendo ações de cunho terapêutico que proporcionem condições para o fortalecimento da autoestima, o restabelecimento do seu direito à convivência familiar e comunitária em condições dignas, identificação e desenvolvimento do potencial para superação e redução de danos sofridos pelo sujeito afim de proporcionar a transformação das condições subjetivas que geram, mantém ou facilitam a ocorrência da violência (Conselho Federal de Psicologia, 2009).

Na concepção de Yamamoto(2003), o psicólogo, sendo o profissional que compreende o ser humano na elaboração e constituição de sua subjetividade e, conseqüentemente em todas as relações sociais que este está envolvido influenciando e sendo influenciado por elas, tem sua prática nas políticas públicas visando principalmente à prevenção e promoção o bem estar social e psíquico do homem. Dentre as intervenções realizadas por este profissional estão: atendimentos individuais (Plantão Psicológico) e em grupo às crianças, adolescentes e responsáveis, articulação com a rede de atendimento e proteção à criança e adolescente.

Uma intervenção psicológica em destaque, estabelecida desde o inicio de programa, foi o atendimento da crise na modalidade de Plantão Psicológico, projetado a partir da parceria com a Clinica-Escola de Psicologia da PUC-Minas. O Plantão Psicológico é uma modalidade a atendimento clínico-social, por não só considerar o caso específico e singular, mas também de compreendê-lo a partir de uma realidade social-universal. Ainda, cabe salientar que o plantão psicológico,

> não utiliza como critério o grau de resolutibilidade do problema, isto é, não se prioriza como foco do atendimento a queixa em si, considerada como algo objetivável e despida dos significados que lhe são atribuídos, mas sim a pessoa, compreendida como um todo que se revela em suas formas características de expressão, matizes de comportamento, atitudes e emoções, visando conferir-lhe autonomia. (Cury, 1999, p.119)

No entanto, mesmo que haja uma tentativa de delimitação da ações de cada profissional, percebe-se que ocorre um movimento dialético e interdisicplinar durante o processo de trabalho. Uma vez que mesmo que separadamente cada profissional tenha o seu papel estipulado, no cotidiano do serviço e das intervenções, as práticas e compreensões são construídas conjuntamente e os objetivos buscados e resultados alcançados são os mesmos. Dessa forma, a atuação de cada profissional é essencial para a efetividade e integralidade das intervenções.

Outro aspecto a ser ressaltado é em relação ao vínculo empregatício dos trabalhadores do CREAS. A maioria dos profissionais são contratados, e devido a uma lei municipal, tais contratos não podem ultrapassar dois anos o que resulta em uma rotatividade profissional muito grande. Tal fator dificulta a consolidação do trabalho e vínculos, e prejudica a construção de estratégias a longo prazo.

A rede de Proteção à Criança e ao Adolescente

Ao trabalhar o fenômeno da violência, devido a sua complexidade e origem política, faz-se necessário um trabalho articulado entre vários serviços sociais para que possa-se contemplar, enfrentar e superar tal fenômeno em sua totalidade política. No atendimento às crianças e adolescentes vitimas de violência, tem-se o que se chama "rede de proteção", sendo essa rede composta por diversos serviços e órgãos governamentais ou não governamentais, de âmbito social, que atuam, ou devem atuar, conjuntamente na prevenção, enfrentamento da violência no município para que as crianças, adolescentes e familiares vítimas de violência encontrem subsídios para romper com a violência vivenciada e tenham condições de viverem suas vidas de forma digna e saudável.

Na prática dessa idealização, no município de Poços de Caldas a rede de proteção é composta pelos seguintes órgãos e serviços de caráter social: Conselho Municipal de direitos da criança e do adolescente; Conselho Tutelar; Serviço de enfrentamento à violência, abuso e exploração sexual de crianças, adolescentes e suas famílias, que esta alocado na atual Secretaria Municipal de Promoção Social; Clínica-Escola de Psicologia (PUC-Minas); escolas, creches e Recrianças; Superintendência regional de ensino, escolas estaduais (Secretaria Municipal de Educação); Segurança Pública, Delegacias; Poder Judiciário, Defensoria Pública (Vara da infância e da juventude, Vara da família), Promotoria de Justiça (Equipe técnica do Fórum); Secretaria de Saúde, na identificação e encaminhamento e acompanhamento quando necessário de casos de violência contra crianças e adolescentes; outras entidades que tem como público alvo crianças e adolescentes; e a sociedade como um todo na realização de denuncias.

A pesquisa realizada por Njaine et al, (2007), sobre redes de proteção à violência contra crianças e adolescente, aponta que os profissionais e serviços que trabalham com tal temática tem que conhecer os serviços e órgãos existentes em seu município, suas configurações e propostas. Além disso, os autores apontam a importância de saber o quanto esses serviços estão sendo atuantes, articulados e efetivos do enfrentamento e interrupção da violência, e na oferta de atendimentos e possibilidades de rompimento e superação da violência pelas pessoas que são vítimas da mesma.

Neste sentido as autoras apontam que para que o trabalho em rede funcione de forma efetiva, os profissionais envolvidos e a comunidade como um todo precisam ser capacitados para conhecerem e trabalharem em rede de forma articulada e coordenada, ações sincronizadas e compreensões comuns (causas, contextos e conseqüências) das diferentes formas e manifestações da violência. Para que dessa forma sejam buscados e alcançados objetivos comuns e complementares.

Na prática e no exercício interventivo do serviço, dentre as ações externas citadas acima, também é realizado anualmente o Seminário de Enfrentamento à Violência, Abuso e Exploração sexual contra crianças e adolescentes no município. Esse Seminário é realizado sempre no mês de Maio devido ao dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes (18 de maio) instituído pela Lei 9970/2000, com o objetivo de mobilizar e convocar a sociedade poços caldense e região a se engajar no enfrentamento a violência e exploração sexual de crianças e adolescentes, bem como na defesa dos seus direitos.

Este seminário é realizado em parceria com a rede local de proteção à criança e ao adolescente (Rede Municipal: Promoção Social - Educação – Esporte – Saúde – Guarda Municipal;Rede Estadual:

Educação e Policiais Civis e Militares; Escolas Particulares; Entidades de Abrigo, Sócio-Educativas, de Proteção Especial; Conselho Tutelar; Equipe Técnica do Fórum; Juizado da Infância e da Juventude; Promotoria; Defensoria Pública; Sociedade Civil) e Universidades que são convidados para debaterem sobre pesquisas e políticas públicas relacionadas a temática proposta.

As ações externas têm um caráter preventivo, uma vez que informar à sociedade sobre o funcionamento dos programas de atendimento às famílias: rede de proteção à infância e juventude; esclarece os danos psicológicos e sociais da violência; propicia a interlocução na rede; capacita os agentes da rede de proteção e conscientiza a população através da mídia.

Neste ano de 2010 o Seminário contou com a participação de 300 pessoas, dentre eles diversos adolescentes das escolas públicas que tiveram a oportunidade de exercer o protagonismo juvenil através da participação e conhecimento, que poderão agir como multiplicadores do combate à violência na sua comunidade. Para a concretização e ato simbólico da conscientização da violência, após o seminário foi realizada uma passeata no centro da cidade para mobilização e conscientização da população regional.

O trabalho social contra à violência de Poços de Caldas, especificamente no serviço de enfrentamento à violência, abuso e exploração sexual de crianças, adolescentes e suas famílias, a articulação com a rede se estabelece de diversas formas. Em alguns serviços e órgãos (como as escolas, recrianças, creches, CRAS, Conselho Tutelar, Poder Judiciário e algumas Entidades não governamentais) que atendem crianças e adolescentes, a comunicação e diáologo é freqüente e tem se mostrado efetiva. Claro, evidencia-se a atuação dos profissionais e não apenas a política estabelecida. Porque, como Arendt (1970) aponta, para a questão da violência destaca-se não apenas o poder, mas a política estabelecida por esse poder.

Já com a Secretaria de Saúde ainda mostra-se problemática. Isso acontece, talvez por aquilo de Arendt (1970) afirmou sobre a teorização da violência como um fenômeno natural, distanciando-se de uma compreensão político-social. As concepções de saúde, ainda na sua maioria, fundamenta-se em uma concepção naturalista e organicista, dificultando uma visão mais holística da pessoa e, conseqüentemente da violência. Para superar essa concepção, uma tentativa recente de superação de tal fragmentação tem sido a realização de algumas reuniões com profissionais e programas da secretaria de saúde para discussão de fluxo, formas de encaminhamento e discussão de casos. No entanto por se tratar de uma iniciativa recente essa articulação ainda está em processo de construção.

O mesmo acontece com o conhecimento teórico e científico, pois não basta apenas a formação técnica para o exercício do serviço, mas sim a abertura constante para as pesquisas e diversidades de abordagens de trabalho. O intuito interdisciplinar não deve acontecer apenas entre os profissionais, mas também deve existir no profissional. Buscar novas tecnologias, novas compressões se faz necessário quando se trata de um fenômeno constante e vinculado a uma sociedade política e democrática. O que se percebe muitas vezes é que o diálogo com os centros de pesquisas, como a Universidade, fica restrito apenas ao profissional com interesse e não a uma política estabelecida.

Um desafio que se lança ao serviço é em relação ás famílias que não adere ao serviço, uma vez que na maioria das vezes são as que se encontram em maior vulnerabilidade e em situação de risco. Um exemplo é a dificuldade encontrada em formação de grupos, em que em média apenas 40% das pessoas convidas realmente participam de todos os encontros. Tais aspectos demonstram a necessidade de intervenções mais ampliadas, flexíveis e descentralizadas. Uma tentativa de aproximação a essas famílias é o referenciamento das mesmas ao CRAS, uma vez que enquanto

atenção básica está localizado nas regiões de maior vulnerabilidade e pode desenvolver um trabalho de monitoramento mais próximo.

Considerações Finais.

O trabalho destinado pessoas vítimas de violência, encontra-se em constante processo de construção, pois a quantidade, complexidade e diversidade dos casos que chegam ao serviço se mostram cada vez maiores, o que sobrecarrega o serviço e denuncia a necessidade de criação de novos serviços especializados para atender tal demanda.

Uma vez que o sujeito é integral (engloba aspectos biológicos, psicológicos, sociais) e a violência é um fenômeno multifacetado e multicausal, fica evidenciada a importância da articulação da rede de proteção e do trabalho interdisciplinar para a efetividade das ações.

O trabalho preventivo se faz cada vez mais necessário, tanto para sensibilizar a população da gravidade da situação de violência na sua região, quanto em informá-la acerca dos serviços existentes e as formas de denunciar os mus tratos contra criança e adolescente. Assim, a prevenção é um grande aliado no combate à violência, além de promover o exercício da cidadania.

Tais fatores demandam dos profissionais abertura, flexibilidade e estudo constante, o que demonstra a importância de supervisão e investimento na formação continuada dos mesmos pra que possam aprimorar suas competências para buscar compreender a realidade social em que a violência está inserida sem deixar de levar em conta a singularidade dos sujeitos atendidos.

Contudo, vale ressaltar que a garantia dos direitos da criança, do adolescente e da sociedade, além da atuação dos profissionais dos serviços e da sociedade, dependem também do compromisso ético e político dos gestores em terem o combate à violência como prioridade absoluta na agenda das políticas públicas municipais, estaduais e federais.

Referências

ARENDT, H. Sobre a violência (2004). Disponível em: www.4shared.com. Acesso em 10 jul de 2010.

BRASIL. Constituição (1988). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 10 jul. 2010.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 10 jul. 2010.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Tipificação Nacional de Serviços Sócioassistênciais. Texto da RESOLUÇÃO N° 109, de 11 de novembro de 2009. Publicado no Diário Oficial da União em 25 de novembro de 2009.

_____. Secretária da Educação e col. **Guia Escolar: métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes**. 2 ed. Brasília, 2003.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Serviço de Proteção Social à Crianças e adolescentes Vítimas de Violência, Abuso e Exploração Sexual e suas Famílias: referências para a atuação do psicólogo.** 1 ed. Brasília: CFP, 2009. 92 p.

CURY, E. V. Plantão Psicológico em Clínica-Escola. In: (completar)

KRUG, EG et al., org. Relatório Mundial de Violência e Saúde. Geneva, Organização Mundial da Saúde, 2002.

MATOS, M. (org.). Guia operacional do serviço de enfrentamento à violência, abuso e exploração sexual contra crianças e adolescentes e suas famílias. Belo Horizonte: UFMG DCP/FAFICH, 2009. 84 p.

YAMAMOTO, Oswaldo H. Questão social e políticas públicas: revendo o compromisso da Psicologia. In BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologia e o compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003. 382p. ISBN 8524909587

NJAINE, Kathie et al . Redes de prevenção à violência: da utopia à ação. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, 2010 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232006000500020&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 jun. 2010. doi: 10.1590/S1413-81232006000500020.