

# II Seminário VIOLAR

DE 17 A 19 DE OUTUBRO DE 2012



PROBLEMATIZANDO AS **JUVENTUDES** NA CONTEMPORANEIDADE

## ANAIS

O II Seminário Violar “Problematizando as Juventudes na Contemporaneidade” reuniu profissionais/estudantes envolvidos com o campo de pesquisa das juventudes e suas múltiplas formas de manifestação e produção de sentidos, problematizando as visibilidades e as discursividades em relação às juventudes e às violências.

Financiamento



Realização

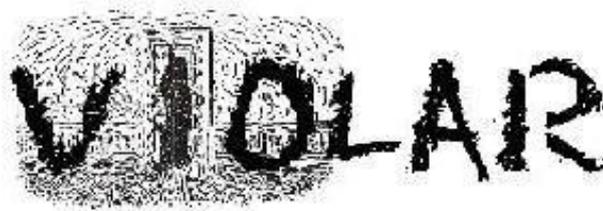


# ANAIS

## II Seminário Violar

Problematizando as Juventudes na  
Contemporaneidade

Realização:



Laboratório de Estudos sobre Violência, Imaginário e  
Juventude

Faculdade de Educação da Unicamp

Realizado de  
17 a 19 de outubro de 2012

**Elaboração da catalogação na fonte**  
Gildenir Carolino Santos – CRB-8ª/5447

**Acabamento e Diagramação**  
Beatris Cristina Possato  
Claudio Gomes da Victoria

**Coordenação geral**  
Áurea Maria Guimarães  
Dirce Djanira Pacheco e Zan

**Capa**  
Luiz Antonio Feliciano

**Financiamento**  
FAPESP  
FE/UNICAMP

**Tiragem**  
260 exemplares

Catalogação na Publicação (CIP) elaborada por  
Gildenir Carolino Santos – CRB-8ª/5447

Se52c Seminário Violar (2.: 2012 : Campinas, SP).  
Caderno de resumos e programação [do] / II Seminário Violar, 17 a  
19 de outubro de 2012, organização: Grupo Violar; coordenação geral:  
Áurea Maria Guimarães e Dirce Djanira Pacheco e Zan. -- Campinas, SP:  
FE/UNICAMP, 2012.

Tema: Problematizando juventudes na Contemporaneidade.  
ISSN: 2178-1028

1. Juventude. 2. Violência. 3. Educação. I. Guimarães, Áurea Maria.  
II. Zan, Dirce Djanira Pacheco e. III. Título.

12-180-BFE

20ª CDD - 301.435

Índice de catálogo sistemático

- 1. Juventude - 301.435
- 2. Violência - 371.5
- 3. Educação - 370

Impresso no Brasil  
Outubro – 2012



**UNICAMP**

Universidade Estadual Paulista

**Reitor**

Fernando Ferreira Costa

**Coordenador-Geral da Universidade**

Edgar Salvadori de Decca

**Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários**

João Frederico da Costa Azevedo Meyer

**Pró-Reitor de Pesquisa**

Ronaldo Aloise Pilli

**Pró-Reitor de Pós-Graduação**

Euclides de Mesquita Neto

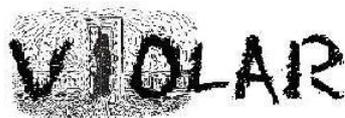
**Pró-Reitor de Graduação**

Marcelo Knobel

**Direção da Faculdade de Educação**

Luiz Carlos de Freitas

Ana Luiza Bustamante Smolka



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

## **Coordenação Geral**

Áurea Guimarães (FE / UNICAMP)  
Dirce Zan (FE / UNICAMP)

## **Comissão Científica**

Joyce Adam de Paula e Silva (UNESP)  
Leila Salles (UNESP)  
Luis Antônio Groppo (UNISAL)  
Miriam Abramovay (FLACSO)  
Samuel Araújo (UFRJ)  
Silvio Gallo (UNICAMP)

## **Comissão Organizadora**

Andrea Souza Marzochi  
Beatris Cristina Possato  
Cátia Alvisi  
Cláudio Gomes da Victória  
Elise Helena de Moraes Batista  
Eunice Coelho Soares  
Fabiola Machado  
Fernando Costa Cordovio  
José Luiz Pastre  
Karina Santos da Silva  
Luiz Antonio Feliciano  
Maria Teresa de Arruda Campos  
Newton Cesar Caetano Monteiro  
Rebeca Signorelli Miguel  
Simeire Cristina Hackmann Ferreira  
Tania Maria Ximenes Ferreira  
Tatiana Lima de Almeida  
Virgilio Paulo da Silva Alves  
Zizelda Lima Fernandes

## **Site desenvolvido por**

Roberta Rabello Riolo Pozzuto

## **Equipe de produção editorial**

### **Preparação do texto**

Beatris Cristina Possato  
Claudio Gomes da Victoria

### **Projeto da capa**

Luiz Antonio Feliciano

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>Valores étnicos da juventude quilombola do Médio Jequitinhonha: um estudo de caso.</b> <i>Agda Marina Ferreira Moreira e Luciana Priscila do Carmo.....</i>	<b>13</b>
<b>Nós e os nós: a rede de proteção na perspectiva das organizações não governamentais – dilemas e potencialidades.</b> <i>Ailton de Souza Aragão e Maria das Graças Carvalho Ferriani.....</i>	<b>30</b>
<b>Meu corpo, minhas regras: entre as fronteiras dos femininos e masculinos.</b> <i>Alex Barreiro e Flávio Santiago.....</i>	<b>46</b>
<b>O jovem autor de ato infracional e a escola: uma relação possível?</b> <i>Aline Fávaro Dias e Elenice Maria Cammarosano Onofre.....</i>	<b>61</b>
<b>Serviços de medidas socioeducativas em São Paulo e mediação técnica.</b> <i>Aline Cristina de Moraes e Ana Paula Serrata Malfitano.....</i>	<b>79</b>
<b>Os jovens e a cultura contemporânea novas tribos conectadas: quem são eles na sala de história?</b> <i>Aline Martin Serra.....</i>	<b>92</b>
<b>Poder, resistência e indisciplina escolar: a perspectiva docente sobre os comportamentos transgressores dos alunos.</b> <i>Antônio Igo Barreto Pereira.....</i>	<b>107</b>
<b>Formas de ver, se ver e ser visto produzidas pelo Grupo de Teatro Venvê Parangolé.</b> <i>Aurisberg Leite Matutino.....</i>	<b>125</b>
<b>Política pública e violências escolares: o sistema de proteção escolar.</b> <i>Beatris Cristina Possato.....</i>	<b>141</b>
<b>O sentido e o significado de futuro para meninas negras que participam de atividades propostas por instituições de proteção social no bairro do Capão Redondo.</b> <i>Carlos Eduardo Mendes e Luís Guilherme Galeão.....</i>	<b>154</b>
<b>Escola, prisões e juventude: retratos entre as grades.</b> <i>Cátia Alvisi.....</i>	<b>169</b>
<b>Juventudes na contemporaneidade amazônica: escola e cultura no cotidiano dos jovens de uma comunidade ribeirinha.</b> <i>Claudio Gomes da Victoria.....</i>	<b>180</b>
<b>Estratégias de apoio ao discente: experiências em instituições de ensino superior brasileiras.</b> <i>Cristiane Pessôa da Cunha Lacaz e Thais Campos de Almeida.....</i>	<b>193</b>
<b>Percepções sobre autoeficácia acadêmica e experiência escolar: o que pensam os estudantes do Ensino Médio?</b> <i>Daniela Couto Guerreiro-Casanova; Roberta Gurgel Azzi e Marilda Aparecida Dantas.....</i>	<b>201</b>
<b>Jovens Universitários e Projeto de Vida.</b> <i>Eliana Porto da Rocha e Carmem Lúcia Teixeira.....</i>	<b>214</b>
<b>Liberdade assistida e escola: trajetórias em foco.</b> <i>Fabiana Aparecida de Carvalho.....</i>	<b>234</b>
<b>Cala a boca já morreu! A visão de jovens do Ensino Médio sobre a escola.</b> <i>Fabíola dos Santos Cerqueira.....</i>	<b>246</b>

<b>Juventudes e o uso de drogas: para além do tabu, um foco sobre as redes sociais acessadas.</b> <i>Giovanna Bardi e Ana Paula Serrata Malfitano.....</i>	<b>262</b>
<b>Educação, Adolescência e Privação de Liberdade: Políticas Públicas Educacionais no Estado do Paraná.</b> <i>Glória Christina de Souza Cardozo.....</i>	<b>280</b>
<b>Jovens Professores e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no contexto da prática.</b> <i>Heloisa Helena Oliveira de Magalhães Couto.....</i>	<b>297</b>
<b>O Imaginário dos Adolescentes e a Violência no Entorno Escolar: a denúncia da desigualdade social e do não pertencimento à cidade.</b> <i>José Heleno Ferreira.....</i>	<b>313</b>
<b>Os Desafios do Cotidiano Escolar Frente às Perspectivas da Formação Profissional.</b> <i>Joselaine Andréia de Godoy Stênico; Marcela Soares Polato Paes e Joyce Mary Adam de Paula e Silva... </i>	<b>327</b>
<b>Holofotes na juventude pobre! Ensino não formal de música como instrumento de controle dos estratos subalternos.</b> <i>Júlia Mendes Selles.....</i>	<b>339</b>
<b>Saberes menores e juventudes e rua.</b> <i>Laisa Blancy de Oliveira Guarienti.....</i>	<b>354</b>
<b>Análise comparativa do plano nacional de educação em direitos humanos com os dados referentes à violência e desigualdade social na escola.</b> <i>Marcela de Oliveira Nunes.....</i>	<b>373</b>
<b>Jóvenes en formación: entre el estímulo y el estigma social.</b> <i>María Alejandra Bowman.....</i>	<b>392</b>
<b>Os Jovens e as (im) possibilidades de acesso ao primeiro emprego.</b> <i>Maria da Anunciação Conceição Silva.....</i>	<b>405</b>
<b>Adolescentes em conflito com a lei: uma análise da medida socioeducativa de internação em Goiânia.</b> <i>Melissa de Paula Santos Costa e Veralúcia Pinheiro.....</i>	<b>422</b>
<b>Os jovens de periferia e as contradições da/na escola.</b> <i>Michele Cristina Pedroso; Lucas Ribeiro Cecarelli e Leila Maria Ferreira Salles.....</i>	<b>432</b>
<b>A atuação do professor mediador no enfrentamento à violência escolar.</b> <i>Patricia Cristina Amorim de Carvalho e Prof. Dr. Elson Luiz Araujo.....</i>	<b>443</b>
<b>Discursos e práticas profissionais de jovens universitários.</b> <i>Renata Bernardo.....</i>	<b>453</b>
<b>Juventudes no Ensino Superior: reflexões sobre o perfil dos alunos atendidos no Programa de Assistência Estudantil da UFTM.</b> <i>Rosimár Alves Querino; Mireille Gazotto; Fernanda Oliveira e Washington Abadio da Silva.....</i>	<b>462</b>
<b>Jovens em conflito com a lei e a produção de culturas e saberes em espaço não formal de educação.</b> <i>Rubia Fernanda Quinelatto Caparrós e Elenice Maria Cammarosano Onofre.....</i>	<b>479</b>
<b>Algumas aproximações entre violência, escola e juventude.</b> <i>Valéria de Almeida Laura.....</i>	<b>493</b>
<b>Juventude: práticas culturais na educação não formal.</b> <i>Virgilio Paulo da Silva Alves.....</i>	<b>510</b>
<b>Adolescentes na Proteção Social Básica: Potências e Enfrentamentos.</b> <i>Wanderlei Abadio de Oliveira; Mariana Furtado Arantes e Rosimár Alves Querino.....</i>	<b>520</b>
<b>Adolescentes em conflito com a lei e com o espaço escolar: quem infraciona primeiro?</b> <i>Willian Lazaretti da Conceição. Elenice Maria Cammarosano Onofre.....</i>	<b>537</b>

**(Des) construções das relações de gênero no currículo escolar e na prática pedagógica do/a professor/a. *Zizelda Lima Fernandes*..... 547**

## APRESENTAÇÃO

A sociedade contemporânea tem passado por uma série de transformações de diferentes ordens com a emergência de novos paradigmas, entre os quais aqueles que afetam a nossa maneira de sentir e de perceber o “real”.

Diferentes autores apontam a emergência de paradigmas estéticos que interferem, através de diferentes mídias, e do uso que se tem feito delas, na produção da subjetividade. Alguns pensadores apontam para uma tendência à homogeneização, à padronização, ao controle da existência; outros indicam novas possibilidades de exercício da democracia, de construção do conhecimento e das relações humanas. O que parece ser um ponto comum nesse debate é o fato de estarmos vivendo profundas mudanças no modo como construímos a nossa experiência, nos diversos aspectos de nossa vida. O objetivo do II Seminário Violar é problematizar essas mudanças.

Nesse sentido, consideramos de suma importância a reflexão acerca dos jovens em meio a essas transformações e aos novos paradigmas que se apresentam e afetam o modo como indivíduos e grupos se constituem, tanto como sujeitos do processo, quanto sujeitos ao mesmo. Por outro lado, faz-se necessário refletir sobre a atuação daqueles que trabalham com jovens, seja na educação, ou nas diversas instituições e projetos criados para as juventudes, já que afetados pelos mesmos processos. Para tal, convidamos os participantes do seminário a problematizar os saberes que se tem construído a respeito dos jovens e pelos jovens através de diferentes práticas e discursos, e a interrogar a respeito dos mundos que estão sendo inventados, ou reinventados pela cultura que emerge desses novos paradigmas.

O I Seminário Violar inscreveu-se em um contexto no qual as juventudes têm sido preocupação corrente que tem mobilizado governos e sociedade civil em seus diferentes níveis. No intuito de criar uma rede de investigação que pudesse promover uma cooperação acadêmica entre universidade e pesquisadores, o Seminário contribuiu para realçar a expressão nacional da pesquisa de professores e pesquisadores envolvidos em temas que suscitaram grande interesse. O evento estimulou o debate entre as recentes pesquisas do meio acadêmico acerca da temática da juventude, considerando-a em suas multiplicidades culturais, religiosas, de gênero, de direitos sociais, de condições econômicas, entre outras. Dessa forma, compreendeu-se os jovens enquanto sujeitos sociais e constituídos a partir de relações e posições sociais distintas.

Os Grupos de Trabalho debateram diversas perspectivas acerca da temática da juventude, buscando tratá-la na sua interação com o campo educacional e abordando o trabalho educativo que acontece em instituições escolares ou não escolares na sua relação com as demandas juvenis. Sendo assim, pode-se problematizar as políticas e práticas de trabalhos

educacionais que têm os jovens como sujeitos privilegiados sejam enquanto estudantes/educandos ou professores/educadores de projetos sociais. Foram discutidas experiências tanto de projetos como de instituições outras que, dialogando com o campo da educação, têm contribuído para novas formas de interação entre as juventudes e o mundo contemporâneo.

Também dialogamos com estudos da juventude como sendo, sobretudo, uma categoria histórica e socialmente construída, cotidianamente, pelas relações sociais entre capital e trabalho. Assim, propusemos o debate de experiências e resultados de pesquisas que abordaram a temática Juventudes e Mundo do Trabalho, voltando-nos para a reflexão sobre os processos de qualificação e inserção de jovens nas relações de trabalho, destacando o emprego, o desemprego, o trabalho precário, observados em vários contextos, tais como políticas públicas, movimentos sociais, mercado, ou pelo setor nomeado "público não estatal" e/ou em parceria entre eles.

Além disso, demos atenção às manifestações culturais juvenis e suas diversas linguagens artísticas, nas quais as juventudes, muitas vezes atuando como seus próprios produtores e gestores, buscam criar espaços próprios de representação e identificação através de práticas, símbolos e rituais. Discutimos o consumo e a produção cultural relacionados aos jovens como produtores de novos espaços, tempos e formas de atuação enquanto sujeitos sociais.

Problematizamos as várias dimensões da violência vividas pelos jovens na sociedade contemporânea e como estas violências estão presentes nas instituições de um modo geral e, em especial, nas instituições educativas. Foram propostas indagações e reflexões acerca dos mecanismos que possibilitam pensar novas práticas sociais e educativas, bem como a relação das instituições educacionais com as outras instituições e com os modos de subjetivação dos diferentes sujeitos.

Tratamos a sexualidade em sua dimensão cultural, social e histórica, analisamos e problematizamos as diferentes formas de viver a sexualidade na contemporaneidade, e discutimos as manifestações sexuais e as ações educativas que envolvem o imaginário e suas práticas em diferentes espaços sociais.

O II Seminário Violar "Problematizando as Juventudes na Contemporaneidade" mantém a sua proposta de reunir profissionais/estudantes envolvidos com o campo de pesquisa das juventudes e suas múltiplas formas de manifestação e produção de sentidos, problematizando, desta vez, as visibilidades e as discursividades em relação às juventudes e às violências.

Para além da visibilidade apontada por dados, na qual o Brasil ocupa a sexta posição do mundo em números de jovens assassinados, entre cem países pesquisados pela OIS

(Organização Mundial de Saúde)<sup>1</sup> enfatizamos a necessidade de se problematizar os olhares e os discursos que se têm construído a respeito das juventudes e dos movimentos sociais, criminalizando-os e criando práticas de inclusão autoritárias, pautadas por um modelo de segurança da sociedade que transformam os serviços de atendimento à população em instrumentos de controle e vigilância.

Ao aglutinar profissionais/estudantes envolvidos com essa temática, pretendemos não só dar maior enfoque à produção já existente como também contribuir para que as demandas das juventudes e dos movimentos sociais sejam consideradas pelas políticas públicas, levando em conta os diferentes saberes, as culturas, os valores presentes nesses segmentos. Sendo assim, o II Seminário buscou avançar com outras lentes de análise permitindo um caleidoscópio multidisciplinar para a temática.

Nesse sentido, perguntamos, então, qual é o papel do Estado, qual é a sua relação com a sociedade civil e com os movimentos sociais? Com quais objetivos construímos uma compreensão da realidade utilizando dados estatísticos, registros de ocorrências policiais, que traçam um Mapa da Violência no Brasil? Haveria outras formas de violência que não entram nas estatísticas policiais e que poderiam ser motivo de preocupação?

Desta forma, procuramos saber quais processos têm produzido as mortes dos jovens; como a pesquisa pode funcionar para exercer um combate a esses processos produtores de morte; que espaços os jovens encontram para se expressarem; como estamos ligados a esses jovens; como somos afetados pela realidade; que emoções nos forçam a pensar e nos obriga a sair de nós mesmos, dos compromissos da vida prática e a vagar nela; no campo educação escolar e não escolar, como os jovens são pensados: como população (sujeita aos dispositivos reguladores da vida) ou como povo (que recusa ser população, desregulando o sistema)?

Para problematizar essas questões o II Seminário Violar estruturou-se em quatro eixos temáticos: Educação Formal; Instituições governamentais e não governamentais; Cultura e Invenção de Mundos; Produção de saberes: práticas e discursos.

O II Seminário Violar foi uma iniciativa do grupo de pesquisa VIOLAR (Laboratório de Estudos sobre Violência, Imaginário e Juventude), do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp.

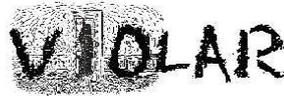
Nestes anais publicamos os textos completos enviados por alguns pesquisadores que apresentaram seus trabalhos no II Seminário Violar. Buscamos respeitar, ao máximo, a formatação de cada texto, mantendo as citações, notas de rodapé, escrita, de acordo com a norma seguida por cada autor. O grupo de pesquisa Violar, da FE – Unicamp, não se

---

<sup>1</sup> Enquanto as mortes violentas por homicídio, suicídio e trânsito atingem 62,9% dos jovens entre 15 e 24 anos, na população não jovem esse índice alcança apenas 2,9%. Fonte: SIM/SUS/MS. 2011

responsabiliza pelos artigos e dados aqui apresentados, ficando a cargo dos autores toda a responsabilidade por suas publicações.

Grupo de pesquisa



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

## Valores étnicos da juventude quilombola do Médio Jequitinhonha: um estudo de caso<sup>2</sup>

Agda Marina Ferreira Moreira<sup>3</sup>

Luciana Priscila do Carmo<sup>4</sup>

### Resumo

As comunidades remanescentes de quilombos são grupos etnicamente diferenciados, tendo em sua cultura tradicional aspectos diretamente relacionados com a ancestralidade e com a identidade africana. A manutenção de seus saberes ocorre por meio do processo educativo orientado pela oralidade, e sua existência está interligada com a transmissão dos saberes herdados do período escravista. Assim, a juventude se apresenta como um elemento que integra o passado e o futuro, e a manutenção de seus valores estão diretamente relacionados à permanência dos jovens em suas comunidades. Porém, a preservação da cultura quilombola se vê ameaçada, devido os conflitos envolvendo seu território, no qual muitas vezes o grupo acaba sendo privado de reproduzir sua cultura e subsistência em terras griladas ou de interesse de grandes empresas. Estes são alguns dos fatores que promovem a migração dos jovens quilombolas para os grandes centros urbanos e conseqüentemente sofrem aculturação por modelos externos às fronteiras da comunidade. O estudo dos resultados do Projeto “Promoção e Desenvolvimento de Agentes Quilombolas Socioambientais no Médio Jequitinhonha”, fará uma reflexão sobre a visão de mundo, expectativas para o futuro e as relações que os jovens têm com sua identidade quilombola. Nesta reflexão serão identificados os antagonismos vivenciados pelos jovens que, para manter uma cultura diferenciada, ainda vivenciam todas as dificuldades que a vida em uma comunidade quilombola mineira apresenta.

**Palavras-chave:** etnicidade, território e oralidade

### Quilombos de Minas Gerais: uma breve contextualização

---

<sup>2</sup> O estudo de caso aqui refletido é resultado do Projeto “Promoção e Desenvolvimento de Agentes Quilombolas Socioambientais no Médio Jequitinhonha” realizado pelo Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva – CEDEFES com patrocínio do Instituto Oi Futuro de 2011 a 2012.

<sup>3</sup> Pós-graduada em História e Cultura Afro-brasileira e Graduada em História pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; Coordenadora de projetos no Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva – CEDEFES. E-mail agda\_matsumoto@hotmail.com

<sup>4</sup> Bacharel em Turismo pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2007) e Técnica em Meio Ambiente pelo Instituto de Arte e Projeto - INAP; Idealizadora e coordenadora do Projeto TEIA- Educação Socioambiental e Turismo e voluntária desde 2007 no Coletivo Jovem pelo Meio Ambiente - CJMG. E-mail lupridocarmo@gmail.com

A formação de quilombos ao longo do período de escravidão vigente no Brasil teve por princípio fundamental o anseio dos africanos por liberdade, sendo a resistência e a manutenção de seus costumes os principais estímulos à sua formação. Historicamente definido como redutos de escravos fugidos pelo alvará do Conselho Ultramarino de 1740, a conceituação de quilombo representa, atualmente, o engajamento político e a luta pelo reconhecimento desses grupos como sendo etnicamente diferenciados e historicamente desfavorecidos.

Ao contrário do que geralmente alimenta o imaginário social, os quilombos não são agrupamentos que se extinguiram com a abolição da escravatura, pelo contrário, seus remanescentes ainda mantêm vivas partes significativas da memória escravocrata e dos valores introduzidos pelos africanos em nossa formação sociocultural.

A fim de manterem vivas suas relações com as raízes africanas, os negros do período escravista encontraram no *aquilombamento* – que já existia no próprio continente africano – a forma de preservarem sua identidade e organização social. Para isso, o contato direto com o mundo branco poderia ser eliminado a partir desses agrupamentos, preservando sua cultura tradicional. Para tanto, buscou-se sempre locais de difícil acesso, muitas vezes terras que não apresentavam nenhum valor para os brancos e que não eram ocupadas por grupos indígenas, apesar das relações de solidariedade entre esses grupos. A escolha de lugares de difícil acesso – matas fechadas, grotas, cabeceiras de rios – ou como denomina o antropólogo João Batista de Almeida<sup>5</sup>, as “barreiras naturais” foram estratégias que tinham como finalidade a invisibilidade.

Dessa forma, a invisibilidade, somada à solidariedade com homens brancos pobres e etnias indígenas, foram os elementos que propiciaram a manutenção de quilombos durante todo o período escravista. Algumas comunidades quilombolas se mantiveram na invisibilidade por tanto tempo, que ainda hoje, muitas ainda não são conhecidas, sendo o processo de identificação de novas comunidades uma constante em todo o país, o que explica o constante aumento de comunidades identificadas pelo Governo Federal<sup>6</sup>.

Em Minas Gerais a formação de quilombos foi estimulada por diversos fatores, como a fuga de negros provenientes do sertão baiano, a imunidades dos negros a algumas doenças vigentes no período - como a malária – e a descoberta do ouro. Nesse último caso, a corrida pelo ouro transferiu as atenções para a região das Minas, tirando as regiões Norte, Jequitinhonha e Mucuri da rota dos interesses econômicos do período. Com isso, muitas

---

<sup>5</sup> Antropólogo; Coordenador do Grupo de Trabalho sobre Quilombos da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), 2004 – 2009; Professor da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)

<sup>6</sup> A Fundação Cultural Palmares é uma instituição pública vinculada ao Ministério da Cultura criada em 1988, tendo por objeto a temática relacionada aos afro-brasileiros. Cabe a ela coordenar o processo de certificação e de acompanhar o processo de titulação de terras de comunidades remanescentes de quilombos de todo o território nacional.

comunidades quilombolas foram formadas nessas regiões menos populosas, sendo estas, ainda hoje, as de maior concentração de comunidades remanescentes de quilombos do estado. Além disso, formaram-se novas formas de agrupamentos quilombolas, como aqueles que mantinham a agricultura, a pilhagem, o comércio e até mesmo a mineração como formas de subsistência.

Ademais, podem-se citar outras formas de quilombo como as designadas terras de santos – terras doadas pela Igreja – terras doadas pelos senhores aos seus escravos mais estimados; terras abandonadas após a atividade mineradora que perderam seu valor produtivo; terras compradas por escravos, dentre outras. Segundo a publicação do CEDEFES:

Todas as formas de quilombos que existiram em Minas Gerais tinham em comum constituir-se como comunidades que organizaram a sua reprodução social baseada na liberdade, na solidariedade, na equidade no uso dos recursos naturais e no respeito ao meio ambiente em que viviam. (SANTOS; CAMARGO, pg. 27)

Vale ressaltar que, apesar de ter relação direta com a resistência à escravidão, muitos quilombos foram formados mesmo após a promulgação da Lei Áurea de 1888. Isto, porque a abolição não garantiu nenhum meio de sobrevivência ou de reintegração social desses indivíduos, dando-lhes unicamente o direito a liberdade. Frente à falta de acesso ao trabalho, moradia e aos direitos básicos, a única opção que muitos escravos libertos tiveram foi a de se juntar aos quilombos existentes ou formarem novos quilombos, garantindo sua sobrevivência através da rede de solidariedade estabelecida entre eles. O resultado é percebido na atual conjuntura, sendo Minas Gerais um dos estados de maior concentração de comunidades quilombolas do Brasil, estando estas distribuídas em todas as regiões, nas áreas urbana e rural.

### **No campo do direito: uma reparação histórica**

Os reconhecimentos dos direitos etnicamente diferenciados ganharam legitimidade no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 que, pela primeira vez, rompe com o conceito de homogeneidade da nação brasileira, passando a considerar a pluralidade étnico-cultural existente em sua formação social. Pela primeira vez, o termo quilombo passa a ser considerado a partir de seu aspecto político, passando a legitimar os remanescentes de quilombos como uma categoria social. Segundo o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), considera-se: *“Aos remanescentes das comunidades dos*

*quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos". (ADCT, Artigo 68) <sup>7</sup>*

Aqui, a remanescência dá um novo significado ao termo quilombo, passando a considerar sua herança cultural diferenciada, herdada de seus antepassados escravizados. Nesse aspecto, a etnicidade presente nas comunidades quilombolas passa a sintetizar não somente parte significativa de nosso passado histórico, mas que mantém vivas aspectos de nossa cultura, sendo elas, parte de nosso patrimônio cultural.

A preservação cultural e o reconhecimento de sua cultura tradicional ganham força com a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) da qual o Brasil passou a ser signatário. Sua contribuição para as comunidades quilombolas está em reconhecê-las segundo o critério da auto atribuição. Como consequência, o Governo brasileiro reconhece as comunidades quilombolas sob uma perspectiva jurídico-legal, estabelecendo-os como:

grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (Decreto nº 4887 de 20 de novembro de 2003)

Neste ponto, o tratamento e as discussões acerca das comunidades quilombolas ganham um novo direcionamento, passando estas a ter uma relação de valorização de sua identidade étnica, saindo da invisibilidade para ter acesso aos seus direitos. O que se imaginava ser apenas algumas comunidades ao longo do território brasileiro revelou um número de aproximadamente 2.000 comunidades em todo o país. Em Minas Gerais, existem 432 comunidades identificadas, sendo destas, 144 certificadas pela Fundação Cultural Palmares<sup>8</sup>.

Tendo como pano de fundo a reparação pelos danos sofridos ao longo do processo histórico, essas comunidades passam a lutar não somente pelo reconhecimento e valorização, mas principalmente por seu direito de maior relevância: o direito ao território.

### **Remanescentes de Quilombolas – uma cultura diferenciada**

Entendidos como parte do patrimônio nacional que, portanto, devem ser preservadas, as comunidades de remanescentes de quilombolas passam a ser memória viva de um passado relacionado aos seus antepassados escravizados, parte integrante de nossa história. Mais do que uma remanescência, esses grupos apresentam traços etnicamente diferenciados,

<sup>7</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm)> Acesso em: 19/07/2012

<sup>8</sup> Disponível em: <http://www.palmares.gov.br>, acessado em 15/09/2012

assumindo uma relação cultural peculiar, com organização e símbolos próprios, dentre tantas outras manifestações que só foram mantidas graças à sua relação com seu território.

Os valores etnicamente diferenciados das comunidades remanescentes de quilombos manifestam-se em seu cotidiano, estando na vida em comunidade o princípio que os ligam às matrizes africanas. Pautados no uso comum da terra, no núcleo familiar centrado na figura da matriarca, nas relações de parentesco, nas festividades, danças, culinária, nos tambores e em tantas outras manifestações, nos quais se encontram sua etnicidade. Para Ricardo Franklin Ferreira, a etnicidade pode ser entendida como: “*Referências em torno das quais ele organiza a si mesmo e sua relação com o mundo, coletivamente compartilhadas, tanto no nível consciente quanto inconsciente*” (FERREIRA, p.46).

Essa identidade, diretamente ligada à sua vivência compartilhada de forma coletiva, só é possível mediante a um fator essencial: o território. As relações que as comunidades quilombolas estabelecem com seu território ultrapassam a funcionalidade da mesma enquanto propriedade. Ao contrário da conotação da terra enquanto propriedade constituída de valor comercial, o território quilombola é inalienável, intransferível e imprescindível para sua manutenção cultural.

No território tradicional é onde ocorrem as práticas relacionadas à vivência em comunidade, aos ritos, relação com a natureza e com as divindades, aos modos próprios de fazer e reproduzir seus conhecimentos e de cultivo para sua subsistência acontecem, fomentando o sentimento de pertencimento e de identidade com o território tradicional. Sem a permanência dessas comunidades em seu território original, dificilmente sua cultura poderá ser mantida e repassada para as futuras gerações.

### **A oralidade no processo educativo**

Um dos aspectos de maior relevância para a manutenção cultural dessas comunidades é a transmissão dos saberes, sendo a palavra, o elemento central de seu processo educativo. Nesse aspecto, torna-se necessário compreendermos dois elementos norteadores para a preservação cultural: a transmissão oral e a forma de educar diferenciada.

Nas culturas africanas a oralidade orienta todo o processo educativo e de formação da identidade de seus indivíduos, dado que a escrita não é usual dentre a cultura banto, maioria da região da África Negra, região fornecedora, em grande parte, dos negros trazidos para o Brasil. Como herança, parte das comunidades quilombolas, principalmente as que estão localizadas na zona rural – mantêm a tradição de transmitir sua cultura, crenças e saberes para as gerações vindouras através da oralidade.

O registro documental acerca da cultura ou até mesmo da história de um dado quilombo torna-se praticamente inexistente, já que todos os saberes são transmitidos pelos mais velhos, o que reforça a noção de pertencimento e de identidade desses indivíduos à comunidade ao qual pertencem. Mais do que o ato de: oração, discurso; pregação, doutrina – em seu sentido etimológico – a palavra relaciona-se com a crença no sagrado, com suas raízes diretamente ligadas aos ancestrais. Nesse sentido compreendemos que:

A palavra atua como criadora do universo, expressão da Força Vital, organizadora da esfera política, tanto em relação à comunidade quanto em relação às famílias. Ela gera e movimenta a energia, o que demonstra seu poder de transformação. É constituinte de quaisquer atividades no tempo, seja ele sagrado ou profano. (OLIVEIRA: p. 9)

Além disso, em grande parte das comunidades quilombolas, o índice de analfabetismo e de baixa escolaridade ainda é uma constante, sendo que, os mais velhos não poderiam exercer sua função transmissora senão pela expressão da palavra.

A oralidade perpassa todos os âmbitos da vida em comunidade, sendo responsável pela formação identitária e pela formação política de seus indivíduos. Uma das preocupações existentes é o da manutenção dessas comunidades, o que só é viável mediante a transmissão cultural. Em muitos casos, a migração de jovens para centros urbanos a procura de trabalho tem enfraquecido a cultura quilombola, sendo muitas dessas comunidades povoadas por crianças e idosos. Como consequência, a formação de lideranças que atuem em prol da promoção da comunidade e pela sua representatividade política tem sido pouco recorrente, ocasionando em perdas culturais irreversíveis e na invisibilidade diante do poder público.

### **A região do Vale do Jequitinhonha e os conflitos enfrentados pelos quilombolas**

O estudo de caso aqui descrito trata das experiências vivenciadas na região do Médio Jequitinhonha, Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais, com jovens quilombolas provenientes dos municípios de Araçuaí, Berilo, Chapada do Norte e Minas Novas. Para que haja uma melhor percepção dos resultados do Projeto “Promoção e Desenvolvimento de Agentes Quilombolas Socioambientais do Médio Jequitinhonha”, torna-se necessário a descrição da região onde se trabalhou e, mais do que isso, das comunidades quilombolas ali localizadas.

A região do Vale do Jequitinhonha por muito tempo ficou conhecida como *Vale da pobreza* ou *Vale da Miséria*, isso, dado às adversidades relacionadas às condições socioeconômicas e ao clima semiárido. Com um dos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) mais baixos do estado, a região enfrenta conflitos pela busca da garantia dos direitos

básicos de sua população local. Entre as comunidades quilombolas esse fator não será diferente.

Estando, em sua maioria, localizadas na zona rural, muitas comunidades quilombolas vive uma situação de extrema invisibilidade e abandono, dado que, algumas chegam a ficar cerca de 70 km da sede de seu município. Sem contar com atendimento de saúde, escolas, transporte e até mesmo o acesso à água potável, as dificuldades de manutenção da comunidade ficam cada vez mais agravantes. Além disso, o extenso período de seca pode ser considerado um dos maiores conflitos enfrentados por esses grupos que, em sua maioria, são pequenos agricultores rurais.

Dado às dificuldades expostas acima, a sustentabilidade da comunidade se vê bastante ameaçada, uma vez que, as condições de subsistência são bastante precárias. Com pouca oportunidade de renda no local, grande parte dos homens dessas comunidades migram para os centros urbanos, para o corte de cana e para a colheita de café, para os trabalhos sazonais.

Conhecidas como *viúvas de maridos vivos*, as mulheres quilombolas assumem o comando da casa durante um período que varia entre cinco e nove meses durante o ano, enquanto seus maridos estão trabalhando em outras regiões.

Como consequência, o enfraquecimento da cultura quilombola, principalmente entre os jovens, é um dos fatos mais preocupantes. Entendendo que, o processo da oralidade é essencial para a manutenção desses saberes, a transmissão é constantemente interrompida, dado que, a cada ano, aumenta o número de jovens que deixam suas comunidades para o trabalho migratório. Cada vez em idades mais precoces, muitos deixam até mesmo de estudar no intuito de contribuir na renda da família, que geralmente, só encontra esse trabalho como opção e, quando voltam, trazem consigo valores que não condizem com a realidade local, o que gera um impacto direto nas tradições das comunidades, tendo como resultante a violência, o uso de drogas e propagação de doenças sexualmente transmissíveis. Além disso, a não identificação desses jovens com a cultura local interfere na auto estima e auto atribuição, aonde muitos chegam a ter vergonha e até mesmo a negar sua ancestralidade quilombola, conforme será discutido adiante.

Um ponto que merece ser destacado é a necessidade do reconhecimento e da valorização das comunidades quilombolas, que ainda não são respeitadas pela população local, que utiliza de alguns termos depreciativos ao se reportar ao grupo. A concepção racista de que os negros são preguiçosos, ou que quilombo é coisa de passado são pontos que devem ser trabalhados em prol da preservação das tradições do grupo, entendendo que, essas culturas somente serão valorizadas mediante o conhecimento de sua existência e importância para o patrimônio nacional.

## Estudo de caso – percepções diante das experiências vivenciadas

O Projeto “Promoção e Desenvolvimento de Agentes Quilombolas Socioambientais no Médio Jequitinhonha” teve como objetivo realizar formações de valorização do patrimônio cultural e natural, resgate da autoestima e de auto reconhecimento quilombola, cidadania participativa e atuação profissional de monitores de turismo local. Esta formação foi realizada com 80 jovens, entre 15 e 29 anos, de comunidades quilombolas existentes nos municípios de Araçuaí, Berilo, Chapada do Norte e Minas Novas.

A metodologia desenvolvida no projeto baseou-se em três pontos principais:

- Capacitação profissional de jovens quilombolas – a fim de diminuir o êxodo para o trabalho de colheita de café e corte de cana-de-açúcar, bastante recorrentes na região;
- Valorização patrimonial e ambiental do município – tendo nestes jovens, agentes capacitados para orientar e desenvolver ações que visem a preservação dos mesmos;
- Desenvolvimento de valores éticos e promoção do acesso às leis e meios que garantam o acesso destes jovens ao mercado de trabalho e à Educação Superior;

Dentro da metodologia de formação utilizamos técnicas de diagnóstico rápido participativo, apresentações orais articulando teoria e prática, apresentações em áudio visual (power point, vídeos e músicas), formação de grupos de trabalho, mapas mentais, visitas técnicas, dinâmicas de grupo, análise de materiais impressos e apostila didática. Além das formações com os jovens também utilizamos metodologias de mobilização social buscando parcerias com os familiares, membros e lideranças da comunidade local, membros da Federação das Comunidades Quilombolas de Minas Gerais<sup>9</sup> (N’Golo) , prefeituras, sindicatos rurais, ONGs já existentes na região atendida e também de empreendedores interessados no desenvolvimento local.

A proposta do projeto considerou dados que foram levantados através de questionários aplicados em comunidades diversas, que estão registradas na obra "Comunidades Quilombolas de Minas Gerais no séc. XXI", publicado pelo CEDEFES e também os relatórios de intervenção do Projeto Rondon Minas realizados entre 2005 e 2008 em alguns dos municípios escolhidos. Neste diagnóstico de fontes secundárias percebeu-se que:

- Ambas as comunidades estão localizadas numa região de valioso patrimônio histórico-cultural;
- São comunidades rurais, que geralmente vivem da renda familiar - maioria de agricultura, mas que sofrem com a seca do semi-árido e empobrecimento do solo devido o desmatamento do cerrado;

---

<sup>9</sup> A Federação das Comunidades Quilombolas de Minas Gerais é uma organização composta por lideranças quilombolas de todas as regiões do estado de Minas Gerais. Criada em 2005, a entidade é uma das principais articuladoras da promoção de políticas públicas voltadas para os remanescentes de quilombos.

- Estão inseridas em regiões que a atividade turística ainda é incipiente;
- São municípios que não oferecem oportunidades de trabalho para os jovens da região, resultando no êxodo para outras cidades e estados;
- São comunidades tradicionais situadas em biomas carentes de preservação ambiental e cultural;
- Mantêm vivas muitas das tradições herdadas do período escravista, mas a não permanência desses jovens nas comunidades, influenciam na não preservação e permanência cultural.

Estes dados foram confirmados durante as visitas de diagnóstico rápido participativo nas quais, através do apoio de lideranças das comunidades quilombolas, convidamos os jovens de várias comunidades para um levantamento mais próximo dos sonhos, necessidades e desejos dos jovens quilombolas da zona rural do médio Jequitinhonha, assim como seus maiores desafios para transformarem estes sonhos em realidade.

### **Resultados das Metodologias de Diagnóstico Rápido Participativo**

Neste tópico descreveremos as impressões da equipe técnica através das metodologias mais utilizadas.

#### **Oficina Árvore dos Sonhos**

Além de reuniões e rodas de conversa com as comunidades, utilizamos a metodologia da “Árvore dos Sonhos”, parte de uma metodologia mais ampla chamada “Oficina de Futuro”<sup>10</sup>, criada pela ONG Instituto ECOAR para a Cidadania, e aplicada com os próprios jovens. Esta oficina é utilizada na construção de projetos coletivos na qual um painel em formato de *árvore* é montado de forma representativa por fichas coloridas em formato de *folhas* (de um vegetal) que vão, de forma figurativa, compondo o *tronco* que antes se encontrava com seus *galhos* “secos e sem vida”. Cada *folha* é um sonho descrito por cada jovem participante e nesta adaptação o direcionamento se deu a partir da seguinte pergunta: “Qual o meu sonho enquanto jovem quilombola da zona rural, para mim e para a minha comunidade?”.

Numa segunda parte da oficina, fichas em formato de *pedras* irão compor “as pedras no caminho” destes jovens, ou seja, as dificuldades e desafios que atrapalham estes jovens de alcançarem os seus sonhos.

---

<sup>10</sup> Disponível na íntegra em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao7.pdf>, acessado em 15/09/2012.

O resultado da oficina é uma *árvore* repleta de “sonhos”, que com muita timidez e dificuldade na fala, cada jovem se encoraja a se levantar e compartilhar este sonho com os demais jovens, colando sua folha nos galhos que antes estavam vazios.

Sobre os sonhos dos jovens quilombolas: a surpresa de todos é que muitos destes jovens quilombolas geralmente são da mesma família, irmãos ou primos, e que nunca haviam conversado sobre seus sonhos e, nem mesmo, sobre suas realidades uns com os outros.



**Foto: Árvores dos Sonhos- Jovens da Comunidade Quilombola de Moça Santa – Chapada do Norte/MG**

**Fonte:** Equipe Técnica – Projeto Promoção e Desenvolvimento de Agentes quilombolas Socioambientais no Médio Jequitinhonha/2010.

A baixa auto-estima existe e é refletida diante da grande dificuldade em expressar aquilo que se sonha realmente por sentir vergonha daquilo que sonhou ou por achar que será ridicularizado entre os mais próximos por ter sonhado algo que, teoricamente, estaria fora de seu alcance.

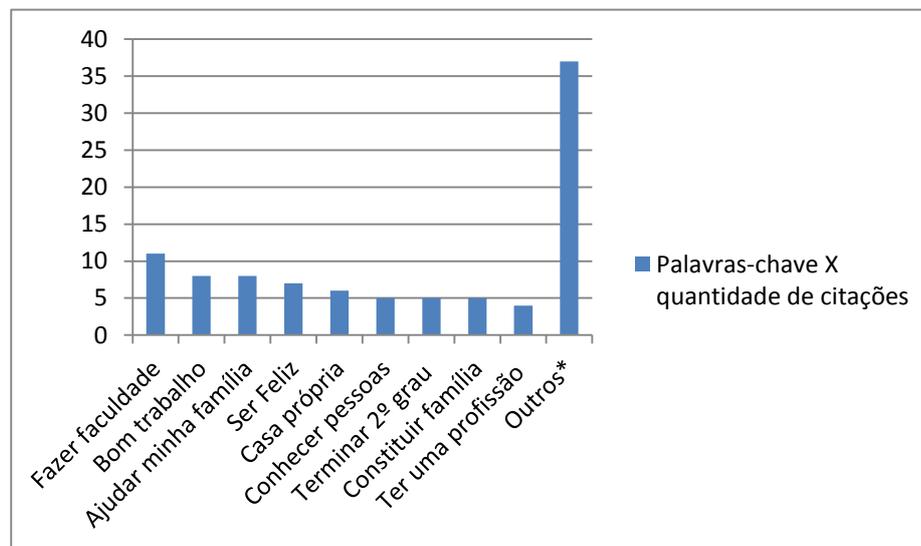
Um esforço do moderador da oficina foi de fazer com que as falas fossem além de “sonhos genéricos” como: “ajudar minha família” ou “ter um futuro melhor”. Também se tentou trabalhar o não conformismo dentro da atual realidade em que os jovens do sexo masculino não sonham devido o fato de já saberem que aos 16 anos irão parar de estudar para trabalharem no serviço braçal de corte de cana e na colheita de café no sul de Minas Gerais e nos estados de São Paulo e Goiás.

Já os jovens do sexo feminino a princípio sonham em “constituir uma família” ou “ter um bom emprego”. Algumas jovens falam em “fazer um curso superior”, mas sem ter pensado ao certo em qual curso se matricularia. Muitas destas jovens também estão indo para o mesmo serviço de colheita de café a partir dos 15 anos e outras estão partindo para o estado

de São Paulo e para a capital Belo Horizonte para trabalharem como “domésticas em casas de família”. Com todo o esforço de aguçar as falas, sem induzir respostas, muitos sonhos continuaram “genéricos”.

Uma análise qualitativa de cada ficha foi feita destacando as variáveis através de palavras-chaves e suas repetições, chegando a gráficos que não variaram muito entre as comunidades dos quatro municípios atendidos.

### Gráfico Árvore dos Sonhos- Jovens da Comunidade Quilombola de Moça Santa - Chapada do Norte/MG<sup>11</sup>



**Fonte:** Equipe Técnica – Projeto Promoção e Desenvolvimento de Agentes quilombolas Socioambientais no Médio Jequitinhonha/2010.

Este é um retrato que além de não haver uma perspectiva de realização dos sonhos, não existe um planejamento de futuro realizado pelos jovens, adverso ao que lhes são condicionados, já que existem os empregadores que buscam estes trabalhadores na zona rural e os entregam diretamente aos contratantes em épocas já bem definidas ano após ano. Pelas falas dos próprios jovens não há um incentivo dos pais em buscar novas alternativas, pois estes próprios pais não tiveram outras alternativas e também falta um incentivo da própria

<sup>11</sup> O item “Outros” do gráfico relaciona as demais palavras-chave citadas: Ser cantor/dançarino (4); Boa nota no ENEM/conseguir bolsa de estudo (4); Ter um carro (3); Conhecer novos lugares (3); Ajudar a comunidade (3); Estudar os filhos (2); Que a família não sofra no café e cana (2); Ter uma moto (2); Conhecer coisas novas(2).Outros sonhos pessoais(12): fazer um curso de pintor(artístico); jogar vôlei e futebol na seleção brasileira; fazer da arte o sustento;fazer da arte reconhecimento da comunidade; fazer 18 anos logo pra trabalhar fora;tirar carteira de motorista;ter um futuro melhor;ter um lugar de lazer na comunidade; dar presentes aos amigos; ver cantores ao vivo;visitar crianças em hospitais.

escola para que estes jovens participem dos programas de políticas públicas para a educação continuada como o Enem, PROUNI, FIES, etc.

Um detalhe importante é que para a aplicação desta atividade a equipe técnica precisou se atentar para o calendário sazonal das comunidades, caso contrário não se encontrava os jovens na faixa etária de 15 a 29 anos nos períodos de trabalho externo, quando ocorre o grande êxodo rural. Nas comunidades só se vêem presentes as mulheres, adolescentes abaixo de 14 anos e crianças.

O intuito do diagnóstico era chegar a fatores importantes pra a formação como o transporte e deslocamento dos jovens da zona rural para a sede, onde faríamos as atividades, já que comunidades como a de Moça Santa ficam a 30 km de distância em estrada de terra (quase 1 hora e meia de viagem devido às condições precárias da estrada) e pelo fato de que o projeto pretendia atender jovens de mais de uma comunidade quilombola do mesmo município em uma turma integradora. Saber sobre seus sonhos significava qual o caminho a formação tomaria, pois optou-se em criar uma metodologia adaptada a estes anseios e características peculiares, inclusive sendo esta metodologia adaptada a cada um dos grupos de jovens atendidos, já que havia diferentes perfis em cada cidade.

Sobre os desafios encarados pelos jovens, as palavras-chave mais citadas também utilizando o exemplo da comunidade de Moça Santa/Chapada do Norte foram: Falta de Capacitação – cursos e principalmente em informática (12); Falta dinheiro para estudar/Recurso através de bolsas de incentivo (11); falta de dinheiro/Recurso através de um emprego (11); Falta de Oportunidade (8); Deslocamento – dificuldade de transporte ou local para ficar fora para estudar ou trabalhar (7); Falta de interesse ou iniciativa dos próprios jovens (6) e a Timidez (4).

Dentro da variável “Falta de Oportunidade” fez-se um trabalho de reconhecimento do que seria oportunidade na fala dos jovens. Identificaram-se as seguintes hipóteses: Oportunidades centralizadas sempre para as mesmas pessoas; Preconceito sobre a origem de ser do Vale do Jequitinhonha, ser pobre e de ser negro; Descrédito dado aos que são da comunidade quilombola e/ou da zona rural; Faltam empregos e cursos para este público (jovens quilombolas da zona rural no médio Jequitinhonha); Faltam vagas em cursos existentes (mas muitas vezes os jovens nem sabem se existem cursos por falta de divulgação e não terem acesso à internet e também não procura saber por outras fontes).

Diante dos resultados desta oficina percebemos que precisaríamos de uma didática diferenciada e que o curso não poderia dispensar de técnicas que aguçassem a subjetividade e ao mesmo tempo facilitassem a comunicação.

## **Oficina de Mapas Mentais**

Foram propostas várias atividades de auto criação durante a formação dos Agentes Quilombolas Socioambientais, entre elas a confecção de mapas mentais. Mapas mentais são ferramentas, entre outras coisas, de pensamento, de organização, de visualização e de integração de conhecimentos. *“Um mapa mental permite colocar todas as informações relevantes de um assunto no mesmo campo visual. Assim, quando você muda o foco, o que é feito rapidamente, as informações anteriores ainda estão “quentes” na sua mente, facilitando a compreensão.”*<sup>12</sup>

Optou-se pelos mapas mentais devido os fatores de dificuldade de expressão dos jovens através da fala e de texto. Esta dificuldade envolve muitos fatores da realidade e contexto histórico do jovem negro da zona rural do médio Jequitinhonha e do Brasil, que identifica o foco de analfabetismo, o que também cobra urgentemente a dívida histórica que o país tem com os negros desde o período escravista devido ao pouco acesso á educação formal. Este também é o retrato do trabalhador rural, que deixa os estudos nos primeiros anos do ensino fundamental para o sustento da família, seja em terras próprias ou de seus empregadores.

A realidade do jovem quilombola da zona rural ainda é um retrato das mudanças retrógradadas na educação. Os rapazes, geralmente aos 18 anos de idade desposam as jovens de 13 a 18 anos e passam de 6 a 9 meses fora de suas casas para garantir o sustento financeiro da nova família. As jovens geralmente aos 21 anos já são mães de aproximadamente 1 a 3 crianças e deixa os estudos ao concluírem o ensino fundamental. Escrever sobre sua história ou de sua comunidade torna-se uma tarefa, além de demorada, muitas vezes constrangedora, pois os jovens têm receio de sua ortografia, de sua caligrafia e muitas vezes se calam nas atividades de apresentação oral devido à timidez.



<sup>12</sup> Disponível em <http://www.mapasmentais.com.br/index.php/artigos?id=49>, acessado em 15/09/2012.

**Foto: Mapa Mental - Jovens e Mulheres da Comunidade Quilombola de Poções - Chapada do Norte/MG**

**Fonte:** Equipe Técnica – Projeto Promoção e Desenvolvimento de Agentes quilombolas Socioambientais no Médio Jequitinhonha/2010.

No trabalho realizado com estes jovens para o resgate e reconhecimento de suas lembranças, de seu patrimônio e de sua história, os mapas mentais tornaram-se instrumentos estratégicos de coleta de dados. Através de recursos simples como lápis de cor, giz de cera, fichas de papel colorido, cartolina e hidrocor, foram traçados nos mapas o retrato de seu cotidiano no qual se redescobriram enquanto comunidade quilombola; o patrimônio natural, cultural material e imaterial foi listado através de desenhos criativos, colagens e montagens. Informações subjetivas se concretizaram a medida que os moderadores apenas facilitavam as noções de espacialização a partir de um pontos central e do direcionamento norte, sul, leste e oeste. As atividades foram realizadas com os jovens divididos em grupos e com questionamentos norteadores puderam-se perceber quais eram os olhares dos jovens enquanto sujeitos, enquanto reconhecedores de seu lugar, seu território e sua memória histórica-cultural e coletiva.

Adotando uma visão Freiriana de educação não formal, as demais metodologias utilizadas foram todas enraizadas pela formação transformadora e com intuito de ação multiplicadora. Durante o levantamento e reconhecimento do potencial de cada jovem e de cada comunidade, a auto-estima e o auto reconhecimento enquanto remanescentes quilombolas foram nossos objetivos principais. Como consequência, a sensibilização sobre a proteção do patrimônio e a visualização de que tudo isto pode se tornar um diferencial socioeconômico foi se tornando as temáticas das novas discussões e trabalhos em grupo.

O que antes era corriqueiro, como as espécies nativas do cerrado em transição com a caatinga (bioma com características únicas no planeta), as formas artesanais de se plantar a mandioca e se produzir a farinha, as cantigas e histórias que os avós lhes contam, as paisagens do sertão mineiro, a culinária diferenciada, as manifestações religiosas e até a forma rústica de se morar não eram reconhecidos como algo de valor histórico da civilização brasileira, percebia-se sim o valor afetivo, mas não de consciência da riqueza cultural.

A oralidade foi percebida como fator fundamental para as características de uma comunidade quilombola e que isto influencia na consciência dos direitos pela igualdade racial.

A desconstrução de estereótipos negativados acerca do Jequitinhonha se deu por meio de recursos audiovisuais que contextualizaram a importância do negro na história do Brasil, as raízes históricas do racismo no mundo, o histórico de ocupação dos quilombos não como rotas de fuga, mas sim de resistência de povos livres que foram, um dia, escravizados e que

ainda sofrem o preconceito velado, herdado pela cultura brasileira. Os jovens quilombolas puderam conhecer a história que não é contada nos livros didáticos da educação formal e foram incentivados a análises críticas pessoais e coletivas.

### **Considerações finais**

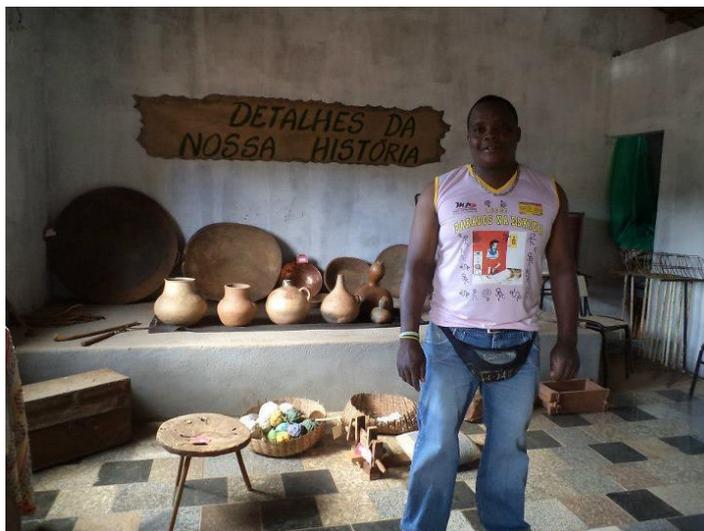
O projeto realizado em 15 meses, excetuando os meses de chuva nos quais as estradas de terra dificultam o acesso das comunidades para além de seus limites, conseguiu formar aproximadamente 70 Agentes Quilombolas Socioambientais. Este agente *“seria um jovem atuante em sua comunidade, aprenderia mais sobre sua cultura, sua história, sua comunidade, sua cidade e sobre a região do Vale do Jequitinhonha e poderia passar este conhecimento para outros jovens e adultos, para as crianças nas escolas”*.<sup>13</sup> Este é o primeiro grande resultado: 95% de frequência e assiduidade dos jovens sendo que, cada um dos três módulos foram realizados com espaços de até 3 meses entre uma formação e outra, resultando assim em 40 horas de formação divididas entre as atividades conceituais e atividades externas de visita técnica.

Sobre as características dos jovens levantadas durante o diagnóstico rápido participativo já descrito, observa-se que houve mudanças significativas ao longo do processo de formação por grande parte dos jovens. O fator timidez foi vencido e a participação criativa foi crescente.

Como exemplo de resultado efetivo, citamos o caso das comunidades de Macuco e Pinheiros do município de Minas Novas, onde a turma apresentou maiores dificuldades, inclusive de interpretar e preencher os questionários avaliativos aplicados no marco zero. Estes apresentaram dificuldades em responder as perguntas – de forma oral – apresentadas, não sabendo ao menos responder o motivo de sua comunidade ser reconhecida como remanescente de quilombola. Entretanto, ao finalizar a formação, a turma conseguiu organizar a festa do padroeiro São Joaquim que não acontecia há mais de 5 anos, mobilizando assim toda a comunidade; duas músicas foram compostas com letras que contam um pouco sobre sua história e de seu patrimônio e no dia da formatura apresentaram três danças de roda que conseguiram resgatar com os mais antigos.

---

<sup>13</sup> Trecho da apostila criada e utilizada pelas autoras para as formações dos jovens do Projeto “Promoção e Desenvolvimento de agentes quilombolas Socioambientais no Médio Jequitinhonha”: CEDEFES/Instituto Oi Futuro. Belo Horizonte, 2011, p.27.



**Foto: Memorial - Comunidade Quilombola Vila Santo Isidoro – Berilo/MG**

**Fonte:** Equipe Técnica – Projeto Promoção e Desenvolvimento de Agentes quilombolas Socioambientais no Médio Jequitinhonha/2010.

Outro exemplo concreto foi da turma da comunidade de Vila Santo Isidoro, no município de Berilo que, após uma atividade prática realizada, onde cada jovem deveria levar para a sala de aula algum objeto, foto ou contar uma história que retratasse sua comunidade. A mesma gerou tanto resultado que os jovens multiplicaram as informações na comunidade, coletaram objetos nas casas dos parentes e moradores da, criaram um memorial para visitação chamado “Detalhes de nossa história” e já receberam visitas das escolas e de alunos extensionistas da Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente estão estudando uma forma de receberem turistas e visitantes no intuito de gerar renda alternativa para a comunidade através do turismo. Esta iniciativa incentivada durante a formação atende em parte á questão da dificuldade destes jovens se manterem em seus territórios tradicionais, já que possibilita uma mobilização local em se pensar formas alternativas de renda no local.

Acredita-se que os resultados alcançados se deram graças ao fato de iniciarmos o projeto com uma dinâmica que teve por finalidade ouvir e conhecer esses jovens, sendo eles, co-autores de toda a metodologia utilizada, respeitando a realidade local.

O trabalho continuado interferiu na mobilização social, assim como a devolução do sentido de vida em comunidade, de responsabilidade pela continuidade da cultura e de consciência de que os jovens quilombolas do Médio Jequitinhonha são herdeiros não somente de uma etnicidade particular, mas de uma dívida histórica com relação aos seus direitos enquanto cidadãos brasileiros.

A educação não formal de qualidade pode ser uma alternativa gerenciada principalmente pelas entidades do terceiro setor sem, contudo, depender das políticas públicas e da Justiça, que caminham a passos lentos, para diminuir esta distância de visão

crítica e transformadora de mundo na vida dos jovens quilombolas, principalmente da zona rural.

### Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Alfredo W. B. Os quilombos e as Novas Etnias. In: O'DWYER, Eliane C. (Org.). Quilombos: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: FGV, 2002, p. 43-81.

BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de nov. 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm)> Acesso em: 19 jul. 2012.

FERREIRA, Ricardo Franklin. O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afrodescendente. *Psicologia & Sociedade*, São Paulo, v.14, n.1, p.69-86, jan./jun.2002.

FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.) Brasil afro-brasileiro. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

HEYWOOD. Linda M. Diáspora negra no Brasil. São Paulo: Contexto, 2009.

M'BOKOLO, Elikia. África negra: história e civilizações. Tomo I. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009.

OLIVEIRA, Eduardo David de Oliveira. Elementos Estruturantes das Sociedades Africanas. Disponível em: <<http://afrobrasileira.multiply.com/journal>> Acesso em: 15 de jul. 2010.

SANTOS, Laura Maria. In: SOLARI, Patrícia (ORG.). Vivência de Saberes: Quilombo Campinho da Independência. Paraty, RJ: UNESCO, 2008.

SANTOS, Maria Elisabete Gontijo dos; SANTOS, Maria Elisabete Gontijo dos; CAMARGO, Pablo Matos. Comunidades quilombolas de Minas Gerais no século XXI: história e resistência. Belo Horizonte: Autêntica, CEDEFES, c2008. 391 p.

SECRETARIA DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. Programa Brasil Quilombola. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/.arquivos/pbq.pdf>> Acesso em: 19 jul. 2012.

## Nós e os nós: a rede de proteção na perspectiva das organizações não governamentais – dilemas e potencialidades

Ailton de Souza Aragão<sup>14</sup>

Maria das Graças Carvalho Ferriani

### Resumo

Apoiadas pelos poderes públicos ou pela iniciativa privada, as Organizações Não Governamentais (ONG's) têm atuado, complementarmente, nos efeitos das vulnerabilidades. Analisou-se, sob a perspectiva dos sujeitos, a estruturação, os desafios e as potencialidades da rede para o acolhimento das demandas de crianças e de adolescentes de Uberaba-MG. Tratou-se de pesquisa qualitativa conduzida com coleta de entrevistas semiestruturadas de: 3 coordenadores e 1 psicólogo de entidades para dependência química; 1 coordenador de acolhimento institucional; 3 coordenadores e 1 psicólogo daquelas que oferecem múltiplos serviços e ainda, com 1 representante da Promotoria da Infância e da Juventude. A pesquisa fora aprovada pelo CEP-EERP/USP. Agrupamos e analisamos os conteúdos segundo a interpretação dos sentidos. Dois núcleos temáticos destacaram-se: as *relações interinstitucionais ante a política de proteção* e *os desafios do cotidiano*. O primeiro elucidou a relevância das ONG's no acolhimento de casos de violências não atendidos pelas instituições estatais, mas integrar a rede não representa relação de respeito aos limites estruturais e humanos de cada ONG. As rotinas burocráticas da rede de responsabilização e de defesa representam desafios na organização dos serviços. Urge ofertar formação permanente para ampliar a contribuição das ONG's na rede de proteção. E ainda a necessidade de valorização pelos demais setores (educação, saúde, proteção social e judiciário) e a participação na formulação de políticas públicas no interior do Conselho de Direitos.

**Palavras-chave:** Proteção social; Violência; Vulnerabilidade.

### Introdução

Diante do Estado mínimo, preconizado pelas interpretações neoliberais, observa-se a emergência das redes de proteção no auxílio dos sujeitos nos muitos processos que exigem cuidados. E junto a elas estão as Organizações Não Governamentais (ONG's) que, inseridas nos territórios ou a sujeitos que demandam bens e serviços, visam amenizar as ausências do Estado.

Reside aí um dos dilemas do denominado Terceiro Setor na atualidade: se é de natureza não governamental, o que justifica o próprio Estado investir no Terceiro Setor se não para compensar sua ausência? Ao longo do estudo problematizaremos o Terceiro Setor como

---

<sup>14</sup> Doutor. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Fapesp

traço característico da sociedade neoliberal e ao mesmo tempo como integrante da rede de proteção às crianças e adolescentes vítimas de violências. (MONTAÑO, 2003).

Essa problemática surge de estudos tais como os de Souza, Souza e Tocantins (2009) que reforçam uma conclusão a que chegaram Regina C. T. Miotto (2002) e Eduardo N. Stotz (2009): a crise dos sistemas formais de proteção social, sobretudo aqueles fundados e centralizados na presença de programas e projetos vinculados ao Estado, como garantidor de direitos sociais, trouxe à tona novos sujeitos sociais, um deles é o Terceiro Setor, representado pelas ONG's.

Em linhas gerais, o “terceiro setor” se constitui por grupos formalizados da sociedade civil, ou seja, contrapõe-se ao “primeiro” (Estado) e ao “segundo” (mercado) e se organiza de acordo com as demandas da própria sociedade. Carlos Montaña (2003) adota o uso de aspas no termo “terceiro setor” por compreender que o mesmo está vinculado às tradições acadêmicas, científicas, econômicas e políticas conservadoras da lógica do capital, dentre as quais o “institucionalismo norte-americano”. Em sua interpretação, o termo está mais para a privatização da questão social por parte do próprio capital do que para o enfrentamento do Estado à mesma.

Porém, como asseveram Montaña (2003) e Stotz (2009) não podemos fragmentar o fenômeno da emergência do “terceiro setor” sob pena de reproduzir a lógica positivista. Assim, segundo ambos os autores, devemos ir além da mera “organização formal” da sociedade civil diante do “Estado mínimo”.

Falamos aqui da escalada histórica do neoliberalismo nos países capitalistas, em especial nos de capitalismo periférico que se caracterizam, por exemplo, pela precarização das conquistas históricas da classe trabalhadora, da pregação ética do consumo como forma de realização pessoal, da superficialidade ou do esvaziamento das reflexões acerca das competências do Estado ante “questão social e do poder de desarticulação dos “velhos movimentos sociais” e suas lutas por salário e redução da jornada de trabalho, por exemplo. (ALVES, 2001; MONTAÑO, 2003; BEHRING; BOSCHETTI, 2007; SANTOS, 2009).

A esse respeito, a síntese de Carlos Montaña é elucidativa:

[...] o debate do “terceiro setor” desenvolve um papel ideológico claramente funcional aos interesses do capital no processo de reestruturação neoliberal, no caso, promovendo a reversão dos direitos de cidadania por serviços e políticas sociais assistenciais universais, não contratualistas e de qualidade, desenvolvidas pelo Estado e financiadas num sistema de solidariedade universal compulsória. (2003, p.19)

O olhar sobre a totalidade do fenômeno denominado “terceiro setor” e as redes de proteção nos permite observar, portanto, a existência das contradições inerentes ao próprio processo de acumulação capitalista, dentre as quais, a necessidade de impor sobre o Estado os limites de sua atuação ante a questão social sem afetar, contudo, a reprodução do capital.

Sendo elas mesmas parte da sociedade, as ONG’s assumem a função de prover serviços sociais antes alocados unicamente nos órgãos governamentais. Nessa “nova ordem”, cada ONG decide – muitas sem a participação da coletividade – onde empenhará seu capital humano e o financiamento recebido. Assim, reforça-se o paradigma cartesiano no modus operandi das ONG’s e não se promove um olhar sobre a totalidade da questão social, pois as ações são caracterizadas pela fragmentação e/ou a sobreposição de esforços. Daí a utilização da expressão “privado, porém público”. Ou seja, abandona-se o caráter público da efetivação dos direitos sociais e incorpora-se a lógica privada no financiamento e na gestão dos serviços direcionados à sociedade, inclusive os de saúde. (MIOTO, 2002; MONTAÑO, 2003; STOTZ, 2009).

Para esses autores, não se trata apenas do reconhecimento das muitas ações do “terceiro setor” e sua contribuição na minimização dos efeitos da questão social, mas dirigir a reflexão para a totalidade do fenômeno implicada na privatização dos direitos sociais por parte de uma “indústria do social”, como fora expresso no filme *Quanto vale ou é por quilo?*<sup>15</sup>, bem como a promoção da despolitização do “terceiro setor”, expressa, segundo Montaña (2003), pela

[...] passagem e tentativa de substituição do “velho sindicato classista” pelos “novos movimentos sociais”, particularistas, segmentados, por fora do aparelho do Estado, das contradições de classe, sem articulação com os partidos políticos, com os sindicatos, sem questionar a produção e a distribuição, mas visando ao consumo e à redistribuição – no entanto com demandas surgidas das próprias necessidades da população. (MONTAÑO, 2003, p.149)

Mas há outra forma de realização das atividades do “terceiro setor” no atual momento da reprodução do capital: a substituição dos movimentos sociais pelas ONG’s.

[...] [pois] agora não apenas como identidades supraclassistas, pontuais e singulares, mas, sobretudo em “parceria” e articulado com o capital e com o Estado, e cujas demandas não surgem diretamente das necessidades da população, mas das “condições” de financiamento das entidades e fundações financeiras. (Idem. p.149)

---

<sup>15</sup> Filme brasileiro de 2005 que retrata como o financiamento do terceiro setor pelo “primeiro” e “segundo” setores retroalimenta outra indústria: a reprodução do capital e seus desdobramentos, dentre os quais, a perpetuação da vulnerabilidade, sem, contudo, promover a emancipação humana.

Essas reflexões iniciais subsidiam o objetivo do presente texto o de analisar, sob a perspectiva dos sujeitos do terceiro setor, a estruturação, os desafios e as potencialidades da rede de proteção para o acolhimento das demandas de crianças e adolescentes oriundas dos demais sujeitos coletivos.

### Percurso Metodológico

O estudo é parte de uma pesquisa mais ampla que teve como objetivo central conhecer e analisar a atuação da rede de proteção social à criança e ao adolescente no município de Uberaba-MG, a partir da ótica dos sujeitos sociais nela envolvidos. Essa investigação, realizada em 2011 no município de Uberaba, Minas Gerais, foi aprovada pelo Comitê de Ética da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP, com o parecer número 1286/2011. Para o delineamento desta investigação adotamos a abordagem qualitativa como uma alternativa metodológica que permite compreender a realidade vivenciada pelos sujeitos sociais em sua amplitude histórico-dialética.

Assim, entendemos que os sujeitos do terceiro setor são produto das contradições das relações estabelecidas, por exemplo, no campo político, e que seus discursos acerca do desempenho das atividades dos demais entes “refletem ou refratam’ os conflitos e as contradições próprias do sistema de dominação”. (MINAYO, 2000, p.110).

Segundo Lang (1999), o depoimento oral, obtido como entrevista semi estruturada, é uma boa estratégia para pesquisas qualitativas cuja intenção é obter informações com o intuito de complementar e/ou ampliar a pesquisa. Uma pesquisa cujos métodos são estritamente quantitativos requer o depoimento oral – ou de outras fontes – para permitir a abrangência da complexidade inerente aos fenômenos sociais. Entendemos os depoimentos orais dos sujeitos – ou dos documentos por eles produzidos – em sua dimensão histórico-dialética e o momento de encontro entre pesquisador-pesquisado como de interação.

Assim, foram entrevistados 10 sujeitos, dos quais um da Promotoria da Infância e da Juventude e 09 sujeitos do terceiro setor, conforme o Quadro 1.

TIPO/SUJEITO	SETOR/ÁREA	NÍVEL/ÁREA DE ATUAÇÃO	PROFISSIONAL	TOTAL
<b>Estatal</b>	Sistema de Justiça	Ministério Público da Infância e da Juventude	Promotoria	1
<b>Sociedade Civil</b>	Terceiro Setor	Dependência Química	Coordenador/a	3
			Psicólogo/a	1
		Acolhimento	Coordenador/a	1

Institucional		
Múltiplos Serviços	Coordenador/a	3
	Psicólogo/a	1

Os nomes dos sujeitos foram omitidos para preservar o anonimato. E no lugar dos mesmos foram elaborados códigos para identificá-los ao longo da pesquisa. Como demonstra o Quadro 2.

ORGANIZAÇÕES	PROFISSIONAIS	SIGLA
<b>Profissionais de Organizações do Terceiro Setor</b>	Coordenador/a de Instituição do Terceiro Setor	C-TS
	Psicólogo/a de Instituição do Terceiro Setor	P-TS
<b>Judiciário</b>	Representantes do Ministério Público da Infância e da Juventude	P-IJ

Em termos de análise de dados, utilizou-se o método de interpretação de sentidos, baseado em princípios hermenêutico-dialéticos para a interpretação do contexto, das razões e das lógicas dos depoimentos (GOMES et al., 2005). A trajetória analítico-interpretativa seguiu as seguintes fases: (a) leitura exaustiva dos depoimentos; (b) identificação de sentidos atribuídos às formas de se lidar com a violência cometida contra crianças e adolescentes; (c) elaboração de eixos analíticos, realizada a partir da decomposição do que foi descrito em elementos estruturantes das falas e levando-se em conta os aspectos simbólicos presentes nessas falas; (d) interpretação, na qual elaboramos uma síntese do que foi analisado, produzida por meio do diálogo entre material empírico e perspectiva teórica do estudo.

Agrupamos e analisamos os conteúdos segundo a interpretação dos sentidos. Dois núcleos temáticos destacaram-se: *as relações interinstitucionais ante a política de proteção e os desafios do cotidiano*.

## Resultados

### *As relações interinstitucionais ante a política de proteção*

A política de proteção integral à criança e ao adolescente em vigor no Brasil é pautada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Sobre ela se assentam as estratégias de promoção dos direitos e de proteção às crianças e adolescentes vítimas das várias expressões da violência.

Na cidade de Uberaba (MG) as políticas remontam ao ano de 2001 e que visavam a proteção às violências de natureza sexual. No entanto, essa política não fora reavaliada em sua

eficiência e eficácia no tocante aos determinantes sociais da violência. Assim, sob as prerrogativas jurídicas previstas no ECA e ante a ausência dos poderes públicos, as ONG's têm se ocupado com um sem número de demandas: saúde, educação, cultura e profissionalização; acolhimento institucional de crianças e adolescentes, acolhimento institucional de adolescentes dependentes químicos de ambos os sexos.

Ante o caleidoscópio das violências, a política de proteção integral prima pela horizontalidade e da intersectorialidade, haja vista a complexidade das situações de violência nos territórios onde se localizam as ONG's nas cidades.

Uma das coordenadoras de uma entidade do terceiro setor expôs a realidade de uma criança de 8 anos de idade que frequenta a entidade, cujo pai é um traficante do bairro e que, paradoxalmente, vive em uma família com boas condições financeiras:

C-TS 6. A gente já tem notícia do menino de dezesseis que já tá por aí com o pai. Traficando. E aí se a gente denuncia, a gente fica numa situação complicada. Se não denuncia... É... Então, eu acho que a gente tem que fazer denúncia anônima, e chamar o Conselho Tutelar, do jeito que a gente sempre faz. Porque alguma coisa tem que ser feita. Não pode estar na presença [do pai]. [...] Ele está fazendo isso tudo na frente de um menino de oito anos.

Mais adiante, sobre esse mesmo fato, o sujeito ressalta como o tráfico de drogas e a violência, que lhe é adjacente, vitimiza os mais vulneráveis do grupo: mulheres e crianças. Sujeitos que sofrerão calados a violência, uma vez que, em grande medida, dependem do homem para o provimento de suas necessidades materiais. (UDE, 2008).

C-TS 6. [...] É uma vítima. Ela [a mulher] não consegue nem separar desse homem, porque ele a mata na esquina se ela fizer isso. Entende? Então, ela não tem muita escolha. É uma vítima tanto quanto as crianças.

O terceiro setor possui uma presença expressiva na recepção dos encaminhamentos oriundas do Conselho Tutelar ou da Promotoria da Infância e da Juventude, seja no acolhimento dos/das adolescentes adictos de drogas, ou mesmo de comunicação de trabalho infantil. O sujeito C-TS 7 expôs a dificuldade de acolher um adolescente usuário de *crack*:

C-TS 7: Então, uma vez a gente recebeu um adolescente de doze anos que era usuário de crack. [...] Falei "Não, ele é tão novo. Vamos tentar." Meu Deus do céu. Nós ficamos por conta dele o dia que ele esteve aqui. Ele não socializa. Ele briga com os demais. [...] Eu até falei para a [Conselheira]: "nós não damos conta. Nós não temos essa estrutura. [...] Ele está precisando [...] internar [...] desintoxicar". [...] aí fica complicado, porque acabou que um projeto que é para acolher, teve que excluir. (Grifos nossos).

Outros encaminhamentos oriundos do Conselho são mais amenos, porém, não menos complexos, como salienta o C-TS 7:

[...] pais que não estão dando conta de educar, que não estão colocando limite, muitas vezes é essa a queixa. [...] À vezes é para [fazer] curso, porque o menino, o adolescente está ocioso, está na rua...

A complexidade de atendimentos e de prestação de serviços promovidos pelo terceiro setor às demandas do segmento revela a pseudo insuficiência dos recursos públicos no município. Como expuseram Zaluar (1994), Draibe (1990), Montañó (2003) e Mito (2010a), os reflexos das políticas sociais neoliberais e sua forma focalizada, fragmentada e emergencial de agir sobre as expressões da questão social, mobilizando a sociedade civil sob o signo da responsabilidade social, ocultam as causas estruturais do desmonte do Estado em seu dever social. (GOHN, 2000; GARCIA, 2004).

A esse respeito, um sujeito elabora a seguinte reflexão:

C-TS 5. [...] Tem casos que às vezes a gente institucionaliza e a gente percebe que se tivesse uma escola de tempo integral, se fosse acompanhado pela família, por quem deveria estar acompanhando, não precisaria institucionalizar. [...]

Isso posto, a decisão de institucionalizar uma criança ou adolescente, segundo a Resolução n.109, é uma das últimas medidas a ser adotada pelos serviços de proteção social. Ações extremadas que são traumáticas para crianças, adolescentes e suas famílias e que poderiam ser evitadas, segundo o C-TS 5, caso algumas políticas públicas fossem estruturadas *a priori* intersetorialmente permitiriam nortear as ações no cotidiano da rede de proteção.

### ***Os desafios do cotidiano para a efetividade da rede de proteção***

Os encaminhamentos e notificações recebidos pelas entidades do terceiro setor revelam a continuidade de relações hierarquizadas. Hierarquia essa que revela uma cultura personalista e, por vezes, autoritária que desconsidera as idiosincrasias da área de atuação ou do perfil dos atendimentos. Disso surge um dilema para o terceiro setor: na ausência de vagas nas entidades públicas e em nome da defesa da criança ou do adolescente que teve seu direito violado, a instituição é obrigada a acolher a demanda?

C-TS 7. [...] na hora de encaminhar, [o Conselho Tutelar deveria] conhecer melhor. Talvez [...] procurá-los também. [...] Ou então assim, a gente liga muito, pede alguma orientação. Sabe? [...] eu acho que precisa estreitar mais isso. Eles fazerem mais visitas e conhecer melhor, mais de perto [o trabalho da entidade].

O conjunto de ações entre os entes são fundamentadas, por exemplo, na Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS). Sobre essa última, a Resolução n.109, de 11/11/2009, expõe a relevância do referenciamento dos serviços de proteção social básica aos CRAS's a fim de favorecer a hierarquização da rede socioassistencial. Compreensão essa que, segundo os sujeitos do terceiro setor, ainda está aquém das necessidades para garantir, por exemplo, a agilidade no atendimento das demandas de crianças e adolescentes bem como a descentralização na formulação das políticas de assistência social. Pois como reflete um dos sujeitos, o objetivo ainda é disciplinar as famílias.

C-TS 5. Isso tudo que eu estou falando, está relacionado com a criança e com a família dela. Se eu olhar só para a criança e não para a família, eu não atendo. Na verdade a

gente vai ficar em obra sem resultado nenhum. Quando fala que acompanha a família, na verdade a gente continua no Código de Menores em relação às famílias [procurando discipliná-la].

A sustentação dessa percepção de família é sustentada por alguns discursos. Longe de pretender a homogeneidade entre os sujeitos socialmente constituídos, o discurso destaca as alterações no padrão familiar como originários das situações de violência que chegam ao Conselho Tutelar e, deste, para as entidades do terceiro setor.

C-TS 7. Eu percebo que há todo tipo de caso. Tem as famílias que não tem problema nenhum relacionado à violência. Porque o problema mesmo é falta da mãe ter mais pulso com o menino, e aí ele fica aquele menino indomável, que dá trabalho na escola e dá trabalho aqui [na instituição]. E aí a gente tem que sentar com a mãe e falar mesmo. “Olha, a sua conduta tem que mudar com ele.” [...]

Mas a cobrança dos sujeitos do terceiro setor sobre a família vai além do *modus educandi* doméstico e se reporta às situações de drogadição dos adolescentes.

C-TS 1. Ultimamente nós estamos trabalhando em um processo que a família sempre venha. Ela que venha atrás. Mas o começo da dificuldade da família, começa na internação. Portanto, quando o Conselho liga [...] nós falamos: “Está vindo algum responsável junto? [...] a família quer simplesmente que [o Conselho traga], eles não querem nem aparecer aqui... Quer que a viatura [policial] traga, traga a roupa dele e largue aqui, e passe aqui talvez de vez em quando [...]. Então, já está naquela situação que [a família] não aguenta mais.

Para além dos desafios de compreensão e de intervenção sobre o espaço doméstico e seu *modus comunicandi* cotidiano que atravessa o *modus operandi* das instituições do terceiro setor e sua relação com os demais sujeitos da rede de proteção.

C-TS 4. [...] há pouco tempo o Conselho me ligou no final de semana, estava desorientado porque tinha uma menina de treze ou quatorze anos que precisavam deixar em uma instituição. Aí a gente foi procurar saber: era uma menina que já tinha passagem de beira de estrada, que andava com uns homens na rodovia e que o pai fazia a menina se prostituir. Como que nós colocamos uma menina dessas, no meio de nossos adolescentes aqui? [entidade para acolhimento institucional de crianças e adolescentes]

O conselheiro, cujo dever é zelar pela proteção de uma criança ou adolescente vítima de violência intrafamiliar ou de qualquer outra forma de violação, pode proceder de modo equivocado. No afã de proteger os direitos há que se considerar, segundo os sujeitos, o público atendido pela entidade e a natureza da violência cometida ou sofrida. Como destaca o C-TS 1, que tem como objetivo acolher e trabalhar com adolescentes adictos de drogas, e o C-TS 4, o acolhimento institucional se faz mediante o exposto na Resolução n.109, como por exemplo, de violência física, psicológica e negligência ou violência sexual:

C-TS 1. O tempo todo [o Conselho Tutelar pode encaminhar]. Me ligou um conselheiro e falou “Olha, eu estou aqui na delegacia e tem um adolescente aqui.” Aí a minha

pergunta é a seguinte: “Ele é dependente químico?” “Não. Não sei. Mas foi pego.” Às vezes foi pego furtando e não é dependente químico. O que a gente tenta separar aqui? Se vem um que não é dependente químico para cá... O que acontece se ele fica muito tempo? Ele acaba aprendendo. Já aconteceu. [...]

Conduzir para o acolhimento institucional compulsório, ainda que transitoriamente, numa instituição para, depois, averiguar os seus determinantes e encaminhar os procedimentos normativos não é uma ação aceita pelos sujeitos que se manifestam contrariamente às determinações do Conselho Tutelar ou mesmo do Juizado. Porém, quando o fazem correm o risco de perderem sua liberdade por descumprirem uma determinação judicial:

C-TS 1. Manda quem pode, obedece quem tem juízo. Só. [...] Nós temos que atender todo o mandado que é vindo de lá [do Juizado]. Nós precisamos atender.

Porém, segundo o P-IJ, muitas organizações sociais ou mesmo indivíduos compreendem o Ministério Público da Infância e da Juventude (MPIJ) como “última saída” para resolução dos dilemas e, portanto, se o fazem, o MP não pode frustrar a expectativa daquele que procura a Justiça:

P-IJ. Eu acho que não deve ser, mas a gente também não deve frustrar este sentimento. Porque se ela [o indivíduo ou a organização] vê naquilo que ela acha que é a última saída e vê que não vai resolver, aí realmente ela vai se frustrar. Então, não podemos nos dar o direito de frustrar estas expectativas, a gente tem que tentar resolver, muitas vezes encaminhando, re-alinhando para os responsáveis, cobrando o retorno. E aí parece que muda, porque a gente cobra mesmo. A gente tem esta relação ótima de horizontalidade... mas quando é necessário cobrar, é a nossa missão e a gente não pode fugir dela.

Fica patente que a relação hierarquizada entre o setor judiciário e o terceiro setor se apresenta, em grande parte, como relação de poder diante dos fatos nos quais há relutância do coordenador da entidade em acolher uma determinação do Conselho Tutelar pelo acolhimento institucional. Assim, onde há resistência, o MP decide e determina, pois é o zelo pelo direito e a defesa da criança e a do adolescente que estão em jogo para esses sujeitos. Mas essa relação é avaliada não enquanto instituição, mas como pessoas que ocupam lugares de poder, uns em relação aos demais.

C-TS 5. [A relação] vai depender muito de quem está a frente, da forma com que vê o homem, o mundo, a vida em sociedade. Então, já tivemos juízes que realmente se preocupavam com crianças e realmente seguiam o que está no ECA; os promotores da mesma forma. Eu já cheguei a perguntar para juízes, por telefone, obviamente, se era para seguir o Código de Menores ou se era para seguir o ECA. [...]

O questionamento lançado emerge do processo de consolidação da rede de proteção, ou seja, seus sujeitos ora se aproximam ou se distanciam, ora se enfrentam ou fazem concessões:

C-TS 5. [...] Quando eles desconsideram as equipes e os gestores da instituição isso é muito preocupante. A minha relação com o judiciário hoje, eu diria que eu piso em ovos. E eles também pisam em ovos comigo. Acaba que a gente fica em uma relação muito difícil.

Essa instabilidade relacional entre os vários sujeitos da rede gera imobilismos de todos os lados e contribui para a manutenção de relações de poder extremamente autoritárias, às vezes, em nome da celeridade dos processos e da defesa dos direitos de crianças e adolescentes.

De acordo com o P-IJ, existe um esforço institucional para horizontalizar as relações com os sujeitos coletivos que compõem a rede de atendimento, inclusive com o terceiro setor, superando a percepção de que o Juizado ou o Ministério Público são entes inatingíveis devido ao complexo burocrático que os cerca:

P-IJ: [...] O terceiro setor é feito de pessoas [...] bem intencionadas [...]. Mas [...] não estão acostumadas com a burocracia que o judiciário exige. [...] São muitos ofícios, muitos alvarás e às vezes a pessoa quer resolver, mas ela precisa resolver de um jeito que não está correto. Ela precisa oficializar esta situação. Então, a gente faz este trabalho de desconstrução de que o Judiciário e o MP são inatingíveis. A gente tem atendido muito as instituições que chegam até nós com demanda, temos tentado atendê-las da melhor maneira possível para tentar desconstruir a inacessibilidade e tentar implementar uma coisa que para a gente é pedra de toque que se chama resolutividade. (Grifos nossos)

## Discussão

Como verificamos acima, o terceiro setor tem atuado nas expressões da questão social diante dos segmentos populacionais vulnerabilizados à margem do acesso aos direitos sociais que são de responsabilidade dos poderes públicos. Para muitos autores a gênese do denominado “terceiro setor” reside na desmontagem sistemática do Estado (o primeiro setor) com a política neoliberal já nos anos finais da década de 1970. No que tange ao enfrentamento das expressões da questão social, o Estado “mínimo” pressupõe que as políticas de assistência social podem ser atendidas pela iniciativa privada (o segundo setor – o mercado). (NETTO, 2001; MIOTO, 2010a; 2010b).

Ao mesmo tempo, as organizações do terceiro setor podem surgir de iniciativas da sociedade civil organizada como resposta pontual a uma das expressões da questão social, tais como o acesso à alimentação, à educação, à cultura, ao meio ambiente, à cultura, dentre outras. A mobilização social surgiria, então, como uma resposta efetiva à ausência do Estado.

No entanto, como ressaltam Montaño (2003) e Garcia (2004) as iniciativas da sociedade civil não podem ser compreendidas em si mesmas em relação ao Estado, deslocadas de outros determinantes, dentre os quais a terceirização da força de trabalho, a revisão e mesmo a

redução de direitos trabalhistas. Há, ainda, o deslocamento do dever do Estado, enquanto provedor dos direitos sociais, para “o dever da sociedade” em remediar os efeitos contraditórios do padrão de desenvolvimento e consumo capitalistas. Compreende-se, portanto, que o terceiro setor é:

[...] um fenômeno real inserido na e produto da reestruturação do capital, pautado nos (ou funcional aos) princípios neoliberais: *um novo padrão (nova modalidade, fundamento e responsabilidades) para a função social de resposta às sequelas da questão social, seguindo os valores da solidariedade voluntária e local, da auto-ajuda e da ajuda-mútua.* (MONTAÑO, 2003, p.22)

Com essa afirmação o autor reitera a impossibilidade de considerarmos o fenômeno em si mesmo sob pena de perdermos de vista a noção de totalidade histórica e contraditória, ou seja, de reconhecermos o terceiro setor como produto e resposta de um modo de produção e de apropriação da riqueza essencialmente antagônico.

Desse modo, ainda que a ascensão do terceiro setor na resposta às manifestações da questão social possa ser caracterizada como uma expressão de “democracia”, de “cidadania” ou de “acesso efetivo aos direitos sociais” há que se considerar o fundamento ideológico oculto na prática dessas organizações: a assistência privada aos pobres como um direito não cumprido pelo Estado ou, ainda, a oferta de serviços de natureza variada.

Como salienta Montaño (2003), as iniciativas da sociedade civil não são resultantes da mera ausência do Estado, mas, inclusive, de sua presença no terceiro setor, financiando-o e estimulando sua manutenção. Ao mesmo tempo em que o faz, o Estado convoca o segundo setor (as empresas) para fazê-lo e promove abatimentos em impostos e outros incentivos fiscais. Sob esse aspecto, Gohn (2000) é contundente:

[...] é preciso lembrar também que o terceiro setor é bastante contraditório. Envolve uma gama de entidades com articulações e espectro político-ideológico variado. Trabalhar com entidades que construíram seu *currículum* a partir de ações voltadas para a cidadania e emancipação social dos excluídos é um ponto fundamental. Não basta ter parcerias com entidades da sociedade civil para garantir a democratização da gestão pública. É preciso verificar sua natureza, em que medida estas entidades trabalham segundo os pressupostos da construção de direitos, visando construir redes de solidariedade que apontem para alternativas de superação da situação existente. Deve-se sempre desconfiar do trabalho das entidades que atuam segundo uma ótica assistencial-compensatória, desenvolvendo programas que tratam a população não como cidadãos com direitos, mas como clientes usuários de serviços públicos, que deveriam ser oferecidos pelo estado e agora estão sendo “ofertados” por eles. (GOHN, 2000, p.189-90, Grifos nossos)

Como vimos, as muitas situações que resultam em violação de direitos são oriundas de condições sociais crônicas que se adensam com o tempo (vulnerabilidade programática); condições que poderiam ter sido alvo de intervenção de políticas públicas intersetoriais. No

entanto, as ações das entidades do terceiro setor (e das equipes de referência dos CRAS' e das EFS's) são, em sua maioria, motivadas pela situação aguda. O terceiro setor, como demonstra ampla literatura, têm absorvido parte significativa da demanda de violação de direitos de crianças e adolescentes.

Ao considerarmos que a trama da rede de proteção social requer a horizontalidade nas relações, a definição dos atributos de cada sujeito coletivo da rede, por si mesmo, e a circulação dessas atribuições no interior da rede favorece o respeito mútuo não apenas das ações, mas dos princípios que norteiam a prática desses sujeitos. (WHITAKER, 1993; VILLASANTE, 2002).

No tocante aos processos burocrático-normativos presente nas relações entre os sujeitos institucionais, o acompanhamento exige o comprometimento ético e duradouro dos profissionais envolvidos, os quais devem compartilhar, senão dos mesmos, de fundamentos epistemológicos e metodológicos semelhantes relativos aos procedimentos a serem adotados pelos setores envolvidos na proteção integral. Tais procedimentos, por sua vez, devem ser construídos e compartilhados junto à comunidade atendida, com o objetivo de contribuir na prevenção de violências e na denúncia aos órgãos competentes. (UDE, 2008; IWAMOTO; MIRANZI, 2008).

As reflexões acima apontam para os riscos do personalismo no atendimento das demandas por proteção social, pois as condições históricas de vulnerabilidade individual e social tendem a se perpetuar, posto que os indivíduos – atomizados – não têm acesso ou não se apropriam do conjunto de informações com a qualidade necessária para compreenderem suas demandas e, tampouco, como encaminhá-las no complexo e burocratizado emaranhado de trâmites setoriais. (AYRES et al., 2003; PAUGAM, 2003).

### **Considerações Finais**

O estudo demonstrou que a relação do terceiro setor com a rede de defesa e de responsabilização (Conselho Tutelar, Ministério Público e o Juizado), se estabelece no atendimento das demandas de violência, ou seja, em sua manifestação aguda. O que denota a ausência da construção intersetorial de uma política pública alinhada às determinações sociais da violência.

Observamos a presença e a manutenção de relações conflituosas entre esses sujeitos coletivos; relações que foram da imposição de decisões judiciais, passando pelo desrespeito aos princípios institucionais e chegando às ameaças de privação de liberdade dos sujeitos do terceiro setor. Relação que revela, portanto, a perpetuação de relações hierárquicas entre os sujeitos coletivos; relação que promove distanciamento institucional – e mesmo pessoal – em relação à defesa e promoção dos direitos de crianças e adolescentes.

Diante dos embates relacionais verificamos que os sujeitos coletivos têm se deparado com uma sociedade ideologicamente mais complexa em relação às suas exigências sobre os indivíduos. Assim, a venda da força de trabalho e o consumo se apresentam, naturalmente, como sinônimo de “inclusão” social, com vistas a contemplar a totalidade das necessidades humanas. E, se não contempladas, podem redundar em respostas violentas, sobretudo por parte das camadas subalternizadas, residentes nos territórios de maior vulnerabilidade. Respostas que incidirão sobre as famílias “inadequadas” com vistas ao restabelecimento da ordem social e que, como apontou um sujeito acima, serão prontamente alvo de repressão e disciplinarização dos poderes legal e formalmente constituídos.

Em resumo, verificamos que as relações no interior da rede de proteção social podem ser dificultadas quando:

- Mantêm a cultura assistencialista, voluntarista, personalista e clientelista no atendimento das expressões da questão social.
- Ficam preservadas as relações autoritárias de poder, burocrático-formalistas e tecnicistas de caráter empresarial.
- Os sujeitos coletivos agem isolados uns dos outros, promovendo a sobreposição de ações voltadas ao atendimento dos casos agudos de vulnerabilização.
- Há a adesão a políticas sociais de cunho neoliberal, caracterizadas pelo focalismo e fragmentação por segmentos populacionais, geracionais ou por tipo de “problema”.
- São excluídos os sujeitos organizados da sociedade civil na deliberação das demandas.
- Há a individualização, privatização doméstica ou deslocamento para a sociedade civil da resolução das expressões da questão social.

Mas verificamos que os nós podem ser desatados das relações entre o terceiro setor e os demais entes na medida em que:

- As relações são horizontalizadas na produção e na disseminação das informações entre os sujeitos da rede.
- As deliberações acerca das demandas coletivas são objeto de discussão e de reconhecimento recíproco dos sujeitos envolvidos.
- A construção de estratégias de controle social e empoderamento estão na pauta da rede de responsabilização, de defesa e de atendimento.

Em suma, a efetivação da rede de proteção requer a compreensão da totalidade dos determinantes da violência bem como a compreensão de sua dinâmica territorial. Sem a qual o fazer de sujeitos coletivos e históricos diante das expressões da questão social se manterá de curto alcance.

Certamente que não se trata de um processo simples e tampouco pacífico, pois ampliar o fazer conselhistas configura a superação do mero fazer diuturno, burocratizado e imediatista. Assim, como observamos nos depoimentos dos conselheiros e nos muitos sujeitos da rede de proteção, é mister romper com a percepção ingênua e tecnicista do seu próprio fazer – e dos demais sujeitos. Na medida em que o conselheiro, enquanto sujeito histórico, constrói com seus pares e demais sujeitos sociais, uma compreensão ampliada, complexa e totalizante dos mecanismos que engendram a violação de direitos de crianças e adolescentes numa sociedade estruturalmente violenta, alça vãos rumo à emancipação dos sujeitos. Para tanto, o primeiro passo é reconhecer-se como uma das pedras que compõe a ponte, como nos lembra o literato:

“Marco Polo descreve uma ponte pedra por pedra.

- Mas qual é pedra que sustenta a ponte? – pergunta Kublai Khan.

- A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra – responde Marco -, mas pela curva do arco que estas formas.

Kublai Khan permanece em silêncio refletindo. Depois acrescenta:

- Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.

Polo responde:

- Sem pedras o arco não existe.” (CALVINO, 2001, p.79)

### Referências

- ALVES, G.. **Dimensões da globalização**: o capital e suas contradições. Paraná: Práxis, 2001.
- AYRES, JRCM. et al. O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. In: CZERESNIA, D; FREITAS, CM (Orgs.). **Promoção da saúde**: conceitos, reflexões, tendências. Rio de Janeiro, FIOCRUZ, 2003. cap.06, p.117-139.
- BEHRING, ER; BOSCHETTI, I. **Política social**: fundamentos e história. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e do Combate à Fome. Conselho Nacional de Assistência Social. Resolução n. 109, de 11 de novembro de 2009. **Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Brasília, 2009b. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/arquivo/Tipificacao%20Nacional%20de%20Servicos%20Socioassistenciais.pdf/download>>. Acesso em: 10 nov. 2010.
- DRAIBE, Sônia M.. As políticas sociais brasileiras: diagnósticos e perspectivas. In: \_\_\_\_\_. **Para a década de 90**: prioridades e perspectivas de políticas públicas. v. 4. Brasília: IPEA/IPLAN, 1990, p. 01-66.
- GARCIA, J. **O negócio do social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

GOHN, MG. O papel dos conselhos gestores na gestão urbana. In: RIBEIRO, ACT. (Org.).

**Repensando la experiencia urbana de América Latina: cuestiones, conceptos y valores.**

CLACSO. 2000. Disponível em:

<<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/urbano/gohn.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2008.

GOMES, R. et al.. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, MCS; ASSIS, SG; SOUZA ER. **Avaliação por triangulação de métodos:** abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2005. p.185-221.

IWAMOTO, H; MIRANZI, SSC. (Orgs.). **Catálogo da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente de Uberaba.** Belo Horizonte: SEDH/UFMG, 2008.

LANG, ABSG. Documentos e depoimentos na Pesquisa Histórico-Sociológica. In: \_\_\_\_\_ (Org.).

**Reflexões sobre a pesquisa sociológica.** São Paulo, 2.ed. São Paulo, CERU, 1999. cap. 05, p.59 -72.

MINAYO, MCS. **O desafio do conhecimento:** a pesquisa qualitativa em saúde. 7.ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MIOTO, RCT. A família como referência nas políticas públicas. In: TRAD, L. (Org.). **Família contemporânea e saúde:** significados, práticas e políticas públicas. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010b. cap.02, p.51-66.

MIOTO, RCT. Novas propostas e velhos princípios: a assistência às famílias no contexto dos programas de orientação e apoio sociofamiliar. In: SALES, MA.; MATOS, MC; LEAL, MC. (Orgs.). **Política social, família e juventude:** uma questão de direitos. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010a.cap.02, p.43-59.

MIOTO, RCT. O trabalho com redes como procedimento de intervenção profissional: o desafio da requalificação dos serviços. **Katálysis**, Florianópolis, SC, v.5, n.1, p.51-58, jan./jun. 2002.

Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/5870/5423>>. Acesso em: 20 abr. 2008.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social:** crítica ao padrão emergente de intervenção social. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NETTO, JP. **Capitalismo monopolista e Serviço Social.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PAUGAM, S. **Desqualificação social** – ensaio sobre a nova pobreza. São Paulo: EDUC; Cortez, 2003.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 18.ed. São Paulo: Record, 2009.

- SOUZA, MN; SOUZA, IEO; TOCANTINS, FR.. A utilização do referencial metodológico de rede social na assistência de enfermagem a mulheres que amamentam. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. Ribeirão Preto-SP, v. 17, n. 3, p. 354-60, jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v17n3/12.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2010.
- STOTZ, EN. Redes sociais e saúde. In MARTELETO, RM.; STOTZ, EN. (Orgs.). **Informação, saúde e redes sociais: diálogos de conhecimentos nas comunidades da Maré**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ; Belo Horizonte: UFMG, 2009. cap. 01, p. 27-42.
- UDE, W. Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil e Construção de Redes Sociais. Produção de indicadores e possibilidades de intervenção. In: CUNHA, EP; SILVA, EM.; GIOVANETTI, MAC (orgs.) **Enfrentamento à violência sexual infanto-juvenil: expansão do PAIR em Minas Gerais**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. cap.01, p.30-60.
- VILLASANTE, TR. **Redes e alternativas: estratégias e estilos criativos na complexidade social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- WHITAKER, F. Rede: uma estrutura alternativa de organização. **Revista Mutações Sociais**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, março/abril/maio, 1993. Disponível em: <[http://www.rits.org.br/redes/rd\\_estrutalternativa.cfm](http://www.rits.org.br/redes/rd_estrutalternativa.cfm)>. Acesso em: 01 ago. 2003.
- ZALUAR, Alba. **Cidadãos não vão ao paraíso: juventude e política social**. São Paulo: Escuta/UNICAMP, 1994.

## Meu corpo, minhas regras: entre as fronteiras dos femininos e masculinos

Alex Barreiro<sup>16</sup>

Flávio Santiago<sup>17</sup>

### Resumo

Este trabalho tem por objetivo desconstruir o processo de inteligibilidade entre as categorias sexo, gênero e sexualidade, apresentando através dos discursos dos sujeitos que localizado nas linhas de fronteiras discursivas dos gêneros constroem a sua autopercepção. Com base nos aportes da *Teoria Queer*, questionaremos o lugar ocupado por jovens transgêneros na sociedade e o reflexo deste enquadramento nas relações estabelecidas dentro das instituições escolares.

Os pressupostos teóricos queer emergiram na década de 1990, como um fluxo teórico que coloca em xeque as formas correntes de compreender as identidades sociais, descendendo teoricamente dos estudos feministas, da sociologia do desvio norte-americana e do pós-estruturalismo francês, a teoria queer surge em um momento de reavaliação crítica da política de identidades. Buscando evidenciar as formas de construção do ser, o qual seus devires não se dão pelo acumulo ou por etapas, mas por epifanias e momentos, em que os tempos se mesclam incessantemente, desmistificando a ideia de naturalidade ou de experiências cronológicas. Para o desenvolvimento deste trabalho, foram privilegiados adolescentes travestis e transgêneros ligadas ao ponto de cultura e-jovem, localizado na cidade de Campinas, interior de São Paulo.

Palavras-chaves: gênero, sexualidade, teoria queer.

### Introdução

Logo que nascemos nosso sexo é revelado, e a partir deste dado biológico será definido se viveremos num mundo azul ou rosa. Ao longo dos anos os corpos se adaptam as inscrições

---

<sup>16</sup> Mestrando em Educação (UNICAMP), membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural (GEPEDISC - Culturas Infantis - UNICAMP) e do GEISH (Grupo de Estudos Interdisciplinar em Sexualidade Humana), onde é bolsista pela CAPES. Pós-graduado (especialista) em História, Sociedade e Cultura pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2012). Possui Bacharelado e Licenciatura em História pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2008).

<sup>17</sup> Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (2010). Atualmente é aluno do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Campinas, onde é bolsista pela CAPES, e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em diferenciação sócio-cultural - GEPEDISC/ Culturas Infantis da UNICAMP. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil, Educação das Relações Étnico-Raciais, Sociologia da Infância.

performáticas dos comportamentos de gênero, ou seja, masculino ou feminino, desenhados e redesenhados por convenções históricas e sociais.

Em muitos casos, os dispositivos de controle que normatizam e governam os corpos acabam por encontrar resistências, desta forma, a *heterossexualidade compulsória*<sup>18</sup> é desestabilizada por discursos fora da ordem, contrariando os regimes de verdades impostos na produção dos sujeitos.

As tentativas de classificar as experiências sexuais e os comportamentos de gênero, não abarcaram em si a multiplicidade de corpos e performances presentes em diferentes sociedades, o que acabou por estremecer as bases teóricas que legitimavam respectivas identidades “generificadas” a diferentes sujeitos.

Os discursos proferidos pelas ciências biológicas também se emaranharam ao essencializar, biologizar e inscrever no ser humano um dado comportamento “natural”, partindo do pressuposto heterossexual e do comportamento heteronormativo enquanto regra.

(...) a influência das ciências biológicas sobre as humanas no século XIX se deve ao fato de que ao abordarem a vida de grupos e sociedades, e até a vida “psicológica”, estas ciências não pensaram na estrutura interna do ser humano, mas sim na bipolaridade médica do normal e do patológico. A tendência geral a classificar como patológicos estados de inconformidade revela o fundo moral de um saber que se constituiu pela classificação de toda e qualquer forma de dissidência com relação aos padrões estabelecidos. (MISKOLCI, Richard, 2005, p.15).

Assim, no transcorrer do século XX e XXI, esses discursos passaram a ser interrogados e os enunciados que estruturavam e sustentavam concepções originadas a partir dos pressupostos científicos - foram desconstruídos - nesta investida os estudos Queer se destacam como parte do processo de intersecção.

Um dos focos propostos por este texto é compreender, por meio dos discursos de pessoas transgêneros, integrantes do ponto cultura E-jovem<sup>19</sup>, localizado na cidade de Campinas (*interior de São Paulo*) como estes sujeitos vem se constituindo socialmente e sendo representados no ambiente escolar.

Para compreendermos as relações de poder presentes na sociedade, apoiamo-nos nos entendimentos de Michel Foucault, em especial, nos seus textos publicados na obra *Microfísica do Poder*.

---

<sup>18</sup> Termo utilizado pela filósofa Judith Butler em sua obra “Problemas de gênero”, se referindo as prescrições da cultura heterossexual que somos forçados a obedecer desde o nascimento, produzindo determinados comportamentos que incessantemente repetidos acabam por se tornarem performativos.

<sup>19</sup> O ponto de cultura e-jovem está localizado na cidade de Campinas, interior de São Paulo. Atualmente é coordenado por Deco Ribeiro, e destina-se aos jovens LGBTTT's que buscam ajuda psicológica, orientações sobre sexualidade ou mesmo encontrar-se e produzir cultura em um ponto comum.

Inicialmente, procuramos entender os conceitos de sociedade desenvolvidos por Foucault, para posteriormente compreendermos o tipo de poder atuante na sociedade pela qual as transgêneros vivenciam. As sociedades de poder descritas por Foucault podem ser estruturadas em duas diferentes organizações: as com o poder soberano e as com o poder disciplinar, esta última, utilizada neste ensaio.

Conforme Michel Foucault, o poder nas sociedades de disciplina (2004), esconde-se e revela-se nas mínimas relações entre os sujeitos. Ele deixa de ser personificado por um só corpo, indivíduo, ou seja, o rei, imperador etc., e passa a pulverizar-se por vários corpos que atuam nos lugares disciplinares, como a família, igreja, hospital, escola etc.

[...] seria possível tentar estudar o poder não a partir dos termos primitivos da relação, mas a partir da própria relação, uma vez que é ela que determina os sujeitos dos quais trata: mais do que perguntar a sujeitos ideais o que puderam ceder deles mesmos ou de seus poderes para deixar sujeitar, é preciso saber como as relações de sujeição podem fabricar sujeitos. Do mesmo modo, melhor do que procurar a forma única, o ponto central de onde todas as fórmulas do poder derivariam (...) é preciso deixá-las aparecer na sua multiplicidade, nas suas diferenças, na sua especificidade (FOUCAULT, 1997, p.71).

Compreende-se a partir de então, que não são os lugares onde se encontram os sujeitos que definem o seu poder na atuação, mas sim a relação que determina os indivíduos e seus atos de sujeição.

“O que faz com que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 2004, p.8).

Assim devemos considerá-lo, conforme Foucault (2004), como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.

Nesta investida, a metodologia empregada neste ensaio para compreender os discursos dos jovens transgêneros pertencentes ao ponto de cultura campineiro em relação ao que vivenciaram durante o período escolar e vivenciam atualmente, são as análises discursivas (AD).

Alguns dos conceitos colocados por Foucault foram fecundos para aqueles que se lançaram numa perspectiva linguística visando o discurso.

Foucault (1969) concebe os discursos como uma dispersão, isto é, como sendo formados por elementos que não estão ligados por nenhum princípio de unidade.

Cabe à análise do discurso descrever essa dispersão, buscando o estabelecimento de regras capazes de reger a formação dos discursos.

Tais regras, chamadas por Foucault de “regras de formação”, possibilitariam a determinação dos elementos que compõem o discurso, a saber: os objetos que aparecem coexistem e se transformam num “espaço comum” discursivo; os diferentes tipos de enunciação que podem permear o discurso; os conceitos em suas formas de aparecimento e transformação em um campo discursivo, relacionados em um sistema comum; os temas e teorias, isto é, o sistema de relações entre diversas estratégias capazes de dar conta de uma formatação discursiva, permitindo ou excluindo certos temas ou teorias. (BRANDÃO, 2004, p.32).

Essas regras determinam uma formação discursiva, e se apresentam sempre como um sistema de relações entre objetos, tipos enunciativos, conceitos e estratégias.

O discurso é um conjunto de enunciados que se remetem a uma mesma formação discursiva, é um conjunto de enunciados que tem seus princípios de regularidade em uma mesma formação discursiva. (FOUCAULT, p. 146, 1969)

(...) para Foucault, a análise de uma formação discursiva consistirá, então, na descrição dos enunciados que a compõem. E a noção de enunciado em Foucault é contraposta à noção de frases (unidades, respectivamente, constitutivas da lógica e da linguística da frase), concebendo-o como uma unidade elementar, básica, que forma um discurso. O discurso seria concebido, dessa forma, como uma família de enunciados pertencentes a uma mesma formação discursiva. (BRANDÃO, 2004, p. 33).

Foucault descreve quatro características constitutivas do enunciado. A primeira está ligada a relação que o enunciado possui com seu correlato, denominada de “referencial”.

O “referencial”, aquilo que o enunciado enuncia, “é a condição de possibilidade do aparecimento, diferenciação e desaparecimento dos objetos e relações que são designadas pela frase”. Assim, o enunciado, por sua função de existência, “relaciona as unidades de signos que podem ser preposições ou frases com um domínio ou campo de objetos” (Machado, 1981, p. 168), possibilitando-as de aparecerem com conteúdos concretos no tempo e no espaço. (BRANDÃO, 2004, p. 33)

A segunda característica que Foucault aponta diz respeito à relação do enunciado com o sujeito. O autor, conforme Brandão, vai na contramão de uma vertente idealista de sujeito que, interpretado como fundador do pensamento e do objeto pensado, percebe a história como um processo contínuo em que os elementos são introduzidos continuamente no tempo concebido como totalização.

Desta forma, o filósofo faz uma crítica a uma concepção do sujeito enquanto instância fundadora da linguagem:

Pode-se dizer que o tema do sujeito fundador permite elidir a realidade do discurso. O sujeito fundador [...] está encarregado de animar diretamente “com seu modo de ver” as formas vazias da língua: é ele que, atravessando a espessura ou a inércia das coisas vazias, retoma, intuitivamente, o sentido que aí se encontra depositado; é ele igualmente que, para além do tempo, funda horizontes de significações que a história não terá, em seguida, senão que explicitar e onde as proposições, as ciências, os conjuntos dedutivos encontrarão enfim seu fundamento. Em sua relação com o sentido, o sujeito fundador dispõe de signos, de marcas, de traços, de letras. Mas não tem necessidade, para os manifestar, de passar pela instância singular do discurso (FOUCAULT, 1974, p.49 apud BRANDÃO, 2004, p. 34).

Michel Foucault rompe com a clássica concepção que percebia a história como um discurso do contínuo, instaurando assim, uma nova visão da história como ruptura e descontinuidade, construindo uma série de mutações inaugurais na qual não há lugar para um projeto divino ou humano. “Para Foucault uma análise descontínua da história é o evento na sua manifestação discursiva sem referência a uma teleologia ou a uma subjetividade fundadora”. (BRANDÃO, 2004, p. 34)

Sendo assim, os discursos dos jovens transgêneros carregam consigo um conjunto de elementos que constituem suas histórias e a verdade sobre elas,

o discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma de discurso, quando tudo poder ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá, porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si. (FOUCAULT, 2006, p. 49)

#### **CORPOS HÍBRIDOS, SUJEITOS ABJETOS: NA CONTRAMÃO DA HETERONORMATIVIADE.**

Donna Haraway, em “*Antropologia do Ciborugue*” nos alertou sobre as estratégias dos discursos identitários, dizendo:

A consciência da exclusão que é produzida por meio do ato de nomeação é aguda. As identidades parecem contraditórias, parciais e estratégicas. Depois do reconhecimento, arduamente conquistado, de que o gênero, a raça e a classe são historicamente constituídos, esses elementos não podem mais formar a base da crença em uma unidade

“essencial”. Não existe nada no fato de ser “mulher” que naturalmente uma as mulheres. Não existe nem mesmo uma tal situação – “ser” mulher. Trata-se, ela própria, de uma categoria altamente complexa, construída por meio de discursos científicos sexuais e de outras práticas sociais questionáveis. A consciência de classe, de raça ou gênero é uma conquista que nos foi imposta pela terrível experiência histórica das realidades sociais contraditórias do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado. (HARAWAY, 2009, p.47).

Assim como a autora Haraway, outros/as pesquisadores/as se dedicaram a estudar as estratégias de inteligibilidade produzidas pelos discursos identitários, que na intenção de aclamar pelos seus direitos, acabaram por reinscrever as normas e corroborar com os sentidos atribuídos pela perspectiva heterorreguladora.

Como apresenta Honnet (*apud* MEAD, 2003) as construções da identidade - e da consciência de si - estão ligadas ao desenvolvimento da percepção dos significados sociais que atravessam a vida do sujeito, estes significados preparam de certo modo o caminho no processo das experiências individuais.

Como enuncia Beauvoir<sup>20</sup>- travesti de 21 anos:

Eu não me sinto trans, me sinto trava, desde quando comecei a me montar as pessoas me chamavam de menino de vestido.

Eu comecei a me aceitar mesmo como travesti e não trans.

As identidades costuram os sujeitos nas estruturas, conectando os indivíduos como os modos culturais que eles praticam tornando ambos reciprocamente unificáveis e predizíveis (HALL, 2000). A construção da identidade se fundamenta em uma perspectiva relacional, marcada por um contexto tanto simbólico quanto social.

Judith Butler em “*Bodies that matter*” e “*Gender Trouble*” descreve que não somente o gênero, como também o próprio corpo é objeto de constituição discursiva, enunciados performativos, pois são meramente descritos; eles são sempre constituídos no ato da descrição. No ato do nascimento, quando o médico afirma “É uma menina!”, não está apenas relatando o que vê, mas está, efetivamente, atribuindo um sexo e um gênero a um corpo que não existe fora de uma arquitetura discursiva.

---

<sup>20</sup> Nome fictício, a escolha dos nomes foi feita para homenagear mulheres feministas.

Na medida em que a nomeação da “menina” é transitiva, isto é, em que ela inicia o processo pelo qual é imposto um certo “tornar-se menina”, o termo ou, mais precisamente, o seu poder simbólico, determina a formação de uma feminilidade corporalmente encenada que nunca preenche plenamente a norma. Essa é, entretanto, uma “menina” que está obrigada a citar a norma para se qualificar e se manter como um sujeito viável. A feminilidade não é, então, a consequência de uma escolha, mas a citação forçada de uma norma, cuja complexa historicidade é indissociável de relações de disciplina, regulação, punição (SALIH, 2012, p.232).

Nossos corpos estão repletos de significantes, e na medida em que não transitamos nos percursos traçados por um saber essencialista que inscreve sobre o corpo, gênero e a sexualidade uma natureza biológica, somos forçados, por uma ação política e discursiva a abrir mão de uma série de direitos, forçando-nos a residir enquanto categoria subalterna do ponto de vista da norma.

Nesse sentido, a presença de pênis ou vagina indica condutores que devem ser obedecidos, desafiar as convenções é romper com a suposta normalidade e deslocar-se dos padrões pensados de gênero, que se fundamenta em uma tríade de características socialmente esperadas no que toca ao gênero, a sexualidade e a raça, os quais apontam como almejado e respeitado o homem masculino, branco e heterossexual.

Vale lembrar o questionamento de Louro (2000, p. 61-62):

(...) que marcas são essas? O que supostamente, elas mostram? As marcas devem falar dos sujeitos? Esperamos que elas nos indiquem- sem ambiguidades- suas identidades. Gênero? Sexualidade? Raça? Aparentemente seriam evidentes nas marcas dos corpos.

Para Miskolci (2006) o consenso contemporâneo sobre a relação direta entre corpo e identidade expõe uma sociedade fundada em uma ética individualista, competitiva. Sendo o corpo visto cada vez mais como um instrumento para atingir modelos identitários que nada diferem de imposições sociais infundidas pelos padrões normalizantes, que limitam as possibilidades de ser e existir no mundo.

A produção das identidades se desenvolve por meio do discurso e no discurso, no interior de formações discursivas específicas, não tendo qualquer existência própria. Não existindo tampouco nenhuma continuidade de uma posição-de-sujeito para outra ou qualquer identidade transcendental entre uma posição e outra (FOUCAULT, 1987).

Esses discursos são reafirmados em vários espaços, entre eles nas instituições educativas, que será uma das responsáveis pela sua constituição social. Na escola são acionados códigos que iniciam sociabilidades distintas do espaço familiar- a relação com

as/os professores/as, monitoras/es, funcionários/as, e particularmente a relação com as próprias crianças. Nessas relações vários marcadores de diferença são acionados.

Pra mim foi mais difícil no ensino fundamental mesmo, eu era bem “bixinha” mesmo, tinha muita agressão, todos os dias tinha brigas e eu ia pra secretaria, mas o diretor ficava do meu lado.

Eu já briguei com professor, já dei tapa no professor. (Beauvoir- travesti de 21 anos)

As subjetividades dos indivíduos, de acordo com FOUCAULT (1987), são produzidas por ações de varias forças (códigos morais, religiosos, racionais, linguísticos, culturais, institucionais, etc.), sobre o corpo dos homens e das mulheres, forças estas que se organizam e se alinham no interior das instituições disciplinares que têm como tarefa moldar, serializar e disciplinar os corpos.

Eu fui entrar em restaurante, pois tava tendo uma festa na minha cidade, então tinha espaço com vários bares, e eu fui entrar pra eu comprar um refrigerante e o segurança não me deixou entrar. Aí Eu perguntei:

- É festa particular, e ele respondeu:

- É.

- Ai dei as costas e falei pra minha amiga:

- Entra lá. Ai minha amiga entrou.

Ai eu voltei e ele me barrou de novo, ai eu disse ué não é festa particular, aquela lá é minha amiga, então ela foi convidada e eu não?

- É que aqui a gente não aceita gente do seu tipo. (BECK-GERNSHEIM, transexual de 30 anos)

Os discursos de produção dos sujeitos tem o cuidado de conservar as condutas e normas socialmente arraigadas, que são em inúmeras situações, resultados da instituição de pares antitéticos correspondentes ao anormal/normal.

Como nos mostra Faria (2002), em um caso que uma professora, que pintava as unhas das meninas, foi surpreendida por um menino querendo pintar suas unhas de vermelho, pois era esta a cor de Schumacher. Aqui é interessante perceber como os atributos de feminino e masculino se entrelaçam na medida em que o menino deseja participar de uma atividade considerada feminina, que não causa estranhamento quando se trata de meninas, para celebrar uma atividade bastante masculina.

Quando pensamos nos processos de diferenciação do ser homem e do ser mulher, estabelecemos uma premissa que as diferenças de ser são construções sociais, se delineando em um dado tempo e espaço, construindo gêneros. Os gêneros podem ser entendidos como

uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas, não sendo, portanto, algo a *priori*, definidos por características biológicas inatas dos seres humanos.

O gênero é uma construção identitária temporal, instituído num espaço externo por meio da repetição estilizada de atos. Como demonstrado por Butler (2001) o gênero se produz pela estilização de um corpo, por um processo de adorno, os quais gestões e movimentos deixam de serem meramente mecânicos passando a representar uma categoria.

As concepções sociológicas dos gêneros, homem e mulher não podem ser reduzidas a uma diferenciação sexual, pois esta se opera somente a uma ordem simbólica, a qual não integra os elementos culturais que os diferenciam.

Como descrito por Whitaker (1988), a sociedade cria modelos de ações que inspiram ideias artificiais do que seriam o masculino e o feminino, colocando na maioria das vezes a mulher pertencente ao gênero feminino em uma posição de submissão na sociedade.

Esses modelos remetem às experiências sobre os comportamentos diferenciados para meninos e meninas e, muito vezes, esse comportamento são avaliados também pelas/os educadoras/es.

Questões de identidades estão intimamente ligadas a questões de experiências, subjetividades e relações sociais. Identidades são inscritas através de experiências culturalmente construídas em relações sociais. A subjetividade – o lugar do processo de dar sentido a nossas relações com o mundo – é a modalidade em que a natureza precária e contraditória do sujeito-em-processo ganha significado ou é a experimentada como identidade. (BRAH, 2006, p. 371)

Como apresenta Miskolci (2005 p. 14) às instituições educacionais são locais privilegiados para que meninos aprendam a serem masculinizados e meninas a serem feminilizadas. Os processos educativos presentes dentro destas instituições tentam restringir possibilidades reforçando visões hegemônicas sobre o que é ser masculino ou feminino, portanto contribuindo para que todos acreditem que meninos são masculinos, porque naturalmente têm gestos brutos e são mais agressivos, enquanto meninas seriam femininas por serem naturalmente delicadas.

As instituições educativas ensinam aqueles que se diferenciam destes padrões a calar sobre si mesmos como se fossem abjetos a ponto de manter seus sentimentos escondidos de todos.

O ensino brasileiro, não aceita e não respeita a travesti como gênero feminino e com a identidade feminina.

O Estado não aceita a travesti como menina dentro da escola.

Os educadores não sabem conviver e não aceitam a travesti com jeito e nome feminino. E se os próprios educadores não aceitam e não respeita essa travesti, os alunos vão fazer o mesmo.

Isso ta focado na universidade, porque é onde você mais vê preconceito na fala do educador: machismo, racismo, sexismo, homofobia, os mais homofóbicos são os professores de faculdade, os mais preconceituosos (Beauvoir- travesti de 21 anos).

Diante destes diversos processos opressivos, as estratégias de resistências são limitadas e, muitas vezes, revelam-se armadilhas.

Que agressão? Quem agredia era eu, pois se não vão me respeitar, vocês vão me engolir (*Beauvoir- travesti de 21 anos*).

Contudo, esse processo não resiste totalmente, existindo corpos que conseguem fugir do assujeitamento de si, construindo-se como sujeitos com *devires* e vontades distintas, caminhando entre as fronteiras do masculino e feminino, promovendo experiências antes não cogitadas pelo modelo hegemônico de dominação.

Não me considero mulher porque até tem dias que acordo com vontade de ser menino. Tem dia que levanto como menino e tem dia que levanto como menina. Não me incomodo. Eu gosto do meu negocinho! (Scott, Drag queen 18 anos)

Tudo que fazemos, ou seja, a forma de pensar, falar, sentir, fantasiar e até sonhar, sofre influência da imagem que temos de nós mesmo. Esta imagem não emerge do nada, mas a construímos a partir dos modelos que a sociedade produz e nos oferecem, são elementos culturais que adornam o corpo criando uma subjetividade pré-determinada.

Vem daí as necessidades de processos educativos contínuos e reiterativos, pois se os seres humanos se comportassem unicamente a partir de seus impulsos biológicos não seria necessário educar tão cuidadosamente todos os aspectos diferenciais que distinguem o ser homem e o ser mulher socialmente, pois os corpos dos indivíduos devem, pois, apresentar marcas visíveis desse processo; marcas que, ao serem valorizadas por essas convenções, tornam-se referência para todos.

Você não vê muitas travestis indo pra escola, porque acham que não tem espaço e que as pessoas não vão respeitá-la dentro da escola. No ensino fundamental eu morava em Boa Esperança, cidade do sul de Minas Gerais com 36 mil habitantes, e eu era o único adolescente gay assumido na cidade inteira. Eu sempre fui encrenqueiro, bateu levou, e quem fala o que quer escuta o que não quer. Bati em muita gente para ter que ter o respeito (Beauvoir- travesti de 21 anos).

A escola não é a única responsável pela transmissão de modelos segregacionistas, mas tem um papel importante nesta transmissão, principalmente ensinando aqueles que desviam do padrão “heteronormativo” a se silenciarem, como se fossem abjetos a ponto de deverem manter seus sentidos escondidos de todos, criando espaços para a construção de estereótipos que cominam em segregações e exclusões.

Para Bhabha, (2005), os estereótipos são instrumentos de um discurso político que parte de um processo de subjetivação para criar imagens de um determinado grupo ou indivíduo.

A construção dos estereótipos está inscrita na articulação do poder através do discurso, construindo determinações múltiplas, entrecruzando conceitos como raça – etnia – gênero – e sexualidade de forma polimórfica e perversa, apresentando um posicionando a noção simplificada da estética, e da política pré-estabelecida pelo padrão heterossexual, branco, patriarcal e eurocêntrico.

O estereótipo se constitui como um modo de representação complexo, produtor de subjetividades “caricaturadas” por falta de conhecimento preciso sobre a realidade daqueles que a sociedade marginaliza, bem como anuncia os limites sociais e individualiza as próprias preposições estéticas e subjetivas (Bhabha, 2005).

Na cabeça do povo travesti tem que fazer programa e travesti só faz show. Drag Queen ainda eu sou, eu ainda continuo fazendo show, só que tipo assim, eu vejo que não é só fazer show e tudo, temos que mostrar que travesti também tem que ser vista como travesti e não como drag queen. Eu também sou do lar. (Spivak - travesti de 24 anos).

Nesse sentido, o estereótipo se comportaria em termos fetichistas, construído em cima de “saberes oficiais” para normalizar as diferenças, e produzir uma identidade baseada tanto na dominação, quanto na ansiedade de defesa, a qual recusa o reconhecimento da diferença (Bhabha, 2005). Tornando um elemento de introjeção de saberes para a formação de potencialidades de um discurso racistas, sexistas, separatistas e discriminatório, o qual está incumbido de produzir sentidos e naturalizar desigualdades presentes na sociedade.

A produção dos estereótipos se assenta na norma como princípio de qualificação e de correção ao mesmo tempo. Assim, a norma não visa excluir ou rejeitar, antes é a pedra de toque de um exame perpétuo de um campo de regularidade dentro do qual se analisa incessantemente cada indivíduo para julgar se ele é conforme a regra ou a norma hegemônica (MISKOLCI, 2004, p.124).

Os estereótipos enquanto atributo de qualificação – que subjagam os indivíduos perante uma norma – estão atribuídos no processo de valorização de um saber (de uma forma de se construir no mundo) e desqualificam a negação de outros saberes que afastam ou possam vir a romper a ordem hegemônica do saber dominante.

Deste entrecruzamento surgem as percepções e conceituação de indivíduo, que toma para si o processo unificador de uma essência inteligível e é obrigado pelos mecanismos sociais a estabelecer relações solidárias com os membros de sua comunidade.

Para HALL (2000) o indivíduo passou a ser localizado e definido no interior da estrutura social com o nascimento do discurso da modernidade. Dois importantes eventos contribuíram para a articulação dessas ideias: o primeiro foram os estudos darwinistas; biologizando indivíduos, e o segundo o surgimento das novas ciências sociais, que desenvolveram uma explicação do modo como os sujeitos são formados subjetivamente através de sua participação em relações sociais mais amplas.

Nossas identidades nada mais são do que marcas discursivas tecidas nas estruturas de tempo e espaço, amarradas por entaves sociais que nos constroem como indivíduos possuidores de uma cultura e de uma essência social.

Deste modo, a construção do olhar para diferença não deve ser estabelecida dentro da lógica da tolerância neoliberal, mas sim ser produzido através da recusa da homogeneização, que ocorre nos dispositivos que montamos quando nos subordinamos a um modelo único, ou a uma dimensão predominante (PELBART, 1993).

É necessário também, que os professores/as tenham um comprometimento político a favor da afirmação das diferenças, desconstruindo em sua prática cotidiana concepções homogeneizadas como, por exemplo, o padrão considerado ideal de homem: com determinadas características associadas a uma estética eurocêntrica supervalorizada em detrimento de quaisquer estéticas que não se assemelham a esta. É importante destacar que não se trata de acrescentar conteúdos em datas específicas criando “momentos da diversidade”, mas de trabalhar os processos educativos a partir da perspectiva da diferença, mostrando que existem diferentes visões de mundo, e distintas realidades socioculturais e históricas.

A escolha política pela afirmação das diferenças não é somente uma questão de modismo ou simples convicções partidárias, mas sim o engajamento em uma luta que se estabelece contra todas as formas de discriminação e pensamentos ideológicos que desqualificam as pessoas, as comunidades e as culturas.

Educar deve se tornar um ato político (FREIRE, 1978), em que discriminações, pensamentos racistas, e quaisquer formas de desumanização dos sujeitos envolvidos não sejam percebidas como algo natural, corriqueiro, passageiro.

O ensino teria por finalidade a ampliação das percepções de mundo, de sujeito e de realidades socioculturais, construindo um ambiente em que o outro não seria mais um elemento, mas sim peça fundamental para construção da ação educativa.

### **Considerações Finais**

A experiência dos sujeitos transgêneros que atualmente residem na cidade de Campinas, interior de São Paulo, podem ser ouvidas, cada qual na sua particularidade, em outras cidades do país, compondo assim, um conjunto de marcas que denunciam a violência física, psicológica e simbólica causadas pelos espinhosos discursos heterossexistas, que na intenção de formatar e assujeitar os indivíduos às suas convenções e modalidades, inscrevem nos corpos sentidos e significados abjetos.

Desta forma, aqueles que não compactuam com os discursos produzidos pela matriz heterossexual, passam a se distanciar, se isolar, entrando na lógica discursiva, ou seja, passa a se constituir como oposição ao modelo relegado, tecendo outra identidade coletiva, que se sustenta neste jogo de binarismos.

Na perspectiva de Derrida, a heterossexualidade precisa da homossexualidade para sua própria definição, de forma que um homem homofóbico pode-se definir apenas em oposição àquilo que ele não é: um homem gay. Este procedimento analítico que mostra o implícito dentro de uma oposição binária costuma ser chamado de desconstrução. Desconstruir é explicitar o jogo entre presença e ausência, e a complementaridade é o efeito da interpretação porque oposições binárias como a de hetero/homossexualidade, são reatualizadas e reforçadas em todo ato de significação, de forma que estamos sempre dentro de uma lógica binária que, toda vez que tentamos quebrar, terminamos por reinscrever em suas próprias bases. (MISKOLCI, 2009, p.153-154).

Neste processo, as identidades emergem como arbitrariedades, pois os dispositivos que produzem e arrematam as identidades criam espaços específicos para esses grupos residirem, assim como uma série de condutas que repetidas incessantemente tornam-se performáticas. Instituídos esses códigos que passam a reger/nomear, classificar e definir determinados grupos resta aos educadores o discurso da tolerância, afirmando a necessidade de “respeitar” a diversidade.

Miskolci explora esta questão, dizendo:

Na minha visão, as demandas sociais são de reconhecimento da diferença, mas o filtro político as traduz na linguagem da tolerância da diversidade. Tolerar é muito diferente de reconhecer o Outro, de valorizá-lo em sua especificidade, e conviver com a diversidade não quer dizer aceitá-la. Em termos teóricos, diversidade é uma noção derivada de uma concepção muito problemática, estática, de cultura. É uma concepção de cultura muito fraca, na qual se pensa: há pessoas que destoam da média e devemos tolerá-las, mas cada um se mantém no seu quadrado e a cultura dominante permanece intocada por esse Outro. (MISKOLCI, 2012 p.46).

Pensar o significado e representação deste termo “diversidade” pode nos levar a refletir como as relações se constituem nos espaços escolares, ou seja, como as alunas e alunos lidam com os colegas de sala que se esquivam da estrutura normativa.

Na escola, seria como se disséssemos: estaremos na mesma sala, mas você não interfere na minha vida e eu não interfiro na sua e não interferiremos na de fulano. Além de ser impossível ocupar o mesmo espaço sem se relacionar e interferir, a retórica da diversidade parece buscar manter intocada a cultura dominante, criando apenas condições de tolerância para os diferentes, os estranhos, os outros”. (MISKOLCI, 2012, p.47).

Assim, enquanto um discurso for predominante e entendido como verdade, designando elementos que regerão uma norma, estaremos destituindo as subjetividades e o processo de constituição das diferenças, compactuando com os regimes produtores de violências.

### **Referências bibliográficas**

BRAH, Avath. *Diferença, Diversidade e Diferenciação* In: Cadernos Pagu. Janeiro-Junho de 2006: p. 329-379.

BRANDÃO, Helena HatshueNagamine. *Introdução à análise do discurso*. – 2ed. ver. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

- BUTLER, Judith P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. – 2 ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do discurso* – aula inaugural no Collège de France. Edições Loyola, 2006.
- GUSMÃO, Neusa. M. *Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro*. In: Cadernos de Pesquisa. nº 107, julho. 1999.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*; tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro: Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Cultural studies*. Ein politisches Theorieprojekt. Ausgewahlte Schriften 3. Org. von Nora Rahtzel Hamburg: Argument Verlag. 2000.
- HARAWAY, Donna. *Antropologia do Ciborgue: as vertigens do pós-humano*. – 2. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- \_\_\_\_\_, *Do Desvio às Diferenças*. Teoria & Pesquisa 47. Jul/Dez de 2005, p. 9 -41.
- \_\_\_\_\_, *A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização*. Sociologias, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan/jun. 2009, p. 150-182.
- \_\_\_\_\_, *Corpos elétricos: do assujeitamento à estética da existência*. In: Estudos Feministas, Florianópolis, 14(3): 681-693, setembro-dezembro/2006.
- MISKOLCI, Richard, org.; Pelucio, Larissa, Org. *Discursos fora da ordem: sexualidades, saberes e direitos*. – São Paulo: Annablume; Fapesp, 2012.
- SALIH, Sara. *Judith Butler e a Teoria Queer*; tradução e notas de Guacira Lopes Louro. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- PERBERT, Peter.P. *A nau do tempo-rei*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

## O jovem autor de ato infracional e a escola: uma relação possível?

Aline Fávaro Dias <sup>21</sup>

Elenice Maria Cammarosano Onofre<sup>22</sup>

### Resumo

As conquistas no plano legislativo que asseguram direitos e deveres a crianças e jovens, principalmente o direito à educação, carecem de ações políticas voltadas à democratização do acesso e permanência na escola de jovens em conflito com a lei. O fracasso e a evasão escolar são fenômenos comuns na vida de jovens infratores e parte significativa dessa população encontra-se fora das escolas. Este estudo, de natureza qualitativa, teve como objetivo compreender o significado que jovens cumprindo medida socioeducativa de Liberdade Assistida atribuem à escola e às suas vivências escolares, buscando identificar aspectos que facilitam ou dificultam sua permanência nesse espaço. Participaram do estudo seis jovens em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida, e os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas, observação participante e análise documental. Verifica-se que as trajetórias escolares dos participantes foram marcadas por constantes mudanças de escolas, expulsões e repetências, e que a escola possui para eles um significado ambíguo, pois ao mesmo tempo em que discrimina, rotula e é palco de conflitos, também favorece a sociabilidade, as relações de amizade. O estudo evidencia que a formação de educadores e a melhoria das relações interpessoais no ambiente escolar se constituem em aspectos importantes para favorecer a permanência na escola, de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto.

**Palavras-chave:** Educação escolar, jovem em conflito com a lei, processos educativos.

### Introdução

Compreender o significado das vivências escolares de adolescentes autores de atos infracionais em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto é importante para que possamos vislumbrar os aspectos que favorecem a permanência na escola, os desafios a serem enfrentados e anunciar algumas práticas bem-sucedidas.

---

<sup>21</sup> Psicóloga e Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. E-mail: alinefavar@gmail.com.

<sup>22</sup> Doutora em Educação e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFSCar. linocam@uol.com.br  
Agência Financiadora: FAPESP

O meu interesse pela relação do adolescente em conflito com a lei com a escola surgiu no curso de graduação, quando abordei em meu trabalho de conclusão de curso em Psicologia, a visão que os professores e diretores tinham acerca desse adolescente e quais procedimentos eram utilizados ao recebê-lo em suas escolas. Corroborando dados apresentados na literatura, notou-se um despreparo da escola para lidar com a violência e com alunos diferentes do ideal pedagógico estabelecido. Além disso, pôde-se notar uma visão que situa nas companhias, na família e no próprio adolescente, as “causas” para o envolvimento em atos infracionais. Notou-se também um olhar diferente direcionado ao adolescente que está em cumprimento de medida socioeducativa, prestando mais atenção às suas ações.

Além do desenvolvimento desse trabalho, a experiência como educadora de adolescentes cumprindo medidas socioeducativas em meio aberto (Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida) me permitiu constatar que mais de cinquenta por cento dos jovens em conflito com a lei estão fora das escolas e que as dificuldades deles serem inseridos e se manterem na escola são grandes. Pesquisas realizadas em âmbito nacional indicam que o fenômeno da evasão escolar é comum entre adolescentes que cometeram atos infracionais (Assis, 1999; Oliveira e Assis, 1999; Padovani, 2003; Gallo, 2006; ILANUD, 2007; UNICEF, 2009).

Diante das percepções vivenciadas no cotidiano surgem alguns questionamentos dessa realidade e o interesse em aprofundar o conhecimento através de análise minuciosa e sistemática desse fenômeno. É então que surge o interesse em pesquisar o significado que os jovens que cumprem medidas socioeducativas em meio aberto atribuem às suas vivências no ambiente escolar e analisar de que maneira, na visão dos adolescentes, a escola os tem acolhido e favorecido sua permanência no espaço escolar.

### **O jovem autor de ato infracional: uma história de violações de direitos**

A análise histórica revela que a violência e o desvalor para com crianças e jovens são tão antigos quanto à chegada dos europeus ao Brasil. Os estudos de Santana (2000), Lopes, Silva, Malfitano (2006); Lopes (2006), Méndez (2006), Saraiva (2006), Silva (2007) mostram que a trajetória infanto-juvenil tem sido marcada por processos de institucionalização, exclusão, violência, assistencialismo e pela ausência de direitos.

Nos dias atuais, a violência praticada por crianças e jovens apresenta-se como um problema social brasileiro que tem acompanhado a tendência mundial de crescimento desse

fenômeno, devendo, portanto, a prática de atos infracionais<sup>23</sup> por crianças e jovens ser entendida de forma contextualizada e examinada sem pré-julgamentos.

Até 1988, as crianças e jovens provenientes dos estratos mais baixos da hierarquia socioeconômica eram tidos como “menores” e as políticas públicas se destinavam somente para os que se encontrassem em “situação irregular<sup>24</sup>”, como um meio de controle social. Marcado pela idéia de incapacidade e inferioridade, o “menorismo” identifica as pessoas pelo que elas não são ou não possuem; não reconhece crianças e jovens como sujeitos portadores de direitos, considerando-os como meros objetos de ação do Estado, partindo do pressuposto que este saberia o que é melhor para o “menor” (SARAIVA, 2006; SILVA, 2007; DIAS, 2007).

Essa doutrina social e legal acaba por dividir a infância brasileira em duas categorias: a das crianças – bem nascidas e ditas incluídas – e dos “menores” – os considerados excluídos e pobres. Desse modo, “associava-se a proteção ao controle penal, criando a categoria ‘menor’ para aqueles que necessitavam de alguma assistência” (LOPES, SILVA, MALFITANO, 2006, p.117, grifos das autoras).

É sob essa ideologia que, em 1941, é criado o Serviço de Assistência ao Menor – SAM, com o objetivo de assistir às crianças e jovens pobres e infratores. Porém, em alguns anos, o SAM foi fechado por possuir instalações físicas insalubres e inadequadas, técnicos despreparados e por freqüentes espancamentos sofridos pelas crianças (OLIVEIRA & ASSIS, 1999). O SAM foi transformado na Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), que nos anos sessenta, passou a se chamar Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor – FEBEM (hoje, Fundação Casa), sendo amplamente difundida pelo Brasil, através de construções de unidades de internação, reproduzindo o mesmo modelo de violência, exclusão e condições insalubres (OLIVEIRA & ASSIS, 1999; SARAIVA, 2006; LOPES, 2006).

De acordo com Mendéz (2006), a percepção e a responsabilização penal dos menores de idade se constituíram de três fases. A primeira, denominada de caráter penal indiferenciado, se caracteriza por tratar crianças e jovens que cometeram ato infracional da mesma forma que os adultos, atribuindo-lhes penas parecidas para cumprimento nas mesmas instituições. A segunda fase – de caráter tutelar – coincide com a visão menorista das crianças e jovens e é caracterizada pela elaboração de leis especializadas (leis de menores, como os Códigos de Menores de 1927 e 1979), tendo a institucionalização como a medida mais empregada frente ao cometimento de atos infracionais. A responsabilidade penal do adolescente se constitui na terceira fase e, segundo o autor, é o modelo da justiça e das

---

<sup>23</sup> Segundo o art. 103 do Estatuto da Criança e do Adolescente, “considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal” (BRASIL, 2003, p.38). Entende-se por contravenção a transgressão a normas e dispositivos legais estabelecidos (Leis, Estatutos, Códigos, etc.). De acordo com o dicionário Aurélio (1993), a palavra crime significa o ato de cometer uma “violação culpável da lei penal, delito” (p.153).

<sup>24</sup> De acordo com o Código de Menores, em suas duas versões (1927 e 1979), considerava-se em situação irregular o “menor” que fosse autor de infração, se encontrasse privado de condições de subsistência, saúde e educação, abandonado ou sofrendo maus-tratos (PASSETTI *apud* LOPES, 2006).

garantias. Essa fase, no Brasil, está relacionada à redemocratização dos anos 1980, ao rompimento com a concepção de que crianças e jovens não eram sujeitos de direitos e à promulgação, em 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 2003).

Diferentemente do ocorrido até então, o Estatuto da Criança e do Adolescente aborda a questão do adolescente em conflito com a lei estabelecendo diretrizes para apuração do fato e responsabilização do jovem pelo seu ato. A responsabilidade penal do jovem se dá através da aplicação de medidas denominadas socioeducativas<sup>25</sup>, que variam de acordo com a gravidade do ato infracional e com a capacidade do jovem em cumpri-la. O ECA define a criança e o adolescente como ser em condição peculiar de desenvolvimento e como prioridade absoluta.

De acordo com alguns autores, a condição de sujeito de direito está intimamente relacionada ao direito à educação, na medida em que não se pode exercer a cidadania sem se apoderar dos códigos da modernidade, ainda que seja para criticá-los e fazer novas proposições (CURY, 2002; COSTA, LIMA, s/d).

Considerando a importância e a necessidade da educação, posto que se constitui em um direito básico para o desenvolvimento do ser humano, as crianças e jovens brasileiros contam também, além do ECA com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996. (BRASIL)

Em relação a educação escolar, a LDB/1996 apresenta como princípios básicos a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, o respeito à liberdade e apreço à tolerância, a valorização do profissional de educação escolar, a garantia do padrão de qualidade, a valorização da experiência extra-escolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996).

Entretanto, apesar do processo de mudança na forma de se ver crianças e jovens, que culminou com a adoção da visão destes como sujeitos de direitos no plano legislativo e da garantia da educação como um direito do público infante-juvenil, o que se verifica, por meio de inúmeros estudos é a exclusão de uma grande parcela dessa população - principalmente de jovens autores de atos infracionais – do acesso à escola.

A revisão da literatura de estudos sobre adolescentes em conflito com a lei, realizada por Padovani (2003) constatou que o fracasso e evasão escolar são fenômenos comuns em jovens autores de atos infracionais. Analisando dados sobre jovens envolvidos em processos na cidade do Rio de Janeiro, Oliveira e Assis (1999) encontraram que 72,6% dos jovens em conflito com a lei não estavam estudando; 20% eram analfabetos e apenas 9% dos jovens,

---

<sup>25</sup> As medidas socioeducativas são medidas aplicáveis ao adolescente, que, depois do devido processo, foi considerado responsável pelo cometimento de um ato infracional. De acordo com o art. 112 do ECA, as medidas socioeducativas previstas são: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação (BRASIL, 2003). Essas medidas possuem uma natureza coercitiva, mas elas também devem conter aspectos educativos que visam garantir a proteção integral do adolescente e o acesso à formação pessoal, escolar, profissional (VOLPI, 2008).

havia estudado além da sexta série. Segundo as mesmas autoras, o nível de escolaridade desses jovens era baixo, sendo que metade dos entrevistados tinha cursado até a 4ª série e nenhum deles chegou ao Ensino Médio. Dados da pesquisa de Assis (1999) também indicam que pouco mais da metade dos jovens em conflito com a lei sabe ler e escrever, mais de 70% de todos os jovens participantes do estudo já tinham abandonado os estudos, e a repetência escolar foi regra comum entre os entrevistados.

O relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) acerca da situação da infância e da adolescência brasileira informa que 51% dos jovens que cumpriam medida de privação de liberdade não freqüentavam a escola no momento do ato infracional. Apesar de 76% deles ter entre 16 e 18 anos, quase 90% não havia concluído o Ensino Fundamental, e cerca de 6% eram analfabetos. Ainda segundo esse documento, em outubro de 2008, 60% dos meninos e meninas que cumpriam a medida de Liberdade Assistida e 41% dos que cumpriam a medida de Prestação de Serviços à Comunidade na cidade de São Carlos-SP, não estavam freqüentando a escola (UNICEF, 2009).

Diante desses dados, fica claro o fenômeno da exclusão a que essa parcela da população é submetida, contrariando os direitos adquiridos e a tendência de democratização do acesso à escola. Permitir tal exclusão significa limitar o desenvolvimento do indivíduo, impedindo-o, por exemplo, de construir novas significações sociais e de adquirir consciência de sua situação através da intervenção escolar. Esses números tornam-se mais alarmantes se considerarmos que a educação permite ao ser humano escrever a própria vida, biografar-se, existenciar-se uma vez que “alfabetizar é conscientizar” (Freire, 2009, p.9).

Segundo Pereira e Mestriner (1999), por serem tachados de alunos “problemáticos”, colegas agressivos e outros estereótipos estigmatizantes, os jovens em conflito com a lei, preferem assumir a “identidade do bandido”. Nessa direção, Assis (1999) verificou em sua pesquisa que um dos motivos mais citados por jovens em conflito com a lei para o abandono escolar foi o desentendimento com educadores e colegas. Outras razões apontadas foram o sentimento de discriminação, a reprovação, o fato de não se sentirem atraídos pela escola, as dificuldades de aprendizagem, dentre outras.

Por sua vez, o estudo realizado por Torezan (2005) evidencia que os jovens afirmam não gostar de frequentar a escola, ter dificuldades em se adaptar às regras e disciplinas desse ambiente, sentir-se discriminados, “perseguidos” ou vítimas de olhares e ações diferenciados por parte de funcionários da escola. Muitos relatam problemas ao se relacionar com educadores, não ter interesse pelo que lhes é ensinado nas matérias curriculares e que a escola não apresenta uma possibilidade para outras práticas culturais e esportivas mais próximas da realidade dos adolescentes.

Os estudos citados indicam que as reações a crianças e jovens considerados violentos, tanto na sociedade em geral, quanto na escola, deixam claras que, na defesa da educação como direito de todo cidadão não se engloba crianças, adolescentes e jovens ditos infratores, desordeiros. Consequentemente, as escolas se vêem no direito de expulsá-los, rotulá-los e/ou recluí-los em turmas especiais e tanto a sociedade como a escola, enxergam a violência como um precedente que lhes dá o direito para julgar quem tem ou não direitos. (ARROYO, 2007).

Dessa forma, torna-se importante buscar compreender a escola a partir da visão dos jovens que estão em conflito com a lei, uma vez que esta podem contribuir para o entendimento do seu significado e para a compreensão das práticas sociais presentes no ambiente escolar e os processos educativos delas decorrentes.

Desse modo, o presente artigo tem como objetivo analisar o significado que adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto atribuem às suas vivências escolares e à escola, buscando identificar aspectos que facilitam ou dificultam sua permanência na escola.

### **Delineando o estudo**

O estudo foi desenvolvido no Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto da cidade de São Carlos/SP/Brasil. No período em que a coleta de dados foi realizada, havia um total de aproximadamente 50 jovens cumprindo a medida de Liberdade Assistida, sendo que, participaram como colaboradores do estudo seis jovens do sexo masculino que estavam cumprindo a medida socioeducativa de Liberdade Assistida. Os participantes tinham idades variando entre 15 e 18 anos; três deles já passaram pela Fundação CASA e somente dois estavam estudando no momento da entrevista.

Considerando as especificidades do tema, o estudo caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa e o estudo de caso foi considerado como a forma adequada de se estudar e compreender o fenômeno investigado, possibilitando a apreensão das suas especificidades. Para a coleta dos dados, foram utilizadas a observação participante, a análise documental e a entrevista semi-estruturada. Os dados coletados através da entrevista foram analisados utilizando-se da técnica de análise de conteúdo que utiliza procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens.

O estudo de caso e a observação participante requerem a aproximação, a inserção e o estabelecimento de um vínculo com os participantes da pesquisa, o que demanda sensibilidade e atenção do pesquisador. Nesse sentido, Oliveira (2003) e Oliveira e Stotz (2004) defendem a importância da convivência no desenvolvimento dos estudos e pesquisas.

Para esses autores, o convívio é a palavra-chave para que o diálogo aconteça e, devido a sua grande importância, a convivência deve estar prevista na metodologia do trabalho.

Segundo Oliveira (2003), “compreender, dialogar, exige mais do que uma visita; significa uma vivência próxima, afetiva e comprometida. [...] É a convivência, com olhar e escuta atentos, que nos leva a compreender a diversidade” (p. 8). Nessa perspectiva, o convívio, o estar junto, envolvem comprometimento, observação, questionamento e diálogo, permitem ao pesquisador perceber o que aflige as pessoas, e possibilitam aprendizagens mútuas. A convivência pressupõe uma postura dialógica do pesquisador que deve passar do pesquisar *o* grupo ao pesquisar *com* os participantes.

### **Apresentando os achados**

No período da coleta de dados, quatro jovens não estavam estudando. Esses dados são representativos da situação dos jovens em cumprimento da medida de Liberdade Assistida no local da realização do estudo. A repetência e a evasão escolar foram fatos presentes na trajetória escolar desses jovens e todos os participantes repetiram o ano pelo menos duas vezes em períodos variados de sua escolarização. A evasão escolar também esteve presente no percurso escolar de todos os jovens, com exceção de um participante que nunca abandonou os estudos.

A interrupção dos estudos deu-se, predominantemente, a partir da quinta série do Ensino Fundamental e os motivos citados para a evasão escolar referiam-se a acontecimentos diversos, sendo a expulsão, a ausência de vagas e o envolvimento com ações ilícitas, as causas mais citadas. Todos os jovens participantes do estudo já foram expulsos da escola em algum momento de sua trajetória escolar. Vale ressaltar que um dos jovens não foi expulso formalmente da instituição em que estudava, mas foi convidado, pela diretora, a se retirar da escola antes que a expulsão ocorresse. Para Arroyo (2007), as reações a crianças e jovens considerados indisciplinados e violentos deixam claras que na defesa da educação como direito de todo cidadão não se engloba jovens ditos infratores. Conseqüentemente, as escolas se vêem no direito de expulsá-los, rotulá-los e/ou recluí-los em turmas especiais, enxergando a violência e a indisciplina como precedentes que lhes dá o direito para julgar quem tem ou não direitos.

A fim de compreender o significado da escola para os jovens participantes, os dados obtidos foram analisados e agrupados nos seguintes focos de análise: *relação com a escola, relação com educadores, relação com colegas da escola e movimentos de resistência.*

- **A RELAÇÃO COM A ESCOLA**

Os discursos dos jovens entrevistados sinalizam que, no ambiente escolar, se dão processos educativos, dentro e fora das salas de aula, que contribuem para sua formação identitária. Das falas dos participantes pode-se conjecturar que a escola, ao funcionar com parâmetros classificatórios dos alunos, fornece informações aos jovens sobre eles próprios, colaborando, positiva ou negativamente, na construção da identidade do aluno, apresentando desdobramentos fora do ambiente escolar.

Os relatos de Raul ilustram essa afirmação.

Tenho que mostrar uma nota boa pra minha mãe, ne?! Tem que mostrar uma nota boa pra ela ter confiança, pro meu vô ter confiança em mim. E hoje que eles tão tendo confiança em mim... meu tio não chamava eu pra nada, porque eu era bagunceiro, eu era isso, eu era aquilo. (Raul)

Discutindo as repercussões do “fracasso” escolar na vida de jovens em conflito com a lei, Assis (1999) afirma que as dificuldades relacionadas ao desempenho acadêmico favorecem a ampliação do grupo de amigos, em muitos casos, ligados ao mundo infracional e, contribui também para o sentimento de fracasso na vida e para a baixa auto-estima do jovem, fatores estes associados à delinquência, segundo a autora.

Nas falas dos participantes também se pode perceber pouca clareza com relação aos conteúdos formais ensinados na escola e uma dificuldade em descrevê-los.

Ah, aprende... várias coisa, dona. Como que faz os negócio lá de matemática... você vai aprendendo coisa nova na escola. (William)

Fala de... ciências fala do que mesmo? Esqueci! Eu sei de Geografia que fala da... é Ciências, né que fala da terra, dos cara lá, né?! (Caio)

A maneira como esses jovens se referiram às disciplinas escolares, parece sugerir um distanciamento em relação ao que é ensinado na escola e até mesmo uma carência de significado desses conteúdos para os participantes. A fala de Caio é significativa, na medida em que representam a distância, a pouca clareza e o significado (ou sua ausência) que os conteúdos escolares possuem para esses jovens.

Porém, diante dessa relação estabelecida com a escola e, mais especificamente, com os saberes disseminados por ela, cabe o questionamento acerca do porquê esses jovens vão à escola. Segundo os participantes, estudar e ir à escola estão muito relacionados ao futuro, ao “ser alguém na vida”, como eles mesmos afirmam. Nos discursos produzidos pelos jovens foi recorrente a narrativa sobre a importância da escola para a vida, para o futuro, embora nem

sempre eles gostem de estudar. A importância da escola está relacionada com um futuro melhor e com o trabalho.

No dizer de Charlot (2002), a relação que os educandos estabelecem com o saber é um aspecto central quando se analisa o interesse/desinteresse pela escola. Para esse autor, a grande maioria dos alunos estuda para, mais tarde, ter um bom emprego. Entretanto, para muitos alunos, o único sentido da escola está no fato de favorecer a entrada no mercado de trabalho no futuro, sem encontrar um sentido e o prazer do saber, no presente. Esse parece ser o caso dos jovens entrevistados: eles reproduzem um discurso que atesta a importância da escola para se conseguir um emprego, para se ter um futuro melhor, mas não conseguem encontrar o sentido e prazer dos estudos e, talvez por isso, apresentam dificuldades em permanecer na escola.

- *A RELAÇÃO COM OS EDUCADORES*

Os relatos dos jovens entrevistados fizeram alusão, principalmente, aos professores e, mais especificamente, às dificuldades encontradas no relacionamento com esses educadores. A violência, englobando agressões físicas e verbais, foi um aspecto bastante presente nas falas dos jovens.

A dona, a professora, era gordona, a dona Sandra, forte... eu não sei o que o moleque falou dentro da classe, (...) a dona virou e tacou o apagador... Se o moleque não abaixa (...)ia pegá na cara. (Raul falando das lembranças dos professores).

Costumavam falar... “ ah, vou chamar seu pai!”, “ah, seu pai... aquele lá, vagabundo lá”. Nossa, senhora, eu socava caderada. (Jonas).

Os depoimentos dos jovens ilustram como a violência tem perpassado as interações entre alunos e educadores, principalmente os professores. Nesse sentido, a escola, considerada um espaço capaz de proporcionar aprendizagens importantes para o desenvolvimento do indivíduo, para o exercício da cidadania e para a convivência em sociedade, também pode legitimar formas violentas de se comunicar e expressar.

Nessa perspectiva, Sawaya (2002) afirma que alguns estudos têm mostrado que a qualidade da relação entre professor-aluno constitui-se em uma variável determinante do processo de aprendizagem. De acordo com a autora,

a percepção do professor sobre si mesmo e sobre o seu aluno conduz as formas de interação com o aluno e os resultados escolares, de tal modo que aqueles professores que conseguem perceber e desenvolver as qualidades dos alunos promovem a sua acentuação, mas aqueles que estão permeados por preconceitos, ou só conseguem ver

os aspectos negativos dos seus alunos, não conseguem um bom aproveitamento escolar por parte deles" (SAWAYA, 2002, p. 207).

Alguns autores, nessa mesma direção, sugerem que as relações na sala de aula constituem-se como aspectos centrais no processo educativo, motivando os alunos a explorarem favoravelmente o ambiente escolar e a lidarem com maior facilidade com as oportunidades sociais e de aprendizagem que a escola oferece. Entretanto, relações negativas com professores podem gerar um ambiente escolar ansioso e até mesmo agressivo com repercussões no interesse em envolver-se nas atividades presentes na escola.

Nesse sentido, Assis (1999) e Torezan (2005) verificaram que um dos motivos mais citados por jovens em conflito com a lei para o abandono escolar foi o desentendimento com professores e colegas, incluindo a agressão física.

Outra dificuldade encontrada na relação entre educandos e educadores, citada pelos jovens entrevistados, refere-se à prática de rotulação e estigmatização presente no ambiente escolar. Segundo eles,

pensa, eu acho que coisa boa... que eu sou educado... esse muleque é educado, nem parece que é ladrão. O professor mesmo falou: parece que você nem é bandido cara, que você nunca roubô. Você não tem cara de quem faz isso. (Raul respondendo o que ele acha que os professores pensam dele).

(...) tudo que acontecia na escola, era eu, tudo era eu. (...) Ai depois de um tempo, que eu fiquei mais disciplinar, ai foram vê que tudo que acontecia não era o Jonas, porque o Jonas tava na sala, o Jonas tava na secretaria. (Jonas).

Nesse sentido, o estudo realizado por Torezan (2005) evidencia que os jovens autores de atos infracionais pesquisados afirmaram não gostar de frequentar a escola, sendo um dos motivos o fato deles se sentirem discriminados, "perseguidos" ou vítimas de olhares e ações diferenciados por parte de funcionários da escola.

De acordo com Patto (1993), a cultura dos rótulos e estigmas foi identificada como um importante fator a influenciar antecipadamente o desempenho dos alunos. Nessa direção, faz-se necessário o emprego do conceito de profecia auto-realizadora, elaborado por Rosenthal e Jacobson (1989), que opera da seguinte maneira: quando acreditamos em algo, agimos de determinadas formas que acabam contribuindo para que esse algo aconteça.

Por outro lado, os jovens também fazem alusão a educadores tidos como "legais" e "gente boa". Os professores que são lembrados pelos jovens entrevistados assim o são por estarem relacionados a um nível maior de afetividade.

Ah, sei lá... eu fiz amizade com o professor... sei lá, é bem legal o curso! (Raul respondendo porque ele prefere o curso de padaria à escola).

Ah, porque sabe conversar, ne, sabe entender também. (João respondendo como são os professores legais).

As falas desses jovens indicam a importância do estabelecimento de uma relação afetiva com os educadores, principalmente com o professor, durante o processo educativo. O relato de Raul dá indícios de que um dos motivos pelos quais o curso de padaria, feito por ele, era mais interessante do que a escola tinha relação com o vínculo de amizade firmado entre esse jovem e o professor. Esses jovens reclamam por uma relação dialógica na educação escolar, envolvendo uma postura de escuta por parte dos educadores, de respeito pela visão de mundo de seus alunos, de humildade, de abertura para o novo, de amor e de confiança.

- *A RELAÇÃO COM COLEGAS DA ESCOLA*

Os relatos dos participantes discorreram, principalmente, sobre as brigas ocorridas dentro da escola e acerca da sociabilidade que se dava nesse espaço. Por sociabilidade pode-se entender as relações de amizade, as brincadeiras, os jogos, as paqueras que se devolvem no contexto escolar.

Eu ficava brincando de burquinha (...) Eu lembro de várias coisas... nossa! Bla-blade, vixe, o bagulho era da hora! Brincava pra caramba com os moleque. Passou né... já era! (Raul falando das lembranças dos colegas).

Ah, paquera, ne?! [risos](...) Ah, eu ia mais paquerá, ficá com os amigos. (William sobre o que ele lembra da escola).

A escola, para esse grupo, extrapola o espaço da sala de aula e a sociabilidade torna-se o elemento prioritário e marcante. Nos pátios escolares, nas quadras, nos corredores e na sala de aula, os jovens pesquisados constroem uma sociabilidade que subverte a lógica escolar. Da mesma forma que os dados encontrados por Meinerz (2009), estudando grupos de alunos que circulam pela escola não permanecendo na sala de aula, o presente estudo indica que esses jovens encontraram outra maneira de viver a escola, ressignificando esse espaço, dando-lhe um sentido próprio que pode contrariar as relações presentes em sala de aula marcadas pela fixidez, centralidade nos conteúdos acadêmicos e pela prática autoritária de alguns educadores. Os relatos dos jovens indicam uma opção pela sociabilidade como relação de troca entre os pares.

Estudando como o jovem em conflito com a lei vê a escola, Caurel (2003) também encontrou dados que indicam que o ambiente escolar é percebido por esses jovens como

socialmente rico, embora considerem a escola como um espaço desinteressante e avaliem negativamente o estar em sala de aula. Assim como nas falas dos jovens participantes desse estudo, a tônica das lembranças escolares dos jovens entrevistados por Caurel (2003) residiu nas chamadas “bagunças” e diversões praticadas na escola com colegas desse local.

Outro aspecto bastante presente nos relatos dos jovens acerca de suas relações com os colegas de escola refere-se às brigas com outros alunos. De acordo com as falas dos participantes, as agressões físicas e discussões permeiam muitas de suas lembranças da escola e da relação estabelecida com os colegas do contexto escolar. Dados similares foram encontrados por Silva (2008).

Essas informações sinalizam para o fato de que a violência perpassa de maneira contundente a experiência escolar desses jovens, na medida em que há relatos de interações agressivas tanto com seus educadores quanto com os colegas da escola. Assim, é possível verificar que o uso da força física e/ou da agressão verbal para resolver conflitos acompanha o processo de escolarização desses jovens. No ambiente escolar, assim como na sociedade, a violência tem sido um meio de regramento das relações sociais. Se adotarmos uma visão mais ampla acerca dos processos educativos que se dão no espaço escolar como um todo, não limitando nossa análise ao contexto da sala de aula, poderemos compreender que as ações violentas desencadeiam aprendizagens que provavelmente não estão sendo planejadas, sistematizadas e olhadas com atenção pela escola.

- *OS MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA*

Além de indicar quais as relações estabelecidas pelos jovens com a escola, com os educadores e com seus colegas, a fala dos participantes também sinaliza que as chamadas “bagunças”, fugas do espaço escolar, evasão e o desinteresse pela escola fazem parte das lembranças desses jovens acerca da instituição de ensino.

Essas falas foram agrupadas sob a denominação de “movimentos de resistência” por representarem ações e atitudes dos jovens que, de forma intencional ou não, contestam práticas institucionais que os oprimem. O termo resistência é aqui empregado na perspectiva freireana que compreende esse movimento não só como uma reação de autodefesa, mas sim, como uma ação política ofensiva.

Os jovens relatam quais eram as “bagunças” praticadas por eles,

nossa, eu era muito atentado... eu era pequeno, eu lembro que eu mijei embaixo da carteira, urinei em baixo da carteira. Daí ela falou que era pra mim limpar e eu falei que eu não ia limpar, daí eu fiz isso. (Raul falando de suas lembranças com relação aos professores)

Botei fogo no lixo... joguei a chave fora (...) Teve uma que eu quebrei o ventilador...  
(João falando das lembranças da escola)

É importante notar que algumas ações denominadas pelos jovens como “bagunça” envolvem a violência contra pessoas e contra o patrimônio. A não diferenciação, por parte dos participantes, entre “bagunça” e violência pode indicar uma forma de sociabilidade, presente no espaço escolar, marcada por relações que impedem o reconhecimento do outro e que se utilizam da força e da opressão. Segundo Tavares dos Santos (2001), a violência escolar precisa ser compreendida como uma reação social contra a escola. Para esse autor, os atos violentos cometidos no ambiente escolar guardam íntima relação com a cultura do silêncio que impera na escola, promovendo o que Tavares dos Santos (2001) chama de “enclausuramento do gesto e da palavra”. O autor defende como necessário superar explicações simplistas a fim de descobrir qual o significado contido nos atos violentos que se dão no espaço escolar.

É nesse sentido que se buscou compreender o significado das “bagunças” relatadas pelos jovens participantes. Elas parecem fazer parte um movimento velado de contestação da escola e, até mesmo, de inclusão escolar e apropriação desse espaço. Para Tavares dos Santos (2001), os atos de vandalismo se constituem como expressão de um ressentimento dos jovens que foram ou se sentem excluídos da instituição escolar, mas que, por vias diversas, buscam ser incluídos nesse espaço.

Da mesma forma, a fuga do ambiente escolar e a pausa nos estudos foram interpretadas a partir de seu significado, parecendo também fazer parte desse movimento de resistência à escola. Nas falas dos participantes,

E depois eu voltei [a estudar], mas depois que eu voltei eu não estudava, sabe?! Fugia, ia beber. Eu fazia o diabo a quatro (Raul)

Eu ia lá pra casa da minha vó, ficava lá, depois que dava uma e meia, duas hora, ai eu voltava. Daí minha mãe... nossa... “William, por que que você não foi pra escola hoje?”  
(William falando sobre suas lembranças da escola)

O pular o muro, sair antes do horário de fim das aulas, ir para casa da avó com o propósito de perder a hora de ir para a escola, representam diferentes estratégias para se esquivar de algo considerado pelos participantes como pouco interessante e pouco agradável, a escola. De acordo com os relatos de alguns jovens, o ato de fugir do espaço escolar culminou com a expulsão desses jovens da instituição de ensino. A reação da escola diante das atitudes desses participantes indica uma dificuldade na compreensão da complexidade do significado

da fuga para esses jovens. Tais alunos, que vinham apresentando dificuldades em se vincular ao contexto escolar e que estavam, através de suas ações, sinalizando um movimento de contestação e resistência, foram, mais uma vez, excluídos da escola por meio da expulsão.

Vicentin (2004) sugere uma interação entre violação de direitos e ações de resistência. Por esse prisma, as ações de “bagunça”, fuga e evasão da escola, e o desinteresse pelos estudos, relatadas pelos jovens participantes da presente pesquisa, podem se assemelhar a pequenas rebeliões cotidianas no contexto escolar. É uma reação de rebeldia legítima diante da violação de alguns direitos e diante de diversas formas de opressão. São “desobediências devidas” diante do que constrange tais jovens.

Portanto, pode-se interpretar algumas ações dos jovens participantes (como as fugas, as “bagunças” e a evasão) como uma denúncia de um sistema escolar que promove relações violentas, opressoras, injustas, reproduzindo as desigualdades sociais. Porém, como bem afirma Freire (2009), a rebeldia e a resistência não bastam; elas constituem-se como ponto de partida, mas necessitam se prolongar através do desenvolvimento de uma visão crítica da sociedade, gerando novas formas de agir, de se perceber e de perceber o mundo. Só assim a superação das situações opressoras será possível. À escola cabe o papel de promover essa consciência crítica.

### **Algumas Considerações**

A partir da análise dos dados coletados, pode-se perceber que a trajetória escolar dos jovens participantes do estudo é marcada por constantes mudanças de escolas, expulsões, conflitos com professores e colegas, discriminação, rotulação e violação de alguns direitos individuais, principalmente do direito à educação. Por outro lado, todos os jovens entrevistados ingressaram na escola na idade preconizada – aos 7 anos – ou antes, porém, nela não se mantiveram.

Questionados sobre suas vivências escolares, a maioria dos jovens participantes do estudo referiu-se às chamadas “bagunças” e relações de sociabilidade com colegas e garotas, indicando que a convivência e as interações são vistas por eles como aspectos importantes, positivos e prioritários no ambiente escolar. Entretanto, apesar da sociabilidade ser algo valorizado pelos jovens, a escola pouco reconhece as relações e interações que se dão no ambiente escolar como práticas sociais que envolvem processos educativos tão legítimos e importantes como aqueles eleitos pela instituição escolar como conteúdo oficial a ser ensinado. Por outro lado, a sala de aula e o conteúdo ensinado foram pouco ou quase nada mencionados pelos jovens. Na visão deles, a sala de aula é encarada como um local

desinteressante, caracterizada pela pouca interação e pelo silêncio, e o conteúdo formal ensinado na escola parece carecer de sentido para esses jovens.

A escola também se apresenta como uma das dimensões que contribui para a formação da identidade, do auto-conceito e da auto-estima dos jovens em conflito com a lei. Verifica-se que há um foco nos atributos negativos desses jovens e em suas dificuldades, disseminando-se um discurso que culpabiliza o aluno por seus “fracassos”.

Um dado preocupante indica que a violência – praticada e sofrida pelos jovens participantes – adentra a escola e perpassa a maioria das relações estabelecidas nesse ambiente, com pouca ou nenhuma abordagem crítica. Nesse sentido, os dados deixam claros os desafios ainda existentes para se efetivar o direito à educação para esse segmento da população e o caráter seletivo e excludente da escola capitalista se manifesta de forma mais contundente em relação aos jovens em conflito com a lei.

De modo geral, podemos afirmar que o significado da escola e das vivências escolares dos jovens participantes desse estudo é marcado, principalmente, pela ambigüidade. No contexto da escola, os jovens experienciam a violência, a exclusão, a estigmatização e os movimentos de resistência contra relações que os oprimem e marginalizam. Ao mesmo tempo, tal espaço é rico em relações de amizade, de paquera, de ajuda, de companheirismo e de sociabilidade, que são consideradas por eles, como elementos primordiais da escola.

Promover a melhoria das relações interpessoais no ambiente escolar e a formação docente para uma educação mais humana e crítica, parecem se constituir em aspectos chaves para favorecer a permanência dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto na escola. Superar a concepção bancária da educação, partindo dos saberes do educando, respeitando sua forma de estar no mundo, promovendo questionamento, pesquisa, crítica e conscientização acerca da realidade que o cerca, apresentam-se como caminhos importantes a serem trilhados no enfrentamento das dificuldades presentes no contexto educacional.

Esse artigo, não conclusivo, evidencia que os problemas relacionados à escola e seus atores, não se limitam ao universo pesquisado – jovens autores de atos infracionais, uma vez que os achados dessa pesquisa assemelham-se à percepção que a juventude, de forma geral, possui acerca da instituição escolar, o que nos leva a apresentá-lo como uma contribuição à literatura existente, apontando outras dimensões, olhares e caminhos para a educação brasileira.

## **Referências**

- ARROYO, Miguel G. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educação e Sociedade**, vol.28, n.100, p.787-807, out. 2007.
- ASSIS, Simone G. **Traçando caminhos em uma sociedade violenta**: a vida de jovens infratores e de seus irmãos não infratores. 2. ed., Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, 4. ed., Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2003.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <[http://www.promenino.org.br/Legisla%C3%A7%C3%A3o/tabid/66/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/ConteudoId/50319541-62a6-4c5c-961b-d8f054c6ebc8/Default.aspx#\\_top](http://www.promenino.org.br/Legisla%C3%A7%C3%A3o/tabid/66/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/ConteudoId/50319541-62a6-4c5c-961b-d8f054c6ebc8/Default.aspx#_top)>. Acessado em 17 jun. 2009, 1996.
- CAUREL, Ana L. **Representação social da escola para o adolescente infrator**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília.
- CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**, v.20, n.Especial, p. 17-34, 2002.
- COSTA, Antonio C. G.; LIMA, Isabel M. S. O. *Estatuto e LDB*: Direito à Educação. Documento, p. 1-25. Disponível em: <[www.undime.org.br/index.php?acao=biblioteca&publicacaoID=15](http://www.undime.org.br/index.php?acao=biblioteca&publicacaoID=15)>. Acesso em 16 jun. 2009, s/d.
- CURY, Carlos R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.
- DIAS, Francisco C. S. **Educar e punir. Um estudo sobre educação no contexto da internação do adolescente autor de ato infracional**: dilemas contemporâneos. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- GALLO, Alex E. **Adolescentes autores de Ato infracional**: perfil e intervenção. 2006. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- ILANUD. **Mapeamento Nacional das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto - relatório resumido**. Relatório. Disponível em: [http://www.ilanud.org.br/midia/doc/relatorio\\_resumido\\_mapeamento\\_mse\\_abr2009.pdf](http://www.ilanud.org.br/midia/doc/relatorio_resumido_mapeamento_mse_abr2009.pdf). Acesso em 16 jun. 2009, 2007.
- LOPES, Juliana S. **A escola na FEBEM – SP**: em busca de significado. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de São Paulo, USP, SP.
- LOPES, Roseli E.; SILVA, Carla R.; MALFITANO, Ana Paula S. Adolescência e Juventude de grupos populares urbanos no Brasil e as políticas públicas: apontamentos históricos. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 23, p. 114-130, set. 2006.

MENDÉZ, Emilio G. Evolución histórica del derecho de la infancia: ¿Por que uma historia de los derechos de la infancia?. In: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (Orgs.). **Justiça, adolescente e ato infracional**. São Paulo: ILANUD, p. 7-23, 2006.

MEINERZ, Carla B. **Adolescentes no Pátio**: outra maneira de viver a escola. Porto Alegre: UniRitter, 2009.

OLIVEIRA, Maria Waldenez. **Processos Educativos em Trabalhos desenvolvidos entre comunidades**: perspectivas de diálogo entre saberes e sujeitos. Relatório das atividades de pós-doutorado efetuado junto a Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ. Disponível no site <http://www.processoseducativos.ufscar.br/relatorio1.pdf>, 2003.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; STOTZ, Eduardo, N. Perspectivas de diálogo no encontro entre organizações não governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico. In: 27ª Reunião da ANPEd Sociedade, Democracia e Educação: qual Universidade?, Caxambu, **Anais da 27ª reunião da ANPED - GT - Educação Popular**. Disponível no site <http://www.processoseducativos.ufscar.br/anped2004.pdf>, 2004

OLIVEIRA, Maruza B., ASSIS, Simone G. Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os “ressocializam”. A perpetuação do descaso. **Caderno Saúde Pública**, v. 4, n. 5, p. 831-844, 1999.

PADOVANI, Ricardo C. **Resolução de problemas com adolescentes em conflito com a lei**: uma proposta de intervenção. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

PATTO, Maria Helena. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PEREIRA, Irandi; MESTRINER, Maria L. **Liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade**: medidas de inclusão social voltadas a adolescentes autores de ato infracional. IEE/PUC São Paulo e FEBEM/ São Paulo. São Paulo: Vox Editora, 1999.

ROSENTHAL, Robert, & JACOBSON, Lenore. **Pygmalion in the classroom**: Teachers' expectations and pupils' intellectual development. New York: Irving Press, 1989.

SANTANA, Judith S. S. O processo de exclusão de adolescentes no Brasil: sua origem na infância desvalorizada. In: RAMOS, Flavia R. S.; MONTICELLI, Marisa; NITSCHKE, ROSANA G. (Org.). **Um encontro da enfermagem com o adolescente brasileiro**. 01 ed. Brasília: Ministerio da Saude/ABEn Nacional, v. 01, p. 15-36, 2000.

SARAIVA, Liliane G. **Medidas sócio-educativas e a escola**: uma experiência de inclusão. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS.

SAWAYA, Sandra M. Novas Perspectivas sobre o Sucesso e o Fracasso Escolar. In: OLIVEIRA, Marta K.; REGO, Teresa C.; SOUZA, Denise T. R. (Orgs.). **Psicologia**,

**educação e as temáticas da vida contemporânea.** 1<sup>ª</sup> ed., São Paulo: Editora Moderna, p. 197-213, 2002.

SILVA, Carla R. **Políticas públicas, educação, juventude e violência da escola:** quais as dinâmicas entre os diversos atores envolvidos? 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

SILVA, Ivani Ruela de Oliveira. **O projeto educação e cidadania e a escolarização do adolescente autor de ato infracional.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista – UNESP, Rio Claro/SP.

TAVARES DOS SANTOS, José V. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**, v.27, n.1, p. 105-122, 2001.

TOREZAN, Sônia 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, Campinas, SP.

UNICEF. **O direito de aprender:** potencializar avanços e reduzir desigualdades. Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009. Brasília, DF: UNICEF, 2009.

VICENTIN, Maria Cristina G. Violência-Resistência: o que as rebeliões dos adolescentes em conflito com a lei nos ensinam. **Revista Impulso**, v. 15, n.37, p. 35-48, 2004.

VOLPI, Mario. **O adolescente e o ato infracional.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

## Serviços de medidas socioeducativas em são paulo e mediação técnica

Aline Cristina de Moraes<sup>26</sup>

Ana Paula Serrata Malfitano<sup>27</sup>

### Resumo

O Estatuto da Criança e do Adolescente delibera que poderão ser aplicadas medidas socioeducativas em meio aberto para o adolescente autor de ato infracional, cujo objetivo é promover um trabalho socioeducativo, intermediado pelos técnicos dos serviços executores de tais medidas. Nesse contexto, o presente estudo tem o intuito de contribuir com a discussão da forma que se tem realizado o trabalho de aplicação das medidas em meio aberto, com enfoque na ação técnica. Para tanto, objetivou-se mapear os órgãos executores paulistas, por meio do contato com aqueles que estavam situados em municípios que apresentassem população acima de 100 mil habitantes. A listagem desses locais e seus contatos foram acessados a partir dos dados disponíveis nos órgãos ligados à Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social de São Paulo. Então, foram acionados 129 locais para preenchimento de um questionário, cujas respostas foram categorizadas em: caracterização do serviço, perfil do profissional que respondeu ao questionário e equipe técnica. Verificou-se que há uma predominância de psicólogos e assistentes sociais e que, na maioria dos municípios, essas medidas são executadas diretamente pelos Centros de Referência em Assistência Social. Os resultados obtidos são relevantes para a compreensão da dinâmica do processo de composição das equipes técnicas e seus papéis desempenhados frente ao acompanhamento dos adolescentes em conflito com a lei e as proposições do sistema socioeducativo.

**Palavras-chave:** Medidas Socioeducativas, Adolescentes, Técnico.

### Adolescência e Ato infracional: Aspectos Legais

A temática da adolescência e da juventude têm se mostrado importante alvo de debates e estudos atuais, sobretudo quando se trata de sua associação com o crime, assunto bastante veiculado na mídia brasileira. Portanto, a discussão acerca dos adolescentes, e os

---

<sup>26</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos, e-mail: alinimorais@gmail.com. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

<sup>27</sup> Doutora em Saúde Pública. Prof<sup>a</sup> Adjunta do Departamento de Terapia Ocupacional e do Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos, e-mail: anamalfitano@ufscar.br.

denominados atos infracionais, perpassam a esfera do imaginário sociocultural, da legislação e, nessa conjunção, das ações diretamente aplicadas a esse público.

O adolescente tido como sujeito de direitos é um paradigma bastante recente na sociedade brasileira. Sob o ponto de vista jurídico, em 1927 instituiu-se o Código de Menores, momento em que se inicia a preocupação em formular leis para ‘menores’, no qual estava contida a noção de proteção vinculada ao controle penal, voltada aos ‘menores’ criminosos, abandonados ou pobres, todos os considerados em situação irregular. Em 1979, esta legislação é reformulada, no entanto, permanece a lógica da higienização e punição, na qual se associava, no imaginário social, a origem social com a infração, ou seja, o delito, o que favorecia para que fossem pensadas políticas que acabavam por excluir ainda mais os denominados “menores” (LOPES, SILVA, MALFITANO, 2006, p.117).

Concomitante às mudanças que ocorreram no panorama mundial, no contexto político do processo de democratização do Brasil, iniciou-se a discussão acerca dos direitos da criança e do adolescente, resultando no seu estabelecimento como prioridade nacional, compondo a Constituição Federal do Brasil, de 1988. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, aprovada na Assembléia Geral das Nações Unidas em 1989, culminou, após diversos acontecimentos políticos e sociais, em uma doutrina de proteção integral à criança e ao adolescente, servindo como base para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado no ano de 1990. Dirige-se, neste momento histórico, a todas as crianças e adolescentes, sem exceção, como sujeitos de direitos e em fase peculiar do desenvolvimento, consagrando-os como cidadãos.

Então, a promulgação do ECA representou mudanças significativas, proporcionando condições legais para a reformulação de políticas públicas em favor da infância e da juventude. Apesar de o texto jurídico representar um avanço, ainda há um enfrentamento de duas “crises”, que se encontram no desafio da implementação e interpretação dessa legislação. A primeira crise corresponde a um déficit no financiamento das políticas sociais básicas e mau uso dos gastos sociais; a segunda é de natureza político-cultural, que ainda se baseia na concepção de tutela, mesmo sob a vigência de um paradigma em que a perspectiva é a responsabilização (MÉNDEZ, 2006, p. 15).

Além disso, confronta-se, na sociedade brasileira, com a forte desigualdade social. Segundo estudo das Organizações das Nações Unidas tem-se, mundialmente, mais de 18% dos jovens entre 15 e 24 anos vivendo em situação de pobreza extrema, mensurada pelo acesso aos bens públicos, como educação, saúde, saneamento básico. Além da pobreza, esses jovens têm vivenciado altos índices de desemprego, analfabetismo e contaminação pelo vírus da imunodeficiência humana (HIV), fatores geradores de desigualdade e marginalização social

(ONU, 2005). Diante desse contexto, apresenta-se grande dificuldade no estabelecimento de padrões de direito aos jovens brasileiros.

O ECA (BRASIL, 1990) legisla sobre todas as situações concernentes à infância e adolescência, incluindo a questão do adolescente autor de ato infracional, o qual é compreendido como alvo de uma ação educativa para sua inserção social.

A construção jurídica da responsabilização dos adolescentes, contida no ECA e inspirada nos princípios de direito penal mínimo, constituiu uma conquista importante. Os adolescentes são inimputáveis frente ao direito penal comum dos adultos, eles são imputáveis diante de uma legislação especial, respondendo frente ao caráter socioeducativo e breve das medidas que podem ser aplicadas, a depender da gravidade de sua infração.

Para as situações de adolescentes que cometem infrações, o ECA institui sobre as denominadas medidas socioeducativas, as quais responsabilizam o adolescente pela contravenção penal cometida, porém com a predominância de um enfoque educativo. Essas medidas podem ser privativas de liberdade, com o princípio da brevidade e excepcionalidade, como a Internação e a Semiliberdade, ou podem ser executadas em meio aberto, classificadas em Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade (BRASIL, 1990). A medida de Internação é aplicável, segundo art. 122º do ECA (BRASIL, 1990), apenas quando o ato infracional corresponde à grave ameaça ou violência à pessoa, por descumprimento de outras medidas e reiteração no cometimento de outras infrações graves. Tal medida só deve ser aplicada em caráter excepcional, ou seja, devem ser priorizadas as medidas em meio aberto, pois estas também oferecem ao adolescente a possibilidade de permanecer em seu convívio social. Assim, a partir das mudanças instituídas, o adolescente em conflito com a lei tem o seu direito de defesa, de ter um processo legal, e é alvo de medidas com o caráter socioeducativo para sua responsabilização, conforme prevê a legislação (BRASIL, 1990).

A execução das medidas socioeducativas foi regulamentada pela recente lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012, denominada Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (BRASIL, 2012), a qual dispõe sobre o processo de apuração de ato infracional e de execução de medida socioeducativa. Trata-se de um

conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei (BRASIL, 2012, Cap. I, § 1º, s/p).

Para execução das medidas socioeducativas em meio aberto, tem-se a importante função desempenhada pelo técnico que acompanha o adolescente para o seu

cumprimento, quem também articula com a sociedade, poder público e com o poder judiciário, buscando alternativas junto a eles.

A lei não determina os requisitos específicos para ser orientador de medidas socioeducativas em meio aberto. O SINASE apenas institui que

a composição da equipe técnica do programa de atendimento deverá ser interdisciplinar, compreendendo, no mínimo, profissionais das áreas de saúde, educação e assistência social, de acordo com as normas de referência (BRASIL, 2012, art. 12º).

Nesse caso, outros profissionais podem ser incorporados às equipes dos serviços, de acordo com as demandas específicas e locais. Sob essa perspectiva, têm-se uma ampla possibilidade de profissões de diversas áreas que podem se inserir neste trabalho.

Considerando que as medidas socioeducativas em meio aberto devem ser executadas também segundo o Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) (BRASIL, 2011), há a previsão de que para essas equipes de referência (classificada como média complexidade<sup>28</sup>) pode-se ter os profissionais com as seguintes formações: Antropólogo, Economista Doméstico, Pedagogo, Sociólogo, Terapeuta ocupacional ou Musicoterapeuta, sendo que, obrigatoriamente, essas equipes devem ser composta, minimamente, por Assistente Social, Psicólogo e Advogado.

No âmbito da discussão dos serviços de aplicação de medidas socioeducativas, o presente trabalho tem o intuito de contribuir com a discussão sobre a forma que se tem realizado os serviços de medidas socioeducativas em meio aberto, com enfoque no papel do técnico que acompanha os adolescentes. Para tanto, objetivou-se mapear os serviços que atendem adolescentes em conflito com a lei, em meio aberto, buscando conhecer: a composição da equipe multiprofissional, sua formação, atribuições e remuneração, entre outros fatores.

## **Metodologia**

Foram contatados os serviços de medidas socioeducativas em meio aberto, do Estado de São Paulo, em municípios com população acima de 100 mil habitantes, que totalizaram 75. Fez-se essa opção devido ao fato de tais municípios terem prioridade para a destinação de recursos federais, considerando o maior índice de vulnerabilidade e violência de sua

---

<sup>28</sup> A média complexidade se refere a situações de famílias e indivíduos que são considerados em vulnerabilidade, com direitos violados, embora os vínculos familiares ainda estejam mantidos. Assim, a assistência social, por meio do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), se divide em serviços de proteção social básica, média complexidade e alta complexidade (BRASIL, 2005)

população. Trata-se, portanto, de locais com investimento público para a implantação de serviços de atendimento em meio aberto a adolescentes autores de ato infracional.

Inicialmente, contatou-se a Coordenadoria de Ação Social (CAS), ligada à Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social, que tem a missão de coordenar, avaliar e formular a política de Assistência e Desenvolvimento Social em nível estadual, de forma centralizada, e contatou-se também as Diretorias Regionais de Assistência e Desenvolvimento Social (DRADS), órgãos descentralizados, ligados à CAS. Tais espaços nos forneceram a relação dos serviços de medidas socioeducativas em meio aberto, serviço/entidade executora e forma de contato.

As DRADS supervisionam um conjunto de municípios, em seus programas de Proteção Social Básica e Proteção Social Especial (medidas protetivas e socioeducativas), respectivamente lotados nos Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e nos Centro de Referência Especializado de Assistência (CREAS), equipamentos componentes do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Os CREAS, por corresponderem a serviços de proteção especial dos municípios e atuar com população considerada de risco pessoal e social, são responsáveis pelos serviços de medidas socioeducativas em meio aberto. A execução dessas medidas pode ser realizada diretamente pela equipe dos CREAS dos municípios ou por organizações não governamentais, situação na qual o serviço é terceirizado (BRASIL, 2005; BRASIL, 2010).

O Estado de São Paulo possui 26 DRADS, das quais contatamos 22. Quatro delas não foram contatadas por não serem compostas por municípios que atinjam a população acima de 100 mil habitantes. Do total das regionais contatadas, 50% forneceram os dados requisitados, por endereço eletrônico, sendo que as demais não responderam à solicitação, sem recusar formalmente e mesmo não apresentaram justificativas para a não colaboração com a pesquisa. Simultaneamente, foi contatada a CAS, que contém em seu banco de dados a relação de todas as regionais, a qual nos forneceu a listagem dos serviços executores dos 75 municípios solicitados.

Em análise da listagem oferecida, observamos que alguns contatos estavam desatualizados. Então, contatamos a todos os órgãos disponibilizados e a atualização de dados foi feita diretamente com as prefeituras, com os CREAS (Centro de Referência Especializada de Assistência Social) dos municípios e por meio de consultas em sítios eletrônicos das instituições. Totalizaram 129 serviços no Estado, sendo que há municípios com mais de um serviço, sobretudo o de São Paulo, que apresenta 46 entidades executoras. Em posse do contato desses serviços, solicitamos preferencialmente aos coordenadores a resposta a um questionário previamente elaborado.

A aplicação do questionário objetivou o acesso às informações gerais da totalidade dos serviços encontrados. Foram formuladas questões, abertas e fechadas, que abordaram sobre a gestão do serviço e sua natureza, composição da equipe, formação, carga horária e remuneração desses profissionais.

Diante das respostas obtidas do questionário foram criadas categorias de respostas, divididas em três aspectos principais do questionário: Perfil do profissional que respondeu ao questionário, caracterização do serviço e equipe técnica. Na primeira parte perguntou-se sobre a formação (graduação e pós-graduação), forma de inserção no serviço e cargo daqueles que responderam ao questionário. Na segunda parte, apresentaram-se quais as medidas são executadas pelo serviço e há quanto tempo, as atividades desenvolvidas, e a natureza do local responsável pelo trabalho, seja por meio do serviço público direto, pelos CREAS (Centro de Referência Especializada de Assistência Social), ou por entidades e organizações não governamentais (ONGs). Já na terceira parte, fez-se a sistematização da composição e formação da equipe técnica, remuneração, atribuições, carga horária e critérios para contratação.

Do total de serviços contatados 96% responderam ao questionário, sendo que dois serviços não responderam à solicitação e três deles recusaram a participação na pesquisa.

### *Resultados*

Quanto aos profissionais que responderam o questionário, 73% tinham o cargo de coordenadores ou gerentes do serviço, e o restante, eram assistentes sociais e técnicos. 99% tinham graduação, e 51% pós-graduação, esta última principalmente no nível *lato sensu* nas áreas de psicopedagogia, gestão de políticas públicas e sociais e violência doméstica. A principal forma de inserção nos serviços foi por meio de processo seletivo.

Quanto aos serviços de execução das medidas socioeducativas em meio aberto, 55% são realizadas por organizações não governamentais, 41% são CREAS. Do total de ONGs, 62% estão situadas no município de São Paulo, devido a uma lei municipal (SÃO PAULO, 2010) que prevê a execução desses serviços por meio dessas organizações. Se, daqueles serviços que responderam ao questionário, retirássemos aqueles localizados no município de São Paulo, devido ao grande número de ONGs que representam, apenas 32% dos serviços seriam executados por ONGs, e, nesse caso, tais organizações seriam a minoria.

No âmbito dos serviços sociais em geral, e em particular da execução de medidas socioeducativas, há uma discussão sobre qual o modelo mais efetivo de realização do trabalho: estatal ou da sociedade civil. Por um lado há a defesa de que a ação deve ser executada por um órgão do governo, neste caso o CREAS, por se tratar de um serviço público, com princípios constitucionais e laicos a serem respeitados, não cabendo deixar a sua função para uma

organização privada, cujas ações acabam por representar os desejos da equipe dirigente, além de possibilitar um afastamento do Estado frente às suas responsabilidades de resposta à questão social (BORBA, 2008). Por outro lado, há o argumento, por parte de trabalhadores desses serviços, os quais empiricamente acompanhamos, de que os CREAS atendem a demandas diversas e são serviços recentes, ainda em construção em alguns municípios, o que faz com que a execução das medidas socioeducativas em meio aberto seja mediada por trabalhos superficiais para uma grande demanda, não aprofundadas, o que pode comprometer a qualidade do serviço.

Quanto ao tempo de funcionamento dos serviços de medidas em meio aberto, a maioria se mostra recente, ou seja, 54% apresenta o tempo de serviço entre um e cinco anos. Por outro lado, cerca de 11% apresentam seu tempo de serviço acima dos dez anos, mostrando uma maior institucionalidade no campo. Devido ao recente processo de municipalização (BRASIL, 2012), os serviços mais recentes são representados pelos CREAS, e as ONGs representam aqueles serviços com maior tempo de execução. Anterior ao processo de municipalização do atendimento, as medidas em meio aberto eram predominantemente executadas por ONGs, em convênio com a FEBEM (Fundação para o Bem-Estar do Menor) (SÃO PAULO, 2012).

Ainda, em relação aos serviços participantes, 91% executavam as medidas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade, 6,4% executavam apenas a medida de Liberdade Assistida (LA), e 1,6% executavam apenas a medida de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), sendo que a média do número de adolescentes atendidos por serviço é de 98, por mês. A LA é a medida mais aplicada aos adolescentes, representada pela média de 66 adolescentes por serviço, totalizando 6.209 adolescentes atendidos nos municípios estudados; já a PSC se mostra menos representativa, com a média de 25 adolescentes por serviço, totalizando 2.201 adolescentes em cumprimento de tal medida, seguido da medida cumulativa de LA com PSC, na qual o adolescente cumpre ambas as medidas.

Assim nota-se que a LA é a medida mais aplicada aos adolescentes, pois esta se constitui num acompanhamento da vida social do adolescente (escola, trabalho e família). Segundo Saliba (2006, p.34) esta medida sustenta o controle judicial sobre os adolescentes, porque ela representa maior “oportunidade do sistema perscrutar a vida do adolescente e de sua família, propiciando a intervenção técnica do serviço psicossocial”. Nesse sentido, o controle deve ser compreendido não apenas como algo repressivo, mas também como produtor de comportamentos considerados adequados ou não em relação às normas e contratos sociais.

Quanto aos técnicos, a categoria profissional que se sobressai é a dos psicólogos, representando 33%, seguido dos assistentes sociais, representado por 30%, e em menor escala as demais categorias, em ordem decrescente, pedagogos, cientistas sociais, advogados,

terapeuta ocupacional. Ainda, havia profissionais que estavam com a graduação em andamento. Assim, apesar das diretrizes do CNAS (BRASIL, 2011) prever que a equipe mínima deve ser composta por psicólogos, assistentes sociais e advogados, percebe-se que a presença dos advogados não é representativa frente a outras categorias que não estão previstas como obrigatórias, como a dos pedagogos.

Dentre as principais áreas de pós-graduação dos técnicos, está, com maior representatividade, a grande área da psicologia (incluindo psicodrama, psicologia clínica, psicopatologia, entre outras), seguida da área de políticas públicas, saúde (incluindo cinesiologia, saúde mental, saúde pública, entre outras), educação (incluindo educação especial, educação social), adolescente em conflito com a lei, terapia comunitária, dependência química, respectivamente.

Diante disso percebe-se que ainda há muitos profissionais da equipe técnica com formação em áreas mais clínicas e voltadas para a saúde, permanecendo a área específica do adolescente em conflito com a lei pouco representativa. Faz-se importante deslocar-se da compreensão do “conflito com a lei” como um problema individual e clínico, mas considerá-lo sob uma perspectiva também coletiva e social, para a qual deve haver profissionais com formações direcionadas também nesse sentido.

O grande número de técnicos com formação na área da psicologia vem compor a discussão que tem sido presente no campo de responsabilização penal do adolescente. Trata-se dos modos de composições e práticas de equipes denominadas “psijurídicas”, ou seja, os saberes que se debruçam sob o tema da subjetividade, presentes de forma recorrente no sistema socioeducativo, na função de “avaliação ou assistência (psicólogos, psiquiatras e outros trabalhadores do social que se ocupam em discutir a dimensão “bio-psico-social” do adolescente)” (VINCENTIN, 2006, p. 153).

É necessário refletir sobre a forma que se acaba produzido sofrimentos que ocasionam processos nos quais doenças e medicalização são gerados a partir de problemas sociais, decorrentes das intervenções dos próprios equipamentos sociais (MALFITANO, ADORNO e LOPES, 2011). Malvasi (2012), a partir de sua pesquisa de campo, afirma que há, nos serviços de medidas socioeducativas em meio aberto, uma análise dos adolescentes em conflito com a lei a partir de seus “estados mentais” e comportamentais, tendo como parâmetro de avaliação a normalidade, baseados em diagnósticos, com foco do trabalho “socioeducativo” no ajuste psicológico do adolescente, com fins únicos de evitar a reincidência e não necessariamente sua integração social.

A “psiquiatrização” do adolescente em conflito com a lei pode desconsiderar as diversas causalidades envolvidas no ato infracional, como a leitura dos fenômenos sociais de marginalização e também vai contra a noção de responsabilização (prevista pelo ECA), na

medida em que coloca o sujeito como portador de “transtorno de personalidade”, privando o jovem da possibilidade de decisão e escolha. Outro ponto importante apontado diante da responsabilização do adolescente (pelo que ele é, e não pelo que ele fez) é que há uma falta de critérios para a determinação do tempo de execução das medidas aplicadas, para determinação da “periculosidade” do adolescente, entre outros fatores relacionados à decisão judicial (VINCENTIN, 2006, p. 161).

Dessa forma, não se trata de negar a importância de atenção em saúde mental e das possibilidades de intervenção em psicologia, inclusive fora da perspectiva mais patologizante, mas sim ter o devido cuidado de não homogeneizar as necessidades e produzir intervenções sob uma compreensão ampliada dos problemas sociais (MALFITANO, ADORNO e LOPES, 2011)

Dentre as formas de inserção dos técnicos nos serviços, 31% responderam que ela se dá por meio de aprovação em concurso público, 21% responderam que os técnicos são inseridos a partir de sua formação profissional, já o perfil profissional é representado por apenas 12% das respostas. Nota-se diante destes dados que o perfil profissional não está posto como prioridade na seleção da equipe técnica, no entanto é imperativo que os técnicos tenham interesse, aproximação e empatia com a temática e com a população atendida, pois a qualidade do serviço depende em grande parte, deste profissional. Portanto, é necessário, ao técnico, a capacidade de mediar conflitos, de estabelecer relação de escuta e resposta e de ter compromisso social. Entendemos que isso é o que chamamos de ter “perfil” para trabalhar com adolescentes.

Dentre as principais atividades desenvolvidas pelos técnicos dos serviços estão, em ordem decrescente do número de respostas, o acompanhamento individual, o desenvolvimento de grupos, a visita domiciliar, os encaminhamentos, as visitas técnicas, as entrevistas e o acolhimento, as formações e as reuniões, a elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA)<sup>29</sup>, atividades culturais e de lazer, elaboração de relatórios e acompanhamento escolar. Vê-se que as principais atividades apontadas estão mais voltadas ao acompanhamento da vida social do adolescente do que para a promoção de atividades educacionais, culturais e de lazer.

Dentre os encaminhamentos que os técnicos fazem para os adolescentes, têm-se como principais, em ordem decrescente do número de respostas, para cursos de profissionalização, educação, saúde em geral, emprego, tratamento para drogas, documentação, cultura, esportes/lazer, programas sociais e comunitários. Portanto os principais encaminhamentos realizados são para a educação, profissionalização e saúde, ou seja, “depois de entrar na

---

<sup>29</sup> O “PIA” é um instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente, segundo o SINASE (BRASIL, 2012).

engrenagem judicial, o adolescente infrator só sairá se conseguir demonstrar que reeducou seu comportamento, que está trabalhando ou de volta à escola” (SALIBA, 2006, p.36). Ainda que o adolescente se insira nesses equipamentos, não há garantia de que ele terá chances de maior integração social.

A rede de atendimento é um importante ator no processo socioeducativo, representada principalmente pela educação, saúde e profissionalização. Entretanto, ao mesmo tempo em que são importantes atores de articulação, são também aqueles nos quais os serviços encontram suas maiores dificuldades no estabelecimento de fluxos de atendimentos e parcerias efetivas, segundo os relatos dos participantes os quais empiricamente acompanhamos.

Quanto à remuneração dos técnicos, 84% recebem de três a cinco salários mínimos, 8% recebem de um a dois salários, 7% recebem de cinco a sete salários e 1% tem remuneração entre sete e dez salários mínimos. Quanto à carga horária semanal de trabalho, 63% dos técnicos trabalham 40 horas, seguido de 33% que trabalha 30 horas. Vale ressaltar que para o caso dos assistentes sociais, a regulamentação da categoria profissional prevê recentemente que estes devem trabalhar no regime de 30 horas semanais. Há atualmente na Câmara dos Deputados um projeto de lei (nº5440/2009) que dispõe sobre o piso salarial do psicólogo, de no mínimo o valor de R\$4.650,00. Para os assistentes sociais há também um projeto de lei, nº5278/09, que prevê um piso salarial de R\$3.720,00 (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b). Portanto, diante desses valores propostos, a maioria dos profissionais, que são psicólogos e assistentes sociais, não recebe devidamente aquilo que é previsto, em tese, para essas categorias, pois seu salário médio é equivalente a R\$3.110,00, no máximo.

Segundo Borba (2008) os técnicos, educadores sociais, sobretudo advindos das ONGs, passam por dificuldades em termos de valorização financeira, com poucos recursos para sua prática, somado às dificuldades existentes no trabalho com pessoas, no caso de adolescentes que têm seus direitos sociais violados cotidianamente, com uma rotina sobrecarregada, diante dos restritos quadros profissionais. Assim, torna-se desafiador para o técnico das medidas socioeducativas alcançarem os pressupostos advindos do ECA, pois grande parte dos participantes da pesquisa, em paralelo à aplicação do questionário, evidenciaram a sua assunção de atividades que não são de sua responsabilidade, pelo fato de que a rede de proteção integral é mínima e não garante os atendimentos devidos (FELTRAN, 2008, p.333).

Vincentin (2006) sugere, ainda, que é preciso pensar o adolescente no paradigma do conflito e não da patologia, a partir da ampliação de componentes solidários da vida comum, sem perder a dimensão conflitiva que esses jovens vivem; pensar na problemática do adolescente em conflito com a lei partir de experiências contextualizadas em um lugar que não cabe explicações medicalizadas, tampouco noções binomiais absolutas como normal/desviante;

permitir a eles realizarem uma crítica de si mesmos, explicitando uma atitude ativa diante de sua existência.

Apesar dos limites do presente mapeamento, em decorrência de que os dados foram obtidos apenas por meio de um questionário e sob a ótica daqueles que o responderam, eles apontam para alguns pontos importantes de discussão.

Se em 2009, apenas 4,3% dos serviços de medidas em meio aberto estavam municipalizados no Estado (BRASIL, 2009c), hoje, este processo de municipalização, parece estar completo, pois não encontramos, neste estudo, nenhum serviço em que o convênio do serviço era com o a esfera estadual do governo.

É possível verificar também que grande parte desses serviços (exceto aqueles da capital) são executados diretamente pelos órgãos públicos (CREAS), apesar dos apontamentos de que precisam ser aprimorados e qualificados, principalmente por serem muito recentes. Então, a execução dos serviços pelas ONGs são minoria, apesar de apresentarem uma grande institucionalidade no campo. É verificado que as duas principais formas de execução das medidas em meio aberto, por meio das ONGs ou dos CREAS, se mostram determinantes de metodologias, heranças históricas, abordagens, e, sobretudo na escolha de suas equipes profissionais.

Destacamos também a predominância de algumas categorias profissionais em detrimento de outras, sendo que o SINASE prevê a necessidade de se ter uma equipe multiprofissional, com a composição de diversas áreas do saber. Assim como tais profissionais têm apresentado formações, nas áreas de pós-graduação, em áreas mais clínicas e voltadas à saúde. Aponta-se para a necessidade de uma formação mais ampliada direcionadas para os problemas sociais.

Verificou-se que os técnicos acabam por assumir atribuições diversas, com carga horária excessiva (exceto os assistentes sociais) e baixa remuneração, em comparação à previsão do piso salarial para as categorias profissionais.

Dessa forma, ainda há um distanciamento entre a legislação e a prática dos serviços, referente à implantação efetiva do ECA e do SINASE, sobretudo quando se trata das garantias dos principais direitos fundamentais oferecidas pela rede de atendimento e no investimento nas equipes multiprofissionais.

## Referências

BORBA, P.L.O. **Educadores Sociais e suas práticas junto a jovens: O cotidiano de ONGs na cidade de Campinas/SP.** 2008. 111f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de lei nº5440/2009a**. Disponível em: <www.camara.gov.br>. Acesso em 11/05/2012.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de lei nº5278/2009b**. Disponível em: <www.camara.gov.br>. Acesso em 11/05/2012.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS)**, Brasília, Resolução nº 17, de 20 de junho de 2011.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Sistema Único de Assistência Social - SUAS**. Brasília. Resolução nº 130 de 15 de julho de 2005.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento social e Combate à Fome. **SUAS/ Guia CREAS**, 2010. Disponível em www.mds.gov.br. Acesso em: 2set2010.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei – 2009c**. Brasília, 2010.
- BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Brasília. Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012.
- FELTRAN, G.S. **Fronteiras de tensão**: um estudo sobre política e violência nas periferias de São Paulo. 2008. 363 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- MALFITANO, A. P. S.; ADORNO, R. C. F.; LOPES, R. E. Um relato de vida, um caminho institucional: juventude, medicalização e sofrimentos sociais. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 15, n. 38, Set. 2011.
- MALVASI, P.A. **Interfaces da vida loka**: Um estudo sobre jovens, tráfico de drogas e violência em São Paulo. 2012. 287 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- MENDÉZ, E.G. Evolución histórica del derecho de la infancia: ¿Por que uma historia de los derechos de la infancia?. In: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (Orgs.). **Justiça, adolescente e ato infracional**. São Paulo: ILANUD, p. 7-23, 2006.
- ONU (UN). United Nations publication. **World youth report 2005**: young people today, and in 2015. United Nations publication, October, 2005.
- RIZZINI, I. **O Século Perdido**: Raízes Históricas das Políticas Públicas para a Infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011, 200p.
- SALIBA, M.G. **O olho do poder**: análise crítica da proposta educativa do Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

SÃO PAULO. Fundação Casa. **A fundação**. Disponível em: <[www.fundacaocasa.sp.gov.br](http://www.fundacaocasa.sp.gov.br)>. Acesso em 11/05/2012.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social. **Portaria nº46, 2010**.

VINCENTIN, M.C. **A questão da responsabilidade penal juvenil**: notas para uma perspectiva ético-política. In: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (orgs.). Justiça, Adolescente e Ato Infracional: socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006.

## Os jovens e a cultura contemporânea

### Novas tribos conectadas: quem são eles na sala da história?

Aline Martin Serra<sup>30</sup>

As práticas cotidianas do ensino de História, constantemente debatidas no âmbito acadêmico, apresentam, hoje em dia, múltiplas facetas de investigação que geram discussões na esfera nacional e internacional e, um dos fatores contribuintes é a presença inegável da era digital e do espaço virtual dentro do espaço escolar, possibilitando novos olhares sobre a cultura escolar contemporânea.

Essa proposta focaliza compartilhar um estudo realizado, que circundou a relação entre os Jovens e a Cultura Contemporânea, procurando, por meio desta, propiciar uma reflexão sobre a importância dos artefatos atuais e seus usos – ou não - na prática de ensino de História.

Não raramente, em uma sala de aula de História percebemos que, aos poucos os jovens realocam as falas que lhes chegam, geralmente situadas entre fatos históricos e construção histórica temporal - tradicionalmente trazidos no espaço escolar pelo professor, pelo material didático e paradidático - substituindo-as, parcialmente, pela procura de informações mais diluídas facilmente e, na maioria das vezes, obtidas no espaço virtual e externalizadas em suas falas como mais acessíveis para entendimento.

Essa característica apresenta seus indícios cada vez mais cedo entre dinâmicas das aulas de história. Ao exemplo, uma fala de um aluno de 5º ano do ensino fundamental: *“Professora, mas depois eu vou pesquisar isso na internet que é mais fácil e mais legal de ver, do que no livro!”* (L.G. B, 10 anos).

Este texto não intenciona corrigir os problemas e distorções pertinentes ao ensino de História, mas sim, contribuir com elementos que foram investigados diretamente numa sala de aula de história e que possam servir ao debate - cada dia mais necessário - em torno de novos aportes didáticos e metodológicos para o ensino da mesma, estabelecendo, por meio desta, uma relação mais próxima da juventude e dentro da cultura contemporânea.

Porém, temos que tomar o cuidado de entender esses conceitos: O que é ser jovem atualmente? O que é a tão debatida, cultura contemporânea?

Esse trabalho de definições é enquadrado nas perspectivas do ensino de História e do conhecimento histórico, e apresentam uma dinâmica própria que vem se modificando ao longo do tempo, decorrente das mudanças socioeconômicas e culturais da sociedade contemporânea.

Até algum tempo atrás se dizia que a juventude era um momento marcado biologicamente pela fertilidade e, sociologicamente, pelo ingresso no mercado de trabalho. Atualmente, segundo a Organização Mundial de Saúde, a Organização das Nações Unidas, psicólogos e sociólogos categorizam como juventude pessoas na faixa etária entre 12 e 24 anos.

A revista ANteenA<sup>31</sup>, na edição especial sobre quem é o consumidor jovem, ressalta que esse público representa 19% da população brasileira e, do ponto de vista psicológico, representam uma parcela da

---

<sup>30</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas, trabalhou nesse período como pesquisadora do projeto Peabiru: Ensino de História e Cultura Contemporânea, em sua primeira fase, projeto esse coordenado pela professora doutora Ernesta Zamboni e que deu origem a esse trabalho. Atualmente atua como professora do ensino básico na rede privada de Campinas. alinemartinserra@gmail.com

população que exibe um comportamento imediatista: são ávidos por tudo que é novo e são consumidores intensos e, muitas vezes, não racionalizam a compra; muito pelo contrário, a aquisição de bens de consumo está mais relacionada à função de um componente de inserção social, que responde os apelos de mídia.

Numa ótica mais acadêmica, pautadas em Charlot (2000) e Dayrell (2003), considerar o jovem como sujeito de pesquisa é adotar a ideia de que ele é um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade, que é portador de anseios, aspirações e é movido por eles. Além, disso, uma característica importante desse jovem, é a de estar em relação com outros seres humanos a todo o momento, e nessas relações, ele se define nas diversas instâncias desse grupo.

O jovem é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo dando-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. Para Charlot (2000) e Dayrell (2003), o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere, compondo a juventude.

Dentro do que conhecemos como juventude, temos que tratar dela agora, como contemporânea e, esta noção também transitou em mudanças de significados dentro dos conceitos atuais:

“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 com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta. Nessa direção, Melucci (apud Melucci & Fabbrini, 1992) nos propõe outra forma de compreender a adolescência e a juventude. Para ele, existe uma sequencia temporal no curso da vida, cuja maturação biológica faz emergir determinadas potencialidades. Nesse sentido, é possível marcar um início da juventude, quando fisicamente se adquire a capacidade de procriar, quando a pessoa dá sinais de ter necessidade de menos proteção por parte da família, quando começa a assumir responsabilidades, a buscar a independência e a dar provas de autossuficiência, dentre outros sinais corporais e psicológicos.” (DAYRELL, 2003, pg.03).

Novamente nos deparamos, em relação a essa camada da população, com a produção influenciada pela cultura, que hoje ganha outras perspectivas. Portanto, tratamos também de receber autores que nos trouxeram novas formas de olhar a cultura, como Norbert Elias (1994), Nestor Garcia Canclini (2006), Raymond Williams (1992), Peter Burke (1992), que por sinal, define a cultura como padrões, transmitidos historicamente, de significados simbólicos, propondo um movimento a própria História, assim diz Burke:

“A cultura são todos os bens: todos os equipamentos (casas de cultura, etc), todas as pessoas (que trabalham nesse tipo de equipamento), todas as referências teóricas e ideológicas relativas a esse funcionamento, enfim, tudo que contribui para a produção de objetos semióticos (livros, filmes, etc), difundidos num mercado determinado de circulação monetária ou estatal. Difunde-se cultura exatamente como coca-cola, cigarros “de quem sabe o que quer”, carros ou qualquer coisa acessível a todo tempo”. (BURKE, 1992. p.18).

---

<sup>31</sup> Revista especializada no público adolescente, porém voltada para o mercado.

Nessa relação com a contemporaneidade, os padrões assumem novas formas incorporadas pela alta circulação de informações, pelas inovações tecnológicas cada vez mais acessíveis, pelas propostas audiovisuais diversas e pelos estímulos constantes ao consumo desses artefatos que demonstram o lugar social que o sujeito ocupa: de onde ele fala pela cultura.

Muitas vezes, esse movimento de composição geracional do jovem tem acontecido também em planos virtuais com a mesma importância - ou mais - do que na socialização presencial, tornando-se parte dessa nova cultura; ou seja, um espaço de reais consequências para a formação da individualidade e do coletivo dos jovens. Ao mesmo tempo, em que ele é um sujeito com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social, esses lugares sociais ganham outros espaços culturais.

Para realizar os levantamentos desses aspectos, estabelecendo a conexão juventude – ensino de História – cultura contemporânea, alcançando os grupos focais e os objetivos investigativos intencionados nessa pesquisa, foram eleitas duas escolas públicas da cidade de Campinas, SP. Todos os alunos dos grupos investigados estavam em curso na 7ª ou 8ª séries do Ensino Fundamental (atual 8º e 9º ano do ciclo II).

Utilizamo-nos de uma pesquisa de campo com visitas registradas às aulas de história das turmas selecionadas, uma vez por semana, no período da manhã, e tendo em vista uma proposta de pesquisa etnográfica, atuamos diretamente na observação e recolhimento desses dados através da presença e interação com eles na sala de aula, nos intervalos de aulas e através do artefato contemporâneo mais contemplado por eles: a Internet.

Esse levantamento do perfil das relações estabelecidas entre os jovens, à comunidade escolar e a cultura contemporânea, foi analisado e compreendido, com auxílio dos fóruns que foram realizados com alunos, cujo direcionamento e proposta pautaram-se em elementos abarcados durante as observações e também a luz de uma pesquisa externa, a pesquisa de Bernard Charlot, sobre juventudes sergipanas<sup>32</sup>. Inspiradas por Charlot, que a partir de observações levantou questões socioculturais a serem tabuladas para ter uma visão geral da população de jovens sergipanos, conseguimos levantar alguns aspectos do perfil desses jovens investigados nos grupos focais, retirando das notas semanais, itens comuns para elaborar o nosso questionário sociocultural e poder assim, traçar um perfil dos entrevistados.

Cercamo-nos de quem são os jovens pesquisados socioculturalmente – a partir de suas falas e das informações coletadas, procurando saber: quem são eles enquanto grupo escolar e grupo social e como, os artefatos contemporâneos estão presentes em suas dinâmicas de vida escolar e extraescolar, relacionando-se com a construção do saber histórico.

### **Quem são eles?**

Nossa investigação contou com a participação de 99 jovens da rede pública da cidade de Campinas, interior de São Paulo, com idade média, entre 13 e 15 anos.

A observação constante das aulas, as conversas informais e as discussões nos fóruns, aliados quantitativamente do resultado do questionário preenchido pelos alunos, retratam um possível delineamento do universo de jovens pesquisados. Interessante notar, por exemplo, que a grande

---

<sup>32</sup> Bernard Charlot é professor emérito em ciências da educação da Universidade Paris, na França e consultor da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil. Realizou em 2006, para o governo de Sergipe, uma pesquisa intitulada "Juventudes sergipanas", financiada pela UNESCO.

maioria deles limita suas respostas ou simplesmente ignoram as questões do questionário, cuja proposta seja dissertativa, assim, acabamos por obter maiores informações nas questões que demos as opções para respostas.

Da mesma forma, algumas questões se apresentaram com certa uniformidade de respostas no questionário e quando abordadas espontaneamente no dia-a-dia escolar e no fórum de debates, realizado com os alunos. Isso nos revela informações e falas que refletem anseios, culturas e construções que pertencem a essa coletividade.

Captamos neles uma preocupação constante com a construção da identidade no grupo, com a importância da família e um elevado potencial de consumo de marcas e artefatos tecnológicos; consumo constante e intenso de mídias audiovisuais e conflitos e divergências com relação à importância da escola, associando-a constantemente ao mercado de trabalho, cujo objetivo de se alcançar, no futuro, está diretamente relacionado a elevar o poder de consumo.

Um importante pesquisador do observatório fluminense da Juventude, Paulo Carrano (2008) agrega nossas impressões, quando aponta *“a multiplicidade de fatores e espaços determinantes do “ser jovem” individual e coletivamente”*, afinal, os jovens hoje contam com estímulos dos avanços científico-tecnológicos; com a colocação de si dentro dos grupos que frequentam, como a escola, por exemplo, onde a colocação de ser um “ser jovem” é comumente transposta em seu significado de “ser aluno” diante das autoridades ali presentes, colocando em choque o campo de autonomia que possuem frente aos professores, as regras e a instituição.

Além disso, aponta ainda Carrano (2008) que grandes negativas e conflitos de ser jovem na contemporaneidade envolve *“a força avassaladora dos mercados e mídias na produção de necessidades de consumo e associando-os a sentidos culturais grupais e na contramão, o declínio das instituições socializadoras e de apoio societário, como a família e a escola”*.

Corroborando com nossa percepção, Carrano (2008), Setton (2002), Elias (1994) e Dayrell (2003) trazem à discussão uma ponderação acerca da particularidade do processo de socialização e de construção das identidades dos sujeitos no mundo contemporâneo. Discute-se sobre uma nova prática socializadora da cultura da modernidade, amparada na ideia de que as instâncias tradicionais de educação - escola e família- hoje partilham uma responsabilidade pedagógica com a mídia.

A relevância dessa reflexão é aqui destacada visto que a cultura de massa disponibilizada pela mídia, está presente no cotidiano desse “ser jovem” que delineamos, reafirmando valores e padrões de conduta e contribuindo para a socialização das gerações, e isso, inclusive, dentro do espaço escolar.

Podemos, aqui, aproximar-nos desse assunto, pois, ao analisar dados da pesquisa, a grande porcentagem dos jovens aponta que o que consideram essencial do seu dia-a-dia está relacionado aos artefatos contemporâneos que são apresentados no turbilhão de informações a que são expostos diariamente: são propagandas, apelos eletrônicos, recursos visuais e o constante acesso às mídias. Isso colabora para que através dela, constituam suas identidades pessoais pareando o coletivo que pertence - são programas de televisão específicos, músicas do momento e de grupos atuais, vestimentas da moda, com marcas específicas, criando a assimilação, a identidade do grupo.

Entre as aquisições principais citadas, recortaremos o que tange à escola: os jovens apontam que nesse espaço eles se utilizam de tecnologias, às quais consideram fundamentais a utilização:

- A necessidade e aquisição constante de celulares de última geração, que sejam completos: com reproduzidor de música, câmera fotográfica e até mesmo acesso à internet,
- Acesso e interação pela internet, vista por eles, como meio de socialização, meio para iniciar relacionamentos amorosos e para estudos.

Não indagamos aos alunos, no questionário, sobre a frequência do uso de aparelhos nas aulas ou fora delas. Mas, de acordo com as observações registradas no Diário de Campo, e no Fórum de discussão realizado com os alunos em dezembro de 2010, afirmamos com convicção que esses jovens valorizam o artefato de tal forma, que chegam a afirmar: *“eu não vive sem ele!”*.

O celular é um artefato completo, porque em um único aparelho é telefone, rádio e câmera, ficando evidente a valorização dele: eles estão presentes dentro e fora da sala de aula, deixando o seu usuário, disponível para ser acessado e acessar, a partir de referenciais internos – da escola – e externos.

Percebemos seu manejo com bastante frequência, inclusive entre colegas dentro da mesma sala, com troca de mensagens de texto constantes durante as aulas. A necessidade de entreter, comunicar, tornar o tempo e o espaço da sala de aula dinâmico, faz com que, apesar da proibição do uso desse aparelho em sala de aula existir, a transgressão dessa regra seja constante e sem receio de punições. Isso porque, essa concessão de uso, extraoficial, parece valer a pena para os professores, que poucas vezes se demonstraram incomodados com o uso dos aparelhos em suas aulas, ao contrário, tornando-os um artífice para negociar a atenção dos jovens.

### **Recorte dos dados para análise nesse trabalho**

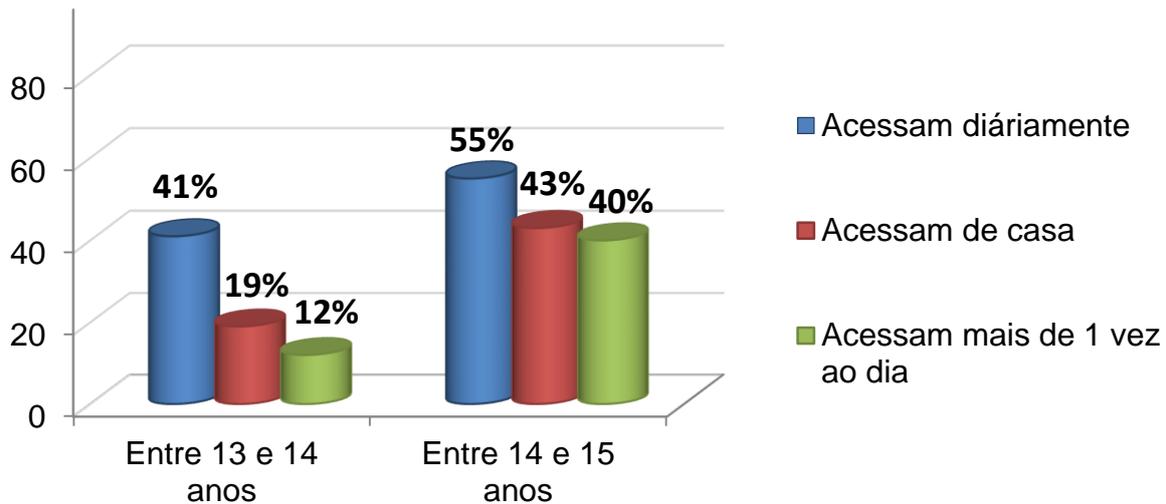
Dentre os dados levantados, vamos fazer um recorte, no que percebemos como um artefato contemporâneo importante e que se relaciona com o ensino de História, de forma diferenciada: a Internet.

Esse tópico assume uma dimensão diferenciada, pois mostra que a cultura jovem vem-se construindo em outro plano, que existe condicionado a tecnologia do acesso virtual: no plano do ciberespaço. Novas configurações de relacionamentos surgem em novos espaços de sociabilidades, organizados em redes por meio desta interconexão mundial de computadores, porém, não é só o relacionamento interpessoal ou com a cultura do entretenimento, é também o relacionamento que esse ambiente proporciona no acesso irrestrito às informações e como elas se tornam, ou não, conhecimento adquirido pelo usuário-aluno.

Não se trata de um espaço físico, mas um espaço intocável, imaginário, onde circulam dados originados pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação - as TICs - que resultam em uma forma específica de interagir. Segundo Faustino e Oliveira (2008) *“as novas formas de comunicação que estão se popularizando a cada dia, como sites, salas de bate-papo virtuais, comunicadores instantâneos, celulares, entre muitos outros, funcionam como janelas para o Ciberespaço”*. E continuam os autores *“é através deles que podemos entrar no Ciberespaço e desenvolver uma série de relacionamentos, que muitos se assemelham ao que temos no mundo real, mas com limitações próprias do mundo virtual”*. (idem, 2008), possibilitando novas formas de encontro, de criar ou manter laços de amizade, novas formas de entrosamento, vivências e novas noções de espaço, espaço e inclusive, do foco de nosso interesse, novas noções de aprender história.

Observando os dados coletados, poderemos perceber o comportamento dos jovens com relação à internet e o ciberespaço, quando realizado de forma espontânea:

### COMPORTAMENTO DOS JOVENS ENTRE 13 E 15 ANOS NO ACESSO A INTERNET



Todos os jovens entrevistados alegam acessar a internet pelo menos uma vez ao dia e alguns mais de uma vez ao dia. Nas conversas informais, eles chegaram a revelar em suas falas uma necessidade de fazê-lo:

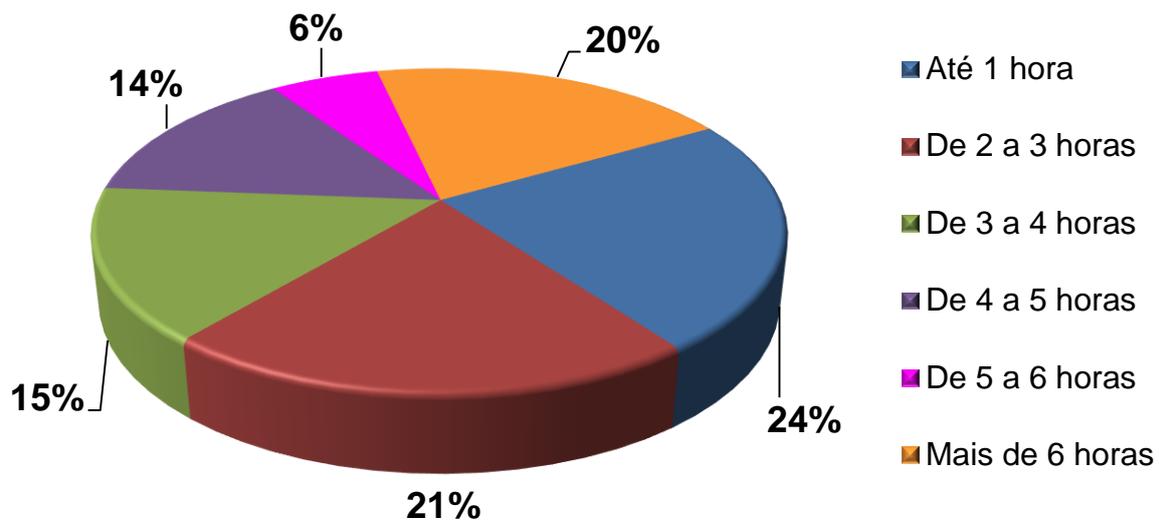
*“ Parece que se eu, tipo, não entrar lá pra ver o que anda acontecendo, se alguém me deixou um scrap<sup>33</sup>, eu não sei o que tá acontecendo e fico perdida e curiosa, fico querendo entrar... se eu não to nela, só penso em entrar!” ( C.F.V – 14 anos – 8ª série)*

Os dados nos mostram que o acesso a essa rede de comunicação já compreende grande parte do grupo social que é importante para o jovem, fortalecendo as relações nela construídas e nela se fortalecendo, inclusive pela sensação de controle dessas relações: de si para com o outro e o contrário; assim, o acesso diário garantirá a imediata atualização das ações de todos que escolhemos para nosso círculo, nesse espaço, perpetuando a sensação de que estar inserido nele, conectar-se a ele, garante sua sobrevivência em um mundo que já se tornou bem real, mesmo com as limitações próprias da tecnologia que o abarca.

A necessidade do acesso à internet e o que fazem com ela, nos ajudam a entender a dinâmica cultural atual que tem como elemento natural, o ciberespaço: aos poucos as relações vão tomando o espaço virtual de forma sólida e o vasto mundo de possibilidades de acessos a pessoas e a informações que ele proporciona, torna atrativo e necessário, acessos mais constantes, tomando não só os dias, como grande parte das horas dos jovens entrevistados:

<sup>33</sup> Scrap vem do inglês que significa recado, e o termo comumente se refere a recados rápidos, que usuários do Orkut deixam no perfil de outro membro da página de relacionamentos.

## MÉDIA DIÁRIA DE TEMPO CONECTADO A INTERNET

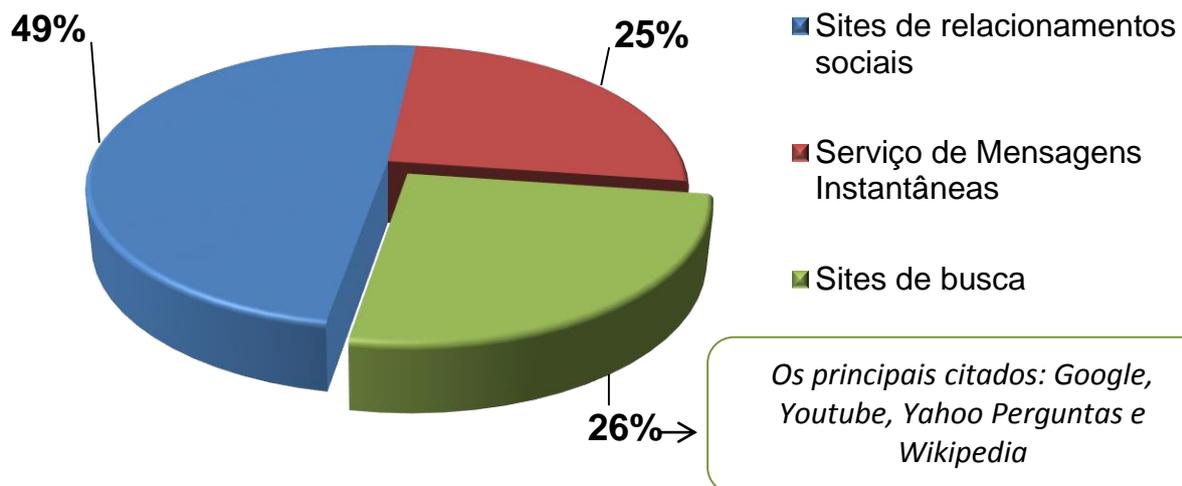


Apesar dos dados apontarem para um uso intenso- porém controlado no tempo- desses veículos de informação, no fórum realizado na escola, muitos nos confessaram que ao contrário do que colocaram como opção do questionário, chegam a contar mais de 16 horas na frente do computador e conectados ao mundo virtual, utilizando-se inclusive de estratégias diversas para burlar a vigilância dos pais sobre o uso do computador: fingem que vão dormir, dizem que estão fazendo trabalhos escolares, alegam que acabaram de iniciar o uso, esperam os pais saírem do ambiente para voltar à máquina, entre outros

Esse incômodo parental com relação ao computador é sinalizado pelos jovens e não incide da mesma forma com relação à televisão - que não é tida pelos pais como algo lesivo aos filhos -e, portanto, é de acesso liberado com relação à programação, à classificação etária e ao tempo de exposição.

Essa exposição por grande parte do tempo à internet e , mais que isso, se relacionando com pessoas e cooperando sistematicamente para a construção do ciberespaço, nos leva a interrogar: O que eles procuram nesse ambiente, enquanto estão lá? Será que nesse espaço cultural, que vem se tornando uma parte intrínseca da contemporaneidade, eles buscam formas de relação com o saber histórico? Uma das perguntas do questionário abrange exatamente essas questões:

### ACESSO MAIS FREQUENTE



Observando os dados obtidos na pesquisa, percebemos um grande número de jovens relacionando o uso da internet como espaço de interação social, seja por meio das redes sociais, seja pela comunicação por programas de mensagens instantâneas.

Corroborando com essa perspectiva apresentada pelos dados, Lèvy (1999) nos mostra que o ciberespaço é um meio de comunicação interativo e comunitário, no qual ocorrem circulações de informações e ideias multifacetadas, no sentido em que são construídas e corrompidas pelos seus milhões de usuários diariamente.

Esses são modos interação que nela existem e a maneira como evoluem, reforçam a criação de laços sociais e essa tendência se fortalece com criação de mais sites de relacionamento a cada dia: *“trata-se de uma cultura, na qual novas configurações sociais vão se formando, são novas formas de estar junto e tecer laços sociais, formas identitárias que plasmam novos discursos que socialmente as expressam e legitimam no campo virtual”* (LÈVY, 1999, p. 02) .

Cabe-nos complementar as reflexões acima, com uma importante vertente trazida por Saraiva (2006) quando se refere a essa nova constituição cultural: *“Alerte-se que o virtual não é o oposto do real. É aquilo que não está presente na sua materialidade, senão pela maquinaria que o permite, mas que em si, tem uma existência concreta e com importantes impactos sociais. É uma nova faceta do real”* (p.27).

Essas TICs proporcionam novas modalidades de relacionamento, que permitem que o usuário estabeleça personalidades virtuais, reais ou não, já que apenas com o uso de um “nickname” podem ser quem quiserem. O sentimento de anonimato presente na internet pode favorecer a desinibição, que de acordo com Mason (2008) é *“baseada no anonimato que o ciberespaço dá aos indivíduos, que permite que se soltem, tendo assim, a liberdade de se expressarem mais abertamente”* e continua o autor *“por isso ele foi invadido pelos adolescentes, pois faz com que esses acreditem que a Internet os liberta para que sejam eles mesmos, verdadeiros”*.

Assim percebemos a justificativa do grande sucesso entre os entrevistados no uso de sites de relacionamentos como Orkut, apontado como principal acesso dos jovens brasileiros. Os dados, quando coletados em 2009, mostraram-se bem colocados com a realidade nacional, que segundo o

Alexia<sup>34</sup>, mostrava o Orkut como 2º site mais acessado no Brasil, perdendo apenas para a página de busca do Google, que até hoje, é liderança mundial.

Esse site, criado por Orkut Buyukkokten, engenheiro da Google, possibilita uma nova forma de sociabilidade nas chamadas “redes sociais”.

As relações acontecem a partir da inserção do usuário na rede, que então estabelece vínculos com outros, pautados em interesses comuns. Esse usuário conhece alguém, que conhece alguém e assim o Orkut possui hoje aproximadamente seis milhões de usuários. Dentre eles 70% são brasileiros.

De acordo com Silveira (2006) o sucesso no Brasil, comparado a outros sites do gênero, se deve ao fato do Orkut possuir muitas ferramentas para o usuário criar sua identidade virtual, não necessariamente ajustada com a real, mas que naquele espaço se traduz na satisfação de ser visto pela sua comunidade da forma almejada.

O cadastro é simples, apenas com uma conta de email e senha, o Orkut cria uma página pessoal para você. Em seguida o usuário já pode montar o seu “perfil” como desejar. Pode se identificar com uma foto e registrar suas informações pessoais.

Há espaço para indicar suas características físicas, ambiente para a auto-descrição, em tópicos que sugerem um pequeno roteiro: Quem sou eu? O que mais gosto mim? O que me atrai? O que não gosto nos outros? Coisas que não consigo viver sem? O que aprendi com relacionamentos passados? O usuário também pode indicar seu estado civil, sua idade, o dia do seu aniversário, cidade onde mora, seus interesses no Orkut, se tem filhos, sua etnia, religião, orientação sexual, se bebe ou fuma, suas preferências musicais, sua profissão, etc.

Portanto, o usuário, se desejar, pode “escancarar” sua vida na internet, ou criar um perfil que não condiz com a realidade, para garantir uma “boa imagem” diante dos outros: A ideia é registrar tudo, de modo a relacionar cada indivíduo a outro, sob vigilância generalizada dos comportamentos detalhadamente descritos e rigorosamente anotados.

No perfil e na proposta desses sites, um tipo de poder circula, de modo a tornar visíveis as condutas dos usuários de dentro e fora da rede de conexões que você tenha nele. Um tipo de poder que separa os indivíduos pela competência de acesso a eles e que por tal, controla as ações: é o poder disciplinar, de si e de outros. (FOUCAULT, 2004B).

Existe também, neste site, um local que se destina às comunidades virtuais. Elas são criadas por qualquer pessoa que possui um cadastro no site e são constituídas por usuários que se identificam com o tema abordado por ela. A partir do momento que o usuário se insere na comunidade que quer participar (é possível participar de quantas comunidades quiser) ele pode conversar ou debater com outras pessoas da mesma comunidade (conhecidas ou não), expondo seus sentimentos e opiniões sobre o tema abordado por ela, e até mesmo promover encontros entre os membros da mesma comunidade: *“As comunidades funcionam como uma marca da subjetividade, algo que o/a orkuteiro/a declara identificar-se ou não”* (SARAIVA, 2006, p.26).

Tivemos acesso a muitas comunidades das quais nosso público pesquisado participava. Comunidades extremamente diversificadas, porém, grande parte delas, com uma característica comum, igualmente percebida na pesquisa de Sales e Paraíso (2010), que assinalam que muitas comunidades frequentadas pelos jovens permeiam dois eixos de participação - amar ou odiar, determinados assuntos: pessoas, locais, assuntos, instituições, esportes, comidas, músicas, programas de televisão, etc.

---

<sup>34</sup> Alexia é um site que mapeia os acessos a Internet no mundo todo. Disponível em: <http://www.alexacom/topsites/countries/BR>

Essa dinâmica de relacionamentos e opiniões pessoais expressas nesses grupos aproximam os jovens e retratam características que podem ser analisadas como expressões de suas subjetividades enquanto geração.

Isso porque, relacionar o uso dessas comunidades para se promulgar ideias como grupo comum, pode ser exemplificado no fato de encontrarmos grande parte dos jovens pesquisados nas mesmas comunidades. Para retratar melhor esse interessante comportamento, 53% dos entrevistados contam na mesma comunidade virtual: *"Eu amo a minha escola..."*.



Figura 1- Um exemplo relação de uso dessas áreas comuns, a comunidade: "Eu amo a minha escola..." Acessado em 27/10/2009, as 12h30, no site: [www.orkut.com.br](http://www.orkut.com.br).

Além do Orkut, outro citado facilitador social no ciberespaço, é a comunicação realizada através de programas de mensagens instantâneas, em especial o MSN.

O MSN Messenger, é um programa de mensagens instantâneas criado pela Microsoft Corporation. O serviço nasceu em Julho de 1999, anunciando-se como um serviço que permitia falar com uma pessoa através de conversas instantâneas pela Internet.

O programa permite que um usuário da Internet se relacione com outro que tenha o mesmo programa em tempo real, podendo ter uma lista de amigos "virtuais" e acompanhar quando eles entram e saem da rede. Da mesma forma que os sites de relacionamento, basta ter uma conta de email para criar um

usuário nesse serviço, disponibilizando informações pessoais e fotos. Pode-se ainda manter seu status de disponibilidade da forma que bem entender: se mostrando disponível para as conversas online; se colocando como usuário ocupado ou até mesmo ausente fisicamente do computador ou mesmo, mantendo-se online, possibilitando saber quem está disponível para conversas, mas se mantendo invisível para sua lista de contatos.

Alguns jovens chegaram a revelar que realizam algumas tarefas escolares utilizando esse recurso para trocar ideias sobre o assunto, com os colegas de sala, ou até mesmo, com pessoas que eles não conhecem pessoalmente, mas apenas nessa ferramenta do ciberespaço – um novo comportamento, que possibilita uma rede de socialização com pessoas do mundo todo, mesmo sem conhecê-las de fato.

Dentre os sites mais citados pelos entrevistados, em outras instâncias que não a comunicação instantânea ou de relacionamentos, podemos perceber o uso da internet também como ferramenta escolar. O uso se direciona para pesquisas online, em sites de busca, como o Google, a Wikipédia e o Yahoo Escolar.

Isso porque a prioridade do jovem nesse meio é a interação social, porém, suas possibilidades de uso são vastas também para o acesso mais rápido a informações diversas e ambas as atividades, podem ser feitas ao mesmo tempo, isso pode ser elucidado no relato de uma das alunas:

“É que tipo, enquanto eu estou no MSN e no Orkut, conversando com a galera, vendo o que eles estão fazendo, fico vendo vídeos no You Tube e nos intervalos, quando bate uma “bad” eu aproveito para fazer pesquisas, lição de casa... eu uso o Yahoo escolar, porque você só digita a pergunta e as pessoas te respondem. Tem umas perguntas que a gente até já encontra lá. E se procurar no Google, ele sempre te manda na Wikipédia, mas o professor não curte muito pesquisa de lá, mas eu nem ligo...” (Y.G.A, 14 anos, aluna da 8ª série)

A fala da jovem retrata exatamente a intenção de uso da rede de relacionamentos e aponta para um uso importante e interessante para nós: O uso da tecnologia e do ciberespaço como ferramentas escolares para acesso ao conhecimento, e a forma como são acessadas por eles.

Podemos notar na fala da jovem, que a importância da autoria da informação que ela acessa não lhe ocupa; ao contrário, ela ainda ressalta como positivo e decisivo em seu uso, o fato de que algumas informações encontram-se prontas. Fica claro nessa dinâmica sobre o conteúdo escolar, que é a facilidade de acessá-lo que dita o seu comportamento ao buscá-lo. Isso é uma característica presente na prática dos jovens em território cibercultural, que vem a ser reforçada quando eles mesmos sinalizam nos dados que, para realizar essa consulta, utilizam-se, na maioria das vezes, de sites que não fazem seleção de conteúdos.

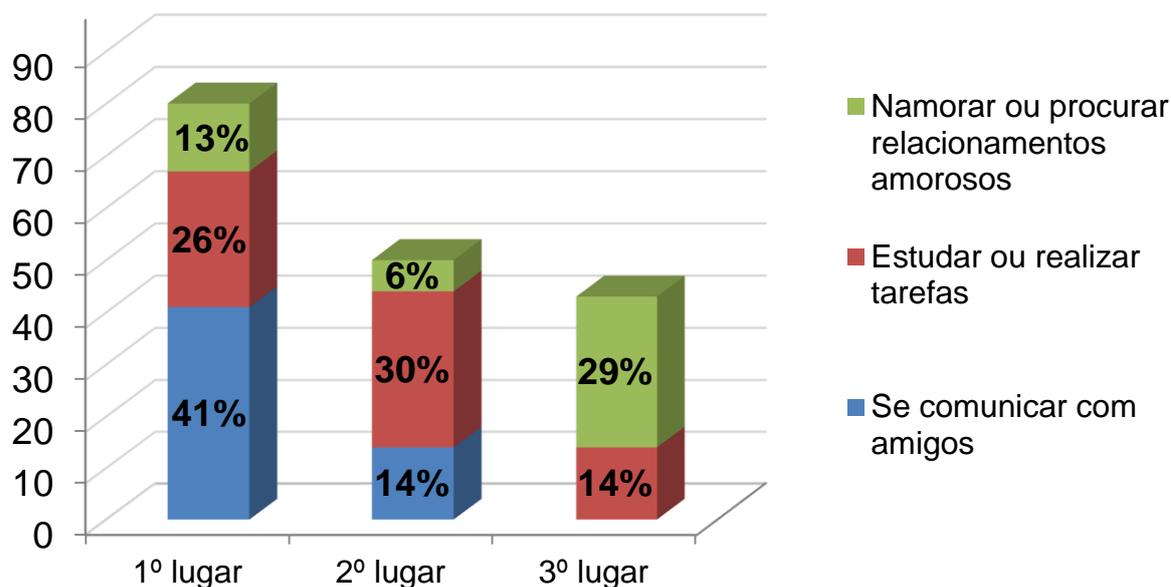
Tanto na Wikipédia quanto no Yahoo Escolar, há uma política dos administradores, de assumir informações de fontes não comprovadas. Basta ter um email, criar um usuário e a partir dele, dispor-se de tempo para inserir no site as informações que lhes sejam interessantes sobre determinados assuntos, e não necessariamente, informações comprovadas e sequer, informações autênticas.

Não falamos aqui, como via de regra para todas as informações obtidas nas pesquisas realizadas nesses sites, porém, alertamos sobre a real possibilidade e facilidade de constituí-las dessa forma ou, até mesmo, alterar as já dispostas ali.

Essas explicações e preocupações sobre as fontes de pesquisa utilizadas não fazem parte da realidade do jovem conectado, apesar de como nos mostra o fórum de debates, eles serem as principais fontes atuais de trabalhos escolares. Isso ocorre, tendo em vista, que esse é um uso secundário do ciberespaço, sem grandes pretensões além de ser um agente facilitador de dados específicos. A

classificação quanto à importância de uso da internet no dia-a-dia, nos é dada por eles em três categorias:

### TRÊS PRINCIPAIS USOS DA INTERNET PELOS JOVENS ENTREVISTADOS



O gráfico corrobora com a discussão anteriormente iniciada: a liderança do uso do ciberespaço permanece para comunicação/relacionamento, na manutenção de seu círculo de amizades reais dentro do virtual, mas também, aparece em uma segunda posição, o que não quer dizer que seja menos importante, a utilização desse meio como ferramenta de pesquisa e estudo por parte dos alunos. No contexto observado de aulas de história nas turmas acompanhadas, tivemos a oportunidade de observar o comportamento dos jovens sobre seu uso.

Falas registradas desses alunos apontam a direção de seu interesse no uso, quando afirmam: “...preferimos estudar pela internet, as informações são mais rápidas e é mais legal...”. (J.N., 13 anos, 7ª série)

*Questionados sobre qual a diferença para eles em acessar as informações pela rede, prontamente respondem que a internet, bem como os filmes, ganha em preferência aos livros, pois é mais dinâmica, interativa e mais atraente do ponto de vista de entreter enquanto adquirem as informações.*

Nas mentes jovens, conectadas diariamente e espontaneamente nessa rede de informações, a presença desse espaço virtual como componente de acesso imediato as elementos que buscam, já foi naturalizada: seu uso é nitidamente mais interessante, pela facilidade.

Obter esse acesso ilimitado as informações online, permite um alcance não construído a teorias ou ideologias, que muitas vezes tem autoria e credibilidade alteradas. Essa ferramenta como parte da cultura escolar contemporânea, interfere no ensino de História, mudando a abordagem de construção do conhecimento histórico nesse espaço, que sob a ótica atual, intercala entre o escolar e o virtual.

Uma das características notáveis dessa nova dinâmica, permeada por artefatos culturais contemporâneos, é o atilamento de que nessa nova era, a densidade e a necessidade de informações, ganham pesos distintos, em especial, quando a proposta de utilização é a de pesquisa escolar: são muitas informações contidas nesse ambiente e uma crescente necessidade de alcançá-las, porém, pouca ou superficial é a assimilação, do que dizem, ou a correspondência com outras vertentes do assunto.

Isso vem trazendo a tona debates teórico-metodológicos em torno dos princípios epistemológicos deste campo de conhecimento no âmbito do contexto escolar e fora dele.

Segundo Bugnard, 2009, proporcionar o desenvolvimento do pensamento histórico do aluno é fazê-lo distanciar-se do senso comum, conseqüentemente, propõe-se como um objetivo da aula de história, instituir um posicionamento crítico em relação às fontes que chegam como recursos de aprendizado, solicitando aos alunos o raciocínio comparativo, a periodização do tempo histórico, diferente de um tempo subjetivo, isso porque, duas vertentes são fundamentais para esses avanços diante da proposta didática do ensino de História: questionamento e observação, que gerem reflexão e levem a compreensão da realidade social e das ações do homem no tempo.

Buscar esse objetivo, tendo em vista a relação que o jovem estabeleceu com o ciberespaço partilha, em grande parte, como fonte do pleno senso comum, sem construir um processo de aprendizado com aquilo, apenas forjando-o para obter notas, faz-nos repensar sobre como articular artefatos, cultura instituída e objetivo curricular e de formação.

Em síntese, a análise dessas informações, embasada na prerrogativa de que, historicamente, a escola é uma instituição que valoriza a transmissão dos conhecimentos e restringe a criatividade e a presença do novo - como o que percebemos expresso hoje em dia - foram feitas para promover uma elucidação que permita novas linguagens e novos caminhos a serem traçados no ensino de História.

Os jovens hoje transitam no ciberespaço de forma natural, diferentemente do que acontece na História, vista como uma construção distante e que tem um lugar fixo para acontecer: a sala de aula. Essas digressões sobre o assunto intencionam a contribuir mostrando a discussão sobre as mudanças de comportamento dos jovens impulsionados pelos meios de comunicação e pelos artefatos culturais corroborando para apreendermos na nossa prática docente: percebo as manifestações da cultura contemporânea ocasionando ou não, a aproximação entre os jovens e entre eles e a escola?

Se por um lado, os jovens estão nas escolas vivendo práticas curriculares, percorrendo séries e graus de ensino, atingindo supostos níveis de construção de um conhecimento, burlando e transgredindo regras, buscando a sua identidade nessa relação, eles estão também participando e construindo a cibercultura, construindo nesse espaço novas aquisições de informações e constituindo-se na relação com argumentos que buscam online:

*“Em ambos os locais, na sala de aula da história e na internet, a juventude está construindo conhecimentos; aprendendo condutas, valores e comportamento, experimentando práticas de sociabilidade que valem tanto para o espaço escolar como para o ciberespaço. Esses dois espaços, partilham a história em modalidades ainda a serem descobertas e construídas.”(SALES ; PARAÍSO, 2010, p.232)*

Ainda para reflexão sobre o tema, visto que a discussão ainda deve ser disseminada em outras vertentes, abrindo espaço para debates mais aprofundados do assunto, mas que - nesse texto- tem a função de ser uma pincelada pelo cenário encontrado na relação juventude e ensino de História na cultura contemporânea, a fala de Ferreira (2007) nos aponta a necessidade de integrar os artefatos tecnológicos e o conseqüente espaço que ele criou, antes não dominados no espaço escolar, como uma aliada a proporcionar uma proximidade real, percorrendo o caminho das malhas virtuais como uma estrada possível de ser construída.

A utilização das metodologias ativas aliadas ao ciberespaço e ao uso do computador, como um recurso didático, para o fazer cotidiano da sala de aula, contribui para aumentar a participação dos

alunos no processo de ensino-aprendizagem, estimulando-os a desenvolver atividades diversas vinculadas ao ensino de História, bem como para fazer do professor um orientador/facilitador, de como articular esses saberes, e não ser o proprietário do processo de transmissão do conhecimento.

O saber histórico poderá, então, ser construído coletivamente com ênfase no crescimento individual e na socialização, inclusive intercalando os espaços, virtuais ou não, em que isso pode acontecer, transformando o que outrora se estagnou no espaço da informação sem reflexão, uma ferramenta sem uso, em diversas propostas que alcancem novos olhares para uma construção conjunta que resulte reconhecer nela, a construção da consciência histórica.

### Referências Bibliográficas

ÁVILA, V. *Consumidor Teen*. In. Revista Anteena Supervarejo, São Paulo, Agosto de 2008.

BUGNARD, P. *Debate sobre a didática do ensino de História* (trad.) In. Revista Dossiê pedagógico, Rio de Janeiro, nº 21, Março de 2009.

BURKE, P. *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

CANCLINI, N. G. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

CARRANO, P. *Territórios Juvenis* In. Revista Observatório da juventude, Instituto Votorantin, Rio de Janeiro, nº103, Julho de 2008.

CHARLOT, B. - *Os jovens e o saber – perspectivas mundiais*, Porto Alegre. ArMed, 2000.

DAYRELL, J. *O jovem como sujeito social* In. Revista Brasileira de Educação, Campinas, nº24, p.40-52, 2003.

ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro, editora Jorge Zahar, 1994.

FAUSTINO R.; OLIVEIRA T. M. *O Cyberbullying no Orkut: a agressão pela linguagem*. In. Língua, Literatura e Ensino, Vol. III. 2008.

FERREIRA, C. A. L. *A importância das novas tecnologias no ensino de História*. In Universa, Brasília, nº 1, p. 125-137, 1999.

FOUCAULT, M. O olho do poder, in. MACHADO R. *Microfísica do saber*, 20ª edição, RJ, 2004b, p.209-227.

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.

LÈVY, P. *Cibercultura*. São Paulo, Editora 34, 1999.

SALES, S., PARAÍSO, M. *Escola, Orkut e juventude conectada: falar, exibir, espionar e disciplinar* – Revista proposições, v.21, nº2, Maio/Agosto de 2010, p.225 – 242.

SARAIVA, K. *Blogs, Flogs, MSN, Orkut: a emergência cibernética traz uma nova forma de pensar.*

Cadernos IHU em formação. São Leopoldo, nº10, 2006, p.25-29.

SELTON, Escola, Família e Mídia, Revista Brasileira de Cultura, ano 10, 2006.

SILVEIRA, R.M.H. Identidades a serem exibidas: um breve ensaio sobre o Orkut. In *Educação e culturas contemporâneas*. Canoas, Ulbra, 2006, p.137 - 150

WILLIAMS, R. *Cultura e sociedade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

## **Poder, resistência e indisciplina escolar: a perspectiva docente sobre os comportamentos transgressores dos alunos**

**Antonio Igo Barreto Pereira<sup>35</sup>**

### **Resumo**

Este trabalho é resultado da pesquisa que desenvolvi no mestrado sobre o tema indisciplina escolar e tem por objetivo apresentar algumas análises sobre as articulações dos saberes e práticas docentes no manejo da indisciplina escolar, bem como de suas implicações na estruturação das relações pedagógicas. Foram utilizados, como dados empíricos, os relatos de um grupo de professores do ensino fundamental de uma escola pública do município de Cruzeiro do Sul-AC. A análise desses dados teve como aporte teórico principal os pensamentos de Foucault, Maffesoli e Freud, que tratam, cada um da sua forma, a indisciplina como produto das relações sociais, exercendo importante papel de resistência às imposições arbitrárias e aos regimes totalitários de poder disciplinar, como os que se estabelecem muitas vezes na escola. As principais possibilidades que se apresentaram ao tema foram: primeiro, considerar a indisciplina como fruto das relações de poder e pertencente ao cotidiano da escola, assim como de qualquer outra organização social e; segundo, de se “negociar” com ela a fim de minimizar seus possíveis danos ao processo de civilização e, pensando na escola, ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, os dados indicaram que a postura moderada do professor diante de situações de conflito, com a utilização do bom senso e de princípios democráticos pode ajudar na administração dos mal-estares e tensões típicas da sala de sala de aula.

**Palavras-chave:** Indisciplina. Resistência. Poder.

### **Introdução**

Na sala de aula a indisciplina tem se tornado um dos principais obstáculos para a realização do trabalho pedagógico; pelo menos é o que relata a maioria dos professores. Para que se tenha uma ideia da dimensão que esse fenômeno vem tomando no espaço escolar, basta observar as pautas das reuniões de pais, os encontros pedagógicos e as conversas em corredores e salas de professores. O que mais se ouvirá, sem sombra de dúvida, serão queixas dos comportamentos indisciplinados dos alunos. Como mostra Aquino (1996, p. 40):

---

<sup>35</sup> Doutorando em Educação/UFSCar e Professor/UFAC

Os relatos dos professores testemunham que a questão da indisciplina é, atualmente, uma das dificuldades fundamentais quanto ao trabalho escolar. Segundo eles, o ensino teria como um de seus obstáculos centrais a conduta desordenada dos alunos, traduzida em termo como: *bagunça, tumulto, falta de limite, maus comportamentos, desrespeito às figuras de autoridade etc.* (grifo do autor).

Mas então, como se tem estruturado o fazer pedagógico na escola para lidar com a indisciplina dos alunos? Que tipo de encaminhamento tem sido dado às situações de conflito geradas pela indisciplina?

Diante da complexidade e da incerteza que permeiam o tratamento da indisciplina, os professores tomam atitudes guiadas, implícita ou explicitamente, por saberes do fazer pedagógico, que podem tanto minimizar como agravar ainda mais as situações de conflito em sala de aula. A prática pedagógica utilizada pelo professor pode ajudar na estruturação de um espaço amistoso onde haja o respeito mútuo, a participação ativa e a valorização das potencialidades individuais dos alunos. Porém, a prática docente também pode gerar mais ranhuras nas relações conflituais e inflar, em proporções ainda maiores, o clima de tensão presente na sala de aula, a ponto de em alguns momentos transformar esse ambiente num verdadeiro caos.

O objetivo geral do estudo que deu origem a esse texto foi justamente analisar os elementos constitutivos e as articulações dos saberes e práticas docentes no enfrentamento da indisciplina escolar e procurar compreender suas implicações na estruturação das relações pedagógicas<sup>36</sup>.

Para analisar a temática proposta no estudo trilhei o caminho da pesquisa qualitativa referendado por Bogdan e Biklen (1994) e utilizei como instrumento de coleta de dados entrevista semiestruturada e grupo de discussão. O trabalho de campo foi desenvolvido com 18 professores de uma escola estadual de ensino fundamental do município de Cruzeiro do Sul – AC.

Como aporte teórico para fundamentar a pesquisa, utilizei: Foucault (2007), com seu detalhado estudo sobre a disciplina, em que considera a escola como uma instituição eminentemente disciplinar, responsável por docilizar e dar utilidade aos corpos; Maffesoli (1985, 1987 e 2004) que considera o conflito e a indisciplina como formas de resistência às imposições arbitrárias e como parte do processo de desenvolvimento e evolução social; e Freud (1995), com seu estudo da subjetividade humana no contexto social, em que afirma ser

---

<sup>36</sup> Dissertação de Mestrado (com título: Indisciplina escolar e resistência ao poder autoritário: o comportamento dos alunos na perspectiva docente) defendida em 01 de dezembro de 2009 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

o mal-estar inerente à vida civilizada, bem como o argumento de que o indivíduo está sempre em conflito com a cultura, já que esta tem como função regular seus desejos pessoais.

Foucault (2007), com sua preocupação em entender a disciplina a partir de seus fatores internos (estrutura que a sustenta, mecanismos acionados, interesses envolvidos) e as consequências (adestramento e docilização dos corpos) forneceu dados importantes para situar e compreender sua dinâmica na sociedade e na escola. Mostrou que o ato de disciplinar nem sempre serve a princípios “nobres”, pois em sua grande maioria está atrelado a programas de manipulação e esquadramento dos indivíduos aos interesses e desejos de alguns ou de um grupo que ocupa o poder.

Segundo Maffesoli (2004), o conflito faz parte do convívio humano, visto que nas formações sociais está sempre em jogo uma imensa diversidade de desejos, necessidades e interesses antagônicos que constantemente entram em choque. Mesmo quando recalcado, o conflito não deixa de existir; ao contrário, na maioria das vezes, ele retorna com mais força ainda. As tentativas de aniquilar sua existência podem até levar a um efeito imediato, como, por exemplo, camuflar suas consequências ou apagar momentaneamente seus aspectos mais evidentes, mas ele sempre estará à espreita, pronto para ressurgir nos atos privados ou nas ações públicas, de forma silenciosa ou ruidosa.

Outra possibilidade que se aponta é a de que o ato de contenção do conflito gere, em si, o próprio conflito, ou seja, as tentativas de impor a ordem produzem aquilo que ela deseja eliminar, a desordem. O desejo de satisfação das individualidades acaba se insurgindo contra as imposições totalitárias que buscam, muitas vezes, homogeneizar os comportamentos, desconsiderando, com isso, a imensa diversidade que permeia a existência humana.

De acordo com Freud, a ação humana orienta-se pela necessidade de satisfação dos desejos pessoais e, dentre estes, um se destaca: o desejo de liberdade. Representa uma dimensão que acompanha a espécie humana desde sua infância e que é solapada pela civilização. Nesse sentido, os comportamentos indisciplinados podem representar um movimento de resistência às imposições e de reivindicação de espaço e liberdade. Como afirma Freud,

O que se faz sentir numa comunidade como desejo de liberdade pode ser uma revolta contra alguma injustiça existente, e desse modo esse desejo pode mostrar-se favorável a um maior desenvolvimento da civilização; pode permanecer compatível com a civilização. (FREUD, 1995, p. 116).

As pequenas desordens causadas pela busca por liberdade podem servir de baliza para orientar as relações sociais e impedir que se imponham sistemas totalitários de poder em nome do princípio civilizatório da humanidade.

Pensando no processo de disciplinamento escolar, observa-se que o movimento é bem parecido com o que foi exposto acima. Professores e demais agentes educacionais se queixam de que não conseguem conter a indisciplina dos alunos, ainda quando se valem de sistemas rígidos de regras, com previsão, inclusive, de sanções punitivas. Alguns afirmam até que, cada vez mais, os alunos se comportam de maneira provocativa, transgredindo todo e qualquer tipo de ordem que se queira estabelecer e não aceitando as submissões vindas de outrem.

### **1. Indisciplina e resistência ao poder disciplinar**

O tema indisciplina escolar gera grande angústia e polêmica entre os que estão envolvidos com ele direta e/ou indiretamente. Atualmente tem atingido proporções tão amplas na esfera educacional que, em alguns casos, chega a ser o centro das preocupações de seus profissionais e toma grande parte das discussões na escola. O que acontece na maioria das vezes é que não se sabe ao certo como agir quando os alunos se comportam de maneira indisciplinada.

Mas, por que o ato de disciplinar se apresenta como algo tão difícil de ser efetivado no cotidiano das escolas? Talvez seja por conta de seu próprio sentido e finalidade, que ferem os princípios de liberdade e dessemelhança específicos da espécie humana. Como define Foucault (2007), em *Vigiar e Punir*, disciplina é uma técnica privilegiada de dominação social, utilizada para moldar minuciosamente os corpos humanos, dando-lhes docilidade e produtividade.

Foucault aponta a disciplina como uma maquinaria de poder que exerce forte pressão sobre o corpo, e que permite um controle minucioso daqueles que estão sob sua mira. Isso “implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos” (FOUCAULT, 2007, p. 118).

Uma das características desse poder disciplinar, destacado por Foucault, é a não utilização do corpo como alvo das penas e castigos. Busca-se privar a liberdade em vez de execrar o corpo. Isso porque se percebeu que o cerceamento do direito de ir e vir das pessoas e seu confinamento em instituições de controle facilitariam a modelação de seus corpos, dando-lhes docilidade e utilidade. Esse mecanismo possibilitaria mais economia ao poder, com impacto bem mais profundo e permanente na vida das pessoas. Pois “[...] estar proibido de mover-se é um símbolo poderosíssimo de impotência, de incapacidade e dor.” (BAUMAM, 1999, p. 130).

Várias instituições se especializaram no século XVII e XVIII na arte de disciplinar; entre elas destacam-se escolas, orfanatos, internatos, asilos, hospitais, hospícios, exércitos, prisões e fábricas. Esses locais manipulavam e modelavam, de acordo com interesses ideológicos, os

corpos dos indivíduos que estavam sob sua tutela, por meio dos mais variados instrumentos disciplinatórios.

Na escola, o poder disciplinar passou por modificações ao longo do tempo. Instrumentos de punição foram substituídos por outros menos violentos ao corpo, porém não menos cruéis, já que as punições continuaram, se não com maior, pelo menos com a mesma intensidade

Um dos principais objetivos do poder disciplinar era, segundo Foucault, distribuir adequadamente os indivíduos no espaço. Eis algumas técnicas usadas para isso: *cercamento* – especificação de um lugar comum a todos e fechado em si mesmo; *quadriculamento* – cada indivíduo deve ter um lugar específico a fim de se evitar o contato com outros; *localizações funcionais* – distribuição em lugares produtivos e de fácil vigilância; e *fila* – disposição dos indivíduos em uma classificação serial e hierárquica.

Ao estruturar e determinar lugares individuais, ficou possível o comando de cada um e o trabalho concomitante de todos, que se traduziu em uma nova economia de tempo de aprendizagem. Isso fez as instituições escolares funcionarem como “máquinas de ensinar”, vigiar, hierarquizar e recompensar.

Levando em consideração as ideias apresentadas por Foucault é possível, então, formular algumas conjecturas sobre a indisciplina. O ser humano não se deixa manipular e moldar tão facilmente como deseja o disciplinamento; pelo contrário, ainda que de forma aparentemente silenciosa, procura sempre preservar sua heterogeneidade, resistindo ao constante apelo de assujeitamento dos movimentos de unificação e esquadrinhamento.

A resistência, no espaço escolar, pode ser entendida como uma maneira de demarcar e/ou sinalizar a existência de conflitos, o que contraria as tão desejadas harmonia e tranquilidade, frequentemente consideradas como “pré-requisito para o bom aproveitamento do que é oferecido na escola” (REGO, 1996, p. 86). Os comportamentos indisciplinados abalam o paradigma da homogeneidade exigido aos alunos, sobressaltam e parecem pedir que seja posta em discussão a premissa da diferença como elemento estruturante das relações pedagógicas.

Como afirmou Freud (1995) e reitera Maffesoli (2004), a necessidade de satisfação dos desejos e interesses individuais é comum aos homens. Quando se sentem coagidos e manipulados por imposições arbitrárias, que desconsideram suas especificidades e diferenças, transgridem as regras como forma de manifestar insatisfação às normas repressoras e reivindicar o espaço e a liberdade que lhes foram negados pelo disciplinamento.

O cenário escolar retrata uma ambiência de constantes conflitos, gerados pelos diferentes desejos, interesses e necessidades de seus atores. Nesse jogo de forças, os mal-estares são inevitáveis e até mesmo salutares, já que, por meio deles, ficam explicitadas as

marcas e diferenças dos agrupamentos humanos, o que possibilita o movimento cíclico de reflexão e reestruturação das relações sociais, a fim de se garantir a conservação da diversidade.

Freud (1995), em *O mal-estar na civilização*, faz uma análise psicanalítica dos mal-estares na cultura e afirma que conflitos, frustrações e sofrimentos fazem parte do cotidiano da humanidade e sempre estarão presentes nas relações que forem estabelecidas, pois o princípio do ato de civilizar é regular a sociedade, de modo a conter os instintos agressivos e a busca insaciável de prazer que move as pessoas.

[...] a palavra “civilização” descreve a soma integral das relações e regulamentos que distinguem nossas vidas das de nossos antepassados animais, e que servem a dois intuitos, a saber: o de proteger os homens contra a natureza e o de ajustar os seus relacionamentos mútuos. (Freud, 1995, p. 109).

Na escola, o ato civilizador é simbolizado pela disciplina, visto que tem por função ajustar os alunos aos interesses e ao bem-estar coletivos (determinados pelos que ocupam o poder dominante na instituição). O disciplinamento cerceia o direito à liberdade e à satisfação ilimitada dos desejos pessoais e tem por finalidade inibir as pulsões dos alunos. Para se efetivar como normatização obrigatória, utiliza instrumentos como a repressão, a coação e as sanções punitivas.

Como afirma Freud, o direito à liberdade é algo extremamente limitado na civilização, pois seu plano de normatização e disciplinamento impõe sérias restrições ao livre arbítrio e exige, por meio da justiça, que ninguém fuja a essas restrições. Só que, mesmo com toda essa situação desfavorável, o desejo de liberdade não deixa de existir entre os indivíduos, que buscam, por meio de revoltas ou de outros instrumentos disponíveis, garantir sua diversidade e sua liberdade, negadas pela civilização. Neste sentido,

o impulso de liberdade, portanto, é dirigido contra formas e exigências específicas ou contra a civilização em geral. Não parece que qualquer influência possa induzir o homem a transformar sua natureza na de uma térmita. Indubitavelmente, ele sempre defenderá sua reivindicação à liberdade individual contra a vontade do grupo. Grande parte das lutas da humanidade centraliza-se em torno da tarefa única de encontrar uma acomodação conveniente – isto é, uma acomodação que traga felicidade – entre essa reivindicação do indivíduo e as reivindicações culturais do grupo [...]. (FREUD, 1995, p.116).

A análise freudiana indica que há na sociedade civilizada uma necessidade premente de se buscar o equilíbrio entre as exigências individuais de seus membros e as exigências

culturais do grupo, com a finalidade de diminuir as tensões geradas pelos interesses divergentes. Este equilíbrio possibilita, não que se elimine, mas que se torne suportável o mal-estar intrínseco à sociedade, e permite que as relações entre os “diferentes” possam ocorrer e ser sustentadas sem o holocausto dos mais fracos ou o aniquilamento geral da humanidade.

Na escola, que representa um espaço social civilizador, o equilíbrio entre os diferentes interesses e desejos dos sujeitos nem sempre é respeitado, pois há uma relação frequentemente construída e pautada no modelo mando-obediência, em que somente o professor (por meio da autoridade obtida pelo saber acumulado) é habilitado a agir e falar. Nessas condições, o professor estrutura sua prática pedagógica tomando como referência esse aluno que supostamente deve ser dócil e disciplinado.

Maffesoli afirma que as relações sociais se estabelecem com base nos princípios da moralidade e da ética, que assim se compõem em dois campos conflituais: de um lado a normatização (*dever-ser*) e do outro, a relativização (*querer-viver*) do que é constituído. A esse respeito o autor aponta os dois polos da relação social:

[...] a moral, que decreta um certo número de comportamentos, que determina os caminhos de um indivíduo ou de uma sociedade, que, numa só palavra, funciona com base na lógica do *dever-ser*, e a ética, que remete ao equilíbrio e à relativização recíproca dos diferentes valores que integram um dado sistema (grupo, comunidade, nação, povo, etc.). A ética é, antes de mais nada, a expressão de *querer viver* global e irreprimível; ela traduz a responsabilidade que este conjunto assume à sua continuidade. (MAFFESOLI, 1985, p. 21, grifo do autor).

Compreendo que esta contraposição entre o *dever-ser* e o *querer-viver* se deve ao fato do perigo que pode representar o lado maléfico da moral totalitária, que desconsidera a pluralidade humana em nome da satisfação dos desejos de uns em relação aos desejos dos outros. Dessa forma, muitos dos comportamentos tidos como imorais podem ser classificados como “eticamente” válidos, visto que procuram manifestar insatisfação e discordância em relação à violação dos interesses individuais ou do grupo do qual se faz parte.

Não será inútil lembrar que foi sempre em nome do “dever ser” moral que se instauraram as piores tiranias, assim como o suave totalitarismo da tecnoestrutura contemporânea a ele muito deve. Por outro lado, será difícil negar que muitas atitudes comumente qualificadas de imorais originam-se de uma inegável generosidade da maneira de ser. (MAFFESOLI, 1985, p. 21).

Ao analisar as intenções que estão por trás do moralismo, Maffesoli salienta que elas aparecem mascaradas em supostos “ideais nobres”, com a promessa de resolverem os

conflitos sociais e tornar possíveis as tão desejadas harmonia e paz entre todos. O que nem sempre fica claro, e isso ocorre de maneira proposital até, é que o real objetivo da moral é uniformizar as pessoas e transformá-las em massas incapazes de mobilização e de livre expressão.

A disciplina, seguindo o princípio moralizador, busca sempre eliminar qualquer tipo de resistência ou insubordinação ao que é formulado e estabelecido como regra, isto é, mesmo que se reconheça a impossibilidade de se extinguir a indisciplina, procura-se sua eliminação, e para isso, os agentes disciplinadores (detentores da moral) fazem uso de inúmeras estratégias, inclusive as opressivas e injustas. Contudo, fica explícita a importância da indisciplina para a própria sobrevivência da sociedade, cujo elemento fundador é a multiplicidade de expressões do coletivo. Como estratégias de luta,

[...] frente a um complexo institucional, que tende a igualar, a imobilizar as diferenças, a achatar e a planificar a vida social e a sua riqueza concreta, existe uma série de atitudes que tendem a, senão quebrar, pelo menos desviar destas diversas imposições. A partir do silêncio, da ilegalidade, da discricção, etc., nascem as práticas que asseguram as identidades de base e as resistências que lhes são correlatas. (MAFFESOLI, 1987, p. 126).

As práticas autoritárias empregadas nas relações sociais, com a intenção de planificar comportamentos, impor regras e reprimir desvios de conduta, acabam por ampliar tensões e conflitos no grupo. Os que estão sob a forte opressão da autoridade se utilizarão de estratégias de resistência para tentar impedir o êxito completo da dominação. Dessa forma,

toda vez que os poderes instituídos neutralizam as diferenças, levando à submissão, à adaptação e deixam de considerar as forças coletivas dos diferentes grupos, há efeitos de ruptura que podem ocorrer tanto frontalmente (as fúrias urbanas, os arrombamentos), como através da violência banal, isto é, das resistências passivas que aparentemente se integram ao instituído, mas que, na realidade, se opõem a ele, subvertendo o poder silenciosamente. (GUIMARÃES, 1996, p. 76).

Essas rupturas e resistências às determinações externas podem ser percebidas, segundo Maffesoli, como estratégias de recusa à subjugação total e de sobrevivência individual ou social às imposições das normas. Esse movimento descontínuo de lutas e desvios é tido como necessário para equilibrar as forças sociais. Entendido assim, pode-se presumir que fenômenos como a indisciplina expressam a dinâmica intensiva das relações e experiências coletivas, recheadas de conflitos e pequenas desordens da vida diária. Essas manifestações serão, então, compreendidas como “saudáveis”, ao contrário da quase unânime

opinião de que devem ser eliminadas para que haja verdadeira harmonia na organização social.

Nas relações sociais, os conflitos e a resistência são inevitáveis, para não dizer indispensáveis à existência da sociedade. Quando se pretende eliminar as múltiplas formas de manifestação do coletivo, corre-se o risco de impossibilitar o desenvolvimento e a evolução do homem nas organizações de que faz parte.

Mesmo que se queira negar ou esconder a existência do querer-viver social, ele sempre estará presente e buscará diferentes formas de se expressar. Se não encontra lugares e momentos para se manifestar, emerge de forma súbita, por vezes explosiva, como indisciplina incontrolável ou violência, que agrava ainda mais as tensões causadas pelo mal-estar nas relações sociais. Nesta perspectiva,

[...] o *querer-viver* social resiste de mil modos às imposições do poder, e devemos tomar cuidado com este entrelaçamento de práticas cotidianas, pois é ele certamente que constitui esta conspiração social que sempre e de novo demonstra a sua originalidade. (MAFFESOLI, 1987, grifo meu).

Na escola, grande parte do movimento de negação à autoridade ocorre em oposição ao princípio de homogeneização que fundamenta a maioria de suas práticas institucionais. Como ressalta Guimarães (1996, p. 78) “a escola, como qualquer outra instituição, está planejada para que as pessoas sejam todas iguais. Há quem afirme que: ‘quanto mais iguais, mais fácil de dirigir’. A homogeneização é exercida através de mecanismos disciplinares [...]”.

O professor, com o pretexto de manter a ordem para assim garantir seu lugar na hierarquia da instituição, com frequência deixa de levar em conta a complexa teia de relações que é formada na sala de aula. Sem percepção da coletividade heterogênea que compõe seu espaço de trabalho (ou melhor, sem querer reconhecê-la), o professor tenta, mesmo que de modo improfcuo, normatizar o comportamento de seus alunos na esperança de eliminar os conflitos existentes e prevenir os que poderão surgir.

A compreensão do aluno como uma pessoa plural inserida num mundo policultural, tende a integrar o conflito como mais um elemento desse espaço. Ao ser vivido coletivamente e de forma diluída na dinâmica social, o conflito torna-se mais ou menos inofensivo, como sustenta Maffesoli. Nesse sentido,

cabe supor que uma parte dos problemas dos professores nos colégios considerados problemáticos decorre de sua propensão a ver uma turma como uma soma de indivíduos que precisam ser aperfeiçoados, e não como um grupo com suas dificuldades, mas também com suas potencialidades coletivas. (MAFFESOLI, 2004, p. 15).

A sala de aula, marcada por uma agitação natural, em razão de sua diversidade, inconstância e incerteza, impossibilita o sucesso de qualquer tentativa de controle totalitário, mesmo que, no início, isso pareça funcionar com alguns alunos. Convém salientar que todos buscam de maneira pulsional o querer-viver que impede a imposição de modelos autoritários. Em razão disso, quanto maiores forem a imposição e a repressão, por meio do poder disciplinar, maior será a indisciplina dos alunos na tentativa de garantir as forças que assegurem seus espaços e identidades. Com esse entendimento, observa-se, então, que,

na sua ambiguidade, a indisciplina não expressa apenas ódio, raiva, vingança, mas também uma forma de interromper as pressões do controle homogeneizador imposto pela escola. Tanto nas brigas (envolvendo alunos, professores e diretores) como nas brincadeiras, existe uma duplicidade que, ao garantir a expressão de forças heterogêneas, assegura a coesão dos alunos, pois eles passam a partilhar de emoções que fundam o sentimento da vida coletiva. (Ibid., p. 79).

Tendo em vista tais evidências, não há como negar a existência e o papel inelutável da indisciplina. A possibilidade que se apresenta então, como afirma Maffesoli, é a de se “negociar” com ela a fim de minimizar seus possíveis danos ao processo de civilização e, pensando na escola, ao processo de ensino e aprendizagem.

Arrisco-me a dizer que a perspectiva psicanalítica talvez pudesse contribuir para essa “negociação”, pois dar voz aos sujeitos é uma forma interessante de perceber suas necessidades, pensamentos, desejos e sentimentos, ainda que seja de maneira superficial. Ao estabelecer um espaço onde é possível falar e ser ouvido demarca-se também um lugar para o recalcado, para a ritualização do querer-viver e da potência, onde fenômenos como a indisciplina poderão ser abordados e tratados, considerando todos os envolvidos e interessados.

## **2. O enfrentamento da indisciplina na escola**

Tomando como referência o problema norteador da pesquisa – *Que saberes e práticas os professores articulam em seu cotidiano para lidar com a indisciplina?* – atrelado às respostas dos entrevistados nesta pesquisa, foram obtidos os seguintes resultados:

Os professores associam disciplina ao respeito às hierarquias constituídas. Há, no geral, um apelo muito forte ao reconhecimento dos papéis que eles representam e do peso desses papéis em relação aos alunos e à sociedade. Como exemplo, a menção de que o professor deveria ser respeitado pela experiência, formação, conhecimento e função que ocupa. Esse reconhecimento, acreditam, tornaria possível estabelecer a ordem e a autoridade necessárias

ao bom convívio social. Esse raciocínio pode ser acompanhado na definição que uma das professoras faz de disciplina: “Eu acho que é quando tem o respeito, o aluno sabe respeitar tanto o professor como os colegas, ele sabe a posição dele como aluno, eu acho que é por aí.” (Professora 3).

Mas o que os professores querem dizer quando associam disciplina a respeito? Que compreensão tem de respeito?

Atribuem ao binômio disciplina/respeito alguns comportamentos que devem ser aprendidos antes de se entrar na escola, pois representam pré-requisitos para o desenvolvimento das atividades educacionais. No seguinte relato fica evidente tal pensamento sobre disciplina/respeito: “[...] Eu acredito que seja assim, que os alunos tenham aqueles valores de pedir licença, de dizer por favor para os colegas, usar aqueles valores que a família tinha que ter ensinado. Se tivéssemos uma sala assim seria um sonho!” (Professora 12).

Os professores sentem-se desprestigiado e ofendido quando o aluno não obedece a suas ordens. Para eles, o respeito é considerado condição *sine qua non* para a disciplina, encarada como elemento essencial e garantidor de êxito do processo educacional.

Outra grande preocupação, ligada à anterior, é não conseguir executar o planejamento tal qual foi elaborado. Quando não é possível realizar o que se estabeleceu previamente no plano de aula, surge a sensação de que não houve aprendizagem e, portanto, de dever não cumprido. A consequência é o sentimento de frustração, que muitas vezes imobiliza e desorienta o professor. O relato a seguir deixa claro aquilo que a maioria dos professores pensa sobre a importância da disciplina:

A disciplina é importantíssima! Muitas vezes a gente planeja uma aula, pensa em mil coisas, mas quando chega, você não conta com o principal, que é a ordem que os alunos têm que ter. [...] A gente tem a maior boa vontade, você procura conduzir as coisas da melhor forma possível, explica a atividade como é que é, e tem horas que você vai ver, nada do que você pediu eles estão fazendo. Parece que entendem o contrário. (Professora 4).

Associam a indisciplina ao não reconhecimento por parte do aluno da hierarquia presente na escola. O aluno indisciplinado, por não ter ciência dos papéis que devem ser exercidos por ele e por seus superiores, na dinâmica escolar, se comporta de maneira desrespeitosa e não cumpre o ritual exigido pelo sistema de regras da instituição. Como diz uma professora:

Indisciplina para mim é essa falta de valor que hoje não tem mais. Muitos alunos aqui não sabem o que é um funcionário da escola, o que é diretor, o que é coordenador, o que é nada! Eles tratam todo mundo da mesma forma, não tem aquela hierarquia.

Tratam o diretor como o colega deles que está sentado do lado. Eu acho isso uma falta de respeito, porque se não conseguem se colocar no lugar do outro, nunca vão conseguir ser alguém, conseguir alguma coisa na vida [...]. (Professora 4).

Outro ponto que move muitas discussões é o estudo das causas da indisciplina. Na maioria das descrições feitas pelos professores, constata-se uma explicação unilateral, que culpabiliza a família pelos comportamentos indisciplinados dos alunos. Uma das principais alegações é a atual estrutura familiar das crianças.

A questão família, filhos de pais separados. Se a gente for investigar em nossa sala de aula, a maioria das nossas crianças e adolescentes, ou eles vivem só com o pai ou só com a mãe, vivem com a avó [...]. Então, eu acho que a família é a maior responsável pela indisciplina... (Professora 2).

A crença de que a família seja responsável, por si só, pela formação dos dispositivos disciplinares pré-exigidos para a entrada da criança na escola, pauta-se inevitavelmente num conglomerado de hipóteses sobre o funcionamento da família e da sociedade em geral, que nem sempre condizem com a realidade.

A escola está centrada num modelo ideal de família, que se dedica à educação dos filhos, que adota os valores de dominação dos impulsos e das paixões, da formação dos bons hábitos e do respeito ou submissão à autoridade dos adultos. Entretanto, no mundo atual esse modelo é pouco percebido e para alguns, nunca conseguiu concretizar-se de fato. Isso gera grande frustração naqueles que se apoiam nessa perspectiva de família ideal.

Para lidar com a indisciplina as seguintes estratégias são usuais: conversa em particular com o aluno; encaminhamento dos casos para a coordenação e/ou direção da escola; solicitação da presença dos pais para reclamarem dos maus comportamentos dos seus filhos; expulsão da sala de aula; exclusão das atividades que estão sendo realizadas; tratamento de indiferença e desprezo; e ameaça de subtração de pontos na avaliação bimestral.

Entre as estratégias destacadas, uma foi recorrente nas falas dos professores: a conversa individual reservada com o aluno indisciplinado. Os professores afirmam que essa estratégia consegue dar conta de resolver momentaneamente o problema, mas na maioria das vezes não cumpre a principal função que dela se espera, que é a de conter a indisciplina.

Eu converso com o aluno, eu aconselho e aí quando a gente não resolve conversando com o aluno a gente comunica para a equipe gestora da escola e a gente procura chamar a família para conversar. Infelizmente não tem surtido efeito positivo, o aluno continua do mesmo jeito. (Professora 9).

Resta saber, para a compreensão dessa perspectiva, que tipo de conversa vem sendo utilizada pelo professor nas abordagens feitas aos alunos indisciplinados: diálogo ou sermão?

Em muitas das falas nota-se que a conversa que afirmam realizar com os alunos se aproxima mais a um sermão do que a um diálogo, como pode ser percebido a seguir:

Eu acho que sou muito rígida com eles, eu procuro atacar na ferida mesmo, eu procuro enfiar o dedo e dizer “tá doendo?” Eu sempre digo pra eles assim, “olha, se você reage assim hoje quem você será amanhã? Você tem que prestar atenção, se você age assim, amanhã outra pessoa vai agir assim com você e você não vai gostar”. Eu procuro sempre dizer pra eles que eles têm que ter um bom comportamento, seguir regras, seguir normas, porque o mundo segue ordens [...]. (Professora 8).

Os professores afirmam fazer tudo o que podem para ajudar os alunos, mas mesmo assim têm dificuldades para lidar com os casos de indisciplina. O que mais se percebe entre os docentes é o sentimento de frustração causado pelas tentativas mal sucedidas de disciplinamento dos alunos. Quando compreendem que construir um ambiente harmonioso e sem conflitos é uma “missão impossível”, se sentem fragilizados e sem saber como agir. Assim descreve uma professora:

Eu me sinto amarrada, impotente com essa situação, sabe o que é aquele tipo de aluno cínico, que você está falando com ele, se você baixar a cabeça, ele não tem coragem de falar na tua cara, fica só resmungando? Com a experiência de sala de aula a gente consegue de longe perceber o que ele tá querendo dizer. (Professora 4).

Parte dessa frustração se explica pelo fato de não ser encontrado na prática o aluno idealizado. Passa pelo desejo da maioria dos professores trabalhar com alunos que obedeçam a suas ordens sem maiores questionamentos, façam suas atividades/deveres com empenho e capricho, tenham boas maneiras de falar e de se comportar e saibam respeitar os diferentes papéis da hierarquia estabelecida na escola.

Quando o professor não consegue ser contemplado em suas inúmeras, e até certo ponto ilusórias, expectativas em relação aos alunos, geralmente perde o controle e “sai do sério”, como é dito por muitos, ou culpabiliza outrem pelo seu suposto fracasso. O fato é que o professor se sente afrontado em sua autoridade, que para ele deveria ser respeitada prontamente pelo aluno, em virtude da posição que ocupa.

Os professores reivindicam autonomia para lidar com a indisciplina e afirmam que os problemas em sua sala de aula se agravam a cada dia, chegando a proporções insuportáveis,

porque lhes foram confiscados os únicos instrumentos (sanções punitivas de ordem física) que poderiam minimizar as situações de mal-estar que vivenciam em sala.

Nas situações em que os professores assumem o encaminhamento do processo disciplinar, na tentativa de eliminar o problema, suas ações se revestem do caráter de uma luta corpo a corpo, de um combate frontal com o aluno, não obstante se dê conta de que, quanto mais se intenta reprimir e negar a indisciplina, mais ela se manifesta. Isto fica evidente na declaração de uma professora:

[...] O ano passado teve um que deu bastante trabalho, a chegar não querer fazer [...]. A gente tentava ser mais rígida com ele, mas quanto mais eu era rígida mais ele era resistente, aí a gente foi relevando mais, na calma pra ver, mas mesmo assim foi difícil, e essa criança não conseguiu. Até podia ser que na última avaliação ela talvez até tivesse conseguido, pois era inteligente. Ele ficou reprovado por conta da indisciplina. (Professora 3).

Revelou-se como marca dos relatos a dificuldade que os professores têm de perceber o aluno como Outro, com desejos, interesses e necessidades diferentes de si e que pede para ser visto e escutado. A maioria afirmou, em meio a inúmeras hesitações e pausas na fala, nunca ter parado para refletir sobre o que o aluno rotulado como indisciplinado pensa e sente em relação ao professor e aos colegas quando é tratado de forma vexatória e excludente. Isto pode ser observado na seguinte exposição de uma professora: “Eu nunca parei pra pensar nisso... [hesitação] deve se sentir excluído, diferente dos demais [hesitação e silêncio].” (Professora 7).

Dos poucos professores que conseguiram falar sobre o aluno, uns enfatizam que estes se sentem superiores aos professores, o que faz com que se sintam autorizados a passar por cima da autoridade docente. Outros consideram que o aluno se vê excluído, rejeitado e sem o afeto do professor e dos colegas.

Três professores, dos 18 entrevistados, reconheceram que o aluno indisciplinado é a grande vítima dessa história. Admitiram que transgredir regras e normas, muitas vezes, é a única forma de se fazer ouvir e notar na sala de aula. Na dinâmica homogeneizadora utilizada por quase todas as escolas, para enquadrar seus alunos a padrões pré-estabelecidos, quase não há espaço de expressão livre e oportunidade de participação. Os alunos que resolvem resistir às pressões de ajuste ao sistema de regras, as quais na maioria das vezes são impostas de maneira autoritária e arbitrária, se sentem rejeitados e excluídos do grupo, como relata uma professora “[...] às vezes ele [o aluno] se sente excluído, por isso é que chama a atenção. Como está lá no canto e ninguém o nota, então tem que fazer algo para ser notado, tanto pelo professor quanto pelos colegas. [...]”. (Professora 14).

O aluno indisciplinado também constrói a ideia de que o professor não gosta dele e que por isso o trata de forma desprezível. Muitos dos alunos que enfrentam essa situação vêm de histórias bem sofridas e quando chegam à escola, ao invés de receberem ajuda e compreensão, são tratados com menosprezo e têm sua condição de agonia e exclusão reforçadas. A fala de um professor mostra como o aluno se vê nesta situação:

A primeira sensação que o aluno tem é que o professor não gosta dele. A primeira sensação que veem no professor é a figura dos pais ou das mães, porque muitas vezes odeiam os pais e por conta disso, muitas vezes, relacionam as figuras. E dizem: “Ah, esse professor é igual ao meu pai, não me entende e acha que eu sou um nada!” Com relação aos colegas, se sente o bobo da corte, alguns riem por tudo que eles fazem, às vezes até acham que aquilo é importante, mas no fundo sabem que não é. Mas fazem de tudo para chamar a atenção e ganhar o carinho do professor. Quando o aluno está muito peralta, muito indisciplinado, ele está dizendo, “me ajude, professor!” E às vezes é entendido de outra forma. (Professor 1).

### **Considerações finais**

Ao que indicam as pesquisas e a literatura especializada, a indisciplina, do mesmo modo que outras formas de conflito e tensão, é própria – para não dizer inevitável – ao cotidiano escolar. Mesmo que se pretenda eliminá-la, qualquer esforço nesse sentido corre o risco de resultar em tentativas frustradas e/ou fracassadas.

Não há como se eliminar a indisciplina da escola, pois ela sempre esteve e continuará presente, impondo-se de forma resistente, com barulho ou com silêncio, contra todo e qualquer movimento de repressão. Mesmo as lembranças saudosistas do passado, que insistem em fazer acreditar na inexistência de situações conflituosas em sala de aula, trazem consigo rastros de inconformismo por parte dos alunos (e agora professores) em relação aos tratamentos dados pela escola. Isso quer dizer que até na aparente conformidade e ajustamento de épocas anteriores havia resistência às imposições autoritárias, com a diferença que os transgressores eram severamente punidos, com castigos que afligiam o corpo, com aplicação de dores físicas, e também a alma, por meio da disciplina rígida.

Apesar dessa constatação o professor estrutura sua prática alicerçado em modelos ideais de família e de aluno, sem atentar para a imensa diversidade que compõe sua sala de aula, o que acarreta grande angústia e frustração, por conta dos descompassos entre o real e a sua representação. Talvez esteja aqui uma das chaves para a compreensão da indisciplina escolar. O professor espera receber em sua sala de aula alunos que não tenham dificuldade de aprender, que tragam os conhecimentos prévios necessários à série em que estudam, que consigam se relacionar bem com as outras pessoas, que saibam receber e cumprir ordens, que

não sejam muito questionadores e que se comportem conforme os “bons costumes” (utilizando expressões como “com licença”, “por favor”, “obrigado”). Idealizam também uma família “estruturada” com pai, mãe e filhos, em que o pai seja o provedor do lar e a mãe se dedique ao cuidado e educação das crianças, como pré-condição para que os alunos tenham um bom desempenho escolar.

O mais preocupante é que toda a prática pedagógica escolar gira em torno desse estereótipo de aluno, que na verdade não existe! Quando os alunos reais se deparam com essa estrutura escolar há um grande choque, pois, por mais que desejem e se esforcem, não conseguem se adequar às exigências que lhes são impostas. O desajustamento ao modelo escolar é concebido, então, como indisciplina.

As tensões e mal-estares causados com essa aparente desordem provocam grande angústia e frustração nos professores, que veem todo seu esforço e planejamento educacional comprometidos, o que, segundo eles, inviabiliza o bom resultado do processo de ensino e aprendizagem. É forte, entre os educadores, a sensação de fracasso, pois, como dizem, por conta da indisciplina não conseguem cumprir seu papel de normalizadores e de transmissores dos conhecimentos adquiridos, o que fragiliza cada vez mais sua imagem diante dos próprios alunos e da sociedade em geral.

A questão que surge então é, por que não fazer menos especulações ou representações imaginárias e trabalhar mais abertamente com a realidade que se impõe na sala de aula? Tratar os alunos como diferentes entre si, vindos de contextos sociais, culturais e econômicos diversos, com famílias, experiências, limites, potenciais e necessidades específicas, não diminuiria as frustrações causadas pelos descompassos da escola?

O que se percebe também é que há urgência em se discutir e estudar amplamente o tema indisciplina na escola, pois os professores relatam não ter construído fundamentos teóricos sobre o assunto em seus cursos de formação inicial e continuada, razão pela qual têm que se apoiar apenas nos saberes da experiência. Muito do que se utiliza na prática para conduzir as situações de indisciplina é baseado na intuição. Entre erros e acertos, os professores vão sustentando a relação pedagógica, que muitas vezes se mantém de forma precária, com professores e alunos chegando até mesmo ao ponto de se agredirem fisicamente, por conta dos inúmeros antagonismos da sala de aula, ou, em poucas ocasiões, a seu inverso, em que há o equilíbrio entre os diferentes desejos e necessidades dos vários sujeitos envolvidos, de forma participativa e democrática.

Pelo que foi apresentado no corpo do trabalho, a partir de pressupostos teóricos e de dados obtidos com os próprios sujeitos da pesquisa, observa-se que a conversa, em seu formato dialógico, pode sim constituir um excelente articulador das “boas relações sociais”; mas quando se apresenta como sermão, pode suscitar o seu contrário. O que se averiguou foi

justamente que as conversas utilizadas pelos professores correspondem, na verdade, a sermões, pois se estruturam de forma unidirecional. São monólogos, com uma perspectiva moralista, em que os alunos são repreendidos severamente na tentativa de serem convencidos de seus maus comportamentos.

A partir do momento em que o professor deixa de tratar o aluno como apenas um número e é capaz de reconhecer as peculiaridades, os desejos e as necessidades que o compõem, suas práticas pedagógicas ganham outro contorno, possibilitando uma maior compreensão e ajuda no processo de desenvolvimento de cada um. Ações mais inclusivas, que facilitem a participação ativa de todos, e o respeito às diversidades podem fazer toda diferença na estruturação das práticas pedagógico-escolares, na medida em que minimizam os efeitos prejudiciais dos comportamentos indisciplinados dos alunos e otimizam as energias escolares para a produção e aprendizagem de novos conhecimentos.

Para finalizar, quero reiterar que estabelecer posturas como as expostas acima e compor espaços educacionais mais participativos não eliminará os mal-estares e tensões típicas do cotidiano escolar. Os conflitos são inerentes à civilização e, portanto, onde houver grupos sociais, aí existirão oscilação de poder e jogos de forças, o que gerará desconforto e crise, causados pelo constante movimento de ajustes e reorganizações em busca de sustentação da relação entre os homens. Diante dessa evidência, fenômenos como a indisciplina precisam ser considerados numa outra perspectiva menos “negativa”, como pertencentes ao cotidiano da escola.

## REFERÊNCIAS

- AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas**. São Paulo: Moderna, 2003.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: As consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1999.
- BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto editora, 1994.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhe. 34. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- FREUD, Sigmund. O Mal-estar na Civilização. (1930). In: **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1995.
- FUKS, Betty Bernardo. **Freud e a Cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

GUIMARÃES, Áurea M. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 8. ed. São Paulo: Summus, 1996.

\_\_\_\_\_. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996b.

GUIMARÃES, Valter Soares. O grupo focal e o conhecimento sobre identidade profissional dos professores. In: PIMENTA, Selma Garrigo; GHEDIN, Evandro e FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Pesquisa em educação: Alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

MAFFESOLI, Michel. **A parte do diabo: resumo da subversão pós-moderna**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

\_\_\_\_\_. **Dinâmica da violência**. São Paulo: Revistas dos Tribunais, 1987.

\_\_\_\_\_. **A sombra de Dionísio: contribuição a uma sociologia da orgia**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

PEREIRA, Antônio Igo Barreto. **(In)disciplina escolar e resistência ao poder autoritário: o comportamento dos alunos na perspectiva docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

REGO, Teresa C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotkiana. In.: AQUINO. Julio Groppa (Org.) **Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

## Formas de ver, se ver e ser visto produzidas pelo Grupo de Teatro Venvê Parangolé

Aurisberg Leite Matutino<sup>37</sup>

### Resumo

Este artigo traz à cena algumas narrativas que elaborei como pesquisador sobre e com o Grupo de Teatro Venvê Parangolé, do Setor Madre Germana I, em Aparecida de Goiânia, Goiás. Nossas narrativas dizem respeito à prática artístico-cultural de um grupo juvenil de periferia e estão aqui rearticuladas a partir de um recorte feito na dissertação de mestrado que desenvolvi pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás, Linha de Pesquisa Educação e Visualidades. Abordo, no presente texto, algumas categorias de análise que me permitem olhar para o grupo buscando perceber a articulação de seus integrantes em torno do trabalho coletivo como via de acesso à cultura, do teatro comunitário como prática educativa e vetor de transformação social e, especialmente, das visualidades produzidas pelo grupo como tentativa de reconstruir a imagem comumente atribuída à juventude, sobretudo aquela que vive na periferia. Uma parte desses jovens declara que usam o teatro também para criticar e chamar a atenção do poder público, promovendo manifestações para reclamar ausência de políticas públicas. A base do pensamento teórico que transcorre esta análise investigativa está centrada em conceitos sobre juventude, cultura popular, visualidades e educação fora do contexto escolar. O propósito de ver diversas juventudes, em suas pluralidades, investigando como se percebem e são percebidos em seu contexto social é o que move este trabalho investigativo.

**Palavras-chave:** juventude, educação comunitária e visualidades

### Introdução

Neste texto faço uma reflexão sobre as práticas culturais de um grupo de jovens. Início apresentando o grupo, seu contexto e, por fim, reflito as intenções/motivações dos jovens no tocante às suas formas de se reunirem em grupo, como meio de negociar a sua própria intervenção no processo dinâmico e multiforme de produção da cultura. É neste sentido que pretendo focar um grupo específico de jovens, com idades entre 15 e 29 anos, da periferia do município de Aparecida de Goiânia/GO, e que forma, desde 2001, o Grupo de Teatro Venvê Parangolé.

---

<sup>37</sup> Mestre em Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás. Coordenador do Setor de Comunicação da Casa da Juventude Padre Burnier.

Minhas inquietações estão relacionadas às intenções desse grupo: o que fez/faz esses jovens com estilos de vida e em condições materiais específicas – reunirem-se como grupo de teatro comunitário, que reinterpreta manifestações das culturas populares e cria/recria narrativas por meio de um processo coletivo de aprendizagem, em que um aprende com o outro? De que maneira os integrantes desse grupo projetam suas intervenções no aqui e agora?

Os caminhos teóricos desta investigação estão fundamentados nas discussões do campo da Educação e da Cultura Visual, a qual proporciona uma compreensão crítica da visualidade. Além dos estudos da cultura visual, transito por outros universos teórico-críticos, como o dos estudos culturais e sociológicos, da educação, da arte comunitária e, dentre outros, o da juventude.

Quando me refiro às visualidades do grupo, não considero apenas os artefatos produzidos por seus integrantes. Penso, também, e a partir desses artefatos, em suas ações, ideias, trocas, limitações, anseios e conflitos. É isso, por exemplo, que abarca a prática de (se) ver e ser visto, de (se) olhar e ser olhado, o que, para Didi-Huberman (1998, p. 29), equivale pensar que “o que vemos só vale – só vive – em nossos olhos pelo que nos olha”. Dito de outra maneira, o ato de ver e, portanto, de construir/negociar algo para ser visto por outros só se manifesta ao se abrir em dois: ver é, também e sobretudo, perceber/enxergar através daquele(s) que nos olha(m).

### **Encontrando parangolés**

Meu contato preliminar com o Grupo de Teatro Venvê Parangolé foi em 2001, quando eu ainda cursava Artes Visuais na Universidade Federal de Goiás (UFG). Pela minha experiência com desenhos e em virtude do trabalho que já desenvolvia no campo da formação de jovens, na Casa da Juventude<sup>38</sup>, fui convidado pelo grupo para ministrar uma oficina de pintura em painéis. O objetivo dessa oficina era desenvolver o cenário de um espetáculo a ser apresentado no festival da Federação de Teatro de Goiás (FETEG) porque o grupo concorreria, dentre outros, ao título de “Melhor Espetáculo Comunitário”.

---

<sup>38</sup> A Casa da Juventude Pe. Burnier (CAJU) é um Instituto de Formação, Assessoria e Pesquisa sobre Juventude, vinculada à AJEAS, uma organização civil de utilidade pública sem fins lucrativos fundada em 1984. A instituição oferece acompanhamento a grupos comunitários e organizações juvenis, possibilitando ações de prevenção primária aos jovens que vivem em situação de vulnerabilidade social.

O Grupo de Teatro Venvê Parangolé se formou a partir de uma iniciativa da Pastoral do Migrante<sup>39</sup>, quando, no ano de 2001, propôs um curso de teatro destinado aos jovens do Setor Madre Germana I, no município de Aparecida de Goiânia, Estado de Goiás.

O grupo teve, desde o início, um caráter fortemente associativo. Formado a partir de pastorais, de associações de moradores, de movimentos sociais, o grupo tem em sua origem características peculiares que não nos autorizam a pensar em uma reunião qualquer de jovens que decidem, por meio do teatro, simplesmente fazer arte. Não se trata, igualmente, de um grupo situado em determinada localidade, que se dedicaria a realizar determinadas práticas artístico-culturais. A grande questão, neste caso, parece-me ser o modo como estes jovens decidiram fazer e o que esperam ao fazer. Noutros termos, como, através de sua práxis, veem a realidade e esperam ser vistos por ela.

O Colaborador<sup>40</sup> Fernando aponta que a Pastoral do Migrante pretendia, com as oficinas de teatro, tirar os jovens da rua, pois, para ela, estes jovens, sem opções de lazer e entretenimento, serviam como alvo de violência e tráfico de drogas.

Foi ali que começou tudo. Se não fosse a Pastoral do Migrante, não teria iniciado nada. Se ela não tivesse trazido esse projeto do curso de teatro para nós, talvez não tinha acontecido nada com a gente [...]. E é porque aqui, como é um setor de imigrantes de várias regiões, da Bahia, Ceará, da Amazônia, de todos os lugares, e também do Nordeste, a Pastoral do Migrante trabalha com esse povo. Então, ela vendo essas possibilidades, disse: “por que a gente não trabalha com esses jovens que vieram de outros estados e que estão sem o que fazer?” a pastoral é pouco falada no Brasil, mas está aí, e está trazendo sempre benefício para essas pessoas que migram de outros estados. Quando veio, ela trouxe essa proposta junto com a irmã Zenaide e o Alexandre. Eu acho que mudou, mudou bastante a vida da gente, mudou a forma de a gente ver as coisas e assim trouxe coisas novas para a gente. (Colaborador Fernando, 13/02/2011)

O que Fernando relata diz respeito à importância da constituição do grupo para os jovens da comunidade Madre Germana I a partir, não da proposição inicial da Pastoral do Migrante, mas tendo em vista a perspectiva do próprio grupo, a sua experiência ou intercâmbio de experiências, aquilo a que se foi permitindo, em termos de experiência (grupal e individual, de vida, artística, educativa, dentre outras), o grupo de jovens reunidos em torno do Venvê Parangolé.

---

<sup>39</sup> Um serviço missionário da Igreja Católica, voltado aos migrantes e suas famílias. Disponível em: <[http://www.pastoraldomigrante.com.br/images/stories/noticias/agosto\\_2007/folder\\_pastoral.pdf](http://www.pastoraldomigrante.com.br/images/stories/noticias/agosto_2007/folder_pastoral.pdf)>. Acesso em: 13.09.2011.

<sup>40</sup> Neste texto destaco falas de alguns colaboradores da pesquisa. Colaboraram com esta investigação onze jovens participantes do Grupo de Teatro Venvê Parangolé, durante os cinco encontros de discussão.

A partir do momento em que se reuniram para participar das oficinas a convite da Pastoral do Migrante, os jovens do Venvê Parangolé, com o desejo de continuar a formação, abriram-se à possibilidade/vontade/experiência de organizar um grupo com atividades permanentes, no intuito de buscarem melhorias para a comunidade e, acima de tudo, construir uma outra imagem para o setor. Segundo seus próprios integrantes, o grupo tinha ali negociado a sua motivação inicial: trabalhar com formas de autoconhecimento, reconhecimento e, enfim, com a construção de suas visualidades.

### **“Vem ver o quê? Parangolé? O que é isso?”**

Em seu início, o grupo se chamava Grupo de Teatro Comunitário. Mas logo os jovens, ainda em fase de elaboração dos objetivos do grupo, e por meio de sugestões vindas sob a forma de votação, elegeram, dentre outros, o nome Grupo de Teatro Venvê Parangolé:

Eu já sabia que parangolé era bagunça, coisa misturada... Aí, tinham outros nomes para a gente votar... Mas eu sugeri “Parangolé”. Não sei mais quem sugeriu também o nome “Vem Ver Arte”. A gente queria mostrar uma coisa nova, uma coisa que chamasse a atenção, e o parangolé é uma forma de mostrar as coisas, dar vida às coisas. (Colaborador Valdivino, 13/02/2011)

Ora, mostrar-se aos de dentro da própria comunidade assim como aos de fora, expor-se e chamar a atenção do público apresentando e dando vida às coisas implicam o diálogo com a comunidade e sobre a comunidade, mostrando-se a ela e a mostrando aos outros; equivale, ainda, a reconhecer-se nela e identificar-se com ela, ainda que em seu interior haja um sem-fim de descontinuidades, divergências ou propriamente uma mistura, muita coisa junta. Elineide ainda explica que

No final das discussões, era para escolher entre “Vem Ver Arte” ou então “Vem Ver Parangolé”. Na votação, o nome “Venvê Parangolé” ganhou. Na hora em que falaram Parangolé, todo mundo se identificou, porque era o que a gente fazia na verdade. A gente se vira na vida do nosso jeito. Porque a arte é o parangolé e o parangolé somos nós. Também tem a questão de o grupo ter jovens de várias culturas também, de várias misturas, de muita gente diferente. Então parangolé é isso, é muita coisa diferente junta. (Colaboradora Elineide, 13/02/2011)

Caroliny, ao apontar sua preferência acerca do nome escolhido, também reitera esta intenção duplamente oportuna que teve o grupo – mostrar-se em sua realidade e a partir de várias misturas, de muita coisa diferente junta:

[...] porque “vem ver arte” fica muito sem graça; quando fala “parangolé”, parece mais com a gente, com nosso jeito de fazer as coisas, de nos virar, resolver os problemas da vida. Então o que é parangolé? “Vem ver para nos conhecer” é mostrar o que a gente faz aqui. (Colaboradora Caroliny, 13/02/2011)

Acredito, neste caso, que a própria prática teatral do grupo seja uma forma de ação social. Fazer, pelas vias da encenação teatral, com que o grupo e, por conseguinte, a comunidade, sejam vistos de outra forma e assim desconstruir uma imagem que foi sendo criada ao longo da história do Setor Madre Germana.

Ao falar de uma das principais motivações do grupo, o colaborador Fernando reitera a intenção representativa que os participantes têm em reformular de si e para os outros a imagem distorcida, preestabelecida, como se de uma vez para sempre arraigada – sobre os jovens não apenas do Parangolé, mas do Setor Madre Germana I, da própria periferia; imagem, a propósito, vinda de fora e sem o devido melindre do enfoque interpretativo. Na fala a seguir, do colaborador Fernando, fica clara a preocupação do grupo em ressaltar que “os de fora” têm “impressões erradas” sobre os jovens da comunidade Madre Germana.

Para muitos, nós somos bagunceiros. As pessoas que não conhecem a gente, os de fora, uma parte da sociedade de lá, não sabe o que a gente faz aqui, diz que fazemos bagunça, falam de uma forma errada da gente que vive aqui. Então o parangolé é pra mostrar como é a nossa bagunça de verdade. A gente queria convidar o público para vir ver a gente; nada melhor então do que Venvê. Aí os outros pensaram: “uai, Venvê Parangolé, o que é isso?” É um grupo de teatro com jovens do Madre Germana! Então eles vão vir ver – foi com essa intenção! De o povo vir ver as coisas boas da comunidade e ver que não tem tanta coisa assim ruim, como dizem lá fora. (Colaborador Fernando, 13/02/2011)

Os próprios participantes do grupo se referem a estes “de fora” tanto àqueles que tiram conclusões “erradas” sobre o Setor Madre Germana I e seus moradores como também aos que diretamente atuam como repressores da suposta “marginalidade” imputada naturalmente aos moradores da periferia, a exemplo do que faz a polícia. Esta que, segundo relato dos jovens parangolés, serve principalmente para intimidar e coibir o que é considerado violência e desordem; numa palavra: bagunça. Daí o colaborador Fernando dizer em sua fala, por exemplo, que os de fora, quem não os conhece de perto, tampouco as suas práticas socioculturais, os considerar “bagunceiros”, sendo então necessário mostrar como é a bagunça de verdade.

Considero as falas dos colaboradores imprescindíveis para ver na expressão Venvê Parangolé, que dá nome ao grupo, por si só um convite – e por que não pensar em uma provocação? – para que os outros, os de fora, os que eventualmente fazem deles imagens erradas, como eles mesmos afirmam, no mínimo venham vê-los mais de perto. O grupo quer ser visto, mas por quê, por quem, como e onde? E o que seriam, enfim, essas “imagens erradas”? Com sua prática, o grupo estaria mostrando, então, “as certas”?

### **Parangolé em(n)cena**

Em nossas discussões, o Venvê Parangolé destaca que seus espetáculos, geralmente, são direcionados para abordar a realidade local, no intuito de provocar no público questionamentos sobre os problemas sociais. Suas peças teatrais abordam questões de sobrevivência, resistência, luta de classes, denunciando a insuficiência de políticas públicas para dirimir abismos relacionados às desigualdades sociais. Além de envolver vizinhos e familiares em seus trabalhos, os integrantes do grupo utilizam os espaços (ruas, igrejas, colégios e matas) da comunidade como cenário de suas apresentações, com o objetivo de dar visibilidade a suas ações e convidando o público para também fazer parte desta empreitada.

Acredito que suas práticas culturais contribuem para que os jovens desse grupo deem sentido “à sua maneira de sentir e de pensar, de olhar-se e de olhar; não a partir de uma posição determinista, mas em constante interação com os outros” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 31). “Ser reconhecido” pelo outro como participante de um grupo de teatro e como quem produz arte e cultura sugere, neste caso, um processo de construção identitária grupal em que é imprescindível a consciência de pertencer a uma coletividade, aliada a uma participação ativa.

Cada um dos integrantes do Venvê Parangolé tem “uma percepção de si que pode ou não ser coincidente com a que [o próprio grupo ou] outros indivíduos ou diferentes grupos têm a seu respeito” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 73). Ou seja, uma percepção própria de como a prática cultural do grupo interferiu e interfere em suas vivências individuais. Essa diversidade de perspectivas pode ser percebida conforme eles mesmos relatam:

[...] a minha vida mudou bastante. Porque, como a gente já disse no encontro passado, a gente vem de família pobre, envolvida apenas com o trabalho, ou seja, [adquirindo] conhecimento apenas no trabalho. Em termos de cultura, de lazer e de conhecer, eu não tinha muito nada disso. Aqui eu consegui ser jovem, me senti criança muitas vezes, muito criança, uma criança feliz e participativa, coisa que não fui antes. Sem falar no aprendizado, no conhecimento, nas informações, no que tem lá fora, o mundo

que tem lá fora. É isso... principalmente conhecimento e informação. (Colaborador Márcio, 13/02/2011)

Para mim, [a participação no grupo] trouxe segurança. A partir disso [...], em tudo que eu faço hoje tenho segurança em fazer [...]. De qualquer forma, ajuda muito, ajuda a gente na comunicação com as pessoas, ajuda a gente no trabalho, e quando você fala que já fez isso [teatro], que já chegou a ganhar prêmio, as pessoas chegam a falar assim: “nossa”. Quando você ganha isso [um prêmio], quando uma pessoa fala isso de você, você se sente mais feliz e capaz, você se sente alguém. E é como o Márcio falou: você plantou a sementinha, essa semente cresceu e deu fruto. (Colaborador Valdivino, 13/02/2011)

Cada um desses jovens está, portanto, inserido em um contexto em que é convocado a negociar os limites entre suas necessidades individuais e grupais. Eis o principal motivo pelo qual não é possível considerar um agrupamento de pessoas, motivado simplesmente por características semelhantes (por exemplo, faixa etária, nível de escolaridade, raça, classe social, dentre outras), como grupo social. Mas há também entre eles o que Norbert Elias (1994) chama “rede de dependências”, a partir da qual eles se agrupam e negociam suas práticas. Trata-se de uma interdependência de funções, que não é apenas somatória, mas que contribui para que os atos individuais de cada um integrem longas cadeias de atos, sendo este elo – ao mesmo tempo dinâmico e flexível – o que torna possível o reconhecimento de um “organismo coletivo”, ou propriamente do grupo, um sujeito complementando o outro.

O que circunscreve essa interação entre indivíduos é, pois, o fato de existirem em relação a eles expectativas de comportamentos mais ou menos definidos no tocante às negociações por eles estabelecidas. Para os argumentos apresentados acima, ainda que Márcio e Valdivino demonstrem ter suas próprias perspectivas acerca da importância do grupo em suas vivências individuais, há entre eles e em relação a todos os demais integrantes a experiência compartilhada de terem, eles mesmos, e ao longo de sua trajetória grupal, negociado o sentido que o grupo foi buscando construir para si próprio.

### **Juventude na construção de espaços sociais**

Carrano (2003) considera os territórios urbanos como redes de relações e práticas que configuram um amplo espectro de fatos sociais; espaços, portanto, onde os jovens aprendem a se socializar. E, neste caso, socializar-se, “como o termo indica, significa se preparar para a inserção nas redes sociais mais amplas, nas quais as trocas estão regidas, não pelos códigos familiares, mas pelas normas acordadas no domínio público” (CASTRO, 2009, p. 480). É ali que crianças e jovens se preparam para alcançar sua condição de cidadãos, onde,

enfim, aprendem a conhecer o mundo, em sua complexidade. E é neste sentido que Carrano vê a cidade como “cidade educadora”:

O processo formativo ocorre através de inúmeras práticas que se dão entre a continuidade e a descontinuidade, a previsibilidade e a aleatoriedade, a homogeneidade e a heterogeneidade; ou seja, no próprio movimento da vida e da práxis social. Em conjunto com mecanismos e ritos formalizados e concebidos para gerar aprendizagens, vivemos quotidianamente situações que não foram intencionadas para serem educativas, mas que, efetivamente, geram efeitos educativos. (CARRANO, 2003, p. 16)

A própria experiência de estar presente em espaços coletivos oferece-nos a possibilidade de uma mudança de posição: em larga medida, passamos de espectador a colaborador-participante e então nos vemos “presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe” (FREIRE, 1996, p. 18).

Quanto a isso, Raimundo Martins (2007, p. 30) também destaca que “valores culturais são disseminados e estruturas sociais ganham vida a partir de espaços, movimentos, olhares, silêncios e vozes que interagem informando e formando através de duas ordens do diálogo”. E é ali, nesses espaços grupais, que existe negociação, construção individual e coletiva, estabelecimento de relações complexas e criação de laços de identidade a partir da interação dos sujeitos.

Especialmente pelo fato de os colaboradores da presente pesquisa constituírem um grupo no qual esta complexidade se conjuga com o fato de que sua proposta de participação na realidade parte não de uma classe ou de um centro de poder, mas propriamente da periferia, e ainda pela própria evidência de que suas práticas culturais configuram um posicionar-se diante da própria diversidade e/ou das desigualdades na produção e no acesso às manifestações artístico-culturais, durante muito tempo legadas a determinada camada social, por tudo isso, enfim, procuro apresentar reflexões que escapem de visões harmoniosas ou excessivamente estereotipadas da juventude que está aqui sob o enfoque interpretativo da pesquisa.

### **O aqui do Grupo Venvê Parangolé: Setor Madre Germana I**

O Setor Madre Germana I, onde vivem os jovens do Venvê Parangolé, está localizado na cidade de Aparecida de Goiânia, a 37 km da região central de Goiânia, na GO-040, saída

para o município de Aragoiânia. Segundo dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 2010, trata-se de um bairro periférico, com 5.656 habitantes, dos quais 2.035 são jovens com idade entre 15 e 29 anos.

O crescimento das áreas ocupadas, a falta de infraestrutura e saneamento básico e o isolamento do setor em relação ao “centro” da cidade de Goiânia, tudo isso marcou os primeiros anos da história do Madre Germana I, gerando preconceitos por parte daqueles que viviam em outros setores “mais privilegiados”. Este tipo de “rótulo” é atribuído, de maneira recorrente, àqueles que moram em áreas mais periféricas das cidades. O valor que se atribui aos indivíduos nessas circunstâncias está, em larga medida, condicionado ao lugar que eles habitam:

[...] a possibilidade de ser mais, ou menos, cidadão depende, em larga proporção, do ponto do território onde se está. Enquanto um lugar vem a ser a condição de sua pobreza, um outro lugar poderia, no mesmo momento histórico, facilitar o acesso àqueles bens e serviços que lhe são teoricamente devidos, mas que, de fato, lhe faltam. (SANTOS, 2007, p. 107, grifos do autor)

A este respeito, Cassab e Reis (2009, p. 144) ressaltam que “as representações construídas acerca do local de moradia dos sujeitos influenciam a forma como os mesmos se reconhecem, se projetam e se apropriam dos espaços da cidade”. No caso dos jovens, isso equivale a afirmar que, além de permitir ou restringir as formas de mobilidade, a dimensão territorial é, de fato, um determinante na construção das trajetórias de vida, sobretudo no que diz respeito à sociabilidade.

O colaborador Valdivino destaca que seu *setor é visto pelos de fora como um local arriscado e que o problema foi criado por quem está lá fora, que vê a gente aqui como um bando de desocupados, como pessoas sem inteligência, que não fazem bem para sociedade, pessoas sem cultura*. É neste sentido que Valdivino aponta a construção social de uma imagem sobre o Madre Germana que, segundo ele e os demais colaboradores, é a *forma errada* como as pessoas de fora veem o setor, e justamente uma das coisas que o grupo, por meio da produção de novas formas de ser visto, procura transformar:

Muita gente fala daqui como se fosse um lugar de bandido. Até hoje, os de fora falam como se o Madre Germana fosse um setor péssimo de se morar, mas eu não vejo isso, eu vejo o Madre Germana, sei lá, como a minha casa, o lugar que me acolheu. Aqui me sinto protegido, moro aqui desde o começo, desde quando o setor foi fundado, e nunca fizeram nada de ruim comigo. Eu só tenho a falar coisas boas do Madre Germana. Aqui é um lugar bom para se viver, para quem sabe viver... Foi por isso que entrei no movimento Hip-Hop, porque eu achava injusto o pessoal falar mal daqui. Eu

queria falar um pouco da nossa realidade e mostrar para as pessoas que não é como elas pensam, tem muita coisa boa aqui... Um dos objetivos do rap e do teatro, é isso, a gente fala do que acontece nesse setor, fala as coisas boas, denuncia as injustiças, a violência, o preconceito... Através da cultura hip-hop e do teatro, a gente está levando uma imagem bem boa para as pessoas lá fora, porque a gente tem história para contar, a gente tem registro aqui dentro. (Colaborador Valdivino, 27/02/2011)

Em linhas gerais, ainda que o setor tenha se modificado ao longo dos anos em termos de infraestrutura e de oferta de bens e serviços, se se pensar de maneira mais ampla, é impossível não reconhecer que a região faz parte de um contexto historicamente condicionado, em cujo pano de fundo a desigualdade social prevalece, não apenas ali como em todo o Brasil. Segundo Sposito (1993, p. 167), nas localidades mais periféricas das cidades ainda é comum que as melhorias infraestruturais e/ou socioculturais, bem como os esforços comunitários em direção à socialização/solidariedade entre grupos caminhem lado a lado com o crescimento do crime, do tráfico de drogas e da corrupção do sistema policial. Todavia, ressalta a autora:

[...] esta apropriação perversa não esgota todas as possibilidades de uso do espaço urbano [...]. Ruas e esquinas de um mesmo bairro ou em relação aos espaços do centro traduzem diversas formas de viver, conceber e imaginar o tecido social e o uso do espaço. E os territórios menos visíveis no interior das metrópoles acenam para novas modalidades da sociabilidade juvenil [...]. (SPOSITO, 1993, p. 167)

É nesse cenário, aliás, que os grupos sociais que convivem com a desigualdade e a injustiça sociais mais se reúnem, definem sua atuação – em geral, por meio de práticas comunitárias – e produzem suas visualidades; articulam-se porque acreditam ser preciso “falar sobre o que se passa, contar a vida das ruas, seus dilemas, denunciar ou ridicularizar o que ocorre na sociedade, fazer a crítica dos costumes” (idem, p. 168).

No caso específico dos jovens, como é o do próprio Grupo de Teatro Venvê Parangolé,

Os jovens, através de atividades culturais e experimentos sociais, podem trazer para a agenda pública a questão dos sentimentos e contribuir para mudanças de mentalidade. Trata-se de compreender os efeitos políticos dessas formas de fazer política que não se caracterizam por um discurso político articulado como o das gerações passadas... [mas que, ainda assim] elas colocam em cena novos protagonistas locais que até então eram apenas coadjuvantes ou “aprendizes” da linguagem política ilustrada. (ABRAMO et. al., 2000, p. 54)

Tal prática é imprescindível, portanto, para que comunidades, em especial aquelas mais afastadas dos centros urbanos (e, portanto, ainda com problemas de mobilidade, de serviços sociais, de oportunidades de emprego, estudo etc.) sejam vistas, escutadas e reconhecidas. O papel dos jovens que se articulam em torno de movimentos/ações comunitárias, a exemplo do Grupo Venvê Parangolé, adquire maior relevância, portanto, neste sentido; porque são de focos/espços de cultura e arte como estes que geralmente partem reações ao sistema, questionamentos, práticas que colocam em evidência a situação da própria comunidade que precisa ser modificada e, dentre outros, alertas para os de dentro e os de fora no que tange aos problemas e crises sociais enfrentados.

### **“Nós não somos violentos como dizem por aí”**

Desde o primeiro encontro de discussão, os jovens parangolés insistiram em refletir a confluência entre juventude e violência. Trouxeram exemplos de casos que relacionavam o jovem com as drogas e a violência, principalmente em sua comunidade. Nesse momento, os colaboradores relataram, até certo ponto indignados, como foi o caso de Márcio, que *a vida do jovem hoje em dia é vista pela sociedade de forma preconceituosa*.

Em razão de a sociedade quase sempre relacionar a juventude com as drogas e a violência, a colaboradora Elineide reagiu contra esta forma de ver os jovens, e foi firme: *nós não somos violentos como dizem por aí*. Conforme ressaltai linhas acima, esta forma de generalização com que se procura em geral enquadrar os jovens da periferia tem raízes sociais definidas historicamente. Segundo Sposito (1993), há na simbologia da rua algo que não se expressa apenas em termos de trocas culturais e simbólicas, profissionais etc., estas em larga medida comprobatórias do trabalho precoce para grande parte de jovens brasileiros, sobretudo os da periferia. A rua também se torna, neste caso, “espaço de violência que atinge adolescentes e jovens na interação com o mundo da delinquência, do consumo de drogas, do crime, das agressões policiais ou de exterminadores” (SPOSITO, 1993 p. 166), e isso não deve ser escamoteado ou disfarçado sob a égide de alguma pretensa harmonia interpretativa da realidade dos jovens.

O grande problema, de que reclamou enfaticamente a colaboradora Elineide durante o nosso primeiro encontro, é construir a partir destes dados estatísticos – importantes, mas ainda assim estatísticos – olhares generalizantes sobre os jovens da periferia. Nessa inquietação, ela foi amparada pelo colaborador Rei: *tem jovem que não é assim, que não faz isso que dizem*. Nesse momento de formular argumentos e apresentá-los ao grupo, outro colaborador se posicionou chamando nossa atenção para o seguinte questionamento:

Por que toda vez que a gente fala de ser jovem, a primeira coisa que vem é a droga, são as coisas ruins? Na nossa cabeça, isso é ser jovem? A gente não pode pensar assim, tem que retirar essa cultura e falar assim: “Não, a gente é jovem, a gente faz isso, faz aquilo, a gente também pratica esporte, a gente gosta de estar nos meios, no meio da comunidade, no meio da arte, fazendo arte”. (Colaborador Fernando, 30/01/2011)

O questionamento pontual e oportuno de Fernando desencadeou uma série de discussões ao grupo, a ponto de os jovens ali insistirem, e por um bom tempo, em continuar refletindo sobre essa temática. Foi novamente Rei quem tomou a palavra para responder à pergunta lançada por Fernando: *é porque o que aparece mais é a coisa ruim. A coisa ruim é o que nos marca.*

Nesse momento, Aline quis acrescentar um desdobramento fundamental quando se fala de juventude e a ela se atribui, imediatamente, o rótulo de violenta, ou drogada:

Por que quando a mídia fala de juventude o que sempre mais aparece é a coisa ruim? Você vai chamar o pessoal da televisão para vir filmar a gente fazendo teatro, fazer alguma coisa da igreja, alguma campanha aqui no setor, eles não vêm! Agora fala que um jovem matou não sei quem, que fulano morreu, não sei o quê lá mais de ruim, eles vêm na hora! Então, muitas vezes, o que se frisa é a coisa ruim. Por isso que a gente só lembra disso! Por que a mídia só diz isso?

Ao que Elineide acrescentou, com justiça: eu acredito que a mídia generaliza, sim, uma juventude violenta; ela expõe para sociedade uma imagem contrária do jovem. De uma juventude que só quer bagunçar, que só quer saber de diversão, que não tem responsabilidade.

O que esses jovens, em tom por vezes de indignação, estão procurando enfatizar é que o modo como geralmente são vistos pelo outro não pode ser distorcido, segundo o faz, por exemplo, a mídia. Com efeito, “não são poucas as notícias que aparecem nos meios de comunicação sobre rixas, 'guerras' e [dentre outros casos] hostilidades entre grupos de jovens que se rivalizam, fazendo da diferença – seja ela física ou simbólica – um motivo para ataques e atitudes xenófobas” (CASTRO, 2006, p. 438). É, portanto, recorrente nos meios de comunicação de massa o enfoque dado à juventude, em especial pobre, sob o prisma da marginalidade e da violência urbana. Segundo a autora,

[...] as próprias análises sociais, jornalísticas ou acadêmicas, têm privilegiado a juventude urbana pobre como objeto de estudos de delinquência ou violência urbana (onde ocupam lugar destacado nas estatísticas de vítimas e agressores); nos estudos sobre o mercado de trabalho informal (onde se destacam por uma inserção

prematura em atividades legais e ilegais) ou nos estudos sobre evasão, fracasso escolar ou consumo de drogas. (p. 438)

É exatamente esse enfoque sobre a juventude urbana como vetor de violência do que mais se queixam, por exemplo, Elineide, Aline e Rei – que o que se frisa no tocante aos jovens moradores de regiões mais afastadas dos centros urbanos ou periféricas é, em geral, o lado ruim. A esse respeito, Carrano (2003, p. 131) destaca que uma parte das dificuldades em definir os contornos da juventude, como grupo em que se articulam sujeitos/atores sociais, resulta da insistência de alguns estudos ao associá-la com a violência. Segundo o autor, a juventude é tratada muito mais como um problema do que como solução, ou como um campo possível de problematização neste sentido. As análises sobre as condições concretas de existência e os sentidos culturais das ações dos jovens, em suas realidades cotidianas, ficam, dessa forma, comprometidas por essa monocultura analítica. Segundo Carrano (2003), esta expressão se refere à forma de pesquisar os jovens a partir de um único ponto de vista.

Abramo (1994) aponta que o foco de interesse das preocupações com a juventude se origina à medida que determinados setores juvenis parecem problematizar o processo de transmissão das normas sociais, ou seja, quando se tornam visíveis por causa de comportamentos que fogem aos padrões de socialização e normatização aos quais deveriam estar submetidos:

A visibilidade da juventude e sua tematização como problema constroem-se através do surgimento de um comportamento “anormal” por parte de grupos de jovens delinquentes, ou excêntricos, ou contestadores, implicando todos, embora de formas diferentes, em um contraste com os padrões vigentes. (ABRAMO, 1994, p. 8, grifos da autora)

No tocante a essa temática, é importante ressaltar que o Grupo de Teatro Venvê Parangolé não mediu esforços para reforçar que discorda da maneira como os outros, principalmente uma boa parte da mídia, apresenta os jovens da periferia, a partir desta imagem cristalizada e estereotipada que é comumente veiculada como dado estatístico. O grupo ainda fez questão de reafirmar que, a despeito de o problema (que, digo de passagem, é local, nacional e global, apesar das evidentes diferenças entre as mais diversas localidades) da criminalidade e violência entre os jovens ser real, o rótulo que lhes é imbuído, o de “jovens da periferia”, constrói para eles um estereótipo de uma juventude carente e possivelmente problemática, com tendência à violência, o que em algum momento irá responsabilizá-los, ainda que indiretamente, pelos índices criminais que ocorrem na cidade, de maneira geral.

Em suas falas, os colaboradores demonstraram várias insatisfações no que se refere à violação de seus direitos básicos, como educação, saúde, trabalho, lazer e segurança. Parte destes jovens declarou, inclusive, que usa o teatro para criticar e chamar a atenção do poder público, promovendo manifestações no intuito de reclamar a ausência de espaços públicos – por exemplo, praças e pontos de esporte e lazer – em sua própria comunidade.

O que, em outras palavras, reinterpretavamos ali, ainda que nas entrelinhas, confirmava a minha estimativa de que o Venvê Parangolé que dá nome ao grupo é, de fato, uma convocação, mesmo uma provocação, para que estes jovens sejam vistos, e também às suas práticas, para que sejam ouvidos, e que lhes seja dada, ao menos no âmbito da cultura, representatividade diante dos seus inúmeros outros – semelhantes e/ou diferentes.

No caso da juventude dos espaços “periféricos”, o pertencimento a um grupo cultural pode se configurar como uma alternativa de sobrevivência, de resistência, de aprendizagens e de construção identitária. Para Dayrell (2005, p. 15), o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Isso não acontece apenas entre os jovens de classe média, também

Nas periferias há uma efervescência cultural protagonizada por parcelas dos setores juvenis. Ao contrário da imagem socialmente criada a respeito dos jovens pobres – associada quase sempre à violência e à marginalidade –, eles também se colocam como produtores culturais. (DAYRELL, 2005, p. 15)

Estudos realizados acerca da condição juvenil das camadas populares apontam que as atividades desenvolvidas por jovens, em seus diversos grupos, estimulam a sociabilidade e a busca de novas referências na construção de identidades individuais e coletivas. Estes grupos podem ser pensados como espaços dinâmicos de negociações nas experiências cotidianas. Dayrell (2003) acrescenta que, no contexto de transformações socioculturais mais amplas, pelo qual passa o Brasil, parecem surgir novos lugares no mundo juvenil, quase sempre articulados em torno da cultura. O universo da cultura se apresenta mais democrático, possibilitando ambientes, tempos e experiências que facilitam aos jovens se construírem como sujeitos. Por meio de seus grupos, eles cada vez mais habitam e configuram diversas áreas da cidade, permeando de novos significados aquilo que já estava pronto e com função predefinida.

Para Carrano (2008), os jovens veem, analisam e elaboram territórios que de certa forma passam a ser a extensão de seus corpos: uma praça transforma-se em campo de futebol, em palco de festas ou em teatro de arena. São, enfim, lugares que deixam de ter somente uma função para se tornarem um ponto de encontro e sociabilidade.

Com efeito, esses grupos encontram, no espaço público, momentos para se posicionar e dar visibilidade às suas identificações e diversidades. Pais (2003) destaca, no tocante a isso, que o “espaço” é uma categoria importante no estudo das identidades juvenis, na medida em que é transformado pelas práticas cotidianas destes atores sociais. As culturas juvenis são, portanto, socialmente construídas por intermédio de sua configuração espacial. Castro e Correa (2005) comentam que o espaço se torna público a partir da visibilidade de experiências inovadoras dos jovens.

### **Considerações Finais**

Esses jovens procuram atuar e estão, de fato, atuando por meio da arte, da busca de alternativas com que enfrentar um problema que parece intransponível: o da desigualdade social, da injustiça, da ausência de políticas públicas. Vejo, portanto, que o grupo produz formas atuantes de *ver, se ver e ser visto* e que incrementam a luta por *um outro mundo possível* com um trabalho crítico, comunitário, participativo e participante, o qual não é totalmente desprovido de voz nem de representatividade.

A ação cultural que o Venvê Parangolé visualiza ser possível por meio da arte é, a meu ver, um processo aberto – enfatizo aqui que o grupo não impõe, mas convida – que implica a afirmação de uma consciência política e a construção de uma atitude crítica e reflexiva a partir do que eles planejam e apresentam conforme suas próprias possibilidades e desejos de transformação social.

O grupo articula uma forma de intervenção social em que seus integrantes se colocam na posição de corresponsáveis pelo destino deles e da sociedade. A partir do nome do grupo “Venvê Parangolé” e das temáticas de seus espetáculos, convidam a sociedade – mas, sobretudo, a juventude – para ver e participar das mudanças que eles acreditam ser possíveis e necessárias.

Ver a vida de uma outra forma, mostrar que é possível uma realidade menos desigual e excludente, reconstruir a imagem dos jovens da(s) comunidade(s) periférica(s) – eis como especialmente compreendo a prática sociocultural do Venvê Parangolé, balizada pela construção de visualidades que se vinculam aos anseios de ser reconhecido de maneira diferente, certamente desprovida de perspectivas pré-fabricadas.

### **Referências Bibliográficas**

ABRAMO, Helena W. Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano. 1ª Ed. São Paulo: Editora Página Aberta, 1994.

- \_\_\_\_\_. et. al. (Orgs.). Juventude em debate. São Paulo: Cortez, 2000.
- CARRANO, Paulo César R. Jovens pobres: modos de vida, percursos urbanos e transições para a vida adulta. In: Revista Série Ciências Humanas e Sociais (Dossiê – Jovens: diferentes olhares, múltiplas abordagens), v. 30, n. 2, jul.-dez., pp. 62-70, 2008, pp. 60-68.
- \_\_\_\_\_. Juventudes e cidades educadoras. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.
- CASSAB, Maria Aparecida Tardin & REIS, Joseana Rodrigues dos. Juventude e cidade: um debate sobre regulação do território. In: Revista Praia Vermelha, v. 19, n. 2. Rio de Janeiro: jul.-dez. 2009, pp. 143-154.
- CASTRO, Lúcia Rabello de. Juventude e Socialização Política: Atualizando o Debate In: Psicologia: Teoria e Pesquisa. v. 25, n.4, pp. 439-487, out./dez. 2009.
- \_\_\_\_\_. A construção da diferença: jovens na cidade e suas relações com o outro. In: Psicologia em Estudo, Maringá, v. 11, n.2, p. 437-447, maio./ago. 2006.
- \_\_\_\_\_. & CORREA, Jane. Juventudes, transformações do contemporâneo e participação social. In: Juventude contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais. Belo Horizonte: Editora NAU, 2005, pp. 9-26.
- DAYRELL, Juarez. A música entra em cena. Belo Horizonte: Editora da UFMG / Humanitas, 2005.
- \_\_\_\_\_. O jovem como sujeito social. In: Revista Brasileira de Educação, n. 24. São Paulo: set.-dez. 2003, pp. 40-52.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. O que vemos, o que nos olha. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1998, pp. 29-48.
- ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1994.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2007.
- MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org.). Arte, educação e cultura. Santa Maria: Ed. UFSM, 2007, pp. 19-40.
- PAIS, José Machado. Culturas juvenis. Lisboa: Imprensa Nacional / Casa da Moeda, 2003.
- SANTOS, Milton. O Espaço do Cidadão. 7ª. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.
- SPOSITO, Marília Pontes. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. In: Tempo Social. vol. 5, n. 1-2. São Paulo: USP, 1993, pp. 161-178.

## Política pública e violências escolares: o sistema de proteção escolar

Beatris Cristina Possato<sup>41</sup>

### Resumo

O presente texto apresenta parte de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento, do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação/Unicamp (São Paulo-Brasil), descrevendo como uma política pública da Secretaria da Educação de São Paulo (SEESP), o Sistema de Proteção Escolar (SPEC), foi implantada. O SPEC se constitui num conjunto de ações, métodos e ferramentas que pretende diminuir as violências escolares. Como ações o SPEC criou o Registro de Ocorrências Escolares (ROE), publicou dois referenciais comuns a todas as escolas estaduais e regulamentou a função do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC), principal responsável pelo desenvolvimento desta política nas escolas.

**Palavras-chave:** Sistema de Proteção Escolar, Violências Escolares, Professor Mediador Escolar e Comunitário.

### 1. O Sistema de Proteção Escolar

Como um meio de fornecer uma resposta às manifestações das violências escolares de todo o estado, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP), juntamente com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e a Secretaria da Segurança Pública, implantou o “Sistema de Proteção Escolar” (SPEC), em 2009.

Sendo uma das políticas públicas atuais da SEESP, o SPEC se constitui num conjunto de ações, métodos e ferramentas que tem por finalidade desenvolver práticas para prevenir os conflitos na escola, bem como integrar essa instituição a rede social de garantia de direitos da criança e do adolescente.

Além disso, segundo a legislação, o SPEC buscava garantir o direito do aluno a um “ambiente escolar democrático, tolerante, pacífico e seguro”, “zelar pela integridade física dos alunos e servidores” e preservar o patrimônio escolar, especialmente das escolas da rede estadual com maiores fatores de risco e vulnerabilidade. A legislação alertava, igualmente, que as escolas deveriam desenvolver “modelos de convivência pacífica e democrática”, a partir desta política (SÃO PAULO, 2010b).

---

<sup>41</sup> Doutoranda da Faculdade de Educação da Unicamp, e-mail: biapossato@hotmail.com

Para tal intento, o SPEC criou o Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrência Escolar (2009), publicou dois referenciais para as escolas públicas estaduais (2009) e regulamentou a função do Professor Mediador Escolar e Comunitário (2010).

## 2. Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrência Escolar - ROE

O SPEC inaugurou, inicialmente, o Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares (ROE<sup>42</sup>). Ferramenta criada em junho de 2009 e regulamentada em 2010, na qual os diretores deveriam “registrar” on-line ocorrências como agressões físicas, furtos, roubos, consumo e tráfico de drogas, formação de gangues, ameaças, vandalismos, entre outros, favorecendo o controle da SEESP<sup>43</sup>.

Art. 9º - Fica regulamentado o “Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares – ROE”, que se constitui em um instrumento de registro on-line, acessível pelo portal da Fundação para Desenvolvimento da Educação – FDE, [www.fde.sp.gov.br](http://www.fde.sp.gov.br), para o registro de informações sobre:

I - ações ou situações de conflito ou grave indisciplina que perturbem sobremaneira o ambiente escolar e o desempenho de sua missão educativa;

II - danos patrimoniais sofridos pela escola, de qualquer natureza;

III - casos fortuitos e/ou de força maior que tenham representado risco à segurança da comunidade escolar;

IV - ações que correspondam a crimes ou atos infracionais contemplados na legislação brasileira (SÃO PAULO, 2010b, art.9º).

Segundo o Planejamento Escolar 2010<sup>44</sup> do Sistema de Proteção Escolar, o objetivo do ROE seria o “registro e mapeamento das situações de insegurança e indisciplina que afetam as escolas da rede pública estadual” (DERL, 2010, p.4). O ROE se constituía num banco de dados que demonstraria estatisticamente as unidades mais problemáticas, que necessitavam de ações reparadoras. Seria possível conhecer o cotidiano das escolas e de acordo com o histórico de cada instituição, a proposta seria que futuramente, equipes multidisciplinares<sup>45</sup>

---

<sup>42</sup> 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 agosto 2010.

<sup>43</sup> Na Orientação Técnica “Sistema de Proteção Escolar: instrumentos para uma rede de proteção”, realizada no dia 30 de novembro de 2009, na SEESP em São Paulo, houve a participação de representantes da Magistratura, do Ministério Público e Defensoria, das Polícias Civil e Militar e de diversas secretarias de Estado. Nesta Orientação foi oferecido treinamento e esclarecimentos para o uso do Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências aos Supervisores de Ensino e Professores Coordenadores das Diretorias de Ensino Regionais (DER) do Estado de São Paulo, responsáveis pelo Sistema de Proteção Escolar, bem como a informação de que caberia as DERs o acompanhamento do ROE. Neste evento os representantes das diversas instâncias, apresentaram os instrumentos para uma rede de proteção e relataram experiências das DERs que possuem Justiça Restaurativa.

<sup>44</sup> Documento que tivemos acesso por meio da Diretoria de Ensino de Limeira para ser analisado.

<sup>45</sup> Segundo da Resolução SE nº19/2010 “as equipes multidisciplinares subsidiarão: 1 - na articulação com órgãos e entidades públicos e da sociedade civil que atuam na proteção e no atendimento do público escolar; 2 - no

pudessem intervir, propondo ações preventivas e saneadoras desenvolvidas pela SEESP, articulando-se com outras instituições que auxiliam a escola na proteção escolar e/ou desenvolvendo projetos pedagógicos.

De acordo com o Planejamento Escolar e a Resolução SE nº 19 de 2010, o sistema ROE era apenas informativo e confidencial, não prejudicando o aluno ou a escola que efetuava o registro. Ainda, no mesmo documento, salientava-se que as informações registradas no ROE serviriam a Supervisão de Proteção Escolar e Cidadania (SPEC)<sup>46</sup> para planejamento de ações de suporte às escolas mais vulneráveis.

Verificamos que cada vez mais há uma preocupação por parte do Estado em controlar as instâncias que percorrem o sistema escolar (presença, notas, participação, comportamento, situação financeira, familiar, laudos médicos, psicológicos, etc). Atualmente os aparatos tecnológicos têm desempenhado um papel fundamental na construção do conhecimento de como se controlar todas as informações. Por meio do ROE, o Estado busca mais um instrumento, desta vez via internet, para vigiar e controlar os comportamentos díspares, na tentativa de se disciplinar.

Essa vigilância e punição não fazem parte apenas de nossa vida contemporânea. De acordo com Foucault (1987) a vigilância desempenhou, desde o século XVII, 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.

Segundo este estudo de Foucault (1987) em todos os sistemas disciplinares funcionava um micro mecanismo penal, onde eram regidos leis próprias e delitos específicos, trazendo consigo um modo específico de punição, representando um modelo abreviado do tribunal.

Para o autor, o sistema escolar seguiu muitos 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.

Atualmente essa tecnologia torna-se cada vez mais sofisticada, por meio de aparatos tecnológicos as informações são cada vez mais precisas e o ser humano vai sendo enquadrado em padrões de acordo com suas características, seus comportamentos e suas ações. É possível obter em tempo real os dados necessários para se avaliar o desempenho de cada aluno em diversos setores de sua vida escolar. Por meio do ROE, que, a meu ver se aproxima desse sistema de vigilância e punição descrito por Foucault (1987), relativo ao século XVII, o

---

suporte ao diretor de escola, por requisição do Dirigente Regional de Ensino, para a identificação de fatores de vulnerabilidade e de risco vivenciados por determinada escola; 3 - no desenvolvimento de ações e projetos de prevenção, previamente submetidos à aprovação do Dirigente Regional de Ensino, que tratem de fatores de vulnerabilidade e de risco identificados numa determinada escola" (SÃO PAULO, 2010b, art.6º).

<sup>46</sup> Equipe multidisciplinar que gerencia o Sistema de Proteção Escolar na SEESP. Parte dessa equipe pertence à Secretaria da Segurança Pública.

controle disciplinar se amplia e aprofunda. Por meio do ROE, não apenas a escola tem acesso às ações dos alunos, mas as ocorrências são acompanhadas pela Secretaria da Educação do Estado, por meio dos boletins precisos. Deste modo, o sistema de vigilância e punição torna-se, igualmente, cada vez mais eficaz.

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos do poder apenas em termos negativos: ele 'exclui', 'reprime', 'recalca', 'censura', 'abstrai', 'mascara', 'esconde'. Na verdade o poder produz; ele reproduz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam dessa produção (FOUCAULT, 1987, p.161).

Pela dimensão do sistema de ensino estadual paulista, se uma ferramenta como o ROE for utilizada, no sentido não de aferir desvios individuais, mas detectar as escolas que mais necessitam de auxílio, orientando-as e acompanhando-as, será possível "aumentar sua função produtora" (FOUCAULT, 1987, p.146).

### **3. "Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania" e "Normas Gerais de Conduta Escolar"**

Em continuidade a esta política, a SEESP no mês de agosto de 2009, lançou dois referenciais de apoio para as escolas públicas paulistas: o "Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania" (SEESP, 2009a) e as "Normas Gerais de Conduta Escolar" (SEESP, 2009b). Em sua apresentação, os referenciais teriam como principal objetivo subsidiar as escolas públicas para conhecer os direitos civis, constitucionais e alguns conceitos relacionados ao sistema de segurança. Além disso, pretendiam fornecer informações relativas à natureza das atribuições e competências das diversas instâncias a serem mobilizadas ao se depararem com os conflitos na escola. (SEESP, 2009a, p. 7). Esses referenciais se constituiriam em um "indispensável referencial comum a todas as escolas" públicas paulistas (SEESP, 2009a, p. 5).

O referencial intitulado "Normas Gerais de Conduta Escolar" apresentava, em uma linguagem imperativa, as normas que deviam ser respeitadas, os direitos, deveres e responsabilidades dos alunos, estabelecendo condutas que eram consideradas indesejáveis no ambiente escolar. Estabeleciam as faltas e medidas disciplinares que a escola devia seguir. Porém, as medidas preventivas, educativas, eram apresentadas apenas ao final do referencial, de maneira superficial.

O "Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania", respondia a quase cem perguntas relacionadas aos diversos problemas nas escolas. As respostas trazem medidas punitivas severas, em que a força policial é acionada com facilidade. Indicam como o aluno

deveria se comportar ou em quais ocasiões a polícia deveria ser acionada. Se as respostas oferecidas pelo manual fossem seguidas, inevitavelmente teríamos postos polícias dentro das escolas, com plantões durante as vinte e quatro horas do dia. O material destaca manifestações de violências físicas e verbais por parte dos alunos e como os profissionais da escola devem reagir a elas (uso e tráfico de drogas e álcool na escola, porte de armas, bullying, racismo, depredação do patrimônio, furto ou roubo). Essas reações estão pautadas, em sua maioria, em acionar o Conselho Tutelar e a Polícia Militar, restando ao processo educativo quase nenhum espaço dentro deste contexto.

Obviamente, existem situações que fogem ao controle da escola e não pertencem a sua alçada, mas na maior parte das ocorrências destacadas, a própria escola deveria ter um posicionamento e tomar medidas educativas, pois se tratavam de situações que pertenciam à área educacional e não à área da segurança pública.

Este manual, além de responder às perguntas, trazia definições de diversos conceitos como paz, violência, cidadania, entre outros. Além disso, apresentava a legislação penal para situações de violências que aconteciam na escola e as soluções punitivas para cada caso.

Contudo, em trabalho recentemente produzido por mim e Scotuzzi (2009) refletimos sobre esses referenciais e avaliamos que se constituíam em instrumentos autoritários e discriminatórios, estimulando o caráter punitivo e controlador com os jovens que não se enquadravam aos padrões e normas estabelecidos pelas instituições escolares. Esses referenciais determinavam padrões de conduta para estudantes e orientavam que educadores acionassem a polícia, registrassem boletins de ocorrência, notificassem autoridades, negando completamente a visão educacional, num posicionamento excludente. Dedicavam mais espaço para tratar de atos de indisciplina e suas punições, que de fato, abordar ações preventivas e reparadoras. Há um silenciamento quanto ao aparato teórico elaborado ao longo das últimas décadas que tem se preocupado com a temática<sup>47</sup> e o retorno a um sistema punitivo e controlador, utilizado no século XVII (FOUCAULT, 1987).

Guimarães (2005) nos alerta sobre a incapacidade que, muitas vezes, a ordem policial possui de respeitar o “consenso orgânico” estabelecido na escola e de respeitar a diversidade. “Esse é o grande perigo que espreita o totalitarismo das instituições pois, quando as ordens são impostas e não incorporadas, criam-se controles fundados num modelo abstrato onde ordem e respeito exigem não uma ‘organicidade diferencial’, mas uma unanimidade que precisa de indivíduos isolados para alcançar uma domesticação pacífica e mortal” (p.111).

Sabemos que os estudos têm apontado outras formas para que as escolas consigam amenizar as violências, sem o uso da força policial. Estes estão amparados nos procedimentos pedagógicos e nas práticas diferenciadas para lidar com problemas cotidianos a partir da

---

<sup>47</sup> Charlot, 2002; Debarbieux, 2002; Guimarães, 2005; Maffesoli, 1981; Abramovay, 2002; entre outros.

formação docente (ROYER, 2003), no diálogo e na mediação de conflitos (ORTEGA-RUIZ, 2002), no desenvolvimento da autonomia moral dos alunos para a participação na vida pública de maneira a respeitar e serem respeitados (ZALUAR, 2001), em uma gestão democrática e participativa, na inserção efetiva da comunidade na escola como forma de se encontrar soluções conjuntas para os problemas cotidianos (ABRAMOVAY; RUA, 2002), na discussão das relações de poder e da socialidade estabelecidas (GUIMARÃES, 2005), entre outros estudos.

No entanto, nos referenciais essas experiências eram consideradas adicionais ou inexploradas. Fica claro que a “violência institucional”<sup>48</sup> foi desconsiderada. Os referenciais expressam que as violências, em sua visão, são unilaterais, marcadas somente pelas violências dos alunos sobre a instituição. Assim, impulsionam um quadro de exclusão ao aluno que não se enquadra nos padrões de normalidade estabelecidos pela escola.

Estes referenciais foram enviados para mais de 5,4 mil escolas da rede estadual de São Paulo, que atendem em média 4,7 milhões de alunos<sup>49</sup>.

#### **4. Instituinto o Sistema de Proteção Escolar**

Logo após o lançamento dos referenciais, em 12 de fevereiro de 2010, a Resolução SE nº 19, instituiu legalmente o Sistema de Proteção Escolar, como um conjunto de ações e uma política da SE do estado de São Paulo.

De acordo com o artigo 1º dessa Resolução

Fica instituído o Sistema de Proteção Escolar, que coordenará o planejamento e a execução de ações destinadas à prevenção, mediação e resolução de conflitos no ambiente escolar, com o objetivo de proteger a integridade física e patrimonial de alunos, funcionários e servidores, assim como dos equipamentos e mobiliários que integram a rede estadual de ensino, além da divulgação do conhecimento de técnicas de Defesa Civil para proteção da comunidade escolar (SÃO PAULO, 2010b, art. 1º).

Estabeleceu igualmente, que as Diretorias de Ensino Regionais selecionassem representantes, educadores responsáveis pela gestão regional do Sistema de Proteção Escolar. Um desses representantes deveria ser um Supervisor de ensino. A resolução informou que as escolas receberiam professores responsáveis pela implementação do SPEC.

---

<sup>48</sup> De acordo com o referencial teórico de Maffesoli (1981) a “violência institucional” se daria na lógica de dominação e de poder que os poderes instituídos impõem aos indivíduos, na tentativa de planificar e transformar a pluralidade em homogeneidade.

<sup>49</sup> SEESP. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em < <http://www.educacao.sp.gov.br> > Acesso em 16 fev 2012.

Art. 7º - para implementar ações específicas do Sistema de Proteção Escolar, a unidade escolar poderá contar com até 2 docentes, aos quais serão atribuídas 24 (vinte e quatro) horas semanais, mantida para o readaptado a carga horária que já possui, para o desempenho das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário, que deverá, precipuamente:

I - adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa;

II - orientar os pais ou responsáveis dos alunos sobre o papel da família no processo educativo;

III - analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possa estar exposto o aluno;

IV - orientar a família ou os responsáveis quanto à procura de serviços de proteção social;

V - identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares, a serem realizadas pelos alunos fora do período letivo;

VI - orientar e apoiar os alunos na prática de seus estudos (SÃO PAULO, 2010b, art. 7º).

Pela primeira vez, na legislação estadual a figura do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC) foi mencionada, bem como a orientação do trabalho destes profissionais a partir de uma proposta que incorporasse ações da Justiça Restaurativa nas escolas estaduais em que atuassem. De acordo com material fornecido pela própria SEESP, como publicação referente ao projeto “Justiça e Educação”, a Justiça Restaurativa representa “um modelo alternativo e complementar de resolução de conflitos que procura fundar-se em uma lógica distinta da punitiva e retributiva” (SOUZA, 2010, p.13), ou seja, que todo ato violento deve ser punido com a mesma intensidade de violência. Segundo o mesmo documento, os valores da Justiça Restaurativa baseiam-se no “empoderamento, participação, autonomia, respeito, busca de sentido e de pertencimento na responsabilização pelos danos causados, mas também na satisfação das necessidades emergidas a partir da situação de conflito” (SOUZA, 2010, p.13). Valores que tentariam “restaurar” a situação conflituosa.

## **5. Seleção do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC)**

A Resolução SE nº 19, de 12 de fevereiro de 2010, indicava que os professores selecionados pelas Diretorias de Ensino para desempenharem o papel de PMECC, deveriam seguir a seguinte ordem de prioridade: primeiramente titulares de cargo docente que estivessem adidos, readaptados e depois os docentes ocupantes de função-atividade (OFA)<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup> OFA é o docente não efetivo, apenas contratado anualmente ou por um período. Os OFAs são divididos em categorias distintas, de acordo com as leis complementares 1.010/07 (SÃO PAULO, 2007) e 1.093/09 (SÃO

Não havia definição de uma área específica, ou seja, os docentes de qualquer área de conhecimento poderiam ser um P MEC e atuar nas escolas como mediador de conflitos.

A mesma resolução informava ainda que os professores seriam “capacitados” para assumirem as funções do P MEC.

As aulas do P MEC foram consideradas como um Projeto da Pasta, ou seja, sendo um projeto, não faziam parte da atribuição regular de aulas<sup>51</sup>. O valor das aulas seria relativo à tabela de um Professor de Educação Básica I<sup>52</sup>, com carga horária de vinte quatro horas semanais, incluídas duas horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e duas horas de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha (Resolução SE 19/2010).

As escolas prioritárias para receber um P MEC foram as que tiveram mais ocorrências registradas no ROE. A Instrução Conjunta Cenp/DRHU de 09 de abril de 2010 estabeleceu que mil escolas do estado de São Paulo receberiam o P MEC e identificou a maior parte dessas escolas, por meio do Código de Identificação da Escola (CIE). A Diretoria de Campinas Leste teve vinte escolas atendidas e a Diretoria de Campinas Oeste, vinte e cinco escolas. A “Escola Caixa de Aço” foi indicada na Instrução Conjunta como uma das quarenta e cinco escolas da Diretoria Regional de Campinas que necessitaria do P MEC, devido ao número e a gravidade das ocorrências registradas no ROE.

Os professores que se candidatariam a função de P MEC, não poderiam ter mais que dez aulas semanais atribuídas, visto que as novas funções previam uma carga horária de vinte e quatro horas semanais. A legislação, igualmente, estabelecia que a seleção fosse feita pelo perfil. Deste modo, o candidato deveria apresentar uma carta de motivação expondo sucintamente as razões pelas quais optava por exercer as novas funções e os certificados que comprovassem a “participação em ações ou projetos relacionados aos temas afetos à Proteção Escolar, tais como mediação de conflitos, Justiça Restaurativa, bullying, articulação comunitária, entre outros” (SÃO PAULO, 2010a).

Como as inscrições iniciaram em maio, grande parte dos professores já possuía uma carga horária superior à estabelecida pela lei. Esse fator limitou o número de candidatos

---

PAULO, 2009). Pela Lei complementar 1.010/2007, os docentes “categoria F”, são docentes que estavam em exercício antes de junho de 2007, estáveis após a lei. São admitidos por portaria e não podem ser dispensados, salvo processo administrativo. Os docentes “categoria L” são aqueles que entraram em exercício entre junho de 2007 e julho de 2009, não possuindo a mesma estabilidade.

A Lei complementar 1.093/09 refere-se aos docentes “categoria O”. Sua contratação acontece por processo seletivo e seus direitos diferem das demais categorias. A principal diferença é que seu contrato tem duração do ano letivo e após a rescisão do mesmo, o docente somente pode ser contratado com novo processo seletivo e depois de corridos duzentos dias do seu desligamento.

<sup>51</sup> De acordo com a Resolução SE 89, de 29/12/2011, os Projetos da pasta eram: Centro de Estudos de Línguas – CEL, Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA, Fundação CASA, Educação Indígena, Oficinas Curriculares das Escolas de Tempo Integral, Salas de Leitura, Sistema de Proteção Escolar e Programa Escola da Família e Atendimento Hospitalar (SÃO PAULO, 2011c).

<sup>52</sup> O salário do Professor de Educação Básica I (primeira à quarta séries), mesmo com curso superior é mais baixo que do Professor de Educação Básica II (da quinta série ao Ensino Médio).

interessados em ser um P MEC, bem como, que os candidatos tivessem o perfil mais adequado para essa função.

Além disso, a atribuição da carga horária para o P MEC tentava resolver vários problemas que a Secretaria da Educação possuía. A Instrução Conjunta Cenp/DRHU de 09 de abril de 2010, previu que a ordem de prioridade de atribuição seguisse o seguinte critério: titulares de cargo adidos, readaptados, docentes ocupantes de função-atividade (OFA) categoria F, categoria L e categoria O.

Inicialmente, a Secretaria da Educação pretendia “ocupar” os adidos e readaptados. Posteriormente, desejava que os OFAs, categoria F, preenchessem suas horas de permanência na escola, com as funções de P MEC<sup>53</sup>.

Essa atribuição aconteceu nas Diretorias de Ensino, avaliando-se a carga horária que os candidatos já possuíam e suas cartas de motivação. Os P MECs selecionados entraram em exercício nas escolas no dia 01 de junho de 2010.

Os P MECs de todo o estado foram divididos em dois grupos e participaram de um encontro presencial teve início em 7 de junho, com carga horária de doze horas, na cidade de Serra Negra, estado de São Paulo<sup>54</sup>. Posteriormente, os P MECs iniciaram um curso a distância de formação, com carga horária de sessenta horas.

### **Considerações**

Pudemos acompanhar as ações realizadas pelo SPEC e evidenciou-se o descompasso entre o que a legislação estabelecia e o que foi efetivado, entre a formação do P MEC e a realidade escolar, entre os anseios e necessidades da escola e o que a SEESP oferecia.

Inicialmente, criaram-se ações como o ROE e os referenciais que são instrumentos repressivos. Logo após, surgiu à figura do P MEC, que possuía uma formação, embora superficial, totalmente contrária ao que havia sido apresentado anteriormente. A figura da “Policial” fora trocada pela figura do “Mediador”.

Porém, esse Professor, agora um Mediador, que deveria possuir um perfil para tal atividade, é selecionado em um momento inadequado, restando a poucos a possibilidade de assumir tal função.

---

<sup>53</sup> A Lei Complementar Nº 1.093, de 16 de julho de 2009, estabeleceu que esses docentes categoria F assumissem, na atribuição de aulas, uma carga horária equivalente a 12 (doze) horas semanais de trabalho, composta por 10 (dez) horas em atividades com alunos e 2 (duas) horas de trabalho pedagógico na escola. Os docentes que não conseguiram, por diversos motivos, escolher essas aulas obrigatoriamente assumiram doze horas de permanência em sua escola-sede, sem uma atividade definida.

<sup>54</sup> Dados obtidos em videoconferência “Sistema de Proteção Escolar: Professor Mediador Escolar e Comunitário” do dia 21 de maio às 10h, postado na Rede do Saber. Disponível em: <<http://media.rededosaber.sp.gov.br/SEE/Streaming00000488.wmv>> Acesso em 25 jan 2011.

Na escola investigada nesta pesquisa, a P MEC nunca havia atuado, desconhecia a realidade e a comunidade escolar. Utilizou o período de formação para se adaptar ao contexto e às violências que nunca havia presenciado. A equipe gestora, sem identificar o papel do P MEC, com os inúmeros problemas que a escola apresentava (absenteísmo de professores e funcionários, extensa burocracia, indisciplinas, etc.) atribuiu-lhe as funções próximas a um inspetor de aluno ou de um membro da equipe gestora, ou seja, organização da escola, questões burocráticas e problemas pontuais de indisciplina. Deste modo, perante uma formação superficial, este profissional adentrou nas escolas sem reconhecer seu papel e assim, a equipe gestora atribuiu-lhes funções, que não caberiam a um P MEC, tentando amenizar a situação precária da escola.

A P MEC não atuava com a Justiça Restaurativa, nem com a Mediação de Conflitos, como prevê a Resolução SE nº 19/2010, pois não teve a formação necessária para aplicar essas técnicas.

Inicialmente, a Resolução SE nº 19/2010, estabelecia que a Justiça Restaurativa estivesse entre as funções do P MEC. Porém, o programa “Justiça e Educação”, que atuava com Círculos Restaurativos, já faz parte do hall de atividades da SE, desde 2007 e sua expansão não foi possível devido à dificuldade para a formação de pessoas que participem do programa, visto que deve ser presencial e intensa. Desta forma, pensar em uma formação presencial, para todos os P MECs do estado, seria algo improvável.

Logo após, os P MECs foram responsabilizados a elaborar um plano de trabalho para amenizar as violências escolares. A formação do P MEC foi insuficiente para que um profissional, sem experiência nas escolas, conseguisse ser responsável por um projeto de tal porte. Bem sabemos, que se a equipe gestora e a comunidade escolar, não estiverem envolvidas em um projeto, dificilmente ele tende a ter sucesso. Deve ser um projeto conjunto, em que a equipe gestora lidere, envolva os profissionais da escola, os alunos, bem como a comunidade. Caso contrário, já está fadado ao fracasso.

Vemos deste modo, a terceirização das violências escolares, atribuindo-se a um profissional que vem de fora da escola às funções de tentar desenvolver um projeto que pertence a toda a comunidade e que deve partir, inicialmente das avaliações de uma gestão democrática e participativa.

Do mesmo modo, uma política pública para se amenizar as violências escolares não poderia estar pautada na segurança, na força policial, amparando-se no controle e numa educação repressiva. Lucas (1997) descrevia na década de 90, por meio de sua experiência em uma escola de Nova York, que amparar-se nos dispositivos de segurança, na força policial promove ainda mais a cultura da violência sobre a pedagogia, ao trocar-se o ensino/aprendizagem pela segurança. O autor alerta-nos sobre a normalização dessas

práticas, transformando as violências escolares em questões para a segurança pública, aumentando ainda mais o clima de violência. “No final das contas, ninguém sabia de onde vinha o poder, porque estava fragmentado e disperso. A violência do poder tornou-se autônoma, quando somada a todas as práticas opressivas menores e formava uma atmosfera carcerária” (LUCAS, 1997, p.93). Infelizmente, vimos que, essa política pública voltada às violências escolares, tendeu a fazer parte dos projetos de Segurança Pública.

Longe de buscar soluções simplistas, podemos evidenciar que o primeiro passo para uma política pública que busque amenizar as violências escolares deveria pertencer à alçada da educação. Pautar-se na formação de toda equipe para compreender a realidade local e buscar com a comunidade projetos e soluções conjuntas. A participação dos alunos e da comunidade nas decisões da escola, por meio das assembleias, do Grêmio estudantil seriam fundamentais. Esse trabalho deveria iniciar internamente, assumindo o “rosto” dos professores e da equipe gestora. Mudar as formas de aproximação dos responsáveis pelos alunos, ampliando os canais de comunicação e participação.

### Referências bibliográficas

- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violências nas Escolas*. Brasília, UNESCO, 2002.
- CHARLOT, Bernard. A Violência na Escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Revista Sociológica*, n.8, Porto Alegre, Jul./Dez., 2002.
- DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. *Violência nas Escolas e Políticas Públicas*. Brasília: UNESCO, 2002.
- DERL. Diretoria de Ensino de Limeira. *Planejamento Escolar 2010 Sistema de Proteção Escolar*. [PDF] Disponível <[http://www.delimeira.com.br/DE\\_novo/Anexos/Anexo%20III%20Planejamento%20do%20Sistema%20de%20Prote%C3%A7%C3%A3o%20Escolar.pdf](http://www.delimeira.com.br/DE_novo/Anexos/Anexo%20III%20Planejamento%20do%20Sistema%20de%20Prote%C3%A7%C3%A3o%20Escolar.pdf)> Acesso em 12 jan 2011>
- 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 agosto 2009.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GUIMARÃES, Áurea Maria. *A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade*. Campinas, SÃO PAULO: Autores Associados, 2005.
- LUCAS, Peter. Pequeno relato sobre a cultura da violência no sistema escolar público em Nova York. *Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro, Ano II, n.2, p.70-95, 1997.
- MAFFESOLI, Michel. *A violência totalitária*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ORTEGA-RUIZ, Rosário; DEL REY, Rosário. *Estratégias educativas para a prevenção da violência*. Trad. Joaquim Ozório. Brasília: Unesco/UCB, 2002.

POSSATO, Beatris Cristina e SCOTUZZI, Claudia Aparecida. Sistema de proteção escolar: proteger quem de que? *Anais do II Seminário de Educação Brasileira*, Unicamp de 01 a 03 de dezembro de 2009, ISSN 0101-7330.

REDE DO SABER. *Videoconferência "Sistema de Proteção Escolar: Professor Mediador Escolar e Comunitário"* do dia 21 de maio às 10h. Disponível em: <<http://media.rededosaber.sp.gov.br/SEE/Streaming00000488.wmv>> Acesso em 25 jan 2011.

ROYER, Égide. Condutas Agressivas na escola: pesquisas, práticas exemplares e formação de professores. In. *Desafios e alternativas: violência nas escolas*. Brasília: UNESCO; UNDP, 2003. P. 57-78.

SÃO PAULO. Lei complementar nº 1.010 de 01 de junho de 2007. Legislação Estadual. *Diário Oficial*, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 117(104), p.1, 02 de junho de 2007.

\_\_\_\_\_. Lei complementar nº 1.093 de 16 de julho de 2009. Legislação Estadual. *Diário Oficial*, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 119(131), p.1, 17 de julho de 2009.

\_\_\_\_\_. Instrução Conjunta Cenp/DRHU de 09 de abril de 2010. Legislação Estadual. *Diário Oficial*, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 120 (67), p.105, 10 de abril de 2010a.

\_\_\_\_\_. Instrução Conjunta Cenp/DRHU de 28 de janeiro de 2011. *Diário Oficial*, Poder Executivo - Seção I, São Paulo, 121(19), p.73, 29 de janeiro de 2011a.

\_\_\_\_\_. Resolução SE nº 01, de 20 de janeiro de 2011. *Diário Oficial*, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 121 (15), p.40, 21 de janeiro de 2011b.

\_\_\_\_\_. Resolução SE nº 08, de 19 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino. *Diário Oficial*, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 122 (14), p.24, 20 de janeiro de 2012.

\_\_\_\_\_. Resolução SE nº 19, de 12 de fevereiro de 2010. *Diário Oficial*, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 120 (30), p. 29, 13 de fevereiro de 2010b.

\_\_\_\_\_. Resolução SE nº 89, de 29 de dezembro de 2011. *Diário Oficial*, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 121 (245), p. 30, 30 de dezembro de 2011c.

SEESP. *Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*. Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br>> Acesso em 16 fev 2012.

\_\_\_\_\_. *Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania*. São Paulo: FDE, 2009a.

\_\_\_\_\_. *Normas Gerais de Conduta Escolar*. São Paulo: FDE, 2009b.

SOUZA, Ana Paula de. *Justiça e educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania*. Madza Ednir, organizadora. – São Paulo: CECIP, 2007.

ZALUAR, Alba & LEAL, Maria Cristina. *Violência Extra e Intramuros*. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 16, nº 45, São Paulo, fev, 2001.

## O sentido e o significado de futuro para meninas negras que participam de atividades propostas por instituições de proteção social no bairro do Capão Redondo.

Carlos Eduardo Mendes<sup>55</sup>

Luís Guilherme Galeão<sup>56</sup>

### Resumo

Pretende-se investigar na fase biográfica de preparação para a vida adulta, quais são o sentido e o significado atribuídos ao futuro por jovens negras do bairro do Capão Redondo. A escolha de conhecer as projeções de futuro desse grupo se deu porque as estatísticas demonstram que elas vivem tensões como: estarem próximas de um em cada dez assassinatos que ocorrem na capital e do comércio de drogas ao lado de delegacias; onde policiais geralmente causam tanto medo quanto os bandidos; onde os óbitos daqueles de cor preta ocorre de infortúnios por uma morte desgraçada; onde elas são as últimas na fila de ascensão social e de desemprego, mas que apesar destas tensões continuam tendo fé na vida. Trata-se, portanto, de ouvi-las por meio de um estudo com bases no enfoque qualitativo, ao considerar que o método proposto focaliza as experiências das participantes/informantes ao longo das suas trajetórias de vida, bem como suas projeções com relação aos planos para um tempo vindouro, isto é, pesquisar as projeções de futuro dessas jovens pode revelar quais são as estratégias de enfrentamento e de reconhecimento face ao processo histórico de humilhação social que vive a população negra, particularizado, neste caso, no bairro do Capão Redondo.

**Palavras chaves:** Jovens, Negras, Capão Redondo

### Introdução

Em primeiro lugar gostaríamos de manifestar, que estamos muito elogiados por participarmos de um evento da magnitude do III seminário Violar aqui na UNICAMP. Tamanha responsabilidade obriga-nos, já de início, esclarecer que iremos frustrar qualquer expectativa no sentido de publicarmos resultados empíricos desta pesquisa. Isto porque, trata-se uma investigação em andamento, o que sem dúvida, condenaria qualquer análise a um *status* de adivinhação ou coisa parecida.

Contudo, se ainda é cedo para apresentação de conclusões, acreditamos, por outro lado, que poderemos contribuir para os objetivos deste seminário, com a discussão sobre

---

<sup>55</sup> Mestrando bolsista do CNPQ no Instituto de Psicologia no programa de Pós-Graduação: Psicologia Social e do Trabalho

<sup>56</sup> Professor Doutor do Instituto de Psicologia no programa de Pós-Graduação: Psicologia Social e do Trabalho

questões étnico/raciais, sobre jovens do sexo feminino na periferia, sobre instituições de proteção social não governamentais, que nutrem a promessa de atuarem na diminuição do fosso social, contra a violência, em especial a violência que traz o jovem como autor, cúmplice ou vítima e com a ideia da psicologia social comunitária.

O Brasil tem um ditado popular que diz que quem canta seus males espantam. Sendo assim, que os tambores herdeiros do banzo, se unam numa batida tal qual trovão e coração, ao mesmo tempo em que as estrelas que cintilam tatuando o corpo preto do céu noturno, abram caminhos de comunicação e diálogo como “*portulanos*<sup>57</sup>” deste trabalho acadêmico, com a pretensão de apresentar motivadores para investigação do “sentido e o significado de futuro”, para jovens na fase biográfica da adolescência que se declaram negras e, que moram na periferia metropolitana de São Paulo, neste caso, para jovens negras que vivem no bairro do Capão Redondo e adjacências.

Como marco de partida, tomaremos o presente histórico que se revela para essas jovens, com tensões como estarem próximos de um em cada dez assassinatos que ocorrem na capital; de “*biqueiras*<sup>58</sup>” ao lado de delegacias; onde policiais geralmente causam tanto medo quanto os bandidos (Batista Jr., 2012); onde igual à toda São Paulo, os óbitos daqueles de cor preta, ocorrem de infortúnios por uma morte desgraçada (Batista, Escuder & Pereira, 2004), onde o desemprego e a baixa escolaridade filiam mais mulheres comparado aos homens, com um número de preferência para as mulheres de pele negra e parda (PDA, 2008). Estas tensões, parando para ponderar, podem ser alguns pressupostos que marcam o futuro delas, já que possivelmente ajudam a suscitar o refrão nas vozes jovens: “*Aqui é Capão Redondo Tru*<sup>59</sup>, *não Pokemon*<sup>60</sup>, *é Stress concentrado, um coração ferido por metro quadrado*” (Racionias MC’s, 2002).

Contudo, cabe ressaltar que existem outros indicadores que nos instigam os passos na ceara da projeção de futuro e seu significado para jovens e, de modo especial do Capão Redondo, visto o número de saraus, produção literária, de formação universitária crescentes na região, que podem indicar respostas de enfrentamento e resistência, diante dos fatores de riscos (eventos negativos de vida, sejam eles problemas físicos, psicológicos e sociais). Por tanto, pretendemos neste artigo defender o argumento, de que se lançarmos ouvidos e olhares na direção de projeções para o tempo vindouro dessas jovens, sem ficarmos somente centrado na negatividade da guerra (King, 2006), mas também na positividade, da cor, do suor de “quem traz no corpo uma marca, numa estranha mania de ter fé na vida (Nascimento &

---

<sup>57</sup> Carta náutica surgida no final da Idade Média

<sup>58</sup> Ponto de venda de drogas.

<sup>59</sup> Redução da palavra “truta”: termo utilizado por alguns jovens com o significado de “parceiro”; “camarada”; “companheiro”.

<sup>60</sup> Pokémon ou Pocket Monsters é uma marca japonesa mundialmente conhecida que engloba uma gama variada de produtos, que no Brasil se tornou conhecida como animação transmitida pela Televisão aberta

Brant, 1978), se pode contribuir qualitativamente com a psicologia social comunitária, com a academia, com a educação, com as ONGs presentes no bairro, com as próprias entrevistadas neste trabalho de pesquisa, visto que pelo o que podem falar, se pode trabalhar com elas temas de seu interesse, pois são produto de inquietações e desejos de uma gente, como ressalva Gonçalves Filho (2007), que a sensibilidade parece carrear não o sentimento de indivíduos inferiores, e sim os de cidadãos avaliados.

O ser humano não é algo abandonado no universo, vítima de si mesmo (Jorge Pociano Ribeiro, 1999, p. 31), por essa razão, oscila na busca do equilíbrio fazendo contato reiteradamente (Erving & Polter, 2001, p. 111), o que permite asseverar, que se constitui nas suas relações, o que faz de seus sonhos, não apenas para si próprio, mas sonha para e/ou com os outros que o rodeia. Em outras palavras a subjetividade humana está intimamente ligada ao ambiente sociocultural.

O importante de ressaltarmos esta constatação sociocultural do ser humano, no pretendo navegar nos mares do sentido e significado de futuro para jovens negras do bairro do Capão Redondo, com atenção voltada para como arquitetam, constroem e dão significado para esse futuro, está na ideia de contarmos com o apoio de instituições que ao longo da história do Capão Redondo, vivem os desafios da diminuição na crença da ação política nas soluções de problemas, a crise latente de valores, o avanço do campo tecnológico e científico à força da separação distanciando, como discorre Freire (1987), os oprimidos da terra, da moradia, da alimentação adequada, da saúde, que provocam a passividade, a luta individual pelos direitos civis apagada do senso comunitário.

Desse modo, se penso como colaboradores/informantes jovens acolhidas para atendimentos e/ou desenvolverem atividades oferecidas em programas de proteção social não governamentais, que atuam no bairro do Capão Redondo com o público alvo infanto-juvenil: a Sociedade Santos Mártires, fundada em 1988, que segundo seu site oficial, é uma associação civil sem fins lucrativos que como principal objetivo, busca a promoção da dignidade humana através de 29 serviços, com aproximadamente 10.000 atendimentos diretos e 30.000 atendimentos indiretos por mês, visando o desenvolvimento sustentável da região e, a Casa do Zezinho fundada em 1994 com um espaço de 3.200 m<sup>2</sup>, que nas declarações da entidade, construídos especialmente para crianças e jovens como um lugar de reconhecimento, de respeito, de inclusão para 1.200 “Zezinhos” entre 6 e 21 anos, que frequentam escolas públicas da região.

A Sociedade Santos Mártires e a Casa do Zezinho foram pensadas por dois motivos salutaros: O primeiro porque podem garantir uma boa abrangência para o grupo pesquisado, uma vez, que essas entidades trabalham com um leque variado de atendimentos que vão desde acompanhamentos de jovens que cumprem medidas sócio educativas, de jovens com

vínculos parcialmente ou totalmente desfeitos com a família vivendo nas ruas ou boa parte do tempo nelas, deficientes intelectuais, vulneráveis alimentar, grávidas, viciados severos em drogas, até jovens que os procuram para reforço escolar, ensino básico em informática, além de manifestações artísticas como teatro, cinema, musica, dança, capoeira e grafite.

O segundo motivo pela escolha dessas entidades, se deu pelo o fato de que possuem um histórico longo de trabalhos no Capão Redondo e circunvizinhanças reconhecidos pela comunidade, não só local, como internacionalmente, o que pode servir de respaldo no caso de uma possível desconfiança dos propósitos acadêmicos da pesquisa com algum tipo de incursão estatal ou de governo, de interesses políticos partidários oportunista em época de eleição, que podem por sob ameaça a integridade física do pesquisador e colaboradores incluindo seus familiares, considerando as tensões que o bairro apresenta destacadas na introdução deste artigo.

Ainda avaliou-se como uma dimensão jurídica indispensável o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), porque representa um apoio fundamental para a proteção ética das colaboradoras e informantes, visto que, por este instrumento pôde-se recorrer às leis e os direcionamentos necessários para fortalecer a construção teórica, além de abalizar a faixa etária de 12 a 17 anos para o grupo que se busca pesquisar.

É oportuno destacar, que a escolha por jovens negras se deu por força das de dados empíricos publicados em estudos feitos na região, onde apontam que as ultimas posições da fila de inclusão social são elas que ocupam. Isto incluso que a maioria de das investigações que visam o mercado de trabalho e outros aspectos relacionados aos planos de futuro têm como objeto os rapazes, talvez porque, ainda em nossa sociedade se vê os homens como provedores e as mulheres como aquelas que cuidam da casa. O fato é que a maiorias dos estudos que envolvem as mulheres da periferia estão ligados a como educam seus filhos, violência doméstica, reprodução, autoestima, etc.

Para ilustrar, mesmo que a cultura jovem não seja aqui nosso maior interesse, nos servem muito bem as palavras de Robbie e Garber que são citados por Weller (2005), pesquisadora da Universidade de Brasília:

Sendo o desvio sexual a única exceção possível, as mulheres constituem uma categoria social pouco celebrada pelos teóricos críticos e radicais. Essa invisibilidade geral instalou-se obviamente devido à reação social às manifestações mais extremas das subculturas juvenis, [...] precisamente nesse campo de atividades subculturais as mulheres tendem a estar excluídas.

No auxilio de compreender o porquê da escolha por pesquisar jovens negras, resgatamos alguns dados que indicam que no Capão Redondo, segundo o diagnóstico realizado no ano de 2007/8 pelo o Programa de Desenvolvimento de Área: Sampa Sul – PDA,é

o quarto bairro em termos populacionais na faixa de 16 a 19 anos na cidade de São Paulo, e que as mulheres, os não brancos e as pessoas com ensino fundamental incompleto são a maioria entre os desempregados. Os estudos na região publicados pela o PDA (2008), apontaram que os jovens do sexo masculino, são preponderantes até a faixa de 15 anos de idade, todavia, por motivos adversos, em especial a morte violenta e o envolvimento com o narcotráfico, passam a ser minoria a partir dos 16 anos.

Outros fatores considerados são: a taxa elevada de gravidez que envolve as adolescentes entre 14 a 17 anos e, que há um déficit de profissionais da psicologia na região (PDA, 2008). O curioso que as jovens sendo a maioria a partir dos 14 anos não encontram lugar de fala em trabalhos de pesquisa que não sejam ligados ao comportamento sexual ou de prevenção a DSTs e gravidez, o que não deixa de ser trabalhos muitíssimos importantes para região, mas ouvi-las sobre aquilo que buscam, poderá justamente ajudar a qualificar de alguma forma esses trabalhos e pode ser um instrumento viável para a cultura da paz mundialmente difundida que no seu 5º item sugere “ouvir para compreender”.

Os dados acima colaboram para ilustrar que a escolha do bairro não se deu por simples acaso. Mas, porque como nas palavras de Soja (1993) reproduzidas por Sousa Neto (2008):

“(há) a necessidade de colocar o espaço em seu devido lugar no âmbito da Teoria Crítica e pensar a dialética não só a partir do tempo e da história, mas também do espaço com sua riqueza de processos simultâneos, paralelos, intercambiantes e mutáveis” (p. 18).

Para Spink (2003) o campo da pesquisa não é: “como um lugar específico, mas como a situação atual de um assunto, a justaposição de materialidade e sociabilidade” (p. 22). Assim, o bairro do Capão Redondo foi eleito como espaço geográfico, e as entidades acima destacadas porque também tem relação direta nas histórias de futuro de seus filhos e de suas filhas, uma vez que na periferia, como no tabuleiro de xadrez, as peças brancas saem na frente.

Dito isto, listamos outras justificativas, não menos importantes para o desenvolvimento desta pesquisa, que quer conhecer os planos de futuro para jovens negras das periferias de São Paulo, como no caso, do bairro do Capão Redondo, movido pelo “chacoalhar” que a leitura cuidadosa de trabalhos de grande relevância no campo da investigação sobre relações étnico/raciais com olhar da psicologia social promoveu no proponente deste estudo.

Trabalhos como os da professora Bento (2002), que trouxeram a possibilidade de reconhecer no nosso cotidiano elementos que ela chama de pactos narcísicos e de quais formas a vida dos negros é afetada pelos fenômenos sociais e culturais que permeiam tal pacto. De acordo com a professora Bento (2002):

“Neste processo há uma espécie de pacto, um acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil” (p. 28).

Vale apenas ressaltar, portanto, que a temática de relações étnico/racial na Psicologia se justifica ao serem comparados os trabalhos produzidos sobre o tema no campo da educação e das ciências sociais. Há uma tímida, mas crescente participação da psicologia nesta discussão que atualiza a necessidade de se efetivar e assegurar a contribuição desta ciência, com a produção de conhecimentos que envolvam melhorias das condições de vida da população negra no Brasil. A exemplo disto, o chamamento do Conselho Federal de Psicologia (CFP) através da Resolução 018/2002 prevê normas de atuação para os psicólogos em relação ao preconceito e à discriminação racial.

Matos (2006) aponta que há alguns pressupostos que auxiliam na compreensão das relações étnico/raciais e da maneira que são vivenciadas na nação brasileira contemporânea. Uma delas é a discriminação racial que abafa o negro num casulo depreciativo e de inferiorizarão. Para a outra, falar de democracia racial, que não existem negros ou que todos os brasileiros são negros ou descendentes, não é de longe a melhor maneira de se enfrentar o problema do racismo que se despediu da forma fragrante e se camufla sutilmente cada vez mais.

Um ponto importante de reflexão em relação ao futuro dos brasileiros de modo geral, entre outros, é a escolarização: o mundo atual aposta suas fichas na tecnologia que avança a olhos vistos nos campos da microeletrônica, da mecatrônica, das telecomunicações, engenharia genética entre outros (Libênio, 2001).

Nota-se, portanto, segundo Libênio (2001), que o capitalismo vigente vive um novo paradigma econômico, que faz uma transição de um capitalismo industrial para um capitalismo da difusão em especial da informação, o que reserva a escolarização um relevo fundamental na inserção social.

Neste sentido, a educação do povo negro, ao avaliarmos o Brasil de hoje, alguns números pode ajudar a vislumbrar a questão da diferença entre negros e brancos levando em consideração a inserção social. Os estudos de Matos (2006), verificou que 96% da população universitária é constituída por branco e 36% da população analfabeta de negros.

A autora sustenta que o crescimento de trabalhos com a temática étnico/racial pode contribuir para aumentar o número de rostos negros em lugares da sociedade que ainda não são comuns, principalmente no ensino das maiores universidades do Brasil e, argumenta que a discussão sobre vários assuntos que envolvem a população negra, entre elas as contas universitária, elucidam três momentos históricos: o primeiro trazer visibilidades ao tema provocando debates com as mais variadas opiniões; o segundo, a médio prazo, vermos mais

negros nas universidades e, terceiro, a longo prazo, a equiparação dos negros na sociedade de modo geral.

Então, autora cita Maria Beatriz Nascimento (1942-1995), uma intelectual ativista negra nascida em Aracaju – Sergipe, que no final da década de 1940, migrou com a família para o Rio de Janeiro, onde graduou-se em história pela UFRJ que disse: “É preciso a imagem para recuperar a identidade [...] porque o rosto de “um” é reflexo do “outro” (M. B. Nascimento).

Segundo Gomes (2002) é crescente o interesse pelo Capão Redondo de pesquisadores, educadores, artistas, por temas como: a representação do negro nos livros didáticos, o silêncio sobre a questão racial na escola, a educação de mulheres negras, relações raciais e educação infantil, negros e currículo, entre outros, mas que apesar desses avanços, nos falta equacionar alguns aspectos e compreender as muitas nuances que envolvem a questão racial destacando as formas simbólicas por meio das quais homens e mulheres, crianças, jovens e adultos negros constrói a sua identidade.

Considerando que o ser humano se constitui nas suas relações, sua identidade ou subjetividade é de modo dialético e social esculpida, decidiu-se por pesquisar a projeção (Futuro) de Vida de jovens negras, porque é uma forma delas se deixarem conhecer no aspecto individual e para os outros por meio de anseios, de seus planos de vida e da ampliação de possibilidades que articulam realizações (estudo, profissão, trabalho, cultura, família), ter acesso aos bens de consumo (moradia, transporte, alimentação, diversão, dentre outros), pode revelar quem são essas jovens que ainda estão nas estatísticas relegadas aos últimos lugares de ascensão social.

Carmem Leccardi (2005) argumenta :

Se considerarmos a fase juvenil como uma fase biográfica de ‘preparação’ para a vida adulta [...] A identidade pessoal, conseqüentemente, constrói-se em relação a uma projeção de si no tempo vindouro (o que quero ser?) [...]. Nessa perspectiva, o futuro é o espaço para a construção de um ‘projeto de vida’ e, ao mesmo tempo, para a definição de si: projetando que coisa se fará no futuro, projeta-se também, paralelamente, quem se será.” (pp. 35,36).

Com essa concepção, vislumbrar o projeto de vida e contemplar o sentido e significado que as jovens negras do Capão Redondo possuem dele, pode abrir um espaço que ajude, se for o caso, essas jovens colaboradoras da pesquisa a refletir como estão lidando com problemas e conflitos de ordens diversas e ser mais um instrumento de estímulo de autoconhecimento e fortalecê-las para ações de realizações de seus sonhos.

Projetar significa: lançar-se, planejar, aspirar, algo que é lançado ou arremessado para adiante. A vida é dada como projeto a ser realizado e, considerando que ela é finita,

sensibilizar, acompanhar e atuar profissionalmente em seu planejamento, ajuda a direcionar a concretização, desse modo, o desenvolvimento desta pesquisa, por assim dizer, visa acompanhar por um tempo programado, como estão se preparando para a vida adulta, jovens negras que vivem no bairro do Capão Redondo, o que também possui um certo caráter de avaliação de como estão se atualizando ou diminuindo os processos racistas no bairro do Capão Redondo, isto porque, como acrescenta a professora Vainer Shucman (2010):

“ A luta contra as desigualdades raciais e os processos discriminatórios não é um movimento simples..., porque dependendo do contexto e do jogo político em que se inserem, podem ser resignificados para legitimar processos de situação de exclusão” (p.51).

Reinteramos assim, que particularizado no bairro do Capão Redondo, ouvir as projeções de futuro de jovens negras, pode revelar quais são as estratégias de enfrentamento e de luta por reconhecimento (Honneth, 2003), face ao processo histórico de humilhação social que a população pobre de modo geral sofre agravado na população negra (Gonçalves Filho, 2004). O que faz surgir indagações cruciais: O que tem sido feito e construído pela Psicologia sobre a população negra nas suas diferentes interfaces e como tem sido feito a inserção do profissional de psicologia nas comunidades, em geral da periferia, onde está a maioria da população negra brasileira?

Por fim, se justifica essa pesquisa com a única certeza que se tem dessas jovens: como seres humanos que são, vivem em relações e se constituem por elas. Assim, devem ser vistas como tal. Acredita-se, portanto, que se a pesquisa que segue for de seres humanos para seres humanos que dialogam, poderemos ouvir corações como vários tambores que pulsam anunciando sonhos e, estes podem revelar como suas donas constroem suas vidas com aquilo que a vida que lhes fornece.

Sentido e significado

Para Vygotsky, argumenta Daniels (1996), o contexto social onde todo o ser humano se desenvolve, não é simplesmente um ambiente objetivo, isto porque, existem relações dialéticas entre níveis sociais e individuais que permitem explicações psicológicas sem a redução direta de um em detrimento de outro. Sendo assim, para Vygotsky, todos os estágios do desenvolvimento humano e sua organização, são produtos sociais e devem ser visto como desenvolvimento histórico.

Esta concepção é fundamental para este trabalho de pesquisa, visto que permite a análise do conteúdo suscitado em relação ao futuro das jovens negras do Capão Redondo, como provenientes de seres históricos e, portanto, estão em num processo contínuo de transformações, cuja dinâmica tem o sentido do devir; jamais atinge a completude e o estado

definitivo, permitindo assim, um acompanhamento com possibilidade de intervenção, se for o caso.

Observando que a função primária dos *signos* é a comunicação, Vygotsky buscou a explicação do desenvolvimento humano em interação social verbalmente mediada. Nessa perspectiva, Lane (1984) argumenta que o indivíduo se percebe enquanto pessoa e enquanto componente de uma classe social, em outras palavras, lê a sua realidade, por meio da linguagem, adquirida socialmente através das relações. A linguagem, que é veículo de ideologia (que, por sua vez, constitui a visão/leitura de mundo do indivíduo), estrutura o pensamento e a ação dos indivíduos sobre a sua realidade.

Nos argumentos da autora, essa ação pode ser ou alienada, se o indivíduo tem sua consciência reificada por uma ideologia naturalizante de sua condição (que é, na verdade, produto de um processo histórico, cultural e social), ou transformadora, se esse indivíduo é participante de um processo de desenvolvimento da consciência de si, de consciência de classe e de consciência social (Lane, 1984). Assim, a linguagem é construída tanto por um processo de apropriação de *significados* sociais como da atribuição de *sentidos* próprios, pessoais. É através da linguagem que o homem é determinado e é determinante de outros indivíduos, pois sua constituição se dá a partir da sua relação com o outro, das interações sociais. Já o pensamento é constituído por necessidades, interesses, emoções e desejos individuais. O pensamento é uma atividade carregada de *significados* sociais e que é mediado por *signos*, isto é, mediado pelo *sentido* atribuído.

Assim, Vygotsky trabalhou arduamente com o desejo de encontrar um método para se estudar o homem como um ser biológico, social e que possui uma unidade entre mente e corpo. De acordo com Bock (1997) para que a Psicologia possa compreender o indivíduo é preciso levar em consideração a singularidade desse sujeito a partir da inserção do mesmo na realidade social e histórica que atribuem sentido à sua forma singular de ser. Dessa forma, para Freitas (2007), o pesquisador não se encontra em um lugar de apenas contemplar este objeto e falar sobre ele, mas sim de dialogar com ele. Inverte-se, desta maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico (Freitas, 2007).

Entender a atuação do psicólogo dentro do conceito da psicologia comunitária é bastante emblemático, visto que, o termo Psicologia Comunitária ainda é bastante amplo, sendo, por isso mesmo, de difícil conceituação. O termo em si é ambíguo e varia de acordo com o referencial teórico considerado e a práxis do psicólogo que o define. Todavia, a compreensão de que o sujeito e o meio são indissociáveis e, na medida em que o meio é social e se caracteriza pela complexidade de regiões e seus respectivos sistemas de forças, a conceituação absoluta fica menos importante, ao passo que a inserção na comunidade do psicólogo social se torna primordial e salutar (Lane, 2001).

Neste sentido de destacar a importância do psicólogo social em meio à comunidade, Mailhiot (1998) resgata as contribuições de Kurt Lewin (1890 – 1947) que estudou os micro-grupos por meio do que ele chamou de “face-to-face-groups” obtendo o mérito de reunir teoria e ação numa perspectiva de transformação social que trazia para o campo de pesquisa a diversidade das “valências grupais” e contextualizava os comportamentos dos integrantes dos grupos como produto de um campo de determinantes interdependentes, constitutivos do espaço social. Dentro disto, Lewin (1965) argumenta aos psicólogos sociais que a exploração válida e fecunda dos fenômenos de grupo deve se operar no próprio campo psicológico em que ele se insere ao invés de serem reconstituídos em escala reduzidas em um laboratório.

Torna-se oportuno recordar que a psicologia no Brasil, mais próxima aos anseios da inserção comunitária tem em seu berço a situação “Latino America de tentativa de resistência e oposição às ditaduras militares, que tinha chegado ao poder com o apoio dos Estados Unidos da América e que retirava fôlego dos movimentos populares nos anos 1960” (Camino, 2005, p. 20).

Góis (2005) afirma que a origem da Psicologia Comunitária encontra-se nos estudos de comunidade, nos movimentos comunitários e na crise da própria Psicologia, que seguindo um paradigma tradicional, importado de outra cultura, não conseguia atender às demandas da realidade dos países latino-americanos, afetados por graves problemas sócio-econômicos. Ainda conforme este autor, o surgimento da Psicologia Comunitária na América Latina se deu, em grande parte, por influência da Psicologia Social Crítica, da Teologia da Libertação e da Educação Popular que tinha como criador o educador Paulo Freire. Dentro de uma perspectiva particular de educação popular, Freire (1981) fala da importância do ato de ler. Esta leitura à qual ele se refere não se restringe apenas à leitura da palavra, mas, antes de tudo, à leitura de mundo que cada indivíduo pode fazer.

A inserção da psicologia na comunidade, conforme Freitas (2007), se deu a partir de meados da década de 1960, no bojo de uma série de conflitos sociais, no âmbito nacional e internacional, com a proposta de tornar a psicologia mais acessível à população como um todo. Contudo, ainda segundo esta autora, somente em 1980, a expressão Psicologia

Comunitária aparece em um estudo realizado por D'Amorim, desde então, esse termo se tornou mais amplamente difundido no Brasil.

Góis (2005) salienta que vários autores, de diferentes países, têm contribuído para estabelecer o delineamento e os objetivos da Psicologia Comunitária. Entre as definições apresentadas por Góis encontra-se esta de Abib Andery (1984), que trata justamente da atuação do psicólogo comunitário no sentido de promover a conscientização, que implica, não raro, a re-estruturação da visão de mundo dos indivíduos que compõem a comunidade: “Cabe à Psicologia na Comunidade trabalhar nos indivíduos a visão de mundo, a auto-percepção de pessoas e grupos; reexaminar hábitos, atitudes, valores e práticas individuais e coletivas, familiares e de grupos, no sentido de uma consciência mais plena de classe e de destino” (Abib Andery, 1984, citado por Góis, 2005, p. 35).

Conforme Yamamoto (2007), o elitismo que marcou o início da profissão de psicólogo, vem dando lugar, paulatinamente, a uma nova configuração dos serviços desse profissional, que se tornam cada vez mais acessíveis a uma camada mais ampla da população. Isto se deve, segundo o autor, a dois processos que ocorrem numa relação de interdependência: “a introdução sistemática do psicólogo no campo do bem-estar social (...) e a presença crescente do psicólogo nas organizações do chamado “terceiro setor” voltados para a área do bem-estar social” (Yamamoto, 2007, p. 17).

Contudo, ainda que tenha havido um certo crescimento quantitativo de psicólogos trabalhando diretamente com a comunidade, vindos para ocuparem vagas provenientes de concursos públicos, para desenvolverem trabalhos de pesquisa ou nas ONGs, esse número ainda é insuficiente, além da reflexão que se faz quanto a qualificação desses profissionais, visto que ainda no Brasil a formação do psicólogo é elitizada, sem dar o devido lugar aos processos psicossociais e de diferença de poder entre grupos hegemônicos e oprimidos da sociedade e o sentido das políticas públicas para o combate da exclusão social. Assim, o quadro que se desenha são psicólogos e psicólogas com muita boa vontade, trabalhando em um processo quase autodidata, mas que muitas vezes são trabalhos com o cuidado de fazer para a comunidade e não com ela.

Portanto, este trabalho de pesquisa pretende ouvir jovens negras da comunidade do Capão Redondo em relação aos seus projetos de futuro, com intuito de colaborar com a própria comunidade, uma vez que o ser humano nunca sonha como um ser isolado, ele sonha para si e inclui outros que estão a sua volta, e colaborar com a comunidade acadêmica, pois pode ser mais um instrumento qualitativo produzido com o rigor ético no tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão.

Conclusão

Esta pesquisa sintetiza o esforço intelectual empreendido pelos proponentes deste estudo, com o objetivo de contribuir com o campo investigativo na Psicologia Social em que os objetos de estudo refiram-se, deliberadamente, ao universo juvenil em que os sujeitos pesquisados encontrem um lugar legítimo de sujeito – sujeito da fala, sujeito de direitos, sujeito da ação.

Defende-se aqui o pressuposto de que pesquisar a subjetividade de jovens negras do Capão Redondo, significa abrir um espaço relacionado a escuta de suas buscas, reconhecendo que têm um lugar de protagonismo, em defesa do seu *status* de sujeito. Um sujeito com particularidades e especificidades, mas, fundamentalmente, um sujeito ativo que constrói a sua subjetividade na relação com o mundo, representado pelas crianças, pelos adultos e outros jovens com quem se relaciona direta ou indiretamente. Trata-se de uma investigação fundamentada nos princípios da pesquisa qualitativa (Martins, 1989; Gonzales-Rey, 2002; 2004; Vigotski, 2004 & Minayo, 2005). Optou-se por este método porque nele se aplica: “ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como convivem, constroem seus artefatos e a si mesmo, sentem e pensam” (Minayo, 2010 p. 57).

Assim içarmos velas em direção as experiências das participantes/informantes ao longo das suas trajetórias de vida, bem como suas projeções com relação aos planos para um tempo vindouro, pode-se investigar na fase biográfica de preparação para a vida adulta, quais são o sentido e o significado atribuídos ao futuro por meninas negras da região do Capão Redondo. Como escreve Delamont (2005) em relação ao esse método que: “tem como usual o misto que envolve a observação e entrevistas. No “campo”, continua a autora, os pesquisadores pretende entender o mundo como este se parece para as pessoas, descobrir o que as pessoas acreditam, o que fazem no trabalho e no lazer: o que as fazem chorar, rir e sentir raiva; quem amar, odiar ou rejeitar, e como eles escolhem os seus amigos e suportam suas relações .

Num Capão Redondo que é descrito na sua própria literatura onde: “... A pobreza aqui é passada de pai para filho, assim como a necessidade de se trabalhar dia e noite para comprar um pão, um saco de arroz, um saco de feijão. Mas é com amor e carinho que criamos nossos filhos, sem darmos conta do local, dos amigos incertos e coisas que injetam aqui, armas e drogas. Embriagados continuaremos assim, andando no chão frio com os pés descalços, um sorriso na boca ainda seca da corrida contra a lei...” (Ferréz, 2000, p. 17).

### **Referencias Bibliográfica:**

- BATISTA Jr., João. (2012). *Uma morte a cada seis dias*. In: Revista Veja São Paulo (Edição de 22 de Agosto). Matéria de capa; Parque Santo Antonio: A vida no bairro campeão de mortes. Ano 45 – nº 34.
- BATISTA, Luís Eduardo; ESCUDER, Maria Mercedes Loureiro & PEREIRA, Júlio Cesar Rodrigues. (2004). *A cor da morte: causas de óbito segundo características de raça no Estado de São Paulo, 1999 a 2001*. In: Revista de Saúde Pública/ Rev. Saúde Pública vol.38 no.5 São Paulo. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102004000500003>>. Print version ISSN 0034-8910
- BENTO, Maria Aparecida Silva. *Branqueamento e branquitude no Brasil*. in: Carone, I. e Maria Aparecida Silva. (Orgas.). *Psicologia Social do Racismo*. Petropolis, vozes, p. 25-27.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. (1997). *Formação do psicólogo: um debate a partir do significado do fenômeno psicológico*. *Psicol. cienc. prof.* vol.17 no.2 Brasília 1997.
- CAMINO, Leoncio. (2005) *A Construção de uma Perspectiva Psicossociológica no Estudo do Comportamento Político*. In: *A Psicologia na Perspectiva Psicossociológica/ Org.: Ana R.R. Torres; Marcus E.O. Lima e Joseli B. da Costa. – Goiânia: Ed. PUCGO, 2005, pp. 09 – 42.*
- DANIELS, Harry. (1996). *An introduction to Vygotsky*. Routledge. London.
- FREIRE, Paulo. (1981). *A importância do ato de ler, em três artigos que se complementam*. São Paulo: Cortez.
- FREITAS, M. F. Q. (2007). *Psicologia na comunidade, psicologia da comunidade e psicologia (social) comunitária – práticas da psicologia em comunidade nas décadas de 60 a 90, no Brasil*. Em *Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia*. Petrópolis: Vozes.
- GÓIS, Cezar Wagner de Lima. (2005). *Psicologia comunitária*. Em *Psicologia comunitária: atividade e consciência*. Fortaleza: Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais.
- Gomes, Nilma Lino. (2000). *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?* In: *Revista Brasileira de Educação, Set-Dez – nº 021, pp. 40-51/São Paulo – Brasil.*
- Gonçalves Filho, José Moura. (2007). *Humilhação Social: humilhação política*. In: Souza, B. P. (org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- González Rey, Fernando Luis. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Thomson Pioneira.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. (2004). *A visão social na psicologia: várias abordagens*. In: *O social na Psicologia e a Psicologia Social: a emergência do sujeito*. Petrópolis: Vozes.
- KING, Martin Luther. (2006). *Um apelo à consciência os melhores discursos de Martin Luther King/Martin Luther King 1929-1968* (Carson, C.; Shepard, K. & Lopes, S. Org.), tradução: Ituassu, A. Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro.
- LANE, Silvia Tatiana Maurer. (1984). *Consciência/alienação: a ideologia no nível individual*. Em

*Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. (2007). *Histórico e Fundamentos da Psicologia Comunitária no Brasil*. Em Campos, R. H. de F. (org.). *Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes.

LECCARDI, Carmen. (2006). *Por um novo significado do futuro*. In: *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2. (pp. 35-57). Tradução de Norberto Luiz Guarinello. São Paulo - SP.

LEWIN, Kurt. *Teoria de Campo em Ciência Social*. São Paulo: Pioneira, 1965.

LIBÂNIO, Jose Carlos. (2001). *Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática*. Goiânia: Alternativa.

MAILHIOT, Gérald B. (1998). *Dinâmica e Gênese dos Grupos*. São Paulo: Livraria Duas Cidades Ltda.

MARTINS, Joel & BICUDO, Maria Aparecida. (1989). *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Moraes.

MATOS, Luciana de Oliveira Dias. *Ação Afirmativa: superando desigualdades raciais no Brasil*. In: *África, afro descendência e educação*. Marilene da Silva; Uene José Gomes (orgs.). Goiânia: Ed. da UCG, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (1994). *O desafio do conhecimento; pesquisa qualitativa em educação*. 3ª ed. São Paulo.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (2010). *O desafio do conhecimento; pesquisa qualitativa em saúde*. 12ª ed. Hucitec, São Paulo.

NASCIMENTO, Milton & BRANT, Fernando. (1978). *Maria, Maria*. In: *Álbum Clube da Esquina*- Vol. 2.

Programa de Desenvolvimento de Área: Sampa Sul – PDA. *Relatório de Diagnóstico do Capão Redondo - São Paulo*. Elaborado em Setembro de 2007. Revisado em Janeiro de 2008.

SCHUMAN, Lia Vainer. (2010). *Racismo e Anti-Racismo: a Categoria raça em questão*. In: *Revista de Psicologia Política*, volume 10, nº 19, p. 41-55.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes. (2008). *Os Ventos do Norte não Movem Moinhos*. in: *Boletim Goiano de Geografia*. v. 28, nº 2 - pp. 15-32, Junho/Dezembro, Goiânia – GO.

SPINK, Peter Kevin. (2003). *Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista*. In: *Psicologia & Sociedade*. On-line version ISSN 1807-0310, Psicol. Soc. vol.15 no.2 Porto Alegre July/Dec.

RACIONAIS MC'S (2002). *Vida Loka Parte I*. In: *Álbum Nada Como o dia após o outro dia*. Gravadora Casa Nostra.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. (2004). *O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica*. In: Teoria e Método em Psicologia, trad.Cláudia Berliner, S.P.: Martins Fontes.

WELLER, Wivian. (2005). *A Presença Feminina nas (Sub) Culturas Juvenis: A Arte de Se Tornar Visível*. In: Estudos Feministas, Florianópolis, 13(1): 216. Janeiro-abr.

YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. (2007). *Políticas sociais, "terceiro setor" e "compromisso social": perspectivas e limites do trabalho do psicólogo*. Psicologia & Sociedade. 19 (1), 30-37.

## Escola, prisões e juventude: retratos entre as grades.

Cátia Alvisi<sup>61</sup>

### Resumo

O objetivo deste texto é discutir questões apontadas por dois documentos referentes a problemática da Educação nas Prisões e sua relação com a população juvenil encarcerada. Os documentos foram publicados no ano de 2009, sendo um deles pela UNESCO- (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) e outro pela Plataforma DHESCA (Direitos Humanos, Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais) também apoiada pela UNESCO no Brasil. Ambos os documentos partem da seguinte constatação: a população encarcerada é composta por jovens entre 18 e 34 anos, sendo que a maioria não concluiu o Ensino Fundamental (66%). Assim sendo, nota-se que essa parcela da população encarcerada majoritariamente “juvenil” chegou a obter acesso à escola, porém sua permanência não lhes foi assegurada. E ainda, que esses jovens agora encarcerados, mais uma vez são privados de seu direito humano a educação, já que a lógica que marca uma instituição penal é carregada por normas e procedimentos diários em que para se chegar a escola e participar das atividades é preciso negociar constantemente com equipe dirigente e agentes penitenciários. É possível ainda afirmar que a cisão entre Educação e Segurança rege o cotidiano da escola em funcionamento dentro do cárcere, nos quais se impõe a lógica da Segurança que entende a escola como “regalia para bandidos”. Estas questões apontadas acima compõem a pesquisa de doutorado em andamento que busca compreender o currículo de uma escola encarcerada.

**Palavras chave:** jovens, prisão, escola.

A questão educacional é permanentemente debatida por diversas áreas do conhecimento. Sentimos até que nos últimos tempos, uma enorme parte dos que se propõem a discutir a área educacional vem de campos como a economia, direito e empresários do campo privado. Nota-se assim que a Educação é uma terra na qual parece ser produtivo o que se planta ou investe. E nesse sentido da terra fértil, os mais diferentes discursos circulam e são lançados com a certeza de que é ela, a Educação que resolverá os mais diferentes problemas de uma nação. Logo, quando estamos em contato com professores da Educação Básica sentimos o quanto

---

<sup>61</sup> Doutoranda do programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação/Unicamp, pesquisadora do grupo Violar (Laboratório de Estudos sobre Violência, Imaginário e Juventude) e bolsista Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). calvisi@ig.com.br

externalizam a sensação de que a escola na contemporaneidade vem suprindo todas as carências da sociedade como um todo.

Nesse sentido, esse movimento de colocar a Educação como a grande redentora dos problemas econômicos, sociais e culturais de uma sociedade é evidenciado tanto pela mídia, bem como por movimentos, os quais envolvem diferentes atores de áreas tão distintas. Vejamos como exemplo, o movimento Todos pela Educação<sup>62</sup>. A seguir colocamos a missão do movimento e também sua formação e objetivo:

Contribuir para a efetivação do direito de todas as crianças e jovens à Educação Básica de qualidade até 2022. (missão)

O Todos Pela Educação é um movimento financiado exclusivamente pela iniciativa privada, que congrega sociedade civil organizada, educadores e gestores públicos que tem como objetivo contribuir para que o Brasil garanta a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade. (formação e objetivo).

Desta forma, utilizando a compreensão de FOUCAULT, (1987) para o qual não existe “discurso fora do sistema de relações materiais que o estrutura e o constitui” (p.?), poderíamos problematizar que escola é essa na contemporaneidade que é/está sendo construída permanentemente no interior dos discursos que circulam. Isto não significa a interpretação deste ou daquele discurso que circula, mas compreende-lo como jogos de verdade que são produzidos, que circulam e regulam a Verdade sobre determinada formação discursiva.

### **Desenvolvimento e Educação: como estabelecer esse binômio?**

Conforme procuramos evidenciar no início da escrita deste texto, a escola invade áreas, promove a discussão de diferentes agentes (muitos dos quais nunca pisaram numa escola) e é colocada como a última esperança para salvar uma nação e alavancar seu desenvolvimento. Infelizmente, em nosso país construiu-se essa ideia: a de que para se ter desenvolvimento, a Educação é fator primordial. Parece estranho se contrapor a essa afirmação e nem aqui estamos dizendo que essa relação não existe. Porém o que é necessário colocar em discussão é como se estabeleceu esse binômio em nosso país: educação e desenvolvimento. Procuramos arriscar que uma tendência que sustenta esse binômio baseia-se na educação como modelo econômico. O que queremos dizer é que para esta relação é fundamental investir no capital humano como produtividade econômica (produção- consumo- renda), tornando a Educação e sua potencialidade bem restrita.

---

<sup>62</sup> Acesso em 13/9/2012. [www.todospelaeducacao.org.br](http://www.todospelaeducacao.org.br)

Assim, os jovens são vistos como “a esperança de um futuro”, ancorando-se na ideia essencialista e romântica de que o (único) futuro melhor está por vir. Basta apenas seguir a linha da felicidade: universalizar o ensino, preparar para o mundo do trabalho (perspectiva instrumental da Educação) e ter postos de trabalho garantidos a todos, já que todos são qualificados. Sem querer assumir uma visão fatalista da Educação, mas acreditando na sua potência na subjetividade do ser humano, nos interessa situar as condições de emergência da discussão sobre a Educação nas Prisões dentro do Brasil.

Para o leitor que percorre estas páginas as ideias que aqui se encadearam até o momento podem parecer completamente desencadeadas. Mas a questão é que falar dos discursos que emergem e sustentam um olhar sobre a escola contemporânea, a relação educação e desenvolvimento e a juventude brasileira encarcerada pode nos levar a questão sinalizada no resumo deste texto: *a população encarcerada é composta por jovens entre 18 e 34 anos, sendo que a maioria não concluiu o Ensino Fundamental (66%). Assim sendo, nota-se que essa parcela da população encarcerada é majoritariamente “juvenil”*. Ao nos depararmos com essa população extremamente jovem e em idade produtiva, volta-nos a questão: De que educação estamos falando e para qual tipo de desenvolvimento e sociedade?

Ao indicarmos a posição que nosso país sustenta no binômio Educação e Desenvolvimento inferimos que esse modelo econômico não dá conta de incorporar todos num espaço que se comprime cada vez mais pela força de um capitalismo destrutivo e avassalador em todas as relações dentro de uma sociedade. Assim sendo, Bauman (2007) nos oferece um modo de olhar ao afirmar que a quantidade de seres humanos tornados excessivos pelo triunfo do capitalismo global é tido como “lixo humano”. (p. 35) Nesse mesmo sentido, Wacquant (2008) também se aproxima de Bauman quando aponta a retração do Estado para políticas sociais e o endurecimento da penalidade sobre a miséria, ou em suas palavras, a penalidade sobre os “gallere”<sup>63</sup>.(p.30)

No caso brasileiro, e especificamente no Estado de São Paulo, considerado o “motor de desenvolvimento” do país temos a maior população encarcerada em valores brutos. Isto significa que, até esse momento em que escrevemos esta linha, são 188 mil presos<sup>64</sup> distribuídos em 152 unidades prisionais. Afinal, que relação é essa entre desenvolvimento econômico e educação? Será que o governador do Estado de São Paulo pode explicar como pode ser o estado considerado o “motor econômico” do país e ao mesmo tempo, ser o estado que mais prende? Retomo BAUMAN, 2007, p. 35, por neste momento estar mais próximo para propor uma análise da situação do que o governador do Estado de São Paulo:

---

<sup>63</sup> O termo corrente nas periferias francesas se refere a jovens, desempregados e vivendo em condições precárias. (Wacquant, 2008, p. 30)

<sup>64</sup> Acesso em 13/09/2012 [www.infopen.gov.br](http://www.infopen.gov.br)

Há uma perspectiva plausível de a modernidade capitalista (ou do capitalismo moderno) *se afogar em seu próprio lixo* que não consegue reabsorver ou eliminar e do qual é incapaz de se desintoxicar (há numerosos sinais de cada vez mais alta toxicidade do lixo que se acumula rapidamente).

Sendo assim, as cadeias tem se tornado os “aterros” da população juvenil, as quais, mais uma vez encontram-se não apenas privadas de liberdade, mas de todos os outros direitos que enquanto seres humanos lhes são assegurados pela Lei de Execução Penal.<sup>65</sup>

### **A escola na prisão: quem cuida desse beó<sup>66</sup>?**

A partir deste tópico pretendemos enfim, situar a emergência da temática da Educação nas Prisões fazendo uma discussão de pontos abordados através de dois documentos publicados e já citados no resumo deste texto. A saber, *Educação nas Prisões Brasileiras (Plataforma Dhesca)* e *Educação nas Prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania. (UNESCO)*.

Muito se discute e se propõe conforme vimos anteriormente sobre a temática da Educação. Entretanto, a escola na prisão tem muito recentemente recebido a atenção do Governo Federal e por força de Legislação, do governo estadual paulista também. Ora, parece que a ideia de funcionamento de uma escola dentro de presídios não se adéqua ao imaginário construído sobre essa população, ou ainda do “lixo humano”, conforme apontou Bauman. (2007, p. 35) Afinal, falar de escola é falar de direitos e essa palavra não costuma estar relacionada a presos.

Longe de esboçar uma linha do tempo, mas julgamos necessário pontuar algumas questões sobre o funcionamento da escola em presídios. Neste caso, nosso recorte se dará num primeiro momento, sobre o Estado de São Paulo, por ser esta uma pesquisa de doutorado inserida neste contexto, para depois apoiadas nos documentos mapear situações de outros Estados brasileiros.

Em São Paulo, a educação nas prisões era de responsabilidade da Secretaria Estadual da Educação (SEE) até o início da década de 80. Assim, até esta data a SEE era responsável pelos professores, pela distribuição de material didático e pela parte administrativa de funcionamento da escola. Paralelo às atividades educacionais, o trabalho dentro de um

---

<sup>65</sup> A LEP- Lei de Execução Penal é a lei que define as condições em que o encarcerado cumprirá sua pena.

<sup>66</sup> Termo advindo do Boletim de Ocorrência (B.O) policial, que pode significar a assinatura do documento propriamente dito ou uma gíria prisional sugerindo problemas.

estabelecimento penal era de responsabilidade da FUNAP- Fundação Prof<sup>o</sup> Doutor Manoel Rodrigues Pimentel<sup>67</sup> desde dezembro de 1976.

Santos (2007, p. 96) coloca que “essa fundação tem como tarefas oferecer trabalho remunerado aos presos e atender a formação profissional.” Entretanto, com a retração do Estado na garantia dos direitos sociais e a visão política de quem atuava na época ( Quércia 1987- 1990 e Fleury 1991- 1994), a Secretaria Estadual de Educação se retira de suas atribuições e a FUNAP assume também a área educacional dentro das prisões paulistas.

Vinculada a Secretaria de Administração Penitenciária e obviamente sofrendo os respingos do que se denominou “neoliberalismo”, a FUNAP<sup>68</sup> passa a realizar seu trabalho de formação profissional e educacional da maneira como pode. Nosso entendimento é que diante da escassez dos quadros de funcionários para exercer a função docente dentro das prisões paulistas, surge então como forma de economia financeira, a figura do monitor- preso. A situação então se desenhou desta maneira: são realizadas seleções pela FUNAP para a contratação de presos, os quais atuam como professores e recebem o nome de “monitor- preso”. Para o exercício da função, o monitor-preso recebe  $\frac{3}{4}$  de um salário mínimo e também a remissão de pena pelo trabalho. Isto significa a redução de um dia de pena a cada três dias trabalhados.

E assim os anos se passaram. O direito à escola já anunciado na Lei de Execução Penal (LEP- nº 7.210 de 11/07/1984) como forma de assistência **do Estado** ao preso é assegurado pela FUNAP dentro de seus muitos limites. Até então tudo ia acontecendo desta maneira: monitores-presos, uma carga horária de 2 horas (ou menos), dependendo do funcionamento da unidade prisional, a certificação do estudo sendo realizada pelas provas Cesu (Centro de Exames Supletivos, Enceja e Enem), já que a Fundação não tem como certificar os alunos.

No ano de 2005 um primeiro passo foi dado pelo governo federal através do Projeto Educando para a Liberdade. Assim sendo, no documento da UNESCO aqui já apresentado, é colocada a emergência de conjugar esforços dos entes federados para uma proposta para a Educação nas Prisões. Nesse sentido, de acordo com TELLES, 2009, p. 24

O Projeto Educando para a Liberdade, que tem como objetivo propiciar um ambiente favorável ao desenvolvimento de atividades educacionais no sistema penitenciário. Os órgãos encarregados do desenho e apoio técnico financeiro ao projeto foram: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC), o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), do Ministério da Justiça. (MJ).

---

<sup>67</sup> A Fundação Doutor Manoel Pedro Pimentel recebe o nome do Secretário de Justiça que na época empenhou-se em garantir um projeto de profissionalização dos presos.

<sup>68</sup> Acesso em 14/9/2012. [www.funap.sp.gov.br](http://www.funap.sp.gov.br)

Para o início das atividades do Projeto foram convocados os Estados com altos índices de encarceramento, e claro, lá, estávamos nós: São Paulo dentre Goiás, Rio de Janeiro, Ceará, Paraíba e Rio Grande do Sul. Este encontro em Brasília teve como objetivo a realização de uma oficina na qual os responsáveis presentes colocaram muitas das inquietações, as quais através de Seminários Regionais posteriormente realizados foram debatidas, ampliadas e colocadas propostas que culminaram num Seminário Nacional. Neste Seminário Nacional, “o resultado da discussão elencou três eixos de atuação prioritários, visando nortear a ação conjunta.” (TELLES, 2009, p. 25). São eles: Eixo 1- Gestão, articulação e mobilização, Eixo 2- Formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta e Eixo 3- Aspectos pedagógicos. Onde é que ficou São Paulo no convênio e participação dos Seminários Regionais e o Nacional? Do autor acima, transcrevo a nota de rodapé do documento: “o Estado de São Paulo não se interessou em realizar convênio, tampouco Seminário Regional.” (id, p.26)

Entretanto, o Projeto Educando para a Liberdade, avançou no ano de 2006 incluindo mais estados brasileiros totalizando doze estados que firmaram o convênio.

O ciclo de seminários (2006 e 2007) abordados acima e os eixos destacados culminaram em outro grande e importante passo do governo federal para com a Educação Prisional no país. Nesse contexto, a aprovação *das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais*. O objetivo da Diretriz “é apresentar elementos para a definição de uma política macro e não para particularidades regionais e/ou institucionais que deverão ser resolvidas localmente à luz [...] do Parecer e da Resolução. (MEC, 2010, p. 3)

O grande e importante passo da aprovação deste documento como política pública não pode realmente deixar de ser considerado. Contudo, com a desfederalização do Direito Penal, cada Estado brasileiro tem autonomia para legislar e propor suas ações para o sistema prisional, policial e a justiça. Sendo assim, as políticas públicas de Execução Penal ficam a cargo de cada Estado. Isso de certo modo coloca um descompasso entre a proposta do governo federal e o governo estadual de São Paulo. Em primeiro lugar, já fora evidenciada a ausência da participação do Estado com relação a proposta de convênio para o Projeto Educando para a Liberdade. Em segundo lugar, passaram-se dois anos da publicação do documento federal e as escolas prisionais encontram-se ainda sob a responsabilidade da FUNAP e dos monitores-presos.

Com relação a formação e valorização docente (eixo 2), a Resolução nº3 de 11 de março de 2009, que acompanha as Diretrizes propõe em seu art. 9º, § 1º: **Recomenda-se** que os educadores pertençam, **preferencialmente**, aos quadros da Secretaria de Educação, sejam selecionados por concursos públicos e recebam remuneração acrescida de vantagens pecuniárias condizentes com as especificidades do cargo. (grifo nosso) Infelizmente, o uso de

palavras pouco incisivas abre brechas para que o Estado de São Paulo, mais uma vez por questões partidárias não compactue com as propostas do governo federal. Seguimos com outro destaque com relação ao monitor-preso: § 2º A pessoa presa ou internada, com perfil e formação adequados, poderá atuar como monitor no processo educativo, recebendo formação continuada condizente com suas práticas pedagógicas, devendo este trabalho ser remunerado. (MEC, 2010, p. 33)

Aqui nota-se também o cuidado para com a figura do monitor-preso que é apontado como apoio e não a figura central do processo de ensino e aprendizagem.

O campo normativo avança mais uma vez em junho de 2011 quando a Lei nº 12.433/2011 altera o art. 26 da LEP normatizando a remissão de pena pelo estudo. Assim, para doze horas de aula, rime-se três dias de pena. Antes dessa normatização, somente o estado do Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul já tinham a prática da remissão de pena por estudo. Conforme apontado acima, com a desfederalização do Direito Penal, a questão do estudo foi interpretada de diversas formas pelos juízes brasileiros de cada estado.

Com uma população extremamente juvenil nas prisões brasileiras e sendo o tempo médio de cumprimento de penas entre quatro e oito anos em regime fechado, a escola pode colaborar para que estes jovens encontrem sentidos plurais para suas vidas promovendo sua escolarização (num sentido amplo do termo e não apenas ligada a conhecimentos científicos) e formação profissional.

Porém, o funcionamento da escola dentro do ambiente prisional é algo que precisa ser extremamente discutido e não pode ser só uma proposta da Educação. (no sentido inicial do texto, de tê-la como redentora dos imorais). Numa lógica extremamente marcada pela disciplina, tempos e códigos que compõem a cultura prisional, a Educação não pode ser a serviçal da Segurança. Nesse sentido, a Execução Penal tem que se associar a um projeto educativo que garanta o acesso a escola e sua permanência, já que um dos problemas é a alta rotatividade dos encarcerados entre as unidades prisionais. Assim, o campo normativo tem avançado nesta área, porém nota-se ainda muita resistência e apoio do governo estadual de São Paulo e da Secretaria de Estado de Educação.

### **Experiências brasileiras escolares encontradas na Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação**

O Brasil foi o primeiro país a ter uma Relatoria Nacional desde o ano de 2002. Sendo assim, a sigla Dhesca (Direitos humanos, econômicos, sociais, culturais e ambientais)

é uma articulação nacional de 36 movimentos e organizações da sociedade civil que desenvolve ações de promoção, defesa e reparação dos Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais [...] visando o fortalecimento da cidadania e a radicalização da democracia. A Dhesca Brasil atua em três frentes de trabalho: o Monitoramento em Direitos Humanos no Brasil; a Integração Regional e as Relatorias de Direitos Humanos. ([www.dhescabrasil.org.br](http://www.dhescabrasil.org.br))

Assim sendo, a Relatoria composta por Denise Carreira e como assessora Suelaine Carneiro iniciada em 2007 e com fim em 2009 teve como objetivo a questão do direito humano a Educação nas prisões brasileiras. Durante esses dois anos percorreram estados como: São Paulo, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Pará e Distrito Federal. Deste modo, interessa-nos aqui apresentar os diferentes modos em que a Educação nas Prisões tem se configurado nos distintos estados visitados e suas regularidades com relação a precariedade com que é ofertada.

No Estado de Pernambuco, a responsabilidade pela Educação Prisional é da Secretaria de Estado da Educação. Na verdade, o trabalho é conjunto e envolve a Secretaria Executiva de Ressocialização, a qual é um órgão que integra a Secretaria de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos. A modalidade oferecida é a Educação de Jovens e Adultos nos níveis Fundamental e Médio. Vale ressaltar que, a educação no sistema prisional de Pernambuco consta no Plano Estadual da Educação.

Percebe-se então que em Pernambuco a responsabilidade pela oferta é realizada pela Secretaria Estadual de Educação. Porém, a questão é a seguinte: de que maneira está estruturada a educação pública do Estado? CARREIRA, 2009, p. 35 descreve que:

Predominam nas unidades prisionais contratos precários com os funcionários da Educação. Tal realidade se vincula ao contexto geral da rede estadual de educação, no qual dos 30.000 profissionais do magistério, 14.000 são temporários, com contratos de seis meses a um ano.

Logo, por mais que exista no campo normativo uma atenção para a Educação Prisional e sendo de responsabilidade do Estado, as práticas cotidianas apontam para uma enorme lacuna entre a lei e o funcionamento da escola dentro do ambiente carcerário.

O Estado do Rio Grande do Sul já tinha a prática da remissão de pena por estudo, desde o ano de 2000. Lá, a Educação Prisional é oferecida pela Secretaria de Estado da Educação, a qual elabora o currículo, é responsável pelos docentes e também pela certificação. Esse trabalho é realizado conjuntamente com a Superintendência dos Serviços Penitenciários que supervisiona o seu andamento. Mais uma vez a situação descrita pela Relatoria não é das melhores tendo em vista a prática da Educação pela Secretaria de Estado: Carreira (2009)

aponta que dos noventa e um estabelecimentos penais do Estado, apenas quarenta e seis apresentam alguma atividade educativa e profissional ao preso. Deste modo é possível perceber a precariedade da oferta da escola, a falta de espaço físico das unidades em razão da superlotação das unidades prisionais. E ainda: dos quarenta e seis estabelecimentos que oferecem a escola, “somente onze possuem salas de aula apropriadas.” (idem, 2009, p. 65).

A situação do Pará, no norte do Brasil ganhou contornos com o Projeto “Educando para a Liberdade”. Como um dos estados que firmou convênio, desde 2007, a Secretaria Estadual de Educação assumiu a Educação de Jovens e Adultos dentro dos presídios. Até então, eram oferecidas atividades de educação não formal e preparava os alunos para os exames de certificação. Apresentava-se como a atual situação do Estado de São Paulo. A partir do convênio com o governo federal, os professores pertencem a rede estadual e municipal (no interior do Estado), porém assim como Pernambuco tem seus contratos temporários. Um dos diferenciais do Pará é que os professores concursados da rede estadual, isto é, os efetivos no cargo, recebem “50% a mais no salário básico, como adicional de periculosidade”. (idem, 2009, p. 73). Porém, no que se refere a oferta, mais uma vez o atendimento é mínimo: das trinta e sete unidades prisionais do Estado, apenas treze possuem o atendimento educacional. O outro diferencial do estado são as aulas de Educação Física e Arte Educação. Os docentes se organizam de uma maneira que durante a semana atendam as treze unidades em que existe a escola funcionando.

No Distrito Federal, a FUNAP- Fundo de Amparo ao Trabalhador Preso do Distrito Federal vincula-se a Secretaria de Estado de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania e é responsável pelo atendimento educacional. Diferentemente do desenho do estado de São Paulo, os docentes são de responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação e são concursados (em sua maioria). A certificação é realizada por uma escola regular da rede. Quanto a abrangência do atendimento, dos 7.292 presos do sexo masculino, apenas 730 recebem atendimento educacional. E das 420 mulheres presas, apenas 200 participam de atividades escolares. (idem, 2009).

O documento publicado procurou mapear ao menos a situação de um Estado por região brasileira. Desta forma, notam-se muitas regularidades quanto ao atendimento educacional nas prisões. Abaixo, podemos citar apenas algumas delas:

- a) A ideia de “direito humano a Educação” não saiu dos textos legais,
- b) A desarticulação entre Educação, Justiça e demais campos para propor ações conjuntas,
- c) A prisão em sua arquitetura não foi pensada para atendimento educacional,
- d) A Educação Prisional como política pública dos estados não está consolidada,

e) A questão dos contratos temporários de docentes impossibilita a construção de um Projeto Político Pedagógico...

Estas são apenas algumas das regularidades apontadas pelo giro nas diferentes regiões brasileiras. Trata-se realmente de um campo muito incipiente no que se refere a própria pesquisa acadêmica, quanto a políticas públicas fortalecidas e articuladas que sugiram um outro modo de escola dentro das prisões. Mas que modo é esse? Podemos nos referir a modo no singular? Decisivamente não. A heterogeneidade dos estabelecimentos penais desde sua estrutura, quantidade de presos que comportam, seu número de funcionários e etc... sugere que a particularidade desses espaços seja contemplada num Projeto Político Pedagógico. Mas é na interação entre o particular e o global (uma política pública articulada com outras áreas do conhecimento), é que existe a possibilidade de um novo desenho da escola prisional. A questão de um projeto institucional já foi colocado nas Diretrizes para a Educação nas Prisões (2010) salientando a necessidade da intersectorialidade da Educação. Apesar de longo, julgamos importante concluir o texto com um trecho das Diretrizes acima citada:

A EJA privados de liberdade não é benefício; pelo contrário, é direito humano subjetivo previsto na legislação internacional e brasileira e faz parte da proposta de política pública de execução penal com o objetivo de possibilitar a reinserção social do apenado e, principalmente, garantir a sua plena cidadania. A prisão, em tese, representa a perda dos direitos civis e políticos. Suspensão, por tempo determinado, do direito do interno ir e vir livremente, de acordo com sua vontade, mas não implica, contudo, a suspensão dos seus direitos ao respeito, à dignidade, à privacidade, à integridade física, psicológica e moral, ao desenvolvimento pessoal e social, espaço onde se insere a prática educacional. (MEC, 2010, p. 13)

A intenção deste texto foi problematizar e de certa forma, mapear a situação da Educação nas Prisões brasileiras. São muitas as regularidades encontradas no funcionamento precário de escolas em ambiente de cárcere. Porém, a juventude que lá se encontra e pela lógica brasileira de adotar apenas 10% de penas alternativas comparadas aos 70% da Europa, indicam que permanecerão por um bom tempo nesse ambiente e que os importantes avanços na área normativa farão com que estados brasileiros reconheçam seu dever para com essa população. Afinal, num país que se orgulha tanto de despontar entre uma economia fortalecida terá que ter argumentos para o pensamento de Dostoievski (1866): “é possível julgar o grau da civilização de uma sociedade visitando suas prisões.”

## INTERLOCUTORES

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2007.

BRASIL. Lei nº 7210, de 11/julho de 1984. **Institui a Lei de Execução Penal**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 13 jul.1984.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº3, 11/03/2009**. Brasília, Brasil, 2009.

CARREIRA, Denise; Carneiro, Suelaine. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras**- São Paulo: Plataforma Dhesca Brasil, 2009.

DOSTOIEVSKI, Fiodor M. **Crime e Castigo**. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense- Universitária, 1987.

MEC, SECADI. **Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. Brasília,Brasil, 2010.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA /Departamento Penitenciário Nacional. **Sistema Integrado de Informações Penitenciárias. (INFOPEN)**. Disponível em [www.mj.gov.br](http://www.mj.gov.br). Acesso em 17/02/2012.

SANTOS, Silvio dos. **A cela de aula:Tirando a pena com letras**. In: ONOFRE,Elenice Maria Cammarosano (org). Educação escolar entre as grades. São Carlos: EDUSFCAR, 2007.

UNESCO, OEI, AECID. **Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania**. -Brasilia, 2009.

WACQUANT, Löic. **As duas faces do gueto**. São Paulo: Boitempo, 2008.

## **Juventudes na contemporaneidade amazônica: escola e cultura no cotidiano dos jovens de uma comunidade ribeirinha.**

**Claudio Gomes da Victoria<sup>69</sup>**

### **Resumo**

O presente trabalho apresenta os caminhos a serem percorridos na pesquisa de doutorado que tem como meta analisar as relações da juventude com o cotidiano de uma comunidade ribeirinha no interior do Amazonas, compreendendo a construção dos significados de escola e de cultura na vida desses jovens. Quando apontamos para o ser jovem em uma comunidade do interior do Amazonas, estamos assinalando para as particularidades de um espaço que se baseia muito fortemente na relação com o rio, essa fonte inesgotável de mistérios que circunda o imaginário da população e que alimenta o corpo e a alma dos que ali vivem, portanto, marcando este espaço rural amazônico. Acreditamos que as reflexões possibilitadas por uma pesquisa que tenha como foco tal temática poderá nos auxiliar na compreensão dos reais significados que os jovens da Amazônia interiorana atribuem às vivências culturais ali construídas. Ouvir as vozes desses jovens significa projetar os sentidos construídos por um grupo que se relaciona com um cotidiano marcado por aspectos culturais específicos de um tempo e de uma região muitas vezes esquecida nos processos de construção do conhecimento. As ideias, visões de mundo de um grupo de jovens ribeirinho, aqui se apresentam como produção de conhecimento, que marca uma vivência em um determinado tempo e espaço. Ou seja, estes jovens estão produzindo um conhecimento sobre escola, cultura e comunidade na relação com o cotidiano. O que predomina na produção deste conhecimento?

**Palavras Chaves:** Juventude; comunidade ribeirinha, cultura.

### **Partindo do porto: Algumas considerações sobre o cotidiano.**

Falar do cotidiano é falar de relações que se constroem nas tramas do dia a dia e se materializam enquanto instrumento de identidade de determinado grupo social. Mais do que ressaltar os fazeres que marcam nossas dinâmicas pessoais e coletivas do dia a dia, como nossas rotinas e andanças, o cotidiano nos aponta para uma perspectiva de reflexão sobre as concepções que emergem dessas rotinas, onde novos pontos de vista se abrem e novos conhecimentos históricos são produzidos. Neste sentido, Pais (2001) enfatiza que

---

<sup>69</sup> -Mestre em Educação. Grupo Violar -Faculdade de Educação/Unicamp. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM

[...] o cotidiano não é apenas o espaço de realização de atividades repetitivas: é também um lugar de inovação. A vida quotidiana não é apenas feita de rebotalho. A própria recusa do cotidiano ( a festa, as viagens, as férias...) é a sua reorganização e transformação. O cotidiano banal, trivial, repetitivo, faz parte de um outro cotidiano (p.78).

Um outro cotidiano que se apresenta na maioria das vezes como algo banal, sem importância, mas, que é capaz de revelar o extraordinário nas múltiplas faces da vida, e nesse processo “*deve ser tomado como fio condutor do conhecimento da sociedade*”(PAIS, 2001 p. 74,).

Ao entramos em contato com o dia a dia de uma comunidade ribeirinha no Amazonas, por exemplo, poderemos descobrir o quanto as ações ali desenvolvidas pelos agentes sociais dessa trama, se constituem enquanto um conhecimento produzido a cerca das diferentes formas de perceber e construir a vida, mas esse nem sempre é um conhecimento que ganha o devido valor, adquirindo na maioria das vezes status de insignificante. Um “insignificante” que nos revela as identidades desse povo, desse lugar.

O cotidiano nos aponta para uma imersão em um rio repleto de possibilidades e, portanto de redes que se conectam nas mais diversas tessituras do fazer diário. Onde novas perspectivas de produção de conhecimento brotam de tais redes e nos revelam outras formas de pensar, ver e fazer o mundo na relação com a vida e que de certa forma tem nos possibilitado “*pensar o cotidiano enquanto redes de **fazeressaberes**<sup>70</sup> tecidas pelos sujeitos cotidianos*” (FERRAÇO, 2007 p. 07).

As mais diversas interações que constituem o cotidiano, nas suas entranhas, nos revelam o poder das relações sociais e culturais que marcam o dinamismo de determinados povos, grupos, etnias, etc e que na maioria das vezes se encontram camufladas no terreno fértil da várzea alagada e só nos propiciará um farto plantio, quando a água do rio baixar, revelando o poder das múltiplas vidas ali gestadas nos traços cotidianos da esperança de quem se deixa levar pelo tempo. “*A terra é boa, tudo o que a gente planta vinga, a gente não tem precisão de comprar adubo, né, aqui a gente tem o pau (restos de árvores, adubo orgânico) e a enchente pra terra ficar mais rica*”<sup>71</sup> (FRAXE, p. 167, 2000). É nessa interação com o multifacetado que se dá a descoberta do cotidiano e os conhecimentos produzidos pelos protagonistas desse processo.

Os sujeitos que protagonizam as ações do cotidiano, revelando as tessituras desse espaço sócio cultural, são os personagens que possibilitam ao pesquisador, adentrar na

---

<sup>70</sup> Grifo do autor.

<sup>71</sup> Relato do Sr Erasmo, de Coari, Médio Solimões/AM, extraído do livro Homens Anfíbio de autoria de Terezinha Fraxe.

floresta, com o propósito de caçar os alimentos que darão sustância às respostas dos problemas advindos das inquietações e questionamentos sobre o campo de pesquisa, ou seja, sobre o cotidiano.

Pais (2003) ao questionar o que se passa no cotidiano, destaca que:

O cotidiano – costuma dizer-se – é o que se passa todo dia: no cotidiano nada se passa que fuja à ordem da rotina e da monotonia. Então o cotidiano seria o que no dia a dia se passa quando nada se parece passar. Mas só interrogando as modalidades que caracterizam ou representam a vida passante do cotidiano – nos damos conta de que é nos aspectos frívolos e anódinos da vida social, no “nada de novo” do cotidiano, que encontramos condições e possibilidades de resistência que alimentam a sua própria rotura (p.28).

A história está em nós, está nas múltiplas possibilidades do cotidiano, que se inunda de humanidade num processo sinestésico, onde o corpo se manifesta nas mais diversas formas de dizer o mundo. O mundo que se diz através dos gestos, olhares e vozes que marcam a experiência da cotidianidade através das vivências por nós, construídas na relação com o meio social.

Walter Benjamin ao trazer para nós suas memórias do tempo de sua infância em Berlin, no revela algumas faces de um cotidiano carregado de conhecimentos sobre a vida que nos apontam para as diversas maneiras de ver e ouvir o dia a dia. Como por exemplo, na narrativa do telefone, na qual nos convida a refletir sobre os impactos que esse aparelho causou no cotidiano das pessoas, e como essa experiência marca uma vida e, por conseguinte a rotina de um menino vivendo em Berlin por volta de 1900.

“Não muitos dos que hoje dele se utilizam sabem dos estragos que, outrora, seu aparecimento causou no seio das famílias. O barulho com que soava entre as duas e as quatro da tarde, quando um colega de classe ainda queria falar comigo, era um sinal de alarme que perturbava não só a sesta de meus pais, mas também a época da história universal, no curso da qual adormeceram.” (BENJAMIN, 1987, p. 79)

A marca desse cotidiano vivenciado por Benjamin na sua infância assinala para a produção de um conhecimento acerca dos sinais da modernidade em nossas vidas e que tem como ponto de partida as relações com o cotidiano.

Assim, as histórias, mitos e lendas que constituem o viver dos homens e das mulheres amazônidas<sup>72</sup>, nos saltam, tais como peixes na piracema, para marcar um tempo. O tempo de mudanças a partir de um ciclo que se repete.

---

<sup>72</sup> Termo comumente utilizado na região amazônica para definir os habitantes da região.

## **Comunidade Ribeirinha na Amazônia: aproximações de um rio/cotidiano que comanda a vida.**

Entrar no universo do imaginário que compõe a cultura amazônica é sem dúvidas uma jornada que nos remete ao encontro de um significado de vivência e de construção social peculiar, dinamizada pela interação com a natureza e por tudo que dela se expressa.

O rio apresenta-se como o condutor do cotidiano, o senhor do tempo que emerge das pulsações da vida, das lágrimas que geram caminhos incertos no encontro com a humanidade presente às suas margens. A partir desse elemento, a água, é que nascem as comunidades ribeirinhas da Amazônia, com sua heterogeneidade, multiplicidade e particularidade. [...] “o homem e o rio são os dois mais ativos agentes da geografia humana na Amazônia. O rio enchendo a vida do homem de motivações psicológicas, o rio imprimindo à sociedade rumos e tendências, criando tipos característicos na vida regional” (TOCANTINS, 1988, p. 233).

Caracterizadas geograficamente, como este espaço, onde grupos de famílias se reúnem em torno de atividades e interesses pautados nas relações cotidianas, as comunidades ribeirinhas da Amazônia expressam a singularidade dos modos de relação do homem com a natureza, muitas das vezes vistas através das lentes do exótico e que sem dúvidas fazem parte desse universo, mas não explicam as relações ali vividas, que apresentam outras vivências que caracterizam a cultura de uma comunidade ribeirinha na Amazônia.

Wagley (1988) destaca que:

Nas comunidades existem relações humanas de indivíduo para indivíduo, e nelas, todos os dias, as pessoas estão sujeitas ao preconceito de sua cultura. É nas suas comunidades que os habitantes de uma região ganham a vida, educam os filhos, levam uma vida familiar, agrupam-se em associações, adoram seus deuses, têm suas superstições e seus tabus e são movidos pelos valores e incentivos de suas determinadas culturas. Na comunidade a economia, a religião, a política e outros aspectos de uma cultura parecem interligados e formam parte de um sistema geral de cultura, tal como o são na realidade. Todas as comunidades de uma área compartilham a herança cultural da região e cada uma delas é uma manifestação local das possíveis interpretações de padrões e instituições regionais (p.44).

Nessa reflexão, trazemos uma compreensão de que uma comunidade ribeirinha é, dentro da realidade amazônica, uma comunidade que nasce e se desenvolve a beira dos rios e lagos que, por sua vez, comandam o cotidiano de homens e mulheres, que pautam suas vivências culturais e sociais, principalmente na relação com o rio. Ou seja, o dia-a-dia dessas comunidades, se guia por essa relação direta e imbricada com o rio, sendo a imagem deste “associada à alimentação, ao transporte, ao lazer, à higiene, ao trabalho e às condições naturais e de vida” (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2004, p. 59).

As populações que habitam o interior do Amazonas, em comunidades formadas às margens dos rios, lagos e igarapés, que formam esse imenso universo das águas, foram sendo constituídas através da junção cultural de índio, imigrantes, nordestinos, e negros, contribuindo para a diversidade cultural que compõe o cenário cultural da Amazônia. “Quando se fala de identidade das populações amazônidas, inevitavelmente a imagem do ribeirinho é lembrada como uma espécie de personificação daquilo que se considera como mais típico da cultura regional” (CRUZ, 2008, p. 49).

Chaves (2001) destaca que:

No decorrer dos diversos ciclos de ocupação da região amazônica, delineou-se um efetivo processo de miscigenação entre grupos sociais tradicionais e migrantes que teve início com a própria colonização da região. Ao longo da história, esse processo foi incrementado pelo encontro entre as diferentes correntes imigratórias que convergiram para a região, e destas com as populações nativas, podendo ser apontado como um dos fatores que impulsionaram a emergência da diversidade cultural que predomina na vigência de modalidades diferenciadas de uso dos recursos naturais e de identidades sociais particulares. Na região, cada grupo social apresenta sob uma identidade social e política próprias (p.03).

De tal modo, podemos dizer que a formação cultural da região amazônica apresenta traços diversos que se delineiam a partir das vivências próprias de cada grupo e sua interação com o meio.

Chaves e Silva (2007) enfatizam que:

As comunidades ribeirinhas que habitam as margens dos rios e seus tributários na região, agentes de direitos sociais, possuem modos de vida distintos das sociedades urbanas, visto que vivem sob a influência mútua dos ciclos da natureza, contrariando a lógica de acumulação, caracterizando uma organização sócio-econômica particular que visa a manutenção e reprodução dos grupos familiares que se articulam com outras dimensões da vida em comunidade (p. 10).

São diferenças no modo de ser e viver, em uma realidade marcada pela dimensão do viver em comunidade, onde se constroem laços e traços próprios de convívio com o meio, na relação homem – natureza e dos homens entre si.

Fraxe (2004) acentua que

[...] No ambiente rural, especificamente ribeirinho, a cultura mantém sua expressão mais tradicional, mais ligada à conservação dos valores decorrentes de sua história. A cultura está mergulhada num ambiente onde predomina a transmissão oralizada. Ela

reflete de forma predominante a relação do homem com a natureza e se apresenta imersa numa atmosfera em que o imaginário privilegia o sentido estético dessa realidade cultural. Nesse sentido, a relação do caboclo ribeirinho com a água que atravessa seu cotidiano se torna de importância vital para a compreensão desse homem e do universo que o habita (p. 296).

Algumas características são bem marcantes nesse universo denominado comunidade ribeirinha e que mesmo diante das múltiplas formas de ser comunidade apresentam uma forma de peculiar de organização espacial, onde

Tradicionalmente, a paisagem comunitária é formada por um conjunto de aproximadamente trinta e quarenta unidades residenciais, distribuídas ao longo das margens das águas, algumas agrupadas, outras mais dispersas, isoladas entre si. As residências são feitas de madeira e cobertas por telhas de alumínio ou amianto; poucas são as que ainda são cobertas por palha. Há uma área de uso comum, onde se localizam uma igreja, uma escola de Ensino Fundamental, um campo de futebol e um chapéu de palha ou sede comunitária para reuniões e festividades. [...] Algumas comunidades também possuem uma área de uso comum para a produção de roças, viveiros ou criação de animais (FERRAZ 2010, p. 30).

Pensar o espaço de uma comunidade ribeirinha na Amazônia, significa superar algumas visões estereotipadas acerca dos significados do que é viver essa múltipla identidade, marcada por diversos aspectos, que vão desde a relação imbricada com a natureza à construção diária da vida nas práticas do cotidiano.

### **Cultura: Um ajuri<sup>73</sup> nas práticas do cotidiano**

A Amazônia nos remete a um universo construído pelos indígenas e demais moradores da região, que nos impulsiona a novas descobertas, no sentido de trazer à tona algumas reflexões acerca das relações humanas e as contradições de um mundo repleto de desafios postos no dia a dia de quem se dispõe a problematizar a vida em seus múltiplos sentidos.

As contradições geradas no ventre de uma sociedade que se obriga cada vez mais a dividir, individualizar, e consumir em nome de uma necessidade de “ser alguém”<sup>74</sup>, impulsiona-nos a entender os processos dinâmicos da cultura, enquanto algo intrínseco da construção social de um determinado grupo ou povo.

---

<sup>73</sup> Mutirão amazônico, no qual as pessoas da comunidade se reúnem, para juntas realizarem um plantio, uma colheita, uma limpeza, uma construção, em prol de um membro da comunidade.

<sup>74</sup> Nesse sentido, nos aproximamos das reflexões de Christoph Türcke, apresentadas no seu livro “Sociedade Excitada – filosofia da sensação”, que destaca: *Nós estamos acostumados a entender o “alguém” e o “ninguém” nesse contexto metaforicamente. Ser alguém equivale a ser levado em consideração, respeitado, tratado com reverência. É assim que desde sempre se lidou com os detentores de poder, de altos cargos e dignitários. Seu contrário eram os subordinados, os serviços e laicos.* (p. 41)

A cultura como algo mutável que, nesse processo de descamação, não perde o sentido construído por aqueles que a sustentam nas trilhas do cotidiano. Mesmo depois de anos, “[...] *Não há nesses rios e terras da Amazônia quem ignore a vida da Cobra Norato. São aventuras e batalhas. Canoeiros, batendo a jacumã, apontam os cantos, indicando as paragens inesquecidas: Ali passava, todo o dia, a Cobra Norato...*”<sup>75</sup> Os sentidos podem até serem os mesmos, mas, as relações são outras. As lendas, os rios, os mitos, a floresta e os povos que ela habita, são elementos da cultura amazônica, mas, por si só não são a cultura amazônica. Parece difícil entender esse processo, e realmente o é. Nesse sentido, adentramos no barco chamado cultura, para tentar melhor compreender os caminhos desse rio, com suas múltiplas facetas e seus mistérios.

Abordar a temática da cultura é sempre um desafio, visto que são várias as concepções e entendimentos acerca das definições do que é cultura. Um terreno complicado de se pisar, um rio cheio de obstáculos que ora apresenta-se calmo e tranquilo, mas que, por vezes, se agita e causa temor e espanto. Porém, esse é um rio no qual se faz necessário mergulhar quando nos propomos a entender e refletir sobre os aspectos do cotidiano de um determinado grupo, percebendo suas diferenças e processos educativos, constituídos através da sua cultura, entendendo também que nosso papel aqui é delinear alguns caminhos apontando para a nossa ideia de cultura.

Embora, alguns autores abordem aspectos da evolução desse conceito, é necessário considerar algumas nuances desse processo, compreendendo a construção do referido conceito a partir de um embate dinâmico dado na arena das relações sociais, ou seja, como algo produzido no interior dessas relações.

Stuart Hall (1997) em seu texto: “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo” nos auxilia a entender melhor algumas questões que colocam a cultura no centro do debate das ciências sociais.

Porque a cultura se encontra no centro de tantas discussões e debates, no presente momento? Em certo sentido, a cultura sempre foi importante. As ciências humanas e sociais há muito reconhecem isso. Nas humanidades, o estudo das linguagens, a literatura, as artes, as ideias filosóficas, os sistemas de crença morais e religiosos, constituíram o conteúdo fundamental, embora a ideia de que tudo isso compusesse um conjunto diferenciado de significados – uma cultura – não foi uma ideia tão comum como poderíamos supor. Nas ciências sociais, em particular na sociologia, o que se considera diferenciador da “ação social” – como um comportamento que é distinto daquele que é parte da programação genética, biológica ou instintiva – é que ela requer e é relevante para o significado. Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em

---

<sup>75</sup> Trecho da lenda da Cobra Norato.

razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. 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 (p.01).

Seguindo nas trilhas dessa discussão, apontamos para um entendimento sobre cultura, desligado de um conceito restrito e fechado, apontando para uma dimensão imbricada nas relações sociais construídas no cotidiano.

Alguns autores, como o italiano Antonio Gramsci, ao refletirem sobre o conceito de cultura iniciam uma nova tomada de postura, descolando o conceito, da dimensão elitista, enquanto algo pertencente a um determinado grupo social e alargando o horizonte para uma compreensão que se materializa nas relações cotidianas. Nesse sentido, o autor, segundo nos relata Viera (1999)

[...] afirma o conceito de cultura em duas direções: de um lado, a cultura significa o modo de viver, de pensar e de sentir a realidade por parte de uma civilização e, em segundo lugar, é concebida como projeto de formação do indivíduo, como ideal educativo a ser transmitido para as novas gerações. Os dois significados do termo em Gramsci não constituem inovações do ponto de vista semiológico, pois, já entre os gregos e os latinos, as palavras *Paidéia* e *humanistas* assumiam essas significações. A meu ver, o que podemos destacar inicialmente, no uso gramsciano do termo, é a compreensão unitária dos dois significados, ou seja, cultura significa um modo de viver que se produz e se reproduz por meio de um projeto de formação (p.61).

Ou seja, cultura enquanto [...] *“um processo de formação que corresponde a um modo de vida que tem sua afirmação societária na luta entre os diversos projetos políticos que visam à direção da sociedade”* (VIEIRA, op. cit., p.64).

Caminhando no sentido de reconstruir ou dar novos significados à palavra cultura, vamos trilhando alguns caminhos que nos permitem dizer algo a mais sobre o processo de reflexão em torno das problematizações das construções dos sentidos de cultura para a nossa sociedade.

Assim, trazemos a ideia de cultura não apenas como algo estático, isolado, interpretada somente manifestação artística ou associada a estudo, educação, formação, na medida em que esse tipo de interpretação vem contribuir para a não aceitação de outras manifestações e interações vividas pelos indivíduos no dia-a-dia, que também se expressam

como dimensão da cultura. Assim, cultura deve ser vista e entendida como sendo “uma dimensão do processo social, da vida de uma sociedade” (SANTOS, 1995, p.44), sendo, “portanto, esfera de lutas, de diferenças, de relações de poder desiguais” (MOREIRA, 1998, p. 25).

#### Como pondera Santos (1996)

Cultura é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Ou seja, a cultura não é algo natural, não é uma decorrência de leis físicas ou biológicas. Ao contrário, a cultura é um produto coletivo da vida humana. Isso se aplica não apenas à percepção da cultura, mas também à sua relevância, à importância que passa a ter. Aplica-se ao conteúdo de cada cultura particular, produto da história de cada sociedade. Cultura é um território bem atual das lutas sociais por um destino melhor. É uma realidade e uma concepção que precisam ser apropriadas em favor da luta contra a exploração de uma parte da sociedade por outra, em favor da superação da opressão e da desigualdade (p.45)

Cultura é relação social, construída no embate permanente, no qual diferentes concepções de mundo, de vida, de homem, e de sociedade são postas na arena do jogo das diferenças enquanto que a prevalência de uma concepção sobre a outra determina a imposição para a sociedade de um único sentido de cultura.

#### Apoiando-nos no pensamento de Canclini (2007), afirmamos que:

Ao conceituar a cultura deste modo, estamos dizendo que a cultura não é apenas um conjunto de obras de arte ou de livros e muito menos uma soma de objetos materiais carregados de signos e símbolos. A cultura apresenta-se como *processos sociais*, e parte da dificuldade de falar dela deriva do fato de que se produz, circula e se consome na história social. Não é algo que apareça sempre da mesma maneira [...] (p.41).

Raymond Williams (1992) ao elaborar uma discussão acerca do sentido do termo cultura aponta para duas vertentes de compreensão da construção do significado de cultura, segundo o próprio autor, frequentemente classificadas como: a) idealista e b) materialista.

Cada uma dessas posições implica um método amplo: em a), ilustração e elucidação do ‘espírito formador’, como nas histórias nacionais de estilo de arte e tipos de trabalho intelectual que manifestam, relativamente a outras instituições e atividades, os interesses e valores essenciais de um ‘povo’; em (b), investigação desde o caráter conhecido ou verificável de uma ordem social geral até as formas específicas assumidas por suas manifestações culturais (p.12).

Mas o autor destaca que outra posição veio sendo construída, no sentido de dar novos contornos ao sentido de cultura, “encarando-a como sistema de significações mediante o qual necessariamente (se bem que entre outros meios) uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada” (WILLIAMS, 1992, p. 13).

Cultura não é tudo, mas também não é quase nada nem tão pouco limitada. Cultura são culturas, é diversidade, é diferença, e só é possível compreender essa dinâmica, quando

nos permitimos adentrar nesse oceano, que se constitui para nós como sendo o arcabouço teórico e prático da construção do significado de cultura.

Sem dúvida, essa é uma discussão que não se esgota aqui e nossa pretensão nem é essa afinal este é um posicionamento, é uma visão dentre tantas outras a cerca do entendimento sobre cultura. Mas, esse é o posicionamento que para nós melhor se coloca diante do desafio de entender, refletir e problematizar as relações sociais que são culturais e que, portanto, fazem parte da complexa teia que se tece na trama do cotidiano da humanidade.

### **Embarcando no universo multifacetado da juventude: algumas aproximações iniciais.**

Muitas tem sido nos últimos anos, a discussão em torno das questões da juventude no Brasil. Pesquisa, textos e livros que apontam para as mais diversas perspectivas de leituras sobre os sentidos de ser jovem nos espaços urbanos, nos espaços rurais, na escola, nas ONGs, nas ruas e muitos outros lugares.

Muito mais do que uma definição marcada pela faixa etária, que para o IBGE vai dos 14 aos 24 ou ainda para o Estatuto da Juventude, em tramitação no Senado Federal, que vai de 14 a 29, o termo juventude se define pela sua inserção nos diferentes espaços sociais e culturais nos quais ele se apresenta.

Abramovay e Esteves (2007, p. 21) destacam que:

A realidade social demonstra (...) que não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades. Nesse sentido, a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc.

Muito mais do que uma fase ou período da vida a juventude é aqui encarada enquanto produto e produtora de conhecimento, um conhecimento que se faz na lida do cotidiano, expresso nos modos de vida desses sujeitos. Um sentido de juventude que agrega os valores de uma cultura capitalista e seus fetiches, que se insere nos processo de um mundo globalizado e compartimentado, mas que produz um sentido de vida que se apresenta como novo nas rupturas e brechas dessa “modernidade capitalista” (BENJAMIN).

O ser jovem se dinamiza nesse espaço tempo de uma faixa etária, mas se afirma nas múltiplas experiências das culturas vividas no cotidiano. Os sentidos são diversos e

apresentam suas marcas nas relações e interações dos indivíduos com o meio no qual vivem. Seja para a cultura Sateré Mawé, onde o menino passa pelo ritual da Tucandeira para ser aprovado como um jovem guerreiro e assim ser considerado apto a assumir suas funções na aldeia; seja para as meninas da etnia Tikuna que ao apresentarem a primeira menstruação passam pelo ritual da moça nova<sup>76</sup>; a experiência da juventude não se apresenta com um fato isolado e determinado somente pelo tempo cronológico, ela se dá na interação com o tempo vivido e que nos caracteriza enquanto jovem, homem, mulher, criança, adulto, idoso nas mais diversas culturas que compõem a humanidade.

Nesse sentido, inúmeras podem ser as questões sobre esse tempo/vivido e construídos nas relações sócio culturais, com sua diversidade, multiplicidade, e que apontam para os sentidos de ser jovem, não havendo uma definição única sobre o que é juventude.

Dentre as tantas pesquisas realizadas no Brasil sobre juventude, algumas se destacam ao abordar a temática voltada para o meio rural (ainda que mais voltadas para a dimensão rural do campo na perspectiva do MST) e seus campos de possibilidades, como as comunidades ribeirinhas da Amazônia.

Portanto nosso propósito é nos aproximarmos desse rio e nele nos deixarmos levar pelo banzeiro cotidiano dos sentidos de ser jovem em uma comunidade ribeirinha no Amazonas. Que é claro ganha muitos outros contornos e se fundamenta em outros aspectos com base nas relações sociais e culturais ali construídas e vivenciadas.

## Referências

ABRAMOVAY, Miriam; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In.: ABRAMOVAY, Miriam; ESTEVES, Luiz Carlos Gil ANDRADE, Eliane Ribeiro (Orgs). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas. Vol. 1**. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas. Vol. 2**. Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, Desiguais e Desconectados**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

CHAVES, Maria do Perpetuo Socorro Rodrigues. **Uma experiência de pesquisa-ação para gestão comunitária de tecnologias apropriadas na Amazônia: o estudo de caso do**

---

<sup>76</sup> Neste ritual, a moça tem o corpo pintado de preto e em seguida as mulheres da aldeia arrancam os cabelos da cabeça da menina com as mãos e os jogam no rio representando uma passagem. Após esse ritual a menina fica isolada por aproximadamente três meses, período no qual lhe são passados alguns valores da mulher Tikuna.

- assentamento da reforma agrária Iporá. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências. Campinas, SP, 2001.
- CHAVES, Maria do Perpétuo Socorro; SILVA, Elane Cristina da. **Exclusão Social na Amazônia**. (texto digitado). 2007
- CRUZ, Valter do Carmo. O rio com espaço de referencia identitária: reflexões sobre a identidade ribeirinha na Amazônia. In.: TRINDADE JUNIOR, Saint-Clair Cordeiro da; TAVARES, Maria Goretti da Costa. **Cidades ribeirinhas na Amazônia: mudanças e permanências**. Belém: EDUFPA 2008.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**. vol.28 no. 98 Campinas Jan./Abr. 2007 disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)
- FERRAZ, Lidia Rochedo. **O Cotidiano de uma escola rural ribeirinha na Amazônia: práticas em saberes na relação escola-comunidade**. Tese (doutorado) Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto/USP. Ribeirão Preto – SP, 2010.
- FRAXE, Therezinha J.P. **Cultura Cabocla-Ribeirinha: mitos, lendas e transculturalidade**. São Paulo: Annablume, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Homens Anfíbios: etnografia de um campesinato das águas**. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto do Governo do Estado do Ceará, 2000.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo, currículo e formação de professores**. In: Anais do IX ENDIPE. Águas de Lindóia/SP, 1998.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares da. Saberes da terra, da mata e das águas, saberes culturais e educação. In.: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Cartografias Ribeirinhas: Saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. Belém: CCSE-UEPA, 2004 (Coleção saberes amazônicos – nº 1).
- PAIS, Jose Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo, SP: Cortez, 2003.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edimilson Santos dos. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção primeiros passos; 110)
- SOUZA, João Francisco de. **Atualidade de Paulo Freire: debate sobre a educação na diversidade cultural**. São Paulo: Cortez, 2002. (Biblioteca freiriana; v.3)
- TOCANTINS, Leandro. **O rio comanda a vida: uma interpretação da Amazônia**. Rio de Janeiro: Record, 1988.

- VIEIRA, Carlos Eduardo. Cultura e Formação Humana no Pensamento de Antônio Gramsci. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1, p. 51-66, jan./junho. São Paulo, 1999.
- WAGLEY, Charles. **Uma comunidade amazônica**: estudo do homem nos trópicos. 3ª edição. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

## **Estratégias de apoio ao discente: experiências em instituições de ensino superior brasileiras.**

**Cristiane Pessôa da Cunha Lacaz<sup>77</sup>**

**Thais Campos de Almeida<sup>78</sup>**

### **Resumo**

O objetivo deste estudo é conhecer os tipos de serviço de apoio oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior – IES, particularmente, aos estudantes do Curso de Graduação em Engenharia, tendo em vista o interesse pela temática e à escassez de publicações a esse respeito. Realizaremos um estudo exploratório com a intenção de reunir dados quantitativos sobre as instituições de Ensino de Engenharia no Estado de São Paulo, cadastradas no Ministério da Educação e Cultura (MEC) e dados qualitativos sobre as formas e as propostas de atendimento oferecidas aos alunos. As leituras preliminares apontam para uma crescente demanda por estratégias pedagógicas, em todos os níveis de ensino, para incluir e facilitar a permanência do aluno nas instituições, particularmente, as de natureza pública. Diante do considerável aumento de alunos no ensino superior, podemos observar uma tendência entre as IES em não mais se restringir a preocupações com o desempenho acadêmico e a frequência escolar de seus estudantes, buscando outros elementos e indicadores que também garantam uma consistente formação profissional.

**Palavras-Chave:** Atendimento educacional especializado, Adaptação acadêmica; Desenvolvimento psicossocial.

### **Introdução e Justificativas**

A finalidade principal deste estudo é conhecer os tipos de serviço de apoio oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior – IES, particularmente, aos estudantes do Curso de Graduação em Engenharia, tendo em vista o interesse pela temática e à escassez de publicações a esse respeito.

Para atender a demanda dos processos produtivos em transformação acelerada, no Brasil, assim como em diversas partes do mundo, os cursos de Engenharia começam a atuar em novas áreas. Hoje, há aproximadamente 61 áreas de atuação profissional, de acordo com a Resolução no 1.010 de 22 de agosto de 2005, que entrou em vigor no dia 1º de julho de 2007.

---

<sup>77</sup> Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora Adjunto da UFRJ, em lotação no Instituto Tecnológico de Aeronáutica - ITA. Pesquisa financiada pelo CNPq (PIBIC). clacaz@ita.br

<sup>78</sup> Aluna de Graduação do Curso de Engenharia Aeronáutica. Bolsista PIBIC.

Para formar profissionais para atuar em setores diversificados, novos cursos de engenharia são criados. Consta-se uma forte aceleração na abertura de novos cursos de engenharia no período de 1980 até 2003. Na década de 80 foram criados 22 cursos, nos anos 90 e 94, e entre 2000 e 2003, outros 77. Ou seja, na década de 1990, o MEC autorizou o funcionamento de, em média, 9,4 novos cursos de engenharia por ano; de 2000 a 2003, foram inaugurados 19,25 novos cursos anualmente. Atualmente, há 44 modalidades de cursos, de acordo com dados do INEP<sup>79</sup> (2005).

Do mesmo modo, diante da abertura de novos cursos, é crescente a demanda por estratégias pedagógicas, em todos os níveis de ensino, para incluir e facilitar a permanência do aluno nas instituições, particularmente, as de natureza pública. Alguns relatos são apresentados em eventos e registrados em artigos, o que demonstram a procura por corresponder a essa expectativa da sociedade contemporânea.

Apesar do maior número de ingressantes, o abandono ou trancamento de matrículas nas universidades é também um fenômeno em expansão (Polydoro, 2000). É importante ressaltar que a evasão é um aspecto substancialmente negligenciado pelas universidades e que tem sido quase totalmente debitado aos alunos, havendo poucos estudos que investigam o tema.

Desde a Constituição Federal de 1988, a educação assumiu enfoque diferente das versões anteriores. Em seu art. 205, a Constituição salienta que:

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Além disso, o texto oficial também deixa claro que um dos princípios do ensino será “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988).

O atual contexto educacional tem-se mostrado complexo, refletindo as tensões cotidianas presentes na sociedade. A escola, apesar de se dizer democrática e abarcar todos os exemplos de etnias, religiões, preferências sexuais, culturas etc, ainda se baseia num único

---

<sup>79</sup> Engenharia Geológica, Engenharia de Agrimensura, Engenharia Cartográfica, Engenharia Civil, Engenharia de Construção, Engenharia de Recursos Hídricos e Engenharia Sanitária, Engenharia Elétrica, Engenharia Industrial Elétrica, Engenharia Eletrotécnica, Engenharia de Computação, Engenharia de Comunicações, Engenharia de Redes de Comunicação, Engenharia Eletrônica, Engenharia Mecatrônica, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Telecomunicações, Engenharia Industrial Mecânica, Engenharia Mecânica, Engenharia Aeroespacial, Engenharia Aeronáutica, Engenharia Automotiva, Engenharia Naval, Engenharia Industrial Química, Engenharia Química, Engenharia Bioquímica, Engenharia de Biotecnologia, Engenharia de Alimentos, Engenharia Têxtil, Engenharia de Materiais sem ênfase, Engenharia de Materiais com ênfase em Materiais Metálicos, Engenharia de Materiais com ênfase em Materiais Cerâmicos, Engenharia de Materiais Cerâmica, Engenharia de Materiais com ênfase em Materiais Poliméricos, Engenharia de Materiais Plásticos, Engenharia Metalúrgica, Engenharia de Fundição, Engenharia Física, Engenharia de Produção, Engenharia de Produção Civil, Engenharia de Produção de Materiais, Engenharia de Produção Elétrica, Engenharia de Produção Mecânica, Engenharia de Produção Química, Engenharia de Produção Têxtil, Engenharia Ambiental, Engenharia de Minas, Engenharia de Petróleo, Engenharia Industrial Madeireira, Engenharia Agrícola, Engenharia Florestal, Engenharia de Pesca.

tipo de aluno, de uma classe social sem dificuldades e com uma família estruturada, ou seja, um modelo de aluno que não existe ou, se existiu, ficou no passado.

A universidade é um espaço desafiador, de diversas formas, para os profissionais que nela trabalham. O processo envolvido na concepção, produção e disseminação do conhecimento mobiliza aspectos cognitivos, sociais, físicos e emocionais que perpassam toda a formação dos que nela se encontram inseridos.

Outro importante aspecto a ser considerado é que boa parte dos estudantes que ingressam na universidade estão na adolescência e, durante a sua vida acadêmica enfrentam o processo de transição para idade adulta, o que implica desenvolvimento da maturidade psicoafetiva e consolidação dos papéis sociais, para solidificação da sua identidade pessoal e profissional (SCHERER, SCHERER E CARVALHO, 2006).

Diante do considerável aumento de alunos no ensino superior, podemos observar uma tendência entre as IES em não mais se restringir a preocupações com o desempenho acadêmico e a frequência escolar de seus estudantes, buscando outros elementos e indicadores que também garantam uma consistente formação profissional.

O próprio MEC manifesta tal preocupação com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES<sup>80</sup>, o qual tem como objetivo verificar se todos os requisitos para atingir as metas referentes ao processo de ensino aprendizagem estão sendo executados, sendo os serviços de apoio aos estudantes, um dos componentes avaliados.

A avaliação institucional, interna e externa, realizada através do SINAES, considera 10 dimensões, a saber: Missão e PDI; Política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão; Responsabilidade social da IES; Comunicação com a sociedade; As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e técnico-administrativo; Organização de gestão da IES; Infraestrutura física; Planejamento de avaliação; Políticas de atendimento aos estudantes e Sustentabilidade financeira. Sendo que, cada um dos elementos pretende verificar as ações desenvolvidas nos estabelecimentos de ensino.

O apoio ao discente pode ser observado em várias dimensões, estando particularmente presente no item de número 9: “Políticas de atendimento aos estudantes”. Basicamente, a preocupação registrada neste item, diz respeito a existência e manutenção de serviços e programas que visem o apoio às diversas necessidades apresentadas pelos estudantes, proporcionando a melhoria do seu desempenho, através da garantia da qualidade dos serviços oferecidos pelas IES.

É fundamental que as IES, a partir de seus projetos político-pedagógicos, promovam ações com finalidade de conscientizar, incentivar e mobilizar a comunidade escolar para a

---

<sup>80</sup> LEI Nº 10.861, de 14 de Abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

construção de uma proposta, que atenda às expectativas dos sujeitos envolvidos no processo, permitindo que todos tenham oportunidades iguais.

O projeto reconhece e legitima a instituição educativa como histórica e socialmente situada, constituída por sujeitos culturais, que se propõem a desenvolver uma ação educativa a partir de uma unidade de propósitos. Assim, são compartilhados desejos, crenças, valores, concepções, que definem os princípios da ação pedagógica e vão delineando, em um processo de avaliação contínua e marcado pela provisoriedade, suas metas, seus objetivos, suas formas de organização e suas ações (Faria; Dias, 2007, p. 20).

Os serviços de apoio ao estudante, de um modo ou de outro, sempre existiram nas instituições, porém, centrados nas questões emocionais e muito mais comuns nos cursos das áreas das ciências da saúde. Hoje, nota-se a necessidade de extensão desses serviços aos discentes de todos os cursos e com atuações que envolvam aspectos sociais, econômicos e acadêmicos, além dos emocionais.

A entrada na Universidade envolve processos de mudança, em geral bastante significativos, para os jovens. Há dificuldades de adaptação quanto à mudança de cidade, por exemplo, há dificuldades também de adaptação ao ensino universitário porque se deixa, na maioria das vezes, um modelo de ensino voltado para a aprovação no vestibular, meramente reprodutora de conhecimento para enfrentar um curso superior, que requer do estudante iniciativa e responsabilidade com o seu aprendizado.

Ao iniciar um curso superior, destacam-se ainda alguns outros desafios de importância para esta nova etapa. Primeiro o estudante enfrenta a sensação de independência, pois sai de casa e tem que administrar seu dia-a-dia. As atividades e convívio com colegas independentes estimulam cobranças de iniciativa própria. Segundo, porque ao reavaliar sua opção profissional diante da realidade que está experimentando, o faz constantemente reafirmando sua escolha, ou criando sérias dúvidas a esse respeito.

Mesmo tendo feito escolhas maduras à época do vestibular, é possível que exista um processo de fragilização da identidade profissional ao longo do tempo, especialmente durante o período inicial da formação.

Costa (2004) contribui acrescentando que, nesta fase, o estudante é confrontado com novas exigências sociais e pessoais e com novas situações com as quais há que saber lidar. Desde o novo espaço institucional, novos métodos de ensino/ avaliação que exigem novas competências de estudo e maior capacidade de organização, até à situação sócio-familiar e habitacional, como viver deslocado do seu ambiente habitual, longe da família e dos amigos, gerir uma casa e as suas despesas, gerir horários, entre outras novas atividades.

A busca pela qualidade no ensino, em consonância com o projeto político-pedagógico

das instituições, levam a implantação, pelo que já observamos, dos serviços de apoio aos estudantes.

Os diversos serviços presentes nas IES são compostos, muitas vezes, por equipe multidisciplinar (Psicólogos, Pedagogos, Enfermeiros, Assistentes Sociais, Professores etc), expressando o tipo de atendimento que cada escola deseja disponibilizar.

Sem dúvida, o ajustamento sadio pode ser determinado pelo sucesso da pessoa na utilização de recursos para atendimento de suas necessidades e pela sua capacidade para lidar com as situações estressoras.

Apesar das diversas propostas, o objetivo é o de oferecer estruturas para obtenção de formação consistente e com bases propícias para o enfrentamento dos anos necessários para a formação e para a entrada no mercado de trabalho.

Nos níveis iniciais de escolarização, as pesquisas e experiências sobre a necessidade e a efetividade do apoio oferecido aos estudantes, são bem mais comuns, tanto para os profissionais envolvidos, como para os usuários do serviço.

Segundo Jorge e Rodrigues, o início da vida universitária é marcada por mudanças significativas e podem levar a demandas variadas, envolvendo inclusive, situações bem mais graves:

[...] importa assinalar que estes passarão por processos de adaptação que no decorrer de sua formação no mundo universitário podem gerar situações de crises, expressas através de depressões, alcoolismo, evasão escolar, dificuldades de aprendizagem, relacionamentos pessoais insatisfatórios, ligações de amizade prejudiciais e isolamento. (1995)

A pesquisa com estudantes de Engenharia de uma Instituição Militar, realizada por Cunha em sua Dissertação de Mestrado, demonstrou que a adaptação do aluno ao novo ambiente determinará positiva ou negativamente, no seu desenvolvimento e rendimento escolar. O autor aponta os serviços de apoio ao estudante como uma importante estratégia a ser implementada.

As leituras preliminares de experiências nacionais e internacionais sobre serviços de apoio aos alunos demonstram que, a forma como a escola pensa e lida com as necessidades de seus alunos define, então, uma posição da instituição, como ferramenta política e cultural, no que se refere à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Podemos também dar destaque para o fato dos alunos universitários, de uma forma geral, serem assistidos, geralmente, apenas de uma forma assistencialista, o que não os ajuda a desenvolver a consciência e a capacidade de reflexão que provavelmente contribuiu para gerar oportunidades de aprendizado ou até mesmo para resolver situações difíceis de seu cotidiano, assim como, na futura profissão que pretendem exercer.

## Metodologia e análise dos resultados

O mapeamento das experiências envolverá um processo de coleta e análise de dados. Realizaremos um estudo exploratório com a intenção de reunir dados quantitativos sobre as instituições de Ensino de Engenharia no Estado de São Paulo, cadastradas no Ministério da Educação e Cultura (MEC) e dados qualitativos sobre as formas e as propostas de atendimento oferecidas aos alunos. Este tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, a fim de que se possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses para a pesquisa e estudos posteriores. As pesquisas exploratórias, segundo Gil (1999), visam proporcionar, de modo aproximado, uma visão geral de determinado fato.

O Instrumento de coleta de dados será encaminhado a uma cada uma das IES, contendo uma carta explicando nosso propósito acompanhada de um (1) questionário solicitando aos responsáveis as seguintes informações:

Perfil geral da Instituição:

Número de alunos:

Número de professores/ titulação:

Características dos cursos oferecidos:

Qual o tipo de assistência que a escola oferece ao aluno?

Quais as estratégias utilizadas para disponibilizar a assistência oferecida?

Como ocorre efetivamente esse atendimento?

Qual o perfil dos alunos e que tipo de atendimento eles procuram?

Quais são os profissionais envolvidos?

Existem publicações sobre a trajetória da criação do serviço oferecido?

A pesquisa encontra-se na fase inicial de recolha de dados Com os dados e a leitura para familiarização das respostas vamos elaborar um quadro geral onde agruparemos todas as informações coletadas que serão apresentadas e analisadas a seguir. Desse quadro, extrairemos as características da amostra, definindo as categorias de informações sobre o que as escolas estão oferecendo aos seus alunos, cuja análise acompanhará a apresentação dos resultados.

Plano de trabalho e cronograma de atividades:

<b>CRONOGRAMA</b>	
<b>1º Bimestre (ago)</b>	<b>LEVANTAMENTO DAS IES QUE POSSUEM CURSO DE ENGENHARIA NO</b>

/ set)	<b>ESTADO DE SÃO PAULO; CONTATO COM AS IES E ENCAMINHAMENTO DOS QUESTIONÁRIOS</b>
<b>2º Bimestre (out / nov)</b>	<b>CONTATO COM AS IES E ENCAMINHAMENTO DOS QUESTIONÁRIOS</b>
<b>3º Bimestre (dez / jan)</b>	<b>RECEBIMENTO E LEITURA DOS QUESTIONÁRIOS</b>
<b>4º Bimestre (fev / mar)</b>	<b>LEITURA E CATEGORIZAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS LEVANTAMENTO DE BIBLIOGRAFIA PARA ANÁLISE DAS INFORMÇÕES COLETADAS</b>
<b>5º Bimestre (abr / mai)</b>	<b>ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS E ELABORAÇÃO DO TEXTO FINAL</b>
<b>6º Bimestre (jun / jul)</b>	<b>ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS E ELABORAÇÃO DO TEXTO FINAL</b>

Essas breves considerações nos apontam a necessidade de se repensar a formação universitária e de se desenvolver na universidade mais estudos e espaços de acompanhamento da trajetória de seu corpo discente, desde o ingresso ao fim do curso, de modo a minimizar os impactos da adaptação ao ambiente acadêmico, assim como também possibilitar maiores oportunidades de crescimento pessoal dos estudantes e futuros profissionais.

### **Referências Bibliográficas**

- BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394. Brasília: Senado Federal, 1996.
- COSTA, E. *Saúde Mental, Estratégias de Coping e Adaptação Acadêmica – Uma investigação com estudantes do segundo ano de Viseu* – Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, 2004.
- CUNHA, S.M. *A inteligência e as habilidades sociais na adaptação de alunos ao curso superior: um estudo com alunos do 1º ano do Instituto Militar de Engenharia*. Dissertação de Mestrado. Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro: RJ. 2004.

DRAGO, R.; RODRIGUES, P. da S. O projeto político pedagógico como articulador do trabalho da comunidade escolar: interculturalidade, interdisciplinaridade e campesinato. In: DRAGO, R.; PASSAMAI, M. H. B.; ARAUJO, G. C. de. *Projeto político pedagógico da educação do campo*. Vitória: UFES/PPGE, 2010.

POLYDORO, S. A. J. *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e retorno à instituição*. Tese de Doutorado. Campinas, SP: UNICAMP - Programa de Pós-Graduação em Educação. 2000.

FARIA, V. L. B. de; DIAS, F. R. T. de S. *Currículo na educação infantil: diálogos com os demais elementos da proposta pedagógica*. São Paulo: Scipione, 2007.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1994.

JORGE, M. S. B.; RODRIGUES, A. R. F. Serviços de apoio ao estudante pelas escolas de enfermagem no Brasil. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. Vol. 3. n.2. p. 1-9. Ribeirão Preto. Jul. 1995.

RODRIGUES, P. da S.; DRAGO, R. *Projeto político pedagógico: juntos construindo uma nova escola*. Vitória: Aquarius, 2008.

SANTOS, L.T.M. dos. *Vivências acadêmicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho: Braga. Portugal. 2000.

SCHERER, Z.; SCHERER, E.; CARVALHO, A. Reflexões sobre o ensino da enfermagem e os primeiros contatos do aluno com a profissão. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, Ribeirão Preto, v.14 n.2, p.285-291, mar-abr, 2006.

## Percepções Sobre Autoeficácia Acadêmica E Experiência Escolar: O Que Pensam Os Estudantes Do Ensino Médio?

Daniela Couto Guerreiro-Casanova<sup>81</sup>

Roberta Gurgel Azzi<sup>82</sup>

Marilda Aparecida Dantas<sup>83</sup>

### Resumo

Este estudo teve como objetivo analisar os comentários dos estudantes sobre as próprias experiências escolares e compará-los com as percepções de autoeficácia acadêmica demonstradas por eles. Participaram 62 estudantes das três séries do ensino médio, com idade média de 15 anos. Desses 44 eram do gênero feminino, 58 estudavam em escolas públicas, 41 no período matutino e 41 não trabalhavam. Os dados foram obtidos por meio da escala de autoeficácia acadêmica e por uma questão sobre a experiência escolar. A análise qualitativa identificou três categorias referentes aos comentários dos estudantes: importância da escola para o futuro e profissão, crítica à escola e postura dos estudantes frente ao aprender. Essas categorias foram comparadas às respostas que os estudantes deram aos itens da escala: planejar ações para atingir meus objetivos profissionais, contribuir com ideias para a melhoria da minha escola e motivar-me para fazer as atividades relacionadas a esta disciplina. Esses estudantes mostraram ser confiantes quanto à importância da escola para o preparo para o futuro e decisão de carreira e confiantes quanto à própria capacidade de planejar ações para atingir objetivos profissionais. Relataram críticas negativas à escola e ao mesmo tempo moderada percepção quanto à própria capacidade para contribuir com ideias para a melhoria da escola. Atribuíram a motivação tanto ao aluno quanto a escola e percebiam-se moderadamente confiantes quanto à própria capacidade de se motivar.

**Palavras-chave:** motivação; carreira; protagonismo.

### Introdução

Compreender como os jovens se relacionam com o saber e a escola é importante para analisar as práticas pedagógicas realizadas nas escolas (SPOSITO, 2004). Alguns estudos apontam que a percepção de autoeficácia acadêmica pode mediar o comportamento dos estudantes frente às experiências escolares (AZZI e POLYDORO, 2010; COSTA e BORUCHOVITCH, 2006;

---

<sup>81</sup> Doutoranda na Faculdade de Educação – UNICAMP. Bolsista FAPESP (danielaguerreiro@yahoo.com.br)

<sup>82</sup> Doutora em Educação. Docente da Faculdade de Educação da UNICAMP (betazzi@uol.com.br)

<sup>83</sup> Doutoranda na Faculdade de Educação – UNICAMP (marildapsi@uol.com.br)

PAJARES e OLAZ, 2008; SCHUNK, 1995; ZIMMERMAN, 1995). Diante disso, este estudo teve como objetivo analisar os comentários dos estudantes sobre as próprias experiências escolares e compará-los com as percepções de autoeficácia acadêmica demonstradas por eles. Para buscar entender os jovens é necessário estar alerta para a diversidade de características multidimensionais que envolvem a juventude atual (TEIXEIRA, 2011; SPOSITO, 2008). Ouvi-los, como alerta Teixeira (2011), pode ser um importante recurso a fim de se identificar o que eles pensam sobre a escola. Nesse sentido, tem-se conhecimento de que a minoria dos jovens acredita que a escola os entenda ou se interesse por eles (SPOSITO, 2008). Para parte dos jovens a escola é tida como importante para possibilitar uma perspectiva profissional, para o ingresso no ensino superior e para compreender a realidade (ABRAMOVAY e CASTRO, 2003; SPOSITO, 2008).

Alguns revelam preferência por aulas que preparam para o vestibular e não valorizam projetos interdisciplinares, principalmente aqueles que ocorrem como atividades extraclasse ao longo do ensino médio. Em suas falas, os jovens demonstram maior facilidade para se engajar no processo de aprendizagem quando o professor os contagia com entusiasmo e comprometimento (ZIBAS, FERRETTI e TARTUCE, 2006, p.53).

A escola lida cotidianamente com essa juventude diversa, a qual desconhece e muitas vezes não se encontra preparada para atendê-la (COSTA e BORUCHOVITCH, 2006; ZIBAS, FERRETTI e TARTUCE, 2006). Esta situação pode estar na origem de posturas estudantis incompatíveis com o espaço escolar, muitas vezes interpretadas e rotuladas como falta de motivação para aprender (COSTA e BORUCHOVITCH, 2006). A autoeficácia acadêmica tem sido uma das variáveis relacionadas à motivação para aprender mais investigadas, pois atua como mediadora dos comportamentos necessários para que a aprendizagem ocorra (AZZI e POLYDORO, 2010; COSTA e BORUCHOVITCH, 2006; PAJARES e OLAZ, 2008; SCHUNK, 1995; ZIMMERMAN, 1995).

A autoeficácia acadêmica é definida como as crenças de um estudante em sua capacidade em organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações, referentes aos aspectos intelectuais e de aprendizagem, colocando-se como um constructo necessário à postura requerida do estudante (BANDURA, 1993). Apesar de ser mediadora das ações necessárias para aprender, tal crença não garante que a aprendizagem ocorra, pois não substitui as habilidades e os conhecimentos entendidos como pré-requisitos.

No entanto, pressupõe-se que quanto maior a crença de autoeficácia acadêmica, maior o esforço e o envolvimento do estudante com o processo de aprendizagem (BANDURA, 1997; ZIMMERMAN, 1995), bem como o uso de estratégias de ensino e aprendizagem (AZZI, GUERREIRO-CASANOVA, DANTAS e MACIEL, 2011). Esta crença, que não é estática, pode sofrer alterações ao longo das experiências escolares (BANDURA, 1993; 1997), modificando-

se de uma série para outra (AZZI, GUERREIRO-CASANOVA e DANTAS, 2010), ou no decorrer do ano letivo (GUERREIRO-CASANOVA e POLYDORO, 2011). A percepção dos estudantes sobre as tarefas escolares como relevantes e interessantes influenciam os níveis de percepção de autoeficácia acadêmica (ZAMBOM, AZZI, POLYDORO, DE ROSE e GUERREIRO-CASANOVA, 2011).

Diante do exposto, entende-se que ampliar o conhecimento sobre as percepções dos estudantes em relação às experiências escolares e à autoeficácia pode contribuir para elucidar a relação entre os jovens e a escola. Assim, este estudo teve como objetivo analisar os comentários dos estudantes sobre as próprias experiências escolares e compará-los com as percepções de autoeficácia acadêmica demonstradas por eles.

### **Método**

Esta pesquisa descritiva caracteriza-se por conciliar técnicas de análise qualitativa e quantitativa, permitindo ampliar a compreensão sobre as variáveis pesquisadas. É parte de um estudo maior (ZAMBOM, AZZI, POLYDORO, DE ROSE e GUERREIRO-CASANOVA, 2011) que buscou investigar variáveis motivacionais em estudantes do ensino médio, o qual foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa de uma instituição de ensino superior (parecer nº 1185/2009). O recorte aqui apresentado é fundamentado na teoria social cognitiva e refere-se à percepção de autoeficácia acadêmica e experiência escolar.

#### **Procedimento**

Após a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa foram realizados contatos com as unidades escolares a fim de convidar as escolas a participarem da pesquisa. Nove escolas concordaram, formalizando o aceite via carta de autorização. Em dias e horários previamente combinados, os pesquisadores foram às escolas e apresentaram a pesquisa aos estudantes de ensino médio, esclarecendo que a identidade dos participantes seria mantida em sigilo e que a participação era voluntária. Aos estudantes que manifestaram interesse em participar da pesquisa foram entregues os termos de consentimento livre e esclarecido, os quais precisavam ser assinados pelos responsáveis dos estudantes menores de 18 anos. Estudantes maiores de 18 anos assinaram os próprios termos de consentimento livre e esclarecido. Essas coletas foram realizadas coletivamente, com duração média de 30 minutos, sempre em aulas de Português. Os participantes foram orientados a responderem os questionários considerando o contexto destas aulas. A amostra total foi composta por 636 estudantes, os quais responderam os questionários sobre diversas variáveis motivacionais, sendo a autoeficácia acadêmica uma delas. No entanto, apenas 62 estudantes escreveram comentários

sobre a própria experiência escolar no espaço previsto pelo instrumento. Diante disso, a pesquisa aqui apresentada refere-se apenas aos dados obtidos por meio das respostas desses 62 estudantes. Considerar somente as respostas dos 62 estudantes foi necessário para que se pudesse realizar a comparação qualitativa e quantitativa, tal como visava esta pesquisa, mas em. Azzi, Guerreiro-Casanova e DANTAS (2010) pode-se encontrar alguns resultados sobre a autoeficácia acadêmica do conjunto dos estudantes pesquisados.

### Participantes

A amostra aqui pesquisada foi composta por 62 estudantes de ensino médio de escolas públicas (n= 6) e privadas (n = 1) localizadas em Campinas, Bragança Paulista, Jundiaí, Limeira, Pedreira, São Bernardo do Campo, estado de São Paulo. Esses estudantes tinham idade média de 15 anos ( $DP = 1,17$ ), sendo 14 anos (n = 1) a idade mínima e 19 anos (n = 7) a idade máxima. Dezoito estudantes eram do sexo masculino e 44 do sexo feminino. Em relação à escolaridade, 22 estudantes cursavam a 1ª série do ensino médio, 23 a 2ª série e 16 a 3ª série, sendo que 41 estudantes frequentavam a escola no período matutino e 20 no período noturno. Dessa amostra 50 estudantes declararam ter repetido alguma série anterior, 58 estudantes cursavam o ensino médio em escolas públicas e 4 cursavam em uma escola privada. A menor parte (n= 21) destes estudantes trabalhava. A totalidade da amostra pretendia concluir o ensino médio e 58 estudantes declararam ter intenção de ingressar no ensino superior. Em relação à escolaridade dos pais desses estudantes, 24 estudantes declararam serem filhos de pais e 17 de mães que possuíam o ensino fundamental incompleto, sendo que 8 estudantes declararam serem filhos de pais e 6 de mães que cursaram o ensino superior completo.

### Materiais para coleta de dados

Para a obtenção dos dados foram utilizados:

*Questionário de Caracterização do Respondente:* este instrumento foi elaborado pelas pesquisadoras, com objetivo de obter informações sobre as características pessoais dos estudantes que participaram da pesquisa, como idade, sexo, série, turno e condição de trabalho.

*Escala de Autoeficácia Acadêmica:* esta escala foi desenvolvida a partir da escala de Autoeficácia na Formação Superior (POLYDORO e GUERREIRO-CASANOVA, 2011), passando por adaptações de linguagem e de contexto necessárias para a compreensão dos estudantes do ensino médio. Após essa adaptação inicial, foi realizado o processo de reflexão falada com 10 estudantes de ensino médio, aos quais foi solicitada a opinião sobre a compreensão dos

itens que integravam a escala e sobre a aplicabilidade desses itens ao contexto educacional do ensino médio. Tal procedimento desencadeou pequenos ajustes de redação nos itens da escala. Após a realização da avaliação das propriedades psicométricas, a escala ficou composta por 16 itens. Para respondê-los, os estudantes foram orientados a pensarem sobre a experiência escolar atual. A partir disso, os alunos deveriam indicar o quanto eles se sentiam capazes de realizar as situações propostas em cada um dos itens, considerando um contínuo entre 1, para pouco capaz, e 7 para muito capaz. A escala demonstrou consistência interna de 0,886. Os itens organizaram-se em três dimensões, conforme pode ser observado na Figura 1.

Dimensões	Destina-se a verificar	Número de itens	Exemplo de item
Autoeficácia para decisão de carreira	Confiança percebida na capacidade de buscar informações e planejar ações relevantes para a decisão de carreira.	4 itens	Quanto eu sou capaz de planejar ações para atingir meus objetivos profissionais?
Autoeficácia para atuar na vida escolar	Confiança percebida na capacidade de atuar na vida escolar, considerando o envolvimento colaborativo com os pares e a escola/instituição.	4 itens	Quanto eu sou capaz de contribuir com ideias para a melhoria da minha escola?
Autoeficácia para Aprender	Confiança percebida na capacidade de mobilizar esforços para se envolver nas atividades escolares considerando os aspectos cognitivos, motivacionais e comportamentais pertinentes ao processo de aprender e ao desempenho acadêmico.	8 itens	Quanto eu sou capaz de motivar-me para fazer as atividades relacionadas a esta disciplina?

Figura 1 - descrição das dimensões do instrumento de Autoeficácia Acadêmica

Neste texto os dados discutidos referem-se apenas os itens expostos na Figura 1.

*Questão sobre experiência escolar:* ao término da escala foi inserido um espaço no qual o estudante poderia registrar seus comentários sobre a experiência escolar. Para tanto, redigiu-se o seguinte enunciado: *Se desejar utilize o espaço abaixo para escrever outros comentários sobre sua experiência escolar.* Pelo modo como o enunciado foi redigido sabia-se que havia uma possibilidade de que nem todos os participantes respondessem essa questão. Entretanto, tal questão possibilitava aos estudantes uma oportunidade de se manifestarem sobre as experiências escolares livremente. Esse aspecto contribuiu para ampliar a gama de informações coletadas.

#### Procedimentos de Análise de Dados

Os dados qualitativos referentes aos comentários dos estudantes foram transcritos na íntegra. Por meio de análise de conteúdo os comentários foram categorizados em: importância da escola para o futuro e profissão, crítica à escola, postura dos estudantes frente ao aprender.

As respostas obtidas por meio da Escala de Autoeficácia Acadêmica foram analisadas estatisticamente por meio do programa SPSS (versão 17). Os instrumentos que apresentaram menos de 90% de respostas foram excluídos. A confiabilidade da digitação foi conferida aleatoriamente considerando-se 20% dos dados. Para a análise descritiva os resultados serão apresentados por meio da média aritmética, do desvio padrão, do valor mínimo e máximo de cada item aqui pesquisado, a saber: planejar ações para atingir meus objetivos profissionais, contribuir com ideias para a melhoria da minha escola e motivar-me para fazer as atividades relacionadas a esta disciplina. Tais itens foram selecionados para esta pesquisa devido à compatibilidade de conteúdo entre esses e as categorias identificadas.

### Resultados

A princípio serão apresentados os resultados qualitativos. Para tanto serão expostas as categorias e alguns comentários que possam exemplificar as opiniões dos estudantes. A seguir, serão apresentados os resultados quantitativos dos itens aqui analisados.

#### **Percepções sobre experiência escolar - resultados qualitativos**

Dentre os comentários dos estudantes verificaram-se percepções positivas e negativas quanto às experiências escolares vivenciadas por eles. A análise de conteúdo da categoria 'importância da escola para o futuro e profissão' demonstra que parte dos estudantes aqui pesquisados (n = 11) valoriza a escola, como algo importante para o futuro de suas vidas, como pode ser observado no comentário a seguir:

*A escola é o local onde fazemos mais amizades. Também é onde aprendemos aspectos importantes para nossa vida circular. Às vezes topamos com obstáculos na escola que parecem intransponíveis, mas que devemos superar apesar de tudo. A escola é um dos locais onde mais me aplico para poder ter um futuro "melhor"!*

A valorização da escola parece estar ainda mais conectada ao preparo para a atividade profissional que os estudantes exercerão no futuro. O comentário a seguir pode exemplificar essa percepção:

*A minha experiência escolar colaborara para que no futuro eu tenha uma boa qualidade profissional e me ajudará a entrar em um bom emprego.*

O descontentamento com a escola em relação ao preparo para o ingresso no ensino superior também foi verificado, como pode ser observado no comentário a seguir:

*Acredito que só o que é passado em sala de aula não é o suficiente, para ingressar no ensino superior isso faz com que possamos procurar outros meios para adquirir conhecimento.*

Nessa categoria também foram verificadas percepções quanto à: importância de se valorizar a profissão docente, à necessidade de se buscar mais conhecimentos para se ter um futuro melhor, à vontade de ingressar no ensino superior; à dificuldade de se decidir qual carreira será iniciada ao término do ensino médio, à maior complexidade dos conteúdos ministrados no ensino médio, à presença de conteúdos 'chatos', mas reconhecidos como importantes para o preparo para a vida adulta. Dentre essas percepções, pôde-se verificar o reconhecimento dos estudantes em relação à escola.

Em relação à categoria 'crítica à escola' verificaram-se mais percepções negativas do que positivas em relação às experiências escolares. Somente quatro comentários teceram críticas positivas à escola, mais propriamente em relação às professoras de português, como por exemplo:

*Essa matéria é muito boa pois a professora sabe trabalhar bem com a classe em si.*

Os 16 comentários restantes teceram críticas negativas em relação à escola. A insatisfação com a precariedade das condições físicas e estruturais da escola pôde ser observada em comentários que abrangiam a falta de carteiras, de internet e a sujeira da escola. Também puderam ser observadas insatisfações com as estruturas das aulas que foram consideradas monótonas, com a desorganização da escola e com a falta de respeito dos profissionais que atuam na escola em relação aos estudantes. Tais percepções podem ser observadas nos exemplos a seguir:

*Creio que hoje a escola não se encontra em conclusões<sup>84</sup> necessárias para o ensino. A alguns anos atrás tive aula com professores ótimos que me ajudaram a criar maturidade e de forma simples me ensinaram o necessário. A desordem predomina neste local, e é o que contribui e dificulta o trabalho destes profissionais.*

*A minha experiência escolar não são muitos boas principalmente sobre está escola e uma bagunça. Os professores não dão aula, os alunos não vem a escola. A escola e um lixo e cadeiras quebradas, janelas, o desrespeito total ao ser humano. e uma bagunça.*

*Primeiramente quero deixar bem claro que eu tenho uma meta a seguir em minha vida profissional e infelizmente a escola E.E. quase não está me ajudando em nada, porque não tem professores capacitados como química, física, geografia, artes, inglês, devemos tratar a vida escolar do alunos com mais seriedade, o E.E. está em quarto lugar no idesp de X na minha opinião isso deve ser atualizado e se já foi temos uma grande crise no ensino de X porque se o E.E. está em quarto lugar eu nem quero imaginar o nível das outras escolas. Quero deixar bem claro que os professores que tem compromisso com os alunos de encinar realmente foram os que não estão citados nas determinadas aulas a cima.*

Os exemplos acima ilustram como diversas razões aparecem de modo articulado nas percepções negativas expressas nos comentários. Essas percepções multidimensionais em relação às críticas quanto às suas experiências escolares parecem sugerir que os estudantes entendem que a estrutura da escola precisa ser pedagógica e fisicamente estruturada para poder oferecer uma educação de qualidade.

A categoria 'postura dos estudantes frente ao aprender' foi a que recebeu maior número de comentários (n = 23). Nessa categoria foi possível verificar que alguns estudantes acreditam que são responsáveis pela falta de interesse em relação aos estudos, como pode ser observado no comentário a seguir:

*Hoje, nós alunos temos várias fontes de informações, falta interesse de nossa parte.*

*Eu não tento entender o que está acontecendo na aula, apenas "faço" os exercícios para nota e nada a mais.*

Outros estudantes demonstraram percepções em que atribuem o sucesso escolar ao esforço próprio e a uma postura ativa durante as aulas. Os comentários a seguir exemplificam essas percepções:

---

<sup>84</sup> Os comentários dos estudantes foram transcritos exatamente como eles escreveram.

*Não sou uma aluna excelente mas me esforço para entender e estou melhorando cada vez mais.*

*Minha experiência escolar é boa, pois tenho bastante amigos, nossos professores também se tornam nossos amigos, quando tenho dúvida eu pergunto, debato com os meus colegas o assunto da aula.*

Há também estudantes que comentaram sobre as interferências das condições de ensino, das aulas desinteressantes e do comportamento dos demais alunos e professores. O *bullying* e a mudança de escola aparecem entre os aspectos que interferem nas percepções dos estudantes sobre as experiências escolares. Esses comentários ajudam a ilustrar a percepção de agente que os estudantes têm em relação ao processo de aprender.

De modo geral, as percepções dos estudantes sobre as experiências escolares sugerem que esses estudantes aqui pesquisados entendem a educação escolar como importante para o futuro, sendo que para esse futuro possa se tornar realidade é necessária estrutura pedagógica e física da escola, bem como maior envolvimento do estudante com o aprender.

### **Percepções sobre autoeficácia acadêmica - resultados quantitativos**

Na Tabela 1 podem-se observar as médias obtidas por meio das respostas dos estudantes à escala de autoeficácia acadêmica. É interessante lembrar que dentre as possibilidades de respostas um era o valor mínimo e sete era o valor máximo. Médias entre 1 e 3 foram consideradas fracas, entre 4 e 5 foram consideradas moderadas e entre 6 e 7 foram consideradas fortes.

Tabela 1 – Dados descritivos sobre autoeficácia acadêmica.

Item	N	Média	Desvio - Padrão	Mínim o	Máxim o
Quanto eu sou capaz de planejar ações para atingir meus objetivos profissionais	61	6,30	1,20	2	7
Quanto eu sou capaz de contribuir com ideias para a melhoria da minha escola	59	5,10	1,96	1	7
Quanto eu sou capaz de motivar-me para fazer as atividades relacionadas a esta disciplina	61	5,11	1,59	1	7

Por meio das médias observadas na Tabela 1, nota-se que os estudantes aqui pesquisados apresentam uma forte percepção sobre a própria capacidade de planejar ações para atingir os objetivos profissionais. Percepções moderadas foram verificadas em relação à própria

capacidade de contribuir com ideias para a melhoria da escola e para se motivar para fazer as atividades relacionadas à disciplina de Português.

### **Discussão**

Como pôde ser observado, os estudantes demonstraram valorizar as experiências escolares entendendo-as como importantes para o futuro e o preparo para a vida profissional, coincidindo com o verificado em outras pesquisas (ABRAMOVAY e CASTRO, 2003; SPOSITO, 2008). Tal valorização não é ingênua, pois comentam sobre alguns aspectos que parecem ser insatisfatórios, como o preparo do ensino médio para o ensino superior. Apesar de indicarem alguns aspectos que precisam ser melhorados os estudantes aqui pesquisados demonstraram forte percepção de autoeficácia para atingir os resultados profissionais.

A valorização da escola como algo importante para o futuro, não diminui a percepção de que a escola tem que melhorar em vários aspectos na estrutura pedagógica e física. Isso pôde ser verificado por meio das críticas tecidas em relação à escola, as quais pontuaram mais aspectos negativos do que positivos. Os estudantes têm condições de tecer críticas negativas à escola, mas percebem-se moderadamente capazes de contribuir com ideias para a melhoria da mesma, como pode ser verificado pelos resultados quantitativos. Em outro estudo (AZZI, GUERREIRO-CASANOVA e DANTAS, 2010), realizado com uma amostra maior, a capacidade percebida para contribuir com ideias para a melhoria da escola teve a menor média verificada dentre diversas outras tarefas escolares. Talvez a moderada percepção aqui verificada possa ser decorrente do fato de que os 62 estudantes participantes desta pesquisa, que decidiram expressar suas opiniões, sejam mais conscientes dos seus papéis dentro das escolas. No entanto, seria desejado fortalecer a essa percepção. Proporcionar condições para a real participação dos estudantes nas discussões sobre as vivências escolares é necessário a fim de se possibilitar a integração dos estudantes à escola, auxiliando a ampliar a valorização do cotidiano escolar. Isso poderia contribuir para elevar a crença de autoeficácia para se contribuir com ideias para a melhoria da escola (AZZI, GUERREIRO-CASANOVA e DANTAS, 2010). Nesta direção, incentivar o protagonismo juvenil e a participação dos estudantes nos mecanismos de gestão democrática da escola poderiam constituir metas a serem atingidas (ZIBAS et al., 2006; PARO, 2011).

A preocupação com o futuro foi um aspecto identificado nas respostas dos estudantes. Vale sinalizar que se preocupam quanto ao o que fazer no futuro e reconhecem que nem sempre recebem suporte suficiente da escola no que diz respeito ao conteúdo. Mais do que se preocupar sobre o futuro, vale indicar a necessidade de espaços no ambiente escolar que possibilitem reflexões acerca de projeto de vida que incluam a questão profissional. Os dados

de pesquisa de Ribeiro (2003) com jovens paulistas de escolas públicas revelaram que os principais pedidos deles em relação ao mundo do trabalho giram em torno de auxílio para pensar no futuro profissional e espaço para reflexão e construção de seu projeto profissional. Especificamente sobre a postura frente ao aprender, os estudantes aqui pesquisados atribuíram a motivação tanto ao aluno quanto a escola. Parecem indicar que o fazer ou o não fazer as atividades escolares está sob a responsabilidade deles próprios, mas aspectos externos aos estudantes também podem interferir na percepção da motivação para aprender. Por meio dos resultados quantitativos verificou-se percepção moderada quanto à própria capacidade de se motivar. A princípio, essas percepções parecem retratar a concepção de que a motivação dos estudantes é decorrente de uma complexa inter-relação entre aspectos cognitivos e sociais (AZZI e POLYDORO, 2010). Destaca-se, então, a necessidade de se pensar em meios de se proporcionar condições, como utilização de diversas estratégias de ensino, dentre outras, para que os estudantes possam adotar posturas mais compatíveis frente ao aprender.

A questão da sociabilidade do espaço escolar foi algo reconhecido pelos estudantes em seus comentários como revelou o primeiro relato abordado neste trabalho. Eles reconhecem a escola como espaço para conversar e conhecer outras pessoas. A sociabilidade juvenil é um aspecto importante para se refletir sobre questões educacionais. Abramovay (2004) indica a possibilidade de estimular formas diversas de convivência social para um caminho do avanço no trabalho educativo.

As respostas qualitativas relativas as experiências escolares dos estudantes proporcionaram uma modesta ampliação do conhecimento que se tem sobre o que pensam os jovens em relação à escola. Apenas uma modesta ampliação, pois dos 636 participantes da pesquisa sobre variáveis motivacionais, menos de 10% fizeram apontamentos sobre suas experiências. Pesquisas na direção de conhecer os jovens estudantes contribuem para que se melhor compreenda a complexa rede que os engloba.

As médias das crenças de autoeficácia encontradas revelam ser animadoras, mesmo havendo alguma variância entre elas. Talvez ainda faltem iniciativas que promovam a instrumentalização dos estudantes para que suas crenças sejam mais fortalecidas pelas próprias ações. Sugere-se que as iniciativas integrem aspectos do aprender, de atuação escolar e de planejamento para o futuro acadêmico e profissional associada à estrutura escolar. Faz se necessário buscar a ampliação do conhecimento sobre as percepções de crença de autoeficácia acadêmica e os demais aspectos motivacionais que circundam o estudante de ensino médio. Mais além, buscar a integração desse conhecimento com os assuntos complexos que foram sutilmente abordados nos resultados, como o protagonismo e a sociabilidade

juvenil colocam-se como uma importante meta a ser atingida, requerendo maior exploração sobre essa temática e articulando áreas de conhecimentos.

### Referências

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Ensino Médio: múltiplas vozes**, Brasília: Unesco, Ministério da Educação, 2003.
- ABRAMOVAY, M.(Coord.) **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, Ministério da educação, 2004.
- AZZI, R. G.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; DANTAS, M. A.; MACIEL, A. C. DE M. Academic Self-efficacy and Learning and Study Strategies: Brazilian students' perceptions. In: 15TH BIENNIAL OF THE INTERNATIONAL STUDY ASSOCIATION ON TEACHERS AND TEACHING, 5 – 8, July 2011. BRAGA, UNIVERSITY OF MINHO – PORTUGAL. BRAGA, 2011.
- AZZI, R. G.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; DANTAS, M. A. Autoeficácia acadêmica: possibilidade para refletir sobre o Ensino Médio. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 51-67, jan./jun. 2010.
- AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. O papel da autoeficácia e autorregulação no processo motivacional. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, MS. E. R. **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis: Vozes. 2010. pp. 126-144.
- BANDURA, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational psychologist**, v.28, n.2, p.117-148, 1993.
- BANDURA, A. **Self-efficacy, the exercise of control**. New York: Freeman and Company. 1997.
- COSTA, E. R.; BORUCHOVITCH, E. Auto-eficácia e a motivação para aprender: considerações para o desempenho escolar dos alunos. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. São Paulo: Alínea, 2006. p. 87-109.
- PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria Social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA; AZZI; POLYDORO. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- PARO, V.H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011. 248p.
- POLYDORO, S.A.J.; GUERREIRO-CASANOVA, D.C. Escala de Autoeficácia na Formação Superior: construção e estudo de validação. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v.9, n.2, p. 267-278, 2010.
- RIBEIRO, M.A. Demandas em Orientação Profissional: Um Estudo Exploratório em Escolas Públicas. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 2003, 4 (1/2), 2003p. 141-151
- SCHUNK, D.H. Self-efficacy and education and instruction. In: MADDUX, J.E. (ed.) **Self-efficacy, adaptation and adjustment- theory, research and application**. New York: Plenum Press, 1995. p. 281-303.

- SPOSITO, M.P. (Des)encontros entre os jovens e a escola. In: FRIGOTO, G.; CAIVATTA, M. (org). **Ensino Médio ciência , cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p.73 – 91.
- \_\_\_\_\_. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da Juventude Brasileira, Análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008. p.87-127.
- TEIXEIRA, M. L. T. Juventude, exclusão e processos educativos. In: AZZI, R. G.; GIANFALDONI; M. H.T.A (Orgs.). **Psicologia e Educação**. Série ABEP Formação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 239-253.
- ZAMBOM, M. P; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J.; DE ROSE, T. M.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C. Relations entre perceptions de la structure de la classe, auto-efficacité, buts 'accomplissement, stratégiesd'apprentissage et performance dans un groupe de brésiliens. In: Congres de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique em Education, UNESCO. Paris: 2011.
- ZIBAS, D.; FERRETTI, C.; TARTUCE, G. A reforma do ensino médio e o protagonismo de alunos e pais. In: VITAR, A.; ZIBAS, D.; FERRETI, C.; TARTUCE, G. (Orgs.). **Inovações no Ensino Médio**: Argentina/Brasil/Espanha. Brasília: OEI, Líber livro e São Paulo: FCCH, 2006.
- ZIMMERMAN, B.J. Self-efficacy and educational development. In: BANDURA,A. (Ed). **Self-efficacy in changing societies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 1- 45.

## Jovens Universitários e Projeto de Vida

**Eliana Porto da Rocha**<sup>85</sup>

**Carmem Lúcia Teixeira**<sup>86</sup>

### Resumo

Este trabalho sobre jovens universitários e Projeto de Vida, tem como foco compreender as reflexões que os jovens e adolescentes fazem acerca da construção e da partilha de conhecimentos sobre a vida futura. Participaram deste estudo, 15 jovens universitários entre 17 e 25 anos, acadêmicos regularmente matriculados em cursos diversos, cursando entre os 1º e o 4º períodos da graduação de duas Universidades em Goiânia, sendo uma Pública e a outra Privada. Enfatiza-se, aqui, o período de vida acadêmica como momento propício para a elaboração do Projeto de Vida, devendo este, contemplar todo o ser, de maneira integral. Desse modo, foram realizadas rodas de conversa com o objetivo de refletir sobre o significado do ambiente universitário na vida dos/as jovens, verificar se, no presente momento da vida, eles/elas pensam no projeto pessoal de vida para o futuro; e em que a Universidade é significativa na elaboração de seus projetos. Os resultados mostram que o espaço universitário é, de fato, significativo na vida dos/as jovens. Também se evidencia a necessidade de políticas voltadas para a qualidade de vida acadêmica e assim garantir a qualidade nos serviços acadêmicos prestados aos jovens, como implementação e intensificação dos programas de habilidades de vida acadêmica nas políticas de assistência estudantil para ajudá-los a enfrentar as diversas situações encontradas na academia, bem como visualizar os seus projetos e encontrar maneiras eficazes que possibilitem a sua concretização.

**Palavras Chaves:** Juventude; Espaço Universitário; Projeto de Vida.

O assunto desenvolvido neste trabalho recebe diferentes conceitos e denominações, de acordo com o saber de cada área da academia e da pesquisa. Dentre estas visões, destaca-

---

<sup>85</sup> Eliana Porto da Rocha é graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO), Especialista em Juventude pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE / BH), bolsa financiada pelo Programa de Qualificação da Casa da Juventude (CAJU), é psicóloga responsável pelo Programa de Acompanhamento a Pessoas Grupos e Famílias da Casa da Juventude Pe. Burnier Instituto de Formação Assessoria e Pesquisa

E-mail: [psicossocial@casadajuventude.org.br](mailto:psicossocial@casadajuventude.org.br) / [elianaporto@hotmail.com](mailto:elianaporto@hotmail.com)

<sup>86</sup> Carmem Lúcia Teixeira é graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Mestre em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO), professora da Pós Graduação em Juventude no Mundo Contemporâneo, professora titular da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Goiás, assessora educacional da Casa da Juventude Pe. Burnier Instituto de Formação Assessoria e Pesquisa com ênfase na Pastoral da Juventude Latino Americana.

E-mail: [pesquisa@casadajuventude.org.br](mailto:pesquisa@casadajuventude.org.br)

se a juventude como grupo social com características peculiares nos diferentes setores: jovens trabalhadores, do campo, estudantes, universitários, indígenas, entre outros. Neste estudo, abordaremos a juventude universitária, no seu contexto diversificado e plural. Queremos promover a reflexão sobre o significado do ambiente universitário na vida dos/as jovens, verificar se no presente momento da vida, eles e elas pensam no projeto pessoal de vida para o futuro e em que a Universidade é significativa na elaboração de seus projetos.

Por entre os vários lugares pelos quais os jovens e adolescentes circulam, o contexto universitário se configura enquanto ambiente e espaço favorável à reflexão e orientação sobre o Projeto de Vida. Este período da vida se configura como fase propícia à construção de projetos. Considera-se esta fase como o “cenário” de “estreias” e das “primeiras vezes” e de tempo para fazer escolhas. Portanto, torna-se curioso investigar o que os adolescentes e jovens universitários pensam sobre o assunto, pois tal projeto não deve se esgotar no profissional. É fundamental que construam seu projeto pautado na decisão a respeito de si mesmos, nas escolhas e na busca constante acerca do modo de ser e estar no mundo e no que poderá vir a ser, a partir das suas possibilidades.

A juventude presente em 162 países, corresponde a um total de 1 bilhão e 774 milhões de jovens, distribuídos nos 5 continentes da seguinte forma: África 305 milhões: 17,1%, América 233 milhões: 13,1%, Ásia 1 bilhão e 87 milhões: 61,2%, Europa 141 milhões: 4,9%, Oceania 8 milhões: 0,4% (DICK, 2003). Para este pesquisador, os Países com mais jovens, por ordem de classificação, são: 1º Índia 331 milhões, 2º China 319 milhões, 3º EUA 64,4 milhões, 4º Indonésia 62,9 milhões, 5º Paquistão –54,2 milhões, 6º Brasil 51,7 milhões, 7º Bangladesh 45,7 milhões, 8º Nigéria 45,4 milhões, 9º México 31,7 milhões, 10º Rússia 31,1 milhões. Da população mundial de jovens, 85% deles vivem em países em desenvolvimento, como o Brasil. Isto significa, que a juventude representa uma porcentagem considerável da população brasileira (ABDALA, 2003, p. 125). O Brasil tem 34 milhões de jovens na faixa etária de 15 a 24 anos, o que representa 20% da população. Ampliando o recorte etário para 29 anos, teremos 47,9 milhões de cidadãos (28,2% da população). Quanto a dados mais recentes, os resultados relativos à amostra do Censo 2010 serão divulgados a partir do final de 2011 e ao longo de 2012 ([www.sidra.ibge.gov.br](http://www.sidra.ibge.gov.br)).

O prolongamento da fase da juventude para além do período da adolescência, que em outros tempos, caracterizava-se como início da idade adulta, se deu em decorrência das mudanças culturais e sociais as quais têm provocado o adiamento de algumas experiências: permanência na escola como etapa essencial à condição juvenil, imprescindível na preparação para o mundo do trabalho e formação cultural; retardamento da busca pela independência financeira; necessidade de ajuda da família para investir na formação e a conseqüente entrada no mercado de trabalho. Essa mudança relaciona-se, igualmente à falta de postos de trabalho

e à necessidade de preparar-se cada vez mais e melhor para a concorrência estabelecida na ordem econômica vigente (ABDALA, 2003).

As diversidades ideológica, religiosa e cultural, são marcas que diferenciam os moradores do interior, do campo, das capitais e das regiões do país e apresentam características muito próprias, manifestando também seus diferentes interesses por meio de produções grupais: rap, samba, desenhos, teatro, movimentos políticos, religiosos, raciais, culturais, dentre outros. A partir de suas manifestações, eles têm a possibilidade de responder a uma realidade social, ao mesmo tempo em que vivenciam situações fundamentais para seu crescimento: afetividade, criatividade, construção de objetivos e, sobretudo, identidade. Assim, pode-se dizer que o conceito de juventude como grupo, com características comuns é uma construção social e cultural e se vincula a realidades específicas, épocas determinadas, relações sociais e experiências culturais definidas. Seus limites são dados por uma faixa etária, a qual muda em decorrência de variáveis temporais, sociais e culturais. Partindo dessas considerações, pode-se dizer que a juventude é heterogênea e seu conceito pode ser pluralizado, denominando-o de juventude ou “juventudes”.

No entanto, a visão de “juventude” classifica-se como um conjunto para melhor compreender as especificidades do todo; e “juventudes,” como forma de fazer as leituras das realidades e especificidades de maneira peculiar, respeitando os princípios de cada estilo, lugar, realidade e espaço dentre outros (DICK, 2003).

O autor acima nos lembra de que para este conceito “juventudes”, ou “juventude” e adolescência (considerada como momento de desenvolvimento e preparação) é fundamental destacar a importância da *moratória vital*. Trata-se de um período de tempo em que algo lhe é dado como crédito e que dispõe, mais do que pessoas com mais idade, de uma reserva energética do corpo que depende da idade, sendo uma realidade que nasce de dentro do jovem. Portanto, a moratória vital é uma característica da juventude e que não muda por classe social, raça, ou cor, porém, depende do conjunto de suas forças disponíveis, de sua capacidade produtiva, de suas possibilidades de deslocamento e de sua resistência ao esforço.

Contrária à moratória vital que é da natureza dos jovens, a *moratória social* depende de condicionamentos externos que os adultos criaram para os jovens seguirem, mesmo que tome forma no que diz respeito aos aspectos jurídicos e normativos. É posta como uma atitude pedagógica criada para o mundo juvenil como forma de os adultos transmitirem aos jovens seus valores e sua tradição. “A “moratória social” pode ser dita como um “dom” condicionado que é dado ao mundo juvenil como expressão da sociedade para a juventude e para tanto deve ser “construído” e direcionado” (DICK, 2003, p. 15). A partir dos conceitos de moratória social e moratória vital pode-se compreender melhor como os jovens constroem a juventude ao longo da história. E essa construção histórica acontece ao seu modo em cada lugar, em sua

origem, respeitando tempo, espaço e realidade sociopolítica; nas variadas cidades, estados, regiões, países e no mundo inteiro.

E por mais que a faixa etária e algumas características subjetivas e biológicas aproximem-se, esses dois olhares se inter-relacionam como categoria social, pois o contexto socioeconômico e cultural proporciona experiências, realidades e juventudes diversas. Definir e caracterizar juventude envolve uma complexidade de fatores como: diferenciação com adolescência, pluralidade de culturas e estilos, localização de grupos etários, sentido histórico e antropológico, categorização social e conflito geracional, bem como potencial e experiências.

ABRAMO (2005) afirma que a adolescência se caracteriza como período de desenvolvimento e preparação; e a juventude como um período de inserção social, experimentação intensa e definição de identidades. Ambas são parte da condição juvenil, e confere direitos à formação, à inserção e à participação.

O jovem tem, além do espaço familiar, uma multiplicidade de experiências de socialização como a escola, a universidade, a cultura e o lazer. Essa variedade possibilita perceber a condição juvenil e suas diferentes realidades, na relação de dependência da família de origem, na situação social, matrimonial, na condição de maternidade e paternidade (ABRAMO, 2005). A avaliação dessas situações pode ajudar a construir a condição juvenil (momento de vida) e a situação juvenil (o que faz), a participação e percepção acerca da política, do debate, da intenção em contribuir e da formulação de novas políticas. Faz sentido dizer que a tecnologia e os meios de comunicação têm grande relevância na construção da subjetividade dos jovens. A era digital e da imagem imprimem um novo jeito de ser do sujeito jovem, sinalizando quem ele é, de onde vem e o que comunica, expresso principalmente por meio da linguagem corporal (pircens, tatuagens, adereços, bonés, roupas, tênis), dentre outros.

### ***O Que é Projeto de Vida***

Para GONZÁLEZ-QUEVEDO (2001), "Projeto" significa, plano, aspirações, desejos de realizações, de fazer algo que se projeta para o futuro. Este conceito de vida humana como "pro-jeto" parte da filosofia existencialista em que se explica a existência humana com uma característica diferenciada, ou seja, a vida humana nos é dada como tarefa ou projeto a ser realizado e não como algo que está pronto e acabado. A palavra "projeto" (do latim *projectus*) significa algo que é "lançado para adiante", "arremessado" ou "atirado" longe e com força (p.15).

Para este autor, o "projeto de vida" não deve ser elaborado apressadamente, como invenção de um momento de euforia, mas deve nascer, crescer, amadurecer e finalmente ser

colhido como fruto de um processo que chegou à maturidade. Não é uma decisão isolada das demais circunstâncias da vida, mas precisa responder aos anseios mais profundos da pessoa humana. Ressalta que, para elaborar o Projeto de Vida o primeiro passo será querer vencer as dificuldades de programar a vida. Esta é uma forma de reagir contra uma cultura secularizada que desorganiza a vida das pessoas e altera a programação de tudo. Mesmo com as imprevisibilidades da vida social, descompasso e fragmentação, é necessário refletir e escolher uma maneira pela qual se deseja viver a própria vida para que assim lhe confira um sentido mais profundo.

Por outro lado, a construção do projeto de vida é marcada pelo contexto sóciopolítico no qual vivem os adolescentes e jovens, e na maioria das vezes, as condições desse contexto são determinantes nas decisões de elaboração do seu projeto. Dessa forma, torna-se imprescindível a criação de espaços que apoiem a discussão e reflexão das diferentes realidades. Também que ofereça recursos favoráveis à construção da autonomia e da identidade. Elaborar o Projeto de Vida implica orientações metodológicas organizadas em: princípios e critérios para elaboração, desafios e linha de ação, para que assim se desenvolva um projeto autêntico, visando o desenvolvimento da autonomia e construção da identidade. Aqui se torna importante mencionar o potencial criativo citado por (WINNICOTT, 1970; 2005), onde cada pessoa vai desenvolver seu projeto usando sua criatividade, impressa com características únicas e originais.

SERRÃO e BALEIRO (1999), dizem que a história de vida de uma pessoa começa antes do seu nascimento, onde a criança nasce para a família e a sociedade e por sua vez, está ligada ao projeto dos pais. Na adolescência acontece um segundo nascimento, pois o jovem quer decidir a sua vida, escolher o próprio caminho. É o momento em que escolhas poderão ser feitas e projetos começam a ser construídos a partir da visão que o adolescente tem de si mesmo, das suas potencialidades e daquilo que deseja alcançar. Afirmam ainda que, por se tratar de um processo de formação da identidade, surgem dúvidas e questionamentos importantes, e às vezes não é fácil ter respostas para perguntas que têm grande significado: por que estou aqui; para que estou aqui; que poder tenho sobre minha vida, meu corpo e o ambiente; qual o sentido da vida e da existência.

ORTEGA (2006) ressalta que na concepção de identidade a pessoa passa por diferentes processos de subjetivação na constituição de si, e esta constituição pode inferir ou não nas identidades prescritas nos níveis social, cultural e político, sendo estas, condição necessária para marcar o jeito de ser, interferir no mundo e desenvolver a confiança em “nós” e no outro. E esse “outro” poderá significar e estar presente nas relações próximas, nos vínculos familiares, nas instituições e nas situações cotidianas.

TEIXEIRA (2005), compreende-se a pessoa como uma totalidade. Ressalta que o processo de elaboração do projeto de vida deve contemplar a dimensão da pessoa na sua globalidade: profissão, espiritualidade, as relações social e afetiva sexual. Assim, há uma multiplicidade de fatores emergentes que impulsionam para a necessidade de dividir as frustrações, pensar a autonomia e questionar a realidade; verificar as condições que impedem ou possibilitam a imaginação do projeto; imaginar a realização dos sonhos e as dificuldades encontradas para realizá-los; perceber o esforço feito, o tipo de apoio que é buscado e o estabelecimento das redes de diálogo.

Para esta autora, é preciso ter claro que ao pensar o projeto de vida é necessário conectar-se e manter as relações fundamentais: conosco, com o nosso mundo interior, com a natureza, com o transcendente, com outras pessoas e com a sociedade. Tudo isso nos coloca além de nós mesmos à procura de um sentido mais profundo de realização diante do potencial e valor da vida humana. Portanto, nesse processo relacional e de totalidade de ser pessoa, a sugestão de um projeto para a vida não é apenas para servir como realização de tarefas, é um colocar-se como protagonista da própria vida, como sujeito da própria história, no exercício da autonomia e liberdade e de procura de um sentido para a vida.

A pessoa humana traz consigo a possibilidade de abertura ao infinito: a transcendência. para além da matéria, para o mistério, a crença, ir além de si mesmo e realizar os desejos mais profundos de felicidade plena. A necessidade humana de transcender revela a busca do discernimento e autoconhecimento. Essa capacidade humana de autotranscender-se, sair de si, descentrar-se de si mesmo é essencial para a realização de um projeto com atitudes verdadeiras e autênticas. PENENGO (2001), considerando toda pessoa é livre para escolher o que quer ser e o que quer fazer com sua vida. Assim, o processo de planejar o projeto necessita de uma percepção para além de si mesmo/a, da perspectiva de mercado e da escolha profissional; requer compreensão da linguagem social e tudo que nos afeta: a globalização, as mudanças econômicas, a substituição da mão de obra pela máquina, o sistema que confunde e desnorteia as pessoas, para assim descobrir os caminhos possíveis.

Dessa forma, (SERRÃO & BALEIRO, 1999) sinalizam que acompanhar e ajudar o/a jovem a imaginar o seu futuro, a “mergulhar” dentro de si para descobrir os seus desejos, sonhos, possibilidades e meios para realizá-los são contribuições expressivas e marcantes nos processos individuais e coletivos. Dessa maneira, espera-se que a trajetória de escolher se torne mais fácil, mais leve e satisfatória. NASCIMENTO (2006), ressalta que é importante compreender quem são os sujeitos-adolescentes e jovens de cada geração e o estilo de vida que desenvolvem. Se eles buscam questionar regras e valores, em quais que condições eles vivem, o que pensam, o que sentem e como agem em relação às suas vidas, às adversidades e aos seus projetos de futuro. Nessa fase da vida, vale reforçar o apoio dos pais e auxílio de

educadores para que assim consigam efetivar ou direcionar com maior facilidade seus projetos.

É imprescindível mencionar a importância de políticas públicas no nível da promoção e da prevenção da saúde e da vida, estas políticas por sua vez, ainda são limitadas, e quando criadas, visam favorecer a um público em situação de vulnerabilidade, ainda assim, limitadas e insuficientes. No assunto discutido, as políticas voltadas para a promoção da saúde seriam aqui destinadas ao desenvolvimento de habilidades de vida para que adolescentes e jovens vislumbrem a realização de seus projetos (NASCIMENTO, 2006). MURTA (2008), afirma que Habilidades de Vida são capacidades para comportamento adaptativo positivo, visam desenvolver de modo integrado diversos fatores de proteção à saúde e possibilitam negociar e enfrentar eficazmente as demandas e desafios do cotidiano.

NASCIMENTO (2006) relembra que o sentido de preparação para a vida permeia entre o desenvolvimento de habilidades para lidar com as demandas do cotidiano e também, o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, específicas para lidar com as demandas do meio acadêmico, que sustente as circunstâncias necessárias para alcançar a realização e o bem-estar na vida, por meio dos anseios, das possibilidades, da organização para a realização como, terem uma profissão, um trabalho, constituir família, ter acesso a bens de consumo como, casa, carro, dentre outros.

### ***Contribuição da Psicologia***

Para programar a vida futura, é preciso primeiro situar-se no presente: é necessário distinguir o *eu ideal* do *eu atual*, pois se o eu ideal estiver muito distante das possibilidades do eu atual, as decisões da pessoa poderão ser irreais ou insuficientes. E aí poderá travar constante luta entre a pessoa que se é e aquela que gostaria de ser. Nietzsche, explicita que “O eu que sou tem saudades do eu que gostaria ser” (GONZÁLEZ-QUEVEDO, 2001, p. 57).

De acordo com o autor acima, a psicologia poderá ajudar as pessoas a elaborarem melhor a sua liberdade efetiva, para assim poder realizar o que se deseja. Por isso, entende-se que toda pessoa é essencialmente livre, mas por razões da história de vida e situações do presente ou do passado, a sua liberdade efetiva poderá está psicologicamente diminuída. A Psicologia, ao estudar o desenvolvimento da adolescência, entende o fenômeno adolecer não meramente como um acontecimento individual. Ele é também uma experiência coletiva que passa a existir somente a partir da permissão cultural e social. Quanto ao sujeito jovem, esta ciência não sinaliza estudos específicos sobre esta faixa etária. Acredita-se que a vida segue seu curso dando continuidade à fase anterior, agora com maior consistência.

ERICKSON (1976), aponta que na adolescência torna-se imprescindível a definição de identidade, a partir da qual o adolescente se apresentará ao mundo e possivelmente dará pistas de como conduzirá as fases posteriores. Assim, sua definição abrange três aspectos: sexual, profissional e ideológico, sendo que este último compõe-se de valores morais, religiosos e culturais. Esta identidade define as identificações da pessoa e representa uma totalidade do ser com o intuito de dar estabilidade e originalidade. Considera que as fases de evolução psicossocial correspondem à aquisição de algumas potencialidades, e esta aquisição deve se realizar em sua interação com o mundo. Isto significa que existem momentos e condições favoráveis tanto a nível externo quanto interno que sinalizam quando o sujeito está pronto para lançar-se.

WINNICOTT (1968; 1975), sinaliza o processo de desenvolvimento do sujeito como uma capacidade inata. Assim, a pessoa necessita de um ambiente que favoreça o seu desenvolvimento emocional e um bom crescimento. Além do papel da família, este ambiente se constitui na identificação com grupos sociais e na sua visão de mundo (política, religião), favorecendo que este sujeito caminhe na perspectiva de alcançar a maturidade. Portanto, ter o potencial que é inato implica em dispor-se do ambiente como forma de facilitar a transição de dependência para independência, de forma gradual e também como maneira de ajudar o amadurecimento.

Dessa forma, considera-se que para ser criativa uma pessoa tem que existir, pois ser criativo significa que o ser está vivo e essa criatividade se revela no fazer e no ser. O processo de crescimento mental estabelece padrões básicos no início do desenvolvimento e ao longo da vida é necessário interferir, fazer, refazer e mudar padrões. Uma pessoa pode mudar esses padrões buscando oportunidades ou aquilo que deseja e fazendo escolhas importantes para a sua vida, daí o espaço para a criatividade. No ato criativo a pessoa fortalece o sentimento de estar viva e de ser ela mesma, o que é extremamente saudável. Viver no mundo que é criado por nós significa que, embora partilhemos experiências e nos identificamos com outras pessoas, não temos que viver no mundo delas nem elas no nosso (WINNICOTT, 1970; 2005).

A partir das considerações dos autores mencionados acima, pressupõe-se o período de adolescência e juventude como propício para pensar e refletir sobre o Projeto de Vida. Tendo em vista esta fase como “cenário” de “estreias”, re-apresentação ao mundo, onde muitas coisas serão vivenciadas pela primeira vez. Por isso, torna-se pertinente e curioso ajudá-los a pensar sobre o projeto que desejam para suas vidas.

Para ROCHA (2006), faz se necessário, promover um encontro do/a jovem consigo próprio, para que assim ele possa olhar a vida, as situações que lhe cercam e reconhecer seus propósitos. Esse cuidado coloca o jovem e o adolescente no lugar de responsável por si, comprometido e atento ao que pode e faz em sua vida e no mundo. Embora pareça

complicado e nem sempre se consegue realizá-lo, é fundamental fazer esse caminho, é complexo, porém necessário e possível para todas as pessoas. Destaca que isso só será possível a partir de uma escuta que considere aquilo que os jovens e adolescentes têm a dizer a respeito de si próprios, do mundo e aponta para a construção de projetos, bem como o sentido que cada um dá para os sonhos individuais e coletivos, o seu lugar na sociedade, às suas relações e às suas aspirações. É necessário que seus interesses sejam brotados, vistos, crescidos, regados e fortalecidos.

Para enfatizar, ERICKSON (1976) acentua que a identidade sexual dos jovens e adolescentes está relacionada à apropriação do seu papel sexual e suas relações, sendo o outro a expansão do eu; e a identidade profissional está acerca da marca que imprime no mundo, no desenvolvimento de outras relações além da família, do grupo social de pertença, ao assumir responsabilidades que implica na capacidade de produzir e de sentir-se ativo dentro do grupo social, gerando a necessidade de independência.

De acordo com este autor, essa necessidade de independência caminha para a intimidade, que diz respeito ao transcender-se para além do que se é e assumir o mundo e a si mesmo de maneira concreta, agora não mais tão centrada em si, mas expandindo-se para aglomerações; desenvolver a capacidade de confiar, buscar estabilidade nos vínculos amorosos; desejo de fazer escolhas profissionais e ampliação do eu individual para um “eu” mais coletivo, como a identificação na relação com outras pessoas. Esse processo culmina pela constituição de família e criação de filhos, o centrar-se na realização, na criação profissional e contribuição social, ou ainda, no engajamento com outras pessoas e comprometimento com a próxima geração.

### ***Ensino Superior no Brasil***

Não se pretende aqui fazer uma explanação intensa sobre o ensino superior no Brasil, trata-se de dizer que o cenário da educação universitária tem expandido bastante nos últimos anos, havendo aumento significativo para oferta de vagas e o número de ingressantes nas universidades, faculdades e instituições privadas de educação. Por isso não se sabe ao certo como se dá a manutenção e o desempenho desses jovens na universidade. O relatório A Educação Superior no Brasil do Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe, UNESCO (2002), cumpre esse papel de apontar características relevantes perante os possíveis caminhos e descaminhos da educação superior.

SOARES (2002), afirma que, embora na década de 90 tenha ocorrido um aumento significativo de vagas no vestibular da rede pública de ensino, a rede privada atingiu o maior percentual de aumento: 147,9%. Esse indicador sinaliza que um número significativo de

jovens não tem acesso ao ensino público gratuito, tendo apenas a opção de custear seus estudos de nível superior. A rede privada de ensino, oferece desde 1990, aproximadamente 70% das vagas de vestibular, enquanto que a pública, apenas 30%. Junto a essa realidade crescente, intensificou-se no governo do Presidente Lula, a expansão universitária por meio do aumento de vagas, campus universitários e criação de novas universidades federais, através do plano de reestruturação e expansão das universidades federais. Porém, com o aumento das universidades privadas e a limitação de vagas nas universidades públicas, o governo lança seus esforços na direção do ProUni, oferece bolsas aos alunos de baixa renda para estudarem em universidades particulares.

Embora o número de vagas tenha aumentado em todo país, considera-se ainda restrito o acesso de jovens de baixa renda aos cursos de graduação, muitos deles encontram-se nas Universidades privadas por diversos motivos: precariedade na educação básica de modo a permitir o acesso nas instituições federais por meio do vestibular; os cursos das universidades federais em sua maioria, inviabiliza parcialmente ou totalmente a continuidade ou o acesso do/a jovem no mercado de trabalho, devido às elevadas cargas horárias e na maioria das vezes, má distribuição dos horários das aulas, dificultando mais ainda a inserção do aluno ao ensino público. Dessa forma, uma alternativa que os jovens tem é, buscar uma bolsa ou financiamento para cursar o ensino superior em instituição privada envolverá toda a família e gera a necessidade do jovem conciliar elevada carga horária de trabalho com estudo, comprometendo a qualidade da sua formação profissional.

## **Metodologia**

Neste trabalho foi utilizada como recurso a roda de conversa, inspirada nos círculos de cultura de Paulo Freire (1980). A roda de conversa, consiste em dialogar sobre qualquer tema de maneira que todos têm direito a falar e ouvir, de modo dialógico, na tentativa da superação de juízo de valores entre os saberes popular e científico: “nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão do mundo, ou tentar impô-la, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa”, (Freire, 2005, p. 100), assim, recobre-se o sentido da reflexão sobre a posição do ser humano no mundo e a sua ação transformadora.

Participaram deste estudo, 15 jovens universitários entre 17 e 25 anos, acadêmicos regularmente matriculados em cursos diversos, cursando entre o 1º e 4º períodos da graduação, sendo 12 oriundos da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/GO e 3 da Universidade Federal de Goiás - UFG, ambas situadas no CAMPUS / Goiânia. O estudo foi desenvolvido no primeiro semestre do ano de 2011. Os pré-requisitos utilizados para escolha dos selecionados foram: o período do curso de graduação (1º ao 4º) e faixa-etária. No Brasil

considera-se jovem os sujeitos com idade entre 14 e 29 anos. No que se refere ao perfil dos 15 participantes deste trabalho, vale considerar os aspectos a seguir: 7 possuíam bolsa integral pelo ProUni; 1 beneficiava-se do Vestibular Social (bolsa de 50%) e os demais estudam na UFG ou pagavam mensalidades integrais. Quanto à denominação religiosa, 12 se declararam católicos, destes, 3 participavam de grupos nas comunidades; 2 declaram-se cristãos protestantes da Assembleia de Deus. Sobre as condições de moradia, alguns moravam com a família, parentes, esposo, sozinho, e outros dividiam moradia com amigos; 7 moravam na Casa de Estudantes Universitários. Sobre a origem, 4 moravam em Goiânia e 3 vieram do interior do estado de Goiás; os demais vieram de outros estados do Brasil: 2 do Maranhão, 3 do Pará, 2 de Minas Gerais e 1 do Piauí. Goiânia é um polo universitário e por ser considerada uma cidade bem localizada, recebe semestralmente um fluxo grande da população jovem que vem para cá estudar, oriunda da região metropolitana, do interior do estado, de outros estados do Brasil e além disso, de outros países por meio de convênio.

A estrutura da roda de conversa teve em seu eixo integrador as seguintes questões: Qual significado do ambiente universitário na vida dos jovens e verificar se no presente momento da vida, eles e elas pensam no projeto pessoal de vida para o futuro. Foram realizadas três rodas de conversa, sendo a 1ª roda com 7 participantes (noturno), a 2ª e 3ª com 4 participantes cada (matutino e vespertino). Os jovens assinaram o termo de consentimento em duas vias (objetivos da pesquisa, utilização dos dados, permissão para filmagem) e preencheram uma ficha contendo seus dados pessoais: nome completo, idade, sexo, curso, período, cidade de origem, IES, condições de moradia em Goiânia, renda familiar, etnia, se possui algum benefício (bolsa). Os materiais utilizados foram: roteiros de roda de conversa, papel A4, pincel, fita crepe, colchonetes para sentar-se em círculo, filmadora, aparelho de som e CD. Quanto aos recursos humanos, contou-se com um colaborador para a filmagem e a pesquisadora para coordenar a roda de conversa.

### **3.2. Resultados e Discussão**

#### Quadro 1: Questões selecionadas para o estudo

<p><b>O significado da Universidade na minha vida</b></p> <p>1- Escrever no papel as três palavras que vem no seu pensamento quando você pensa na palavra <b>UNIVERSIDADE</b>.</p> <p>- Como você vê a Universidade?</p> <p>- Como imagina que a universidade vê você?</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2- Você tem uma idéia do que é Projeto de vida? Já ouviu falar? Para que Serve?

**3-Entrevista Comigo Mesmo Aqui a Dez Anos**

- É difícil imaginar o futuro? Por quê?

4-Em que a Universidade é significativa na construção do seu projeto?

5-Com quem você pode contar para realizar o seu projeto de vida?

Estas são algumas perguntas da roda de conversa que auxiliaram na elaboração desse trabalho.

*Adaptado de NASCIMENTO (2006)*

## Procedimento de Análise

Utilizamos o trabalho de análise para discutir a primeira questão, cujo interesse era aquecer a discussão sobre o significado da palavra **UNIVERSIDADE** adaptado de NASCIMENTO (2006). De acordo com as palavras evocadas criou-se duas categorias: **Conhecimento e Futuro** e dentro dessas duas categorias criou-se frases como subcategorias, as quais, enquadram-se nas respostas acerca da pergunta: **Como você vê a Universidade?** A partir disso, discute-se aqui, o significado do espaço universitário na vida dos/as jovens.

### **Categoria Conhecimento: Subcategorias 1, 2 e 3:**

#### **1 - Universidade é o lugar de estudo, inspiração e aprendizado:**

*“Descoberta, engajamento, contribuir politicamente, conhecimento, formação, aprendizagem”.*

#### **2 - Universidade é a segunda casa, onde se tem convivência, amigos e Jesus Cristo está presente.**

*“Encontro de pessoas, de objetivos, um local onde há condição de decidir”.*

Para eles/elas, Jesus aparece como a suprema presente em todos os momentos da vida dos/as jovens. Permeia todas as situações, desde as frustrações às conquistas.

#### **3- Universidade é oportunidade para conquistar os sonhos, é um lugar onde se passa por dificuldades e por isso precisa de coragem e dedicação.**

*“É um espaço de convivência e vejo como um espaço de conquista também, a gente estuda desde o pré até o 9º ano, depois conclui o ensino médio para conquistar esse espaço (a universidade). Quando a gente entra fica motivado e lá a gente conhece outro mundo, é um espaço que a gente faz amigos, conhece pessoas que vão contribuir com você e você com elas, então são trocas de experiências que vão formar você como pessoa, não só como profissional”.*

### **Categoria Futuro: subcategorias 1 e 2:**

#### **1- Da Universidade espera-se novidades, mudança e inovação.**

*“Campo de estudo onde se aprende a exercer um trabalho profissional”.*

## **2- Conseguir estabilidade e dinheiro com a escolha da profissão e experiência que possibilite as seleções de emprego.**

*“Alcançar objetivo, meio para ganhar mais dinheiro, conquistar uma vaga no mercado de trabalho e possibilidade de ter uma profissão”.*

Ainda com todas as afirmações significativas citadas acerca deste espaço, acrescenta-se aqui, as adversidades enfrentadas pelos jovens durante o período da graduação. Essas adversidades são marcadas por renúncias, estranhamentos, e esforço para adaptação como, deixar a família, a cidade ou o estado de origem, abrir mão do conforto e da segurança de casa e dedicar boa parte do tempo ao estudo. A maioria dos jovens tem necessidade de conciliar trabalho e estudo e o cotidiano é marcado muitas vezes por solidão, insegurança, estresse, cansaço, sono e falta de dinheiro e atividades de lazer ficam comprometidas. Os que moram com a família, alegam que passam mais tempo na Universidade do que em casa e muitas vezes a convivência familiar fica comprometida; também estranham estarem na Universidade e não conhecerem este espaço, o reitor, os departamentos e as possibilidades existentes. Não recebem orientação que possibilite explorar e obter maior aproveitamento das riquezas oferecidas na academia.

Para complementar a questão anterior, indagou-se acerca de descobrir o que os alunos pensam e principalmente, como se sentem no espaço universitário. **Como imagina que a Universidade vê você?**

*“A Universidade vê o aluno como um ser cultural porque ela é uma comunidade onde há uma troca de experiência”.*

*“Ela me vê como um ser que busca o conhecimento e que pode ser um colaborador no desenvolvimento dos projetos dela, na extensão e na pesquisa”.*

Para a maioria, a Universidade os vê como fundamentais, para outros, a instituição vê o aluno como um conjunto do todo, ou seja, a relação entre Universidade e Aluno é coletiva e não particular.

*“A universidade me vê como turma, período, aluna, me vê como coletivo, está longe de me enxergar como pessoa, ser humano”.*

*“Somos tratados como qualquer um, mau atendimento, indiferença; nos vê como mais um, mais um que na soma faz diferença pois, na verdade a gente é peça fundamental da instituição”*

Cabe aqui mencionar que parece ser pouco divulgado internamente as condições de infraestrutura, da qualidade de ensino oferecida e principalmente os recursos de apoio ao aluno nos diversos espaços de educação superior. De acordo com a Unesco (2002), houve aumento significativo para oferta de vagas e o número de ingressantes nas universidades e faculdades. Houve aumento significativo da quantidade de instituições privadas de educação

superior, no entanto, não se sabe ao certo como se dá a manutenção e o desempenho desses jovens nessas IES.

Toda pessoa que fala parte de um lugar, de uma experiência, de um contexto, por isso foi necessário refletir com os jovens e ouvir os que eles tinham a dizer sobre o lugar que estão, da condição de jovens universitários que são: acerca do ambiente acadêmico e seu significado em suas vidas. Assim, seguimos agora a questão central deste trabalho que é saber se os jovens universitários que cursam entre os 1º e 4º períodos, refletem sobre seus projetos de vida. Daí a segunda pergunta: **Você tem uma ideia do que é Projeto de Vida? Sabe o que é? Para que serve?**

Para alguns, a ideia de Projeto de Vida é semelhante às etapas da construção de uma casa, tem-se uma base e precisa “enfiar a mão na massa”, construir, depois reformar, arrumar as rachaduras. Apontam que a faculdade é considerada como a base que dá a experiência na elaboração do projeto.

*“Acho assim, que o projeto de vida a gente traça ele e depois a gente vai modificando porque não tem como você já saber o que vai acontecer no futuro, só que é uma coisa que você faz a base e vai construindo, às vezes tem uma modificação, mas você vai continuar naquela base que você escolheu”.*

Aqui se confirma o que diz o autor GONZÁLEZ-QUEVEDO (2001), o “projeto de vida” não deve ser elaborado apressadamente, como invenção de um momento de euforia, mas deve nascer, crescer, amadurecer e finalmente ser colhido como fruto de um processo que chegou à maturidade. Pode ser visto como um plano, um foco que se busca realizar. A partir de um planejamento para atingir a meta que se deseja, chegar aonde se quer ou de colocar-se em algo desejado e enfrentar os desafios possíveis. Os jovens ressaltam que, não ter um projeto de vida é como não ter bases sólidas para sentir-se capaz de traçar metas, arriscar-se, frustrar-se em busca do crescimento pessoal e profissional e dos objetivos desejados.

*“É uma meta que dá uma direção que tenho que seguir para algo que eu quero que aconteça, não dá para levar a vida de qualquer jeito”.*

Para elaborar o projeto de vida o primeiro passo será querer vencer as dificuldades de programar a vida. GONZÁLEZ-QUEVEDO (2001).

*“Planejar a vida é complicado, depois não sai do jeito que você quer”.*

*“Acho que não existe projeto de vida, planejei coisas para minha vida e em uma semana tudo mudou; se chegar a um ponto que a profissão não dá dinheiro, fica difícil querer planejar.”*

Supõe-se que a pouca afeição pelo planejar se dá em função de sentimentos como a incerteza (não há como antecipar o resultado) e a ansiedade (temor ao desconhecido), pois imaginar o futuro desejado e programar a vida pode trazer desconforto e frustrações no que diz respeito às possíveis mudanças.

Houve também manifestações acerca de projeto de vida como algo desconhecido, uma novidade. *“Nunca ouvi falar e não tenho ideia para que serve”*.

A pessoa humana, se experimenta como “ser-no-mundo” e como “ser-nos outros”. Sendo não apenas no que se é no presente, mas também no “vir-a-ser”. Assim, a existência humana não se limita ao presente, tem um olhar para trás, na memória do passado, e para frente, na direção do futuro. (GONZÁLEZ-QUEVEDO, 2001). Dessa forma, o Projeto de Vida consiste também numa projeção do que se quer fazer futuramente, organizar-se previamente em termo de tempo e recursos. Os jovens participantes acreditam que a maioria das pessoas tem um projeto de vida, e tal projeto pode ser acerca da reflexão sobre o futuro e das escolhas que a pessoa quer fazer, por ela planejado, em um determinado período da vida. No caso deles/as, realizar o que se deseja como: graduar-se, trabalhar, comprar uma casa; ainda que não se tenham certeza se conseguirão concretizar ou não, consideram que ter metas é importante.

A terceira questão denominada **Entrevista Comigo Mesmo daqui a 10 anos**, foi uma Vivência motivada para despertar para o aparecimento de desejos em relação ao futuro. Na condução dessa vivência haviam perguntas direcionadas ao presente, à realização dos sonhos e projeção da vida futura (imaginarem suas vidas 10 anos após aquela data). Posicionaram-se deitados sobre o colchonete, de olhos fechados, à medida que ouvissem o comando (pergunta / afirmativa), faziam a visualização do futuro. Logo após, foi realizada a partilha da experiência, sonhos, sentimentos, o que conseguiram realizar. Além disso, com o intuito de enriquecimento e apreensão do conteúdo, as 3 perguntas discorridas nos parágrafos a seguir, foram lançadas na discussão da roda de conversa.

**E difícil imaginar o futuro? Por quê?** Semelhante às perguntas anteriores, as respostas aqui também foram diversificadas. Para alguns não é difícil imaginar o futuro, a idealização em si é fácil, quando já se tem sonhos e se pensa sobre eles torna-se mais ainda mais fácil. A dificuldade maior está em concretizar o que foi idealizado. Quando se trata de algo que se deseja profundamente, torna-se mais fácil conseguir. Outros relataram ser difícil imaginar o futuro pois existem idealizações, desejos e, não se tem certeza do que conseguirá concretizar e por isso não tem o controle do que realmente será no futuro. Consideram importante lutar para concretizar, mas a certeza completa não existe.

*“Eu penso em voltar para minha cidade, mas não tenho certeza disso, também não sei se vou casar com meu namorado”*.

SERRÃO & BALEIRO (1999), afirmam que acompanhar e ajudar o/a jovem a imaginar o seu futuro, a “mergulhar” dentro de si para descobrir os seus desejos, sonhos, possibilidades e meios para realizá-los pode trazer contribuições expressivas e marcantes

nos processos individuais e coletivos. Dessa maneira, espera-se que a trajetória de escolher se torne mais fácil, mais leve e satisfatória.

Imprescindível mencionar ROCHA (2006), esta autora relata que faz se necessário, promover um encontro do/a jovem consigo próprio, para que assim ele possa olhar a vida, as situações que lhe cercam e reconhecer seus propósitos. Esse cuidado coloca os/as adolescentes e jovens no lugar de responsável por si, compromissado e atento ao que pode e faz em sua vida e no mundo. Fazer esse caminho, embora pareça complicado e nem sempre se consegue realiza-lo, é fundamental e complexo, porém necessário e possível para todas as pessoas.

Na visualização dos sonhos, mencionaram o desejo de futuramente contribuir na melhoria da qualidade de vida da família. Este aspecto da relação familiar apareceu claramente como parte integrante do Projeto Vida da maioria dos participantes. Para alguns que a família tem condições mais dignas de sobrevivência e não necessitam de tal investimento dos filhos, mais, todos ressaltaram a importância da família na elaboração do projeto, desde a base até a concretização.

**Em que a Universidade é significativa na construção do seu Projeto de Vida?** A Universidade é considerada para eles/as uma fonte de conhecimento necessária para alcançarem seus objetivos: conseguir uma profissão e serem bem sucedidos; consideram que a Universidade é crucial e fundamental e possibilita a realização daquilo que se deseja.

*“Ela é uma ponte, é como se você precisasse de uma ponte para atravessar, sem ela, você não consegue chegar a lugar nenhum, por mais que você não goste da universidade não tem jeito, você vai precisar dela pra sua vida”*

De acordo com o relato acima, obrigatoriamente tem que se passar pela Universidade e aproveitar o que de bom ela tem para oferecer, pois para alcançar a atuação em determinada área do conhecimento, é necessário essa passagem pela graduação. Para eles/as, essa necessidade funciona como o alicerce para o projeto de vida, uma vez que ter a profissão é central no Projeto de Vida da maioria. Além disso, a formação profissional é significativa porque possibilita o conhecimento e abre portas para as oportunidades.

ABDALA (2003) faz referência à citação acima dizendo que, a permanência na escola (espaço de formação) como etapa essencial à condição juvenil é imprescindível na preparação para o mundo do trabalho e formação cultural; há necessidade de investir na formação e a conseqüente entrada no mercado de trabalho. Destacam os relacionamentos interpessoais e o contato com pessoas no campo científico como benéfico, pois proporciona experiências e partilhas que certamente ajudarão na concretização profissional e pessoal.

A Universidade é significativa no que diz respeito ao conhecimento, ao vislumbramento de possibilidades e saberes, porém, por ser um cenário novo na vida dos

jovens, considerar que eles se esbarram em questões que dificultam o cotidiano como, resolver problemas, administrar o tempo e o dinheiro. Também o contato com limites internos como as dificuldades de autoexposição e habilidade de comunicação interpessoal e em público.

*“Tenho dificuldade para apresentar os trabalhos e seminários, comunicar com outras pessoas, isso já me fez pensar em desistir, mas espero superar”.*

NASCIMENTO (2006) relembra que o sentido de preparação para a vida permeia o desenvolvimento de habilidades para lidar com as demandas do cotidiano, para lidar com as demandas específicas da academia. O desenvolvimento de habilidades acadêmicas vem a calhar como uma proposta que qualifica e sustenta as circunstâncias necessárias para alcançar a realização e o bem-estar na vida.

Ainda sobre o significado da Universidade na elaboração do Projeto de Vida, relatam que esse momento da vida é marcado por algumas conseqüências que implicam em perdas como: mudança de cidade de origem ou estado e distância da família e dos amigos. A convivência familiar fica restrita e também o campo das relações em geral. Avaliam que de um lado está a alegria da realização do sonho que também é da família, caracterizado como lugar de ganhos; por outro lado, as perdas, ou seja, as renúncias inerentes à escolha feita; daí a necessidade de conciliar os ganhos com as perdas que a opção pela Universidade trás.

*“Também a Universidade atrapalha porque a gente tem que adiar algumas coisas: estou longe da família, do namorado, por causa dela vou ter que esperar para casar e constituir minha família”.*

**Com quem você pode contar para realizar o seu Projeto de Vida?** As respostas mais freqüente foram: família, universidade, amigos, Deus e consigo próprio. De acordo com TEIXEIRA (2005), ao pensar o Projeto de Vida é necessário conectar-se e manter as relações fundamentais: conosco, com o nosso mundo interior, com a natureza, com o transcendente, com outras pessoas e com a sociedade.

**a) Família:** o apoio da família foi mencionado como o lugar que dá a segurança e força necessárias para conseguir concretizar o Projeto de Vida.

*“A família pra mim é a base de tudo, o porto seguro, sem o apoio dela a gente não pode nem sair de casa”.*

**b) Universidade:** professores, projeto de pesquisa, bolsa, são os apoiadores que se podem contar.

*“São coisas que ainda tenho que ir atrás, pois agora que meu horizonte está ampliando neste aspecto”.*

**c) Amigos:** a importância da rede social de apoio na construção e realização do projeto é considerada fundamental.

*“Sem o apoio dos amigos no dia-a-dia fica difícil da gente conseguir”.*

O jovem tem além do espaço familiar, uma multiplicidade de experiências de socialização como a Universidade, cultura e lazer. Essa variedade possibilita perceber a condição juvenil e suas diferentes realidades e também a relação de dependência da família de origem, bem como sua importância e a situação social, (ABRAMO, 2005).

**b) Deus:** Deus como o primeiro lugar, o grande aliado, a permissão primeira para alcançar os objetivos e conseguir o que se deseja. A manifestação dessa reverência a Deus apareceu também encoberta pelas palavras: religião, igreja, espiritualidade, fé, esperança; destacam Deus como uma presença constante.

*“Pode contar também com uma questão religiosa, porque eu conto muito com isso, apoio moral eu tenho dentro da minha família, eles sempre dizem que estão comigo e tal, financeiro também eu tenho da minha família, eu conto com os meus pais e isso pra mim é estável, mas assim, o que eu mais conto a todo o momento é com uma questão espiritual, eu conto muito com Deus entende! Pra mim já está tudo organizado, mas eu conto muito com Deus para eu conseguir concretizar”.*

A pessoa humana trás consigo a possibilidade de abertura ao infinito, à transcendência. Romper os determinismos, formular conceitos, virtudes, valores, como processos transcendidos para além da matéria, para o mistério, a crença, ir além de si mesmo e realizar os desejos mais profundos de felicidade plena. A necessidade humana de transcender revela a busca do discernimento e autoconhecimento.

**e) Comigo:** o desejo pessoal e o querer são essenciais para a realização do projeto de vida, pois inclui também capacidades pessoais como dedicação e determinação.

*“Tenho habilidades de comunicação para falar em público, isso me ajuda.”*

Essa capacidade humana de autotranscender-se, sair de si, descentrar-se de si mesmo é essencial para a realização de um projeto com atitudes verdadeiras e autênticas. Necessita-se ainda da disposição para enfrentar os desafios encontrados pelo caminho da realização.

*“Tenho muitas habilidades como a disciplina, a responsabilidade e sou comprometido, mas gostaria de ter um pouco mais de calma, paciência, porque eu sofro muito, me cobro muito”.*

Há uma multiplicidade de fatores emergentes que impulsiona para a necessidade de dividir as frustrações, pensar a autonomia e questionar a realidade; verificar as condições que impedem ou possibilitam a imaginação do projeto; imaginar a realização dos sonhos e as dificuldades encontradas para realizá-los; perceber o esforço feito, o tipo de apoio que é buscado e o estabelecimento das redes de diálogo (TEIXEIRA, 2005).

## Considerações

É evidente que a rápida análise de apenas três rodas conversa, compreendendo um número de 15 pessoas, não nos permite concluir a respeito do significado do espaço universitário e o Projeto de Vida dos/as jovens. Embora esta seja parte de uma representação pequena, arriscamos em afirmar que é possível apontar algumas pistas que nos ajudam a perceber esta realidade.

As aproximações conclusivas do conjunto de questões deste estudo infere-se que o espaço universitário é significativo na vida dos/as jovens. Configura-se não apenas como espaço de conhecimento e meio para realizar os sonhos futuros, alcançar a realização profissional e estabilidade. É considerado também como uma comunidade, espaço de convivência, amizades, conquistas, novidades, mudança e inovação.

Apontamos sugestões de estudo no que diz respeito ao acolhimento que as instituições oferecem ao aluno, no que diz respeito à atenção e qualidade no atendimento, sobretudo nos primeiros períodos, e também quais alternativas estas instituições tem buscado para garantir a qualidade nos serviços acadêmicos prestados ao aluno, uma vez que a expansão universitária tem arrastado cada vez mais um número significativo de alunos para as universidades. Para a grande maioria a Universidade é considerada fundamental na concretização de seus Projetos de Vida. Consideram que sem a passagem pelo espaço acadêmico, o Projeto de Vida fica inviabilizado. Afirmam que a formação profissional é um pré-requisito básico para a realização do futuro. Para a realização, contam com a disposição pessoal, o apoio da família, da Universidade, dos amigos, de Deus, de uma força espiritual maior, da rede de apoio em geral.

Este trabalho teve a pretensão de ser um início de investigação sobre o Projeto de Vida dos jovens universitários e o significado do espaço acadêmico na vida deles/as, uma vez que não foram encontrados, na literatura, outros trabalhos que fazem referência a este tema com jovens universitários. Um trabalho mais consistente faz-se necessário para aprofundar melhor as questões aqui abordadas. A juventude é criatura e criadora, seu potencial criativo é inato e acredita-se nas possibilidades de seu crescimento e desenvolvimento. A conclusão deste trabalho possibilita compreender que a juventude busca, ao seu modo, realizar os seus anseios, o sentido potencial de sua vida, e aposta nos espaços alternativos, nas instituições e olhares capazes de vislumbrar a sua sede de vida, rebeldia e mudança.

## Referências bibliográficas

- ABDALA, Ernesto. **“O Espaço do trabalho: apresentação”**. In *Encontro estadual de políticas públicas de juventude*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2003.
- ABRAMO, Helena Wendel. **Retratos da Juventude Brasileira: Análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.
- DICK, Hilário. **Gritos Silenciados, mas evidentes: Jovens construindo juventude na História**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- ERICKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- FREIRE, P. (1980). **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2005). **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra.
- GONZÁLEZ-QUEVEDO, Luís. **Projeto de Vida: amar e ser amado**. São Paulo: Loyola, 2001.
- IBGE. Censo Demográfico 2010. Internet. [www.sidra.ibge.gov.br](http://www.sidra.ibge.gov.br)
- MURTA, Sheila Giardini. **Programa de Habilidades de Vida Para Adolescentes: Um Manual para Aplicação**. Goiânia: Porã Cultural, 2008.
- NASCIMENTO, Ivany Pinto. **Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: um estudo psicossocial sobre suas representações**. *Imaginario*, São Paulo, v.12, n.12, jun. 2006. Disponível em 02 nov. 2010.
- ORTEGA, Francisco. **Das utopias sociais às utopias corporais: identidades somáticas e marcas corporais**. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de & EUGENIO, Fernanda (org). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- PENENGO, Horácio. **Discernir e Realizar o Projeto de Vida**. Publicação do Instituto Pablo VI, Montivideo, 2001.
- ROCHA, Maria Cristina. **Juventude: apostando no presente**. *Imaginario*, São Paulo, v. 12, n. 12, jun. 2006. Disponível em 02 nov. 2010.
- SERRÃO, Margarida & BALEEIRO Maria Clarice. **Aprendendo a Ser e a Conviver**. 2ª Ed. São Paulo: FTD, 1999.
- SOARES, Maria Susana Arrosa. **O Acesso à educação superior e sua cobertura demográfica**. In: (coord). *A educação superior no Brasil*. Porto Alegre: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco, 2002.
- TEIXEIRA, Carmem Lúcia (Org.). **Marcando História: Elementos para construir um Projeto de Vida**. São Paulo: CCJ, 2005. UFG.
- WINNICOTT, Donald W. (1968). **Conceitos contemporâneos de desenvolvimento adolescente e suas implicações para a educação superior**. In: *O brincar e a realidade*. Trad. ABREU, José Otávio de Aguiar & NOBRE, Vanede. Rio de Janeiro: Imago, 1975. (1970). *Vivendo de modo criativo*. In: *Tudo começa em casa*. Trad. Sandler, Paulo. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

## Liberdade assistida e escola: trajetórias em foco

Fabiana Aparecida de Carvalho<sup>87</sup>

### Resumo

Este artigo reflete trata da relação do adolescente em liberdade assistida e a escola, perquirida através de dissertação e publicada pela Editora PACO: *Adolescente em liberdade assistida: algumas histórias*.

A pesquisa utilizou a metodologia da história oral e a análise de conteúdo e foi realizada com adolescentes em liberdade assistida do Centro de Orientação ao Adolescente de Campinas, em 2009.

Destacamos uma trama de relações possíveis de eventos que constituem a subjetividade de crianças e adolescentes: naturalização da violência, comunicação em tempo real, relações rápidas e o mundo da cultura. Elas crescem nessa sociedade, palco desses fenômenos.

Com relação ao universo escolar, encontramos: a não compreensão da obrigatoriedade da frequência escolar, pois os entrevistados entendem que o conteúdo não é utilizado no cotidiano. Sentem-se responsabilizados por toda e qualquer indisciplina, além de não sentirem-se ouvidos pelos profissionais. A importância da escolaridade relaciona-se com entrevistas de emprego e a possibilidade da socialização. A entrada da polícia na escola é refutada pela maioria dos entrevistados.

Os resultados da pesquisa indicam que na trajetória de estudo, constituídas por diferentes expressões da questão social, perpassam a banalização e naturalização da violência. Sendo urgente a efetivação de políticas públicas, que de fato, materializem os direitos desses sujeitos e de suas famílias.

**Palavras chave:** Escola, Liberdade Assistida, Adolescente.

Este artigo revela parte da reflexão realizada através da pesquisa de mestrado no curso de Pós-graduação em Educação da UNESP, que teve por interesse estudar a trajetória de vida dos adolescentes em liberdade assistida.

O objetivo geral desse estudo constitui-se em: investigar as marcas deixadas pela educação escolar, assistência social e Sistema de Justiça na vida dos adolescentes em liberdade assistida. Todavia, este artigo apresentará o eixo educação escolar. O objetivo específico desse eixo traduziu-se em: pesquisar a relação de adolescentes em liberdade assistida com a escola e com os estudos.

---

<sup>87</sup> Doutoranda em Serviço Social, PUC SP. Bolsista CAPES, mestre em educação pela UNESP, ocented do curso de graduação em serviço social do Instituto Superior de Ciências Aplicadas/Limeira, docente do curso de pós graduação em Violência Doméstica contra a criança e o adolescente – UNISAL/Campinas.

Para desenvolver esse trabalho, optou-se pela abordagem qualitativa (Minayo, 2002), para o trabalho de questões particulares e com o universo de significados dos entrevistados. E para acessar esse universo trabalhamos com a história oral, definida como:

Metodologia de pesquisa que 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).

Vale lembrar que essa metodologia é entendida como instrumento de 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.

Coletamos através de entrevistas as narrativas orais que, de acordo com Thiollent (1981) são as principais fontes de pesquisa na história oral. Nesse estudo a entrevista não foi compreendida como instrumento que comporta mais de uma única perspectiva, o que possibilita, de fato, a “entre-vista”, como nos lembra Portelli (1997).

Em sendo assim, foram coletados os depoimentos dos adolescentes em liberdade assistida, acompanhados pelo Centro de Orientação ao Adolescente de Campinas – COMEC.

A seleção dos entrevistados ocorreu a partir do número de adolescentes em cumprimento de liberdade assistida acompanhados pelo COMEC, que estavam matriculados nas escolas da rede pública - com devido registro no banco digital de dados da entidade. Naquele momento, estavam registrados no banco digital da instituição - matriculados e cursando - 80 adolescentes nas escolas públicas do município. Deste total, entrevistamos 9 adolescentes, pouco mais de 10% da população pesquisada. Vale ressaltar que as falas dos adolescentes que serão apresentadas nesse artigo recebem nomes fictícios.

O roteiro das entrevistas foi composto pelos três eixos expostos anteriormente, e, após elaboração de roteiro e pré-teste, as entrevistas foram analisadas de acordo com objetivos desse trabalho. Com o retorno de respostas bastante complexas, percebemos a necessidade de criar subcategorias para construir o exercício de contemplar as informações obtidas.

No que se refere ao universo escolar as categorias construídas foram: um olhar para o ato infracional, um olhar para a relação com a escola e com os estudos, subdividida em: o adolescente em liberdade assistida e a escola, o adolescente em liberdade assistida na escola, a relação dos adolescentes com força repressiva do Estado: a polícia, a perspectiva de futuro dos adolescentes.

O presente estudo teve como ponto de partida a reflexão acerca da questão social e seus possíveis impactos na vida dos adolescentes, a fim de situarmos o espaço histórico-social onde existem esses adolescentes e suas famílias. Compreendemos, assim, que todo e qualquer fenômeno social não acontece esvaziado de contexto. Afinal, em uma sociedade capitalista, em fase de reestruturação produtiva, sob a égide da ideologia neoliberal e com ele os importantes impactos gerados no mundo do trabalho, além das crises econômicas, contribuíram para o estabelecimento do cenário onde as histórias acontecem. Ainda, possibilitou a observação da condição sujeito-objeto histórico vivido pela sociedade.

Isso significou o apontamento da precarização no mundo do trabalho – do início do trabalho informal, da terceirização e subcontratação, dos cortes históricos no orçamento das políticas públicas, principalmente no governo de Fernando Henrique Cardoso, e, ainda, da onda de ataques e regressões no campo dos direitos sociais. Destacamos os índices de acesso x qualidade de ensino na escola pública e atentamos para todo esse cenário ao analisar a condição apresentada pelas famílias no item em que se analisa a relação com a assistência social.

Para além dessas reflexões, apontamos que os adolescentes estão inseridos nessa sociedade, situada na ordem burguesa madura que se particulariza sob as condições do Brasil. Através da pesquisa *Juventude Brasileira* (2002), verificou-se que além de o ingresso no mercado de trabalho continuar sendo expectativa dos jovens brasileiros, esse espaço não os tem absorvido – o que gera diversas consequências.

Tanto os adolescentes quanto suas famílias vivenciam os impactos das diferenciadas expressões da questão social e, via de regra, possuem poucos recursos para lidarem com ela – nesse momento, fazem uso da assistência social. Destacamos aqui que o ato infracional não ocorre somente em famílias que vivem situações sociais críticas. A violência e o ato infracional permeiam todas as classes sociais. Entretanto, as classes com maior poder econômico encontram outros canais de acessos aos direitos, canais estes bastante diferenciados dos que geralmente possuem as famílias menos favorecidas.

Esses adolescentes, quem são?

Seria mesmo possível criar uma definição com a qual categorizássemos todos os adolescentes?

Sabemos que vulgarmente chamados “aborrecentes”, entendidos como aqueles que contradizem as regras com ou sem razão, que desafiam autoridades, não gostam de estudar e se auto atribuem como “donos do mundo e da verdade”.

De fato, é o que ocorre? Como nos lembra Trassi (2006) houve uma época em nosso país que os adolescentes e jovens, sobretudo, os pobres, eram considerados perigosos, consolidando-se assim, a concepção do se chama de “juventude perigosa”. Podemos afirmar

que não se trata de coincidência o nosso histórico de atendimento socioeducativo – nos diversos modelos de internação - todos baseados na correção e na punição. Foi assim no SAM – Serviço de Assistência ao Menor, FUNABEM - Fundação Nacional para o Bem Estar do Menor, FEBEM – Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor, e, de acordo com os vários Relatórios da Anistia Internacional, parece ainda ser, na Fundação Casa.

Com certeza para a classificação da categoria adolescência existem várias respostas de diferentes áreas que buscam seus fundamentos nos saberes já produzidos, sejam de natureza biológica, sociológica, psicológica, fisiológica, etc. Desse modo, esclarecermos que nesse estudo partimos da compreensão de que não há apenas uma adolescência, portanto tratamos aqui de *adolescências*. Sim, no plural, na diversidade. Adolescências que se diferenciam através de contextos objetivos e subjetivos: tais como contexto, época, cultura, acessos a bens e serviços e muito mais.

Como assim? O adolescente ou as adolescências deixa(m) de ser apenas uma categoria de desenvolvimento físico e amplia-se para um fenômeno bio-psico-social.

O que parece instigar o destaque de algumas reflexões sobre cenário social contemporâneo no qual se concretizou não somente a pesquisa de que trata esse artigo, mas também a constituição da subjetividade dos adolescentes pesquisados.

E, afinal, quais seriam os possíveis impactos da questão social (já refletida aqui) na vida dos adolescentes? Através do desemprego dos pais, da dificuldade de inserção de jovens no mercado de trabalho, da informalidade nas relações de trabalho. Todos esses fatores objetivam-se nas dificuldades de sobrevivência da família, tanto para acesso de bens e serviços essenciais quanto nas próprias inter-relações. Presenciamos nessas gerações casamentos mais tardios, e muitas vezes, com o casal de jovens morando com um dos sogros. (ABRAMO, 2005)

### **Subjetividade do adolescente?**

É possível apontar que para as gerações contemporâneas há um novo modo de se relacionar e de se comunicar. Não sendo possível desprezarmos o impacto dos mesmos na constituição das crianças e adolescentes atuais. O que nos aponta para dois aspectos relevantes: o primeiro seria o trânsito rápido das informações e relações (Bauman, 2004), o segundo, a banalização da violência (Hobsbawm, 1995).

Investigar esses dois aspectos desafia-nos à compreensão do que significa crescer em uma sociedade dita globalizada com todos os ônus e bônus que sua condição objetiva e subjetiva é capaz de experimentar. Como os adolescentes compreendem nos dias de hoje as próprias relações: amizades, namoros, inimizades. Como se comunicam?

E a violência? Como poderá essa nova geração ter entendimento do valor da vida quando esta aparece banalizada na chamada mídia de massa todos os dias. Pensemos no terror e na indignação causada por episódios violentos há décadas atrás, em um contexto havia um repúdio imenso e generalizado pela situação. Nos dias atuais quantas vezes ouvimos ou lemos as notícias nos últimos anos de pessoas queimadas vivas ou até mesmo de vários ônibus incendiados? A violência virou “parte do dia”. Em sendo assim, passa a ser encarada como mais uma estatística diária. E sendo ela apenas isso, como podemos ensinar sua “não banalização” às novas gerações?

### **Escola e Liberdade Assistida?**

Realizar esse estudo desnuda também diversas dificuldades vivenciadas pela escola, não queremos aqui retrata-la como vilã. Entretanto, o que pudemos perceber foi em diversos momentos a polícia sendo requisitada como apoio para conflitos escolares. Vale lembrar que, via de regra, para o adolescente autor de ato infracional a polícia é sinônimo de qualquer coisa, exceto apoio.

Como já dissemos, o 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.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, lei 8069/90, apresenta a medida de Liberdade Assistida – dentre as outras cinco, no artigo 112 e especificada no artigo 118 e 119. Ela pode ser aplicada ao adolescente, que está na faixa etária compreendida entre os 12 e 18 anos, e excepcionalmente até os 21 anos de idade.

É aplicada através de autoridade competente, após a verificação de ato infracional. Aponta como premissas de acompanhamento de liberdade assistida, definidas como incumbência do orientador: “promover socialmente a família e orientá-la, supervisionar frequência e aproveitamento escolar, promovendo inclusive a matrícula, diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e na sua inserção no mercado de trabalho e apresentar relatório.”

A diferença entre a Liberdade Vigiaada prevista no Código de Menores e a Liberdade Assistida baseada na Proteção Integral, conforme Brito (2007), trata-se de, enquanto a primeira se efetivava basicamente como forma de controle de comportamento, a segunda deve estar voltada para a manutenção ou estabelecimento de vínculos saudáveis com o grupo familiar e comunitário do adolescente.

Entretanto, existem diversos elementos para o bom desempenho do acompanhamento da medida de liberdade assistida, dentre eles: profissionais capacitados para esse trabalho, estrutura de trabalho, diálogo com o Poder Judiciário e fortalecimento da rede socioassistencial.

A escola que desde sua origem construiu um trabalho a partir da perspectiva de classe social, ou seja, uma educação pobre para os pobres.(Romanelli, 1991), encontra-se hoje submetida a três diferentes códigos culturais: o formal - que trata do domínio de instrumentos de acesso a cultura letrada e inserção sócio cultural, 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. (Guimarães,1998)

Em sendo assim, alguns desafios são propostos à escola, tais como: encontrar novas formas de se relacionar com os diferentes universos coexistentes em seu interior, sem abrir mão de suas funções precípuas (Guimarães, 1998), ou o de pensar a escola a partir de um projeto de sociedade, não dos meios disponíveis, mas das finalidades a atingir. (CANÁRIO APUD BARROSO, 2005). Que sociedade temos? Que sociedade queremos?

Não se pode pensar em ação pedagógica neutra, pois a medida que a escola reproduz em seu interior a violência, ajuda a reproduzir a estrutura de classes. Os adolescentes entrevistados narraram diversos acontecimentos e sentimentos nesse espaço, conforme veremos a seguir. Sobre os conteúdos apreendidos, por exemplo, todos os adolescentes entrevistados 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)

Gosto de matemática, mas minhas notas tão boas (nas outras disciplinas) (Vitor)

A violência e a estigmatização dos adolescentes autores de ato infracional na escola também reflete o modelo de convivência social, podemos dizer que ao dificultar a entrada, ou não auxiliar permanência do adolescente na escola, ocorre uma séria violação de direitos, garantidos, porém, não materializados.

Os adolescentes também dizem não fazer muito sentido aprender aquilo que os professores ensinam: *é muita viagem, nunca vou usar aquilo pra nada.* (Mariângela). O que parece demonstrar uma lacuna entre conhecimento e realidade do aluno.

Por que a obrigação de frequentar a escola? Dizem não compreender o motivo da obrigação da frequência na escola, pois não imaginam onde vão usar a maioria das coisas que aprendem nela.

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)

Podemos afirmar que boa parte dos alunos não consegue ver significado nas aulas de que participam, não conseguem fazer associação entre o conteúdo e sua vida. (Patto, 2002)

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)

A punição do corpo e da mente, identificada no depoimento de vários entrevistados, não é, ou não deveria ser o objetivo da escola. A chamada qualidade do ensino parece ter a ver tanto com a oferta de cultura letrada como com a capacidade de relacionar-se com os alunos, além de associar sentido entre seu conteúdo e a vida dos alunos, realizar a ampliação de conhecimentos sem que a aprendizagem seja utilizada ou entendida como castigo.

De acordo com a pesquisa “Retrato da Juventude Brasileira”, apontada por Spósito (2005) houve uma ampliação do acesso escolar por parte dos jovens, em 1990. Realizada em um contexto de crescimento econômico, reordenações importantes no sistema educativo atingindo inclusive o financiamento do mesmo. Entretanto, na mesma proporção da ampliação de acesso ocorreu a defasagem da qualidade do ensino oferecido.

Compreendemos então que 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 frequentar a mesma:

Pra que escola, você usa alguma coisa que aprendeu lá? (Eduardo)

Escola, é importante pra aprender. (Vitor)

Escola é péssimo. (Rogério)

É lugar de aprender, né? (André)

Amigos na escola? Isso mesmo! Nas falas seguintes, a escola é vivenciada pelos adolescentes - fundamentalmente - como espaço de socialização. O que pode nos indicar inicialmente dois aspectos, sim, a socialização é vivida na escola. E, por outro lado, pensamos: por que outros espaços de socialização não surgiram na conversa? Com quais espaços de lazer esses jovens podem contar?

Na escola é bom ter amigos, trocar idéia, pá. A gente se diverte, troca uma conversa, pensa na vida e tudo. (Eduardo)

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)

Os parceiros, né? Amizade, é que conta. (Luis)

Há ainda, a marca das diversas transferências escolares estão presentes em todas as trajetórias pesquisadas, parece difícil manter ou organizar referência a partir de tantas mudanças:

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)

Dentre os motivos que desencadearam a troca de unidade escolar, está o término de cumprimento de medida de internação na Fundação CASA. O que significa ser um “ex-interno” , muitas vezes chamado de ex-presidiário.

Sobre a relação com a direção da escola, os depoimentos apresentam uma contraditória distância da diretora, que não os conhece, mas, atribui a eles qualquer intercorrência na escola. “Não lhe conheço, mas foi você!”

Os adolescentes entrevistados assumem que algumas vezes são sim os responsáveis por indisciplinas, entretanto, não de todas. 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)

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)

A dificuldade de vagas para inserção escolar do adolescente autor de ato infracional ainda existe, e apresenta-se de modo bastante significativo:

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)

Embora não tenham sido muitos, também registramos 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)

Família na escola:

Oito dos nove entrevistados, disseram que quando a família foi convocada por conta de indisciplina, não puderam participar 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)

A partir das narrativas observamos que os adolescentes colocam-se fora do universo escolar. Seja por não sentirem-se ouvidos ou por qualquer outro motivo, não se consideram parte do ambiente escolar.

### **A polícia?**

A maioria dos adolescentes que participaram do estudo posicionou-se contra a entrada da polícia na escola, sendo sua entrada considerada um absurdo. Uma estratégia

não somente de intimidação por parte da escola, mas de ameaça. Afinal, a polícia é sinônimo de violência, nos depoimentos, onde eles são os alvos.

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).

Nos estudos identificamos posições diferenciadas acerca da presença da polícia na escola, 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 entendendo *“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). Como alternativa indica que os próprios educadores devem usar da autoridade para cuidar dos casos, sugere que sendo tratado com firmeza, mesmo os jovens 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.

Temos ainda, Galvão (2002), que apresenta uma posição controversa a anterior. Essa autora 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 ela, 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)

Embora sejam diferenciadas as posições da literatura especializada, os sujeitos dessa pesquisa – adolescentes em liberdade assistida - deixaram claro seu posicionamento contrário à entrada da polícia no ambiente escolar.

A tal marca da educação escolar na vida dos adolescentes está ainda em construção, caracterizada, na maioria das vezes, por incompreensões de diferentes naturezas: linguagem, conteúdo, significado e (não) diálogo. Algo que chama atenção e parece-nos muito simbólico é o adolescente narrar-se fora do ambiente escolar em seu depoimento, quando ainda está nesse espaço. Para além de conclusões exatas, houve o afloramento de novas questões que desafiam a concretude diária não somente da concretização do processo de ensino-aprendizagem, mas em como tem sido entendida a própria existência dos adolescentes autores de ato infracional no interior das escolas.

A vida do adolescente autor de ato infracional é composta também por vários acontecimentos, sejam com a polícia ou os comandos do tráfico, a incerteza da vida parece ser mais intensa para esse grupo. O que a sociedade ou até mesmo a escola tem a oferecer ou a compartilhar com adolescentes “de perspectiva proibida”?

Reafirmamos então, a necessidade e a possibilidade da escola contemporânea repensar seu projeto de sociedade e da educação e sua relação com seus alunos, em especial os adolescentes autores de ato infracional. Não é o objetivo aqui responsabilizar de modo idealizado e messiânico isolar a escola e responsabiliza-la nesses tempos da quase liquidez das relações a “salvar” as perspectivas dos adolescentes. Entretanto, pode-se destacar que a escola é, ou poderia ser, uma parceira especial no fortalecimento desses adolescentes.

## **Bibliografia**

BARROSO, J. O Estado, a Educação e a regulação das Políticas Públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol 26, nº 92, p. 725 – 751.2005.

BAUMAN, Z. **Identidade**.Ed. Zahar. 2005.

**BRASIL.Estatuto da criança e do adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Secretaria de Cidadania e Trabalho, 13<sup>a</sup> Edição, 2004.

BRITO, L. M. T. de. Liberdade Assistida no horizonte da Doutrina de Proteção Integral.

Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v.23., n.2, 2007, p. 133-138.

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.

- GUIMARÃES, Eloísa. **Escola, galeras e narcotráfico**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1998.
- HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- 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.
- PIETROCOLLA, L. G.; SINHORETTO, J.; CASTRO, R. O Judiciário e a Comunidade: Prós e Contras das Medidas Sócio-Educativas em Meio Aberto, IBCCRIM, São Paulo, 2000.
- 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.
- THIOLENT, M. **Crítica Metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Livraria e Editora Polis, 1981. (Teoria e História, vol 6).

## Cala a boca já morreu! A visão de jovens do Ensino Médio sobre a escola

Fabíola dos Santos Cerqueira<sup>88</sup>

### Resumo

O presente trabalho é um recorte da dissertação de Mestrado “Juventude, violência simbólica e corpo: desvelando relações de poder no cotidiano escolar”. Pretende-se discutir neste trabalho as relações dos(das) jovens com a escola, no que diz respeito, sobretudo, às indisciplinas praticadas como forma de resistência à cultura escolar. A pesquisa de campo que deu origem a esse trabalho foi realizada numa escola pública de Ensino Médio da Rede Estadual do município de Vitória/ES, em 2009, no turno matutino. A partir da observação participante, de entrevistas individuais e grupos focais com jovens das três séries do Ensino Médio, pudemos constituir as vozes dos sujeitos desta pesquisa. Os(As) jovens não aceitavam com passividade a condição de aluno, vista por eles, como submissão às normas impostas pela escola. Não aceitavam o silenciamento a que eram impostos. Não aceitavam as regras consideradas injustas. Identificavam a escola como um “exército” e a si mesmos como “soldados”. Também não dialogavam com seus professores sobre isso, pois já não acreditavam no diálogo, daí resistirem de outra maneira: a indisciplina. Matavam aula, negavam-se a cumprir as tarefas, dormiam em sala de aula, conversavam o tempo todo, viviam num mundo à parte. O objetivo deste trabalho é desvelar a escola na perspectiva dos(as) jovens alunos(as). Para tanto, dialogamos com Juarez Dayrell, Luiza Mitiko Yshiguro Camacho, Miriam Abramovay, Pierre Bourdieu, José Machado Pais, dentre outros autores.

**Palavras-chave:** Jovens. Indisciplina. Escola.

A pesquisa de campo que deu origem à dissertação “Juventude, violência simbólica e corpo: desvelando relações de poder no cotidiano escolar” foi realizada no ambiente escolar no período de fevereiro a julho de 2009, onde passei a conviver diariamente com os(as) jovens do Ensino Médio, quer nas salas de aula, quer na hora do recreio ou nos intervalos de aula vaga, que eram bem frequentes devido a falta de professores.

A partir desse contato pude apreender a visão que eles(elas) tinham da escola e de dos profissionais que lá trabalhavam. A relação entre eles era de “guerra fria” (PAIS, 2008). Qualquer pequeno deslize de qualquer uma das partes poderia desencadear um problema mais sério, como discussões, xingamentos, suspensões, etc. Diante disso, senti necessidade de

---

<sup>88</sup> Mestre em Educação (PPGE/UFES) e Professora de Ciências Sociais da Prefeitura Municipal de Vitória/ES

problematizar a escola como instituição social, responsável não somente pelos conteúdos científicos, mas também pelo aspecto relacional.

A escola tem sofrido mudanças nas últimas décadas. A mais significativa parece ser a que diz respeito à massificação do ensino, que leva para o interior das escolas quase que a totalidade das crianças, a fim de atender a legislação vigente. Importante ressaltar que a universalização do ensino não é uma concessão do Estado, mas o resultado de lutas históricas dos movimentos sociais. E esse processo que ocorre concomitantemente à democratização da sociedade, veio sem que houvesse nenhuma reforma quer nas estruturas físicas, quer nas estruturas pedagógicas das escolas.

A massificação produziu um fenômeno novo: a escola como espaço de diversidade e não mais de homogeneização. A grande questão que se coloca é saber se a escola está preparada para trabalhar com a diversidade, uma vez que sempre esteve em contato com a padronização.

A escola tem-se configurado, em sua ideologia e em seus usos organizativos e pedagógicos, como um instrumento de homogeneização e de assimilação à cultura dominante. Tem sofrido processos de taylorização progressiva que dificultam a acolhida e a expressão das singularidades que não se acomodam à padronização que caracteriza o conhecimento que transmite e à conduta que exige dos alunos (SACRISTÁN, 1995, p. 84).

A crise por que passa a escola pública hoje está de certa forma relacionada com a já referida massificação do ensino, apesar dos constantes esforços unilaterais de se atribuir a responsabilidade aos(às) jovens, aos(às) professores(as) e à família. Para a escola e seus(suas) profissionais, o problema está centrado nos(as) alunos(as) que não têm limites nem interesse na educação. Além disso, culpabilizam também as famílias.

O Ministério da Educação (MEC) elaborou e divulgou a cartilha “Acompanhem a vida escolar de seus filhos”,<sup>89</sup> que traz orientações sobre como a família pode ajudar na educação dos(as) filhos(as), deixando evidente o etnocentrismo presente na proposta, tendo em vista a concepção de família a que se refere o material. É o modelo composto por papai, mamãe e filhos(as). A família que se apresenta na escola é diferente desse modelo nuclear burguês. Diz-se dela que é desestruturada e transfere-se para ela, inclusive, o fracasso escolar de seus(suas) filhos(as). A escola naturaliza essa postura e não se dispõe a discutir o porquê de os(as) alunos(as) não aprenderem, tendo em vista que

[...] o que ela ensina não é a cultura como tal, mas a imagem idealizada da cultura, a qual pode se tornar a versão legítima autorizada – um objeto da aprovação social.

---

<sup>89</sup> BRASIL. (MEC). Cartilha: **Acompanhem a vida escolar de seus filhos**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/cartilhafamilia.pdf>, Acesso em: 20 nov. 2009.

Esta faceta legitimada da cultura, transmitida por meio da escola, estrutura-se sob a forma de currículos, os quais estão de uma maneira ou de outra, vinculados a ideologia e práticas de grupos sociais (CIRILLO; PINTO, 1998, p. 56).

Quando questionados(as) sobre qual o problema da escola, os(as) jovens afirmam que ele está na própria escola (definem-na como uma “chatice necessária”) e nos(as) professores(as) que são mal preparados(as), pois:

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).

Com a massificação do ensino, houve uma significativa migração de alunos(as) das classes médias e da elite para a Rede Particular, fazendo com que a escola pública passasse a ser vista como “escola para pobre”. O próprio sentido do Ensino Médio alterou. Se para os(as) jovens das classes médias e da elite, o Ensino Médio é o trampolim para o Ensino Superior, para os(as) das classes populares é a última etapa da escolarização.

Somado a isso, é importante destacar a representação negativa e preconceituosa dos(as) jovens, sobretudo os(as) das classes populares, identificados(as) como problema e vinculados(as) à ideia de risco e violência, logo passando a ser vistos(as) como problemas sociais.

Diante dessas representações e estigmas, o jovem tende a ser visto na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é de fato, o que pensa e é capaz de fazer. A escola tende a não reconhecer o “jovem” existente no “aluno”, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta (DAYRELL, 2007, p. 4).

A escola nega ao(à) aluno(a) a sua condição juvenil, ao desconsiderar as suas especificidades e tratá-lo(a) de forma homogeneizante. Em se tratando dos(as) jovens das classes populares, a situação torna-se mais perversa. Desconsidera-se a sua herança cultural, que possibilitaria maior ou menor afinidade com a cultura escolar, garantindo o sucesso ou o fracasso escolar. Este, quando ocorre, é atribuído ao(à) próprio(a) jovem.

A seleção dos conteúdos, quando se desliga da cultura extra-escolar que rodeia os alunos, coloca-lhes uma distância entre o que a escola transmite e o que vivem fora da escola [...]. Como afirma Giroux (1989), os educadores – e o currículo, por extensão – que rejeitam conhecer a cultura popular como uma base de conhecimento

significativa, geralmente desvalorizam os estudantes, ao rejeitar trabalhar com o conhecimento que esses possuem, eliminando assim a possibilidade de desenvolver uma pedagogia que ligue o conhecimento escolar com as diversas esferas que ajudam a constituir a vida cotidiana [...]. A escolarização universal de todos os cidadãos em uma etapa da educação obrigatória, sob um currículo inclusivo, com um importante núcleo cultural comum, numa escola para todos, supõe, na prática, tornar extensiva uma proposta de aculturação acadêmica, que não representa por igual os interesses, aspirações, formas de pensamento, expressão e comportamento dos diferentes grupos sociais da população da qual se nutre o sistema educacional (SACRISTÁN, 1995, p. 98).

Diante disso, a instituição escolar, que poderia contribuir para diminuir as desigualdades sociais, acaba por reforçá-la quando, segundo Bourdieu (1998, p. 53), “[...] ignora, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais”.

Há um ressentimento muito grande desses(as) jovens em relação à forma como são tratados(as) na escola. Eles(as) lamentam não poder expressar-se livremente, pois vivem numa sociedade adultocêntrica. Como tal, no ambiente escolar os(as) professores(as) são aqueles que mandam, os “donos da verdade”. Portanto, não adianta questionar, debater, pois, no final, são sempre esses(as) profissionais que têm razão. Aí só resta uma manifestação às avessas. Há uma resistência a determinadas aulas e/ou a professores(as) e isso se manifesta nas conversas excessivas, nas burlas às regras, no “eu finjo que aprendo e ele finge que dá aula”. A fala da jovem, a seguir, expressa bem essa ideia:

Como que vai ser jovem assim? Ser jovem é impor as ideias. Já que você está cheio de dúvidas, cheio de ideias, você quer impor suas ideias, quer se esclarecer para você ser alguém na vida. Como você vai se esclarecer, mostrar suas ideias assim? Assim, às vezes o jovem nem vai se expor porque não quer se aborrecer, porque os que vão, bate e volta. Isso gera mais violência. Quando acontece alguma coisa, ninguém nem vai lá falar. Deixa que resolve lá fora, enche de porrada lá fora. (BENEDITA, Grupo focal feminino, 18 anos)

E ainda queremos entender por que a participação nos movimentos sociais é tão incipiente! Uma pessoa que não aprendeu, ou que não foi socializada num ambiente de diálogo e de participação, certamente terá dificuldade em exercitar essa escuta e mesmo em acreditar na força do coletivo. É como se nosso corpo se acomodasse, se moldasse às pressões externas e, a partir daí, passasse a não mais se incomodar com as questões sociais, com as questões que merecem ser pensadas no coletivo. Naturalizou-se entre nós a ideia do “não há mais nada a fazer”. Não tem jeito mesmo, o mundo não vai mudar. Por que falar? De que adianta falar?

Ninguém participa mesmo, ninguém está preocupado. E a escola passa a ser vista pelos(as) jovens dentro dessa lógica.

Eu vejo a escola estadual assim como um exército, as pedagogas, as coordenadoras são os chefões e nós somos os soldados. Nós temos que obedecer e é cada um por si assim. Existem normas, nós temos que seguir, ser assim, tipo um robozinho. Nossa! é completamente um exército, porque nós temos que fazer tudo que eles mandam, entendeu? A nossa opinião não conta. (ROSA, Grupo focal misto, 18 anos)

A jovem Rosa expressou um sentimento de inconformismo diante da estrutura rígida da escola: um espaço de formação que promove um esvaziamento político da prática do outro, ao limitar a sua participação. Nessa lógica, espera-se do(a) aluno(a) que seja um ser passivo. Mudar essa lógica é contrapor-se aos interesses neoliberais aos quais essa passividade atende.

Diante disso, a escola não é atrativa. A pedagoga Sandra concordou com isso e afirmou que o(a) jovem deveria ser ouvido antes da formulação de projetos, a fim de se sentir mais envolvido(a). No que diz respeito à relação da escola com os(as) jovens, ela disse:

Eu acho assim, muitos jovens eles acham a escola chata. Eu acho também. Tem coisas na escola muito chata, entendeu? Mas que tem que ser cumprida. A escola que a gente tem é essa e muitos alunos às vezes eles chegam falando que querem ir embora, que tá doente, que tá isso, mas eles às vezes não estão doentes. É a maneira de desenvolver o conteúdo que às vezes eles não gostam da escola mesmo. Então eles querem ir embora. Que às vezes eu acho a escola muito, assim, formal, muito de cadeia; às vezes eu penso numa escola diferente. Às vezes de oficina, de ter outras coisas pros alunos desempenharem dentro da escola. Agora fala de escola, mais tempo na escola. Eu não acho que... pra mim, os alunos vão ficar tudo doente se ficar na escola que a gente tem com mais tempo na escola, entendeu? Dessa maneira tem que ter uma escola mais dinâmica. Agora vou te perguntar: vai criar essa escola? Eu também não sei como criar, mas que eu acho que tem que ser uma escola melhor, tem, entendeu? De até ouvir mais o aluno, dialogar com o aluno, entendeu? (SANDRA, pedagoga)

Nesse momento, parece que há um encontro entre o que pensam os(as) jovens e a pedagoga, no que diz respeito à relação destes(as) com a escola na atualidade.

Durante as aulas, a sensação era de desespero. Os(as) alunos(as) tinham livros, mas alguns(algumas) professores(as) insistiam em escrever a matéria no quadro ou ditá-la. Professores(as) ditavam, alunos(as) copiavam numa relação mecânica e inconsciente com o conteúdo. Não havia diálogo. A estratégia que os(as) professores(as) utilizavam para garantir o silêncio era encher o quadro de matéria (ou ditar), enquanto os(as) alunos(as) conversavam

para sobreviver à monotonia das aulas. Muita matéria no quadro era copiada sem reflexão. Parecia uma tentativa de cansá-los(as), de tirar deles(as) a sua vitalidade.

Na escola não dá pra ser jovem. Na escola, principalmente nesta, você tem que ser o que eles impõem. Você não pode pensar, você não pode impor suas ideias. Aqui você tem que fazer o que eles estão mandando. Você não tem liberdade pra fazer o que você quer. (BERTHA, Grupo focal feminino, 16 anos)

No diálogo com Pais (2008) compreendemos que há muros entre professores(as) e alunos(as) que não se adaptam às regras que impedem que se efetive a prática educativa. Esses muros talvez nunca sejam transpostos, pois para isso é necessário que haja diálogo e este só ocorrerá à medida em que a escola se abra às diferentes culturas juvenis.

Os(as) jovens usam com muita frequência a palavra “impor”, que denota conflito, agressão, disputa de poder. Querem impor suas ideias, seus pensamentos e vontades a todo custo. Há um conflito geracional explícito, embora haja um esforço para mascará-lo, pois não é problematizado pelas partes.

Os(as) professores(as) não problematizam com os(as) alunos(as) nem entre si o porquê de os(as) alunos(as) conversarem sem parar e serem indiferentes ao que falam, calando-se só mediante ameaça. Depois de certo tempo o panoptico (Foucault, 2008) passa a existir dentro de cada um de nós (autorregulação). Há movimento de resistência contra o disciplinamento dos corpos, porém, de forma desarticulada.

Sobre os pontos positivos e negativos da escola, os(as) jovens não economizam críticas, evidenciando como positiva a organização e como negativa a postura de alguns(algumas) professores(as), a estrutura física, a qualidade da merenda, entre outros aspectos descritos a seguir:

<b>PONTOS POSITIVOS</b>	<b>PONTOS NEGATIVOS</b>
A escola tem duas quadras. (15 anos)	O lanche é ruim pra caramba.
Bons professores, é organizada. (15 anos)	Sair 12:20h. A sala de vídeo é uma DROGAAAAA.
A cantina. (18 anos)	Tinha que ter mais atividade física.
Chegada da merenda. (16 anos)	Falta de carteiras nas salas.
A paciência e o esforço dos professores para ensinar a gente, o ambiente da escola. (17 anos)	O horário de entrada é muito cedo, a ventilação.
Quadros novos, merenda no recreio. (17 anos)	Os ventiladores mal funcionam.
Nada a declarar sobre pontos positivos. (19 anos)	Alguns professores mal qualificados e falta de estrutura.
A escola é toda certinha. (19 anos)	Falta mais respeito entre professor e aluno.

Nenhum. (17 anos)	Professores chatos (nem todos), não tem Educação Física [no terceiro ano], saída às 12:20h.
A organização da escola. (18 anos)	Os alunos nunca tem o direito de opinar.
Merenda e poder usar slide na sala de informática. (17 anos)	Alguns professores, muita ocorrência à toa.
O ensino é bom. (18 anos)	Não tem liberdade para usar determinadas roupas e às vezes ao se opinar você não é ouvido.

**QUADRO 1 – Pontos positivos e negativos da escola para os jovens alunos do sexo masculino.<sup>90</sup>**

Tanto os jovens (Quadro 1) quanto as jovens (Quadro 2) ressaltam como pontos positivos a estrutura física da escola, referindo-se à instalação dos quadros brancos e às duas quadras existentes na escola. O ensino é definido por eles(as) como “bom”, porém, ao escrever, não deixam claro o que significa isso para eles(as). O mesmo acontece quando definem a escola como organizada, pois a organização que é elogiada por uns é criticada por outros.

Os pontos negativos, por sua vez, relacionam-se aos aspectos físicos da escola e também à questão pedagógica. Os jovens afirmam que as quadras eram boas, porém não há aula de Educação Física para os(as) alunos(as) do terceiro ano que só podem utilizá-las, no horário do recreio, disputando-as com os(as) outros(as) alunos(as). Essa reclamação é mais evidente por parte dos jovens do sexo masculino, pois eram eles os que mais utilizavam as quadras. A maioria das jovens não fazia uso da quadra nem durante as aulas de Educação Física, nem no recreio.

PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS
O ensino é bom. (16 anos)	Falta dinâmica da parte dos professores. Os coordenadores e pedagogos deveriam ser mais humanos em se tratando dos alunos.
O ambiente (pátio) e agora tem quadro branco. (16 anos)	O estado das cadeiras, ventiladores, banheiros, estão lastimáveis.
Organizada. (17 anos)	Se a pessoa tiver um imprevisto e chegar atrasada leva ocorrência. Tratam-nos como crianças.
Nenhum. (18 anos)	O ensino é FRACO e RELAXADO.
Boa escola. (18 anos)	Há professores que não sabem dar aula.
Espaço legal e bem estruturado. (15 anos).	Há muita falta de interesse dos alunos e às vezes até dos professores com relação ao ensino.

<sup>90</sup> Dados selecionados dos questionários e transcritos literalmente. Os dados das duas colunas expressam o pensamento do mesmo jovem do sexo masculino.

Ensino bom. (16 anos)	Falta escada para deficiente, corremão na escada, cadeiras e mesas boas.
-----------------------	--------------------------------------------------------------------------

## QUADRO 2 – Pontos positivos e negativos da escola para as jovens alunas do sexo feminino.<sup>91</sup>

Um dado que chama a atenção refere-se à reclamação de uma jovem quanto à falta de corrimão nas escadas, o que dificulta o acesso ao segundo andar. A maioria das salas fica nesse andar e não há rampa de acesso, ou seja, a escola não tem condições estruturais para receber jovens com deficiência física em seu espaço, nem há uma política de atendimento a esses(as) alunos(as). Esse fato gerou, inclusive, durante uma conversa informal, uma reclamação da professora Nancy, conforme já mencionado no capítulo anterior.

Um outro aspecto do questionário que merece ser destacado refere-se ao que pensam os(as) jovens a respeito do “ser jovem” e “ser aluno”. Essa mesma questão foi colocada para os(as) profissionais da escola durante a entrevista.

Sobre o “ser jovem” e o “ser aluno”, a pedagoga Sandra trouxe uma reflexão interessante:

Dentro da escola, eu acho que eles têm que ter um outro comportamento. Fora, eles são diferentes. Não têm o mesmo comportamento aqui e fora, o mesmo comportamento dentro da escola e o mesmo dentro de sua casa. (SANDRA, pedagoga)

Quando perguntamos se era possível ser jovem dentro da escola ela afirmou entre risos:

Tem alguns até que conseguem, né? Então são aqueles que são considerados rebeldes, né? (risos) Mas tem uns que mascaram, né? Pra ser aquilo que a escola faz que ele seja. (SANDRA, pedagoga)

Os(as) jovens também manifestaram sua opinião a esse respeito tanto nos grupos focais e nas entrevistas, quanto nos questionários. Ficou evidente que eles(as) também veem oposição entre o “ser aluno” e o “ser jovem”. Nessa categorização, o “ser aluno” é, em geral, identificado com o estudo, com os deveres a serem cumpridos. Já o “ser jovem” é definido em termos de liberdade, curtidão, preparação para o mundo adulto, o que nos remete aos conceitos de moratória vital e social, e também de conflitos com os pais que ficam mais evidentes, o que nos aproxima do conceito de corrente geracional.

“SER JOVEM”	“SER ALUNO(A)”
É curtir a vida com moderação, é correr atrás de um futuro brilhante e ser feliz. (18 anos)	Não me acho inteligente, mas me esforço o máximo. Me acho um bom aluno.
Só acontece uma vez na vida. Mas não pretendo	Com o dever de estudar e com o direito de

<sup>91</sup> Dados selecionados dos questionários e transcritos literalmente. Os dados das duas colunas expressam o pensamento da mesma jovem do sexo feminino.

perder o “espírito jovem”. É a época que eu tenho para cursar a minha faculdade e me realizar profissionalmente e financeiramente. (16 anos)	receber estudo.
Esforçado. (17 anos)	É bom, mas sofre um pouco pois disseram que os jovens não tem responsabilidade, mas é bom mesmo assim.
Dá muito trabalho para os pais. Um tempo que vai ficar marcado no resto de nossas vidas. (17 anos)	Um bom aluno, é claro que tem aqueles vacilos na zuação da sala, mas me considero um bom aluno.

**QUADRO 3 - Sobre o “ser jovem” e o “ser aluno(a)” para os jovens alunos do sexo masculino.<sup>92</sup>**

<sup>92</sup> Dados selecionados dos questionários e transcritos literalmente. Os dados das duas colunas expressam o pensamento do mesmo jovem do sexo masculino.

“SER JOVEM”	“SER ALUNO(A)”
“Ser jovem e não ser revolucionário é contra a genética.” Che Guevara (17 anos)	Me vejo como uma aluna que repeita os professores e que valoriza esta profissão. Tiro notas boas, me comportamento não é ruim, mas eu posso me esforçar mais.
Ser livre, com restrições, pouca responsabilidade, muita dependência dos pais. (16 anos)	Sou muito ativa e a escola não atende a todos os meus anseios. Sou aplicada mas, às vezes, devido a meu temperamento, acabo atrapalhando a aula.
É uma fase complicada, temos que aprender a ser responsáveis, maduros, estudiosos e muito espertos. No mais é muito bom. Fase de descobertas, novos hábitos, ambientes, superinteressante. (17 anos)	Mais um adolescente se esforçando para conseguir no meio de milhões entrar na Universidade.
É ser cheio de ideias e de sonhos. (18 anos)	Um NADA, sem direito de expressão, tratados sempre como maus alunos, burros, calados evitando confusão.
Aproveitar essa fase da vida e fazer ótimas escolhas, pois é isso que vai contar mais à frente. (17 anos)	Eu tento me empenhar, só que os professores não usam uma boa forma de ensinar, o que acaba desanimando.
Cabeça. Sou uma pessoa que presa o bem. Eu sou muito na minha. (17 anos)	Desmotivada em estudar, esgotada. Acho que sou uma boa aluna, mas são 4 anos no Ensino Médio, estou cansada, tudo a mesma coisa. Obs: Apesar de nós alunos sermos tachados como os piores da espécie, temos sentimentos como pessoa igual a eles, as pessoas criam esse tabu que aluno não presta e é tudo igual.

#### QUADRO 4 - Sobre o “ser jovem” e o “ser aluno(a)” para as jovens alunas do sexo feminino.<sup>93</sup>

Analisando os Quadros 3 e 4, constatamos que a maioria dos jovens define o “ser jovem” com base no conceito de moratória social, enquanto as jovens o fazem com base no de moratória vital. Acreditamos que essa diferenciação se explique pelo machismo evidente na sociedade, onde o homem deve ser o provedor. Daí os jovens pensarem na sua formação e no retorno financeiro, enquanto as jovens, nessa perspectiva, não se comprometerem com essa

<sup>93</sup> Dados selecionados dos questionários e transcritos literalmente. Os dados das duas colunas expressam o pensamento da mesma jovem do sexo feminino.

responsabilidade atribuída aos homens. Constatam-se também, na análise dos quadros, a existência de conflitos e a dependência em relação aos pais, o que caracteriza a corrente geracional.

No que se refere ao “ser aluno”, as jovens demonstraram incomodar-se mais que os jovens com o sentimento de invisibilidade.

Em seu depoimento, a coordenadora afirmou:

Os alunos, quando chegam à escola, no primeiro ano, estão muito rebeldes e é preciso ensiná-los a respeitar as regras, já que eles não podem fazer o que quer, na hora que quer. Quando chegam no segundo e no terceiro ano, já estão mais tranquilos, mais adaptados à escola.

No que diz respeito a essa questão, Foucault (2008, p, 118) comenta: “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”.

Sobre a relação da escola com os(as) jovens, a professora Mariluce (27 anos), disse:

A escola está meramente pra passar conteúdo. Eu acho que a escola não favorece o crescimento desses alunos como cidadãos. Todos os projetos que a SEDU traz pra gente ela traz impondo o conteúdo. Mas não trabalha os problemas que envolvem a juventude. Estão muito preocupados com o quantitativo, com quantos vão passar no final do ano, mas não estão preocupados com os problemas que atingem a juventude. Principalmente nesta escola. Eu acredito que aqui eles não conhecem nem um terço dessas famílias. Não vejo interação entre os alunos com a escola. Eles aceitam, mas não se envolvem. São passivos em relação a todos os problemas que acontecem na escola. Eu vejo eles desunidos. Eles aceitam e pronto. Eles não tentam lutar, reivindicar seus direitos, eles não tentam mudar. O problema está só na escola? Está na escola e nos alunos. A juventude de hoje está muito passiva. Os alunos de hoje estão muito passivos.

A professora Mariluce surpreendeu-se com a condição de passividade dos(as) jovens alunos(as), mas não se deu conta de que essa situação foi criada pela própria escola, que tanto oprime. Qualquer tentativa de união, de participação era sufocada.

A professora Alda (38 anos), num discurso saudosista, afirmou que os(as) jovens veem a escola como um lugar de oposição:

A escola pra eles é o lugar das regras, é a prisão. Só veem o aspecto negativo. Eles não veem a escola mais como se fosse a segunda casa, como nós víamos. Eu via a escola como se fosse a minha segunda casa. Eu ficava muito tempo na escola e eu adorava a escola. É o lugar de fazer amizades, de ter relacionamentos, é o lugar de aprendizado. Não é assim que eles veem. Não é um lugar pra eles aprenderem, é um lugar que eles têm que combater. Parece que eles estão sempre em conflito com a escola. Eles

querem combater o que tem lá. É típico dos jovens, né? Lá tem regras, então eu tenho que derrubar.

Com relação a esse sentimento de oposição às regras, a jovem Maria da Penha concordou com a professora Alda:

A gente se irrita, jovem não gosta de cumprir regras, isso é fato. Então tem toda uma... um processo de “stress” que vem dos alunos e dos pedagogos, coordenadores. Então parte de um desrespeito... de uma..., não sei, acho que tinha que ser mais hierárquico mesmo. Eles tinham que respeitar mais, tinha que levar mais em conta o trabalho que eles fazem aqui dentro, enfim, que às vezes é pro nosso bem e a gente não percebe. Fica achando que é implicância (MARIA DA PENHA, Entrevista individual, 17 anos).

A fala da jovem não condiz com sua postura durante as aulas. Ela não respeita hierarquia, uma vez que humilha alguns(algumas) professores(as), sobretudo quando cobram o cumprimento de regras. É certo que as regras são impostas e construídas sem a participação do coletivo. Por várias vezes presenciamos essa jovem atendendo telefone celular na sala de aula e ficando o tempo todo com o fone no ouvido, embora isso fosse proibido. Quando os(as) professores(as) notavam e lhe chamavam atenção, ela se exaltava.

No que concerne aos problemas vivenciados pela escola em relação aos(às) alunos(as), a diretora afirmou:

Até que aqui nesta escola a gente não tem muito problema. Não sei se por causa da fama da direção, que pega pesado com eles, já chegam meio receosos, pois não têm muita liberdade pra fazer errado. Eles vão fazer, porque você nunca vai ter um local onde o jovem não faça errado, mas ele já sabe que, se for descoberto, ele vai ter sanções dentro do que é específico pra idade deles.

Os(as) jovens afirmaram que não são ouvidos(as), que desconhecem os seus direitos, pois a eles(as) só é apresentado o que não podem fazer. Afirmam que a relação que a escola estabelece com eles(as) é de submissão e de exclusão. O depoimento da diretora reforça essa ideia, pois confirma o uso da punição em detrimento de ações educativas em situações de conflito, o que demonstra uma postura autoritária.

No primeiro dia de aula, eles já chegam e te dão um papel. Só tem o que a gente não pode fazer. É tudo não. No final vem a assinatura da diretora. Não pode isso, não pode aquilo, não pode nada, senão toma uma ocorrência. É desse jeito que eles apresentam esse regimento pra gente (BERTHA, Grupo focal feminino, 16 anos).

Diante da fala de que as regras são apresentadas somente em termos do que eles(as) não podem fazer, perguntamos às participantes do grupo focal feminino se já haviam questionado isso com a direção da escola.

Não, porque não pode nada. Se não pode nada, então não tem o que perguntar sobre o que pode. Aqui só o que pode é levar ocorrência. Acho até que se perguntar leva ocorrência (BERTHA, Grupo focal feminino, 16 anos).

Até que tinha um grupo aqui na escola que queria assim fazer, não digo bagunça, queria fazer, revolucionar é a palavra. Ah! a geração Che Guevara. Um grupinho. Aí, assim, o que barrava a galera era esse medo. Assim, eles diziam: ah! não vou não, vou levar ocorrência. Não vou não porque senão vou perder aula, vou ser expulso da escola. Aí ia só um. Batia e voltava. Aquele um que ia, que tinha as ideias, desanimava, e seguia no meio da sociedade... vou passar batido (BENEDITA, Grupo focal feminino, 18 anos).

Nessa luta de forças, professores(as) e alunos(as) buscam estratégias para sobreviver às turbulências do dia a dia, porém sem se dar conta da necessidade de problematizá-las no coletivo e de enfrentar as dificuldades por meio do diálogo, da escuta e do envolvimento com as questões coletivas.

A busca do entendimento da diferença já faz parte da visão do profissional da educação, assim como a distância que existe entre o universo escolar e a realidade dos alunos. Mais do que nunca, cabe à escola dialogar e buscar aproximar esses mundos distantes, contribuindo na diminuição das desigualdades sociais (DAUSTER, 2001, p. 70).

Somente quando mudamos de lugar, indo para o fundo da sala, é que foi possível, de fato, vivenciar os sentimentos e experiências do “ser aluno”. Saindo do papel de professora e compartilhando com os(as) jovens as aulas, o recreio, o banheiro, os horários rígidos e as normas inflexíveis, pudemos constatar a falta de entrosamento, interação e diálogo entre alunos(as) e professores(as). Uns desconhecem os outros. São estranhos que convivem diariamente de forma mecânica, superficial e preconceituosa, sem sequer se conhecerem pelos nomes.

Um dos itens do questionário aplicado aos(às) jovens versava sobre os temas que eles(as) gostariam de debater na escola. As respostas mostraram a preocupação com as questões sociais. Eles podiam escolher até três temas e os mais votados foram drogas, sexo e preconceito e discriminação.

**Tabela 01 - Temas que os(as) jovens alunos(as) gostariam de debater na escola.**

TEMAS	TOTAL	%
Drogas	44	22
Sexo	45	21
Preconceito e discriminação	42	21
Trabalho	26	13
Namoro	20	10
Gravidez	18	9
Outros	6	3
Nenhum	2	1
TOTAL	203	100

Se juntássemos os temas “sexo”, “namoro” e “gravidez” – que são correlacionados – teríamos 73% de jovens desejando discutir a temática. Na época, havia cinco meninas grávidas na escola, com idade entre 15 a 17 anos, todas estudantes dos cursos técnicos. Sobre isso, destacamos o depoimento da jovem Maria da Penha, que nos faz pensar sobre como a escola trabalha essas questões.

Existem projetos na escola pra melhorar ou pelo menos conscientizar os alunos sobre esse tipo de coisa (preconceito, discriminação e violência). Porém, esses projetos não surtem efeito. Ano passado teve muito negócio de gravidez na adolescência e hoje tem 5 meninas grávidas na escola, as meninas de 15, 16 anos. Não adianta muito, parece que nada entra na cabeça deles, só quando acontece com eles. Poucos alunos levam os projetos da escola a sério. Os projetos da escola são bons pra outra coisa; pros alunos mesmo não funciona (MARIA DA PENHA, Entrevista individual, 17 anos).

Em diversos momentos ouvimos os(as) profissionais da escola referirem-se à gravidez na adolescência de forma preconceituosa e moralista.

Numa outra ocasião, em conversa informal, a pedagoga Sandra mostrou-se bastante aborrecida porque foi à sala do quarto ano (Técnico em Gestão Empresarial), a fim de expor o Projeto “Na real”, da SEDU, sobre a gravidez na adolescência. Ao falar sobre prevenção de uma “gravidez indesejada”, entrou em conflito com uma das alunas, que considera indesejada apenas a gravidez que resulta de estupro. A pedagoga não concordou com a aluna e tratou a questão de forma preconceituosa, gerando conflito (Diário de campo, 12-5-09).

Os(as) jovens enfatizaram que esses temas têm que ser trabalhados de forma interativa, para que todos(as) possam participar e se envolver nas discussões. Afirmaram que, quando abordados nas aulas, esses temas são trabalhados de forma superficial e sempre em forma de

palestras, para as quais se reúne um grande número de jovens no auditório, local onde se dispersam com facilidade. Um adulto fala e os(as) jovens, segundo eles(as) mesmos(as), “fingem que ouvem”.

Ficava evidente que o maior desafio da escola era o de atrair aos(às) jovens para as suas atividades, mesmo as de lazer. Inconscientemente, os(as) jovens articulavam-se num movimento de resistência a tudo que era “imposto” a eles, sob a forma de indisciplina. Dialogando com Camacho (2003), temos que “[...] a indisciplina significa a privação ou a negação de uma determinada ordem imposta ou consentida que garante o funcionamento regular de uma determinada organização, como a escolar, por exemplo” (CAMACHO, 2003, p. 177). Identificar esses movimentos de resistência e dialogar com os jovens seria uma estratégia inteligente para tentar tornar o espaço escolar mais agradável para todos, no entanto, esse diálogo pressupõe, em muitos momentos, autoavaliar práticas pedagógicas docentes e colocá-las em xeque. Estaríamos, nós, educadores, dispostos a rever nossas práticas?

Penso que muitos(as) jovens querem falar, mas não encontram espaços para tal. Topam dialogar e mudar seus comportamentos, mas exigem respeito e escuta de seus professores. Aceitam regras, mas querem as mesmas sejam justas, pois não é justo que adultos façam aquilo que não é permitido às crianças e adolescentes.

## Referências

- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. IN: NOGUEIRA, M.A., CATANI, Afrânio (org). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BELTRAME, Sônia Aparecida Branco. CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. **Usos e abusos da etnografia na Educação**. Reflexão e Ação. Vol. 5, n.2 (jul./dez. 1997) – Santa Cruz do Sul: Editora da UNISC, 1999.
- BRASIL. MEC. Cartilha: **Acompanhem a vida escolar de seus filhos**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/cartilhafamilia.pdf>, acesso em 20/11/2009.
- CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. Contribuições para pensar a violência no Espírito Santo. IN: CAMACHO, Thimoteo (org.). **Ensaio sobre violência**. Vitória: EDUFES, 2003.
- CIRILLO, Aparecido José. PINTO, Antônio Henrique. Objetivos educacionais no ensino superior: do discurso na elaboração de objetivos de ensino ou da necessidade de clareza filosófica na educação. IN: CARVALHO, Janete de Magalhães. **Metodologia do ensino superior**. Vitória: EDUFES, 1998
- DAUSTER, Tânia. Construindo pontes – A prática etnográfica e o campo da educação: IN: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001, p. 65-72
- DAYRELL, Juarez. **A escola "faz" as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. 2007. ([www.fae.ufmg.br/objuventude/textos](http://www.fae.ufmg.br/objuventude/textos)), acesso em 10/10/2008, às 08:45h.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 35ª edição. Petrópolis: RJ. Vozes, 2008.
- PAIS, José Machado. **Máscaras, jovens e “escolas do diabo”**. Revista Brasileira de Educação. v.13, nº 37, jan./abr. 2008.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

## Juventudes e o uso de drogas: para além do tabu, um foco sobre as redes sociais acessadas<sup>94</sup>

Giovanna Bardi<sup>95</sup>

Ana Paula Serrata Malfitano<sup>96</sup>

### Resumo

Apesar de estudos contemporâneos sobre a juventude pautarem sobre sua pluralidade, ainda veiculam no meio social discursos problemáticos sobre a mesma, como aqueles que se produzem acerca de jovens pobres que fazem uso de drogas e que são rapidamente compreendidos como criminosos ou doentes. Diante destas abordagens superficiais, propomos um estudo sobre as redes sociais formais e informais de jovens moradores de periferia de um município do interior do Estado de SP que fazem uso constante de drogas, buscando compreender como as redes contribuem de forma a ajudá-los com as possíveis dificuldades advindas do uso. Para isso, realizou-se o acompanhamento de jovens por meio de análise etnográfica, além de entrevistas semiestruturadas com os atores das redes para posterior levantamento de categorias de análise a serem discutidas. Notou-se a importância das redes informais no auxílio frente às situações de dificuldades em função do uso das drogas, sobretudo dos sujeitos pertencentes a templos religiosos, não estando esse auxílio relacionado ao apego às divindades, fato que coloca em cheque discursos acerca da “salvação” de usuários de droga pela fé. As redes de cunho formal apresentaram-se “apenas” nas modalidades de internação via comunidade terapêutica e de contenção da Delegacia de Investigações sobre Entorpecentes. Conclui-se que as redes sociais informais nos apontam possíveis caminhos de abordagem para o fenômeno e contribuem na própria compreensão do mesmo.

**Palavras-chave:** Juventude, Drogas, Redes Sociais.

O estudo sobre a juventude tem aumentado no decorrer das décadas, em função da necessidade de entender esse público e dar corpo a um rol de conhecimentos específicos para

---

<sup>94</sup> Esse artigo é parte do projeto de mestrado em andamento “Juventudes e o uso de drogas: histórias de vida e redes sociais” de Giovanna Bardi sob orientação da Profa. Dra. Ana Paula Serrata Malfitano. O projeto possui financiamento da CAPES.

<sup>95</sup> Mestranda do Programa de Pós Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos. (Laboratório METUIA). E-mail: bardi.giovanna@gmail.com.

<sup>96</sup> Doutora em Saúde Pública. Professora Adjunta do Departamento de Terapia Ocupacional e do Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos (Laboratório METUIA). E-mail: anamalfitano@ufscar.br.

fortalecer a atuação junto a essa população. Na sociedade brasileira, em consequência de sua grande representatividade numérica o tema também tem sido colocado como pauta junto à necessidade de se compreender a complexidade que o caracteriza por ser um grupo social plural e emergente (MALFITANO, 2011).

Na literatura podemos observar que no que concerne à parcela da população compreendida entre o final da infância e a entrada na “vida adulta”, há diferenças entre as terminologias e classificações empregadas, variando estas conforme as concepções sociais, políticas e ideológicas sobre as quais são construídas (ABRAMOVAY e ESTEVES, 2007; ABRAMO e LEÓN, 2005; LEÓN, 2005; CATANI e GILIOTI, 2004).

Abramo e León (2005), entretanto, nos apontam que existe no Brasil o uso concomitante de, principalmente, duas terminologias para indicar esses grupos, sendo elas “adolescência” e “juventude”. Estas aparecem de formas variadas, ora tidas como sinônimos, ora como complementares ou, ainda, de forma a demarcar suas diferenças e especificidades, localizando-se num plano de disputa em defesa da abordagem escolhida. Segundo esses autores, há no país um predomínio no uso do termo adolescência nas discussões, calcado nas lutas pela defesa dos direitos de crianças e adolescentes, formalizados com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, bem como a prevalência da concepção biológica dessa fase nos discursos de áreas como saúde e educação (CÉSAR, 2008; CACCIA-BAVA e COSTA, 2004).

Por outro lado, vista a partir de uma perspectiva geracional, sendo considerada uma categoria social historicamente construída (ABRAMO e LEÓN, 2005; CATANI e GILIOTI, 2004; PAIS, 1990) e, portanto, passível de modificar-se ao longo do tempo, o termo mais frequentemente utilizado, em especial a partir do olhar das Ciências Sociais e Humanas, tem sido juventude (PAIS, 1990). Tal termo vem para contemplar uma série de indivíduos que até então se encontravam descobertos pelas categorias utilizadas, uma vez que:

As respostas produzidas até então, sob a referência da defesa dos direitos das crianças e adolescentes [...] se mostraram insuficientes para dar conta das questões emergentes relativas aos processos (e dificuldades) de inserção e atuação no mundo social, vividos por aqueles que já têm mais de 18 anos, mas que se encontram ainda num momento diferenciado da fase adulta, exatamente por ainda estarem construindo seus espaços e modos de inserção (ABRAMO e LEÓN, 2005, p. 8).

O novo conceito empregado tem como princípio a premissa de que o “ser jovem” varia conforme o tempo e o espaço, conforme a cultura e as características de cada sociedade. É nesse sentido que se tem a noção de juventudes, com ênfase para o plural, para anunciar a diversidade de modos de “ser jovem” existentes em virtude da diversidade de situações existenciais que afetam os sujeitos a partir dos mais diversos recortes, como por exemplo:

classe, gênero, etnia, origem rural ou urbana, entre outros (ABRAMO, 2007; SPOSITO, 2003). Entretanto, é comum encontrar conceitos únicos e generalizados no que remete aos jovens, incluindo-se no mesmo critério realidades e histórias distintas e contraditórias entre si. Teoricamente, essas diferenças existem entre vários grupos de uma sociedade, mas em uma abordagem coletiva, essas características particulares são desconsideradas, sendo o jovem, comumente, pressionado a se enquadrar em padrões que são destinados a população em geral (BRANCALHÃO, 2003).

No que concerne a jovens de grupos populares, em especial, existe socialmente uma visão cultural construída historicamente e que permanece ainda hoje alicerçada em dois elementos. Primeiramente, há um olhar para essa população associado à piedade, advindo, principalmente, em torno do lugar social da “criança abandonada” na história brasileira. Por outro lado, há também a visão do medo, produzido por essas mesmas instituições históricas de assistência para essa população, assim como pelas repetidas notícias vinculadas na mídia em torno dos temas “violência e juventude” (LOPES, SILVA e MALFITANO, 2006).

Se, a concepção tida sobre os jovens, com alguma regularidade, é problemática (ABRAMO e LEÓN, 2005), e é ainda mais complexa quando nos referimos à juventude de grupos populares como fora citado acima, a situação parece atingir maiores níveis de preconceito quando se acrescenta ao jovem pobre o uso de alguma droga ilícita, fato que traz compreensões de cunho mais pejorativo, associadas à violência e ao crime. O uso de drogas, portanto, quando analisado sobre o viés de diferentes classes sociais também apresenta peculiaridades no que concerne ao entendimento social, é o que nos traz Zaluar (1994) no relato abaixo sobre sua experiência em campo:

[...] jovens de classe média e alta não chegam a ser estigmatizados como problemáticos, anti-sociais ou violentos, apresentando-se muito mais como jovens em busca de diversão ou, quando exageram, jovens que necessitam de atendimento por médicos e clínicas particulares. [...] Jovens pobres, porém, não gozam da mesma compreensão: são presos como traficantes por carregarem consigo dois ou três gramas de maconha ou cocaína (p. 9).

Tais associações perigosas se encontram diluídas em um discurso que se apresenta de forma mais alarmista do que coerente, mais sensacionalista do que científica e mais moralista do que isenta de juízos valorativos (RAUPP e MILNITSKY-SAPIRO, 2009) e que produz, segundo Soares (1997), um julgamento moral do usuário de drogas ilícitas como um ser inferior ou um verdadeiro criminoso por ter infringido as regras sociais. Neste sentido, propõe-se um discurso de demonização das drogas, centrado predominantemente nas drogas

ilícitas, justamente aquelas que representam o menor contingente de usuários no Brasil<sup>97</sup> (MOTA, 2005).

### **Drogas e violência ética**

Discursos heterogêneos, práticas de trabalho de diversos profissionais, notícias diárias nos veículos midiáticos, caracterizam um campo que se constrói ao redor de tudo aquilo que envolve a produção, o comércio e o consumo de algumas substâncias, as quais se convencionou chamar de “drogas”. Porém, nem sempre foi assim. Muito antes da invenção do quadro clínico do vício, o consumo sistemático de substâncias que promovem alterações na percepção, no humor e no sentimento já eram uma constante na humanidade, remontando a lugares longínquos e a tempos imemoriais (LABATE, FIORE e GOULART, 2008).

Atualmente, na linguagem mais comum, as drogas significam substâncias psicoativas ilícitas, como cocaína e maconha, não sendo o termo aplicável, no imaginário social, para as substâncias psicoativas lícitas, como certos medicamentos ou como os alcoólicos e o tabaco (FIORE, 2002). Fato é que a questão do uso de drogas engloba uma série de controvérsias<sup>98</sup> no debate contemporâneo, complexidade que já era ilustrada no início dos anos 90 por pesquisador da área. Assim dizia Mandon (1991) sobre as drogas:

Existe uma quase impossibilidade até mesmo indecência [...] os médicos ainda não são capazes de compreender como e por que uma droga é toxicomanogênica. O mesmo acontece com os sociólogos que não conseguem explicar como e porque uma pessoa torna-se toxicômano. Os drogados não nos respondem. Não existe, na realidade, conhecimento sobre a droga: apenas competências cruzadas (p. 231).

As imprecisões, não por acaso, parecem dar luz a uma verdadeira proliferação de concepções falseadas e preconceituosas que operam na desqualificação e demonização do usuário e do “traficante” (também tratado de maneira pouco matizada). O reducionismo dessa esteriotipação, ao encobrir alguns dos reais problemas estruturais da sociedade criando um inimigo imaginário que tem sua utilidade na manutenção do *status quo*, acaba por aumentar a marginalização dos usuários assim como leva à cristalização uma “subcultura da droga” (MACRAE, 2003).

---

<sup>97</sup> Ressaltamos que condenar os discursos maniqueístas sobre as drogas e sua contribuição para a estigmatização do usuário não significa afirmar que tais substâncias sejam desprovidas de perigos.

<sup>98</sup> A etimologia da palavra “droga” também é controversa, pois, não se sabe ao certo se sua origem é bretã, grega, irlandesa ou francesa, mas a versão mais aceita a relaciona com o holandês (droog = seco), referindo-se aos “carregamentos de peixe seco que chegavam à Europa, muitas vezes em mal estado, aplicando-se por extensão às mercadorias e substâncias químicas de gosto diferente e proveniência estrangeira” (CARNEIRO, 1993, p. 56).

Longe de significarem um consenso no debate sobre suas nomenclaturas, as drogas produzem ainda menos convergência no debate alarmante que se constrói acerca de seus usos. Dessa forma, com alguma regularidade, junto a elas existem diversos elementos que se colocam de forma antagônica como, liberdade e disciplina, sofrimento e prazer, devoção e aventura, transcendência e conhecimento, sociabilidade e crime, moralidade e violência, comércio e guerra, dentre outras (SIMÕES, 2008). Nesse sentido, desde que foram alçadas ao estatuto de problema de Estado, as drogas tem sido classificadas, pesquisadas, proscritas, perseguidas, elogiadas, divinizadas e, sobretudo, tematizadas (FIORE, 2009).

Em resposta às questões do uso de drogas pela população em geral, a sociedade tem agido através de suas instituições, sobretudo por meio da saúde, com a tendência a medicalizar os objetos de suas intervenções nas mais diferentes áreas de interface entre a saúde e o social (FIORE, 2005). Esta via, no entanto, tem apresentado problemas para responder ao que se propõe, já que estudos têm apontado que os serviços de saúde não se encontram preparados para atender os jovens (MALFITANO e BARDI, 2010; SCADUTTO e BARBIERI, 2009; VICENTIN, 2006), a exemplo dos CAPS no país, que não contemplam ainda a questão da juventude de uma forma diferenciada, não levando em consideração suas especificidades (MALFITANO, 2008). Além disso, considera-se a necessidade de um debate acerca da temática que ultrapasse a esfera clínica, pois esta se distancia das múltiplas vertentes sociais que acompanham o uso de drogas por jovens contemporaneamente (PEREIRA, 2012).

A política do Ministério da Saúde de “Atenção Integral ao Usuário de Álcool e outras Drogas” prioriza o fortalecimento do trabalho em rede, por considerar que a droga consiste em um tema transversal a diversas áreas como a saúde, a justiça, a educação, dentre outras. As articulações com a sociedade civil, movimentos sindicais, associações e organizações comunitárias e universidades, são colocadas, então, como fundamentais para a elaboração de planos estratégicos dos estados e municípios, ampliando-se significativamente a cobertura das ações dirigidas a essa população (BRASIL, 2004). Nesse sentido, o Conselho Nacional Antidrogas (2005) coloca como orientação geral que ocorra a promoção de estratégias e ações de redução de danos voltadas para a saúde pública e direitos humanos, visando à redução dos riscos, das consequências adversas e dos danos associados ao uso de álcool e outras drogas para a pessoa, a família e a sociedade.

Embora tais diretrizes sejam essenciais para a compreensão do uso das drogas na sociedade, cabe destacar que, ainda assim, o tema vem sendo associado à criminalidade e práticas anti-sociais e à oferta de “tratamentos” inspirados em modelos de exclusão/separação dos usuários do convívio social (BRASIL, 2004), mantendo formas tradicionais de abordagem e tratamento da problemática que são reproduzidas em

abordagem mais atualizadas, a exemplo das chamadas “comunidades terapêuticas”. As políticas brasileiras, embora tenham progredido, ainda denotam o caráter proibicionista signatário de inúmeras prescrições internacionais e distanciam-se de abordagens que tratem a questão das drogas em suas dimensões sociais, políticas, econômicas e individuais (RODRIGUES, 2004).

Assim sendo, frisamos a necessidade de abordagens multidisciplinares que possam dar conta dos variados aspectos que permeiam a temática das drogas, uma vez que as relações advindas deste campo se inscrevem nos registros teórico, clínico, social, político, ético, dentre outros e constituem temas de investigação relacionados a diferentes saberes, ligados pela busca de compreensão das ambiguidades da sociedade contemporânea em relação às drogas (RAUPP e MILNITISKY-SAPIRO, 2008). Apontamos também a necessidade de estudos que procurem aprofundar os paradigmas relacionais existentes no fenômeno, pautando sobre a importância de conhecer as redes sociais dos indivíduos que fazem uso de drogas, de forma a se aproximar verdadeiramente do contexto sociocultural em que ocorre o seu uso, buscando entender a sua lógica interna (MACRAE, 2003).

### **As redes sociais e pessoais**

O termo “redes” goza atualmente de expressiva popularidade, sendo utilizado para designar uma variedade de objetos e fenômenos. Entretanto, parece apresentar uma ideia comum em torno da imagem de pontos conectados por fios, de modo a formar a imagem de uma teia. Ou ainda de modo a configurar um “[...] sistema de nodos e elos; uma estrutura sem fronteiras; uma comunidade não geográfica; um sistema de apoio ou um sistema físico que se pareça com uma árvore ou uma rede” (MARTELETO, 2001, p. 72). Assim, podemos observar sua presença quando nos referimos aos mais diversos tipos de conexões, como as redes entre as empresas (econômicas), as redes voltadas para a informática, as redes educativas, as redes de congregações religiosas, as redes sociais, as redes pessoais, dentre outras (MARQUES, 2010).

Na busca por resoluções específicas de cada núcleo, sociólogos, antropólogos e psicólogos sociais, iniciaram os estudos sobre as redes sociais nos anos 30 e 40, permitindo analisar a estrutura social a partir de uma perspectiva relacional, (re) colocando no centro do questionamento o elemento básico da sociologia: a interação social. A análise social permite estudar o modo como os indivíduos são condicionados pelo tecido social que os envolve, mas, também, o modo como eles usam e modificam consoante os seus interesses. Assim, procura-se responder a duas ambições centrais: explicar o comportamento dos indivíduos através das

redes em que eles se inserem e explicar a estruturação das redes a partir da análise das interações entre os indivíduos e das suas motivações (PORTUGAL, 2007).

Uma rede social pode ser, portanto, definida como um conjunto de unidades sociais (que podem ser indivíduos ou grupos, informais ou formais) e de relações sociais diretas ou indiretas entre essas unidades sociais através de cadeia ou dimensão variável. A partir desse pressuposto de interação constante no universo microssocial, desenvolve-se a compreensão relacional da estrutura social, ou seja, há uma visão dinâmica das relações do macro e do micro, nas quais, ressalta-se o estatuto das análises micros na construção da macro-sociologia e a relação entre a estrutura social e a ação individual (MERCKLÉ, 2004).

Segundo Giddens (1991), os processos macrossociais das sociedades modernas ocasionaram paulatinamente a perda da força e do significado dos contextos locais, fato que estaria ainda nos dias de hoje criando nos indivíduos uma sensação de estarem fora da rede social e, conseqüentemente, de estarem alijados dos processos decisórios. A percepção mais imediata destes seria a do esvaziamento das relações afetivas entre as pessoas e, no plano político, do enfraquecimento da cidadania. Paralelamente, há também os indivíduos cujo acesso a bens materiais oriundos de serviços, políticas e mercados de trabalho ou a elementos imateriais, como repertórios e formas de viver, são desiguais perante outros, fato que demarca uma localização igualmente marginal (MARQUES, 2009).

Para Castel (2000), diante dos processos de marginalização ou de exclusão dados efetivamente “[...] pelo estado de todos os que se encontram fora dos circuitos vivos das trocas sociais” (p.22), é cada vez maior a necessidade de diferentes formas de intervenção. No que corresponde às diversas dificuldades de acesso, o autor conceitua a zona de vulnerabilidade social como sendo produzida na aliança da precariedade do trabalho com a fragilidade relacional, sendo esta estimulada por alguns fatores: extrema desigualdade social, migração para os grandes centros urbanos, precariedade de moradia, educação, saúde, exploração sexual, entre outros. Estar em condição de vulnerabilidade social, portanto, implica em ter frágeis redes sociais de suporte e estar inserido nas relações precárias com o mundo do trabalho (CASTEL, 1994).

Diante dos contextos colocados acima, as redes poderiam ajudar a vencer espaços geográficos e sociais e dar acesso aos indivíduos a círculos sociais mais ou menos amplos, ou inseri-los nesses círculos (MARQUES, 2009). Castel (1994) ressalta ainda que as redes de suporte social (redes sociais) devem ser criadas e/ou fortalecidas como estratégia para evitar rupturas trazidas por situações nas quais a vulnerabilidade já está presente.

Nesses casos, as redes pessoais também precisam ser citadas. Estas consistem em um tipo específico de rede social, com a diferença de caracterizar relações com pessoas e não organizações, nem grupos ou equipamentos (MARQUES e BICHR, 2011), evidenciando um

conjunto de contatos de um dado indivíduo em sua sociabilidade que inclui vínculos diretos e indiretos (os amigos e os amigos dos amigos, por exemplo). Em função de sua grande extensão, menciona-se ainda outro tipo de rede, derivada das redes pessoais, porém que se constituem de forma egocentrada, ou seja, denotam situações nas quais os atores são incitados a listar os seus contatos imediatos para ajuda, resolução de problema ou situação social (MARQUES e BICHIR, 2011).

Assim, para o trabalho aqui proposto, optamos por buscar redes egocentradas, por considerar que estas respondem de forma mais eficaz aos objetivos colocados neste trabalho, a saber: como se encontram caracterizadas as redes sociais e pessoais, formais e informais, de jovens que fazem uso constante de drogas de um município do interior do Estado de São Paulo. Possuem esses jovens pessoas próximas com as quais podem contar em situações de possíveis dificuldades advindas do uso de drogas? Como se dão essas relações?

Posteriormente, após termos nos defrontado com resultados preliminares do estudo, optamos por expandir a análise realizada, pois houve percepção de que há nessas redes algumas relações que se impõe na vida dos jovens como fruto da forte mobilização de diversos setores da sociedade em torno da questão do uso das drogas, assim como dos estigmas e da visão negativista colocados sobre eles. A partir deste ponto, nos incubimos da compreensão de quais eram os caminhos possíveis para jovens pobres usuários de drogas, investigando com quais laços podem contar e quais deles se impõem em suas vidas.

É importante ressaltar que nos propusermos a utilizar as redes sociais destas pessoas como forma de compreender como se dão os possíveis auxílios, mas também para contribuir no próprio entendimento da questão das drogas nos tempos atuais. Sobre isso, vale retomar que, a opção baseia-se na premissa de que, atualmente, a questão das drogas tem ganhado evidência através de intensos debates, porém, pouco se tem debruçado sobre os contextos socioculturais em que se dá a sua produção, a sua distribuição e, em especial, o seu uso, de forma a evidenciar redes sociais, normas e regras formais ou informais que servem como referência para essas atividades (MACRAE, 2003).

### **A pesquisa: percursos metodológicos e interlocutores**

Para efetivação da proposta colocada, optamos pela realização de uma análise etnográfica do cotidiano de Pedrinho e Heitor<sup>99</sup>, dois jovens colaboradores<sup>100</sup> previamente

---

<sup>99</sup> Todos os nomes próprios dos personagens citados são fictícios. Esta opção de inserir nomes fictícios entra como um dos princípios éticos da pesquisa que busca zelar pela integridade dos participantes e preconiza a não existência de riscos para os mesmos. Existe convicção de que as alterações dos nomes não interferem na argumentação desta dissertação.

<sup>100</sup> Os jovens devem ser considerados colaboradores neste processo, categoria que indica uma repartição dos lugares de produção de conhecimento ou compreensão no processo de pesquisa (SCHIMIDT, 2008).

conhecidos pela pesquisadora através do trabalho realizado junto ao Núcleo Metuia<sup>101</sup> - UFSCar. Estes fazem uso constante de drogas e pertencem a um bairro pobre de um município do interior do Estado de São Paulo que detém, quando comparado aos indicativos globais do município, altos índices de desemprego, pobreza, violência e baixos índices de desenvolvimento humano, especialmente no que se refere ao acesso a bens e serviços (ROSA, 2008).

Quanto aos estudos etnográficos, têm sua origem na antropologia quando o teórico Mauss e o “experimentador” Malinowski compreenderam que a vida social e cultural de uma sociedade é apreendida, em sua totalidade, a partir da observação de como os diferentes aspectos da vida social se expressam em situações particulares, revelando valores, comportamentos, modos de vida e visões de mundo diferentes (NAKAMURA, 2011). Além disso, o que se busca através dessa metodologia:

é um olhar de perto e de dentro, mas a partir dos arranjos dos próprios atores sociais, ou seja, das formas por meio das quais eles se avêm para transitar pela cidade, usufruir seus serviços, utilizar seus equipamentos, estabelecer encontros e trocas nas mais diferentes esferas - religiosidade, trabalho, lazer, cultura, participação política ou associativa etc. Esta estratégia supõe um investimento em ambos os pólos da relação: de um lado, sobre os atores sociais, o grupo e a prática que estão sendo estudados e, de outro, a paisagem em que essa prática se desenvolve, entendida não como mero cenário, mas parte constitutiva do recorte de análise (MAGNANI, 2002, p.18).

Assim, para o tipo de informação que escolhemos acessar, o método etnográfico mostrou-se de forma muito eficaz, conciliando as buscas necessariamente à uma imersão nas histórias de vida e no cotidiano daqueles jovens, auxiliando na compreensão do sentido das experiências vividas pelos participantes estudados e das estratégias das quais lançam mão para enfrentar o cotidiano (DALMOLIN *et al.*, 2002). Além disso, a própria Organização Mundial de Saúde, ao avaliar as diferentes metodologias utilizadas no estudo do uso de drogas, considera a etnografia como uma das mais eficientes quanto ao acesso de uma maior quantidade e qualidade de informações. Tal recomendação se deve às relações de confiabilidade implícitas no método, que corroboram para maior possibilidade de acesso a informações pessoais (ROMANÍ, 1999).

Após todas as visitas ao bairro, realizava-se o trabalho de registro sistemático das atividades em diários de campo, onde fazia a descrição densa das mesmas, no primeiro

---

<sup>101</sup> O Projeto METUIA se constituiu desde 1998 como um grupo interinstitucional com ações no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão em defesa da cidadania das populações em processos de ruptura das redes sociais de suporte. Dentre as atividades que vem realizando, estão os programas de intervenção de terapia ocupacional, em suas interconexões com os setores da assistência social, da cultura, da educação e também com a saúde. Atualmente, dois núcleos estão em atividade: o da USP e o da UFSCar (BARROS; LOPES; GALHEIGO, 2007).

momento possível após a saída do campo, visando preservar a autenticidade dos mesmos. De acordo com Gomes (2008) o diário de campo é uma das técnicas básicas e imprescindíveis na observação participante, pois nele devem ser registrados não somente aquilo que é observado no dia-a-dia, isto é, dados que depois devem ser passados para outras cadernetas de anotações, mas os sentimentos que o pesquisador vai vivenciando no seu relacionamento com os pesquisados.

A pesquisa também manteve atenção sobre os atores apontados pelos jovens como presentes em suas redes sociais com o objetivo de compreender melhor que papel os mesmos consideravam ter nas relações estabelecidas e o que achavam sobre o uso de drogas. Sobretudo, a ideia era conhecer um pouco sobre essas pessoas, acreditando que isso pudesse trazer contribuições para o entendimento das relações existentes. Assim, não se alcançava apenas uma via de acesso à informação ou um porta-voz (o colaborador) e se tinha uma visão mais complexa do fenômeno.

A escolha por esse recurso metodológico aconteceu, então pela compreensão de que as:

entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. [...] elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade (DUARTE, 2004, p. 3).

Ao todo foram realizadas entrevistas com onze atores, sete presentes nas redes sociais de Pedrinho, a saber: sua mãe, sua irmã, duas amigas, o pastor de uma igreja, o pai-de-santo de um terreiro e com a coordenadora do CAPS AD do município pesquisado; e quatro presentes nas redes sociais de Heitor, a saber: sua mãe, seu irmão, sua namorada e um policial da DISE.

Por fim, foram realizadas as transcrições das entrevistas sobre as quais, junto aos diários de campo, dedicamos leitura atenta com o intuito de separar temas e categorias analíticas centrais, que serão desenvolvidas no restante da pesquisa. Atentamo-nos à percepção dos temas que aparecessem com frequência, mas não apenas levando à quantidade de vezes em conta, mas sim o que poderia haver por trás dessa “insistência” e o quanto cada categoria era eficiente para explicar os questionamentos colocados no início da pesquisa. Posteriormente, os temas levantados serão discutidos segundo os pressupostos teórico-metodológicos da Terapia Ocupacional Social, da Sociologia e da Antropologia. Vale ressaltar que como o projeto encontra-se ainda em andamento serão aqui apresentados apenas os resultados parciais até o momento reunidos.

Com relação aos aspectos éticos, as pesquisadoras optaram por seguir as orientações do Código de Ética da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), reconhecendo-o como um documento que se aproxima de forma mais fidedigna aos procedimentos metodológicos escolhidos. Para a ABA o pesquisador precisa interagir atento aos códigos estabelecidos pela comunidade e respeitá-los. Além disso, os participantes devem aderir voluntariamente ao projeto, cientes da natureza do estudo que deve ser exposta com clareza, devendo-se buscar sempre a garantia de que os participantes não estejam expostos aos riscos advindos dos resultados da pesquisa, por isso devem ter sua identidade protegida.

### **Histórias de vida na periferia e os entrecruzamentos com as drogas: elementos para uma discussão inicial**

Realizou-se, prioritariamente, o acompanhamento de dois jovens cujas histórias de vida se constroem de formas bastante diferenciadas, sendo o encontro com a droga disparador de caminhos também diferenciados. Um deles, Pedrinho, 18 anos, homossexual, mora em uma pequena casa com os pais e dois irmãos, possui ainda uma irmã e mais um irmão, a primeira mora na casa ao lado com o marido e três filhos e o segundo encontra-se preso no momento e só retorna para a casa no Natal ou em outras datas específicas, quando lhe é concedido um indulto. O jovem tem na mãe e na irmã importantes formas de apoio, elas o entendem e respeitam as escolhas, desde a sexualidade até a opção pela droga. Do pai e dos três irmãos, tem pouca escuta e muitas lembranças de momentos conflituosos.

Pedrinho é o mais magro dentre todos os filhos do casal, não é muito alto, mas nisso se assemelha com os irmãos. Têm os traços do rosto delicados, características muito bem utilizadas por ele quando se *monta*<sup>102</sup> para frequentar a avenida do município onde se concentram mulheres e travestis que trabalham na prostituição. Neste local, revelou-se como importante suporte em sua vida uma amiga travesti e companheira de trabalho que, embora também faça uso de cocaína durante às madrugadas, o faz com menor intensidade por receio de se expor a situação de maiores riscos na *pista*<sup>103</sup>. Então, quando costuma ver Pedrinho em altos níveis de alteração por conta do uso da droga procura ajudá-lo, seja conversando, segurando o *picumã*<sup>104</sup> para que ele possa vomitar ou chamando uma ambulância quando percebe risco de overdose.

Além disso, marca-se com força em sua história a religiosidade, manifestada em diferentes vertentes a depender do momento vivido. Quando criança foi iniciado no candomblé, num pequeno terreiro do bairro onde estabeleceu diversos vínculos com pessoas e passou a executar atividades pelas quais se responsabilizou com afinco. Paralelamente a

---

<sup>102</sup> Expressão utilizada para falar sobre o ato de se travestir.

<sup>103</sup> Expressão utilizada, neste contexto, para dizer sobre o local onde se reúnem as práticas de prostituição.

<sup>104</sup> Gíria que no entendimento dos travestis com os quais estabeleci contato denota peruca.

isso, com nove anos de idade, descobriu a cocaína por curiosidade num baile *funk* junto a amigos e passou a fazer uso da mesma com expressiva frequência. O pico de uso aconteceria dos 16 para os 17 anos, durante as madrugadas enquanto se prostituía.

Na época, disse que se sentia muito mal em função do uso de drogas, que estava deprimido e que não tinha mais vontade de fazer nada, então pediu ajuda para a mãe. Os dois foram ao CAPS AD do município onde, após haver escuta acerca de sua situação e a realização de alguns procedimentos para compreensão sobre o nível de vício existente, profissionais travaram um diálogo com o juiz responsável pelos encaminhamentos para clínicas de internação ou comunidades terapêuticas fora do município, visto que no local não se encontram possibilidade de internação quando a demanda é o uso de drogas. Poucas semanas depois, uma van veio buscá-lo no dia de sua internação, Pedrinho foi acompanhado pela irmã até um município nas proximidades de Sorocaba, onde permaneceria por seis meses numa Comunidade Terapêutica.

Falando sobre a internação, Lúcia, sua mãe, referiu que achava que o filho tinha ficado pouco tempo por lá, por isso a estadia não havia sido efetiva, já que quinze dias depois Pedrinho havia retornado ao uso de cocaína de forma constante. Quanto ao CAPS AD ela dizia: “o CAPS fez o que pode, mas depende da pessoa querer ser ajudada”. Então, mencionou que Pedrinho não aderiu ao equipamento, que costumava faltar quase sempre que havia horário marcado, tendo comparecido apenas uma ou duas vezes. Chegaram a mandar uma técnica de referência algumas vezes à casa deles, mas como Pedrinho não contribuía com a adesão nenhum tratamento foi levado à frente. Em suma, as poucas idas ao serviço do município especializado para o atendimento de usuários de drogas não rendem melhora, pois o jovem não adere ao serviço, é longe de sua casa, tem preguiça de ir e não gosta dos profissionais.

Quando iniciamos o contato específico da pesquisa de mestrado, Pedrinho encontrava-se afastado das atividades do Centro da Juventude<sup>105</sup> à cerca de um ano. Ao relatar o motivo do afastamento respondia prontamente que sentia falta das antigas componentes do METUIA e não havia ainda se acostumado com as *novatas*. Havia também se afastado da escola por não gostar de estar naquele espaço, ter preguiça de estudar e também por conta de conflitos com os professores e com a coordenação em função do seu *mau comportamento*.

Tudo parecia perdido até que, de forma inesperada o curso da vida do jovem muda quando ele passa a frequentar de forma assídua uma Assembléia de Deus do bairro. Durante

---

<sup>105</sup> Equipamento destinado a jovens inaugurado em outubro de 2008 através do financiamento do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e tem como principal objetivo pensar, planejar, criar e apoiar ações que gerem canais efetivos de oferta de serviços e ações públicas que possam formar uma política municipal de juventude. Além disso, busca a articulação de setores da Educação, do Trabalho, da Saúde, do Esporte e do Lazer, da Cultura, da Assistência Social, bem como de organizações comunitárias, formais e informais, para fomento e debate de um espaço de participação e protagonismo dos jovens, em busca de acesso aos serviços e da construção da cidadania para e por este grupo (METUIA, 2008).

esses meses, acompanhados por mim, pude observar mudança considerável de sua conduta frente às práticas citadas anteriormente. Os discursos mudam, as roupas mudam, as práticas mudam, não o vejo mais usando acessórios femininos, nem indo à *pista* e nem usando drogas. A religião evangélica, aparentemente, se revela, neste momento como importante suporte para mantê-lo longe do vício, dando-lhe forças para continuar. Restava a meu ver, saber se, de fato, as práticas realizadas no terreiro durante tanto anos haviam sido esquecidas.

Dois meses haviam se passado e, gradualmente, podia-se perceber certa reaproximação do Pedrinho com o candomblé, inicialmente apenas no campo das ideias e, posteriormente, no campo das práticas. Certa vez, em prol de uma vingança, percebe-se o acionamento da religião afro-descendente de forma imediata: ia fazer uma oferenda para Exu numa encruzilhada. A partir daí, o que se observou foi um retorno efetivo de Pedrinho às práticas do candomblé e um conseqüente distanciamento da Assembléia de Deus. A transitoriedade entre as religiões era motivo de grandes questionamentos. Como podia estar vinculado a duas crenças tão diferentes num espaço tão curto de tempo? E mais, o que explicaria a volta ao uso de drogas ao diminuir o vínculo com a religião evangélica? Seria a falta do suporte dado pela mesma?

Conversas nesse sentido foram travadas com Pedrinho e os saldos dessa história nos levam à percepção de que o jovem não se encontrava verdadeiramente vinculado às crenças, mas sim, ao apoio dado pelos guias espirituais de cada religião, pastor de um lado e pai-de-santo do outro. E sabia, inclusive, o momento de recorrer a cada um deles. O primeiro era quem o podia acolher quando se sentia rotulado por compreensões preconceituosas acerca de sua pessoa (o “drogado”, o “travesti”, o “revoltado”) e o segundo era aquele quem podia “curar” as conseqüências de uma madrugada inteira em uso de droga, dando-lhe cama para repousar e tempo para se recompor antes de voltar para casa. Essas funções, como se pode perceber, equipamentos formais como a Comunidade Terapêutica ou o CAPS AD não eram capazes de executar, por que impregnavam a Pedrinho um rótulo que ele não queria ter: o de doente, ou “viciado”.

Na outra ponte da vida, se dão os encontros com Heitor, 21 anos, heterossexual. Nele posso vivenciar a fissura pela droga e ver os dias se estruturando conforme as formas de conseguir droga ou de conseguir dinheiro para adquirir droga. Por conta disso ele acaba cometendo diversos assaltos, no primeiro deles é surpreendido pelo namorado da vítima que o espanca, no segundo acaba pegando o celular de uma mulher que é mãe de um dos traficantes do bairro, o que lhe rende um juramento de morte e no último é preso. Entre esses se deram alguns episódios sobre os quais teve sorte e não foi pego, a recompensa era sempre o *pó*<sup>106</sup>.

---

<sup>106</sup> Gíria que denota a droga cocaína.

Analisando de perto esses episódios percebe-se um dos irmãos encontra-se sempre presente, sendo a pessoa que o *tira de enrascadas*, como ele mesmo diz. É ele quem resolve com o traficante a retirada do juramento de morte, é também ele quem cura as feridas do espancamento e quem conversa com ele sobre as saídas à procura de droga. No momento, é também ele, assim como a mãe e a namorada, recente em sua vida, que articulam o processo de defesa pela prisão realizada no dia 28 de maio de 2012.

Por conta da inserção no “mundo do crime”, percebe-se um desvio desse jovem das possíveis instituições de cuidado por conta do uso de drogas, não há mais lugar para ele no CAPS AD, nem nas comunidades terapêuticas, nem nos Narcóticos Anônimos, o crime acaba sendo um direcionar essencial dos espaços possíveis para a sua entrada e permanência. E esses espaços passam a ser cada vez mais escassos.

Evidenciou-se, até o momento, a importância das redes de suporte pessoal informal, com a presença de vizinhos e familiares enquanto pessoas que se mostraram importantes no fornecimento de auxílio frente às situações de dificuldades advindas do uso das drogas para ambos os jovens. A religião foi identificada de forma contundente como uma das redes sociais na história de vida de Pedrinho, porém, ao realizar aprofundamento na vivência religiosa do mesmo, houve percepção de que o auxílio fornecido estava centrado nos personagens envolvidos com a religião (pastor e pai-de-santo) e não necessariamente nos preceitos religiosos ou no apego às divindades, fato que coloca em cheque discursos acerca da “salvação” de usuários de droga pela fé. A rede formal, no entanto, mostrou-se bastante ausente nas histórias de vida desses meninos, apresentando-se “apenas” nas modalidades de internação via comunidade terapêutica e do Núcleo de Atendimento Integrado (NAI), ou seja, quando o uso da droga apresentou interface com o “mundo do crime” ou quando se acreditou que o controle via internação fosse a opção mais efetiva.

É perceptível o distanciamento de abordagens que levem em conta os laços sociais e culturais destas substâncias com a humanidade, já que as ações se dão em uma vertente que preza por ações de exclusão e abstinência, práticas que se coadunam com políticas repressivas instituídas no âmbito internacional e que expressam abordagens patologizantes e criminalizadoras do fenômeno. Espera-se que experiências próximas às histórias dos sujeitos, que serão mais esmiuçadas com a finalização deste trabalho, possam contribuir com formas de pensar e repensar as ações psicossociais e as políticas sobre o tema, já que o estudo sobre as redes sociais, sobretudo, as informais, nos apontam possíveis caminhos de abordagem para o fenômeno e contribuem na própria compreensão do mesmo.

## Referências

- ABRAMO, H.W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: FÁVERO, O.; SPÓSITO, M. P.; CARRANO, P.; NOVAES, R. R. (Orgs.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. p 73- 90.
- ABRAMO, H.W.; LEÓN, O. D. Introdução. In: FREITAS, M.V. (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 6-8.
- ABRAMOVAY, M.; ESTEVES, L. C. G. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G. (Orgs.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007. p. 19-54.
- BARROS, D. D.; LOPES, R. E.; GALHEIGO, S. M. Terapia Ocupacional Social: concepções e perspectivas. In: CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. (Orgs.). **Terapia Ocupacional: Fundamentação e Prática**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007, p. 347-353.
- BRANCALHÃO, W. R. D. **A educação para o adolescente em conflito com a lei: mecanismo de inserção ou exclusão social**. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho. Marília, SP, 2003, 125p.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **A política do Ministério da Saúde para a atenção integral a usuários de álcool e outras drogas**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.
- BRASIL. Gabinete de Seguranças Institucional. Conselho Nacional Antidrogas. **Política Nacional sobre Drogas**. Resolução Nº3/GSIPR/CH/CONAD, 2005.
- CACCIA-BAVA, A.; COSTA, D. I. P. O lugar dos jovens na história brasileira. In: CACCIA-BAVA, A.; Pampols FEIXA, C.; CANGA, Y. G. (Orgs.). **Jovens na América Latina**. Escrituras/CEBRIJ, 2004, p.65-114.
- CARNEIRO, H. **Mezinhas, Filtros e Triacas: Drogas no mundo moderno (XVI ao XVIII)**. São Paulo, USP/FFLCH. Dissertação de Mestrado em História, 1993.
- CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: CASTEL, R.; WNDERLEY, L. E. N.; BELFIORE, W. M. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: Educ, 2000.
- CASTEL, R. Da indignância à exclusão, a desfiliação. Precariedade do trabalho e vulnerabilidade relacional. In: LANCETTI, A. (Org.). **Saúde loucura**, n. 4. São Paulo: Hucitec, 1994. p. 21 - 48.
- CATANI, A. M.; GIGLIOTI, R. S. P. **Culturas juvenis: múltiplos olhares**. São Paulo: Ed. UNESP, Coleção Paradidáticos (Série Cultura), 2004.
- CÉSAR, M. R. A. **A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico**. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.
- DALMOLIN, M. B.; LOPES, S. M. B; VASCONCELLOS, M. da P. C. A construção metodológica do campo: etnografia, criatividade e sensibilidade na investigação. **Saúde e Sociedade**, v. 11, n. 2, p.19-34, 2002.

- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, n. 24, p. 213-225, 2004.
- FIGLIORE, M. **Algumas reflexões a respeito dos discursos médicos sobre uso de “drogas”**. Trabalho apresentado na XXVI Reunião da ANPOCS, Caxambu, 2002.
- FIGLIORE, M. A medicalização da questão do uso de drogas no Brasil: reflexões acerca de debates Institucionais e jurídicos. In: Carneiro, H. e Venâncio, R. PP. (Orgs.). **Álcool e drogas na História do Brasil**. São Paulo: Editora Alameda, 2005.
- FIGLIORE, M. **Consumo de substâncias psicoativas**: sujeitos, substâncias e eventos. Trabalho apresentado na VIII Reunion de Antropologia del Mercosur, 2009.
- GIDDENS, A. 1991. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.
- GOMES, M. P. **Antropologia**: ciência do homem: filosofia da cultura. São Paulo: Contexto, 2008.
- LABATE, B; FIGLIORE, M.; GOULART, S. Introdução. Prazer e Risco: uma discussão a respeito dos saberes médicos sobre uso de. In: LABATE, B. C.; GOULART, S.; FIGLIORE, M.; MACRAE, E.; CARNEIRO, H. (Orgs.). **Drogas e Cultura**: novas perspectivas. 1ed. Salvador: Edufba, 2008, p. 141-154.
- LEÓN, O. D. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, M. V. (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa. p. 9-18. 2005.
- LOPES, R. E.; SILVA, C. R.; MALFITANO, A. P. S. Adolescência e Juventude de Grupos Populares Urbanos no Brasil e as Políticas Públicas: Apontamentos Históricos. **Revista HISTEDBR** Online, v. 23, p. 114-130, 2006.
- MACRAE, E. **A subcultura da droga e a prevenção**. Texto Apresentado ao Centro de Estudos e Terapia do Abuso de Drogas (CETAD) – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2003.
- MALFITANO, A. P. S. **A tessitura da rede**: entre pontos e espaços. Políticas e programas sociais de atenção à juventude - a situação de rua em Campinas, SP. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008, 352p.
- MALFITANO, A. P. S. Juventudes e contemporaneidade: entre a autonomia e a tutela. **Etnográfica** (Lisboa), p. 523-542, 2011.
- MANDON. D. Perspectiva antropológica da droga. In: BERGERET, J. e LEBLANC, J. (Orgs.). **Toxicomanias** - Uma Visão Multidisciplinar, Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- MARQUES, E. C. L. As redes sociais importam para a pobreza urbana? Dados – **Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v. 52, n. 2, p. 471 a 505, 2009.
- MARQUES, E. C. **Redes sociais, segregação e pobreza**. São Paulo: Unesp, 2010, v. 1. 215p.

- MARQUES, E.; BICHIR, R. . Redes de apoio social no Rio de Janeiro e em São Paulo. **Novos Estudos CEBRAP** (Impresso), v. 1, p. 10-32, 2011.
- MARTELETO, R. M. Análise das redes sociais – aplicação nos estudos de transferência de informação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 71-81, jan./abr. 2001.
- MERCKLÉ, P. **Sociologie des réseaux**. Paris: a Decouvert, 2004.
- METUIA. **Projeto político pedagógico para o centro da juventude da região sul de São Carlos**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2008.
- MOTA, L. de A. e. **Drogas e Estigmas**. Trabalho apresentado na II Semana de Humanidades da Universidade Federal do Ceará (UFC), 2005.
- NAKAMURA, E. O Método Etnográfico em Pesquisas na Área de Saúde: uma reflexão antropológica. **Saúde e Sociedade**, v.20, n.1, p.95-103, 2011.
- PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, v. 25, n. 105-106, p. 139-165, 1990.
- PEREIRA, P. E. “Aí! Tá me tirando?!” **O que dizem jovens moradores da periferia de São Carlos sobre si mesmo e a questão das drogas**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012, 133p.
- PORTUGAL, S. Contributos para uma discussão do conceito de rede na teoria sociológica, **Oficina do CES**, 2007.
- RAUPP, L.; MILNITSKY-SAPIRO, C. A “reeducação” de adolescentes em uma Comunidade Terapêutica: o tratamento da drogadição em uma instituição religiosa. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, Vol. 24 n. 3, p. 361-368, 2008.
- RAUPP, L.; MILNITSKY-SAPIRO, C. Adolescência, drogadição e políticas públicas: recortes no contemporâneo. **Estudos de Psicologia**, v. 26, n.4, p. 445-454, 2009.
- RODRIGUES, T. M. S. Drogas, proibição e abolição das penas. In: **Curso livre de abolicionismo penal**. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2004, v.01, p. 131-151.
- ROMANÍ, O. **Las drogas – sueños e razones**. Barcelona: Ariel, 1999.
- ROSA, T. T. **Fronteiras em disputa na produção do espaço urbano: a trajetória do ‘Gonzaga’ de favela a bairro de periferia**. Dissertação (Mestrado em História) –, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2008, 217 p.
- SCADUTTO, A. A.; BARBIERI, V. O discurso sobre a adesão de adolescentes ao tratamento da dependência química em uma instituição de saúde pública. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 14, n.2, p. 605-614, 2009.
- SCHMIDT, M. L. S. Pesquisa participante e formação ética do pesquisador na área da saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 12, n. 2, p. 391-398, 2008.

SIMÕES, J. A. Prefácio. In: LABATE, B. C.; GOULART, S.; FIORE, M.; MACRAE, E.; CARNEIRO, H. (Orgs.). **Drogas e cultura: novas perspectivas**. 1ed. Salvador: EDUFBA, 2008, v. 1, p. 13-21.

SOARES, C. B. **Adolescentes, drogas e AIDS: avaliando a prevenção e levantando necessidades**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

SPOSITO, M. Trajetórias na Constituição de Políticas Públicas de Juventude no Brasil. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. de C (Orgs.). **Políticas Públicas: Juventude em Pauta**. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, Fundação Friedrich Ebert, 2003. p. 57-75.

VICENTIN, M. C. G. Infância e adolescência: uma clínica necessariamente ampliada. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 15, n.1, p. 10-17, 2006.

ZALUAR, A. (Org.). **Drogas e cidadania: repressão ou redução de riscos**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

## EDUCAÇÃO, ADOLESCÊNCIA E PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO ESTADO DO PARANÁ

Glória Christina de Souza Cardozo<sup>107</sup>

### Resumo

O presente artigo resulta da pesquisa ocorrida em um momento histórico significativo à área da Educação de Jovens e Adultos, que culminou na elevação da idade mínima para ingresso nesta modalidade educativa no Estado do Paraná por parte do Conselho Estadual de Educação. Reconhece-se aí relevante conquista na perspectiva da garantia dos direitos infantojuvenis, que implicou num complexo processo reflexivo ao sistema socioeducativo estadual acerca do PROEDUSE – Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas, uma ação de educação formal pertencente à EJA. Compreende-se a política social, identificando a educacional neste conjunto, enquanto resultado e processo de complexas relações travadas entre Estado e sociedade na esfera da luta de classes. Propor uma pesquisa qualitativa envolvendo análise documental acerca deste programa entendendo-o como política pública de garantia do direito à educação para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, especialmente de internação, objetivou historicizar a implantação do PROEDUSE em diálogo com a formulação de políticas públicas educacionais, contribuindo na elaboração de referencial para sua análise e dos impactos produzidos na reinserção escolar de adolescentes e jovens. Concluiu-se que a proposição de uma política pública educacional para atender adolescentes e jovens autores de atos infracionais na modalidade EJA tem representado uma opção política e pedagógica estatal que restringe seu direito de acesso e permanência à educação escolar.

**Palavras chave:** educação formal, políticas educacionais, adolescentes em conflito com a lei.

### 1. INTRODUÇÃO

A proposição de uma pesquisa com a pretensão de investigar políticas públicas educacionais no estado do Paraná que visassem o atendimento a adolescentes autores de atos infracionais, sobretudo em privação de liberdade no cumprimento da medida socioeducativa de internação, esteve localizada em um contexto que se apresentava como marco significativo para a avaliação e conseqüente recondução destas.

Contexto este composto de um lado pelo movimento de conferir aos Centros de Socioeducação – CENSEs, executores da medida socioeducativa de internação, diretrizes para

---

<sup>107</sup> Pedagoga, Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Estadual de Londrina. Pedagoga da Secretaria de Estado da Família e do Desenvolvimento Social – SEDS do Governo do Paraná e Docente colaboradora do Departamento de Educação – Área de Política e Gestão da Educação.

a construção de uma proposta pedagógica em consonância com a legislação e normativas afetas à área e, de outra parte, pela discussão acerca da Educação de Jovens e Adultos e seus sujeitos, mais especificamente quanto à definição da idade de ingresso nesta modalidade educativa. Discussão que implicou na elevação da idade mínima para a inserção na EJA por parte do Conselho Estadual de Educação em sua deliberação 06/05 aprovado em novembro de 2005 que normatizava a idade mínima de 15 anos para ingresso nas séries iniciais do Ensino Fundamental e de 18 anos para as séries finais e Ensino Médio, inaugurando uma disputa judicial sobre a matéria, pretendendo suspender sua vigência e ainda a análise de alternativas para a garantia do direito à educação, sobretudo aos adolescentes que, até o momento, constituíam público da EJA, a partir dos 15 anos e deixariam de ingressar nesta modalidade permanecendo no ensino regular.

A regulamentação da idade de ingresso na EJA, fixando uma faixa etária que limita o ingresso de adolescentes, poderia ser compreendida como conquista na garantia dos direitos infantojuvenis, considerando-se para tanto, os complexos processos de exclusão escolar pelos quais são afetadas crianças e adolescentes e que concorrem para o que se poderia compreender como juvenilização da EJA. Entretanto, a elevação da idade representou por outra parte, complexo problema ao sistema socioeducativo paranaense que imergiu em um processo de revisitar seus objetivos, finalidades, pressupostos e fundamentos teóricos e metodológicos frente a necessidade de construção de outra proposta de atendimento escolar a ser ofertado. Proposta esta que deveria garantir o direito do adolescente à escolarização respeitando a regulamentação estadual quanto à idade de ingresso na EJA, o que impediria a inserção destes adolescentes nesta modalidade educativa, e que contemplasse as inúmeras especificidades destes sujeitos de aprendizagem que, inicialmente, não estariam contempladas nas práticas pedagógicas do sistema regular de ensino.

A socioeducação no Brasil é relativamente nova, organizada a partir da aprovação da Lei 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. A atenção ao processo de escolarização de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas privativas de liberdade no Paraná e sua compreensão como política pública se constrói mais efetivamente a partir dos anos 2000, década da criação do PROEDUSE – Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas. O programa resulta de articulação entre a Secretaria de Estado da Educação (SEED) e o IASP – Instituto de Ação Social do Paraná, autarquia da Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Promoção Social (SETP) que em 2007 conquista status de Secretaria de Estado, denominando-se Secretaria de Estado da Criança e da Juventude (SECJ) e recentemente com a criação da SEDS – Secretaria de Estado da Família e do Desenvolvimento Social (2011) teve sua estrutura absorvida.

A pesquisa relatada neste artigo, desenvolvida entre 2008 e 2010, além de historicizar o processo de implementação do direito de adolescentes autores (as) de ato infracional à escolarização no Paraná dialogando este processo às políticas públicas estaduais destinadas à EJA, pretendia contribuir à elaboração de referencial para a análise do PROEDUSE, compreendendo sua contribuição ao processo de (re)inserção escolar de seus sujeitos. Acreditava-se que, embora a proposta do PROEDUSE se inscrevesse no âmbito da EJA, compartilhando seu referencial teórico-metodológico, esta teria um caminho a percorrer na aproximação entre intencionalidades educativas e prática educativa cotidiana desenvolvida nos Centros de Socioeducação – CENSE. Cogitava-se inicialmente que a distância entre real e ideal neste programa, onde o real constituía-se das práticas docentes e das equipes pedagógicas e o ideal indicaria a formulação de propostas pedagógicas por parte das Secretarias de Estado competentes, seria motivada por dificuldades operacionais, de adequação ao modelo de gestão democrática e seus desdobramentos nos processos construtivos de uma proposta político pedagógica, e ainda na formulação, implantação e avaliação de políticas públicas.

Assim, pretendia-se a aproximação das respostas a questionamentos considerados relevantes à construção e consolidação do processo de atenção ao direito à educação de adolescentes em privação de liberdade, a promoção de seu processo de aprendizagem e da continuidade de seus estudos no momento do retorno ao convívio familiar e comunitário. Tais questões se relacionavam ao reconhecimento das contribuições do acúmulo teórico e metodológico da EJA à formulação e implementação da proposta de (re)inserção escolar para adolescentes privados de liberdade; da compreensão da proposta pedagógica apresentada pelo PROEDUSE enquanto política pública; e da concretização das intencionalidades educativas do programas nas práticas pedagógicas desenvolvidas por seus docentes e equipes pedagógicas.

## **2. Compreendendo o ambiente socioeducativo e a privação de liberdade de adolescentes**

Pretendendo favorecer o entendimento acerca das instituições que compõem o SINASE – Sistema Nacional Socioeducativo, do qual fazem parte os Centros de Socioeducação/CENSE, unidades oficiais destinadas à execução da medida socioeducativa de internação pertencentes à Secretaria de Estado da Família e do Desenvolvimento Social do Governo do Paraná, tece-se breve exposição acerca da construção dos direitos infantojuvenis. Esta apresenta o marco legal no qual devem se inscrever as políticas sociais destinadas a esta população, dentre as quais se destacam as educacionais.

É possível afirmar que o processo de construção dos Direitos da Criança no plano internacional tem como marco inicial a aprovação da Declaração de Genebra durante o século XX (COSTA, 2006). Aprovada em 1924 quando da realização da Quinta Assembléia da Sociedade das Nações, resulta da elaboração de uma organização internacional de defesa dos direitos da criança – “Save the Children”, que no ano anterior redigira este documento composto por cinco pontos nos quais se reconheciam os princípios básicos da Proteção à Infância. A partir de sua aprovação, tais princípios são colocados como direcionadores das condutas relacionadas à infância por parte dos países membros.

Findada a II Guerra Mundial, é aprovada pela ONU uma Declaração que amplia os direitos previstos na Declaração de Genebra e em 1959 sucede-se a aprovação da Declaração Universal dos Direitos da Criança no âmbito da Assembléia Geral da ONU que apresentava um aumento significativo do elenco dos direitos aplicáveis à população infantil, contendo dez princípios.

Posteriormente, o governo polonês compreendendo uma Convenção como um instrumento de direito mais potente que uma Declaração, apresentou à comunidade internacional uma proposta de Convenção Internacional relativa aos Direitos da Criança. Assim, a partir de 1978, inicia-se um processo de intensa discussão internacional acerca da proposição polonesa, que implica na aprovação por unanimidade do texto “Convenção Internacional dos Direitos da Criança” pela Assembléia Geral da ONU em novembro de 1989.

O Estado brasileiro, signatário desta Convenção, aprova em julho de 1990 a Lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA, ainda de acordo com COSTA (2006, p.28), esta lei pode ser compreendida enquanto uma verdadeira “Constituição da população infanto-juvenil brasileira” pelo qual se “cria as condições de exigibilidade para os direitos da criança e do adolescente”. Para compreensão do ECA e da Doutrina da Proteção Integral das Nações Unidas, seu aporte, a análise do Art. 227 da Constituição de 1988 apresenta-se como melhor caminho (COSTA 2006, p.28). O artigo citado estipula um primeiro elenco de direitos que diz respeito à sobrevivência das crianças e adolescentes (à vida, à saúde, à alimentação). Já o segundo grupo refere-se ao desenvolvimento pessoal e social (à educação, à cultura, ao lazer e à profissionalização). O terceiro almeja a garantia da integridade física, psicológica e moral da criança (à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária). Finalizando, o artigo elenca situações das quais a população infantojuvenil deve estar protegida (negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão), empregando-se para tanto medidas específicas de proteção básica e especial. O texto jurídico confere aos direitos infantojuvenis e, conseqüentemente, à formulação de políticas públicas destinadas a esta população, prioridade absoluta, referindo-se ao interesse destes sujeitos que devem prevalecer em

quaisquer circunstâncias. Estas mudanças além de constituírem uma quebra de paradigmas frente à compreensão e o reconhecimento da infância e da adolescência representam uma situação de respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento de crianças e adolescentes.

A partir deste novo marco legal, altera-se ainda a compreensão da prática de atos infracionais no período da infância e da adolescência. Segundo o Art. 103 da Lei 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente, “considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal” que tenha sido praticado por crianças ou adolescentes. De acordo com o ECA, art. 104, “são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos” que são submetidos à medidas de responsabilização. Estas são diferenciadas para crianças e adolescentes, sendo que somente os últimos podem ser submetidos a medidas socioeducativas.

Na aplicação das medidas socioeducativas o Poder Judiciário, ouvido o Ministério Público, deve considerar a capacidade do adolescente em cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração cometida. O elenco de medidas socioeducativas é composto pela advertência, reparação de dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e pela internação em estabelecimento educacional, descritas no artigo 112 do ECA. Cabe destacar que na aplicação destas a autoridade competente poderá cumular as mesmas com medidas protetivas, como é o caso matrícula e frequência escolar. A pesquisa focalizava a política pública destinada aos adolescentes autores de ato infracional que receberam a medida socioeducativa de internação e, portanto, encontram-se privados de liberdade em “estabelecimentos educacionais”, especificamente ao que se refere ao processo de escolarização destes.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 122

A medida de internação só poderá ser aplicada quando: I – tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa; II – por reiteração no cometimento de outras infrações graves; III – por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta.

Trata-se de medida privativa de liberdade que, uma vez aplicada, tem duração mínima de 6 meses e máxima de 3 anos devendo sua execução observar os princípios da brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento de seus sujeitos. Esta medida não comporta prazo determinado, devendo ser reavaliada no máximo semestralmente mediante decisão fundamentada do Poder Judiciário, baseada em parecer técnico elaborado pela equipe multiprofissional da unidade de execução da medida, ouvido o Ministério Público. De acordo com os Cadernos do IASP, diretrizes para a política de atendimento socioeducativo paranaense, constituem-se objetivos da medida de internação

Desenvolver nos adolescentes as competências de ser e de conviver de modo a contribuir para a construção do seu projeto de vida; Promover o atendimento dos adolescentes por meio de ações socioeducativas, **privilegiando a escolarização**, a formação profissional e a inclusão familiar e comunitária dos adolescentes; [...]; Proporcionar oportunidades para o desenvolvimento do protagonismo juvenil; Preparar os adolescentes para o convívio social, como pessoas cidadãs e futuros profissionais, de modo a não reincidirem na prática de atos infracionais. (IASP 2006, vol. Gestão de Centro de Socioeducação, p. 34-35. Grifo nosso)

No Estado do Paraná a execução da medida socioeducativa de internação, ocorre nos CENSE – Centros de Socioeducação, unidades oficiais pertencentes à SEDS – Secretaria de Estado da Família e do Desenvolvimento Social.

### **3. Políticas públicas e garantia do direito à educação de adolescentes em privação de liberdade**

A aprovação do ECA acarreta um novo ordenamento nas políticas públicas destinadas às crianças e adolescentes e nas práticas sociais que se referem ao trato com estes novos sujeitos de direitos, agora amparados pela Doutrina da Proteção Integral, como contraposição ao modelo referente ao Código de Menores. Este reordenamento conta com a atuação dos Conselhos de Direitos, órgãos colegiados de caráter permanente e deliberativo, criados a partir do início da década de 1990, após a promulgação da Constituição Federal, com funções de formular estratégias, controlar e fiscalizar a execução das políticas públicas, inclusive nos aspectos econômicos e financeiros. Neste conjunto destaca-se a atuação dos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente nas esferas federal, estadual e municipal, que atuam na formulação de diretrizes para o atendimento a esta população. Mais especificamente no que diz respeito à proposta de atendimento destinada aos adolescentes que praticaram atos infracionais, o trabalho dos Conselhos de forma articulada, favorecendo a discussão por parte de setores implicados com esta questão, culminou na elaboração do SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo<sup>108</sup>.

Em consonância com as reformulações propostas a partir do ECA, das normativas internacionais e ainda por meio do SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, o governo do Paraná mobilizou sua estrutura no intuito de, progressivamente, promover as adequações necessárias nas propostas de atendimento dos estabelecimentos destinados à privação de liberdade para adolescentes autores de ato infracional. Todavia, este processo encontrou barreiras na formulação de políticas públicas, sobretudo durante o

---

<sup>108</sup> Em janeiro do corrente ano a Lei Federal 12.594/2012 foi sancionada, instituindo o SINASE e regulamentando a execução das medidas socioeducativas. Durante a realização da pesquisa encontrava-se em tramitação este projeto de lei (PL 1627/2007).

período de 1995 a 2003 nos quais o governo do estado pode ser caracterizado pela consonância com o modelo implementado pelo governo federal à época de desmonte do Estado, com privatizações, cortes de recurso, terceirizações, etc. Neste marco, o atendimento a esta população passou a ser realizado por entidades terceirizadas. Durante este período poucos foram os avanços no que diz respeito ao atendimento nas unidades socioeducativas, seu término configura a retomada da responsabilidade do Estado para com esta área e, daí por diante, a definição de propostas mais condizentes com as premissas expostas no estatuto e demais legislações pertinentes. Circunscreve-se neste período readequações no espaço físico das unidades antigas, a construção de novas unidades de atendimento e a regionalização do mesmo, a construção de diretrizes político pedagógicas de atendimento para as instituições estatais, a realização de concursos públicos para a contratação de profissionais para atuação nos CENSE, a implementação de programas de capacitação destinados aos operadores do sistema, etc.

Compreendendo as normativas internacionais e a legislação brasileira afeta a área infantojuvenil, impõe-se para a formulação das políticas públicas destinadas ao atendimento de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, a observância ao princípio da Incompletude Institucional. Em contraposição ao modelo de instituição total, conceituada por Goffman (1974, p.11) como “[...] um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada”, o princípio da incompletude institucional vem romper com o modelo de instituições totais, falido historicamente, favorecendo a responsabilização estatal na formulação e implementação de políticas públicas setoriais que, de forma cooperativa e complementar, possibilitem o atendimento aos sujeitos. No bojo deste esforço organizativo por parte do governo do Estado do Paraná no que se refere ao atendimento socioeducativo situa-se a elaboração do PROEDUSE – Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas, ocorrida em 2005, na qual

A Secretaria de Estado do Emprego, Trabalho e Promoção Social, por meio do Instituto de Ação Social do Paraná – IASP e a Secretaria de Estado da Educação, por meio do Departamento de Educação de Jovens e Adultos, mantêm uma parceria cujo objetivo pauta-se na garantia da escolarização básica, no nível fundamental e/ou médio, a adolescentes e jovens infratores ou em situação de risco social e pessoal, atendidos nas Unidades Sócio-Educativas mantidas pelo Instituto de Ação Social do Paraná por meio de ações descentralizadas dos Centros Estaduais de Educação Básica de Jovens e Adultos – CEEBJAs semipresenciais. (SEED 2005, p.2)

O programa objetiva buscar no acúmulo da EJA, principalmente na possibilidade de ampliação da relação dialógica entre educandos e educadores na construção dos

conhecimentos e ainda na possibilidade de maior articulação dos saberes com as práticas socioculturais dos educandos visando a superação de situações que restringem o desenvolvimento das capacidades humanas, suporte para o trabalho de reencantamento da educação formal a ser empreendido junto a estes adolescentes. Reencantamento este que se impõe por todo processo de exclusão escolar e social a que estes educandos foram expostos.

Além destas considerações sobre o emprego da EJA cabe pontuar que esta modalidade contempla algumas especificidades dos adolescentes e das unidades socioeducativas principalmente no que se refere a alta rotatividade dos educandos que podem ser internados ou desinternados a qualquer tempo – dificultando sobremaneira a (re)inserção no ensino regular, principalmente em função da evasão escolar que antecede o momento da internação.

#### **4. A Educação de Jovens e Adultos e o atendimento a adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa de internação**

Muito embora o surgimento da EJA no Brasil se remeta ao período colonial por meio da ação jesuítica de aculturação da população ameríndia, de acordo com ROMÃO (2006) apenas na década de 1940 insinua-se mais sistematicamente nos textos oficiais e nas preocupações dos gestores. Assim, passa a possuir formulação específica, ganhando identidade própria.

Com a instalação do governo Dutra em 1930, deu-se a implementação de infraestrutura institucional com a finalidade de enfrentar as dificuldades educacionais do país, período em que fora criado o Ministério da Educação e da Saúde que, gradativamente, pôde se organizar e se diversificar internamente de maneira a potencializar sua capacidade de atendimento e resposta às demandas nacionais. Estas ganham maior visibilidade a partir dos dados do recenseamento geral ocorrido em 1940 que evidencia a gravidade da situação educacional apresentando que mais de 50% dos maiores de 15 anos se constituía de pessoas analfabetas, o que implica na instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário e também do Convênio Nacional do Ensino Primário, ambos no ano de 1942, com a intencionalidade favorecer a ampliação e a melhoria do sistema escolar primário de todo o país. A instauração de um serviço de Educação de Adultos no Departamento Nacional de Educação, em 1947 culmina este esforço organizativo.

A Campanha Nacional de Educação de Adultos, idealizada e coordenada inicialmente por Lourenço Filho, com atuação a partir de 1947 objetivava implantar a oferta de classes noturnas destinadas ao ensino da educação primária a jovens e adultos nas áreas rurais e urbanas do território nacional, esperando-se contemplar progressivamente toda a população demandante do serviço. Os dados disponibilizados pelo Serviço de Educação de Adultos

revelam um número expressivo de jovens e adultos atendidos, porém, há poucos dados referentes ao aproveitamento e conclusão dos educandos. Entretanto, pode-se inferir que esta iniciativa tenha influenciado a proposição de ações governamentais por parte da União, dos Estados e Territórios por largo período principalmente pela centralização exercida pelo Ministério da Educação e Saúde por meio dos Convênios Especiais que definiam as atribuições de cada esfera na promoção das atividades e favoreceram a implantação de serviços ou comissões específicas à EJA contribuindo para a inserção da então educação supletiva entre as atividades regulares dos sistemas estaduais de ensino.

A partir da especial preocupação da Campanha com a educação das populações rurais, foram organizadas as denominadas “Missões Rurais de Educação de Adultos” que atuavam na organização social das comunidades, por meio de ações conjuntas de técnicos e especialistas com o objetivo de contribuir para a elevação das condições de vida material e social de pequenas comunidades. A experiência das “Missões Rurais” consolidou-se em 1950 com a aprovação do regulamento da Campanha Nacional de Educação Rural, que

[...] definia essa educação de base como o mínimo de educação geral que tem por objetivo ajudar as crianças, adolescentes e adultos a compreenderem os problemas peculiares ao meio em que vivem, a formarem uma idéia exata de seus deveres e direitos individuais e cívicos e a participarem eficazmente do processo econômico e social da comunidade a que pertencem. (BEISEGUEL 1997, p. 217 apud BITTENCOURT 1959, p. 177)

No final da década de 1950, mais precisamente no ano de 1957, surge a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo que pretendia realizar uma revisão crítica de todas as ações que foram anteriormente encampadas. Compreendendo o analfabetismo enquanto fenômeno social almejava o conhecimento de suas causas, percebidas nas relações sociais e econômicas, a fim de compreender os fatores que concorriam em sua produção e adotar estratégias mais eficazes em seu enfrentamento, visando submetê-lo a controle. Esta mudança de perspectiva de análise inaugura uma nova percepção da situação educacional segundo a qual a mudança das condições materiais de subsistência seria elemento privilegiado na alteração da situação educativa, quase em oposição a percepção anterior. Destaca-se que, em linhas gerais, de 1947 até o início de 1960 há a predominância das cruzadas e campanhas de erradicação do analfabetismo, ou seja, a EJA não compunha a política educacional sendo considerada apenas pontualmente dotando-a de caráter amadorístico e de voluntariado.

Segundo BEISEGUEL (1997, p. 220-221) “a partir da segunda metade da década de 1950, a educação de jovens e adultos analfabetos passou progressivamente a inscrever-se no quadro mais amplo dos grandes embates político-ideológicos do final do período populista”. É

neste marco que, no início da década de 1960 emergem iniciativas de promoção da EJA na atuação dos movimentos sociais com a perspectiva da formação política e do que na teoria *gramsciana* poderia ser compreendido como elevação cultural das massas. A atuação destes projetos contemplava as demandas das comunidades atendidas e, por meio de atividades que constituíam a cultura, o modo de vida destas populações, promoviam a ação educativa compreendendo-a para além da socialização dos conteúdos curriculares na construção da criticidade, da capacidade de leitura de mundo e de posicionamento frente a este de forma mais autônoma e consciente. A atuação destes projetos e o impacto que apresentaram frente às necessidades educativas e organizativas da população atendida, agregaram outras atividades, aumentando sua intervenção. Assim, em meados de 1963 cria-se em Brasília uma Comissão Nacional de Alfabetização com a missão de articular e desenvolver um amplo programa de alfabetização de adultos. Como esclarece BEISEGUEL (1997, p. 231) “[...] geralmente bem dissimulada sob mantos ideológicos diversos, a dimensão política inerente ao processo educativo explicitava-se, agora claramente, nos diferentes setores da atividade educacional”. Entretanto, com o golpe civil e militar de 1964, revoga-se a criação da Comissão bem como todas as disposições referentes à organização do programa de alfabetização de adultos que seria sua missão. Posteriormente, o novo governo tomava as providências consideradas cabíveis na investigação sobre as responsabilidades quanto à atuação subversiva implementada no campo educacional durante os últimos anos.

A criação do MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização no final de 1967 representa a primeira iniciativa mais relevante do governo militar no que se refere à EJA, anteriormente, a União apoiava e contribuía para o financiamento da Cruzada ABC (Ação Básica Cristã). Após o período inicial das atividades do MOBREAL, a cruzada teve a atuação substituída progressivamente. O novo movimento passou a atuar conveniando-se a entidades públicas e privadas desenvolvendo ações de alfabetização e outras intervenções nas áreas de saúde, civismo e recreação. Em 1969 o movimento foi desvinculado do Departamento Nacional de Educação alterando suas orientações pretendendo a realização de uma campanha de massa. A partir deste novo referencial passa a se estruturar de acordo com três características básicas: independência institucional e financeira, descentralização de ações e centralização do planejamento e das orientações para a execução das ações educativas e para a formação/treinamento de pessoal.

Articulava-se assim, uma campanha de massa com controle ideológico e doutrinário garantido pela centralização dos objetivos e das orientações e pela base conservadora das comissões locais, constituídas em geral por representantes das comunidades mais identificadas com o governo autoritário. (BEISEGUEL 1997, p. 234)

Pode-se afirmar que para além das contribuições deste movimento, circunscritas a democratização das oportunidades educativas, este comparecia como alternativa funcional à necessidade de suavização das tensões e conflitos atuando, de acordo com a análise de HADDAD (1991, p.92) “em absoluta oposição às idéias produzidas pelos movimentos anteriores a 1964”. No bojo das avaliações pertinentes ao ideário triunfalista que permeava as ações e percepções governistas à época do “milagre”, o MOBREAL era concebido como instrumento por meio do qual o fenômeno do analfabetismo seria extinto dentro de um prazo máximo de 10 anos.

A partir do processo de redemocratização do país, com o desmonte do Estado Militar, o MOBREAL perdia a base política necessária à sua continuação, desta forma, em 1985 fora extinto e substituído pela Fundação Educar que passava a se responsabilizar pelo fomento de iniciativas destinadas às populações negligenciadas em seu direito à educação. Esta nova instituição voltava a compor a estrutura do Ministério da Educação num movimento que pode ser percebido como uma retomada da responsabilidade estatal pela EJA, sendo que a atuação da Fundação Educar previa a busca por apoio técnico e financeiro dos municípios e instituições da sociedade civil.

A Constituição Federal do Brasil incorporou como princípio que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CF, art. 205). Retomado pelo art. 2º da LDB, este princípio abriga o conjunto das pessoas e dos educandos como um universo de referência sem limitações. Assim, a Educação de Jovens e Adultos, modalidade estratégica do esforço da Nação em prol de uma igualdade de acesso à educação como bem social, participa deste princípio e sob esta luz deve ser considerada. (CURY 2000, p. 22)

Assim, a Constituição de 1988 pode ser compreendida como avanço na responsabilização do Estado quanto a EJA, sua oferta e a garantia do direito à educação dos indivíduos que, em seu histórico de vida, tiveram este direito violado. A nova legislação e a LDBEN 9.394/96 estabelecem a cooperação entre os entes federados no que se refere à responsabilidade pela oferta e manutenção dos níveis da EJA, instaurando em decorrência o que pode ser entendido como um processo de redefinição de atribuições, como assinala Beiseguel (1999, p.4), num crescente processo de estadualização e principalmente de municipalização deste atendimento. Processo que tem dado lugar, de acordo com o autor acima citado, a um menor envolvimento do poder público com a efetivação da educação básica destinada a pessoas jovens e adultas comparativamente ao período das décadas de 1940 a 1980.

Entretanto, destaca-se no cenário do Estado do Paraná a formulação de políticas públicas que pretendem garantir o acesso e a permanência destes sujeitos da EJA, estendendo sua oferta aqueles que se encontram privados de liberdade, seja no sistema penitenciário ou no socioeducativo contando com a estrutura de Centros Estaduais de Educação Básica de Jovens e Adultos – CEEBJA próprios e ainda com Ações Pedagógicas Descentralizadas – APEDs ligadas a outros CEEBJA que desenvolvem atividades nestas unidades. No que se refere ao início, continuação ou conclusão do processo de escolarização básica de adolescentes e jovens que receberam a medida socioeducativa de internação e se encontram em privação de liberdade em unidades socioeducativas, pode-se considerar a pactuação do PROEDUSE um marco na maior responsabilização estatal na garantia deste direito. O programa implantado a partir de 2005 nos CENSE observa o princípio da incompletude institucional, pelo qual compete à SEED – Secretaria Estadual da Educação a responsabilidade pelo processo de início ou de continuidade dos estudos dos adolescentes, processo este preconizado pelo ECA. Para tanto esta disponibiliza servidores de seu quadro próprio são submetidos a processo seletivo específico para o desenvolvimento das atividades de escolarização formal.

Considerando o objeto de estudo delimitado para a pesquisa e os objetivos desta, optou-se pela abordagem qualitativa, reconhecendo-se sua maior adequação a tarefa almejada. Segundo RICHARDSON (1999, p.79) “a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social.” Para tanto, constituíram-se como procedimentos a pesquisa e análise documental referente à elaboração, implementação e avaliação do PROEDUSE por parte da SECJ, da SEED e ainda dos pareceres expedidos pelo CEE que impactam sobre a política de atendimento à escolarização dos adolescentes nos CENSE, bem como das normatizações referentes à EJA do Estado do Paraná; o levantamento e análise de documentos e referencial teórico que versasse a respeito do desenvolvimento do modelo de atendimento adotado nas unidades prisionais e socioeducativas e a inserção da educação escolar neste âmbito; e a coleta de materiais e acervos referentes à (re)inserção escolar dos adolescentes egressos do sistema socioeducativo.

A partir da investigação documental empreendida foi possível acrescer à análise da opção pela EJA na formulação do PROEDUSE a questão curricular adotada pela proposta desta modalidade educativa e ampliada na formulação dos conteúdos contemplados por meio do programa tendo em vista a contribuição para o processo socioeducativo direcionado a seus sujeitos. Para a discussão na área curricular é necessário considerar a alta variabilidade das definições de currículo existentes que não pode ser compreendida como uma simples polissemia, pois revela diferentes interpretações que buscam suas

justificativas em precisas concepções sobre a educação e o homem educável. PEDRA define em seu trabalho currículo como o modo pelo qual a cultura é representada e reproduzida no cotidiano das instituições escolares. É esta representação, compreendida como uma forma de conhecimentos socialmente elaborado e compartilhado, que possui um objetivo prático e concorre na construção de uma realidade comum a um conjunto social, que PEDRA define como parte integrante do currículo. Deste modo considerando o currículo enquanto processo por meio do qual se representa e se reproduz a cultura, e adicionando a esta a função apontada por JODELET em seus trabalhos para a representação, especificamente no tocante a orientação das condutas e das relações sociais, é necessário ressaltar que a cultura representada no cotidiano escolar não é integral, sendo esta representação apenas um recorte da cultura. Este recorte que será representado no espaço escolar obedece a uma determinada seleção e organização, compreendendo as concepções de vida social e as relações sociais que animam uma dada cultura, sendo portanto, intencional. Tal processo de validação do conhecimento que será apresentado no currículo ocorre em sociedade, porém, se considera a sociedade como algo que abrange o conjunto das pessoas de certa região, estado, país, etc., referindo-se exclusivamente ao grupo social que assume o poder em determinado momento histórico. Assim, temos uma representação jurídica do conhecimento, ou seja, parte (ou o todo) do currículo é regulamentado por meio de legislação específica do Estado.

Outro eixo importante na compreensão e avaliação das ações educativas propostas pelo PROEDUSE se refere à interlocução entre os aspectos pedagógicos e de segurança que se conjugam nas rotinas das unidades socioeducativas e que, na ausência de um equilíbrio entre estes, entendendo que a segurança deve dar suporte à efetivação da prática socioeducativa, a dimensão pedagógica da MSE se fragiliza, restando apenas seu conteúdo sancionatório. A este respeito, PORTUGUÊS (2001, p.358) acerca dos programas de reabilitação social de jovens e adultos presos, afirma que

Seus fins confessos, reabilitar e punir, fornecem os pilares para sua sustentação. Subjugar um ou outro, portanto, denotaria sua derrocada enquanto a forma por excelência de combate à criminalidade. São duas forças que disputam o controle e a prioridade na formulação das políticas públicas penitenciárias e na organização de seus procedimentos de gestão, que não podem prescindir uma da outra, sob o risco de ambas deixarem de existir.

Considera-se que tal ponderação pode ser aplicada na área da socioeducação e na execução das MSEs a que são submetidos adolescentes autores de ato infracional. Ainda analisando o referido autor, partilha-se de sua compreensão do papel que a educação e a

escolarização dos sujeitos privados de liberdade pode ser compreendida e vivenciada no âmbito das unidades de privação. O autor afirma que

[...] as rígidas normas e procedimentos oriundos da necessidade de segurança, ordem interna e disciplina das unidades que prescrevem as atividades escolares, a vigilância constante ou até mesmo a ingenuidade dos educadores, podem contribuir para que a escola seja mais um dos instrumentos de dominação, subjugando os indivíduos punidos ao "sistema social da prisão" (Sykes, 1999, p. 9) e ao "mundo do crime" (Ramalho, 1979, p. 163).

Porém, faz-se necessária a contraposição a esta afirmação no sentido de superá-la, entendendo que, nos marcos das unidades prisionais e ainda socioeducativas, a escola e seus saberes, seu currículo podem vir a se constituir

[...] como um espaço que se pautar por desenvolver uma série de potencialidades humanas, tais como: a autonomia, a crítica, a criatividade, a reflexão, a sensibilidade, a participação, o diálogo, o estabelecimento de vínculos afetivos, a troca de experiências, a pesquisa, o respeito e a tolerância, absolutamente compatíveis com a educação escolar, especificamente a destinada aos jovens e adultos. (PORTUGUÊS 2001, p.358)

Pensa-se que esta leitura deve pautar as ações implementadas na formulação de políticas públicas consistentes destinadas a esta importante função de ressignificar a educação e o processo de desenvolvimento humano e da aprendizagem junto a estes indivíduos em situação de risco pessoal e social, em condição peculiar de desenvolvimento e que, mesmo assim, foram negligenciados em seus direitos referentes ao acesso e permanência no sistema de ensino.

## **5. Considerações finais**

Considerando o PROEDUSE enquanto política pública de garantia do direito à educação dos sujeitos em cumprimento da medida socioeducativa de internação, que se encontram privados de liberdade portanto, pode-se inferir que esta, apesar de representar avanço na responsabilização estatal, ainda encontra limites a sua efetivação. Tais limites foram mais claramente expostos a partir do Acórdão nº 424498-0 de 11/12/2007, do Tribunal de Justiça do Paraná, que suspendeu a nulidade revigorando as disposições, do Artigo 7º da Deliberação 06/2005 do Conselho Estadual de Educação que estabelece normas para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Médio do Sistema de Ensino do Paraná. No artigo citado, o Conselho Estadual de Educação prevê como idade mínima para

matrícula e inserção nesta modalidade da Educação Básica 15 anos completos para a Fase I – equivalente as séries ou anos iniciais do Ensino Fundamental, e 18 anos completos para o ingresso na Fase II – equivalente ao ensino de 5ª à 8ª série ou do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, ou ainda no Ensino Médio.

Com a vigência desta regulamentação, grande parte dos(as) adolescentes custodiados pelo Estado nas Unidades Socioeducativas, que até então quando do ingresso eram matriculados na EJA por meio do PROEDUSE, não reuniria idade suficiente para inserção nesta modalidade educativa. Isto porque de acordo com o levantamento de matrículas na EJA pela SECJ analisando os procedimentos de matrícula realizados em 2008 que totalizaram 5.308 matrículas por disciplina, das quais aproximadamente 93,06% no Ensino Fundamental e 6,94% no Ensino Médio, das matrículas por disciplina do Ensino Fundamental sua ampla maioria destinou-se a Fase II – 89,35%, sendo 3,71% realizadas para a Fase I. Analisando que a internação por se tratar da medida socioeducativa mais gravosa prevista no ECA e devendo ser aplicada apenas quando do cometimento de ato infracional mediante grave ameaça a pessoa ou pelo cometimento de reiterados atos infracionais, é aplicada como último recurso, e seus sujeitos, por consequência, situam-se majoritariamente na faixa etária dos 15 aos 17 anos de idade, pode-se pensar a partir dos dados acima expostos, o impacto da elevação da idade para o ingresso na EJA neste Estado sobre o atendimento escolar do qual são destinatários estes adolescentes.

Como já mencionado, apesar de compreender que, na perspectiva da garantia dos direitos infantojuvenis, a restrição à inserção de adolescentes na EJA pode ser interpretada como um importante avanço que, ao identificar o ensino regular como responsável pelo atendimento a tais sujeitos convoca este para o debate acerca do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem destinado a este público, tal debate reúne significativa complexidade, uma vez que se considera que grande parte destes sujeitos já foram inseridos nesta outra modalidade educativa.

[...] Entretanto, as presentes condições sociais adversas e as seqüelas de um passado ainda mais perverso se associam a inadequados fatores administrativos de planejamento e dimensões qualitativas internas à escolarização e, nesta medida, condicionam o sucesso de muitos alunos. [...] o quadro sócio-educacional seletivo continua a reproduzir excluídos dos ensinos fundamental e médio, mantendo adolescentes, jovens e adultos sem escolaridade obrigatória completa. (CURY 2000, p. 4)

Há que se considerar ainda que as instituições escolares que recentemente tem sofrido com manifestações cada vez mais intensas das diversas formas de violência, parte

destas protagonizada por membros de sua comunidade – inclusive estudantes, dentre os quais adolescentes em situação de vulnerabilidade pessoal e social, envolvidos com a prática de atos infracionais e/ou ainda com relações de uso ou abuso de substâncias psicoativas, não produziu conhecimento suficiente para o enfrentamento a esta problemática, que não é de sua exclusividade e, para a qual outros atores e instituições sociais devem atuar cooperativamente buscando alternativas à sua superação. Ocorre que a reinserção no sistema regular de ensino destes adolescentes que, egressos do sistema socioeducativo, pretendem dar prosseguimento a seu processo de escolarização concorre com todo o imaginário acerca de seu envolvimento com a prática delituosa e sua representação social, que indica um processo de responsabilização individual compartilhado por membros da comunidade escolar. Desta forma, a inserção escolar destes sujeitos seja durante o cumprimento da medida socioeducativa de internação, seja no cumprimento das demais medidas socioeducativas de restrição da liberdade ou ainda em meio aberto, tem se constituído em objeto de intensa e por vezes tensa atuação das equipes responsáveis por estes encaminhamentos. Neste processo, percebe-se fragilidades na atuação destas na articulação da rede de atendimento no sentido de salvaguardar os direitos de que são titulares crianças e adolescentes. A análise documental empreendida revela que, apesar do reconhecimento de iniciativas mesmo que ainda de forma unilateral da SEED por meio de alguns de seus Núcleos Regionais de Educação e ainda das equipes técnicas das unidades socioeducativas e dos programas de execução das medidas socioeducativas em meio aberto, a incompletude institucional que deve conduzir toda a formulação da política social destinada a crianças e adolescentes, sendo a política educacional de atendimento aos educandos em privação de liberdade uma delas, não tem sido observada.

Compreendendo a complementação dos saberes e das práticas reunidas por meio da atuação da Secretaria de Estado da Educação e da então Secretaria de Estado da Criança e da Juventude, atual SEDS, no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos adolescentes socioeducandos, percebia-se que a tarefa da construção de uma nova proposta de atendimento, situada agora no campo da educação regular, deveria ser compartilhada por estas estruturas, contando ainda com ampla e democrática participação dos profissionais atuantes no sistema socioeducativo provenientes de ambas secretarias para que este se aproximasse do processo prático, estreitando a relação entre suas intencionalidades e finalidades educativas e a prática pedagógica cotidiana instaurada, entretanto, este processo de construção coletiva e democrática não foi colocado em curso. Além disso, o processo de avaliação do PROEDUSE e sua reformulação foi suspenso a partir das novas resoluções tanto do Conselho Estadual de Educação, que após solicitação do Ministério Público do Paraná, revoga pelo parecer 626/08 a citada deliberação 06/05 e do parecer 6/2010 do Conselho Nacional de Educação que reafirmam a idade mínima para ingresso na EJA de 15 anos para

Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio, reafirmando dessa forma o processo em curso de juvenilização da EJA e de sua especialização no atendimento a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas ou em vulnerabilidade pessoal e social reconhecendo-se aí as funções reparadora e equalizadora desta modalidade educativa.

### Referências Bibliográficas

- BEISIEGEL, Celso Rui. A política de educação de Jovens e Adultos Analfabetos no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila. **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. (Coord. Técnica). **As Bases Éticas da Ação Socioeducativa**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. (Coord. Técnica). **Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Parecer nº 11/2000**, de 7 de junho de 2000. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Brasília, DF, 7 junho/2000.
- ENGUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ENGUITA, Mariano Fernandez. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de.; SANTOS, Thais Helena dos. **"Cruzada ABC"** (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=315>, visitado em 10/7/2009.
- PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas: Papirus, 1997.
- PORTUGUÊS, Manoel Rodrigues. **Educação de Adultos Presos**. In: Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 27, nº. 2, p. 355-374, jul/dez. 2001.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. (et all). **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.
- ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de Jovens e Adultos**. Viver Mente & Cérebro – Coleção Memória da Pedagogia, São Paulo, v. 6, p. 30-45, 2006.

## Jovens Professores e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no contexto da prática

Heloisa Helena Oliveira de Magalhães Couto<sup>109</sup>

### Resumo

Como jovens professores compartilham seus saberes e práticas referentes às TIC é a pesquisa associada a esse estudo. Nesse trabalho, orientada pelos subsídios teórico-metodológicos do Ciclo Contínuo de Produção de Políticas (BALL, 2009), defendo a micropolítica escolar no estabelecimento de Políticas Curriculares. Trago o estudo de um documentário, a dinâmica de sua utilização e a ciranda de desdobramentos que se instaurou a partir daí, para discutir a ressignificação de Políticas. Os professores hibridizam conhecimentos disciplinares, pedagógicos, com a sua própria visão educacional e o uso que fazem das TIC. Entendo que tais práticas não estão descoladas de outros discursos que circulam no contexto escolar e nos Programas de Formação de Professores, especialmente os produzidos pelas Políticas referentes à incorporação das TIC. Em nosso caso, o uso das TIC, articulado às concepções de contextualização, cotidiano e formação para cidadania, possibilitou melhoria do processo ensino-aprendizagem, não no sentido de sua eficiência, mas de desenvolvimento crítico, dando voz ao aluno sujeito de produção de conhecimento. Os coletivos de professores e alunos no contexto da prática (re)escrevem as Políticas nos cotidianos das escolas concretas. Como no campo da Arte, a utilização das TIC demanda o desvio da tecnologia do projeto original, isto é, recusar o já esboçado para endossar objetivos de produtividade, para se converter nas plataformas de agenciamento de mudanças culturais.

**Palavras-chave:** jovens professores, tecnologias de informação e comunicação; políticas curriculares.

### Introdução

Entendendo que todo sistema educacional é um modo político de reproduzir e alterar a apropriação de discursos, com os poderes e saberes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 2004), e orientada pelos aportes teórico-metodológicos do Ciclo Contínuo de Produção de Políticas (BALL, 2009, 1992), busco superar uma perspectiva de centralidade do estado, a

---

<sup>109</sup> Doutoranda do Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro  
hhcouthotmail.com

separação entre a proposição e a implementação de políticas, e defendo as micropolíticas produzidas nas escolas na ressignificação de Políticas Curriculares.

Trago o estudo de um texto fílmico, a dinâmica de sua utilização e a ciranda de desdobramentos para reflexão e debates que se instaurou a partir daí, para discutir a produção e a ressignificação de Políticas Curriculares que jovens professores constituem no cotidiano de uma escola municipal na região metropolitana do Recife (no estado de Pernambuco). Os professores hibridizam conhecimentos disciplinares, pedagógicos, curriculares com a sua própria visão educacional, seus valores e práticas cotidianas de utilização de tecnologias de informação e comunicação (TIC), sua experiência de vida. Assim, entendo a micropolítica escolar como prática capaz de produzir e influenciar sentidos e definir estratégias que recontextualizam propostas oficiais acerca da utilização de produção audiovisual, integrada a redes de mobilidade e às TIC, marcadas pelo silêncio, descontinuidades e reconfigurações.

Entendo, com ajuda de Laclau (2011), que as políticas curriculares são tentativas de fixação provisórias e contingentes e, até mesmo, as ausências são resultado de processos articulatórios que implicam conflitos constituídos por interesses defendidos por grupos sociais diversos. A micropolítica escolar é também lugar de disputas em torno de objetivos educacionais e institucionais diversos; e resultado de trajetórias individuais de membros da comunidade escolar, imersos em uma instituição, e da própria história da instituição, em tempo e lugar determinado.

### **Apresentando o tema: Jovens e TIC em cena**

O uso das TIC e especialmente a convergência entre mídias e dispositivos como celulares, computadores, internet, vídeos têm constituído mudanças significativas na vida diária, no compartilhamento de ideias, imagens, sons e na democratização de acesso à informação. O que não significa que não se constituam arenas de muitos antagonismos e lutas. Santaella (2011) ressalta que as tecnologias digitais e as móveis foram criadas e incrementadas para fins militares, mas “parece ter se convertido em regra que as aplicações apresentem drásticos desvios do uso originalmente esperado”. São de fato “os usuários que criam novos domínios de aplicação e funcionalidades”, e a ainda pequena história da revolução digital traz muitos exemplos de linhas de fuga, como as cooperativas dos sistemas abertos. No entanto, a iniciativa local, a singularidade, a autenticidade não estão isentas, ou melhor, são valorizadas e, se possível, cooptadas para benefício econômico de outrem (HARVEY, 2005). Como ilustra Beiguelman (2011) “as ideias de nomadismo e mobilidade, ainda que centrais no campo da contracultura e das micropolíticas assumem preponderância nas estratégias de marketing e vendas”.

Pais e professores reclamam que os jovens estão cada vez mais absorvidos pelo mundo virtual e cada vez mais desinteressados<sup>110</sup> da escola. Muitos jovens, mas não todos, porque são muitas as juventudes, parecem bastante ocupados interagindo e experimentando o mundo virtual. As culturas que vão se constituindo em torno dessas interações são performativas (PAIS, 2006), espaço para a ampliação de novas sensibilidades e realidades.

A condição juvenil tem especificidades próprias do momento histórico em que se constitui. 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 relacionadas à inserção profissional<sup>111</sup> e à violência. Por outro lado, enfatiza a predominância da linguagem audiovisual e o interesse pela tecnologia como algumas de suas marcas geracionais, o que tem permitido a aproximação de jovens de mundos distintos, além de ampliar possibilidades de comunicação, de criação e de escolhas.

As novas tecnologias estão cada vez mais acessíveis aos jovens e têm sido inclusive, objeto de medidas políticas que procuram tornar acessível um saber que se considera necessário para a participação cidadã e para a educação, já que os equipamentos e os saberes sobre as novas tecnologias estão desigualmente distribuídos, ou seja, não só o acesso, mas a própria qualidade de utilização varia em função da região e do grupo social a que se pertence.

Assim, nos últimos anos vive-se no contexto escolar cada vez mais a presença das TIC, que têm sido incentivadas por todas as esferas do Estado – municipal, estadual, federal – através do aparelhamento das escolas, da distribuição de computadores aos professores, da requalificação dos professores e da formulação, da divulgação e da implementação de *Políticas*, ações e programas específicos.

De forma geral, as *Políticas* relacionadas à introdução das TIC no espaço educacional apresentam em sua justificativa o déficit escolar existente, tanto em quantidade, quanto em qualidade; a crise com que a Educação tem se defrontado nas últimas décadas e a necessária mudança de enfoque para solução dos problemas. Ressalta-se, em seguida, o uso das TIC como instrumento à disposição de professores e alunos e, portanto, da educação, que se utilizadas de maneira adequada poderão se constituir em valioso agente de mudanças para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Adicionalmente enfatizam que, a incorporação das TIC pode ajudar a promover uma educação voltada para o desenvolvimento tecnológico e científico; e educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida.

---

<sup>110</sup> “Tempo de Permanência na escola”, pesquisa divulgada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV, 2009), mostrava que o principal motivo da evasão escolar é a falta de interesse. Dos jovens de 15 a 17 anos que abandonaram a escola, 40,1% o fizeram por desinteresse. O abandono pelo trabalho é motivo para 27,1%. O ensino médio tem a maior taxa de evasão entre os segmentos.

<sup>111</sup> Segundo a Organização Internacional do Trabalho (AFP, 2010) o desemprego entre os jovens, em todo o mundo, atingiu um nível recorde, deverá continuar aumentando e poderá criar uma *geração perdida*.

Constituída tão significativa finalidade, a introdução das TIC em sala de aula, todavia, é tratada de forma bastante simples: uma inovação educacional dependente por um lado, de fatores estruturais decorrentes de *políticas* que incentivem uma reorganização da infraestrutura escolar, com a disponibilização de equipamentos, sua necessária manutenção e a qualificação de pessoal habilitado para sua operação; e por outro lado, dependente de fatores relacionados aos professores e pesquisadores em educação, decorrentes de seu conhecimento profissional, seus valores e suas crenças frente ao que representa essa incorporação. No entanto, uma incorporação de infraestrutura sem as mudanças de tempos e espaços, sem alterar a finalidade, ou até mesmo a forma, com que se realizam as atividades curriculares, pressupõe novos enfoques do processo ensino-aprendizagem? Um treinamento que capacite os professores à edição de vídeos reverterá em melhoria do processo ensino-aprendizagem? Jovens professores por compartilharem a mesma cultura que seus alunos, deveriam propiciar atividades mais interessantes, no caso da utilização das TIC; ou estariam em condições de construir essa transposição para a sala de aula com mais facilidade? Rosa (2011), relatando uma experiência de utilização de TIC em uma escola de ensino médio, aponta as dificuldades de professores e alunos ao lidar com uma situação nova e desafiadora, mesmo para aqueles que têm interesse, dispõem de tecnologia e de conhecimento. Um dos professores destaca que o problema é “saber usar com um fim pedagógico”, ou “fugir da tradição da aula”.

De maneira contraditória, há discursos quase “salvacionistas” em que as TIC são tomadas como os agentes responsáveis pela democratização de conhecimentos e informações e capazes de promover as mudanças necessárias dentro do sistema educacional, convivendo com o cotidiano de treinamentos de professores de caráter meramente instrumental, que não apenas empobrecem o uso das TIC, mas legitimam que se aprende mais fora da escola.

As TIC inscritas nos processos de *Formação de Professores* são geralmente reduzidas a estratégias de educação a distância<sup>112</sup> (EaD), e preferencialmente para garantir a certificação dos professores, que estão em exercício, mas que não possuem as habilitações necessárias.

A aplicação das TIC baseada na suposição de que sejam a “solução” para todos os problemas, incluindo os que extrapolam os limites educacionais, por si só inadequada, não vem alcançando os resultados esperados, até mesmo pela forma como estas vêm sendo adotadas nas escolas. Apesar dos esforços para a introdução das novas tecnologias,

---

<sup>112</sup> Segundo os dados do Censo Escolar de 2009, do total dos professores de educação básica matriculados no ensino superior, em cursos de graduação, 45,8% estão em cursos de educação a distância, sendo que mais de 50% das matrículas são em cursos de Pedagogia, seguido dos cursos de Letras, Matemática e História. Kuenzer (2011.) analisando a formação de professores para o ensino médio, acredita que embora a oferta de cursos de formação a distância faça parte das políticas dos últimos governos, há necessidade de “uma rigorosa avaliação da qualidade destas propostas, uma vez que a obrigatoriedade da formação em licenciatura pela legislação em vigor pode estar levando a soluções meramente certificatórias, sem impacto relevante sobre a qualidade do ensino médio”.

conjugados a *Políticas*<sup>113</sup> de reorientação do ensino, a escola não conseguiu diminuir os índices de evasão das juventudes.

A formulação de um projeto educativo hoje é afetada pelas novas concepções de ciência, verdade, sujeito e pelas novas tecnologias comunicacionais e cognitivas (Moreira, 2005). Quando chegam a seu campo de atuação profissional, em função de suas experiências com os novos meios, os jovens professores instituem novas formas de produzir conhecimento? Parto do princípio que os jovens e as suas práticas e produções são interdependentes, refletem uma visão de mundo, atravessada por dupla influência: do seu tempo e de sua história. Entendo que tais práticas não estão descoladas de outros discursos e práticas que circulam no contexto escolar e nos programas de formação de professores, especialmente os produzidos pelas *políticas* educacionais referentes ao incentivo e à incorporação das TIC no espaço escolar.

### **Documentário Um olhar sobre Vila Velha**

O vídeo *Documentário – Um olhar sobre a Vila Velha*<sup>114</sup> foi produzido por um coletivo de alunos do 9º ano e professores de uma Escola Municipal em Itapissuma, região metropolitana do Recife (PE) e postado no *YouTube*. Gerado a partir da câmera de um celular, teve o propósito de construir um argumento audiovisual para discutir problemas relacionados à preservação do meio-ambiente e à qualidade de vida da comunidade de Vila Velha. Uma ponte liga Itapissuma à Vila Velha de Itamaracá, primeira feitoria instalada oficialmente no Brasil em 1526.

---

<sup>113</sup> No encarte que circulou nos principais jornais do país (JB, 2010), enunciado “O Governo Federal mudou o retrato da Educação Pública Brasileira”, com o objetivo de divulgar as ações federais referentes à educação brasileira, implementadas nos últimos anos, podemos destacar como principais Programas que pretenderam ou poderiam atender ao segmento jovem: a oferta de vagas no ensino superior; a melhoria na qualidade de ensino; a perspectiva de reorientação do ensino médio; a expansão do ensino técnico; e o acesso à Internet pelas escolas. A secretária de Educação básica do Ministério da Educação, durante a Conferência Nacional de Educação (GLOBO, 2010), comentando a evasão escolar, admitiu, contudo, que a escola é pouco atrativa para os jovens. “Nossa escola é analógica para crianças e jovens digitais” e acrescentou: “É preciso um projeto que dialogue bem com essa geração”.

<sup>114</sup> A duração do vídeo é de cerca de dez minutos. Podemos descrever muito sucintamente sua composição a partir dos seguintes episódios: uma longa sequência inicia com pessoas caminhando e uma legenda informa que é o distrito de Vila Velha, em junho de 2010. Na ponte, que liga Itapissuma à Vila Velha de Itamaracá, os jovens se encontram e suas imagens aparecem refletidas na água. Corte. O quadro com o texto: “A falta de Políticas Públicas para as pescadeiras de Vila Velha” abre o segmento de uma entrevista. O conteúdo da entrevista primeiro se refere às atividades econômicas da região. A partir do questionamento sobre preservação ambiental abordam-se temas como a falta de saneamento, a precariedade da coleta de lixo, a falta de preocupação de alguns moradores com a poluição. A existência da pesca predatória e o uso de bomba na maré, que prejudica a pesca, e também gera danos estruturais às casas é o próximo tema a ser tratado. A moradora relata que denunciou, foi ameaçada e sofreu perseguição. Destaca que é por isso que moradores nada podem fazer, por sofrerem ameaças. Ressalta que antes era visível a abundância da vida marinha. Corte. Jovens caminham catando lixo em um pequeno estuário. Um novo corte e um pequeno depoimento sobre poluição de um dos jovens. Novo quadro “O manguezal e suas belezas” retoma um passeio da câmera mostrando a paisagem. “A falta de consciência e educação ambiental” é a sequência final, com uma edição muito simples de efeitos sobre o tema.

O cinema documentário, desde sua origem, esteve comprometido com a função de representar o real, e não de reprodução da realidade; mas tem por tradição transmitir uma impressão de autenticidade. O vídeo analisado apresenta traços do cinema documentário que se atém a determinadas convenções para imprimir uma ideia de veracidade: longos planos-sequência; imagens tremidas captadas pela câmera na mão flagrando o acontecimento; som direto (ambiente). O próprio conteúdo do diálogo estabelecido entre a moradora-entrevistada e os alunos-entrevistadores reforçou essa impressão. As canções, interrupções e silêncios são utilizados para demarcar alterações dos assuntos que estão sendo tratados. Não são utilizados sujeitos, figurinos, cenários que se enquadrem em tipificações. A narrativa é simples, mas clara, e as questões significativas fixadas por meio de textos.

A partir dos anos 90, a produção documentária tem atraído um interesse crescente em todo mundo. Essa revitalização, segundo Lipovetsky e Serroy (2009), trouxe consigo uma estética que abandona seu estilo professoral; e praticamente não se ouve mais a *voz off* que marcava uma autoridade. A ausência de uma explicação totalizante, ou de compreensão clara e distinta sobre um tema não é mais vista como uma deficiência. O documentário, então, pode se constituir uma investigação problematizada mais complexa e, ainda, se ater a questões singulares, já que é a singularidade dos indivíduos com quem podemos nos identificar que sensibiliza e tem atraído o público.

Em trabalho anterior (COUTO, 2011), com base nas teses do paradigma emergente propostas por Santos (2001) e nas especificidades da produção audiovisual documentária contemporânea, discutidas por Lipovetsky e Serroy (2009), identificamos no *Documentário – Um olhar sobre Vila Velha* algumas características que vêm sendo utilizadas nos filmes e vídeos contemporâneos, para divulgação científica, tais como: considerar o próprio processo de filmagem como produtor de conhecimento; a abordagem adotada toma o próprio processo de coleta das imagens como um acontecimento, em que o acaso e o imprevisto são valorizados; houve espaço para a elaboração de auto-representações pelos próprios sujeitos que participaram da experiência, e para evidenciar a construção da filmagem (evidenciando que o filme cria o seu próprio tipo de verdade); esforço para problematizar as condições do ambiente em que viviam; uso de material fonográfico próprio da cultura popular da região; as falas do entrevistado não foram usadas como ilustração de um argumento, elaborado antes da entrevista; ausência de narração *over*.

Paralela à produção do vídeo foi realizada uma pesquisa que teve por objetivo investigar o olhar dos moradores sobre os aspectos ambientais, sociais e de desenvolvimento local de Vila Velha. Conhecer as formas de preservação empregadas pelos moradores; analisar as opiniões sobre educação ambiental; compreender o processo de desenvolvimento sustentável; foram alguns dos objetivos a serem atingidos com a realização de entrevistas com

os moradores. A produção audiovisual serviu como instrumento de pesquisa e documentação sobre o meio ambiente do entorno da escola, por isso a escolha do gênero cinematográfico e a tentativa de realização de uma produção documentária. O documentário em si: “Um olhar” (não contém todo material coletado), vinculado com palestra complementar, foi apresentado e debatido na escola com os alunos do EJA (educação de jovens e adultos). Nas mesmas condições também foi apresentado e discutido em outra escola da região, de ensino médio. Foi postado no *YouTube*, *Facebook*, *Orkut*. Segundo os professores Silva e Vieira (2010) o vídeo transformou-se em recurso de estudo nas escolas do município. O documentário foi selecionado para Mostra de vídeos brasileiros da TV Cultura, em 2011.

Os professores, tendo como referência o vídeo e a pesquisa, produziram trabalhos teóricos, que passaram a apresentar e debater em eventos científicos, sobre a importância do celular como ferramenta tecnológica e educacional, na realização de produção audiovisual e em sua utilização no ensino a distância; e o gênero cinematográfico documentário como instrumento de pesquisa e ensino. A problemática que os professores pretenderam examinar mais detidamente foi como o celular pode ajudar pedagogicamente na criação, dentro da sala de aula, de recursos audiovisuais. Tal consideração, segundo eles, foi evocada dada a facilidade de manuseio, a convergência de mídias (texto, áudio, vídeo, imagem) permitida pelo equipamento e sua utilização pela grande maioria dos jovens.

Ao comentar o trabalho, Silva e Vieira (2010) destacaram a importância da produção do documentário não somente pela contribuição que a investigação trouxe como saber, mas pelo desenvolvimento crítico, tornando os alunos sujeitos de suas próprias ações. Eles acreditam que esse tipo de pesquisa com os alunos do ensino fundamental é de extrema importância para a construção das interpretações sociais, fazendo-os enxergar a realidade de seu entorno. O uso do celular como ferramenta tecnológica e educacional em atividade escolar, trouxe um novo método de investigação social. Para eles, as escolas podem ser as oficinas que engendram uma nova cultura.

O vídeo, pelo próprio tipo de gênero escolhido, desmitifica a essencialidade do documentário e do conhecimento que se produz, no que se refere à neutralidade, certeza, verdade. As diferentes apresentações e debates, os fóruns virtuais, buscam promover a participação ativa e a aplicação do conhecimento na vida diária e nas decisões enquanto cidadão.

Ainda que muito resumidamente, buscamos evidenciar que não se tratava de ensinar a usar um dispositivo técnico, ou a linguagem cinematográfica; nem apenas de construir um registro documental de um sítio histórico e ecológico; mas todos esses momentos e práticas foram oportunidades de discutir com integrantes de uma comunidade como se apropriar de seu cotidiano. Alunos realizadores, aprendizes e coautores na elaboração do vídeo, planejando

a produção, o “roteiro”, acompanhando a montagem, divulgando e participando de debates junto à comunidade escolar e assim, se afirmando enquanto sujeitos da experiência, visto que eles próprios, moradores da região, podem de fato ajudar a preservar aquele ambiente, vão convertendo em sabedoria popular, senso comum daquela comunidade, o que aprenderam em sala de aula.

### **Políticas Curriculares**

Em consonância com significativas mudanças político-econômicas o cenário educacional brasileiro consolidou nos últimos vinte anos várias propostas curriculares, em todos os níveis de ensino. Lopes (2004) destaca que as mudanças nas políticas curriculares têm assumido centralidade nas políticas educacionais, quase se tornando o correlato da reforma educacional. É através da educação, e especificamente da organização curricular, que se busca formar jovens com competências e habilidades próprias aos novos modos de produção vigentes e de maneira articulada às mudanças técnico-econômicas e culturais do mundo global. Por essa condição, as políticas curriculares são interpretadas, muitas vezes, como mera decorrência de um discurso homogêneo de agências multilaterais e por prerrogativas político-econômicas. Lopes (2008), no entanto, defende que isso não explicaria os variados discursos produzidos nas atuais propostas de currículo nacional. A autora intensifica seu argumento trazendo a observação de Ball (2001) sobre as variações que sofre o conjunto de políticas globais, hibridizadas nos contextos nacionais; e apoiada na perspectiva de Boaventura (2002) de que existem múltiplas globalizações.

Ball (2001) questiona a colonização das políticas educacionais pelos imperativos das políticas econômicas e com o objetivo de elucidar novas conexões, entre a prática das escolas e o macro contexto político-econômico, em parceria com Bowe (1992), elabora o Ciclo Contínuo de Produção de Políticas. Ball (2009) ressalta que as políticas são instáveis, não são claras e geralmente são contraditórias. São constituídas em campos de lutas, conflitos entre valores, interesses e significados. Estão sempre em movimento e uma das formas em que se movem é dentro do ciclo. Esse modelo heurístico é composto primariamente pelo contexto de influência, o contexto de produção de textos e o contexto da prática, que são articulados, não estão fechados em si mesmos, e nem têm sentidos fixos. A transferência de sentidos de um contexto a outro sofre deslizamentos interpretativos. O contexto de influência é onde normalmente a produção dos dispositivos legais é iniciada e os grupos de interesse lutam pelos discursos políticos. Não se pode imaginar que todas as políticas são construídas dentro desse contexto, onde atuam as redes referentes às esferas de governo, às agências multilaterais, aos partidos políticos, aos governos de outros países, comunidades epistêmicas e disciplinares. Lopes e Macedo (2011) ressaltam que os discursos produzidos aqui são

aqueles que limitam as possibilidades de recontextualização e de produção de novos sentidos nas políticas.

No contexto de produção do texto político ocorre a produção dos documentos curriculares e ele envolve as redes do poder central, responsáveis pelas regulamentações, em estreita relação com às do contexto anterior. Há aqui uma significativa produção de textos didáticos (livros, sites, revistas, artigos em jornais), com diferentes finalidades, além da proposição de atividades de formação continuada (palestras, cursos, vídeos, programas de TV) que oferecem a interpretação dos textos curriculares, para os professores, estudantes e profissionais da área de educação, e até mesmo para os pais e a sociedade em geral. O contexto da prática, onde as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas, envolve o trabalho dos professores. As propostas fomentadas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares. No entanto, se o contexto da prática não reproduz os dispositivos governamentais, mas sentidos novos, ele também não imprime sentidos independentes das disposições geradas. As omissões e contradições dos textos possibilitam a produção das políticas de uso, ou as propostas vivenciadas nas escolas. Lopes e Macedo (2011) argumentam que as recriações e reinterpretações são decorrentes das comunidades disciplinares e das especificidades institucionais.

Para Ball (2001, 2009) as políticas são compreendidas como produções híbridas de textos e discursos continuamente ressignificados em múltiplos contextos – nacionais internacionais e locais – que se inter-relacionam. Como textos, os documentos políticos estão abertos a múltiplas interpretações. Como discursos, não podem ser compreendidos fora das relações materiais que o constituem e limitam formas de pensar e agir, estando conjugados: o que pode ser dito, a quem pode dizer, quando e com que autoridade.

### **Políticas Curriculares e ensino de Ciências**

Desde o início, a produção audiovisual não apenas contribuiu com a divulgação de conhecimentos, mas se tornou relevante para as pesquisas científicas, especialmente às relacionadas à área da Saúde, já que se constituiu como uma nova ferramenta de investigação, ao permitir a observação de fenômenos imperceptíveis ao olho humano.

Recursos audiovisuais sempre foram muito utilizados como recursos auxiliares e instrucionais para a divulgação científica e para pesquisas realizadas no campo de ensino das Ciências, por permitirem a idealização e a reprodução de realidades abstratas, microscópicas, imaginadas, virtuais. Nos Estados Unidos, desde a chegada do cinematógrafo, foram experimentadas possibilidades de aplicá-lo ao ensino. Thomas Edison produziu vários filmes sobre conhecimentos elementares de Física, Química e História Natural (LEITE, 2005). Os vídeos costumam fazer parte da sala de aula de ensino de Ciências, mesmo se não utilizados,

pois por iniciativa do professor, ou dos alunos, são comentados os programas de TV e filmes que fazem algum tipo de divulgação científica. Lima e Vasconcelos (2006) relatam que, no município de Recife (PE), os vídeos são o segundo recurso mais utilizado como material de apoio didático na aula de Ciências.

Contraditoriamente aos esforços, nas últimas décadas, para a incorporação das TIC nas escolas, encontramos nos principais periódicos e eventos realizados pela área de ensino de Ciências, nos últimos cinco anos, poucas pesquisas voltadas para utilização de produções audiovisuais, em espaços formais de ensino de Ciências, especialmente no que se refere ao ensino fundamental. Ainda que em quantidade pouco significativa, as pesquisas (ARROIO e SANTOS, 2007, 2008; REZENDE e VIDAL, 2009) geralmente apresentam uma posição favorável à inclusão de produções audiovisuais, não apenas como ferramenta para apoiar o processo ensino-aprendizagem, oportunizando motivação; reflexão; e a visualização de fenômenos científicos; mas também como tecnologias de relevância para a educação, porque são significativas para os alunos, fazem parte de sua vida, e sua incorporação à cultura escolar poderia melhorar a relação entre os principais agentes da ação educacional e propiciar um maior engajamento e contribuição dos alunos no fazer educativo. A possibilidade de relacionar o saber científico e o saber popular também estaria imersa nessa apreciação. Os autores ressaltam que há um aumento de trabalhos relacionados ao tema no decorrer dos anos. A maioria dos estudos era da região sudeste e foi dirigida ao curso de Formação de Professores e sugerem a inclusão de formação audiovisual, em vários formatos e propósitos diferenciados. Há comentários favoráveis, mas não foram encontradas informações, ou investigações, sobre implicações no processo ensino-aprendizagem decorrentes do uso de produções audiovisuais. Os vídeos educativos e científicos usados em aula, no entanto, não costumam incorporar inovações, e acabam por reproduzir modelos pedagógicos tradicionais, sem explorar as possibilidades estéticas e narrativas próprias de sua especificidade (REZENDE e STRUCHINER, 2009). Nenhuma pesquisa ou estudo divulgado ofereceu espaço para a produção de vídeos, edição de materiais instrucionais, ou para um planejamento conjunto com os alunos de seleção de recursos audiovisuais, utilização de sites próprios para a exibição de vídeos.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares (PCN) também não oferecem muita colaboração. Não encontramos, na seção geral, ou na específica da disciplina de Biologia, dos PCN (BRASIL, 1997) do ensino fundamental recomendações próprias para a produção de conhecimentos com e a partir de recursos audiovisuais. Espera-se que os alunos sejam capazes de “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimento”. A única recomendação específica sobre utilização de recursos audiovisuais na sala de aula de Ciências é introduzida quando se ressalta o uso das

observações como facilitadoras do processo ensino-aprendizagem. Comenta-se que estas podem ser feitas de forma direta, ou indireta, através de microscópio, telescópio, fotos, filmes ou gravuras. Recomenda-se que os filmes sejam gravados em vídeo e sejam usados no momento apropriado; que os professores devem assisti-lo previamente para avisar aos alunos quais aspectos deverão considerar com atenção.

Analisamos, para efeito de comparação, um documento integrante de uma coleção de livros didáticos, bastante divulgada nos cursos de formação de professores, no Rio de Janeiro, nas décadas de sessenta e setenta, e voltado especificamente sobre como ensinar Ciências. A introdução de *Explorando as Ciências* conchama os professores ao ensino de Ciências para fazer frente aos problemas do mundo moderno e já que ela “hoje afeta de modo constante nosso viver cotidiano”. A autora enfatiza que o cidadão precisa dos conhecimentos científicos para poder participar da vida do seu país, para escolher, por exemplo, seus governantes, já que os problemas básicos do país e do mundo têm raízes na Ciência.

Nas recomendações específicas sobre processos e técnicas, Bethlem (1970) sugere além da própria experimentação, das visitas e dos museus, a utilização do cinema, já que se constitui no recurso audiovisual que mais se aproxima da observação direta. Destaca o papel do filme como recurso que pode informar sobre o que está distante do cotidiano; fixar aprendizagem; esclarecer conceitos; formar atitudes e hábitos; trazer novas ideias; e promover a ação coletiva de troca de opiniões e de emoções. Entre as sugestões que assinala sobre como usar o filme estão: todo professor deve ver o filme antes de projetá-lo; deve ser usado no momento apropriado e relacionado com o assunto estudado, com comentários do professor feitos antes e depois da exibição; o filme não substitui o professor e o filme deve ser complementado por debates, pesquisas, relatórios, excursões.

A concepção de Ciências presente nos documentos curriculares atuais é diferente, mas a utilização das tecnologias para o enfrentamento de um acelerado processo de mudanças é um discurso do currículo técnico recontextualizado, visando dar conta de demandas da nova economia. Por outro lado, identificamos uma correspondência singular no que se refere à produção audiovisual, marcada pelo discurso técnico, sem incorporar qualquer espécie de avanço, relacionado às pesquisas da área, e apesar de conjunturas completamente distintas. Isso é especialmente relevante em tempos que a produção audiovisual constitui-se uma *atitude-cinema*. Lipovetsky & Serroy, (2009), que cunharam a expressão, ressaltam que vivemos uma fase hipermoderna, de hipervisualidade do mundo e de si mesmo, desencadeada pelas novas tecnologias de informação e comunicação, situação em que o gesto cinema pode ser produzido por qualquer sujeito com suas câmeras digitais ou celulares, para registro e exibição do seu cotidiano. Filmar, editar, divulgar, registrar os movimentos da própria vida. Todos podem ser atores e/ou realizadores e compartilhar suas produções na Internet. Um

cinema sem fronteiras, a “cinemania” democrática de todos e para todos. O sujeito desse momento social passa a olhar o mundo como se fosse cinema. O cinema constituindo a forma pela qual se vê a realidade onde se vive.

A comparação dos documentos torna evidente a descontinuidade na aplicação de recursos audiovisuais dentro do domínio formal de educação; e a omissão de referências para a produção de conhecimento com e a partir da produção audiovisual. Julgamos que isso aconteceu por variados motivos, tais como a descontinuidade de programas governamentais; o despreparo e as condições de trabalho dos profissionais que trabalham nas escolas; a infraestrutura das escolas; a desconsideração das especificidades dos recursos audiovisuais; o não reconhecimento do letramento audiovisual dos alunos.

Na pesquisa qualitativa de Vidal (2010) sobre a utilização de recursos audiovisuais na prática docente dos professores de ciências recém-formados pela UFRJ, todos os professores declararam conhecer os documentos curriculares referentes às Ciências Biológicas, mas não recordavam de qualquer instrução referente ao uso de recursos audiovisuais. Também afirmaram não ter recebido incentivo, ou orientações referentes ao tema, nas escolas onde foram trabalhar. Os professores entrevistados negaram a abordagem de temática audiovisual na graduação, enfatizando que ela não ocorreu nas disciplinas específicas da Educação, ou mesmo no estágio supervisionado. Lembravam poucos episódios, em que professores do Instituto de Biologia utilizaram vídeos para complementar, ou ilustrar conteúdos, embora nunca tenham discutido a potencialidade do recurso. A utilização de recursos é uma escolha pessoal e as razões citadas para fazê-lo são idênticas às relatadas nas pesquisas anteriores: “geradores de discussão”, “complementar conteúdo”, “demonstração do que não pode ser observado”, “dinamizar as aulas”, “despertar a curiosidade”, “apresentar conteúdo de difícil abordagem”. Além de ser uma forma de se aproximar dos alunos. Aliás, são os alunos a principal motivação para a utilização de recursos audiovisuais: “porque eles gostam”. A autora comenta que os professores usam os vídeos, mas não são preparados para exercer o papel de orientador no processo de leitura de materiais audiovisuais.

Os professores argumentaram ainda que o controle da atuação docente conferido pelas avaliações, especialmente quando se trata de nível médio, mas também no fundamental, interfere diretamente sobre a dinamização das aulas, pois quase sempre evoca a necessidade de transmitir maior quantidade de conteúdo, o que dificulta o emprego de produções audiovisuais.

Em recente investigação qualitativa (COUTO, 2010), ouvimos de jovens estudantes de nível médio, do colégio de aplicação, que a internet e os documentários divulgados na TV, especialmente os provenientes dos canais Discovery, são suas principais fontes de pesquisa. Este mesmo grupo de jovens que informou assistir voluntariamente vídeos científicos, por

prazer e por considerá-los fonte de informação, concorda com a utilização de filmes durante as aulas de Ciências, desde que não seja para substituir “as aulas práticas, em laboratório”, e que não sejam enfadonhos, como alguns que “já são usados às vezes na escola”, mas para “dinamizar o aprendizado” e “não sendo simplesmente uma forma audiovisual de apresentar a matéria da mesma forma que o professor normalmente faz”.

Não apenas os jovens, mas o público em geral, sob certos aspectos, “confia” no documentário. Para alguns, ele se “parece” tanto com os dados, ou vestígios coletados, que se não constitui a verdade, pelo menos contribui para uma nova maneira de pensar sobre o tema ou assunto tratado (ROSENSTONE, 2010). Assim, quando o jovem, participante da pesquisa, propõe que “(...) não na estrutura de documentários clássicos, pois estes são maçantes, e sim na forma de filmes que despertem o interesse dos alunos (...)” eles trazem para o ambiente escolar um pouco da sua cultura como receptor de audiovisual nos espaços de educação informais.

### **Considerações Finais**

Entendemos o vídeo e as práticas que analisamos como tentativas de representação das políticas curriculares locais, que contribuem, com base em Ball (2009), para a produção de sentidos no processo contínuo de produção de políticas. As significações não são produto de um único contexto. Vejamos por exemplo, no caso de concepções de contextualização, cotidiano e formação para cidadania que estavam presentes. Tais discursos não são novos no campo da educação e são defendidos pelos documentos curriculares, ainda que possam apresentar sentidos diferentes. No contexto da prática dessa escola entendemos a contextualização vinculada à ideia de tirar o aluno da condição de passividade e se refere às implicações econômicas, políticas e culturais que afetam a vida daquela comunidade investigada, da qual também fazem parte. A concepção de cotidiano foi tratada relacionando, por exemplo, os conceitos científicos relacionados a desenvolvimento sustentável com situações concretas vividas pela comunidade. Aproximar-se do cotidiano dos moradores, considerar suas lutas, motiva e valoriza os saberes e experiências dos alunos. Na entrevista, na edição foram valorizados os conhecimentos populares da comunidade e o diálogo entre os diferentes saberes. Para o exercício de cidadania foram consideradas as relações entre ciência e tecnologia, a tomada de decisões, e a ação política, ilustrado no caso da pesca predatória. Foram tratados problemas próximos da vida dos alunos. A utilização das TIC, especialmente no caso de recursos audiovisuais, articulada com esses princípios e sentidos, possibilitou que os professores pudessem defender a incorporação do uso das tecnologias em oposição a um ensino tradicional; e para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, não no sentido de sua

eficiência, mas de desenvolvimento crítico, leitura crítica do mundo em que se vive e apropriação de cidadania, dando voz ao aluno sujeito de produção de conhecimento.

A maioria das Políticas curriculares são fotografias que desenham as escolas e as pessoas que as integram como tipificações hegemônicas de lugares e tempos particulares, próprios para a experimentação de acordos contingentes e precários, resultantes de muitas disputas, mas passíveis de serem organizados em uma totalidade discursiva e de incorporarem múltiplos sentidos. As Políticas definem como devemos agir e a que regras devemos obedecer; legitimam valores e crenças de seus autores; e causam maior, ou menor, efeito conforme os dispositivos de controle que consigam acionar (financiamentos, avaliações, promoções). A preparação dos professores é tomada como um dos obstáculos a uma implementação eficiente das propostas.

Em nosso estudo, no entanto, operamos com a orientação de que a produção de políticas curriculares se desenvolve de modo cíclico – contextos se interpenetram e atores de vários contextos constituem suas práticas e influenciam outros atores e práticas, ao mesmo tempo em sofrem a influência na constituição de suas práticas pelos sentidos em circulação. Acreditamos que a prática também pode ser considerada como um centro de produção de sentidos para as políticas.

Os coletivos de professores e alunos no contexto da prática, no entanto, (re)escrevem as políticas nos cotidianos das escolas concretas. Como no campo da Arte, a utilização das TIC demanda o desvio da tecnologia do projeto industrial original – isto é recusar o já esboçado para endossar objetivos de produtividade – para se converter nas plataformas de ação e agenciamento de mudanças culturais.

## Referências

AFP. Desemprego entre os jovens poderá criar geração perdida. Disponível em: <http://www.google.com/hostednews/afp/article/ALeqM5ha7RtYe7Dcwh1uH0y58XigSYjFRQ>. Acesso em 12 ago. 2010.

ARROIO, A.; SANTOS, P. C. dos. A utilização de recursos audiovisuais no ensino de Ciências e tendências nos ENPEC's entre 1997 e 2007. In: **VII ENPEC – Encontro Nacional e Pesquisa em Educação em Ciências**, nov. 2007, Florianópolis.

\_\_\_\_\_. Análise dos trabalhos apresentados nos ENPEC's de 1997 a 2005 onde são abordados o uso do audiovisual no ensino de Química. In: **XIV Encontro Nacional de Ensino de Química**, jul. 2008, Curitiba.

BALL, S. Palestra realizada na UERJ, RJ, em novembro de 2009. Disponível em: <http://kaxinawa.wordpress.com/palestras/stephen-ball/> Acesso em: 28/01/2012.

- \_\_\_\_\_. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v.1, n<sup>o</sup> 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- \_\_\_\_\_. & BOWE, R. Subject departments and the implementation of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of curriculum studies**, v. 24, n<sup>o</sup> 2, p. 97-115, 1992.
- BEIGUELMAN, G. Territorialização e agenciamento nas redes. In BEIGUELMAN, G e FERLA, J (orgs.). **Nomadismos Tecnológicos**. São Paulo: SENAC, 2011.
- BETHLEM, N. **Explorando as Ciências na escolar primária**. 2<sup>a</sup> ed. RJ: Livraria José Olympio Editora, 1970.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais. Brasília: MEC, 1997.
- COUTO, H. H. O. de M. Documentário de Divulgação Científica em tempos de redes sociais e cibercultura. In **VIII ENPEC – Encontro Nacional e Pesquisa em Educação em Ciências**, dez. 2011, UNICAMP, Campinas.
- \_\_\_\_\_. Juventude e Divulgação Científica: um estudo de recepção audiovisual na Internet. RJ: UFRJ, 2010. Trabalho Final do Curso Estudos de Recepção Audiovisual na Pesquisa em Educação em Ciências e Saúde. PPG/UFRJ, RJ, 2010.
- FOUCAULT, M. **A ordem do Discurso**. 11<sup>a</sup> ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- 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.
- GLOBO.com. País tem 4,18 milhões de crianças e jovens fora da escola. Disponível em: [http://gazetaonline.globo.com/\\_conteudo/2010/03/618906pais+tem+4+18+milhoes+de+criancas+e+jovens+fora+da+escola+diz+mec.html](http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2010/03/618906pais+tem+4+18+milhoes+de+criancas+e+jovens+fora+da+escola+diz+mec.html) Acesso em 11 ago. 2010.
- HARVEY, D. A arte de lucrar: globalização, monopólio e exploração da cultura. In MORAES, D. de (org.). **Por uma outra comunicação**. RJ: Record, 2005.
- JB. Encarte: O GOVERNO FEDERAL. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, p. A7, 15 abr. 2010.
- KUENZER, A. Z. A formação dos professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.32, n.116, p. 667- 688, jul.-set. 2011.
- LACLAU, E. **Emancipação e Diferença**. Rio de janeiro: EdUERJ, 2011.
- LEITE, S. F. **Cinema Brasileiro: das origens à Retomada**. SP: Perseu Abramo, 2005.
- LIMA, K.E.C. e VASCONCELOS, S.D. Análise da metodologia de ensino de ciências nas escolas da rede municipal de Recife. **Ensaio**, RJ, v.14, n.52, p. 397-412, jul./set. 2006.
- LIPOVETSKY, G. e SERROY, J. **A tela global: mídias culturais e o cinema na era hipermoderna**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- LOPES, A. C. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, São Paulo, p. 109-118, n.26, mai./ago. 2004.
- \_\_\_\_\_. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MOREIRA, Antonio Flavio B. A crise da teoria curricular crítica. In COSTA, Marisa V. (org.). **O currículo nos limiões do contemporâneo**. 4ª ed. RJ: DP&A, 2005.
- NOVAES, R. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In ALMEIDA, M.I. M. e EUGENIO, F. (orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. RJ: Zahar, 2006.
- PAIS, José 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.
- REZENDE, L. A.; STRUCHINER, M. Uma proposta pedagógica para produção e utilização de materiais audiovisuais no ensino de Ciências. **Alexandria – Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.2, n.1, p.45-66, mar. 2009.
- REZENDE, L. A.; VIDAL, F. L. K. Utilização de recursos audiovisuais (RAVs) na Educação em Ciências: uma análise dos trabalhos publicados nos I, II e III EREBIOS (SE) e I ENEBIO. In: **VII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, nov. 2009, Florianópolis.
- ROSA, A. C. P da S. Escola e Cultura Digital: um mundo à sua frente. In **VI Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias**, jun. 2011, UERJ, RJ, 2011.
- ROSENSTONE, R. A. **A História nos Filmes. Os Filmes na História**. SP: Paz e Terra, 2010.
- SANTAELLA, L. As ambivalências das mídias móveis e locativas. In BEIGUELMAN, G e FERLA, J (orgs.). **Nomadismos Tecnológicos**. São Paulo: Senac, 2011.
- SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as Ciências**. 12ª ed. Porto, Portugal: Afrontamento, 2001.
- \_\_\_\_\_ **Os processos da globalização**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, S. S. da e VIEIRA, S. da S. O celular como ferramenta tecnológica. In **3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias de Educação: redes sociais e aprendizagem**, Universidade Federal de Pernambuco, dezembro de 2010.
- VIDAL, F. L. K. **Recursos Audiovisuais na prática docente de professores de Ciências formados pela UFRJ**. RJ: UFRJ, 2010. 200 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2010.

## O Imaginário dos Adolescentes e a Violência no Entorno Escolar: a denúncia da desigualdade social e do não pertencimento à cidade

José Heleno Ferreira<sup>115</sup>

### Resumo

Divinópolis, como diversas outras cidades brasileiras, vem buscando formas de enfrentar a violência que atinge, principalmente, jovens e adolescentes das comunidades periféricas. Considerando a necessidade de ouvir os sujeitos sociais envolvidos na questão, foram realizados dois seminários com professores e professoras para discutir a metodologia de pesquisa que tem como referência os mapas mentais, buscando, através das imagens produzidas pelos alunos, compreender o que pensam os mesmos sobre a violência, buscando, assim, possibilidades de enfrentamento do problema. Profissionais de 17 escolas (20% das escolas do município) aderiram ao trabalho proposto e, em seguida, trabalhando os conceitos “representação” e “cidadania”, solicitaram aos alunos que produzissem um mapa mental retratando a cidade em que vivem. Contribuíram com o trabalho 1417 alunos, elaborando 2651 mapas mentais.

Os desenhos esboçam a violência presente no cotidiano dos adolescentes e apresentam questões instigantes, oferecendo pistas para o enfrentamento da questão no município:

- a reprodução do discurso midiático;
- a correlação entre ausência de espaços de lazer e a violência;
- a denúncia da desigualdade social;
- o não pertencimento à cidade como potencializador da violência.

**Palavras-chave:** violência, escola, cidadania

### 1. Introdução

A cidade de Divinópolis comemorou, em junho de 2012, seu centenário de emancipação política. Ainda que consideremos as datas como pontas de *iceberg* (que não nos revelam o fenômeno na sua totalidade, mas nos oferecem pistas para buscá-lo), buscou-se fazer desta data uma oportunidade ímpar para pensar a cidade que temos e a cidade que queremos.

Nessa perspectiva, a metodologia de pesquisa baseada nos mapas mentais tornou-se importante instrumento para identificar a concepção que têm os cidadãos e as cidadãs acerca do local onde moram, trabalham, estudam... Enfim, onde vivem. Acredita-se que a imagem

---

<sup>115</sup> Mestre em Mídia e Conhecimento – UFSC, Professor da Universidade do Estado de Minas Gerais.

criada pelos cidadãos sobre esse local pode servir como referência para organizar os elementos que compõem o olhar dos mesmos sobre a realidade em que estão inseridos.

A partir das discussões realizadas no Conselho do Centenário (órgão colegiado de caráter consultivo do Governo do Município de Divinópolis, majoritariamente composto pela sociedade civil), a Associação Ponto de Cultura de Divinópolis e o Instituto Superior de Educação de Divinópolis (ISED), mantido pela Fundação Educacional de Divinópolis – unidade associada à Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – realizaram dois seminários com professores e professoras para discutir a metodologia de pesquisa que tem como referência os mapas mentais, convidando-os a realizarem o trabalho com seus alunos. Para este primeiro momento, foram convidadas todas as unidades educacionais divinopolitanas, públicas (rede municipal e rede estadual) e privadas, que oferecem os anos finais do ensino fundamental e/ou o ensino médio. Estiveram presentes representantes de aproximadamente 30 unidades educacionais, sendo que profissionais de 17 escolas (o que representa aproximadamente 20% das unidades educacionais do município) decidiram participar do trabalho proposto. Em seguida, trabalhando os conceitos “representação” e “cidadania”, os professores e professoras que atuam na educação básica nas escolas públicas de Divinópolis (anos finais do ensino fundamental, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos) que aderiram à proposta de trabalho propuseram aos seus alunos que produzissem um mapa mental retratando a cidade que temos e outro retratando a cidade desejada. Contribuíram com o trabalho 1417 alunos, elaborando 2651 mapas mentais.<sup>116</sup>

Os professores e professoras que participaram desse primeiro momento foram convidados a participar também do segundo, qual seja: a análise dos mapas mentais produzidos em cada unidade escolar. Nesta análise, buscou-se perceber quais os principais ícones da cidade retratados pelos estudantes – ou seja, os monumentos, os espaços públicos/privados, os bens patrimoniais históricos e naturais que se fizeram presentes na mente do autor do mapa no momento de sua elaboração –, questões instigantes apresentadas nos mapas da cidade real e da cidade desejada, manifestações gerais que podem ser percebidas nas imagens produzidas pelos alunos e alunas.

## **2. A elaboração dos mapas mentais**

A opção pelo trabalho com os mapas mentais encontrou ancoragem em dois textos: *Mapas Mentais e Representações Sociais*, de Paulo Batista Machado (2004) e *Uso de Mapas Mentais na*

---

<sup>116</sup> Contribuíram para a análise dos mapas mentais, bem como para a elaboração deste texto, os professores João Ricardo Pires e Márcia Helena Batista Correa, do Instituto Superior de Educação de Divinópolis, e os jornalistas Max Myller Cardoso Lima e Agnel Leandro Marques.

*formação continuada de professores: aprendendo a se localizar para, então, ensinar*, de Terezinha Thomaz de Oliveira, Antônio Carlos Sampaio e Adriany de Ávila Sampaio (2009).

O estudo dos mapas mentais tem suas origens na ideia de comportamento territorial junto aos animais. Esses estudos mostraram que o território, segundo sua densidade, influi no comportamento dos animais. Embora não seja possível afirmar que esta conclusão representa uma ideia consensual, por meio de uma análise comparada, os pesquisadores concluíram que tanto os animais como os homens possuem aquilo que se pode chamar de “instinto territorial”<sup>117</sup>.

Tolman foi o primeiro pesquisador a utilizar a expressão “mapa cognitivo”. Posteriormente, os primeiros estudos nos Estados Unidos da América e na França caminharam para a psicologia do espaço. Pouco a pouco, as pesquisas desenvolvidas dentro do eixo temático espaço/comportamento humano suscitaram o interesse de variados campos do conhecimento, dentre outros o da administração ou da gestão de empresas, da psicossociologia, da sociologia, da antropologia, da geografia e do urbanismo.

Neste contexto, duas tendências vão se afirmando: uma que pensa as representações contidas num mapa apenas no registro individual e outra que pensa as mesmas como produto coletivo.

Percebe-se, contudo, que se abrem duas tendências: de uma parte, uma tendência que incorpora o nome mapa cognitivo e passa a conceber o mapa mental de forma restrita, evidenciando somente o processo individual de construção do conhecimento, como define Cossette (1994, p. 15): “Um mapa cognitivo é uma representação gráfica da representação mental que o pesquisador faz de um conjunto de representações discursivas enunciadas por um sujeito a partir de suas próprias representações cognitivas, a respeito de um objeto particular”. Autores como Cossette (1989, 1994a, 1994b) Cossette e Audet (1994), Jeansom (1994) e Nadeau (1995) propõem, com efeito, o mapa mental como um processo cognitivo individual, sem levar em conta o fato de que uma representação é também uma construção social. Essa tendência se faz presente em vários estudos de ciências da gestão (administração), consistindo em traçar os mapas mentais dos empresários, determinando as relações de causalidade entre os elementos de gestão; de outra parte constatamos uma outra tendência, que aceitamos e sustentamos porque ela considera o mapa mental como o resultado da relação indivíduo-sociedade. O pensamento humano emergente é construído e constituído na relação homem/meio-ambiente, sem se esquecer de que as propriedades do homem como ser social são sempre tocadas pela função e pelo valor do lugar no qual elas se produzem. (MACHADO, 2004, p. 219-220)

---

<sup>117</sup> Nesse sentido, é importante ressaltar os estudos da antropologia moderna como, por exemplo, Roque de Barros Laraia (2001), que, no que se refere ao gênero humano, negam a ideia de instinto.

Na experiência aqui relatada o trabalho se fez considerando a segunda concepção de mapa mental: pensamos os mapas como indícios de representações juvenis sobre Divinópolis que estão na confluência entre a bagagem de vida, a experiência do indivíduo até o momento em que ele desenhou o mapa com os fatos sociais gerais ou coletivos que acabam influenciando a visão de mundo desse jovem. Consideramos que o mapa mental, além de evidenciar a forma como o sujeito vê o espaço que ocupa (e manifestar os seus anseios quanto a esse espaço, no caso dos mapas da cidade desejada), permite também analisar o contexto em que este autor está inserido, uma vez que o ser humano não se constrói sozinho, uma vez que o imaginário coletivo perpassa a consciência de cada sujeito. Há que se considerar, ainda, que as ideias hegemônicas num determinado contexto sociopolítico e econômico se farão presentes – de forma explícita ou implicitamente – nos desenhos elaborados pelos jovens e adolescentes.

Além de discutir com professores e professoras do município uma metodologia alternativa e possibilitar uma reflexão crítica sobre a metodologia e sobre seus resultados práticos, buscava-se também descobrir quais seriam as representações, as imagens mais corriqueiras e excepcionais dos nossos jovens e adolescentes sobre a nossa cidade. Para se chegar a essas representações, como já dito, propusemos que os professores das escolas da cidade elaborassem com os alunos um mapa mental. Para isso, após a realização do trabalho com os alunos, uma equipe composta por representantes do Instituto Superior de Educação de Divinópolis (ISED), da Associação Ponto de Cultura de Divinópolis e professores que aderiram à atividade fez o levantamento quantitativo. Em seguida, iniciou-se a fase de discussão e elaboração de reflexões. Propusemos aos professores que, além de aplicar os mapas, discutissem os conceitos que ancoram esse trabalho: cidadania, representações sociais e mapas mentais. Afinal, era preciso que os alunos conhecessem nossos objetivos e nossas ancoragens teóricas.

Além de um mapa representando a Divinópolis de hoje, cada estudante foi incentivado a produzir também um mapa prospectivo, que representasse a Divinópolis desejada por ele. Dessa forma, estaríamos não apenas captando as representações sobre a cidade contemporaneamente, mas também, as expectativas e suas formas de se representar. Estaríamos captando os jovens no momento em que refletem sobre seu passado, sua tradição e, também, imaginam o futuro, demonstram, através dos traços de um desenho, seus desejos. Para o nosso trabalho era necessário que os professores considerassem que o exercício dos mapas mentais faria os alunos refletirem sobre seu papel social, sobre seu posicionamento em relação ao mundo em que vivemos. Era necessário fomentar nesses jovens o sentimento de cidadania e também a responsabilidade inerente à tomada de consciência quanto à possibilidade do exercício cidadão. Assim, ao trazer à tona a perspectiva do direito à cidade, busca-se também discutir o compromisso com a cidade.

Um olhar atento sobre os 2651 mapas produzidos pelos jovens e adolescentes revela que os desejos – expressos nos mapas da cidade sonhada por eles – baseiam-se naquilo que esses jovens percebem hoje como falta na cidade: infra-estrutura de educação e saúde, condições ambientais adequadas e, principalmente, espaços de lazer. Portanto, são desenhos de alerta para o futuro, são manifestos evidentes quanto às necessidades dos jovens e adolescentes que se veem numa cidade que não lhes ouve, que não lhes abre espaço para a vivência de suas aspirações cotidianas. São, enfim, desenhos que questionam nossa cidadania, uma vez que nos alertam para o fato de que só seremos plenamente cidadãos se soubermos tornar reais os sonhos e desejos de nossos jovens e adolescentes. Assim, apresentamos o conceito cidadania que nos guiou na realização deste trabalho:

[...] a formulação a que chegamos do conceito é: cidadania é a participação dos indivíduos de uma determinada comunidade em busca da igualdade em todos os campos que compõem a realidade humana, mediante a luta pela conquista e ampliação dos direitos civis, políticos e sociais, objetivando a posse dos bens materiais, simbólicos e sociais, contrapondo-se à hegemonia dominante na sociedade de classes, o que determina novos rumos para a vida da comunidade e para a própria participação. (MARTINS, 2000, p. 58).

Encerrando essa nossa discussão dos pressupostos metodológicos que nos orientaram na escolha dos mapas mentais, chamamos a atenção para o espaço como categoria formadora da nossa experiência. Merleau-Ponty já dizia que (1971 *apud* OLIVEIRA; SAMPAIO) “o mundo é o que percebemos.”. O espaço percebido é construído e reconstruído no dia-a-dia, num movimento ao mesmo tempo individual e coletivo. É esse espaço percebido que buscaremos nos mapas, sabendo que ele é não todo o espaço vivenciado pelo indivíduo e muito menos é a representação real, verdadeira do que o indivíduo pensa desse espaço. É preciso ter isso em mente ao analisar os mapas mentais: eles não nos revelam toda a complexidade das representações sociais dos indivíduos.

### **3. Olhares e interpretações**

Toma-se aqui a citação de Marisa Vorraber Costa para explicitar o processo de análise dos mapas mentais elaborados por jovens e adolescentes, alunos e alunas das escolas públicas de Divinópolis – MG. Assim como a autora, afirmamos que o/a narrador/a – no caso, o/a autor/a do mapa mental – produz uma realidade. O que se quer ressaltar, no trabalho realizado, é o fato de a produção dos mapas mentais ter possibilitado a expressão acerca da cidade a um

contingente populacional do município que tem poucas possibilidades de exercitar a cidadania, aqui entendida como amplo processo de participação política.

Quando indivíduos, grupos, tradições descrevem ou explicam algo em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma “realidade”, instituindo algo como existente de tal ou qual forma. Assim, quem tem o poder de narrar pessoas, coisas, eventos ou processos, expondo como estão constituídos, como funcionam, que atributos possuem, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de “realidade”. O olhar do fotógrafo ou do cineasta através da câmera, o olhar do cientista através do microscópio, a observação do naturalista, o experimento do psicólogo, a descrição do geógrafo, a escuta ou os relatos do historiador, o debate do pesquisador participante, o traço, a palavra, a forma ou o som produzidos pelo artista, para citar apenas alguns exemplos, são sempre guiados por um desejo de conhecer que resulta na captura do objeto através da atribuição de sentido. Os objetos não existem, para nós, sem que antes tenham passado pela significação. A significação é um processo social de conhecimento. Toda a teorização corrente sobre a escola, a educação, o ensino, a pedagogia, a aprendizagem, o currículo, constitui um conjunto de discursos, de saberes, que, ao explicar como essas coisas funcionam e o que são, as institui. De acordo com Foucault, as narrativas formam o aparato de conhecimentos produzidos pela modernidade com o objetivo de tornar administráveis os objetos sobre os quais falam. Conhecer o que deve ser governado, afirma ele, é parte da estratégia que permite a regulação e o controle de indivíduos, grupos, processos e práticas. (COSTA, 2002, 141-142)

Assim, a produção dos mapas mentais representa uma forma de inserção no cotidiano da cidade. Foram valorizadas suas subjetividades e concepções de mundo; sustentadas em suas objetividades, ou seja, os lugares sociais que ocupam, os acessos que têm aos bens coletivos, o capital social do qual fazem parte.

Buscou-se descobrir quais seriam as representações, as imagens mais corriqueiras e excepcionais dos nossos jovens e adolescentes sobre a cidade. O imaginário ganhou plasticidade pela linguagem nos desenhos, linhas e cores. Descrições, da cidade foram feitas, tais como vieram à tona imagens misturadas a anseios, denúncias e desejos. Os desenhos esboçam o reconhecimento dos espaços públicos e a disposição de ocupá-los, as fragilidades da cidade, suas potencialidades e a vontade de torná-la digna para todos e todas.

Através da análise feita pela equipe de professores e professoras e agentes culturais foram encontradas sinalizações importantes. Os mapas mentais destacam a característica industrial da cidade, associando-a, muitas vezes, à ideia de trabalho, geração de emprego e desenvolvimento. Nesse sentido, o conceito desenvolvimento econômico pode ser percebido como sinônimo de prosperidade, de cidade acolhedora. Mas os mapas apresentam também

diversos problemas sociais e ambientais que marcam a cidade. Entre eles, a poluição do rio Itapecerica, que atravessa a cidade.

O rio Itapecerica tem suas nascentes em municípios vizinhos, corta Divinópolis ao meio e tem sua foz no rio Pará, que circunscreve os limites divinopolitanos com outros municípios. Trata-se de um elemento presente na produção cultural da cidade (músicas, poemas, peças teatrais...) e no cotidiano dos moradores, uma vez que a maior parte da população atravessa-o cotidianamente no trajeto escola-moradia ou trabalho moradia. Como não poderia deixar de ser, o rio motivou interpretações antagônicas, ora associado à harmonia com a natureza, ora tratado em sua condição de abandono e degradação. Acredita-se que os paradoxos percebidos nos mapas mentais possam indicar uma adolescência e juventude preocupada com o futuro da cidade. Além disso, há que se considerar que o debate acerca da despoluição do rio, no momento atual, está presente nos meios de comunicação, nas agendas políticas e nos estabelecimentos de ensino.

### 3.1 – A quantificação dos dados coletados

Apresenta-se aqui uma breve síntese dos dados coletados através dos mapas mentais. A tabela número 1 apresenta o número de escolas que participaram do trabalho. Como já dito, foram 17 unidades educacionais, representando aproximadamente 20% do total das escolas públicas do município. A tabela número 2 apresenta o número de alunos e alunas, especificando quantitativamente o gênero. O número de estudantes que participaram do processo, quando confrontado com o número de mapas produzidos, mostra-nos que nem todos aqueles/as que produziram o mapa da cidade real (1393), produziram o mapa da cidade desejada (1258). Explica-se a situação pelo fato de os professores e professoras terem trabalhado num dia letivo com o mapa da cidade real e, num segundo dia, com o mapa da cidade desejada.

Item	Dado	Número
<b>1</b>	<b>ESCOLAS</b>	
1.1	Número de escolas participantes	17
1.2	Número de escolas da rede pública estadual de ensino	10
1.3	Número de escolas da rede pública municipal de ensino	08

TABELA 1: NÚMERO DE ESCOLAS ENVOLVIDAS NO TRABALHO

<b>2</b>	<b>ALUNOS/AS</b>
----------	------------------

2.1	Alunos/as participantes	Total	1417	O cabeçalho não solicitou este item; a contabilização partiu da observação dos nomes.
		Alunos	676	
		Alunas	741	

TABELA 2: NÚMERO DE ALUNOS E ALUNAS ENVOLVIDOS NO TRABALHO

Foram analisados 1393 mapas da cidade real – aqueles através dos quais os jovens e adolescentes expressaram a cidade tal como a percebem hoje. A tabela número 3 traz os ícones mais identificados nesses mapas. O rio Itapecerica é, de longe, o item mais citado e, nos mapas da cidade real, o mesmo sempre é retratado em condições de degradação. O Pontilhão Davi Guerra, presente em 116 mapas mentais, não é citado nominalmente, mas suas linhas são facilmente identificadas. Acredita-se que a imagem do pontilhão, que atravessa o Itapecerica, muitas vezes, foi utilizada com o objetivo de salientar o rio em si. A presença de várias pontes, entre elas as que ligam as regiões Nordeste e Sudeste da cidade, próximas aos bairros Niterói e Porto Velho, reforçam a análise de que o rio se faz presente no cotidiano dos cidadãos e cidadãs divinopolitanos, uma vez que “cruzam” o rio diariamente.

3	Ícones mais identificados	Rio Itapecerica Poluído.	363	Refere-se aos mapas em que o rio “sujo” é o elemento principal. Há ainda muitos outros onde o rio aparece em segundo plano. Uma ponte não específica (8), apenas um rio (21), ponte do Niterói (13), ponte do Porto Velho (5).
		Pontilhão Davi Guerra.	116	Não aparece com este nome, apenas desenho. Quase sempre associado ao rio.
		Igrejas em geral.	65	São igrejas sem a denominação; se somadas as demais igrejas identificadas, chega-se a 116 citações diretas. A igreja mais citada é a Igreja de Santo Antônio dos Campos (23). Depois, a Catedral do Divino Espírito Santo (13).
		Ruas asfaltadas.	65	Todos os mapas são da escola Santo Tomás de Aquino.
		Ruas, edificações, áreas residenciais, áreas urbanas sem	64	São espaços não identificados com algum local exato. Em pelo menos 14 há uma quantidade intensa de edifícios (Santo Tomás de Aquino)

		identificação exata.		
		Shopping Pátio Divinópolis	45	Geralmente a fachada com a identificação de algumas lojas.
		Chaminés emitindo fumaças, indústrias poluentes.	44	Indústrias em geral aparecem outras vezes (7), nem sempre com associações ruins, inclusive associadas a emprego. A Gerdau é citada diretamente 18 vezes.
		Sol	35	Muitas vezes sozinho, outras sobre uma paisagem “natural”.
		Trânsito	35	15 mapas mostram uma situação de caos.
		Cenas de violência.	34	Roubo, agressão, armas em punho, confronto bandido-polícia, associação às drogas: consumo, venda, oferta.

TABELA 3 – MAPAS DA CIDADE REAL: ÍCONES MAIS IDENTIFICADOS

A tabela número 3 traz o número de mapas em que aparecem cenas de violência – confronto em política, tráfico de drogas... Em quase todos esses mapas, as cenas de violência ocorrem no entorno de uma unidade escolar (identifica-se um prédio com a placa ou o nome ESCOLA). Esse dado, sem sombra de dúvida, merece a atenção dos educadores e educadoras divinopolitanos, bem como dos gestores e gestoras responsáveis pelas políticas públicas educacionais.

A tabela número 4 traz os ícones mais identificados nos mapas da cidade desejada – aqueles nos quais os jovens e adolescentes retrataram a cidade na qual gostariam de viver (1258 mapas).

1.2	Ícones mais identificados	Rio Itapeperica despoluído/limpo	457	Diversos desenhos da cidade real foram substituídos pelo rio limpo na cidade desejada.
		Espaços arborizados em geral	154	Este número representa a soma de diferentes imagens semelhantes: ruas arborizadas com lagos e jardins (9), reservas naturais (2), cidade arborizada (10), natureza (20), árvores e matas ciliares (8), parque florestal (2), área urbana arborizada (39), parques e árvores (50), área verde (7), árvores (7).
		Ruas asfaltadas	64	Estes mapas estão localizados nas duas únicas unidades educacionais que não se localizam na periferia da cidade.

		Campo de futebol	51	55 mapas foram nomeados de campo de futebol e 6 de estádio de futebol (3 Farião, Vasco, Flamengo e Palmeiras 1)
		Sol brilhando	40	A maioria dos mapas está na escola Cetepe.
		Residências em geral	40	Este número corresponde à soma de imagens que em geral mostram edificações residenciais coloridas. Casas coloridas (2), casa com carro (12), casas, prédios, carros coloridos (9), área residencial bem estruturada e limpa (17).
		Espaços de tratamento da saúde	29	Hospitais, postos, pronto-socorro. (14).
		Praças	28	Apesar de não serem citadas nas análises, a maioria das praças foram identificadas com seus nomes e localização.
		Espaços de lazer	27	Alguns espaços citados não foram somados a esse número, por não serem descritos como específicos de lazer, mas podem ser assim considerados: Mc'Donald's (5), shopping's (14), zoológico (2) cinemas (2), teatro (4), Lux 0800 (5), praia (2), quadras de esporte (11) e clube com piscina e cascata(2).

TABELA NÚMERO 4 – MAPAS DA CIDADE DESEJADA: ÍCONES MAIS IDENTIFICADOS

Duas questões chamam atenção numa primeira análise: a quase onipresença do rio Itapecerica e a veemente expressão do desejo de vê-lo despoluído. O segundo ícone mais identificado – espaços arborizados – também está relacionado à temática ambiental.

A segunda reflexão provocada pelos dados da tabela número 4 é a presença de espaços de lazer e convivência comunitária. Os 34 mapas da cidade real que mostram cenas de violência são substituídos – na elaboração dos mapas da cidade desejada – pelos espaços de convivência e lazer. Poderíamos dizer que trata-se de um “recado” dos jovens e adolescentes aos responsáveis pelas políticas públicas do município?

Embora não seja possível responder afirmativamente a questão, não é possível também negar a correlação feita pelos/as estudantes entre violência e ausência de espaços para a prática de esportes, para o lazer e para a convivência comunitária.

### 3.2 – Apresentando o trabalho à cidade

Após a análise dos 2651 mapas mentais produzidos pelos estudantes divinopolitanos, buscou-se apresentar este trabalho e, principalmente, discuti-lo com a cidade, o que se concretizou através da realização do seminário “O Olhar dos Jovens e Adolescentes sobre a Cidade de Divinópolis”, nos dias 15, 16 e 17 de maio de 2012.

Nas duas primeiras noites foram apresentados os artigos e ensaios elaborados a partir da análise dos mapas mentais por professores de diversas áreas do conhecimento: Sociologia, Filosofia, Linguística, História, Comunicação Social, Psicologia. No terceiro dia foram realizados três Grupos Temáticos, considerando as questões que mais se fizeram presentes nos mapas mentais. Esses grupos discutiram: “o direito à cidade – a ocupação dos espaços públicos”, “a questão ambiental”, “o acesso aos serviços públicos – cultura, educação, saúde, assistência social e transporte”.

Finalmente, na noite do terceiro dia, a partir do resultado do trabalho dos Grupos Temáticos, foi realizada a plenária final, com o objetivo de elaborar uma “Carta compromisso da sociedade civil e dos governos para com a cidade de Divinópolis”.

São apresentados, neste artigo, as principais questões presentes nesta carta elaborada por professores e professoras, alunos e alunas das escolas públicas, além dos conselheiros de educação e saúde que estiveram presentes na plenária final do seminário.

a) **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS** – os mapas mentais revelam a necessidade de um programa de **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**. Os jovens e adolescentes não se expressam como sujeitos de direitos (direito à cidade) e, conseqüentemente, de deveres (deveres para com a cidade). O direito a ter direitos, prerrogativa do movimento social que vem se construindo pós Constituição Federal de 1988, precisa ser discutido com esse público através das unidades educacionais, dos órgãos públicos, dos movimentos sociais e comunitários.

b) **A NOÇÃO DE PERTENCIMENTO À CIDADE** – não se percebe, nos mapas mentais, a ideia de **PERTENCIMENTO À CIDADE**. Os mapas produzidos por jovens e adolescentes das periferias urbanas e das comunidades rurais revelam a cidade como um outro espaço, para além daquele que ocupam. Nesse sentido, o **DIREITO À CIDADE** não se concretiza, seja por falta de oportunidades para isso, seja porque os jovens e adolescentes não se percebem com sujeitos desse direito. Considerando o fato de que a ideia de pertencimento não se constrói apenas no plano teórico, é preciso desenvolver atividades que levem os cidadãos a participarem do planejamento da cidade. Nesse sentido, faz-se necessária a realização periódica (de dois em dois anos) de **CONFERÊNCIAS DA CIDADE**, utilizando, para isso, de uma metodologia que privilegie a participação popular nos debates e nas deliberações sobre os rumos da cidade de Divinópolis.

c) MOBILIDADE SOCIAL – os mapas mentais produzidos pelos jovens e adolescentes dos bairros periféricos e das comunidades rurais, muitas vezes, revelam uma cidade, como já dito, distante do local em que vivem (este espaço não é reconhecido como parte da cidade). A dificuldade de transitar pela cidade, de frequentar os espaços públicos pode ser uma das causas dessa condição de *estrangeiros dentro da própria cidade*, revelada pelos trabalhos analisados. Assim, faz-se necessário efetivar medidas que garantam a mobilidade social dos jovens e adolescentes.

d) ESPAÇOS PARA A VIVÊNCIA COMUNITÁRIA – a grande maioria dos bairros periféricos da cidade de Divinópolis, bem como das comunidades rurais, é extremamente carente quanto aos espaços para a vivência comunitária. Considerando que a cidade é também o conjunto de relações sociais que nela se estabelecem, faz-se necessário investir na construção e manutenção de espaços tais como quadras de esporte, praças e outros que oportunizem a vivência comunitária nos bairros periféricos e comunidades rurais.

e) ACESSIBILIDADE – os espaços comunitários precisam ser construídos considerando a acessibilidade das pessoas com deficiência, bem como faz-se necessário reformar aqueles já existentes que não garantem esta acessibilidade. Nesse sentido, é importante trabalhar com a ideia de desenho universal, qual seja: o espaço onde caibam todos e todas.

f) HISTÓRIA LOCAL – IDENTIDADE LOCAL – muitas vezes, apenas o centro urbano e os monumentos oficialmente reconhecidos como monumentos históricos, são vistos como história da cidade e como ícones da identidade divinopolitana. O bairro, a comunidade rural são, assim, os não-lugares, os espaços não-históricos. A construção da identidade local e dos locais (identidade dos sujeitos e dos diversos locais ocupados pelos mesmos) deverá ser objeto de um programa educativo que, a médio e longo prazo, possibilite aos jovens e adolescentes, bem como ao poder público, reconhecer os lugares e suas histórias.

g) UMA CIDADE EDUCADORA – os processos educativos não são prerrogativas exclusiva das unidades educacionais. Muito além disso, é preciso reconhecer que as relações sociais, que a mídia, que os espaços do poder educam os cidadãos e cidadãs. Há, pois, que se investir na construção de uma cidade educadora.

h) INFRAESTRUTURA DOS NOVOS ESPAÇOS URBANOS – a construção de novos bairros, principalmente a partir dos conjuntos habitacionais, tem se dado sem a devida infraestrutura necessária à vida cotidiana nesses locais. Não é possível discutir os direitos dos cidadãos e cidadãs se não houver a garantia mínima de acesso aos serviços públicos essenciais aos mesmos.

i) REDES DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA, À ADOLESCÊNCIA E À JUVENTUDE – os problemas sociais, numa sociedade cada vez mais complexa, precisam ser enfrentados a partir de uma perspectiva que considere uma rede de serviços públicos, bem como a organização da

sociedade civil. Os problemas vivenciados pelas escolas – os conflitos entre estudantes e docentes, o isolamento de que se queixam professores e professoras – são apenas uma ponta de um imenso iceberg formado por uma série de problemas sociais vivenciados pela população divinopolitana e pelos jovens e adolescentes, mais especificamente. Esses problemas exigem a organização de uma rede de proteção formada pelos serviços públicos e pela sociedade civil.

j) **DEMOCRATIZAÇÃO DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO** – favorecer, incentivar e promover ações para que os cidadãos possam se manifestar é essencial para a construção da democracia. É preciso, enquanto política pública, favorecer que as pessoas tenham meios para se expressarem para além de seus círculos de convívio. Nesse sentido, é essencial a efetivação de rádios comunitárias a partir daquelas já existentes e que assim se autodenominam, além da produção de programas de televisão e jornais impressos e eletrônicos que reflitam e promovam a reflexão acerca da cidade de Divinópolis.

k) **O DIREITO À CRIATIVIDADE** – faz-se necessário envidar esforços no sentido de elaboração de políticas públicas que tenham como eixo a construção de uma cidade criativa. É preciso incentivar e garantir a possibilidade de inventar novas possibilidades, novas relações sociais. Incentivar a criatividade numa cidade é promover o diálogo entre as pessoas, é fomentar as artes, é ampliar os campos de fala e de escuta, é promover a diversidade.

l) **O DIREITO A UMA CIDADE LIMPA E SAUDÁVEL** – pensar no futuro de nossa cidade impõe-nos a necessidade de pensar, no presente, a forma como utilizamos os recursos naturais que ela nos oferece. Nesse sentido, o grande desafio que se coloca é a destinação de todos os tipos de resíduos produzidos pela população divinopolitana e por todas as pessoas que visitam a nossa cidade. O tratamento de esgoto e do lixo urbano é um compromisso inadiável, que precisa ser assumido pela cidade de Divinópolis para que tenhamos rios despoluídos, áreas verdes preservadas, nascentes e córregos protegidos.

## **6. Conclusão**

O trabalho realizado representou uma contribuição para que a comemoração do centenário de Divinópolis possa contar com o olhar de uma parcela da população, via de regra, avessa à participação nos espaços institucionais. A cidade que temos e a cidade que queremos foram retratadas por centenas de jovens e adolescentes. Cabe, agora, ao poder público, à academia, às escolas públicas ouvir o que dizem esses sujeitos!

## **7. Referências bibliográficas**

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo, SP: Cortez, 2002. p. 133-149.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. 117 p.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo, SP: Cortez, 2002. 237 p.

MACHADO, Paulo Batista. Mapas Mentais e Representações Sociais. Revista da FAEEBA – *Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 13, n. 21, p. 217-225, jan./jun., 2004.

MARTINS, Marcos Francisco. Uma “catarsis” no conceito de cidadania: do cidadão cliente à cidadania com valor ético-político. *Revista de Ética*, Campinas-SP, volume 2, número 2, pp. 106-120, julho-dezembro de 2000.

SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire; OLIVEIRA, Terezinha Thomaz de. *Uso de Mapas Mentais na formação continuada de professores: aprendendo a se localizar para, então, ensinar*. Disponível em

[http://egal2009.easyplanners.info/area03/3249\\_SAMPAIO\\_Adriany\\_de\\_A\\_M\\_.pdf](http://egal2009.easyplanners.info/area03/3249_SAMPAIO_Adriany_de_A_M_.pdf) Acesso em 30 jan 2012.

## Os Desafios do Cotidiano Escolar Frente às Perspectivas da Formação Profissional

Joselaine Andréia de Godoy Stênico<sup>118</sup>

Marcela Soares Polato Paes<sup>119</sup>

Joyce Mary Adam de Paula e Silva<sup>120</sup>

### Resumo

O presente ensaio busca realizar uma reflexão sobre a juventude frente aos desafios do cotidiano escolar a partir de discussões que permeiam os temas educação e trabalho. O processo de globalização reflete na organização de empresas e nas relações de trabalho, enquanto a educação é chamada para dar respostas a essa nova demanda, tornando-se um instrumento a serviço da indústria cultural que trata o ensino como uma mercadoria pedagógica. Trata-se de um ensaio de natureza bibliográfica à luz das contribuições de Marx, Gramsci e Adorno. Para representar a situação dos jovens brasileiros frente ao mercado de trabalho versus escolaridade foram coletados dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Este trabalho permitiu as seguintes conclusões: os dados apontam um aumento do nível de instrução entre os jovens, entretanto, mesmo com o aumento da escolarização dos jovens não há um aumento correspondente na oferta de empregos. Os dados sugeriram também que o prolongamento dos estudos não implicou adiamento da entrada no mercado de trabalho, entretanto, ampliou a simultaneidade de escola e trabalho. Por meio dos referenciais teóricos, notou-se a existência de um sistema de ensino dual voltado ora para as classes dominantes e ora para a classe trabalhadora, evidenciando um desvio dos reais objetivos das propostas educacionais de oferecer uma formação integral dos sujeitos e centrando-se na adequação das classes trabalhadoras às demandas da sociedade capitalista.

**Palavras-Chave:** Juventude, Educação e Trabalho, Formação Profissional.

### 1. Introdução

O processo de globalização vem trazendo profundas mudanças, determinantes da nova ordem social, caracterizado pela competitividade e pela reestruturação produtiva, produzindo intensos reflexos na educação, colocando-a no centro do debate com o desafio de dar

---

<sup>118</sup> Mestranda em Educação pela UNESP Rio Claro. Possui Graduação em Pedagogia pela UNESP Rio Claro (2011) e Processamento de dados pela Faculdade de Tecnologia de Americana (2005), Brasil. [e-mail: josi@rc.unesp.br].

<sup>119</sup> Mestranda em Educação pela UNESP Rio Claro. Possui Graduação em Pedagogia pela UNESP Rio Claro (2005), Brasil. [e-mail: marcelasp@gmail.com].

<sup>120</sup> Professor Livre-docente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil. Possui doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996). [e-mail: joyce@rc.unesp.br].

respostas às novas demandas do mercado capitalista. A análise e a discussão em torno das maneiras de pensar e conceber a educação é um desafio constante no cotidiano escolar, tendo em vista, os avanços tecnológicos, as novas concepções de trabalho, as relações sociais de produção, que imprimem diferentes demandas e significado no âmbito escolar.

Picanço (1992) afirma que no contexto das transformações científico - tecnológicas, encontram-se ideias associadas ao progresso social, ao lado da nova interpretação para conceitos como racional, humano e progressista, sendo assim, o impacto desse novo quadro nos processos educacionais, se consolida em modelos de pedagogia a serviços de propósitos hegemônicos, em complementação a isso, o autor assinala a formação de um “novo homem” adscritos aos limites da formação num dado posto de trabalho, legitimando o interesse da escola quanto à domesticação de futuros trabalhadores, bem como a alienação de novas gerações de consumidores.

Nessa perspectiva, a relação entre trabalho e educação, geralmente é reduzida a função instrumental a partir do aprender fazendo, perpassando pela luta hegemônica entre capital e trabalho. Marx (1989a) aponta o trabalho sob a perspectiva de duas dimensões: Positiva, ao afirmar que se trata de um processo de criação da vida humana, atividade vital da existência física; é a manifestação da vida e a energia do homem, revelando como meio de vida, um processo entre o homem e a natureza, do qual por meio da ação, permite regular e controlar seu metabolismo com a natureza, desse modo, ao modificar a natureza, o homem também se modifica.

O autor considera o trabalho como um processo histórico de modo a transformar a natureza e a si mesmo, uma atividade orientada para produzir valores de uso, trata-se de uma “condição natural eterna da vida humana, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais” (MARX, 1983a, p.153).

No que se refere à dimensão negativa do trabalho, a mesma está vinculada ao contexto da sociedade capitalista, nessa perspectiva, a atividade laboral se torna alienante e embrutecedor, uma vez que o processo de transformação do produto do trabalho de valor de uso para valor de troca, conduz uma classe trabalhadora que não se apropria dos benefícios da riqueza social nem tão quanto dos saberes que desenvolve.

Marx (1989a) afirma ainda que o trabalho não pertence à natureza do homem, é um processo exterior, desse modo, ele nega-se a si mesmo, sente infeliz, esgota-se fisicamente, tornando o trabalho uma obrigação, uma espécie de imposto, além disso, o empregador força o trabalhador a laborar cada vez mais de modo a fazê-lo produzir a mais valia, reforçando a condição de alienação, criando vínculos de dominação, explorando o trabalhador, atrofiando o corpo e a mente, fragmentando e parcializando o trabalhador, produzindo um ser espiritual e fisicamente desumanizado.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.64), embora o trabalho se apresente de modo negativo, ainda assim, sinaliza uma dimensão educativa, pois vincula à própria forma de ser dos seres humanos: “E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e “educativo””.

O princípio educativo, proposto por Gramsci (1982), centra-se justamente no ensino das noções das ciências e dos direitos e dos deveres dos cidadãos. O ensino das noções das ciências visa combater a concepção mágica do mundo e da natureza que as crianças incorporam do ambiente cultural em que vivem, que encontra impregnado de folclore, textualmente, “A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna [...]” (p.130).

Por sua vez o conhecimento dos direitos e deveres visa “combater” as tendências de barbárie individualista e localistas, que também faz parte do ambiente cultural e do folclore, ou seja, sem o conhecimento das leis o que teríamos seria a barbárie. O papel da lei civil é em última instância, organizar os homens de modo histórico mais adequado para que eles possam dominar a natureza, facilitando assim, sua transformação. Essa transformação da natureza pelo homem é a essência do trabalho.

Desse modo, as duas dimensões, civil e natural é sustentada pelo trabalho. Nessa perspectiva, trabalho é para Gramsci, assim como para Marx, a atividade teórico - prática pela qual o homem transforma a natureza para que ele o realize com todo o seu poder de expansão e produtividade, para tanto, é preciso que tenha um conhecimento exato e realista das leis naturais e do conjunto das leis que regulam a vida e a relação dos homens entre si.

É importante ressaltar que propor o trabalho como princípio educativo não significa uma oportunidade de trabalho manual, trata-se de ter o trabalho como fundamento, como princípio da constituição da própria escola e da educação, concebido numa realidade que é ao mesmo tempo teoria e prática.

Entretanto, a noção de qualificação e formação no contexto da sociedade capitalista ganha novo significado fundamentado, sobretudo, sob a ordem tecnológica onde os propósitos de formação humana passam a se pautar por princípios emanados das necessidades de mão de obra da sociedade atual, fazendo com que os verdadeiros propósitos da educação, de oferecer uma formação integral dos sujeitos contemplando suas múltiplas dimensões, sejam ressignificados sob a ótica do capital e as propostas de formação se distanciem de seus objetivos principais, implementando - as sob a forma de políticas públicas voltadas ao atendimento das necessidades desse modelo de sociedade em detrimento da

amplitude formativa que deveria contemplar a dimensão humana dos sujeitos, gerando-se, muitas vezes, situações de marginalização e vulnerabilidade social como será abordado a seguir.

## 2. A educação para a juventude como protagonista de uma ação emancipatória

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios e Contas Nacionais (Pnad), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizada em 2007, os dados registram 50,2 milhões de jovens entre 15 e 29 anos, equivalente a 26,4% da população. O desemprego entre a idade dos 15 a 17 anos é de 9,4%; entre a faixa etária dos 18 aos 24 anos é de 35,6% e dos 25 a 29 anos é de 16,3%, totalizando 61,3% dos jovens se encontram em situação de desemprego.

A Pnad – IBGE de 2007 evidencia ainda que ao comparar a taxa de desemprego do jovem com a do adulto no Brasil, o desemprego juvenil é 2,9 vezes maior que a do adulto, tendo em vista que a taxa de desemprego juvenil era de 14%, enquanto a taxa de desemprego adulto era de 4,8%.

No que concerne aos dados de escala mundial, observa-se elevação na taxa de desemprego, sobretudo da população jovem: segundo o relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 2010, a taxa de desemprego mundial elevou-se a 6,6% em 2009, um aumento de 0,9 pontos percentuais em comparação com 2007, atingindo cerca de 212 milhões de pessoas em 2009, um aumento de 34 milhões de trabalhadores desempregados, se comparado com 2007.

Tais dados denotam a vulnerabilidade do jovem quanto ao mercado de trabalho de modo que não se possa contestar que os altos índices de desemprego e desigualdade social estão presentes na sociedade brasileira.

No que concerne ao nível de escolaridade e a relação desta com o emprego, nota-se que o desemprego está associado à maior escolaridade do que a empregabilidade de mão de obra pouco qualificada. A tabela 1.0 traz a evolução quanto ao anos de estudo da população brasileira:

Categorias	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
10 a 14 anos	2,9	3,0	3,2	3,3	3,3	3,5	3,6	3,9	4,0	4,1	4,1	4,1	4,2	4,1
15 a 17 anos	5,0	5,1	5,4	5,6	5,7	5,9	6,2	6,5	6,7	6,9	7,0	7,1	7,2	7,2
18 a 24 anos	6,2	6,3	6,6	6,7	6,9	7,2	7,4	7,9	8,1	8,4	8,6	8,8	9,0	9,1
25 a 29 anos	6,5	6,6	6,7	6,8	6,9	7,0	7,2	7,5	7,7	8,0	8,1	8,4	8,7	8,9
30 anos +	4,6	4,8	5,0	5,1	5,2	5,4	5,4	5,7	5,9	6,0	6,1	6,2	6,4	6,5

Tabela 1.0: Número médio de anos de estudo por idade – Brasil 1992-2007.

Fonte: Pnad - IBGE (2007).

Elaboração: Pnad com Adaptações.

Em análise a tabela, observa-se, portanto, que os dados da Pnad de 2007 revelam ampliação do número médio de anos de estudo da população jovem, nota-se ainda que a elevação da escolaridade ocorre, sobretudo entre as categorias dos 18 aos 29 anos, entretanto, e como vimos, é a faixa etária com a mais expressiva taxa de desemprego.

Nessa perspectiva, Pochmann (2004) frisa que à medida que se eleva a escolaridade da população de baixa renda, acompanham, em indicadores mais expressivos, o desemprego. Entretanto,

há de se refletir que o desemprego crônico sempre haverá, Marx (1983) chamava esses sujeitos de “exército industrial de reserva”, é, contudo, de suma importância à impossibilidade de venda da força de trabalho para assegurar a manutenção e funcionamento do capitalismo, tendo em vista um exército disposto a vender sua força em momentos em que há necessidade de aumento de trabalhadores para produções excepcionais, sazonais ou a exploração de novos mercados.

Nota-se, portanto, que é, sobretudo, nos âmbitos da informática e da telecomunicação que as transformações no sistema capitalista mundial decorrem e com ela um dos efeitos mais notáveis é o crescente desemprego. A vulnerabilidade maior ocorre no segmento juvenil, que são excluídos do processo produtivo diante da limitada oferta de oportunidades e as especificidades da condição juvenil contemporânea.

Este contexto faz com que haja elevada competitividade no que se refere à busca por uma colocação no mercado de trabalho, em especial para a juventude que diante da escassez de empregos, como observa Pochmann (1998), termina por não dispor de condições de equidade em meio à concorrência do mercado de trabalho, pois com o estreitamento do mercado de trabalho, advindo com a nova configuração da sociedade capitalista pautada na implementação de novas tecnologias, reorganização do trabalho, terceirização e subcontratação de mão de obra, realização de investimentos racionalizadores, diminuição dos custos para maximizar os lucros e conseqüente redução nos postos de trabalho, além do aumento do desemprego ocasiona um aumento da concorrência entre jovens e adultos por um “lugar ao sol”.

Assim, diante da crise com emprego e da reestruturação das grandes corporações, as relações de trabalho passam também por mudanças importantes e influenciam as condições de inserção da juventude do mundo do trabalho.

Diante disso, a transição do jovem para o mercado do trabalho que em geral marca também o início de uma vida independente e autônoma com relação aos pais, caracteriza-se agora por uma postergação, através da inatividade dos jovens em virtude de maior tempo dedicado à educação e, como observa Pochmann (1998), o fortalecimento da formação profissional, torna-se um antídoto ao agravamento do desemprego. Assim, “[...] a escola parece transformar-se, algumas vezes, em uma espécie de refúgio temporário do jovem diante do quadro de generalizada escassez de emprego” (POCHMANN, 1998, p. 42).

Nesse contexto, a educação aparece como um campo de possibilidades diante da crise do emprego, diante da necessidade de melhor preparo do jovem para o mercado de trabalho, da exigência de formação continuada e da busca na educação dos subsídios que em tese garantiriam esta “empregabilidade”. Assim, a educação passa a ser encarada como um caminho a ser percorrido para se alcançar uma colocação no mercado de trabalho, buscando-se encontrar na educação o preparo que garantirá a empregabilidade e o acesso a uma vida melhor no contexto de uma sociedade “globalizada”.

O desemprego passa a ser concebido “como um problema de aprendizagem que deveria ser resolvido pelo indivíduo” conforme Nóvoa (2002), que vai, então, buscar na educação a chave que lhes possibilitará o acesso ao mercado de trabalho.

Nesse contexto, a busca por formação, volta-se às necessidades do mercado, pois atrelada à necessidade de emprego e sobrevivência, a educação passa a ser encarada enquanto meio que garantirá a superação destas mazelas deslocando o foco de sua ação formativa do sujeito para a configuração social.

Caruso (1992) assinala que a formação profissional circunscreve a partir da mobilização de novas competências, adotando metodologias de ensino que conduzam ao “aprender a aprender”, de modo a capacitar o trabalhador a enfrentar o processo de absoluta do seu saber. A educação deve se preocupar em ensinar saberes úteis ao mercado de trabalho, de acordo com interesses da sociedade capitalista, focada nos princípios de produtividade, eficiência e racionalização:

No âmbito da educação é indispensável situar-se, com discernimento, o modo com a revolução tecnológica está afetando as práticas nas quais estamos imersos. Isto significa, numa dada perspectiva, conhecer as exigências que essa acarreta para o homem, especialmente no que significa sua ação ou capacidade de agir sobre esta mesma revolução tecnológica e, em geral, como estas transformações afetam o interior do campo educativo em termos de noções e conceitos, teorias e de métodos e procedimentos no fazer educação (PICANÇO, 1992, p.54).

Nesse contexto, verifica-se que os “Quatro Pilares da Educação” têm se apresentado como quatro princípios definidores da estratégia de promover a educação como desenvolvimento humano voltado ao desenvolvimento de competências que serão necessárias para a vida no contexto do mundo do trabalho.

Definidos no “Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação no século XXI” pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) do qual formam o núcleo principal e elaborado por uma comissão de quinze membros sob a coordenação de Jacques Delors foi publicado na forma de livro com o título: “Learning: The Treasure Within” (UNESCO, Paris, 1996) <sup>121</sup>.

Os Quatro Pilares da Educação apresentam uma proposta na qual a aprendizagem propõe uma educação na qual se propõe que as aprendizagens sejam pautadas em: 1) Aprender a Conhecer; 2) Aprender a Fazer; 3) Aprender a Viver com os Outros e 4) Aprender a Ser.

Esses pilares vêm sendo absorvidos pelas propostas educacionais e amplamente disseminados nas práticas educativas por meio dos Referenciais Curriculares Nacionais

---

<sup>121</sup> DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 10. ed. São Paulo: Cortez, Brasília-DF: Unesco, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001298/129801por.pdf>>.

refletindo-se no currículo escolar que cada vez mais se volta ao contexto do mundo do trabalho ainda que não diretamente, mas propiciando que os saberes a serem contemplados na prática educacional possibilitem uma melhor adequação do jovem às necessidades de mercado.

Entretanto, quando falamos dos pilares da educação é importante refletir sobre o contexto em que eles foram pensados, ou seja, da sociedade capitalista que requer que os trabalhadores estejam se capacitando, sejam capazes de se adequar às mudanças rápidas, sejam flexíveis, etc. Assim, verifica-se no âmbito educacional a incorporação desses princípios pela necessidade imposta pelas transformações constantes e exigências da atual configuração do capital diante do que a educação é muitas vezes chamada para dar respostas às suas necessidades atuando, ainda que maneira não explícita, a serviço do sistema econômico.

Nesse aspecto, verifica-se uma intenção de aproximação entre as proposições do currículo que direciona as práticas educativas e os anseios da sociedade capitalista, conforme proposto pelos referenciais. Apple (1982) destaca a íntima relação entre economia e cultura e entre economia e currículo, evidenciando que existe uma conexão clara entre o modo como se organiza a produção de mercadorias e o modo como se organiza o currículo.

Os "pacotes" de programas curriculares destinados aos professores, implementados por meio de políticas públicas diante dos anseios do capital, definindo conteúdos, estratégias e recursos a serem usados, deixam pouca liberdade de trabalho para o profissional e perdas são inevitáveis.

Diante disso cabe questionar se a preocupação destas propostas, voltam-se ao indivíduo em si ou à ordem econômica, e, se ao se propor a implementação de políticas que contemplem a formação dos jovens na sociedade contemporânea tem havido espaço para proposição de uma prática de cunho crítico e emancipador ou apenas alienante ao focar apenas a dimensão da formação da força de trabalho.

Considera-se que os sujeitos não são apenas mão de obra e o trabalho é uma das dimensões que compõe a multiplicidade de aspectos que constituem a dimensão da vida humana e toda esta existência precisa ser contemplada nos processos educativos.

Não descarta-se a necessidade de formação voltada para o mercado de trabalho, tendo em vista que é essencial diante das necessidades de sobrevivência que se tem e, portanto, na implementação de políticas públicas voltadas à redução de condições de marginalização e exclusão da juventude precisam levar em conta a dimensão do trabalho se renegar os demais aspectos que a prática educativa precisa contemplar.

Conforme Oliveira (2011) vive-se uma verdadeira revolução cultural em que os modos de pensar, agir, produzir e reproduzir a existência e as relações perderam seus referenciais

mais caros, tornando-se necessário criar e recriar referências mais adequadas e éticas que viabilizem a demanda apresentada.

Há um confronto permanente entre paradoxos, contrapondo-se à capacidade de produção de bens materiais e de consumo, realidades de exclusão em que milhões de pessoas vivem abaixo da linha da miséria e sem acesso às condições mínimas necessárias a uma existência digna como saneamento básico, trabalho, educação, saúde, moradia, etc. Por isso, faz-se necessário romper com as perspectivas que o capitalismo vem trazendo, pois:

Os efeitos positivos do processo de globalização [...] avanço tecnológico, aumento na qualidade de produtos e serviços e fortalecimento da democracia poderão ser facilmente derrubados se não forem tomadas medidas para evitar seus efeitos danosos na esfera social: aumento do índice de desemprego, violência e desníveis e desigualdades socioculturais (ÉBOLI, 2004, p. 172).

Assim, a proposição de políticas educacionais voltadas à formação para o mundo do trabalho abre espaço para o questionamento do papel da Educação neste contexto permeado muitas vezes por princípios que promovem uma ação alienante e não emancipatória dos sujeitos na sociedade moderna, diante das formas como o trabalho se apresenta nesta sociedade.

Até que ponto são válidas e realmente preocupadas com a formação desses jovens, políticas públicas que se propõem a vincular a educação e o mundo do trabalho ou se configuram em mero ajuste desta classe trabalhadora às necessidades do mercado, onde o acesso a uma educação realmente de qualidade, que lhes promova o desenvolvimento integral lhes é negada e o que é oferecido se configura como mais uma mercadoria da sociedade capitalista, reforçando processos de exclusão ao “vender” a falsa ilusão de se garantir por meio deste tipo de educação o acesso a uma vida melhor?

Diante disso, Adorno (1995) propõe um resgate da dimensão emancipatória da educação de modo a garantir-se que, através das práticas educativas a dimensão humana seja contemplada nos processos educacionais.

Conforme Adorno (1995), uma das características da atual sociedade tecnológica é a criação de um aparato da indústria cultural como um instrumento de manipulação das consciências, que possibilita a manutenção do sistema. O imperativo desta sociedade é que o homem precisa se adaptar àquilo que, sem a reflexão constitui a mentalidade comum. Mediante a ideologia da indústria cultural, a adaptação toma o lugar da consciência e tudo se torna mercadoria nessa forma de conceber as relações sócias o que produz estados de paralisia acompanhados da aceitação passiva do existente.

A proposição de currículos que não contemplam a dimensão emancipatória da educação torna-se um aparato em prol da adaptação e desta aceitação passiva diante da qual o jovem se forma como mais uma engrenagem para a manutenção do sistema capitalista.

O processo fatal da racionalização penetra todos os aspectos da vida cotidiana, subordina todos os setores da vida espiritual a um único fim, ou seja, ocupar os sentidos dos homens da saída da fábrica, à noitinha, até a chegada ao relógio do ponto na manhã seguinte. A diversão se torna um prolongamento do trabalho no sistema capitalista mais desenvolvido. E assim, a Indústria cultural cumpre perfeitamente duas funções particularmente úteis ao capital: reproduz a ideologia dominante ao ocupar cotidianamente com sua programação o espaço de descanso e lazer do trabalhador; vende-lhe os produtos culturais da mesma maneira que lhe vende os bens de consumo[...] Todos os homens são transformados em seus clientes e empregados preferenciais. E a vida, modelada até suas últimas ramificações pelo princípio da racionalidade técnica, se esgota na reprodução de si mesma (PUCCI, 1995, p. 27).

Assim, é proposto um resgate da razão emancipatória, buscando-se preservar o poder crítico neste mundo repleto de contradições. A educação se concebe dentro desta perspectiva crítica na tentativa de conceber o sujeito como resultado de uma interação com a realidade social, como educação política, enquanto consciência formativa numa relação dialética entre educação e política, devassando-se os pressupostos “subjetivos”, deformadores da razão e reescrevendo a história da racionalidade social através da emancipação ao se denunciar que nas relações de troca de mercadorias a que são reduzidas todas as relações sociais, o produto cultural perde seu brilho, sua unicidade, sua especificidade de valor de uso obedecendo a mesma lógica da produção e reprodução de qualquer outro tipo de mercadoria.

A educação precisa se comprometer com a formação de sujeitos capazes de criar as condições necessárias à tomada de consciência à ruptura com o caráter ideológico, mistificador de uma racionalidade que desumaniza.

Ao propiciar uma oferta formativa múltipla e de caráter emancipatório se possibilitará ao jovem disputa não apenas o acesso ao mercado de trabalho e a redução das taxas de desemprego, mas a uma inserção digna na vida social, possibilitando que, por meio da educação, muito além da adequação ao capital, se promova a tomada de consciência, desenvolva-se o pensamento crítico e possibilite uma nova configuração de sociedade em que o jovem seja tomado efetivamente como protagonista de uma ação transformadora no contexto em que vive e produz sua existência.

### **3. Considerações Finais**

Diante de tantos desafios impostos à escola, com a função de preparar para a vida e também para o trabalho com uma tônica profissional, o aluno percebe a prática pedagógica como uma atividade essencialmente teórica, não sendo significativo para sua vida no trabalho. Há uma separação entre o trabalho intelectual e o manual.

A escola percebe o trabalho como uma atividade externa, entretanto, quando o aluno ingressa na escola, ele já possui certa socialização assim como conhecimento do senso comum, cabe à escola

aproveitar essa vivência no sentido de ampliá-la, desse modo, a escola prepara o aluno para o trabalho, levando-o a lidar com os dados, permitindo com que os mesmos sejam analisados, interpretados, possibilitando questionar a realidade, construindo conhecimentos, apropriando-se do saber e vinculando teoria - prática (SILVA, 1993).

Desse modo, para que a escola tenha como fundamento o trabalho como princípio educativo é necessário fortalecer o dispositivo educativo, integrando não apenas o período escola, mas toda vida profissional de modo que os alunos sejam direcionados em atividades que sejam ao mesmo tempo uma dialética entre teoria e prática, assim como, produzindo algo a partir de sua experiência ativa, interagindo no mundo, criando, criticando, propondo e transformando a realidade. É necessário ainda, um trabalho de integração profunda de ensino do saber técnico-científico-manual e a parte intelectual, cultural e humanista, para tanto, fortalecer o sistema de ensino profissional é fundamental para a concretização de uma escola igualitária e universalista.

Vale ressaltar que ao propor o trabalho como princípio educativo é antes de tudo, não deixar mercantilizar a educação, pois a aplicação das exigências capitalistas na educação nega as comunidades nacionais do domínio do ensino e da juventude.

Assim, os que efetivamente anseiam por uma educação para a emancipação como colocado por Adorno (1995), precisam romper com as limitações e desafios que a sociedade capitalista atual impõe e buscar formas de promover uma educação voltada para a reflexão constante, a formação integral e crítica da juventude.

É certo que esta perspectiva impõe dificuldades e desafios, pois o educador se encontrará desafiando uma ordem estabelecida nesta sociedade que busca manter o homem não-emancipado e, portanto, qualquer tentativa de condução desta sociedade à emancipação encontrará resistências, porém um repensar das práticas educativas e dos saberes a serem trabalhados no cotidiano educacional é urgente e requer que os olhares daqueles que buscam a superação deste modelo de sociedade alienada e fundada da relação homem-trabalho voltem-se para a educação como um campo de possibilidades.

Assim como os ditames da sociedade capitalista atual imperam na proposição de políticas educacionais voltadas às necessidades do capital por terem descoberto na educação seu grande potencial para continuar garantindo a sustentação do modelo capitalista de sociedade, há de se buscar que a transformação social tão almejada pelas camadas da sociedade que sonham com uma vida melhor possa ser fomentada através de propostas educativas realmente comprometidas com a formação humana.

#### **4. Referências Bibliográficas**

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

- ADORNO, T. **Teoria da semicultura**. Educação e sociedade. Campinas, ano &, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.
- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- EBOLI, M. **Educação Corporativa no Brasil: Mitos e Verdades**. São Paulo: Editora Gente, 2004.
- FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, Hélio da e CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005. p. 63-71.
- GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Coleção Perspectiva do Homem. Volume 48. Série Filosofia. Editora Civilização Brasileira. 1982.
- MARX, K. Processo de Trabalho e Processo de Valorização. In: \_\_\_ **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983 a.
- \_\_\_\_\_. A jornada de trabalho. In: \_\_\_ **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983 b.
- \_\_\_\_\_. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. Primeiro Manuscrito. Lisboa: edições 70, 1989 a.
- \_\_\_\_\_. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. Segundo Manuscrito. Lisboa: edições 70, 1989 b.
- NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: D. Quichote, 1995.
- OLIVEIRA, M. C. de. **Caminhos para a Gestão Compartilhada da Educação Escolar**. Série Processos Educacionais. Curitiba: Ibpx, 2011.
- PICANÇO, I. S. Revolução Tecnológica, Qualificação e Educação. IN **Trabalho e Educação**. Lucília Regina de Souza Machado, Magada de Almeida neves et al. Campinas, SP:Papirus:Cedes; São Paulo:Ande, Anped, 1992.
- Pnad – IBGE 2007. **Educação, Juventude, Raça e Cor**. Número 12. Volume 4. Disponível em << [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/081014\\_comunicadoipea12.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/081014_comunicadoipea12.pdf)>> Acesso: Junho de 2011.
- POCHMANN, M. **A inserção ocupacional e o emprego dos jovens**. Organização de Cláudio Salvadori Dedecca. São Paulo: Associação Brasileira de Estudos do Trabalho – ABET, 1998.
- \_\_\_\_\_. Emprego e Trabalho no Brasil em Perspectiva. In RATTNER, Henrique. **Brasil no Liminar do Século XXI: Alternativas para a construção de uma sociedade sustentável**. Henrique Rattner (organizador). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000. (Coleção Estante USP – Brasil 500 anos).
- \_\_\_\_\_. **O trabalho sob fogo cruzado: exclusão, desemprego e precarização no final do século**. 3ª edição – São Paulo: Contexto, 2002.

PUCCI, B.(org.) **Teoria Crítica e Educação: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis: Vozes/São Carlos: Edufscar, 1994.

SILVA, E. M. M. **Educação e Trabalho: Como a escola trabalha a questão do trabalho**. Educ. e Filos., Uberlândia, 7 (13):41-46, jan/jun.1993.

## **Holofotes na juventude pobre! Ensino não formal de música como instrumento de controle dos estratos subalternos.**

**Júlia Mendes Selles<sup>122</sup>**

### **Resumo**

Este trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A pesquisa tem como foco o ensino não formal de música sinfônica, promovido por instituições governamentais e não governamentais (através de parcerias e convênios com o poder público e patrocínio de empresas via leis de incentivo), para crianças e jovens de baixa renda. As atividades educativas e artísticas aqui estudadas têm se desenvolvido a partir de visões elitistas sobre o que é compreendido como violência e sobre a juventude pobre, aliadas a discursos que incumbem à prática da música sinfônica a capacidade de ser uma resposta a problemas gerados pelo estado mínimo, bem como uma maneira de evitar ou amenizar formas de resistência e conflitos gerados pelas diferenças de classe. Marcado por diversas formas de preconceito e violência contra a juventude pobre, direcionadas por determinado viés pedagógico, o contexto estudado tem se caracterizado por ser uma das ferramentas do grande aparato de violências contra os estratos subalternos da população. E enquanto as luzes dos holofotes estão na juventude pobre, a escuridão do entorno dificulta o enxergar do que acontece nos setores elitizados.

**Palavras-chave:** juventude, violências e música sinfônica.

### **Introdução**

No Brasil, dos anos 1990 até a atualidade, foi possível observar a significativa proliferação de um tipo de educação não formal que se caracteriza por ser direcionado a crianças e jovens de baixa renda, moradores de bairros marginalizados dos centros urbanos, e por ser desenvolvido por instituições governamentais e não governamentais, através de parcerias e convênios com o poder público e patrocínio de empresas via leis de incentivo. Com o avanço do Estado mínimo, quando “as elites do Estado, tendo se convertido à ideologia do mercado total vinda dos Estados Unidos, diminuem suas prerrogativas na frente econômica e social” (WACQUANT, 1999, p. 4), fazendo com que vários serviços de responsabilidade do Estado passassem paulatinamente a ficar a cargo do setor privado (GUAZINA, 2011, p. 21), o formato de educação não formal em questão se manifesta em “resposta, de modo mais

---

<sup>122</sup> Mestranda na linha de pesquisa Etnografia das Práticas Musicais do curso de pós-graduação da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

imediatos, a questões atribuídas às áreas percebidas como carentes de desempenho ativo ou investimento do Estado e outras agências públicas” (ARAÚJO *et alli*, 2006, p. 9).

O ensino da música sinfônica tem sido uma prática bastante presente em diversas iniciativas voltadas para esse tipo de educação não formal. Trata-se do ensino de instrumentos sinfônicos (principalmente os instrumentos de cordas friccionadas), flauta doce<sup>123</sup> e canto coral<sup>124</sup>; ensino de conteúdos teóricos da música acadêmica europeia; repertório em partitura formado, em geral, por obras de compositores consagrados e por peças musicais encontradas em métodos de ensino e aprendizagem de instrumentos musicais (como é o caso do método japonês *Suzuki*); e têm como meta a realização de apresentações musicais que partem do pressuposto de uma clara distinção entre artistas e audiência e praticamente nenhuma interação entre ambos no momento da performance (TURINO, 2008, p. 6).

As crianças e jovens, aos quais esse tipo de ensino se direciona, são moradores de bairros residenciais “rotulados favelas, como se tornou comum no país a partir de um assentamento urbano específico do século XIX no Rio de Janeiro” (ARAÚJO *et alli*, 2006, p. 11), locais que “congregam majoritariamente os estratos subalternos da hierarquia social de base capitalista” (ARAÚJO *et alli*, 2006, p. 13 ).

O termo “favela” se por um lado “torna-se exemplar para a afirmação das diferenças socioculturais e no planejamento das ações públicas e privadas” (SILVA, 2011, p. 5) para com esses espaços e seus respectivos moradores, por outro carrega conteúdo preconceituoso, na medida em que esse termo é usado tanto com a intenção de desqualificar, como de romantizar os bairros pobres dos centros urbanos e seus modos de vida:

Embora a favela seja vista por muitos como lugar de desordem, violência e perigo, dentre outros estigmas, pode-se dizer que, paradoxalmente, é também vista, sob uma perspectiva idealizada, como o lugar próprio da “solidariedade”, da “transgressão”, da “simplicidade”, da “criatividade” etc. Ambas as visões vêm sendo reforçadas em meios de comunicação de massa através de filmes, propagandas e reportagens, contribuindo para a construção de uma imagem caricata da favela, obscurecendo realidades e dificultando uma reflexão crítica sobre o espaço e suas questões (...) (MUSICULTURA, 2011, p. 8).

---

<sup>123</sup> Embora a flauta doce não seja considerada um instrumento sinfônico, quando há o ensino da mesma, normalmente é tido como uma etapa que antecede o ensino dos instrumentos sinfônicos, funcionando como uma introdução ao repertório escrito em partitura e à teoria musical acadêmica.

<sup>124</sup> Mesmo que as atividades musicais realizadas em alguns projetos não se restrinjam ao ensino da música sinfônica (podendo haver também, por exemplo, o ensino de instrumentos como violão, cavaquinho e pandeiro), este trata-se da principal atividade desenvolvida nesses espaços.

As áreas favelizadas são regiões de moradia formadas tanto por realocações violentas de populações de baixa renda, promovidas pelos governos em diferentes momentos da história, como por constantes migrações de pessoas das mais diversas regiões do país, em busca de melhores condições de vida (SILVA, 2006, p. 17) e até mesmo de movimentos migratórios internacionais, como é o caso dos mais de 1000 angolanos, entre estudantes e refugiados de guerra, que vivem no bairro Maré, bairro favelizado da cidade do Rio de Janeiro (ARAÚJO, 2006, p. 14). Em meio à diversidade de origens e tradições de seus moradores, processos de “fusão musical”, recontextualização de músicas regionais e diferentes formas de apropriação de músicas transnacionais (OCHOA, 2002, p. 9) ocorrem intensamente nos espaços favelizados, o que os torna espaços de grande pluralidade musical. Essa pluralidade pôde ainda ser intensificada pela explosão das novas tecnologias de comunicação e de informática (MORELLI, 2008, p. 96; PELINSKI, 2000, p. 1.) que ocorreu nos últimos vinte anos e tornou possível a realização de modos totalmente autônomos de produção, circulação e consumo de músicas, em relação à indústria fonográfica (MORELLI, 2008, p. 96). Seja através de modos informais de circulação, seja pela própria indústria fonográfica que muitas vezes parece estar a reboque das produções autônomas, as novas tecnologias possibilitaram que as populações marginalizadas dos centros urbanos passassem a dirigir suas expressões musicais a seus pares de outras zonas marginalizadas do país e do mundo (Idem) e tornarem suas expressões musicais mais visíveis às camadas médias e altas do Brasil.

### **Abordagem metodológica**

As práticas musicais e educativas aqui estudadas contam com ampla rede de participantes que se estende desde representantes do poder público e empresários, passando por intelectuais, artistas, “celebridades”, voluntários, gestores de ONGs e de Pontos de Cultura a audiência, regentes, compositores, professores, monitores, e jovens e crianças moradoras de favelas estudantes da música sinfônica. Estudar essas práticas musicais direcionadas a jovens moradores de bairros favelizados requer, portanto, antes de qualquer coisa, a compreensão de que este “objeto de pesquisa” tem como característica uma ampla rede de indivíduos que são agentes dessas práticas musicais, quer dizer, uma ampla rede de “nativos”, sendo estes pertencentes a diferentes camadas sociais. Os “nativos” desta pesquisa são, portanto, todos os indivíduos que participam, ou participaram da concretização dessas práticas musicais e educativas. Assim sendo, os locais a serem estudados não se restringem aos espaços destinados ao ensino e aprendizagem de música e aos ensaios dos conjuntos musicais formados em tais iniciativas; nesta pesquisa, devido aos diferentes grupos de participantes do contexto estudado, foi necessário realizar um estudo etnográfico que incluísse também

espaços destinados à manutenção de ideologias que sustentam tais iniciativas, dentre eles: fóruns de discussão sobre a educação musical no Brasil, editais de fomento à cultura, editais para contratação de professores e monitores e materiais de divulgação impressos e virtuais – folhetos, sítios virtuais, convites a apresentações por correio eletrônico, etc. – de atividades relacionadas ao ensino de música sinfônica para a juventude de baixa renda.

### **Mecanismos de interpretação da violência e controle**

No cenário que comporta o ensino da música sinfônica para a juventude das camadas populares é marcante a presença do mito da não violência que sustenta a imaginação social brasileira, colocado por Marilena Chauí, em seu artigo *Cultura política e política cultural*. O mito da não violência seria uma autoimagem dos brasileiros como “um povo ordeiro e pacífico, alegre e cordial, mestiço e incapaz de discriminações étnicas, religiosas ou sociais, acolhedor para os estrangeiros, generoso para com os carentes, orgulhoso das diferenças regionais e destinado a um grande futuro” (CHAUI, 1995, p. 3). E essa autoimagem se sustenta, devido a certas maneiras de se interpretar o que vem a ser violência:

De fato, o **primeiro** mecanismo empregado para interpretar a violência é o da *exclusão*: afirma-se que a nação brasileira é não-violenta e que, se houver violência, esta é praticada por gente que não faz parte da nação (mesmo que tenha nascido e viva no Brasil). O mecanismo da exclusão produz a diferença entre um *nós-brasileiros-não violentos* e um *eles-não-brasileiros-violentos*. *Eles* não fazem parte do *nós*. O **segundo** mecanismo é o da *distinção*: distingue-se o essencial e o acidental, isto é, por essência, os brasileiros não são violentos e, portanto, a violência é acidental, um acontecimento efêmero, passageiro, uma *epidemia* ou um *surto* localizado na superfície de um tempo e de um espaço definidos, superável e que deixa intacta nossa essência não-violenta. O **terceiro** mecanismo é de tipo *jurídico*: a violência fica circunscrita ao campo da delinquência e da criminalidade, o crime sendo definido como ataque à propriedade privada (furto, roubo e latrocínio, ou seja, roubo seguido de assassinato). Esse mecanismo permite, por um lado, determinar quem são os *agentes violentos* (de modo geral, os pobres) e legitimar a ação (esta sim, violenta) da polícia contra a população pobre, os negros, as crianças de rua e os favelados. A ação policial pode ser, às vezes, considerada violenta, recebendo o nome de *chacina* ou *massacre* quando, de uma só vez e sem motivo, o número de assassinados é muito elevado. No restante das vezes, porém, o assassinato policial é considerado normal e natural, uma vez que se trata de proteger o *nós* contra o *ele*. O **quarto** mecanismo é de tipo *sociológico*: atribui-se a *epidemia* de violência a um momento definido do tempo, aquele no qual se realiza a *transição para a modernidade* das populações que migraram do campo para a cidade e das regiões mais pobres (norte e nordeste) para as mais ricas (sul e sudeste). A migração causaria o fenômeno temporário da anomia, no qual a perda das formas antigas de sociabilidade ainda não foram substituídas por novas, fazendo com que os migrantes pobres tendam a praticar atos isolados de

violência que desaparecerão quando estiver completada a *transição*. Aqui, não só a violência é atribuída aos pobres e desadaptados, como ainda é consagrada como algo temporário ou episódico. Finalmente, o **último** mecanismo é o *da inversão do real*, graças à produção de máscaras que permitem dissimular comportamentos, ideias e valores violentos como se fossem não-violentos. Assim, por exemplo, o machismo é colocado como proteção natural à natural fragilidade feminina; o paternalismo branco é visto como proteção para auxiliar a natural inferioridade dos negros; a repressão contra os homossexuais é considerada proteção natural aos valores sagrados da família; a destruição do meio ambiente é orgulhosamente vista como sinal de progresso e civilização etc. (CHAUÍ, 1995, p.4).

Os mecanismos de interpretação da violência identificados pela autora são aqueles que compõem o imaginário que representa e defende os interesses da classe dominante brasileira, ou seja, o imaginário difundido pelas elites, majoritariamente brancas, em geral urbanas (mesmo quando se tratam de proprietários rurais), formadas majoritariamente por homens. Ocupando lugar de ostensivo poder sobre o restante da população brasileira, justamente por combinarem poder econômico e político (o que significa também poder bélico), as elites trabalham constantemente para que esses mecanismos de interpretação da violência se façam presentes nas políticas de segurança pública – acima de tudo, através da proteção da propriedade privada, da criminalização da pobreza, da juventude e dos movimentos sociais – e nas políticas culturais, que em geral têm sido direcionadas às camadas sociais mais baixas, elaboradas a partir do enquadramento, violento, dado a estas camadas de acordo com a interpretação da violência das elites.

Os moradores das favelas em geral, por possuírem de fato ou se lhes atribuir a priori baixo poder aquisitivo, costumam ser enquadrados pelos discursos das elites e suas mídias de massa como pessoas passíveis de serem circunscritas no mecanismo de violência da delinquência e da criminalidade e nas violências atribuídas à migração do campo para a cidade e das regiões mais pobres (norte e nordeste) para as mais ricas (sul e sudeste), uma vez que os bairros favelizados são formados em boa parte por migrantes vindos das regiões mais pobres do país. Desse modo, os projetos com ensino de música para jovens moradores de favelas, de maneira velada ou não, costumam ter como motivação principal o medo dessa suposta violência das pessoas que compõem os estratos subalternos.

### **Música como resposta à violência**

Sob o prisma das classes dominantes, as políticas culturais têm assumido formatos que visam o controle desses tipos de violência, se utilizando de um discurso de celebração da música (e o ensino desta) como resposta à violência. Em seu livro *Entre los deseos y los derechos*, Ana Maria Ochoa aborda como as fronteiras entre arte, cultura e política foram

transformadas radicalmente nas últimas décadas, de modo que atualmente se espera que a cultura e a arte preencham os vazios deixados pela política, levando “diferentes grupos e instituições a reclamarem a cultura como campo crucial de intervenção na ordem social e política” nos espaços onde ocorre a “exacerbação do terror e dos desastres econômicos [e também ambientais] do neoliberalismo” (OCHOA, 2003, p. 17).

O discurso da música como resposta à violência associada aos bairros pobres se encontra tanto em editais de fomento (de órgãos públicos e privados) a ONGs, bem como nas mídias de massa – seja nas reportagens sensacionalistas e acríticas, seja nos enredos de filmes (ficções ou documentários) nacionais<sup>125</sup> e internacionais, em propagandas dos governos brasileiros, ou em propagandas das empresas que se dizem comprometidas com o “bem estar” da população. A seguir, um exemplo de texto que manifesta abertamente a criminalização da juventude pobre, divulgado em algumas mídias digitais e em correios eletrônicos. O texto, que também mostra com clareza a relação de dependência que tais iniciativas estabelecem com empresários e poder público, afirma que toda criança pobre é criminosa se não estiver participando de um projeto com ensino de música, evidenciando o discurso da música como resposta à dita violência:

Centenas de crianças choram a possibilidade de perder a oportunidade de um futuro digno por falta de interesse do poder público e de empresários na cidade de Campos dos Goytacazes, no interior do Rio de Janeiro, pois a ONG Orquestrando a Vida anunciou uma possível paralisação por falta de patrocínios para continuar o trabalho sociocultural desenvolvido pela entidade há 16 anos e que alcançou palcos como o Carnegie Hall em Nova York. A Orquestrando a Vida atende a 750 crianças carentes em 06 orquestras sinfônicas e 02 bandas, e com a paralisação estas crianças voltarão a atividades irregulares como tráfico de drogas, assaltos, entre outros atos ilícitos, perdendo todo o trabalho desenvolvido pela ONG na transformação social e inserção no mercado de trabalho (2012).

Esse discurso terrivelmente violento e naturalizado sobre a juventude pobre trata-se da construção de uma premissa sobre esse estrato da população e, sendo essa premissa reiterada constantemente no arsenal pesado dos aparatos midiáticos e nas políticas culturais e educativas, é assimilada como verdade pela população em geral, levando à criminalização da juventude das favelas, enquanto esta é violentada diariamente pelos poderes estatal e privado

---

<sup>125</sup> Dentre os filmes nacionais com a temática do ensino de música sinfônica para jovens moradores de favela, podem ser destacados *Orquestra dos Meninos* (dirigido por Paulo Thiago e financiado pela *Petrobrás*, *Globo Filmes*, *Paramount Pictures* e *Glaucia Camargos*) e o documentário *Contratempo* (co-dirigido por Mini Kerti – então sócia da *Conspiração Filmes* – e pela atriz global e celebridade Malu Mader – “madrinha” do projeto carioca de música sinfônica “Villa – Lobinhos” que estreia no filme como diretora de um longa metragem.

ao não ter garantidos os direitos básicos de um ser humano, como o direito a moradia, atendimento hospitalar e o próprio direito de ir e vir.

Em dado contexto, em que as políticas culturais se estruturam a partir de explicações violentas, racistas, misóginas e preconceituosas sobre as populações de baixa renda e sobre suas supostas necessidades, chegamos ao ponto em que muitas vezes se torna difícil definir os limites entre as políticas de segurança e as políticas culturais (GUAZINA, 2011).

### **Música que celebra e incita à violência**

Simultaneamente ao crescimento do discurso em que a música serve como resposta à violência, tem ganhado força a ideia de que há músicas que celebram e incitam a violência e que, portanto, devem ser proibidas (OCHOA, 2006, p. 2).

No contexto abordado nesta pesquisa, o funk carioca, estilo musical oriundo das favelas do Rio de Janeiro, representado em maior número por artistas e público jovens, que passou a ganhar força e ter maior visibilidade a partir dos anos 1990, talvez seja o melhor exemplo para ilustrar a existência de uma política de negação de sérios problemas econômicos, sociais e políticos, manifestada na proibição de uma prática musical. O funk carioca, além de expor de maneira contundente as realidades excludentes, opressoras e desumanas vividas pela população moradora de favelas, também pode ter como temática o varejo do tráfico de drogas nas favelas e assuntos sexuais, fazendo uso de vocabulário explícito, acompanhado geralmente por dança com movimentos sensuais, ou mesmo que simule movimentos sexuais. Todos esses fatores e mais os fatores sonoros como a predominância da forte e grave percussão e o timbre e impostação veementes das vozes, resultam em uma poderosa manifestação da juventude pobre, difícil de ser ignorada pelo restante da sociedade. Desde o momento em que ganhou maior visibilidade, o funk carioca tem sido alvo constante de censura e repressão extremamente violenta por parte do Estado – principalmente através das forças policiais e militares que incluem em suas operações o assassinato de Mcs do funk – sob a justificativa de possuir conteúdo violento ou de incitar a violência, segundo a opinião presente nas mídias hegemônicas e no pensamento das elites e das classes médias brasileiras.

Em 1999, no estado do Rio de Janeiro, essa política de “silenciamento” acabou por resultar na instituição de Comissão Parlamentar de Inquérito – a CPI do Funk – seguida da criação da Lei 3410 (PALOMBINI, 2011, p. 4) que acabava por legitimar a repressão e a discriminação aos bailes funk. Em 2004, foi criada a Lei 4264, do deputado Alessandro Calazans (PV), que amenizava as ações repressivas ao baile funk; e em 2008, a Lei 5265, do deputado Álvaro Lins (PMDB), revoga a Lei 3410; até que em 22 de setembro de 2009 a Lei 5544, dos deputados Marcelo Freixo (PSOL) e Paulo Melo (PMDB), revoga a Lei 5265 e entra em vigor na mesma data a Lei 5543 de Marcelo Freixo e Wagner Montes (PDT) que reconhece

o funk como movimento cultural e musical de caráter popular e define que compete ao poder público assegurar a realização desse movimento (Idem). Porém, mesmo havendo a Lei 5544 e a Lei 5543, o funk continua rotineiramente sendo alvo de preconceitos, censura e da grotesca repressão policial e militar no estado do Rio de Janeiro.

As camadas mais altas, portanto, direcionam diversas formas de violência às camadas mais baixas, sobretudo aos jovens, a partir do entendimento de que essa população possui maior potencial violento e que por isso deve ser o principal alvo do controle e da violência do Estado. Sendo assim, de modo a funcionar como uma espécie de complemento à violência física e bélica das polícias e das forças militares, bem como às violências cometidas através da legislação, as atividades educativas e, no caso desta pesquisa, o ensino de música, administrado e levado a cabo pelos governos, empresas e ONGs, não passam de outros mecanismos violentos e de controle, só que circunscritos no campo da violência simbólica (BOURDIEU, 1989). E a violência simbólica, por se encontrar dentro dos limites culturalmente permitidos e tolerados de violência por parte de indivíduos e instituições – familiares, econômicas ou políticas – tolerância que naturaliza uma determinada dose de violência silenciosa e difusa na sociedade (WASELFISZ, 2012, p. 10), costuma ser de difícil identificação tanto por parte de quem a comete, quanto por parte de quem a recebe.

### **Violências por viés pedagógico**

No contexto dos projetos com ensino de música sinfônica para crianças e jovens moradores de favelas, se formos organizar as várias formas de violência simbólica no decorrer das práticas pedagógicas, a primeira delas seria a negação da escuta musical dos alunos, quer dizer, a negação das práticas musicais ouvidas e vivenciadas por eles até então.

Em contexto de ensino e aprendizagem, conhecer os gostos e as experiências musicais dos alunos deveria ser considerado de extrema importância, pois a escuta trata-se da primeira relação de troca entre o indivíduo e uma produção acústica, aspecto fundamental formador do modo como compreendemos o som e o explicamos através das palavras (OCHOA, 2009, p. 9), que intervêm no processo de criação, produção e transferência de obras musicais (OCHOA, 2009, p. 2). No contexto estudado, a escuta musical de cada indivíduo, que traz consigo diversos modos de pensar, de entender o som, de criar sons, bem como modos de socialização, de construção de identidade e de redes sociais (OCHOA, 2009), pouco importa, uma vez que os projetos em questão se propõem a ser uma espécie de “terreno” para uma nova música, novos modos de socialização, de construção de identidade e redes sociais; uma “oportunidade” para crianças e jovens pobres “recomeçarem” suas vidas a partir de uma prática musical. Os processos pedagógicos acabam por ignorar completamente as práticas musicais que

constituem o histórico de vida dos alunos, pois o que importa é o “novo indivíduo” que se pretende formar, enquanto que o “antigo indivíduo” deve ser deixado para trás.

Seguindo essa mesma lógica, outra forma de violência simbólica a ser destacada nos locais estudados é a ausência de espaço para qualquer forma de manifestação da sexualidade. Sendo os bairros favelizados alvo de preconceitos dos mais variados, e dentre eles alguns tipos de manifestação da sexualidade através de práticas musicais como o tecnobrega, o samba, mas principalmente o funk, o ensino da música sinfônica a jovens moradores de áreas marginalizadas torna-se também uma maneira de domar, ou adestrar o comportamento sexual das crianças e jovens, através de outra música: uma música que não se dança, imbuída de noções logocêntricas como legitimadoras de poder e da ideia de não ser contaminada pelo “libidinal”, ou mesmo pelo social, desassociada do real, do corpo e do concreto (McCLARY *apud* MELLO, 2007) e que segue tradições de comportamento das classes mais abastadas, em que comportamentos e falas ligadas ao sexo são veladas, quando não reprimidas, apesar do discurso prolixo, clínico e público em torno do sexo (FOUCAULT, 2011).

Para exemplificar a intenção de coibir a sexualidade das crianças e jovens no âmbito das iniciativas que promovem atividades artístico-educativas para a juventude moradora de favela, utilizemos a 4ª Mostra Brasil Juventude Transformando com Arte, realizada na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 2012, no Teatro Carlos Gomes, organizada pelo Centro de Estudos de Políticas Públicas (CEPP) e pelo programa Juventude Transformando com Arte<sup>126</sup>. Nesta mostra, houve a apresentação de um grupo de crianças e adolescentes do Rio de Janeiro, que executam a dança chamada *o passinho dos menor da favela*, praticada por crianças e adolescentes moradores de diferentes favelas, que em suas primeiras manifestações mesclavam passos do funk com passos do frevo. A princípio, a iniciativa de dar visibilidade a esta prática musical parece não significar uma forma de violência simbólica; muito pelo contrário, de maneira afoita, pode ser entendida, inclusive, como uma forma de apoio à manifestação de uma expressão autônoma criada e praticada por crianças e adolescentes de baixa renda. Mas, no próprio texto explicativo sobre o grupo em questão – escrito pelo pesquisador que administra o grupo no espaço de uma ONG no programa da Mostra – está escrito que “o Passinho está criando uma cultura de paz nas comunidades populares do Rio de Janeiro, deserotizando o funk e desvinculando-o do crime”.

Este exemplo ilustra bem a clara preocupação em eliminar o conteúdo erótico de uma prática musical dançante oriunda do protagonismo da juventude pobre – o funk, novamente. O texto também acaba por reforçar a visão elitista sobre a cultura da favela e da “arte” como

---

<sup>126</sup> Com o patrocínio do governo federal, governo do estado do Rio de Janeiro, prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, Petrobrás, Sérgio Franco Medicina Diagnóstica, Clínica de Diagnóstico por Imagem, Light e apoio da Rede Globo, Fundação Vale, Observatório das favelas, Orquestra Petrobrás Sinfônica, IBOPE Inteligência, canal Futura, Citycol, Publytape, Palavra Assessoria em Comunicação, Imagens do Povo, Marcela Bronstein, Largo das Artes, Escola de Dança Centro Cultural Carioca e Angel Vianna.

resposta à violência, quando dá a entender que todo funk é erótico e vinculado à criminalidade – o que não procede na realidade – atribuindo ao Passinho o poder de moralizar certas manifestações culturais da juventude moradora de favelas e promover uma “cultura de paz” nesses locais de moradia, associando indiretamente esses locais, seus moradores e suas manifestações à criminalidade e violências.

Outra violência cometida aos jovens participantes do ensino não formal da música sinfônica é a situação de precariedade como constante tanto no que diz respeito à infraestrutura dos espaços destinados a aulas e ensaios, quanto, em certos casos, nas relações trabalhistas estabelecidas pelos “contratantes” (patrocinadores e gestores de instituições governamentais e não governamentais) para com os professores e monitores. O ensino não formal da música sinfônica desenvolvido por instituições governamentais e não governamentais, em geral, por ser mantido através de editais de fomento, leis de incentivo fiscal, ou através de *lobbys* políticos, contam com apoios financeiros insuficientes e/ou de curta duração, o que faz com que o decorrer das atividades se encontre sempre em situação de instabilidade e incertezas. Os recursos materiais dos mesmos (como salas de estudo, estúdios de gravação, obtenção e manutenção de instrumentos musicais) em geral, estão aquém do necessário para desenvolver as práticas pedagógicas e musicais da música sinfônica. Não raro faltam instrumentos musicais, cordas para os instrumentos, livros, mas, principalmente, salas para aulas e estudos – e mesmo havendo algumas salas, costumam ser muito poucas para as demandas do grande número de estudantes e dificilmente são adequadas para cumprir com sua função. Simultaneamente a este fato, não é difícil encontrar professores e monitores – muitos dos quais jovens músicos formados como tal pelas próprias iniciativas aqui tratadas – que não possuem estabilidade empregatícia e financeira, devido à própria logística dessas iniciativas, ou seja, não possuem carteiras de trabalho assinadas – devido aos frequentes contratos de curta duração – logo, não recebem salários correspondentes aos períodos de férias, décimo terceiro salário, além de não terem garantida uma futura aposentadoria. Como os financiamentos são de curta duração e os *lobbys* políticos podem ser muitas vezes fatores determinantes na continuidade dos projetos e/ou na contratação/demissão de profissionais, professores e monitores do contexto estudado vivem o constante medo de, a qualquer momento, se encontrarem em situação de desemprego.

É possível listar diversas outras violências, relacionadas à precariedade, sofridas principalmente pelas “camadas mais baixas” do ensino não formal de música sinfônica, isto é, professores, monitores e alunos. Violências como não ser permitido que os alunos fossem ao banheiro ou beber água durante os ensaios e apresentações que aconteciam em teatros e museus, eram resultado do caos instaurado em espaços que não estão preparados para receber um número gigantesco de crianças e adolescentes que por lá ficavam por muitas

horas e que, por razão da faixa etária, possuem comportamentos e necessidades não condizentes com as exigências e infraestrutura desses espaços. Eram, em geral, muitas crianças para poucos professores, banheiros, bebedouros, bancos, cadeiras, etc. Após as apresentações, os vários alunos, monitores e professores ficavam confinados, em geral em pé, sem acesso à água e a banheiros, em algum espaço como salas ao lado, ou atrás do palco, áreas externas cercadas, ou camarins que se já não eram desconfortáveis, o passavam a ser com o enorme número de pessoas ali colocadas e o cheiro do ar condicionado fortíssimo dava lugar ao cheiro de muitas transpirando em local fechado, causando em todos, ou em quase todos, sensações claustrofóbicas. Os ensaios e apresentações eram no mínimo estressantes para os participantes, incluindo os coordenadores, que tudo controlavam para que as apresentações fossem vitrines impecáveis, situação bastante diferente de uma percepção romantizada de certa apresentação do *Projeto Guri*<sup>127</sup>:

28 de setembro de 1998. Teatro Cultura Artística, São Paulo. Um dos principais palcos da música erudita na capital. A orquestra do Mazzaropi – o mais antigo pólo do Projeto Guri, inaugurado em 1995 – foi convidada a tocar antes da principal atração da noite, a Academy of Ancient Music, uma orquestra inglesa de música antiga. A presença de jovens músicos não profissionais na tradicional temporada de concertos internacionais promovida pela Sociedade de Cultura Artística era algo, se não inédito, bastante incomum. No camarim improvisado – os oficiais estavam reservados para a Academy – sons e cheiros se sobrepõem, inundando os sentidos, inundando de sentidos... A afinação dos instrumentos é simultânea ao lanche, à maquiagem, à troca de roupas. Tanta gente (grande e pequena), tantos timbres, tanto pão, maçã e coca-cola. Atmosfera efervescente (Hikiji, 2005, p. 156).

Duas são as questões geradoras de conformismo com este estado de precariedade: de um lado temos o próprio descaso com a juventude pobre e a ideia de que “pobre não precisa de ‘muito’”; de outro a ideia de vocação e/ou sacerdócio como característica marcante da carreira musical, aspecto estruturante dos discursos legitimadores das iniciativas voltadas para este tipo de ensino, apoiado na ideia de que “nas representações sociais, o artista é visto como um ser vocacionado e devotado à sua arte; ou não será uma artista” (ADENOT, 2010, p. 7) e que, por isso, deve ser parte constituinte de sua vida profissional a insistência, a aceitação das adversidades e do sofrimento como obstáculos a serem vencidos quando se encarna o ideal de que o que mais importa é a paixão em ser artista. Essas duas questões têm sido fundamentais na naturalização da situação de precariedade encontrada no cenário do ensino de música sinfônica aqui estudado; ambas são aceitas e reproduzidas tanto pelo grupo

---

<sup>127</sup> Programa de ensino não formal de música sinfônica para jovens de baixa renda e para jovens detentos, mantido pelo Governo do Estado de São Paulo e por recursos da iniciativa privada (Anuário Viva Música! 2012, p. 32).

formado pelas elites políticas e financiadoras, quanto pela própria juventude participante dessas iniciativas e seus familiares, que passam a assimilar as visões elitistas discriminadoras contra sua própria origem social.

Para os jovens músicos em questão, parece que fazer parte desses projetos significa poder ser, ou parecer, um consumidor em potencial como forma de oposição à opressão social, uma maneira de ser bem visto e ouvido (SANSONE, 2000, p. 88). Talvez o grande incentivo ao consumo, que afeta, principalmente, crianças e jovens moradores das áreas urbanas, seja um dos principais fatores que levam muitos deles a permanecerem nessas iniciativas, almejando seguir uma carreira de musicista e/ou de professor de música, na esperança de garantir um padrão financeiro mais elevado. De qualquer forma, seguindo a carreira musical, ou não, fazer parte dos espaços destinados ao ensino não formal da música sinfônica proporciona aos jovens o *status* de artista ou o status de alguém que busca “crescer na vida”, alguém que optou por seguir o mito da não violência – um indivíduo que decidiu fazer parte do grupo “nós-brasileiro-não-violentos”, que optou por ser alegre, batalhador, e por mostrar que é capaz de “vencer” as adversidades, o que, dados os estigmas que carrega devido à sua origem social, significa ter que provar diariamente para as classes médias e altas que não possui qualquer relação com criminalidade, seguindo os comportamentos ditados como corretos pelos discursos dominantes. Quer dizer, no dia a dia, a apropriação de uma prática musical aceita pelas elites possibilita que esses jovens sejam diferenciados dos outros moradores das favelas e, como se estes últimos fossem menos humanos que os primeiros, isso significa ser menos violentado pela polícia, ser mais bem visto pela comunidade em geral, ser (relativamente) bem aceito nos bairros nobres e seus espaços públicos – nos quais quanto mais escura é a pele mais necessário é estar carregando o violino.

### **Considerações finais**

Reconhecidos os mecanismos de violência direcionados à juventude pobre e o poder que as práticas sonoras têm como “um campo vital de constituição de sentido do ser e da sociabilidade” (OCHOA, 2009, p. 3) onde são trabalhadas subjetividades, significados verbais e não verbais que auxiliam na construção e representação de identidades, o ensino não formal da música sinfônica aqui tratado mostra como as políticas culturais têm atuado no sentido de fazer com que crianças e jovens reformulem quem são, o que buscam, como devem se comportar, etc., a partir do reconhecimento do lugar desprivilegiado e estigmatizado que ocupam na sociedade, sob o prisma da visão elitista. Tal reconhecimento, como colocado por Marilena Chauí, compreende que um indivíduo nascido na favela é visto como pertencente, ou pertencente em potencial ao grupo dos “eles-não-brasileiros-violentos” (um “indivíduo não-legitimado”, “um humano menos humano”) e que por isso “precisa de ajuda” para se

transformar em algo reconhecido nos discursos presentes nas mídias hegemônicas, nas políticas públicas e na própria legislação como “indivíduo legitimado”, ou seja, um indivíduo que possa de alguma maneira ser incluído ao “nós-brasileiro-não-violentos”. Para tal, as políticas culturais têm cumprido importante papel.

Dessa forma, o ensino não formal da música sinfônica para crianças e jovens de baixa renda estaria colaborando com a “segurança pública” (ARAÚJO et alli, 2006, p. 17), pois a música não se restringe somente ao campo do sonoro, como pensam alguns; no caso estudado, a música trata-se de mais um dentre os vários instrumentos de controle de boa parte da população jovem historicamente oprimida. Em resposta a uma suposta violência, faz-se uso da música de maneira extremamente violenta, para fins extremamente violentos e isso só pode ser compreendido quando se tem como referência um modo humanizado de identificar e pensar a violência.

### Referências bibliográficas

- ADENOT, Pauline. *A questão da vocação na representação social dos músicos* (Tradução de Clotilde Lainscek). In. Revista Proa, nº02, vol.01, 2010. Disponível em <http://www.ifch.unicamp.br/proa>
- ARAÚJO, Samuel *et alli*. 2006. A Violência como conceito na pesquisa musical; reflexões sobre uma experiência dialógica na Maré, Rio de Janeiro. *TRANS Revista Transcultural de Música*, Barcelona, número 010, p. 1- 35.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.
- CHAUÍ, Marilena. “Cultura política e política cultural”. *Estudos Avançados* 9 (23), p. 71 – 84, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade*, Vol. 1. São Paulo: Graal, 2011.
- GRUPO MUSICULTURA. 2011. “Tendências e circuitos de consumo de música na Maré, Rio de Janeiro”. IN Micael Herschmann, org., *Nas bordas e fora do mainstream musical. Novas tendências da música independente no início do século XXI*. São Paulo: Estação das Letras e Cores Editora.
- GUAZINA, Laize. 2011. *PRÁTICAS MUSICAIS EM ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS: Uma Etnografia Sobre a (Re)Invenção da Vida*. Tese (Doutorado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- HIKIJL, Rose Satiko. *Etnografia da performance musical – identidade, alteridade e transformação*. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 11, n. 24, p. 155-184, jul./dez. 2005.

- MELLO, Maria Ignez Cruz. 2007. *Relações de gênero e musicologia: reflexões para uma análise do contexto brasileiro*. In: Revista Eletrônica de Musicologia Vol. XI (set.). Periódico online indexado, disponível em: [http://www.rem.ufpr.br/\\_REM/REMr11/14/14-mello-genero.html](http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMr11/14/14-mello-genero.html)
- MORELLI, Rita da Cássia Lahoz. 2008. *O campo da MPB e o mercado moderno de música no Brasil: do nacional-popular à segmentação contemporânea*. Revista *ArtCultura*, Uberlândia, v. 10, n. 16, p. 83-97, jan.-jun.
- OCHOA, Ana María Gautier. 2002. *El sentido de los estudios de músicas populares en Colombia*. Actas del III Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para El Estudio de la Música Popular. Disponível em: <http://www.hist.puc.cl/historia/iaspmla.html>.
- OCHOA, Ana Maria. 2003. *Entre los deseos y los derechos un ensaio crítico sobre políticas culturales*. Bogotá, Colômbia: La Silueta Ediciones Ltda.
- OCHOA, Ana Maria. 2006. "A manera de Introducción: La materialidad de lo musical y su relación con la violencia". Revista *Transcultural de Música* Nº 10. Dossier sobre Música y Violência. Periódico online indexado, disponível em <http://www.sibetrans.com/trans/p5/trans-10-2006>
- OCHOA, Ana Maria. 2009. "Pensar los géneros musicales desde las nuevas prácticas de intercambio sonoro". Mayo de 2009 / Revista *Acontratiempo* / Nº 13. Periódico online indexado, disponível em: <http://acontratiempo.bibliotecanacional.gov.co/?ediciones/revista-13/articulos/pensar-los-generos-musicales-desde-las-nuevas-prcticas-de-intercambio-sonoro.html>
- PALOMBINI, Carlos. 2011. *Funk Proibido*. Texto disponível online em: <http://www.proibido.org/justica-e-cultura-funk-proibido>.
- PELINSKI, R. La etnomusicologia em La edad posmoderna. In: PELINSCKI, R, *Invitacion a la etnomusicologia: quincé fragmentos y um tango*. Madri: Akal, 2000.
- SANSONE, Livio. 2000. *Os Objetos da Identidade Negra: consumo, mercantilização, globalização e a criação de culturas negras no Brasil*. *MANA* 6(1):87-119.
- SILVA, Alexandre Dias. 2006. "As águas da Maré encontram-se ao Rio: A construção de uma memória coletiva para a Maré, diálogos e tensões". Monografia apresentada como trabalho final do curso de graduação em história da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- SILVA, Alexandre. 2011. "A MARÉ NO RITMO DAS ONGS: Uma análise sobre o papel das oficinas musicais de Organizações Não-Governamentais no bairro Maré/Rio de Janeiro". Dissertação (Mestrado em Música) - Centro de Letras e Artes, Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- TURINO, Thomas. *The four fields of music making*. Manuscrito não-publicado, apresentado ao evento *Música em Debate VII*, Laboratório de Etnomusicologia da UFRJ, março de 2008.

- WASELFISZ, Julio Jacobo. 2012. "Mapa da Violência 2012 Crianças e Adolescentes do Brasil". 1ª Edição. Rio de Janeiro: CEBELA.
- WACQUANT, Loïc. 1999. **As prisões da miséria**. Texto disponível online em: [www.sabotagem.revolt.org](http://www.sabotagem.revolt.org). Data da digitalização: 2004.

## Saberes menores e juventudes e rua

Laisa Blancy de Oliveira Guarienti<sup>128</sup>.

### 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.

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.

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

---

<sup>128</sup> Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação / UNICAMP.

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<sup>129</sup>. 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<sup>130</sup>, 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<sup>131</sup>.

O sentido da palavra nômade<sup>132</sup> 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”*<sup>133</sup>, por mais correntes que envolviam o frade, nenhum dos carcereiros conseguia acorrentar seu pensamento.

---

<sup>129</sup> Max Stirner, “O único e sua propriedade”, 2004.

<sup>130</sup> 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”.

<sup>131</sup> Pensamento de Nietzsche, no livro HDH. Entende-se espírito, como pensamento.

<sup>132</sup> Conceito criado por Deleuze e Guattari em “Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia. vol.5”, 1995.

<sup>133</sup> Texto de Reinaldo Arenas. O mundo alucinante. RJ: Francisco Alves, 1984.

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).

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 recriar e nem premiar, e sim emergir formas distintas de pensar sobre problemas do cotidiano vivenciados em comum.

Foi através de redes de dê-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 fugitivos 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*<sup>134</sup>, 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.

Por Educação<sup>135</sup> 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.

---

<sup>134</sup> 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.

<sup>135</sup> Pensamento extraído do livro “História das idéias e movimentos Anarquista”, vol.1, A idéia, de George Woodcock e reelaborado por mim.

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<sup>136</sup> a cada instante para torná-lo em vida um experimento que tenha sentido a mim mesmo.

“*Alternativas para a deseducação*” texto de Paul Goodman<sup>137</sup>, 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*”<sup>138</sup>, 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.

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 benefício do coletivo.

---

<sup>136</sup> Encontrei este pensamento com Max Stirner “*O falso princípio de nossa Educação*”. São Paulo: Imaginário, 2001.

<sup>137</sup> “Os grandes escritos anarquistas”. Organizado por George Woodcock, SP: L&PN, 1998.

<sup>138</sup> Livro “*Educação Libertária*” (1989), organizado por F. G. Moriyón.

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*<sup>139</sup>, 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 transformaria-me 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<sup>140</sup>.

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,

---

<sup>139</sup> 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.

<sup>140</sup> "Educação Libertária", organizado por Félix Garcia Moriyón. POA: artes médicas, 1989. Citação retirada da introdução. P.28.

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 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<sup>141</sup>” 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

---

<sup>141</sup> 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.

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.

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 jantás, 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<sup>142</sup>, 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.

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

---

<sup>142</sup> 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.

soberanos das suas próprias decisões e vontades<sup>143</sup> 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.

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.

---

<sup>143</sup> 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.

A escola de samba, localizada no Bairro Itararé, se<sup>144</sup> 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.

---

<sup>144</sup> 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<sup>145</sup> 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 a acontecer.

Sobre estes dois casos, as atividades do Alto da Boa Vista se desenvolveram com maior tranquilidade, 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.

---

<sup>145</sup> No sentido que o próprio grupo pode estabelecer os contatos e conversas para a inserção no local, não houve um terceiro mediando.

#### 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.

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 (lápiz 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 saíam 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, frequência, 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 problematizações, 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.

## Referências

- 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 Ramallete. Petrópolis: 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 César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- \_\_\_ **Genealogia da Mora: uma polêmica**. Tradução, notas e pós-fácio 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.

## **Análise comparativa do plano nacional de educação em direitos humanos com os dados referentes à violência e desigualdade social na escola**

**Marcela de Oliveira Nunes<sup>146</sup>**

### **Resumo**

O atual projeto de pesquisa analisa as políticas educacionais no campo da educação em Direitos Humanos, por meio do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), contrapondo-o aos dados sobre violência e desigualdade social nas escolas públicas brasileiras. O objetivo é problematizar o descompasso que há entre o anunciado no PNEDH e a realidade objetiva de desigualdade social em que vivem os alunos das escolas públicas. Para isso, tomaremos como subsídio os dados levantados na Pesquisa das Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP (2008) e os questionários aplicados aos professores da Rede Estadual de Ensino do Norte do Paraná. Nesse intento, o percurso metodológico recairá no resgate da implantação do PNEDH, assim como, na análise dos princípios gerais dessa política, avaliando especificamente seu conteúdo relativo as desigualdades sociais que se expressam na escola, e suas diretrizes voltadas à educação formal, para posteriormente, compararmos o PNEDH aos dados oficiais (INEP) referentes a três conceitos: (1) atitudes que expressam preconceito; (2) a distância social, que indica comportamento discriminatório, e (3) o conhecimento de práticas discriminatórias no ambiente escolar (*bullying*), presentes nas seguintes áreas temáticas: étnico-racial, socioeconômica, orientação sexual e diversidade religiosa.

**Palavras-chave:** Educação em direitos humanos, Desigualdade Social, Violência.

### **Introdução**

A chamada educação em Direitos Humanos, atualmente é desenvolvida e disseminada pelos setores governamentais, como o Ministério da Educação e da Justiça, e de uma significativa parcela do setor acadêmico nacional, que a partir de diferentes perspectivas teóricas debruçam-se sobre o tema.

Podemos afirmar que a formalidade desse modelo educacional ocorre com a constituição e aprovação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH no fim de 2006.

---

<sup>146</sup>E-mail: marcela\_mon@hotmail.com, Mestranda em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Pesquisa financiada pela CAPES

O PNEDH é fruto de um movimento educacional internacional que se inicia pós-década de 1960, liderado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. Concomitante ao enfoque tecnicista projetado para a educação, como foi o caso da experiência brasileira durante o regime militar (1964-1985), propostas e princípios de uma educação voltada aos Direitos Humanos começam sedimentar-se na Conferência Geral da UNESCO de 1974. Nos relatórios da conferência registrou-se a “Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacional e sobre a Educação Relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais”. Seriam os primeiros indícios do que viria ser a chamada educação em Direitos Humanos.

O primeiro evento específico voltado à área da educação e Direitos Humanos foi o Congresso Internacional sobre o Ensino dos Direitos Humanos, realizado em Viena, setembro de 1978. Após esse período, demais eventos ocorreram e abordaram de forma indireta diretrizes orientadas por uma perspectiva dos Direitos Humanos voltadas ao campo educacional.

Já em 1993, a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos ocorrida em Viena, orientou que os Estados membros das Nações Unidas constituíssem objetivamente Programas Nacionais de Direitos Humanos. No ano seguinte, a ONU declara os próximos 10 anos como a década da Educação em Direitos Humanos, resultando em 1997 nas diretrizes para os Planos Nacionais de Ação para Educação em Direitos Humanos<sup>147</sup>.

O Brasil, por estar vivendo naquele período a chamada reabertura democrática, acata as recomendações feitas a partir de 1993, tornando-se um dos primeiros países a promover essa formulação. Portanto, realiza em 1996 a I Conferência Nacional dos Direitos Humanos implementando no mesmo ano o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH).

O PNDH basicamente é constituído da seguinte forma: inicialmente uma contextualização do que o governo compreende por Direitos Humanos, seguido de propostas governamentais a serem executadas a curto, médio e longo prazo.

Sobre o que o Estado compreende por Direito Humanos:

Os direitos humanos não são, porém, apenas um conjunto de princípios morais que devem informar a organização da sociedade e a criação do direito. Enumerados em diversos tratados internacionais e constituições, asseguram direitos aos indivíduos e coletividades e estabelecem obrigações jurídicas concretas aos Estados. Compõem-se de uma série de normas jurídicas claras e precisas, voltadas a proteger os interesses mais fundamentais da pessoa humana. São normas cogentes ou programáticas que obrigam os Estados no plano interno e externo (BRASIL, 1996).

---

<sup>147</sup> <http://www.dhnet.org.br/dados/lex/brasil/leisbr/edh/mundo/diretrizes.htm>

O grande paradoxo dessa passagem consiste no seguinte: há uma afirmação que os Direitos Humanos não são somente princípios, e sim instrumentos jurídicos, pois estão em diversos tratados e constituições, como se a formalidade jurídica garantisse sua efetivação. Entretanto, a própria Anistia Internacional, órgão que mensura quais países respeitam ou não os Direitos Humanos, destaca o Brasil entre os que mais desrespeitam o previsto nos princípios legais:

Apesar de avanços importantes em termos de políticas de segurança pública, os agentes de aplicação da lei continuaram a usar a força de modo excessivo e a praticar torturas e execuções extrajudiciais. Grupos de extermínio e milícias continuam a causar preocupação. Superlotação extrema, condições degradantes, tortura e outros maus-tratos foram registrados nos sistemas penitenciários, adulto e juvenil, assim como em carceragens das delegacias de polícia. Nas áreas rurais, conflitos por terras resultaram no assassinato de diversos ativistas rurais e ambientais. Pistoleiros contratados por proprietários de terras continuaram a atacar comunidades indígenas e quilombolas com impunidade. Milhares de pessoas foram despejadas à força para dar lugar à instalação de grandes obras de infraestrutura.<sup>148</sup>

O próprio expoente da filosofia jurídica, Norberto Bobbio, afirma que o problema atual não é garantir os direitos na sua esfera jurídica e sim efetivá-los.

O problema grave do nosso tempo, com relação aos direitos do homem, não é mais de fundamentá-los, mas sim, de protegê-los... Com efeito, o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas sim, jurídico e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro de garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, ele sejam continuamente violados (2004, p. 45).

A limitação do PNDH reside no fato de afirmarem que tornar os Direitos Humanos em instrumentos jurídicos obriga os Estados a efetivá-los, mas ignoram a realidade objetiva de reprodução do capital que, essencialmente, opõe-se a qualquer projeto de igualdade e emancipação.

Além dos vários aspectos relativos os Direitos Humanos contidos no PNDH, o documento introduzirá no eixo de propostas de ações o item educação para uma “cultura de direito humanos”, dividido em ações de curto e médio prazo. Constam enquanto medidas a curto prazo:

---

<sup>148</sup> Texto disponível em <http://www.amnesty.org/pt-br/region/brazil/report-2012>.

- Criar e fortalecer programas de educação para o respeito aos Direitos Humanos nas escolas de primeiro, segundo e terceiro grau, através do sistema de "temas transversais" nas disciplinas curriculares, atualmente adotado pelo Ministério da Educação e do Desporto, e através da criação de uma disciplina sobre Direitos Humanos.
- Apoiar a criação e desenvolvimento de programas de ensino e de pesquisa que tenham como tema central a educação em Direitos Humanos.
- Incentivar campanha nacional permanente que amplie a compreensão da sociedade brasileira sobre o valor da vida humana e a importância do respeito aos Direitos Humanos.
- Incentivar, em parceria com a sociedade civil, a criação de prêmios, bolsas e outras distinções regionais para entidades e personalidades que tenham se destacado periodicamente na luta pelos Direitos Humanos.
- Estimular os partidos políticos e os tribunais eleitorais a reservarem parte do seu espaço específico à promoção dos Direitos Humanos.
- Atribuir, anualmente, o Prêmio Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 1996).

É importante citar o trecho do documento relativo às medidas de curto prazo do item educação para uma "cultura de Direito Humanos", para refletirmos se tais propostas elencadas há 16 anos foram de fato efetivadas. Inferimos que não ocorreram, pois ao aplicarmos os questionários<sup>149</sup> sobre o tema educação e Direitos Humanos aos professores da rede estadual de ensino do Paraná verificamos que mais de 90% dos 118 professores que atuam há 20 anos na rede desconhecem qualquer iniciativa formal na área de educação para os Direitos Humanos.

Além do PNDH, durante os anos de 1995 e 1996 teremos no Brasil a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Em tais documentos são contemplados, de forma indireta, princípios desse modelo de educação, por meio dos chamados temas transversais, com foco em gênero, diversidade sexual, cidadania, etc.

Ao passo que o PNDH se oficializava, a I Conferência Nacional dos Direitos Humanos de 1996 elenca enquanto proposta a implementação de um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Passados oito anos da conferência o PNEDH começa ser elaborado em 2003, e é finalizado em 2006.

Desde então, de acordo com os órgãos oficiais, a educação em Direitos Humanos vem sendo objeto de política pública, através de programas e projetos junto ao sistema formal e não formal de ensino. Considerando todos esses aspectos o problema aqui proposto para

---

<sup>149</sup> Na atual pesquisa de mestrado aplicamos 118 questionários com 10 questões de múltiplas escolhas e dissertativas, aos professores da Rede Estadual de Ensino-PR que participavam de atividades do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR, na Universidade Estadual de Londrina, com o objetivo de averiguarmos a eficácia do PNEDH e as práticas de violência e desigualdade social nas escolas públicas.

reflexão reside no seguinte questionamento: o anunciado pelo PNEDH, em suas diversas diretrizes, ocorre de fato na educação formal pública?

Para compreendermos melhor essa realidade iniciamos tratando da natureza do PNEDH.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos Direitos Humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Ao mesmo tempo em que aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de Direitos Humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz (BRASIL, 2006, p.11).

Tal como no Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNEDH aborda a desigualdade econômica e conseqüentemente toda a pobreza e miséria vivida por milhares de pessoas, enquanto conseqüências da falta de políticas públicas e respeito aos Direitos Humanos.

Entretanto, apesar desses avanços no plano normativo, o contexto nacional tem-se caracterizado por desigualdades e pela exclusão econômica, social, étnico-racial, cultural e ambiental, decorrente de um modelo de Estado em que muitas políticas públicas deixam em segundo plano os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. (BRASIL, 2006, p.23).

No texto do documento o posicionamento e a compreensão que os diversos setores envolvidos fazem da realidade estão subsidiados em relatórios e explicações capciosas dadas pela ONU, como no trecho abaixo que, de acordo com as notas do PNEDH, foi retirado do *The Inequality Predicament. Report on the World Social Situation – ONU*.

[...] o quadro contemporâneo apresenta uma série de aspectos inquietantes no que se refere às violações de Direitos Humanos, tanto no campo dos direitos civis e políticos, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Além do recrudescimento da violência, tem-se observado o agravamento na degradação da biosfera, a generalização dos conflitos, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, mesmo em sociedades consideradas historicamente mais tolerantes, como revelam as barreiras e discriminações a imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo. Há, portanto, um claro descompasso entre os indiscutíveis avanços no plano jurídico-institucional e a realidade concreta da efetivação dos direitos. O processo de globalização, entendido

como novo e complexo momento das relações entre nações e povos, tem resultado na concentração da riqueza, beneficiando apenas um terço da humanidade, em prejuízo, especialmente, dos habitantes dos países do Sul, onde se aprofundam a desigualdade e a exclusão social, o que compromete a justiça distributiva e a paz (BRASIL, 2006, p.21).

No que tange ao modelo de educação, o plano afirma estar voltado para uma formação humana denominada de formação de consciência crítica ou formação para cidadania, através de um processo “sistemático e multidimensional” que viabilizará a: “[...] formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político” (BRASIL, 2006, p.25).

No que diz respeito a essa formação integral que abrange diferentes níveis, Tonet esclarece que ela está assentada em uma dicotomia:

[...] o ideal estabelecido sob a forma de um dever-ser e, de outro lado, uma realidade objetiva que segue caminhos próprios, inteiramente contrários às prescrições desse ideal. A teoria pedagógica tradicional, que se prolonga com muita expressividade até hoje, pensa que essa contradição entre ser e dever-ser é algo natural, que não pode ser inteiramente eliminada. Por isso mesmo, a busca eterna de melhorias seria o caminho para tentar harmonizar o ideal com a realidade objetiva (TONET, 2012, p.07).

Verificamos também no plano, uma postura idealizada ao presumirem que mudanças realizadas nas concepções e valores dos alunos, produziram mudanças nas determinações econômicas que geram a desigualdade social e grande parte da violência vivenciada. As propostas do PNEDH estão sempre no sentido de aprimorar e aperfeiçoar o que denominam de cidadania e democracia, não propõe a superação da ordem capitalista.

É importante ainda citar que o plano em seu conteúdo, não aborda a educação em Direitos Humanos somente a partir de aspectos culturais. Contempla-se também uma interpretação da desigualdade social.

Vale destacar que o respeito à vida e aos indivíduos, é tema recorrente no documento, no entanto como questionou Tonet “Como falar em respeito à vida, em tratar as pessoas como fins e não como meios, em preocupação com a natureza e o bem-comum, em desenvolvimento integral do homem quando a realidade objetiva se encaminha a passos largos em rumos totalmente opostos?” (2012, p. 07).

Outras passagens do plano revelam tais paradoxos, no subitem Educação Básica: concepção e princípios destacamos algumas passagens, em especial, as que exprimem o caráter redentor associado à educação em Direitos Humanos.

Assim, a educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa (BRASIL, 2006, p.31).

O que o plano não esclarece é como esse modelo de educação possibilitará uma “ação pedagógica conscientizadora e libertadora”, assim como não esclarece que tomada de consciência é essa? Relativa ao quê?

Tampouco aprofunda sobre essa ação pedagógica libertadora, libertar-se do que afinal? É um discurso, como pontuou Tonet, que declara uma formação integral sem questionar as raízes da desigualdade social, não se opondo a lógica do capital, contribuindo para a reprodução de uma forma de sociedade totalmente oposta aos princípios declarados.

Quanto à escola e sua função social o PNEDH afirma:

Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos Direitos Humanos. Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de idéias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade (BRASIL, 2006, p.31).

Quanto à inviabilidade desse processo formativo tão amplo e emancipatório no interior de uma instituição que reproduz as desigualdades Tonet esclarece:

Percebe-se então que desigualdade real e igualdade formal não são dois momentos separados, mas partes de uma mesma e incindível totalidade. Isto se reflete no âmbito da educação sob a forma de uma contradição entre o discurso e a realidade objetiva. O primeiro proclama uma formação integral, isto é, livre participativa, cidadã, crítica para todos os indivíduos. O segundo proclama, no seu movimento real, a impossibilidade daquela formação. É escusado dizer que a regência está nas mãos da realidade objetiva, de modo que a realização de uma formação integral jamais pode se transformar em efetividade (TONET, 2012, p.08).

No plano, os princípios norteadores da educação em Direitos Humanos na educação básica são:

- a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de Direitos Humanos em todos os espaços sociais;
- b) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de Direitos Humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em Direitos Humanos;
- c) a educação em Direitos Humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;
- d) a educação em Direitos Humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, **a equidade** (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, **dentre outras**) e a qualidade da educação;
- e) a educação em Direitos Humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto políticopedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;
- f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em Direitos Humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais (BRASIL, 2006, p.32).

No item d, o modelo educacional proposto, de acordo com o PNEDH irá garantir equidade em inúmeras esferas, grifamos o *dentre outras*, haja vista que nessa expressão pode estar contida uma multiplicidade de coisas e, ao mesmo tempo se apresenta tão abstrato. A incógnita está em como esse modelo de educação tem a capacidade promover tantas transformações em aspectos, tão distintos.

Isso revela a contradição entre o discurso e a realidade prática, elencam propostas inviáveis para problemas que estão além da esfera educacional.

O PNEDH, enquanto política pública, afirma investir nas propostas anunciadas, capacitando os docentes para atuar a partir desses princípios, e elegendo a educação pública brasileira como responsável nessa empreitada.

No entanto ao analisarmos o PNEDH em contraposição aos dados contidos no Sumário Executivo da Pesquisa Nacional Diversidade na Escola (2008) e nos Microdados da Pesquisa das Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar (2010), constataremos uma realidade escolar distinta a do plano, marcada por desigualdades e violências.

Os dados que subsidiaram a análise estão contidos em dois documentos. O primeiro o Sumário Executivo, que esclarece que a Pesquisa Nacional Diversidade na Escola foi promovida pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira. Composta de duas etapas: a primeira utilizou uma metodologia qualitativa e foi conduzida pelo Centro e Desenvolvimento e Planejamento Regional (CEDEPLAR) da Universidade Federal de Minas Gerais e a segunda, de caráter quantitativo, executada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FIPE, vinculada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA) da Universidade de São Paulo (USP).

A parte quantitativa, denominada de Estudo sobre as Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar, foi realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), vinculada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA) da Universidade de São Paulo (USP), por meio do convênio firmado com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – Convênio nº 35/2008, de junho de 2008, sob a coordenação da Diretoria de Estudos Educacionais (DIREDE).

A pesquisa refere-se ao uso conjunto de três conceitos fundamentais: (1) atitudes que expressam preconceito; (2) a distância social, que indica comportamento discriminatório, medida pela escala de Bogardus; e (3) o conhecimento de práticas discriminatórias no ambiente escolar (*bullying*) presentes nas seguintes áreas temáticas: étnico-racial, gênero e orientação sexual, geracional, territorial, de deficiência e socioeconômica. Compreendendo um estudo quantitativo por meio de uma *survey* aplicada em 500 escolas públicas de todo o país, junto aos seguintes públicos de escolas estaduais e municipais:

- Estudantes do Ensino Fundamental Regular (7ª ou 8ª série)
- Estudantes do Ensino Médio Regular (3ª ou 4ª série);
- Estudantes da Educação de Jovens e Adultos (no 2º segmento do ensino fundamental e no ensino médio);
- Professores do ensino fundamental e médio que lecionam português e matemática nas séries acima mencionadas;
- Diretores de escolas;
- Profissionais de educação que atuam nas escolas com as séries referenciadas (secretário, porteiro, orientador educacional, merendeira, outras funções correlatas);
- Pais, mães ou responsáveis por alunos das referidas séries, que sejam membros do Conselho Escolar ou da Associação de Pais e Mestres.

Resultando num total de 18,599 respondentes divididos em 501 diretores, 1.005 professores, 1.004 funcionários, 15.087 alunos e 1.002 pais/mães de alunos.

Os temas abordados no âmbito da pesquisa foram: gênero; étnico-racial; socioeconômico; geracional; pessoas com necessidades especiais (deficientes); territorialidade e orientação sexual.

Considerando os temas, os objetivos específicos a serem alcançados com o estudo eram o de avaliar as percepções quanto a situações de violência no âmbito escolar e familiar,

percepções quanto à incidência e intensidade de situações de discriminação, percepções de reconhecimento e de respeito à diversidade e Direitos Humanos.

Os questionários aplicados aos 18 mil respondentes transitavam nos respectivos assuntos: questões sobre exposição à mídia por parte dos respondentes; questões sobre hábitos de lazer; questões sobre escala de distância social; questões sobre crenças e atitudes; questões sobre o conhecimento de práticas discriminatórias (bullying), questões sociodemográficas; e questões escolares.

Para corroborarmos que a escola é espaço de desigualdade, expressão direta do movimento do capital e que todo o apelo ideológico contido no PNEDH não altera essa realidade, nos apropriamos dos dados do INEP sobre preconceito no interior das escolas, já que uma das metodologias de análise mediu os valores médios para os índices percentuais de concordância com as afirmações preconceituosas.

Nesse aspecto constatou-se que a área temática com maiores índices percentuais de concordância com atitudes preconceituosas, foi a que exprime o preconceito em relação a gênero (38,2%), seguida pelas áreas referentes a preconceito geracional (37,9%), em relação à deficiência (32,4%), à orientação sexual (26,1%), à socioeconômica (25,1%), à étnico-racial (22,9%) e à territorial (20,6%).

Embora os respondentes tenham apresentado, na média, valores abaixo de 40% de concordância com atitudes preconceituosas, ao verificarmos a outra metodologia de análise denominada de Índice Percentual de Comportamento Discriminatório, constatamos que os valores obtidos oscilaram entre 55% e 72%, indicando que estes mesmos respondentes, na média, não aceitam a diversidade como parecem perceber e possuem comportamentos que efetivamente denotam discriminação e que podem ser interpretados como violência.

O comportamento em relação a pessoas homossexuais foi o que apresentou o maior valor para o índice percentual de discriminação, com 72%, seguido do comportamento discriminatório em relação a pessoas portadoras de deficiência mental (70,9%), ciganos (70,4%), portadores de deficiência física (61,8%), índios (61,6%), moradores da periferia e/ou de favelas (61,4%), pessoas pobres (60,8%), moradores e/ou trabalhadores de áreas rurais (56,4%) e negros (55%) (BRASIL, 2008).

Diante de indivíduos de diferentes etnias, classe social, orientação sexual e portadores de necessidades especiais, as práticas discriminatórias acontecem num nível acima da média, ou seja, há tratamento desigual no interior da escola.

Se avaliarmos pontualmente tais índices, eles podem ser considerados elevados, já que o menor, o referente às práticas de discriminação aos negros, atinge 55%, ou seja, mais da

metade dos entrevistados. As tabelas abaixo, extraídas diretamente do tutorial, nos possibilitam visualizar um panorama das relações travadas no campo escolar.

### Quadro 1- Percentual de respondentes que viu ou soube que aconteceu na escola: aluno ter sido acusado injustamente.

Tabela 45 – Percentual de Respondentes que viu ou soube que aconteceu na escola: aluno ter sido acusado injustamente

Descrição	Diretores	Professores	Funcionários	Alunos	Pais / Mães
	n= 501	n= 1.005	n= 1.004	n= 15.087	n= 1.002
Por ser POBRE	19,2	12,5	12,3	24,4	12,0
Por ser NEGRO(A)	15,1	11,3	10,6	25,6	10,8
Por ser HOMOSSEXUAL	11,5	7,7	7,5	15,4	6,6
Por ser MORADOR(A) DE PERIFERIA OU FAVELA	11,5	6,9	7,8	13,4	7,3
Por ser DEFICIENTE MENTAL	6,3	2,7	4,6	8,5	3,9
Por ser MAIS VELHO(A)/IDOSO(A)	4,4	1,9	3,2	8,4	4,1
Por ser DEFICIENTE FÍSICO	4,2	3,0	2,9	7,8	3,7
Por ser MULHER	3,9	2,9	4,4	11,1	3,4
Por ser MORADOR(A) DO CAMPO OU DE ASSENTAMENTO DE REFORMA AGRÁRIA	2,9	2,4	3,8	9,1	3,8
Por ser CIGANO(A)	1,8	0,9	1,7	5,2	2,1
Por ser ÍNDIO(A)	1,7	1,0	2,1	6,0	2,5

Fonte: Microdados da Pesquisa das Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar, 2010, p. 93.

### Quadro 2- Percentual de respondentes que viu ou soube que aconteceu na escola: outras situações presenciadas na escola

Tabela 50 – Percentual de Respondentes que viu ou soube que aconteceu na escola: outras situações presenciadas na escola

Descrição	Diretores	Professores	Funcionários	Alunos	Pais / Mães
	n= 501	n= 1.005	n= 1.004	n= 15.087	n= 1.002
Pessoas (alunos, professores, funcionários) com apelidos preconceituosos.	63,9	55,3	40,7	55,1	31,6
Pessoas (alunos, professores, funcionários) serem perseguidas ou maltratadas por outros alunos.	49,6	52,1	42,7	37,1	35,0
Alunos deixarem ou abandonarem a escola por causa das perseguições de outros alunos.	40,8	37,5	32,8	40,0	27,7
Alunos serem excluídos de atividades na escola por preconceito ou discriminação.	17,3	10,4	15,1	24,9	11,1

Fonte: Microdados da Pesquisa das Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar, 2010, p. 97.

Os dados contidos nas duas tabelas expostas revelam que o cotidiano escolar é marcado por desigualdade e violência, e podemos inferir que tais práticas atingem o próprio

processo educativo, já que os alunos chegam a ser excluídos das atividades ou até mesmo se evadirem da escola.

No tutorial, ao explanarem sobre a distância social (metodologia que avaliou o quanto os respondentes estão predispostos a se relacionarem com indivíduos das áreas pesquisadas) em relação a uma pessoa pobre, a pesquisa infere: “Em resumo, de maneira geral, alunos, pais/mães e funcionários aceitariam maiores níveis de aproximação com uma pessoa pobre do que diretores e professores” (BRASIL, 2010, p. 79).

Os principais agentes no processo de ensino (professores e diretores) tem a menor predisposição a se relacionarem com indivíduos pobres, evidenciando um grande problema educacional, pois os mesmos trabalham em escolas públicas em que a maioria dos alunos advém das classes populares.

Como houve três modalidades (atitudes preconceituosas, distância social e *bullying*) para analisar a relações travadas nas escolas o INEP inferiu o seguinte:

“O corpo técnico e administrativo das escolas constituem o público que apresenta as atitudes menos preconceituosas. Entretanto, os resultados indicam que estes mesmos atores apresentam comportamentos mais discriminatórios que os alunos e os pais / mães” (BRASIL, 2010, p. 08).

A pesquisa revela que no plano da aparência o corpo técnico e administrativo, composto pelos professores, diretores, pedagogos e demais funcionários, apresentam o maior índice de preconceito, entretanto, ao avaliarem as relações travadas no cotidiano escolar verificam que a realidade se inverte e esses mesmos indivíduos tornam-se os que mais discriminam.

O preconceito e a discriminação muitas vezes resultam em situações em que pessoas são humilhadas, agredidas ou acusadas injustamente simplesmente pelo fato de fazerem parte de alguma das sete áreas pesquisadas.

Nota-se que estas práticas discriminatórias no ambiente escolar têm como principais vítimas os alunos, especialmente negros, pobres e homossexuais, com médias de 19%, 18% e 17% respectivamente, para o índice percentual de conhecimento de situações de *bullying*.

Além dos dados do INEP, buscamos elaborar um questionário, que foi aplicado aos professores, para compararmos as propostas e posicionamentos do PNEDH com a realidade da escola pública e desse próprio modelo educacional proposto. Dessa forma as perguntas foram elaboradas a partir de aspectos do plano.

Uma das perguntas objetivava saber o conhecimento dos professores quanto às propostas da educação em Direito Humanos. A questão se deve ao fato do PNEDH ser de 2006,

logo, se buscou avaliar o conhecimento, a expansão e a efetivação desse projeto educacional na escola pública. A questão insere-se numa problemática maior quando relacionada às explicações dadas pelo PNEDH para a existência da desigualdade e violência. De acordo com o plano isso é resultado da ausência de políticas públicas eficazes, presumiu-se então que o PNEDH enquanto uma política deveria ser eficaz, já que realiza essa crítica às demais políticas.

Entretanto, apesar desses avanços no plano normativo, o contexto nacional tem-se caracterizado por desigualdades e pela exclusão econômica, social, étnico-racial, cultural e ambiental, decorrente de um modelo de Estado em que muitas políticas públicas deixam em segundo plano os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais (BRASIL, 2006, p. 23).

Outra questão averiguou se os professores estão sendo capacitados para esse modelo de educação, tendo em vista o item do plano que trata especificamente da Formação e Capacitação de Profissionais:

- a) Promover a formação inicial e continuada dos profissionais, especialmente aqueles da área de educação e de educadores(as) sociais em Direitos Humanos, contemplando as áreas do PNEDH;
- b) oportunizar ações de ensino, pesquisa e extensão com foco na educação em Direitos Humanos, na formação inicial dos profissionais de educação e de outras áreas;
- c) estabelecer diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de profissionais em educação em Direitos Humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino;
- d) incentivar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade na educação em Direitos Humanos; (BRASIL, 2006, p. 29).

A pergunta nº 06 averiguou se os professores tiveram, durante a graduação (formação inicial), contato com as temáticas que dialogam com os Direitos Humanos e que serão também analisadas pelo INEP, já que o Plano afirma:

[...] inúmeras iniciativas foram realizadas no Brasil, introduzindo a temática dos direitos humanos nas atividades do ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão, além de iniciativas de caráter cultural (BRASIL, 2006, p.37).

Na pergunta nº 07 procurou investigar a interdisciplinaridade tão abordada no plano e sua possibilidade de efetivação por parte dos professores em suas respectivas disciplinas:

[...] criar e promover programas básicos e conteúdos curriculares obrigatórios, disciplinas e atividades complementares em Direitos Humanos, nos programas para formação e educação continuada dos profissionais de cada sistema, considerando os

princípios da transdisciplinaridade e da interdisciplinaridade, que contemplem, entre outros itens, a acessibilidade comunicacional e o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (BRASIL, 2006, p. 50).

A questão de nº 08 buscou mensurar as práticas mais comuns de violência testemunhadas pelos professores, para estabelecermos um comparativo aos dados utilizados do INEP. A pergunta nº 09 averiguou quais são as causas da desigualdade e violência na escola a partir das perspectivas dos professores. Trata-se de uma questão relevante, pois o PNEDH tem um claro posicionamento sobre essas questões e pretendemos avaliar se convergem com a dos professores.

Já a pergunta nº 10 objetivou levantar possíveis propostas de soluções aos problemas da violência escolar, pois o PNEDH afirma ser um instrumento para "... incentivar a elaboração de programas e projetos pedagógicos, e articulação com a rede de assistência e proteção social, tendo em vista prevenir e enfrentar as diversas formas de violência" (BRASIL, 2006, p. 34).

Os resultados revelaram que o desconhecimento dos reflexos do PNEDH é fato, e se expressa nos 90% de respondentes afirmando que não conhecem propostas de educação formal em Direitos Humanos. Diferente do propagandeado pelo governo e canais como DHNET, a chamada educação em Direitos Humanos não faz parte da realidade docente do Estado do Paraná, eles a desconhecem.

Dos 12 respondentes que disseram SIM, apenas seis afirmaram que tomaram ciência desse modelo de educação via algum órgão governamental. Os demais tomaram ciência pela mídia, igreja e demais canais sem serem os institucionais/educacionais. Podemos inferir então que seria mais que 90% de desconhecimento, pois a pergunta era sobre as propostas voltadas a educação formal, esse dado revela uma clara contradição ao afirmado no plano "Promover a formação inicial e continuada dos profissionais, especialmente aqueles da área de educação e de educadores(as) sociais em Direitos Humanos, contemplando as áreas do PNEDH" (2006, p.29).

Ao questionarmos se tiveram cursos de capacitação para a educação em Direitos Humanos, 93% afirmaram que Não, dos oito respondentes que afirmaram ter tido alguma capacitação, verificou-se nas respostas da justificativa que foram cursos específicos de distintas temáticas, como gênero, e não um curso específico de Educação em Direitos Humanos, como previsto no PNEDH.

Concluimos que há um evidente descompasso entre o anunciado no PNEDH sobre a prática docente orientada para esse modelo de educação, e o que de fato ocorre no cotidiano escolar.

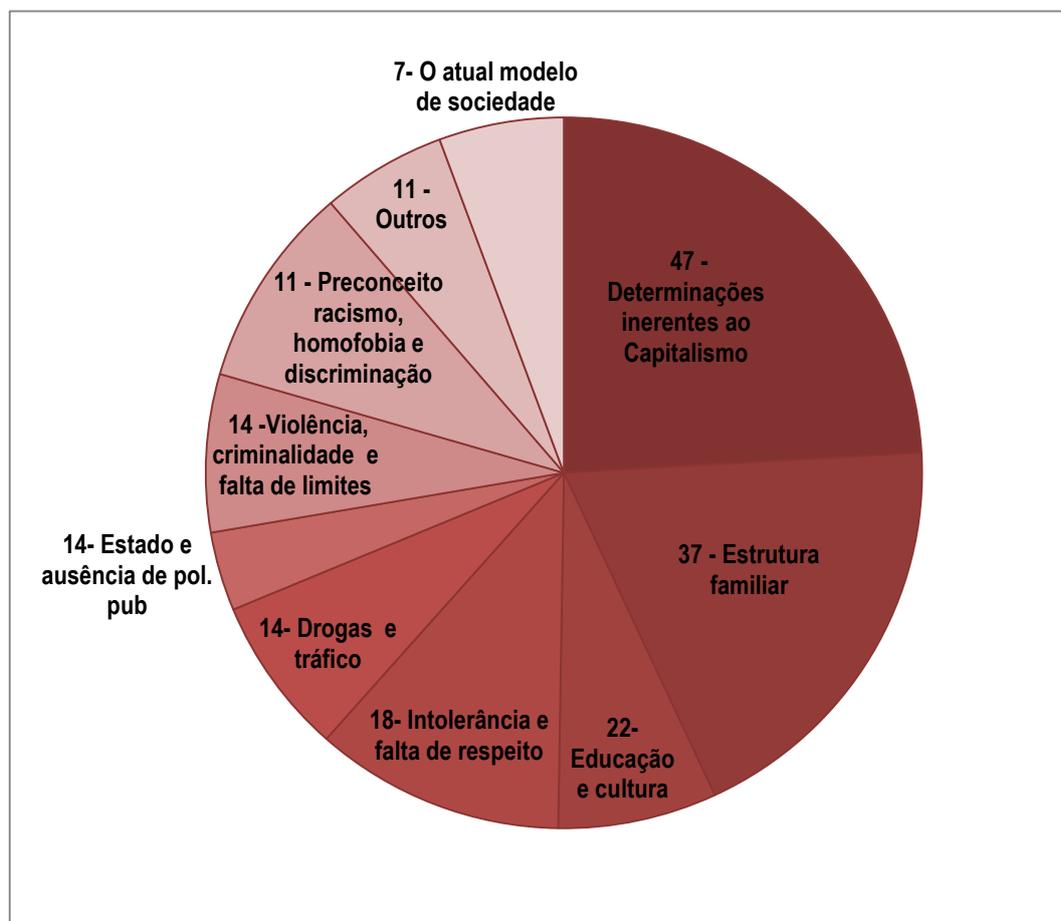
Ao questionarmos a qual setor cabe promover a discussão dos Direitos Humanos, a escola foi elencada em 3º lugar, sendo o Governo o responsável em 1º lugar, a Família em 2º lugar, as ONGs em 4º e as Instituições religiosas em último lugar.

Essa questão foi incorporada no questionário por várias razões, uma delas é a centralização do Estado na tomada de decisões, que chegam aos professores sem os mesmos terem participado de fato na construção do processo. Isso se evidencia nos dados que revelam que nem mesmo os professores elegem a Escola como o setor/espço responsável para a promoção dos Direitos Humanos, indo na contramão do afirmado pelo próprio governo.

Ao questionarmos as práticas que levam a agressão física e verbal nas escolas obtivemos os seguintes valores: 32% práticas de racismo, 31% discriminação social, 25% homofobia e 12% intolerância religiosa. Além dessa questão nos revelar as práticas mais comuns ocorridas no dia-a-dia da escola, ele também revela que não são práticas específicas da cidade de Londrina ou aspectos culturais regionais que implicam para esse resultado, pois o resultado corresponde aos levantados pelo INEP.

A pergunta número nove questionava quais eram as causas geradoras da desigualdade social e violência que se expressam na escola. Houve 114 respostas e quatro abstenções. Pelas respostas serem dissertativas e compostas de diferentes aspectos, as mensuramos separando-as em grandes temas, resultando no gráfico abaixo.

#### **GRÁFICO 1- CAUSAS GERADORAS DA DESIGUALDADE SOCIAL E VIOLÊNCIA QUE SE EXPRESSAM NA ESCOLA**



Fonte: Elaboração própria

O primeiro tema, denominamos de Determinações inerentes ao Capitalismo, isso se deve ao fato que as respostas determinavam como causas geradoras da desigualdade e violência na escola aspectos como: Desigualdade, Desemprego, Concentração de riquezas, Baixa renda, Pobreza, entre outros aspectos. Como expresso em algumas frases retiradas dos questionários.

*“A Causa da desigualdade social e violência é que estamos numa sociedade capitalista, onde o ter prevalece sobre o ser, sociedade consumista.”*

*“O modelo capitalista de produção que gera intensas desigualdades econômicas [...]”.*

Esse tema foi o mais recorrente aparecendo em 47 respostas, revelando que os professores apreendem a realidade da escola - diferente da forma apreendida pelo Estado e suas políticas - eles elencam enquanto responsável o próprio modelo de sociedade capitalista, ou melhor, as consequências e reflexos desse tipo de sociabilidade.

O segundo tema mais recorrente foi Estrutura Familiar, aparecendo 37 vezes. Agrupamos nesse tema as respostas que culpabilizavam a ausência ou a atual estrutura ou desestrutura familiar. Verificado em algumas respostas:

*“Falta de responsabilidade da família que deixou de cumprir seu papel, transmitindo-o para os outros.”*

*“Em relação a violência ocorre por falta de uma educação familiar adequada e pelo uso de drogas, muitos jovens sem limites, sem referência paterna e revoltados. Mães e pais que trabalham e não dão atenção para seus filhos [...]”*

O terceiro tema mais recorrente foi Educação e Cultura, com 22 respostas. Nesse tema agrupamos as respostas que elencavam a falta de formação, educação, cultura e desinformação como elementos que implicavam no processo de desigualdade e violência na escola. Abaixo trechos extraídos das respostas:

*“Desconhecimento, falta de informação e reflexões acerca dos assuntos.”*

*“Formação da sociedade sem a promoção de uma reflexão na escola.”*

O tema que aparece em quarto lugar é Intolerância e falta de respeito, como expresso nas frases abaixo.

*“Os grupos sociais ficam isolados, cada grupo procura o seu, a intolerância entre esses grupos gera a violência.”*

O quinto tema mais recorrente foi o Drogas e o Tráfico, aparecendo 14 vezes. Com a mesma quantidade de respostas está o tema Estado e Ausência de Políticas Públicas. As respostas nos auxiliam para compreender a interpretação dos professores.

*“A ausência do Estado na efetivação de políticas públicas que deem suporte para a eliminação ou contenção destes e outros temas.”*

Elencamos algumas respostas no eixo Preconceito, Racismo, Homofobia e discriminação, totalizando 11, e com a mesma quantidade denominamos o tema Outros, nesse eixo está uma série de respostas distintas que não se identificam entre si e nem com os demais temas. E ao fim o tema a Atual Sociedade aparecendo sete vezes.

Deve-se salientar que os temas serão analisados posteriormente considerando suas conexões, uma vez que nenhum fenômeno deva ser analisado de forma atomizada e sim na sua totalidade.

### **Considerações finais**

Vale esmerar que aprofundamentos teóricos e aprimoramentos dos dados serão ainda feitos, entretanto podemos concluir até o atual momento da pesquisa, que contrariando as tendências ideológicas do PNEDH, os professores que participaram da pesquisa em sua maioria, apreendem a realidade de desigualdade e violência na escola a partir das determinações e contradições inerentes ao Capital. Infere-se tal proposição ao vermos a maior incidência nas respostas de temas relativos aos aspectos de determinação econômica.

Outro aspecto que fica evidente ao contrapormos o PNEDH aos dados é o desconhecimento, ou melhor, a ausência dessa política no cotidiano das escolas públicas, pois cabe salientar que os 118 professores respondentes eram de diferentes regiões do Norte do Paraná, e estavam submetidos a núcleos distintos, descartando a hipótese que o desconhecimento e a ineficácia do PNEDH é uma característica somente das escolas estaduais de Londrina.

Consideramos o fenômeno da violência escolar preocupante, e por conta disso pretendemos continuar analisando-o tendo em vista as contradições e processos de desumanização inerentes ao Capital e seus reflexos na Educação e na escola pública brasileira.

### **Referências**

BOBBIO, Noberto. **A era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Programa Nacional dos Direitos Humanos**. 1996. Disponível em [http://unesp.br/observatorio\\_ses//mostra\\_arq\\_multi.php?arquivo=1684](http://unesp.br/observatorio_ses//mostra_arq_multi.php?arquivo=1684) acesso em 10 de Abr de 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 2006. Disponível em <http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf> acesso em: 15 de Mai de 2011.

BRASIL. **Microdados da Pesquisa das Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar**. 2010. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar> acesso em: 20 de Jul de 2011.

BRASIL. **Pesquisa Nacional Diversidade Na Escola - Sumário Executivo**. 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/sumario\\_diversidade.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/sumario_diversidade.pdf) acesso em: 25 de Ago de 2011.

MARX, Karl; FRIEDRICH, Engels. **O Manifesto do Partido Comunista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Abril cultural, 1984.

TONET, Ivo. **Para além dos Direitos Humanos**. 2012. Disponível em:

[http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/Para\\_alem\\_dos\\_direitos\\_humanos.pdf](http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/Para_alem_dos_direitos_humanos.pdf), acesso em: 18 de Jan de 2012.

\_\_\_\_\_. **Cidadania ou emancipação humana**. 2012. Disponível em:

[http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/CIDADANIA\\_OU\\_EMANCIPACAO\\_HUMANA.pdf](http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/CIDADANIA_OU_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf), acesso em: 18 de Jan de 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação e Formação Humana**. 2012. Disponível em:

[http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EDUCACAO\\_E\\_FORMACAO\\_HUMANA.pdf](http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EDUCACAO_E_FORMACAO_HUMANA.pdf), acesso em: 10 de Mai de 2012.

\_\_\_\_\_. **Ética e Capitalismo**. 2012. Disponível em:

[http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/ETICA\\_E\\_CAPITALISMO.pdf](http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/ETICA_E_CAPITALISMO.pdf), acesso em: 16 Mar de 2012.

## Jóvenes en formación: entre el estímulo y el estigma social

María Alejandra Bowman<sup>150</sup>

### Resumo

El presente trabajo, retoma avances de mi tesis doctoral “La formación laboral y la educación básica en jóvenes de baja escolaridad”. Este estudio se enmarca en un proyecto de investigación más amplio: “Educación Básica Rural y de Jóvenes y Adultos. Políticas, actores y prácticas”, dirigido por la Dra. Elisa Cragolino y la Dra. M. del Carmen Lorenzatti. Mi estudio tiene un doble propósito: relevar las políticas públicas que se orientan a la formación laboral y la inclusión de los jóvenes en la educación básica, y realizar un estudio de caso, sobre un programa de empleo para jóvenes. La investigación que realizo es de corte cualitativo con una aproximación etnográfica, se nutre de los aportes de la Sociología, la Antropología y las Ciencias de la Educación. Para esta ponencia, presentaré brevemente la problemática abordada en mi tesis doctoral, luego me enfocaré en la experiencia que tomo como estudio de caso. Específicamente, con lo relacionado a los jóvenes destinatarios del programa y su tránsito por la implementación del mismo; quiénes son, qué hacen, a qué aspiran y puntualmente, cómo son mirados y percibidos por los demás actores responsables de la ejecución de la experiencia.

**Palabras clave:** Jóvenes, Educación, Programa de empleo.

### Introducción

El presente trabajo, retoma avances de mi tesis doctoral “La formación laboral y la educación básica en jóvenes de baja escolaridad”. Este estudio se enmarca en un proyecto de investigación más amplio: “Educación Básica Rural y de Jóvenes y Adultos. Políticas, actores y prácticas”, dirigido por la Dra. Elisa Cragolino y la Dra. M. del Carmen Lorenzatti.

Mi estudio tiene un doble propósito: relevar las políticas públicas que se orientan a la formación laboral y la inclusión de los jóvenes en la educación básica, y realizar un estudio de caso, sobre un programa de empleo para jóvenes. La investigación que realizo es de corte cualitativo con una aproximación etnográfica, se nutre de los aportes de la Sociología, la Antropología y las Ciencias de la Educación. El abordaje etnográfico me permite analizar sujetos y contextos, las condiciones sociales y las posibilidades materiales u objetivas y

---

<sup>150</sup> Lic. En Ciencias de la Educación. Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones y Educación Tecnológica (CONICET), con lugar de trabajo en el Centro de Investigaciones, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

simbólicas de los mismos. Tomo como estudio de caso, la experiencia piloto de Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo, desarrollada por primera vez en la provincia de Córdoba, en la ciudad de Villa Allende, durante 2009 y 2010. En el estudio en caso, se destaca la importancia de considerar los contextos locales. Se trata de comprender esta cotidianeidad tratando de encontrar indicios del contexto general, en las múltiples interacciones y relaciones de los sujetos entre sí.

Para esta ponencia, me enfocaré en el programa de empleo para jóvenes en el marco de las políticas y la experiencia local que tomo como estudio de caso. Específicamente, me centraré sobre la opción de “terminalidad educativa” que se presenta en el programa como parte constitutiva de la inclusión social que se pretende generar. Esta relación entre formación para el empleo y la educación, se da a través de la Educación de jóvenes y adultos. Para finalizar, analizaré algunas cuestiones relacionadas con los jóvenes destinatarios del programa y su tránsito por la implementación del mismo; quiénes son, qué hacen, a qué aspiran y puntualmente, cómo son mirados y percibidos por los demás actores responsables de la ejecución de la experiencia.

### **El programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo: marcos políticos de referencia**

En un trabajo anterior (Bowman y Caciorgna, 2009), expresábamos que teniendo como marco la Ley Nacional de Empleo (1991), se implementaron durante la década del noventa, diversos programas asistencialistas y focalizados de empleo y capacitación, dirigidos a desocupados de sectores pobres, aunque su cobertura nunca superó el 5/6% del nivel de desempleo. Fueron políticas concebidas de forma centralizada y siguiendo los lineamientos de los organismos internacionales (Banco Mundial, BID; CEPAL), que estuvieron dirigidas no a la erradicación sino apenas al “alivio de la pobreza extrema”, aceptando de hecho los diversos niveles de pobreza como un rasgo estructural de la sociedad.

También decíamos en aquel trabajo, que una de las principales críticas que se ha hecho sobre las políticas laborales de los noventa, en referencia a los jóvenes expulsados del sistema educativo, es que fueron tomados en consideración sólo desde el ámbito del trabajo, a través de la formación profesional entendida en un sentido restringido, como capacitación laboral.

El Plan Jefes y Jefas de Hogar, implementado a partir del 2002, se trató de un plan socio laboral de amplia cobertura, que implicó cambios en la orientación respecto de las políticas de los noventa, ya que exigía una *contraprestación* dirigida a completar la educación general básica y/o formación profesional, constituyéndose en una instancia de coordinación entre los sectores de Educación, Trabajo y Desarrollo Social.

A partir del año 2003, el gobierno de Néstor Kirchner, a través del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEySS) impulsó la puesta en marcha de políticas activas de empleo, entre las que destaca el “Plan Más y Mejor Trabajo”. Este Plan propuso como principal estrategia la articulación de las políticas activas mediante el desarrollo de Acuerdos Territoriales de Promoción del Empleo y de Acuerdos Sectoriales de Calificación<sup>151</sup>. Desde estos acuerdos, se dio fortalecimiento a la actual Red de Oficinas de Empleo Municipales, para promover el desarrollo de las *calificaciones* de la población trabajadora a través de procesos de certificación de competencias laborales y la promoción de una oferta de formación profesional de calidad; y, el desarrollo de un conjunto de herramientas para la promoción del empleo y la inserción laboral con base local o territorial<sup>152</sup> en los espacios locales.

Para responder a uno de los propósitos planeados de “favorecer la empleabilidad de los trabajadores desocupados que se encuentran en situación de desventaja frente al empleo” se propone alentar la **finalización de los estudios básicos** (primarios o secundarios) con su correspondiente certificación oficial. Ello se empezó a instrumentar desde el Programa de Formación para el Trabajo (2006). (Bowman y Caciorgna, 2009)

Estos programas, son el marco político desde donde se empezaron a implementar las prestaciones del “Jóvenes con Más y Mejor Trabajo”, impulsado por el MTEySS en el año 2008, destinado a jóvenes de 18 a 25 años sin empleo, con baja escolaridad.

Se propone “favorecer la inserción laboral de los jóvenes”, y describe a esta población como una de las franjas poblacionales que presentan mayores dificultades de inserción laboral.

Decidí enfocarme en el análisis de este programa, por las particularidades que asume el desarrollo de esta política en los objetivos que formulamos en el proyecto de mi investigación: analizar la relación entre formación laboral y educación básica en jóvenes de baja escolaridad.

### **Características principales del programa “Jóvenes con más y mejor trabajo”**

Se trata de un programa complejo, enmarcado en la política activa de empleo que lleva a cabo el MTEySS, enfocada a la población juvenil considerada socialmente vulnerable, que intenta incidir en las condiciones de empleabilidad a través del acceso a diversas prestaciones que operan como herramientas que propician la inserción laboral y educativa.

El principal objetivo del programa es “generar oportunidades de inclusión social y laboral de los jóvenes a través de acciones integradas que les permitan identificar el perfil profesional en

---

<sup>151</sup>“El Acuerdo Territorial De Promoción Del Empleo, Una Estrategia De Implementación Del Plan Integral Más Y Mejor Trabajo”. Secretaría De Empleo Dirección Nacional Del Sistema Federal De Empleo, 2007. Pág. <http://www.trabajo.gov.ar>

el cual deseen desempeñarse, finalizar su escolaridad básica obligatoria, realizar experiencias de formación y/o de prácticas calificantes en ambientes de trabajo, iniciar una actividad productiva de manera independiente o insertarse en un empleo.”<sup>153</sup>

El eje formativo, está compuesto por el “Proyecto de Orientación e Introducción al mundo del trabajo” (POI) que se desarrolla en una etapa de dos meses, a partir de la modalidad de talleres, en las temáticas siguientes: Construcción de un Proyecto Formativo y Ocupacional; Informática Básica; Derechos laborales y sociales; Condiciones de trabajo y salud ocupacional. Por otra parte, se compone del seguimiento de los Proyectos Formativos Ocupacionales. Además, se compone de la Formación Profesional que contempla la realización de cursos de capacitación que aumenten las calificaciones y permitan la certificación de las mismas.

Un dispositivo importante que se suma, es el componente educativo, a través de lo que se considera la “terminalidad educativa”, destinada a aquellos jóvenes que no han finalizado la escolaridad básica obligatoria.

Si bien las prestaciones enfatizan el aspecto de formación y capacitación, existen otros componentes de intervención que se orientan a la inserción laboral en el mercado de trabajo como, por ejemplo, las prácticas de entrenamiento laboral en empresas y el desarrollo de emprendimientos productivos.

Un dato importante sobre este programa, es que prevé una ayuda económica para cada prestación, que varía de acuerdo a las diversas acciones que se realicen dentro del mismo, los jóvenes reciben por ello sumas dinerarias no remunerativas mediante el mecanismo de pago directo, para lo cual se les entrega una tarjeta magnética personal e intransferible. Estas ayudas económicas no son compatibles con otros subsidios del estado.

Según Jacinto (2010), en contraposición a las políticas pasivas de empleo de los noventa (subsidios al desempleo e indemnizaciones), en los últimos años se han desplegado experiencias que han girado hacia un modelo de activación de los sujetos beneficiarios, al otorgarles herramientas formativas para moverse en el mercado de trabajo y generando oportunidades de empleo a través de los emprendimientos independientes.

### **Implementación del programa en la provincia de Córdoba: algunas particularidades Villa Allende como espacio local**

En nuestra provincia, se desarrolló el programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo, por primera vez en 2009, en la localidad de Villa Allende, lugar que dista sólo 19 Km de la ciudad de Córdoba, con una población de 27.000 habitantes aproximadamente.

---

<sup>153</sup> <http://trabajo.gov.ar/>

Este espacio local, tiene la particularidad de estar fuertemente ligado al turismo por ser la puerta de entrada a las sierras chicas de Córdoba, además posee en un vínculo estrecho con la ciudad de Córdoba estando conectadas por dos avenidas muy importantes.

En los últimos años, ha vivido una verdadera revolución comercial: instalación de un shopping, un mall (Carrefour), comercios, locales de servicios y múltiples emprendimientos inmobiliarios que proliferan a la par de muchos barrios cerrados.

El predio del “Córdoba Golf Club” es un distintivo tradicional de la localidad, es considerada una de las mejores canchas de golf del país, denominada la “Catedral del Golf”. En este club, en sus más de 80 años, han jugado los mejores jugadores del mundo.

Paralelamente a estos espacios, se fueron conformando en la zona periférica de la ciudad, algunos barrios populares con una población ciudadana considerada socialmente vulnerable. Uno de esos barrios emblemáticos atravesados por la pobreza, es Villa Las Polinesias, que fue en sus orígenes el basural municipal, convertido luego en villa, y actualmente en un barrio popular con algunas conquistas estructurales como el agua potable, la casas con baños, algunas calles de asfalto y una serie de servicios inexistentes hasta hace algunos años, como centros educativos y de salud.

### **Actores responsables en la trama institucional**

En esta localidad, la primera experiencia del programa, estuvo atravesada por una diversidad de actores territoriales que fueron convocados para la implementación de la primera experiencia en la provincia: los jóvenes, la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), la Oficina de Empleo de Villa Allende, y la Gerencia de Capacitación Laboral sede Córdoba dependiente del MTEySS.

La multiplicidad de actores, se relaciona directamente con los lineamientos de la política pública de los últimos años que intenta vincular diferentes ámbitos, actores e instituciones, a través de los “acuerdos territoriales y sectoriales” antes mencionados.

Una de las principales estrategias llevadas a cabo por el gobierno nacional, en relación con las políticas públicas, fue la adopción de un enfoque basado en la articulación de políticas y actores: “El Ministerio de Trabajo retoma un rol dinámico interviniendo en materia de política laboral, de ingresos, de empleo y capacitación, de fortalecimiento del diálogo social y de la negociación colectiva; pasa de la administración de planes sociales a proponer, coordinar y ejecutar políticas laborales.” (Trabajo y Empleo en el Bicentenario, documento oficial)

La Universidad Nacional de Córdoba (UNC), desde el Subprograma de Políticas Sociales, Trabajo y Empleo de la Secretaría de Extensión Universitaria, fue la encargada de convocar y llevar a cabo el proceso de selección de los coordinadores, docentes y auxiliares para cada uno

de los cuatro (4) talleres de formación para el trabajo que se propone la primera etapa el programa.

La UNC se hizo cargo del POI en fases diferentes, en 2009: Junio- Agosto, y Octubre-Diciembre; y en una tercera fase en 2010: junio, julio y agosto.

La principal intervención se destaca en las siguientes acciones llevadas a cabo: asesoramiento y seguimiento en terreno durante la implementación de los talleres, comunicación telefónica y electrónica de manera permanente para la atención de inquietudes y demandas, realización de reuniones quincenales con docentes y auxiliares de los distintos módulos a fin de realizar evaluaciones en avance y elaborar planificaciones colectivas inter-módulos de los encuentros futuros, respetando las particularidades de cada grupo.

Por su parte, la Oficina de Empleo de Villa Allende, cumplió diversas funciones, entre ellas las relacionadas con la convocatoria destinada a los/as jóvenes a quienes está orientado el programa, realización de entrevistas que serían insumo diagnóstico para disponer del perfil de los/as jóvenes. Los agentes de la oficina, desarrollaron funciones administrativas vinculadas con el cobro de las becas, emisión y entrega de tarjetas, fechas de cobro, etc.

Por otra parte, se establecieron lazos ligados a la gestión de las prestaciones previstas en el programa con las instituciones públicas de formación profesional (Ceder<sup>154</sup>), empresas, comercios, etc. para la realización de prácticas de entrenamiento laboral o también denominadas calificantes, contratación de equipo para la formación en la elaboración y puesta en marcha de emprendimientos productivos, así como las instituciones educativas locales.

Según actores entrevistados, en la primera fase de implementación del programa fue muy difícil articular el funcionamiento entre los distintos responsables del programa ya que se insistía por parte de los organismos locales (como la oficina de empleo) que “la Universidad” sólo se aboque a la etapa de formación para el trabajo: “sobre todo en la primera fase donde se hizo más visible un funcionamiento fragmentado es decir se evidenciaba por parte de la oficina de empleo que la “Universidad” está en la instancia inicial de capacitación y luego se desvincula del Programa... esto dificultó una mirada más integral del Programa que habilitara posibilidades de articulación y un acompañamiento más contextualizado de los/as jóvenes sin que ello implicara desconocer o “interferir” en las funciones de cada uno de los actores institucionales involucrados” (Entrevista a coordinador del POI).

Se menciona también, la dificultad de acceso a la información que posee y maneja la Oficina de Empleo de la Municipalidad. Por ejemplo, talleristas de la UNC sostienen no haber contado con la información diagnóstica de los jóvenes antes de iniciar el proceso de capacitación, requisito del programa y de los acuerdos entre los actores institucionales involucrados en la

---

<sup>154</sup> Centros de Desarrollo Regional. Instituciones de Formación Profesional de la Provincia de Córdoba. [http://formacionprofesional.cba.gov.ar/instituciones\\_provinciales.html](http://formacionprofesional.cba.gov.ar/instituciones_provinciales.html)

implementación del mismo. Asimismo, aseguran que tampoco se contó en la fase inicial con información acerca de la disponibilidad de vacantes de aprendizaje en el municipio, las prácticas calificantes de los jóvenes, las ayudas sociales y las pasantías de trabajo posibles: “el equipo coordinador del programa (POI) encontró también dificultades de acceder a dicha información, considero que esto podría estar relacionado por un lado con la dificultades en la gestión misma de las prestaciones previstas por el Programa por parte de la Oficina de empleo, particularmente las prácticas calificantes como los cursos de formación fueron insuficientes y en muchas ocasiones alejadas de los intereses, necesidades y proyectos formativos y ocupacionales elaborados por los/as jóvenes”. (Entrevista a tallerista en la primera fase y coordinador en fases siguientes).

### **La educación como opción y las becas como estímulos.**

Una vez finalizada la etapa inicial, de dos meses, de la formación que propone el POI, los jóvenes que por diversas razones no finalizaron la educación básica obligatoria, pueden optar por la vuelta al sistema educativo a través de la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos. La EDJA de nivel medio, les ofrece tres alternativas para finalizar sus estudios: la modalidad presencial que tiene un trayecto de tres años; la modalidad semipresencial de dos años y medio aproximadamente de duración y el plan FINES (Plan Finalización de Estudios Primarios y Secundarios)<sup>155</sup>.

Según datos, que fueron brindados desde la coordinación del programa de empleo en la ciudad de Villa Allende, durante el año 2009 -2010, de un total de 700 jóvenes inscriptos en el programa, hubo 322 jóvenes inscriptos en la escuela de jóvenes y adultos.

Según la coordinación del programa, efectivamente el tema central por el que los jóvenes deciden participar de la experiencia, está asociado al mundo del trabajo, ya sea desde la perspectiva de la formación como de la inserción; sin embargo, la posibilidad de la escolaridad también presenta un porcentaje relevante, en este sentido, el programa es significado como una posibilidad para dar continuidad a la escolaridad, a la reinserción escolar en el caso de los/as jóvenes que habían abandonado la misma, así como también iniciar la trayectoria educativa de nivel medio para aquellos jóvenes que no han podido realizar el tramo obligatorio.

---

<sup>155</sup> El Plan Fines no es estrictamente una oferta de la EDJA, pero sí es una de las vías desde dónde se ofrece la terminalidad educativa. Está destinado a los jóvenes y adultos, mayores de 18 años, que no iniciaron o no terminaron la primaria o la secundaria. En una primera etapa (2008 – 2009), sólo estuvo abocado a los jóvenes de 18 a 25 años que habiendo cursado el último año del secundario, hayan quedado debiendo materias. La última etapa (2009 – 2011), prevé la misma opción para los mayores de 25 años. Información obtenida en: [http://fines.educ.ar/acerca/que\\_es\\_el\\_plan\\_fines.php](http://fines.educ.ar/acerca/que_es_el_plan_fines.php)

Según el informe de la UNC (SEU, 2010) “desde un análisis cualitativo, en la construcción de los proyectos formativos de los jóvenes aparecen como objetivo y metas centrales la posibilidad de encontrar un buen o mejor trabajo, y/o finalizar la escuela, a su vez, en su mayoría, la terminalidad educativa aparece como una herramienta para obtener un buen o mejor trabajo.”

Si bien varios jóvenes manifiestan muchas críticas hacia la escuela, reconocen a dicha institución su importancia como movilidad social, dicho con sus propias palabras: “ayuda al futuro”, “demasiado importante para el resto de la vida”, “aprender a escribir, leer, comprender para cuando es más grande”. La evaluación que realizan de la educación es positiva ya que es visualizada como un canal válido, legítimo de movilidad social y más específicamente para conseguir mejores puestos de trabajo.

En relación con las demás prestaciones, la finalización de los estudios a través de la escuela de adultos, se convierte en una opción de importancia.

Un dato que también aparece como relevante, es el gran porcentaje de jóvenes que refieren decidir su adhesión al programa por el dinero, por la ayuda económica que reciben.

Los talleristas entrevistados hacen alusión de forma reiterada, a la expresión de los jóvenes de percibir la beca como un estímulo para seguir en la búsqueda de un futuro mejor. La ayuda económica ofrece una oportunidad para poder sostenerse en los espacios formativos que propone el programa, aunque en muchos casos, los jóvenes expresen que es insuficiente su monto.

Los estipendios en concepto de dinero que ofrece el programa, se convierten en herramientas que permiten apostar la continuación de los estudios, sin embargo, como veremos más adelante también se convierten en una marca social difícil de quitar.

### **Impacto escolar y estigmas sociales**

La gran concurrencia de jóvenes inscriptos en el espacio escolar de la EDJA, ha generado un doble impacto en la escuela que ha recibido a estos jóvenes. Si bien en la localidad de Villa Allende existen varias instituciones nivel medio de adultos, sólo una de ellas es la que ha convenido con las carteras educativas, recibir a los jóvenes que forman parte del programa Jóvenes con más y mejor trabajo.

El impacto está relacionado al voluminoso número de jóvenes, pero además, al perfil y a las características que describen quiénes son estos jóvenes y cómo son percibidos por algunos de los docentes de ese ámbito escolar. .

Por un lado, hubo una explosión de matrícula en una escuela que estaba acostumbrada a tener pocos alumnos habitualmente, esto hizo que los profesores –sobre todo aquellos del sistema

semipresencial y del Fines<sup>156</sup>- debieran adecuar las tutorías y canalizar las dudas a través de distintas estrategias. Un docente de la escuela expresa al respecto: “fue una avalancha, llegué a tener 50 alumnos, de 7 u 8 que tenía”.

Esta situación produjo algunas alteraciones en el trabajo con los módulos (que son 12 en total) y supresión de la supervisión de ciertos contenidos debido al gran número de jóvenes que comenzaron a asistir a las tutorías.

Si bien en la escuela, los jóvenes del programa eran acompañados por una trabajadora social (una tutora), que tenía como función hacer un seguimiento del desempeño, rendimiento y regularidad de los jóvenes en la institución escolar, también fue una circunstancia que dejó en evidencia la soledad que vive el profesor tutor frente a la tarea de la modalidad semipresencial que desarrolla, y la precariedad laboral de un docente que debe barajar nuevas estrategias didáctico pedagógicas a la hora de hacer frente a las demandas de un numeroso grupo de alumnos con trayectorias educativas diversas y acomodarse a un grupo significativamente nuevo y numeroso en dos días a la semana.

En este sentido un docente expresa: “Es un mecanismo bastante tramposo porque flexibiliza la tarea docente, porque el docente tutor termina siendo tutor de todos los módulos, a ver... el presencial debería ser 3 años y deberían poner un docente para cubrir las horas cátedra en primero, otro en segundo, otro en tercero... en este plan ponen un solo docente que con 4 hs cátedra -que en realidad no son 4 hs cátedra tradicionales (...) Por la modalidad a distancia, los docentes terminamos dando 4 hs cátedra equivalentes a 5 hs cátedra en realidad, porque estamos de 19 a 22, pero además el mismo docente termina siendo un policurso, un multicurso, como el pinche digamos... porque terminas dando desde el primer año al tercer año del Cenma porque vos das todos los módulos, ¿qué solución le encontramos nosotros? Bueno yo separé hoy de 19 a 20,10 doy el módulo 1 que es el más numeroso, y de 20, 20 a 21,30 doy 2 y 3, y después doy los demás que son menos numerosos Lengua es una materia que está en casi todos los módulos, tiene una carga horaria como Matemática, es como una troncal, entonces digamos ahí hay un primer problema de base que es ese que es la sobrecarga del docente, que tiene que atender alumnos ehhh 30 alumnos del modulo 1 que recién ingresan en el mismo día tiene que atender también los del módulo 2, 3... yo los tengo separados, estructurados, tengo puesto, arrancan conmigo los del módulo 1 hasta las 20,10 hs. y ahí dejan de trabajar conmigo y trabajan con Naturales y de ahí vienen los del otro módulo

---

<sup>156</sup> Tanto el sistema semipresencial como el Fines, se basan en una metodología de tutorías, es decir, no se dan clases sino que dos veces a la semana, se realiza un asesoramiento sobre las dudas que plantea el trabajo con módulos. En estas dos modalidades, los módulos o manuales, cumplen una función central en el proceso de aprendizaje.

que estaban trabajando con Naturales, tenemos un trueque... ¿me explico?”. (Entrevista a docente del CENMA<sup>157</sup>)

Por otro lado, mencionamos anteriormente el impacto en cuanto a los perfiles de los jóvenes participantes del programa de empleo.

Puntualmente, nos referimos a la resistencia por parte de un grupo de profesores que no estaban de acuerdo con la incorporación de estos jóvenes, entre algunos de los motivos expresaron “no vienen a la escuela a estudiar, vienen acá porque les pagan”, “estos negros vagos que vienen acá por el plan”, “estos chicos siempre son un problema”, entre otros. No sólo se enfrentan al prejuicio del propio cuerpo docente, sino que además sus propios compañeros (los que ya asistían a la escuela) tendrán ese mismo discurso hacia ellos.

El conflicto además se sucedió, porque inicialmente sobrevolaba la idea de que los docentes deberían realizar las tutorías en el espacio barrial de los jóvenes, un lugar considerado “marginal”, sin frecuencia del transporte público y “complicado” desde la mirada de los profesores.

Estos jóvenes vienen con marcas sociales muy arraigadas en esta localidad, debido a su condición social y económica. En su mayoría, los jóvenes beneficiarios del programa, provienen de Villa Las Polinesias, un espacio emblemático de la pobreza de la periferia de la ciudad, “el más pobre”, “el más inseguro” según las autoridades.

Esta situación deja al descubierto, el estigma social que pesa sobre estos jóvenes, por parte de un sector de la sociedad que los considera vulnerables en teoría, y un problema en la práctica. Algunos de estos chicos han sido expulsados de las escuelas secundarias locales por “conflictivos”, otros, han abandonado por tener que trabajar y algunas de las chicas porque han sido mamás. Son jóvenes que tienen entre 18 y 25 años, no son desempleados sino que trabajan en el mercado informal de la economía, muchos de ellos como albañiles y ayudantes de albañilería, jardineros, y pileteros de los countrys de la localidad. Muchas de las jóvenes son empleadas domésticas, amas de casa, y niñeras. Algunas de ellas sueñan con ser peluqueras, trabajar de cajeras o atender un comercio en el shopping que inauguró hace un año, son espacios que por no tener “buena presencia” les son negados. Muchos de los varones aspiran a un trabajo estable en los supermercados y en el mejor de los casos, en los frigoríficos de la zona.

Uno de los talleristas entrevistados nos expresa: “estos son los chicos que nadie quiere recibir, son los alumnos problema, los conflictivos, los que visten como wachiturros<sup>158</sup> en una ciudad cada vez más adinerada y donde se hacen cada vez más barrios cerrados”.

---

<sup>157</sup> Centro enseñanza de nivel medio de adultos

<sup>158</sup> Los Wachiturros son una banda musical juvenil, considerados dentro del género de la cumbia villera, surgidos en discotecas del oeste del conurbano de Buenos Aires. El nombre proviene de la combinación de 2 palabras: Wachi (deformación del diminutivo irregular de “guacho”, que en lunfardo significa “huérfano” o “bastardo” y

La marca de la pobreza y de pertenecer a un plan social, en este caso de empleo, los convierte en los jóvenes que nadie quiere recibir en sus instituciones. No es sólo una sensación, es explícito en el discurso de algunos profesores del CENMA que se resistieron inicialmente a que ingresen a la escuela de adultos. Finalmente, fue una batalla ganada por los jóvenes en tanto, el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba se vio obligado a expedirse a favor de la inclusión de los mismos, de forma indeclinable.

El concepto de estigma, ha sido analizado a partir de un trabajo de investigación micro sociológico por Erwin Goffman (2006), uno de las grandes representantes de los estudios de interacción microsociales, quien brinda algunas herramientas para entender cómo funcionan, desde un estudio donde desmenuza la condición de individuos social e históricamente marcados por el estigma social y los mecanismos de aceptación y exclusión a los que están sometidos.

Goffman habla de tres tipos de estigmas: las deformaciones físicas; los defectos del carácter que se perciben como falta de voluntad, pasiones antinaturales, deshonestidad, etc., que se refieren a enfermedades mentales, adicciones, homosexualidad, desempleo; estigmas tribales de raza, nación, religión, susceptibles de ser transmitidos por herencia y contaminar a los miembros de una familia.

El término estigma es utilizado para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador. Sin embargo lo importante es tener en cuenta las relaciones, ya que un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor puede confirmar la normalidad de otro, según sea el contexto. El estigma conlleva una doble perspectiva: la de los desacreditados cuya calidad de diferente es conocida o resulta evidente en el acto (señales en el cuerpo o minusvalías o deficiencias) y la de los desacreditables cuya diferencia no es conocida ni inmediatamente perceptible.

El estigma implica no tanto conjuntos de individuos concretos separables en dos grupos, normales y estigmatizados, sino un penetrante proceso social de dos roles en los que el individuo participa, al menos en algunos contextos y en algunas fases de la vida. El normal y el estigmatizado no son personas, son perspectivas.

## **Reflexiones finales**

El programa de empleo que analizo, puede considerarse parte de una política pública focalizada compleja, por sus diversos componentes. Por un lado, apunta a un eje formativo

---

por desplazamiento semántico viene a denotar "pibe", "persona muy joven") y turro (que en lunfardo significa: "incapaz", "inepto", "mala persona", "sinvergüenza", "desfachatado". El grupo se caracteriza por usar peinados que los diferencian y marcar tendencias en la moda: uso de gorras, zapatillas y remeras de la marca Lacoste, considerada de estatus para consumidores de alto poder adquisitivo. <http://www.loswachiturros.com/>

(formación profesional y educación) tal describimos y por otro, a la inserción laboral en el mercado de trabajo.

La terminalidad educativa a través de la modalidad de la EDJA, se convierte en una de las opciones del programa que se presentan como “éxito”. La vuelta a la escuela se vive por parte de los jóvenes como el puente hacia un “mejor” trabajo, hacia un “buen” trabajo.

La elección de la finalización de los estudios básicos obligatorios para los jóvenes, viene de la mano de un estipendio económico que es significado como un aliciente, como un estímulo, aunque se considere en muchos casos como insuficiente.

Hay dos cuestiones que están ligadas a la incorporación de los jóvenes a la escuela que se viven como conflictos: la modalidad a distancia y el trabajo con los módulos, que propone un aprendizaje más bien autónomo para el sujeto que aprende; y además otras cuestiones relacionadas a las imágenes y percepciones sociales que circulan en torno a la marginalidad, a la pobreza y a todo lo que éstos jóvenes condensan en sus historias de vida (no haber terminado la educación obligatoria, no tener trabajo, ser pobre, vivir en la villa, pertenecer a un plan social, etc.).

Estas vivencias y percepciones sobre los jóvenes, permiten pensar en la compleja idea acerca de la inclusión y exclusión como parte de un mismo proceso: Un proyecto político que se propone generar oportunidades de inclusión social, se ve interpelado por un campo de fuerzas de diversa índole entre los actores que participan, resignificando por completo la letra de los textos que prescriben la política (Jacinto, 2010), postulando una tensión permanente entre quienes forman parte de la revisión e implementación de la misma.

## Referencias bibliográficas

### Libros

GOFFMAN, Erwin. (2006) *“Estigma. La identidad deteriorada.”* Amorrortu Editores. Buenos Aires.

JACINTO, Claudia. (2010). *“La Construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades”*. Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo. (PREJET-IDES) Editorial Teseo. Buenos Aires.

### Ponencia

BOWMAN Y CACIORGNA (2009), *“Formación para el trabajo y juventud en las políticas activas de empleo”*. VI Encuentro Interdisciplinario las Ciencias Sociales y Humanas en Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón”. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

**Páginas web:**

**Plan Fines.** [http://fines.educ.ar/acerca/que\\_es\\_el\\_plan\\_fines.php](http://fines.educ.ar/acerca/que_es_el_plan_fines.php)

**Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación.**  
<http://www.trabajo.gov.ar>

**Centros de Desarrollo Regional. Instituciones de Formación Profesional de la Provincia de Córdoba.** [http://formacionprofesional.cba.gov.ar/instituciones\\_provinciales.html](http://formacionprofesional.cba.gov.ar/instituciones_provinciales.html)

**Documentos:**

Resolución MTEySS 497 – 2008 Jóvenes con Más Y Mejor Trabajo

Informe final 2010. Secretaría de Extensión Universitaria. Programa Políticas Sociales, Trabajo y Empleo.

Trabajo y Empleo en el Bicentenario (2010), documento oficial del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación.

## Os Jovens e as (im) possibilidades de acesso ao primeiro emprego

Maria da Anunciação Conceição Silva<sup>159</sup>

### Resumo

Este artigo é parte integrante da minha dissertação de mestrado cujo objetivo foi investigar como duas Organizações Não Governamentais, situadas na cidade de Salvador – Bahia, articulam a relação entre Arte e Educação e o acesso ao primeiro emprego. A pesquisa foi desenvolvida com 40 jovens de ambos os sexos, com idade entre 16 a 24 anos, moradores de comunidades de baixa renda, coordenadores e instrutores. Foi utilizada entrevistas semi-estruturadas e desenvolvidas metodologia de Estudo de Caso para análise dos dados da pesquisa e aplicada. Os resultados indicam a importância da Arte-Educação como metodologia político-educativo favorecedora de uma visão social mais ampla acerca dos artefatos políticos que interferem no acesso dos jovens ao primeiro emprego, ao tempo em que possibilita desenvolver a estima pessoal criando canais transgressores aos estereótipos sociais existentes. Neste evento apresento as relações dos jovens com as ONGs e as (im) possibilidades de acesso ao primeiro emprego.

**Palavras-Chave:** Juventude, ONGs e trabalho

### Introdução

Este artigo é parte integrante da minha dissertação de mestrado estrutura-se da seguinte forma: inicialmente apresento uma abordagem sobre a gênese e o legado sociopolítico das ONGs; em seguida, enfatizo a importância das metodologias de Educação para cidadania utilizada por essas organizações. Analiso a Juventude e acesso ao trabalho destacando o conceito de juventude e suas implicações, faço uma breve abordagem sobre a centralidade do trabalho, por fim são apresentadas as entrevistas, as análises dos dados e as contribuições das ONGs para o acesso deste público ao primeiro emprego.

---

<sup>159</sup> Mestra em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social pela Fundação Visconde de Cairu.

## I – A gênese e o legado sócio política da ONGs

O termo Organização Não- Governamental (ONG) é uma expressão criada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1940. Refere-se a organizações sem fins lucrativos, auto-geridas, estruturadas por quadros de pessoal responsáveis pela realização de atividades e desempenho de funções, a partir de rotinas padronizadas. Além disso, organizações deste tipo não pertencem ao Estado e costumam nascer no seio da sociedade civil, oriundas ou não dos movimentos sociais. O termo foi popularizado no território brasileiro a partir da II Conferência Mundial de Meio Ambiente, ocorrida no Rio de Janeiro em 1992, mais conhecida como ECO 92. Entretanto, a origem das ONGs no Brasil está ligada à resistência civil ao golpe militar de 1964, em que parcelas das elites sociais reforçavam um processo de desarticulação de movimentos sociais e dos programas de educação popular existentes.

Neste período, os Centros de Educação Popular, liderados por ativistas políticos de esquerda, passaram a rearticular lutas e a desenvolver programas de educação, numa via contrária às idéias disseminadas pelo aparelho ideológico do Estado. Esta perspectiva, assumida por algumas ONGs do período, caracteriza o que Pontual (1986) chama de Etapa de Resistência. Sobre o termo ONG, Landim (2001:23) expressa:

O termo internacionalizado ONG ganhou reconhecimento no país enquanto categoria social ao distinguir um conjunto de organizações *suis generis* que guardavam certas características, posições e papéis análogos no Brasil e em diversas sociedades latino-americanas.

Fernandes e Piquet (1992, p. 38) são concordes com a definição apresentada por Landim, ao afirmarem que “[...] as ONGs são uma inovação institucional da esquerda brasileira.” Para Fernandes (2002, p. 36), “[...] seriam alternativas às práticas institucionais características das universidades, igrejas e partidos de esquerda.” O reconhecimento e a visibilidade social dessas organizações, entretanto, só foram evidenciados no decorrer da década de 80. Resultaram do investimento conjunto de pessoas e entidades, ativistas dos movimentos populares e/ou partidos de esquerda que tomaram para si a responsabilidade de mobilizar cidadãos comuns durante o processo de democratização e abertura política, com propostas de transformações sociais focadas em segmentos populacionais economicamente excluídos. As ONGs, a partir de então, tornaram-se responsáveis pela abertura de espaços de participação a diversos grupos sociais no âmbito da esfera pública, quanto a discussões e decisões. No papel de mobilizadoras e fomentadoras de ações comunitárias, sociais, políticas têm se articulado entre os mais variados segmentos da sociedade, inclusive entre os jovens.

Nesse período de reabertura política em que as ONGs passam a fazer parte do cenário brasileiro, surgem outras organizações e articulações não governamentais, cujos

destaques são a Central Única dos Trabalhadores (CUT), o Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais, o Movimento dos Sem Terra (MST) e movimentos ambientalistas e grupos de mobilização de mulheres. Na década seguinte, dão-se a conhecer o Fórum Sul de ONGs e a Associação Brasileira de Organizações Não governamentais (ABONG). Decorrente da totalidade dos movimentos em prol do fortalecimento de grupos autogestores, com vistas à reversão das dificuldades dos segmentos populacionais excluídos de ocupar espaços geradores de mudanças sociais, instala-se um novo cenário em relação às desigualdades sociopolíticas. As ONGs e os movimentos sociais passam a “[...] definir e compreender a pobreza em suas várias dimensões e, também, tornar transparente o número da população excluída das políticas públicas e dos direitos sociais previstos e assegurados pelas políticas públicas e pela Constituição Federal” (NERI, 2005, p. 16).

Quando o governo, arraigado de valores neoliberais, se nega a assumir ações políticas e sociais de sua competência, a sociedade civil organizada se manifesta passando a assumi-las, como é o caso brasileiro. Assim, na década de 90, com o processo democrático instalado e as frequentes ações das ONGs em busca de possíveis soluções para o enfrentamento da pobreza e garantia do exercício dos direitos humanos fundamentais, ampliam-se o número de ONGs as articulações e ações que estas desenvolvem.

### **A Concepção de Educação para Cidadania nas ONGs**

Após o golpe militar de 1964, as ONGs passaram a se dedicar à defesa dos direitos humanos e à educação popular, realizando trabalhos junto a setores populacionais mais carentes. Nos anos 80, com o processo de redemocratização do país, estas organizações ampliaram sua articulação junto aos diferentes movimentos sociais. Cury (1998) e Saviani (1997) afirmam que nos anos 90 é que se dará a oficialização da entrada das ONGs no sistema educacional brasileiro, através da Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. O artigo primeiro dessa Lei inclui que processos educativos formais possam ocorrer em diferentes espaços, inclusive em organizações da sociedade civil. Uma das principais consequências desse ato no processo de reforma da educação brasileira foi à abertura à participação da sociedade civil nos programas educacionais.

Tais organizações passaram a assumir, de forma mais acentuada, a educação, principalmente no que tange à educação de adultos e à educação infantil, áreas tidas como de maior carência. Embora as ONGs voltadas à educação profissional tenham atuação mais expressiva após a criação da Secretaria Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR), o mesmo não ocorre com as que atuam na educação informal através de atividade da educação para cidadania, objeto principal deste estudo. Nas ONGs, pesquisadas os currículos e

os processos educativos são estruturados de forma contextualizada, o que implica em reflexão e análise de cada realidade de forma específica, em um sentido dinâmico. Parte-se da ideia de que o processo educativo é melhor impulsionado quando se leva em conta e se compreende a realidade social em que o sujeito da aprendizagem está inserido. Por mais elementar que seja uma atividade educativa, esta surge como resposta ou reflexão acerca dos problemas cotidianos. Neste sentido, a prática educativa se dá através do movimento sistêmico entre o sujeito, o objeto de estudo e novamente o sujeito que, assimilando novos saberes, tem maiores probabilidades de compreender e relacionar-se consigo e com a realidade no seu entorno, de forma participativa, crítica e construtiva.

Este processo permite ao sujeito da aprendizagem filtrar elementos prioritários dentro dos processos de produção e reprodução social. Isto faz com que a educação assuma uma função social específica, que é provocar o exercício da cidadania ativa. Entende-se, portanto, que o direito ao saber e ao conhecimento é um dos meios possíveis de garantir o direito e o respeito à diversidade e justiça social. Com base nos princípios de cidadania ativa, as ONGs constroem uma prática pedagógica interdisciplinar, oportunizando ao sujeito um exercício gradual de cidadania política, resultado de reflexões lúdicas, democráticas e participativas. É neste terreno que a Arte-Educação ganha relevância, à medida que prioriza e estabelece uma conexão dialógica entre questões cotidianas e linguagens artísticas.

Outra vertente, que fortalece seus objetivos pedagógicos, advém de não comungarem com as práticas pedagógicas tradicionais. Em sua maioria, são lineares e monoculturais e, quando postas em práticas, criam e/ou reforçam desigualdades sociais e mantêm privilégios de grupos dominantes. No processo educativo desenvolvido pelas ONGs, decorrente de uma simbiose de saberes e fazeres lúdico-pedagógicos, tem a possibilidade de resgatar novas formas de percepções, o que favorece o estabelecimento de relações mais autônomas com as diversas instâncias da vida.

Nos trabalhos realizados pelas ONGs, a visão educativa remete aos princípios postulados por Freire (1998), os quais defendem uma educação emancipatória. Nessas organizações as práticas são possíveis, seja pelas condições educacionais geradas pela informalidade dos processos educativos, seja pela valorização da diversidade-cultural com uso de metodologias lúdico-pedagógicas que oportunizam igualdade de oportunidades de vida, educação e trabalho entre diferentes sujeitos da aprendizagem.

Buffa (2002) afirma que não é fácil abordar teoricamente a ideia de uma educação para o desenvolvimento numa realidade tão complexa como a brasileira, imersa em acentuadas desigualdades. Seu argumento apoia-se na diversidade de fatores que interferem na dinâmica socioeconômica do país e que, por isso, causa um distanciamento de grupos ou segmentos populacionais quanto ao acesso às condições mínimas para uma educação de

qualidade. As referidas desigualdades são sofridas muitas vezes, e em grande medida, por jovens pertencentes a contextos de baixa renda. Para Morin (2000), teórico da complexidade, a exigência da era planetária é pensar a globalidade, a relação entre o saber e o fazer, o todo e suas partes, a multidimensionalidade necessária para se entender e se relacionar em um contexto global, complexo. Aborda ainda a relação entre indivíduos e sociedade, interação esta que poderá conduzir o indivíduo a uma compreensão sistêmica de que o todo é constituído pelas partes que vivenciam impactos em decorrência dessa relação. Ou seja: influencia e é por ela influenciado, o que significa reflete e refrata.

Logo, a educação torna-se um meio dinâmico de interlocução entre sujeito e saber, cujas bases se assentam no processo de assimilação e tomada de consciência crítica pelo indivíduo acerca do que a sociedade é capaz de produzir e reproduzir, construir e excluir, uma rede de contínua mutação em que a matéria prima a ser transformada é o sujeito da aprendizagem. No caso específico das ONGs, pesquisadas, os processos educativos materializam-se por meio da atuação do sujeito em direção ao exercício de uma cidadania ativa, o que envolve análise mais atenta e maior responsabilidade junto aos grupos envolvidos. Os coordenadores acreditam que o uso das metodologias de Arte-Educação possibilita novas percepções de mundo e de pertencimento. Ao articular saberes entre Arte e Educação, várias áreas do conhecimento podem ser interseccionadas, tais como: saúde, cultura, sexualidade, gênero, etnia, cidadania, juventude, trabalho, cultura brasileira, educação, violência e drogadição. Essas áreas e temáticas são recorrentes e, por isso, envolvem demanda cotidianas vivenciadas entre os jovens, por isto, são analisados de forma interdisciplinar, provocando quebra de paradigmas.

*Possibilitar aos adolescentes e jovens a ler, perceber e interagir com diferentes fontes de informações através da Arte. É uma via necessária e criativa que utilizamos no Buscapé e que tem contribuído para (re) significar as diferentes percepções do processo educativo. (Coordenadora pedagógica da ONG Vida Brasil, sexo feminino, soteropolitana).*

Percebe-se, a partir das entrevistas com os coordenadores, que as metodologias de Arte-Educação funcionam como uma interface das discussões presentes no currículo oculto e invisibilizadas na educação formal. Ademais, dentre os vários entraves vivenciados na educação formal encontram-se as discriminações raciais e o racismo que muito embora se inscrevam de modo distinto nas diversas esferas da sociedade, sempre resultando em mecanismos de exclusões e desigualdades sociais para os indivíduos e grupos que são alvos preferenciais. Nas ONGs, apresentam metodologias e práticas favorecedoras do respeito à equidade visam à reparação e compreensão mais ampla e crítica sobre questões que atingem

cotidianamente são, portanto, ideais e valores que ultrapassaram as fronteiras da educação formal para se tornarem verdadeiros valores a serem conquistados por todos (as) que se orientam por princípios de participação e práticas equânimes da cidadania ativa.

*As metodologias utilizadas nas atividades de Arte-Educação permitem o resgate ancestral dos matizes culturais, étnicos e raciais da população negra, evidenciando como o processo escravocrata contribuiu para nos excluir dos espaços de poder (Coordenadora pedagógica do CRIA, sexo feminino, baiana).*

Assim sendo, pode-se afirmar que a Arte-Educação é uma metodologia bastante profícua ao universo das organizações pesquisadas. Duarte (1994, p. 14), assegura que a “Arte-Educação não significa a aprendizagem de uma técnica, num dado ramo das artes, antes quer significar uma educação que tenha a arte como um dos seus principais aliados.” Por meio dela é grande a probabilidade de situações emblemáticas inerentes à educação formal serem analisadas em uma perspectiva lúdica e coletiva, favorecendo a reflexão e a crítica.

### **A relação entre Juventude e trabalho**

Em abordagens sobre os jovens, há uma variabilidade de considerações a respeito de classes sociais, gênero e geração. No caso deste estudo, foram entrevistados, apenas jovens moradores de bairros populares, estudantes de escolas públicas, faixa etária entre 16 a 24 anos, de ambos os sexos, residentes na cidade do Salvador, Bahia. Elementos emblemáticos na compreensão do que ser e estar jovem neste sentido, Dick (2000), assevera que a noção de juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada por grupos sociais ou por indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a eles atribuídos. Desta forma, relacionam-se dois períodos da vida: a adolescência e parte da vida adulta. Ante estes fatores, pode-se dizer que o termo representa uma construção social em torno de transformações biológicas, psicológicas e sociais ocorridas por quem passa pelo período etário situado entre a infância e a vida adulta.

Para Groppo (2000), o termo juventude representa uma situação social vivida por indivíduos em uma situação comum, que agrega uma variabilidade etária, valores e contextos específicos a uma determinada fase da vida. Isto aponta para o fato de que, ao ser definida como categoria social, a ideia de juventude revela, simultaneamente, uma situação sociocultural específica. Dentro de uma perspectiva sociológica, a juventude é vista como um período transitório e movido por um repertório de “rituais”, conforme pode ser observado em Groppo (2002, p. 6):

Trata-se não apenas de limites etários pretensamente naturais e objetivos, mas também e, principalmente, de representações simbólicas e situações sociais com suas próprias formas e conteúdos que tem importante influência na sociedade.

Verifica-se que, ao valorizar aspectos relativos às atitudes cotidianas e comuns a determinadas sociedades, ou grupos sociais, os três autores citados abordam a ideia de juventude em uma perspectiva sociológica e levam em conta a influência mútua entre esta e o contexto social considerado. Dick (2000, p. 19) esclarece que a expressão juventude teria nascido na Roma antiga, no ano de 193 a.C. “[...] com o nascimento de um novo grupo social, instituindo-se com uma ação penal contra quem tivesse abusado da inexperiência do jovem, com idade inferior aos vinte e cinco anos num negócio jurídico. “A madurez” social etária ocorre a partir dos 25 anos de idade.” A citação de Dick resgata a origem da expressão juventude e nos revela a faixa etária juvenil considerada em uma época específica.

Embora a diversidade de definições para o termo juventude, para fins deste estudo adotou-se o conceito de Groppo (2000, p. 10), segundo o qual “[...] designa um estado transitório, uma fase da vida humana claramente definida pela aparição da puberdade [...] o fim da juventude varia segundo os critérios e os pontos de vista que se adotam para determinar se os indivíduos são jovens.” Para este estudo, optamos em definir como jovem o público com idade entre 16 a 24 anos, cujos fatores socioeconômicos que insidem na manutenção e sobrevivência familiar são determinantes para estabelecer os critérios de início e término da juventude, enquanto fase da vida.

A juventude, fase de transição entre a imaturidade infantil e a autonomia da idade adulta, é uma etapa de vida muitas vezes marcada por inconstâncias, instabilidades, o que em um momento parece bom ou ideal, no seguinte pode não significar nada. Mas a fase é bastante propícia ao fortalecimento da personalidade. Por isso, a idade cronológica é considerada como um critério balizador, não determinista. À luz de uma análise da sociologia crítica, Groppo (2000, p. 8) afirma “Tratar-se não apenas de limites etários pretensamente naturais e objetivos, mas [...] principalmente, de representações simbólicas e situações sociais com suas próprias formas e conteúdos que têm importante influência na sociedade.”

Por outro lado, “[...] a representação ideológica da divisão entre jovens e velhos concede aos jovens coisas que fazem com que, em contrapartida, eles deixem muitas outras coisas aos mais velhos [...]” (BOURDIEU, 1983, p. 112). Os teóricos em referência consideram a existência de legados de uma geração para outra, afirmando que o processo ocorre de forma natural, à medida que jovens e velhos optam por situações significativas ao seu contexto e à sua faixa etária. Tais decisões não significam, entretanto, a existência de supremacia entre grupos etários, mas aprendizado de convivência, partilhas e respeito mútuo ao que um ou outro sinalize como opção de vida e possibilidades.

Ao se falar juventude, estudiosos como Sposito (1999) e Dayrell (2003), advertem para se utilizar o plural juventudes, em função da diversidade de valores culturais e crenças que constitui o modo de ser Jovem. Para este estudo, o acesso ao trabalho é visto como exercício da cidadania ativa via necessária à atuação social, notadamente para os jovens pobres e suas famílias que o têm, o trabalho, como única fonte de renda e sobrevivência. Com efeito, mesmo entre os excluídos socialmente por força das questões estruturais e que incidem nas relações capital e trabalho há alguns que sofrem outras exclusões, a exemplo do direito à educação e a condições dignas de sobrevivência, que contribuem para maior desigualdade do seu ser e estar no mundo. Para os jovens das classes populares, em decorrência da ausência constante de vários outros direitos fundamentais, o acesso ao trabalho passa a ser meio necessário a dignificação da vida. Para a grande maioria destes, a juventude se apresenta como uma fase de construção de sua carreira profissional.

O trabalho, assim concebido, deve contemplar a dimensão pessoal. Perspectivando ademais, um processo político de análise, reflexão e lapidação dos desafios socialmente postos, e que podem ser transgredidos por meio de um processo mais equânime de acesso aos direitos, notadamente à educação de qualidade. Antunes (2000), evidencia que a história da humanidade tem registrado mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais que, ao longo do tempo, têm determinado as relações sociais, de classe, religião, assim como os modelos de produção que regulam o mundo capitalista. Na contemporaneidade, a participação dos diferentes sujeitos vai depender dos envolvidos nessa relação social e da capacidade destes em defender seus interesses.

No Brasil, a partir da década de 80, em que o país passa a conviver com avanços tecnológicos, fusões empresariais e o processo neoliberal com uma redução dos postos de trabalho e das relações trabalhistas. Matoso (2000) afirma que a década de 80 é considerada por muitos como a década perdida, devido ao baixo desenvolvimento econômico (2,9% ao ano). Justifica seu posicionamento ao colocar a existência de alterações da econômica do país, no processo de globalização que influenciam o mercado de trabalho. Nesse período, o desemprego urbano se manifesta com maior intensidade, consequência da deteriorização das condições de trabalho com ampliação da informalidade. Na década de 90, com a crise do trabalho formal, em decorrência dos avanços tecnológicos iniciados na década de 80, das constantes fusões e “quebras” de grandes corporações, impondo novas relações, novos postos de trabalho e redução significativa das formas de acesso ao mundo produtivo. Instala-se progressivamente a escassez de trabalho formal, e a consequência mais acentuada que assinala este período é a expansão sem precedentes do desemprego, que atinge o mundo em escala global.

Dados do SEI – BA indicam que a Bahia enquanto região periférica, majoritariamente negra, os níveis de desemprego alto decorrem das características estruturais do país e da população regional. Tais fatos caracterizam um mercado de trabalho cuja oferta de mão de obra além de numerosa (a quarta maior do país), é inversamente proporcional à oportunidade de oferta; decorre ainda da precária qualificação profissional para cargos mais qualificados. No que tange aos jovens soma-se ainda: os baixos níveis de escolaridade, a grande dificuldade de comunicação oral e escrita, a inserção precoce no mundo do trabalho de forma arbitrária e sem qualificação o grande índice populacional entre com idade entre 18 e 24 anos. Neste cenário, para os jovens entrevistados, o acesso ao primeiro emprego se apresenta como um dos principais desafios contemporâneos.

Quando vivenciada pelas camadas economicamente menos favorecidas, esta se apresenta de forma mais acirrada, por envolver questões decorrentes da ausência de emprego dos genitores, baixos níveis de escolaridade e carência de informações e qualificação que lhes permitam transitar em diferentes instâncias da sociedade e do mundo do trabalho. A exemplo de outras situações, como moradia, educação e saúde, o desemprego para esta população se apresenta com amplos níveis de complexidade, já que remetem ao círculo da pobreza, em que pais são sustentados pelos filhos jovens. Como efeito dominó, as situações vivenciadas, com ou sem emprego, impactam em outras áreas sociais, conforme analisado no capítulo 1. Tais perspectivas podem ser analisadas através do depoimento a seguir:

*Levei muito tempo para conseguir o primeiro emprego, sim. Cheguei aqui porque minha mãe trabalha na família do dono da distribuidora, ela conversou com ele. Quando disse que nunca tinha trabalhado, ofereceu de início a função de entregador de gás, pensei em dizer não, mas, sabe como é, né (JP, 18 anos, 2º incompleto, morador da Federação).*

A pesquisa evidencia não haver dúvidas quanto ao crescimento da exclusão social<sup>160</sup> entre os jovens, especificamente no que se refere ao acesso ao trabalho formal e à educação. O processo de exclusão social decorre, dentre outras coisas, da má distribuição da economia, das políticas públicas universalistas que afetam vários setores da sociedade, a exemplo da saúde, segurança, moradia e aos serviços comunitários, a bens e serviços públicos, a terra, dentre outros direitos fundamentais. A dificuldade de acesso ao trabalho para esta população decorre dentre outras coisas, do processo de exclusão socialmente imposta às camadas populacionais pobres, com menor índice de escolaridade e qualificação profissional. Por outro lado, a ausência de políticas e investimentos nas organizações produtivas para

---

<sup>160</sup> Segundo Buarque, (in Nascimento, 1996), a exclusão social passa a ser vista como um processo presente, visível e que ameaça confinar grande parte da população num *apartheid* informal, expressão que dá lugar ao termo “apartação social”. Para ele, fica evidente a divisão entre o pobre e rico, em que o pobre é miserável e ousado enquanto o outro se caracteriza como rico, minoritário e temeroso.

atender ao contingente populacional, jovem brasileiro que se encontra desempregado ou em busca de emprego. Neste sentido, no âmbito das políticas de trabalho para os jovens, há um grande elenco de medidas, fruto de interesses diversos e concepções voltadas para o devido entendimento sobre a questão.

*[...] fiz o curso de eletricista predial dois anos e quando fui procurar emprego pediam experiência na carteira, mesmo assim, deixaram eu fazer o teste. Quando liguei para saber o resultado eu não tinha me dado bem na prova (OS, 18 anos, estudante do segundo grau, morado do subúrbio ferroviário).*

O aumento das oportunidades de trabalho qualificado para jovens, não pode ser dissociado dos esforços para melhoria da educação, erradicação do trabalho infantil e da melhoria de perspectivas de emprego para adultos, uma vez que o problema do desemprego juvenil reflete e perpetua déficits de educação e trabalho, além das condições de vida e convivência inadequadas, notadamente nos núcleos familiares, nas comunidades de origem e, em específico, nas políticas curriculares da educação formal.

*Estudar e trabalhar, trabalhar e estudar sempre fiz isso ou não estaria aqui agora. "Trabalho, trabalho e não tenho nada" sempre ouvi minha mãe dizer isto. Teve um momento que só trabalhava. Que jeito? Saco vazio não fica em pé." (AVC, 18 empregada doméstica, moradora de Paripe, aluna do curso de Jovens e Adultos.)*

A leitura crítica acerca dos artefatos sociopolíticos vivenciados por este público nas ONGs possibilita-lhes romper com a passividade ou a postura introvertida socialmente, por exemplo, em direção à maior estima pessoal. A nova postura evidencia fatores centrais resultantes de um legítimo exercício da cidadania ativa, valorização e respeito a atributos individuais, na validação e no assumir de uma postura que ultrapassa os padrões críticos de uma minoria social burguesa, com vistas à autoaceitação da identidade racial e étnica.

Nas classes populares há uma "regra" intergeracional para que os jovens contribuam, financeiramente, com as despesas familiares. Esta "regra", em algumas famílias, ocorre na infância, contribuindo para que muitos comungem desde muito cedo a relação entre trabalho e educação ao longo da vida, e, em decorrência disto, chegam a juventude, com baixa escolaridade e em muitos casos "optam", pelo trabalho, em detrimento da educação formal. Há de se entender, que a "opção" pelo trabalho, para o público em referência, decorre também, da ausência de identificação com a educação formal, do desejo de suprir necessidades pessoais comuns a esta fase da vida e, principalmente pelos conflitos familiares decorrente da condição socioeconômica que leva a compreensão e/ou cultura, de que todos têm obrigação de suprir as necessidades da família. Mesmo o trabalho ofertando, poucas possibilidades de mudança socioeconômica, a

relação entre o trabalho e educação torna-se desafiadora, e constante nas trajetórias de vida de alguns jovens.

Vale ressaltar que, para muitos desses jovens, a relação entre trabalho e educação se estende ao longo da vida, sem qualificação profissional, sem garantias trabalhistas. Na maioria das vezes, o referido público, chega à idade adulta sobrevivendo do trabalho informal “os bicos”. Nesta arena as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas ONGs ganha centralidade, pois, cabe a estas conscientizar os jovens e as famílias sobre a importância e função da escola e da educação formal. Em alguns casos, os educadores recebem formação dessas organizações acerca dessa problemática. Percebam como o depoimento abaixo revela a compreensão sobre sua condição juvenil e a relação com o trabalho.

Para mim, ser jovem é ajudar com dinheiro dentro de casa. Sempre ajudei em casa, mesmo quando estava no projeto. Sempre que tinha tempo fazia algum “bico”. Meu pai não mora com a gente, minha mãe é quem segura a onda. E por mais esforço que ela faça, não dá. Ela também não dá mole! *Lá em casa, todo mundo tem que ajudar de alguma forma. Por isso passei a estudar a noite muito cedo, tinha 14 anos. estava na 5ª serie até hoje, não pude terminar meus estudos* (AMM, 19 anos, sexo feminino, moradora do Vale das Pedrinhas).

Para o público pesquisado, o trabalho não pode ser compreendido apenas pelo contexto de pobreza em que se encontram inseridos. Neste sentido, há de se pensar que o acesso ao trabalho se caracteriza também como uma condição de maior autonomia econômica em relação à família, aos amigos, garantia da possibilidade de adquirir bens de consumo, de acesso ao lazer, ao vestuário, a alimentação, a educação, dentre outros. Para este público e seus familiares, é o trabalho que possibilita a vivência da própria condição juvenil. Desta forma, o mundo do trabalho deixa de ser um espaço de escolhas, ao contrário, são raros aqueles que gostam do que fazem. Que trabalham na profissão que desejam. Por isto, muitos não veem nessas atividades nenhuma centralidade além da renda. Realidade infelizmente, comum na sociedade brasileira, atingindo em maior escala diretamente os jovens pobres.

Chegava dentro da escola e achava tudo chato. Lá não podia cantar, dar risada alto. Passei por muitas escolas. Quando fazia som com a galera a diretora dizia: “você não podem fazer barulho. Isso é coisa de pivete! jovem de família estuda. É por isso que nesta idade ainda estão aqui. Isso é música que preste. Macumba aqui não.” cara, mas minha cabeça não aceitava aquilo. Depois de um dia de trabalho? ... era aquele trauma, ficava nervoso porque eu pensava: "Pô, eu tenho que cair fora, o meu negócio é: trabalho e música. É isso que eu tenho vontade de fazer cara, cara!" jovem para mim é estar feliz vivendo com as pessoas que gosto. (PEJ., 24 anos sexo masculino, morador de Paripe, entregador de gás, e cantor de Rap nas horas vagas, estudante do programa de Educação de Jovens e Adultos - EJA).

Infelizmente, embora seja comum nas classes populares, o abandono parcial ou a exclusão definitiva da escola sem completar o ensino médio quer seja em decorrência das experiências de baixo desempenho e/ou abandono escolar, é importante evidenciar que a construção de limites e regras no ambiente escolar, como em qualquer outro espaço social, não se fazem pela imposição de valores e/ou culturas. A “opção” assumida pelo jovem de abandonar a escola revela recusa ou falta de identificação às posturas conservadora e monocultural presente no ambiente escolar. Os depoimentos de abandono escolar, identificado ao longo da pesquisa, todos foram precedidos por trajetórias de repetências, evasões e retornos esporádicos a escola. Reafirma-se desta forma, que a questão educacional integra processos de exclusões sociais mais amplas. Os fatos revelam que não se pode delegar apenas ao sujeito da aprendizagem à responsabilidade pelo insucesso escolar, bem como, os ônus decorrentes deste.

Ao longo da pesquisa foi possível identificar, entre os entrevistados, que para aqueles que apresentam distorção idade/série, a escola aparece como uma instituição distante e pouco significativa em suas vidas. Para outros, a finalidade com a escola é de garantia para algum tipo de benefício social e em menor grau, terminar o ensino médio. A educação, para alguns jovens, se reduz a uma obrigação necessária para uma sobrevivência mínima. Segundo PAIS (2003), esse fato pode ser compreendido como uma das razões pelas quais os jovens não se reconhecem como parte integrante dessas instituições. Pois, suas culturas identitárias não se realizam, tampouco se fazem presentes no espaço da escola. Ao eximir-se ou negar o reconhecimento às culturas juvenis e a diversidade como possibilidade de inclusão e transformação social, o sistema educacional contribui para que muitos jovens elaborem sua saída da escola marcada pela culpa e pelo arrependimento, considerando-se os únicos responsáveis pela falta de qualificação na qual se encontram. Tornou-se usual, levar em conta os mecanismos sociais perversos que interferiram e determinam suas escolhas.

Outra dimensão importante identificada na pesquisa e que contribuiu, dentre outras coisas, para ampliar o repertório linguístico, político e crítico decorrentes da participação/atuação desses jovens nas organizações pesquisadas é a possibilidade de contato com mídia escrita e televisiva, fazer uso de linguagens e estilos artísticos diversificados, conhecer espaços diversificados e incessáveis no dia a dia desses jovens. Por outro lado, para a grande maioria dos jovens pesquisados, a oportunidade de acesso a essas organizações funciona também como um rito de passagem, elementos simbólicos, que interferem na forma de vestir, expressar, analisar os problemas sociais mais amplos, participar de espaços políticos. Os referidos fatores tornam os jovens diferenciais positivos nos mais variados espaços de participação.

Ao assumir uma identidade juvenil mais politizada, os jovens passaram a ser uma referência para os amigos, e passam a buscar novas formas de ocupação do tempo livre, o que pode ser evidenciado como elementos constitutivos da condição juvenil. A participação nas ONG's favorece a criação de relações de confiança e aprendizagem, servindo também de espelho para a construção de identidades individuais entre outros jovens do universo externo as ONGs. A pesquisa revela que na opinião dos (das) jovens o trabalho, é tão fundamental quanto necessário, para muitos, a representação da vida. Já que é por meio do trabalho que estes garantem a sobrevivência pessoal e familiar, e por conta disto, torna-se comum entre este público a necessidade de comungar trabalho e educação. Fator que os leva em algumas situações a “privilegiar” o trabalho em detrimento da educação formal.

Nas situações em que os jovens comungam as atividades do projeto com atividades informais “bico” que lhes deem ganhos financeiros. A exemplo de lavar e tomar conta de carros nas vias públicas da cidade. Para este público a importância e o significado do trabalho podem ser evidenciados no depoimento a seguir:

*[...] é o trabalho que nos faz gente! Você já viu alguém que não tem trabalho, feliz? (MG, 18 anos, operador de telemarketing, morador do subúrbio ferroviário).*

Com efeito, o trabalho se apresenta como um direito ao exercício da cidadania a dignificação do viver. O trabalho juvenil é compreendido como um grave problema familiar e, em alguns casos, também comunitário. Já que em uma análise mais ampla acerca do significado do trabalho é possível perceber que o trabalho é uma atividade que envolve o homem nos aspectos físicos, mental e social, no seu cotidiano exerce um papel importante na construção da subjetividade humana. Por outro lado, para teóricos como Borges (1998:41) o significado do trabalho varia individualmente e assume aspecto de um caráter social, quando associado às condições históricas da sociedade, onde os mesmos indivíduos estão inseridos e podem ser tomados como uma representação social. Portanto, o trabalho está relacionado aos valores que cada indivíduo associa ao ato de trabalhar. Tudo vai depender do tipo de compreensão, necessidades, interesse, valores pessoais, políticos e sociais de cada indivíduo. Ora, se o trabalho é um dos pontos centrais da vida social, cabe perguntar como os trabalhadores o percebem e que significado atribuem a ele.

*Trabalho é tudo! Tão importante como comer, vestir, namorar, viver! Aliás, como você pode fazer tudo isto sem trabalho? (GJN, 23 anos, estudante do programa de educação de jovens e Adultos, bairro de Cosme de Farias).*

As pesquisas e os diferentes meios de comunicação têm revelado, principalmente nos grandes centros urbanos, os graves problemas sociais existentes entre os jovens nas comunidades de baixa renda decorre, dentre outras coisas, do desemprego.

*Trabalho para o pobre é tudo. Na rua em que moro, a maioria dos “caras” da minha idade cai no mundo das drogas e no crime porque não tem trabalho. Ficam nas esquinas brigam com um e com outro, fumar hoje sim, amanhã não. Quando estão no “saci” e não tem grana brigam entre eles e quem paga o pato é a gente que tem que ficar dentro de casa se escondendo das balas perdidas.” (MAFX, 16 anos, boy, morador da Vasco da Gama, 2º grau)*

O trabalho pode (re) significar a própria história, e o próprio significado de ser profissional desses sujeitos. Ademais, (re) significa a importância deste, na família, na comunidade e na sociedade. Para este público o conhecimento escolar e profissional, se apresentam como um diferencial positivo necessário, para se ter acesso e permanência ao trabalho. Outro significado importante é a pressão imposta pelo ambiente de trabalho para que adotem uma postura profissional que atenda as necessidades do empregador. A exemplo da forma de vestir-se, falar ao telefone, utilização de linguagem oral e escrita mais elaborada.

Por conta disto, as ONGs ao fomentarem nos jovens a descoberta ou apropriação de novas realidades possíveis os conduzem, - movidos por uma relação de autoestima elevada, valorização e respeito aos atributos individuais-, ao assumir e validar uma postura que ultrapassa os padrões dominantes. A autoaceitação de sua pertença ancestral, social e política evidencia um legítimo exercício da cidadania ativa habilitando-o a transitar em diferentes espaços sociais.

*Foi o trabalho que permitiu que você me procurasse e me conhecesse, não foi? Isto é o trabalho na vida do homem: fazer ele existir (FJS, 24 anos, morador de Valeria, 2º grau).*

Como visto, são diversos os aspectos de ordem social, cultural e econômica que convergem para explicar o significado do trabalho para os jovens entrevistados. Por conta disto, faz-se necessário lembrar que a juventude por si só, é um período em que os jovens se deparam com momentos de inseguranças e indefinições. Na visão de Balandier (1997), o jovem é levado a ser o produtor das suas próprias referências que se embasam em acontecimentos cotidianos e em necessidades imediatas. Entre os jovens que compõem as classes mais pobres da sociedade, a impossibilidade de satisfazer às necessidades de consumo, tornou-se mais uma forma de vulnerabilidade que pode contribuir para comportamentos violentos como único meio de acesso a estes bens pela atração que exercem e que incessantemente é alimentada pela mídia.

Existem ainda, os jovens que buscam o trabalho como meio possível de acesso aos bens materiais. Neste caso, o significado do trabalho se faz e se refaz como dito anteriormente, a partir dos valores e crenças individuais. Em que o sujeito deste processo, consciente de seu papel político e do significado do trabalho em sua vida, busca postos de trabalho mais qualificados mesmo que isto exija mais anos de estudos, privações financeiras e, conseqüentemente, o prolongamento da dependência financeira no ambiente familiar. Os jovens entrevistados revelam o significado do trabalho como decorrente de um processo do resgate de valores que envolvem relações de classe, religião, raças dentre outros.

Sem dúvidas, analisar o acesso ao trabalho para os jovens das classes populares, exige uma visão consciente, envolta de capacidade crítica e reflexão política. No caso do público pesquisado identificou-se que dos quarenta jovens entrevistados 20% estão trabalhando, com direito às garantias trabalhistas previstas em Lei. No universo em referência, identificou-se a ocupação em postos de trabalho do tipo: auxiliar de *telemarketing*, telefonistas, vendedora de lojas de departamento, entregador de gás, recepcionistas, auxiliar de serviços gerais dentre outros. Os operadores de *telemarketing* têm mais de dois anos na função e os demais, variam de seis meses a dois anos.

### Concluindo

Diante dessas referências, torna-se imperioso lidar com os limites de informar de modo fidedigno, qualitativamente ou qualitativamente, as contribuições e benefícios que a metodologia em referência promove na vida dos jovens. Senão a análise estaria sendo feita de forma polarizada, haja vista que os locais educativos onde se desenvolvem as atividades de Arte-Educação são espaços de aprendizado para além da leitura e da escrita, do fazer cálculos, desenhar, pintar, com vistas à obtenção de notas que irão legitimar, ou não, a sua competência. Sob tais perspectivas, verificou-se que ações desenvolvidas através de diferentes linguagens artísticas oportunizam o desenvolvimento crítico-reflexivo e o autoconhecimento, para além das experiências corporais e o saber escolar:

Fortalecem o vínculo familiar e comunitário; contribuem para reduzir a evasão e a repetência escolar, ao despertar nos jovens à importância da educação; os cursos de educação complementar à educação formal passam a ser valorizados como possibilidade de qualificação profissional e mudança na condição da vida; o acesso à universidade passa a ser uma meta de vida; uma nova postura em relação a direitos e deveres passa a ser assumida; o cuidado com a expressão oral e escrita passa a ser uma preocupação constante; ocorre o reconhecimento e o desejo de participação nos diferentes espaços políticos tais como fóruns, conselhos,

delegacias, grêmios estudantis; possibilita uma nova relação com as diferentes formas de linguagem artística, o que amplia as habilidades e competências.

A busca e apropriação desses novos valores de vida são instrumentalizações utilizadas no enfrentamento dos discursos sociais e mitificações dominantes. Presentifica o fim de um longo silêncio, a não cumplicidade com determinadas atitudes e posturas excludentes, notadamente, pela educação formal. Este novo olhar vem assegurando a implementação de políticas pedagógicas reparatórias para os diferentes níveis da educação, principalmente no que se refere ao tratamento inter-racial, de gênero e para as pessoas com deficiência, segmentos estes fragilizados com a negação do direito à diversidade nos currículos escolares.

A investigação revelou que as ações vinculadas à Arte-Educação desenvolvidas nas ONGs pesquisadas são fundamentais à construção de uma identidade ética e política do seu público, bem como nas interações que este sujeito estabelece com a sociedade. As ONGs - ao articularem as atividades de Arte-Educação como metodologia voltada à aquisição de conhecimentos pelos (as) jovens - no sentido de lhes possibilitar assumir posturas críticas de reposição e composição dos direitos por meio de ações individuais e/ou coletivas de viés propositivas - indicam que nesta problemática se assenta um dos significativos diferenciais do processo educativo. Este diferencial permite aos jovens a obtenção de uma postura política e interdisciplinar, ao desenvolver elos de interlocução entre as diferentes áreas do conhecimento intermediadas pela Arte passam a exercer uma “nova identidade”, se comparada às características e aos comportamentos que apresentavam no momento em que ingressaram nas ONGs.

Destaca-se entre os jovens uma melhor compreensão do mundo, habilidades e competências necessárias à articulação do pensamento crítico, características necessárias ao diálogo acessível nos diferentes espaços de interesse coletivo, profissional e pessoal. Neste caso, as entrevistas e os processos seletivos para emprego são mais facilmente assimiladas e com retorno positivo para os jovens.

## Referencias

ALENCAR, Chico. Educação no Brasil: um breve olhar sobre nosso lugar. In: **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Chico Alencar; Pablo Gentili (org). Petrópolis: Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre. Juventude apenas uma palavra. In.: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Menos Zero, 1983.

- DICK Hilário. **Gritos Silenciados, mas Evidentes**: Jovens construindo juventude na história. Dissertação de Doutorado em Educação, USP, 2000. São Paulo: Loyola, 2002
- FERNANDES, Rubens Cezar; PIQUET, Antonio Carlos. O que é o Terceiro Setor?. In.: IOSCHPE, Evelyn Berg (org.). **3º setor**: desenvolvimento social sustentado. São Paulo: Gife. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. Múltiplas Identidades das ONGs. In.: ONGs e Universidade: desafios para uma cooperação na América Latina. São Paulo. **Cadernos ABONG**. Petrópolis, 2002.
- GROPPO, Luiz Antônio. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000. (Coleção Enfoques Sociológicos).
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tadeu Tomas da Silva; Guacimara Lopes Louro. 5. ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2002.
- LANDIM, Líliah. Múltiplas Identidades das ONGs. In.: ONGs e Universidade desafios para uma cooperação na América Latina. São Paulo. **Cadernos ABONG**. Petrópolis, 2002.
- MELLO. Guiomar Namó de. **Educação escolar brasileira**: O que trouxemos do Século XX? Porto Alegre: Artmed, 2004.

## Adolescentes em conflito com a lei: uma análise da medida socioeducativa de internação em Goiânia

Melissa de Paula Santos Costa<sup>161</sup>

Veralúcia Pinheiro<sup>162</sup>

### Resumo

O presente trabalho buscará, apoiada na pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, analisar qual a contribuição da medida socioeducativa de privação de liberdade para a ressocialização do adolescente em conflito com a lei em uma unidade de internação localizada em Goiânia, o Centro de Internação para Adolescentes (CIA). Para tanto a pesquisa fará uso dos seguintes instrumentos: diário de campo das atividades realizadas tais como aulas de artesanato, esportes e escola; análise documental do plano político pedagógico institucional da unidade e prontuários dos adolescentes; entrevistas semiestruturadas com adolescentes internados no CIA, familiares dos mesmos e funcionários da instituição; grupo focal com essa mesma população já descrita.

**Palavras-Chaves:** Adolescentes em conflito com a lei, medida socioeducativa, políticas públicas.

### Justificativa

A experiência profissional como psicóloga no Centro de Internação para Adolescentes em Goiânia (CIA) têm suscitado inquietações teóricas e práticas que nos motivou a problematizar acerca da temática.

Acrescido a isso, temos observado nos veículos de maiores repercussão social como jornais e telejornais, que a sociedade de modo geral vê os adolescentes em conflito com a lei como perigosos e que devem ser internados ou detidos, levantando novamente a discussão em torno questão da redução da redução da maioridade penal. Ressalta também aos nossos olhos, que a grande maioria dos internos pertencem á classe negra e pobre da população brasileira.

Segundo o SINASE (2006) o objetivo da medida é “possibilitar a inclusão social de modo mais célere possível e, principalmente, o seu pleno desenvolvimento como pessoa” observando as “instalações físicas em condições adequadas de acessibilidade, habitabilidade,

---

<sup>161</sup> Pós-Graduanda no Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias. Universidade Estadual de Goiás. Anápolis-GO melissapsic@hotmail.com

<sup>162</sup> Professora-Orientadora do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias. Universidade Estadual de Goiás. Anápolis-GO pinheirovp@yahoo.com.br

higiene, salubridade e segurança, vestuário e alimentação suficiente e adequadas a faixa etária dos adolescentes e cuidados médicos, odontológicos, farmacêuticos e saúde mental”.

Diante dessas questões propomos como objetivo nesse estudo, analisar como a medida socioeducativa de privação de liberdade tem se constituído como meio efetivo na ressocialização do adolescente autor de ato infracional.

## **Introdução**

Há um consenso popular, corroborado por estudos específicos, que entende que o adolescente infrator é aquele que pertence a camadas sociais marginalizadas. (Colombo, 2001). Levisky (1997) entende que essa relação se sustenta uma vez que as pessoas pertencentes às camadas sociais mais abastadas acabam tendo seus delitos acobertados pelo poder econômico que também esconde os conflitos e desestruturas familiares.

Sabe-se que no Brasil essa ideia da marginalização da pobreza tem raízes históricas que desembocam no Código de Menores de 1927 (re-editado em 1979) cuja base estava firmada na Doutrina da Situação Irregular que era eminentemente correcional-repressivo. Não concebendo o adolescente como um sujeito de direitos, este poderia ser encaminhado para sofrer sanções penais de privação de liberdade juntamente com adultos, discricionariamente ordenado pelo juiz. (Sartório e Rosa, 2010; Mendez, 2002).

Considerar o adolescente um sujeito de direitos e não mais um objeto que o Estado deveria regular quando se observasse a omissão da família, é um parâmetro usado frequentemente para demarcar a superação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei 8.069/90) em relação ao Código de Menores, pois o novo estatuto não só eleva o status da criança e do adolescente a sujeito de direitos como também, considera adolescente em conflito com a lei, apenas aquele que tenha cometido um ato infracional e não mais o que está em situação irregular.

Este novo paradigma motivou inúmeras modificações (estabelecidas no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo- Sinase) tornando imprescindível profundas transformações nas instituições destinadas ao atendimento das crianças e adolescentes. Seria necessário mudar não só as instalações físicas das então Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (Febem's) como também a “cultura” repressivo-punitiva ao longo dos anos construída nestes locais. Porém sabe-se que entre a mudança de paradigma e a mudança das práticas institucionais existem imensos desafios.

Assim, na perspectiva de garantir aos adolescentes condições dignas de ressocialização, o ECA estabelece de forma, hierárquica, as seguintes medidas socioeducativas: advertência, liberdade assistida reparação de danos, prestação de serviços à comunidade, semiliberdade, internação provisória (no máximo 45 dias) e internação (no máximo 3 anos).

A medida de internação é uma alternativa final, que somente deve ser aplicada em último caso e apenas aos adolescentes que: a) tiverem praticado ato infracional mediante grave ameaça ou violência à pessoa; b) tiverem praticado reiteradamente outras infrações graves; c) descumprirem de forma reiterada e injustificável outra medida socioeducativa anteriormente imposta (artigo 122 do Estatuto).

Segundo o SINASE (2006) o objetivo da medida é “possibilitar a inclusão social de modo mais célere possível e, principalmente, o seu pleno desenvolvimento como pessoa” observando as “instalações físicas em condições adequadas de acessibilidade, habitabilidade, higiene, salubridade e segurança, vestuário e alimentação suficiente e adequadas a faixa etária dos adolescentes e cuidados médicos, odontológicos, farmacêuticos e saúde mental”.

Diante dessas questões propomos como objetivo nesse estudo, analisar como a medida socioeducativa de privação de liberdade tem se constituído como meio efetivo na ressocialização do adolescente autor de ato infracional haja vista que, em uma revisão bibliográfica nas universidades de renome no país encontramos poucos trabalhos que investigaram a contribuição da medida socioeducativa de internação na ressocialização do adolescente autor de ato infracional sob o ponto de vista da educação. (Nardi, 2010; Rocha, 2010; Ciarallo, 2010; Águido 2011; Franco, 2006; Lobo, 2011).

### **Definição do problema**

Como a medida socioeducativa de privação de liberdade tem contribuído para a ressocialização do adolescente?

### **Objetivo geral**

Analisar a contribuição da medida socioeducativa de privação de liberdade na ressocialização do adolescente infrator.

### **Objetivos específicos**

Analisar a proposta de atendimento para a internação, em Goiânia, no CIA expressas no seu plano político pedagógico institucional (PPPI 2012/2013) para identificar os aspectos condizentes ao ECA e ao SINASE presentes na Instituição selecionada;

Analisar a concepção que os funcionários vinculados ao sistema socioeducativo de internação tem da medida como meio efetivo de ressocialização dos adolescentes em conflito com lei;

Identificar qual a relação existente entre adolescentes em conflito com a lei e relações étnico-raciais;

Verificar qual a concepção que os próprios adolescentes e funcionários têm acerca da medida socioeducativa de internação;

Verificar como as relações familiares, sociais e econômicas interferem nas escolhas por atos delituosos;

Verificar o número de reincidência dos adolescentes em atos delituosos.

### **Referencial teórico**

Buscando as raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil identificamos três etapas de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei, que apesar de não se constituir consenso, didaticamente nos auxilia a pensar os caminhos que levaram à efetivação do Estatuto da Criança e do Adolescente, a saber: a etapa penal indiferenciada, a tutelar e a contemporânea, inaugurada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). (Mendez, 2002; Sartório e Rosa, 2010).

Na etapa penal prevaleceram os códigos criminais de 1830 e 1890 que são anteriores ao primeiro Código de Menores de 1927. Esta etapa se caracterizava por considerar “os menores praticamente da mesma forma que os adultos” sujeitos às mesmas penalidades nas casas de detenção junto com os adultos (Mendez, 2002)

A partir do Código de Menores de 1927 inaugura-se a etapa tutelar no atendimento ao adolescente infrator. Este código deixava transparecer a concepção de criança da época, momento em que o Brasil tentava copiar o modelo de “civilização” européia e a forma abasileirada dessa importação se deu segundo duas proposições: 1. a criança pobre representava uma visão esteticamente desagradável que deveria ser solucionado via movimento higienista e 2. o discurso da formação moral já que “salvar a criança era salvar a nação”, elementos imprescindíveis para civilizar o Brasil-povo-criança. (Rizzini, 1997)

Esta etapa é assim caracterizada, pois o Estado agia de forma tutelar sobre os “menores” dando ênfase na discricionariedade do juiz. Muitas vezes o ato da criança e do adolescente nem mesmo era caracterizado como contravenção penal com base legal. (Mendez, 2002; Sartório e Rosa, 2010).

Os “menores” a que o código se referia os quais careciam de assistência eram crianças pobres em sua maioria negras (características que eram sinônimos de serem portadores de um gene para a promiscuidade e criminalidade) abandonados, pervertidos ou em perigo de o ser. “Em perigo de o ser” abria precedentes, em nome da lei, de enquadrar qualquer menor por suspeita, desconfiança, biotipo ou vestimenta que estivessem no raio de atuação do juiz. (Rizzini, 1997)

Rizzini (1997) em seu livro “O Século Perdido: Raízes Históricas das Políticas Públicas para a Infância no Brasil” expõe ainda que a própria denominação “menor” ao invés de “criança” já dizia de que classe social estava se falando. Enquanto que “criança” era uma terminologia usada para

designar crianças das classes abastadas, a palavra “menor” já indicava que se tratava de crianças pobres.

Como herança desta concepção ainda há um consenso popular de que infrator tem cor e classe social definida: negra e pobre. Levisky (1997) entende que essa relação se sustenta uma vez que as pessoas pertencentes às camadas sociais mais abastadas acabam tendo seus delitos acobertados pelo poder econômico que também esconde os conflitos e desestruturas familiares.

Importante salientar que data do mesmo período a ideologia do branqueamento de Nina Rodrigues e Gilberto Freire que apesar de muitos acreditarem se tratar da “vontade” do negro em se branquear, começou com a elite branca como forma de assegurar a purificação étnica brasileira a fim de garantir a “inclusão” do país dentro de uma visão mais civilizada, europeizada. (Carone e Bento, 2002)

Em sua obra “O Espetáculo das Raças” Lilia Moritz Schwarcz (1993), ressalta que os cientistas sociais da época tinham um paradoxo a resolver: como conjugar a história de um país erguido sob a égide da escravidão negra e ao mesmo tempo aproximar-se dos modelos europeus de civilização já que consideravam o negro e o mestiço não-civilizados e não-civilizáveis? O que fazer com os negros e seus descendentes pós-abolição. Aí coube a ideologia do branqueamento e a democracia racial. (Carone e Bento, 2002)

Essa relação entre raça, pobreza e criminalidade se tornou o centro de preocupações dos intelectuais brasileiros motivando discursos que pregavam a necessidade de higienização e modelação como na fala do Dr. Montorvo Filho, no I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância em 1922 ao cumprimentar os congressistas por “emprenderem esforços salvacionistas em prol do melhoramento da nossa raça”. (Rizzini, 1997)

Os médicos e juristas tinham ao seu favor o Código de Menores, como instrumento de controle social da infância e da adolescência (sujeitos sem direitos), e não abria espaço à participação de outros atores, limitando os poderes da autoridade policial judiciária e administrativa. Era de competência exclusiva do Juiz e de seu corpo de auxiliares.

Esta etapa tutelar durou 63 anos, da aprovação do Código de Menores de 1927 e terminou com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, inaugurando assim a terceira etapa no atendimento ao adolescente em conflito com a lei.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) consolidou a política de atendimento ao adolescente autor de ato infracional ao adotar os princípios da descentralização da execução e da participação da sociedade por meio dos conselhos de direitos, elevando o status da criança e do adolescente a sujeitos de direitos (Art. 88 do ECA).

Este novo paradigma motivou inúmeras modificações (estabelecidas no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo- Sinase) tornando imprescindível profundas transformações nas instituições destinadas ao atendimento das crianças e adolescentes. Seria necessário mudar não só

as instalações físicas das então Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (Febem's) como também a "cultura" repressivo-punitiva ao longo dos anos construída nestes locais. Porém sabe-se que entre a mudança de paradigma e a mudança das práticas institucionais existem imensos desafios.

Com o ECA o adolescente que comete ato infracional é introduzindo no Estado democrático de direito. Na avaliação de Volpi (2001 p. 35) o preceito da atual lei: "promoveu uma ruptura com o arbítrio e o tratamento discricionário aos adolescentes em conflito com a lei".

Entende-se com isso que só é infrator quem cometeu um crime e é esta infração que introduz o adolescente no sistema judiciário e não mais a pobreza, a situação irregular ou qualquer outro fator que o coloque como periculoso por natureza.

Uma vez constatado o ato infracional ao adolescente pode ser imposta uma das medidas socioeducativas previstas no ECA que são: advertência, liberdade assistida, reparação de danos, prestação de serviços à comunidade, semiliberdade, internação provisória (45 dias) e internação (3 anos).

A medida de internação é uma alternativa final, que somente deve ser aplicada em último caso e apenas aos adolescentes que: a) tiverem praticado ato infracional mediante grave ameaça ou violência à pessoa; b) tiverem praticado reiteradamente outras infrações graves; c) descumprirem de forma reiterada e injustificável outra medida socioeducativa anteriormente imposta (artigo 122 do Estatuto).

Segundo o SINASE (2006) o objetivo da medida é "possibilitar a inclusão social de modo mais célere possível e, principalmente, o seu pleno desenvolvimento como pessoa" observando as "instalações físicas em condições adequadas de acessibilidade, habitabilidade, higiene, salubridade e segurança, vestuário e alimentação suficiente e adequadas a faixa etária dos adolescentes e cuidados médicos, odontológicos, farmacêuticos e saúde mental".

O relatório Anced/Fórum DCA (2004) informou que no Brasil dos 13.489 adolescentes privados de liberdade 60% eram da raça negra e 66% eram oriundos de famílias cuja renda mensal variava entre menos de em e até dois salários mínimos.

As categorias de raça e classe tornam-se, desse modo, centrais nessa análise, pois as violências sociais que os adolescentes e seus familiares passam diuturnamente, em sua maioria pobres e negros, constituem em invisibilidades aos olhos da sociedade brasileira, enquanto fatos isolados. Porém quando essas respostas individuais às amarguras sociais impostas desembocam em outras violências sociais (atos infracionais) começam a ganhar visibilidade e se avolumam nas unidades de internação a partir de suas práticas delitivas. (Sales, 2004)

Estas respostas individuais configuram o que Saffioti (1989) denomina como "síndrome do pequeno poder". Para a autora esta síndrome se caracteriza pela violência que se sustenta na relação de dominação-exploração, mas não pode ser analisado apenas tendo como foco o agressor a

partir de seus atributos pessoais negativos e sim compreende-lo dentro de uma visão macrossocial que produzem e sustentam esse pequeno poder.

Portanto o objetivo deste trabalho é analisar a contribuição da medida socioeducativa de privação de liberdade proposto no ECA na ressocialização do adolescente em conflito com a lei.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa, que se insere no âmbito da linha Educação, Linguagem e Tecnologias, e que busca analisar como a medida socioeducativa de internação contribui para a ressocialização do adolescente em conflito com a lei, apoia-se numa abordagem qualitativa de estudo de caso de cunho etnográfico. (André, 1995).

Este tipo de pesquisa se justifica por se tratar da análise de uma única instituição, o Centro de Internação para Adolescentes (CIA) em Goiânia, sendo este, portanto, nosso objeto de estudo.

Segundo André (1995) uma pesquisa será estudo de caso etnográfico a partir do problema e das questões definidas pelo pesquisador. Ela continua explicitando quando e para que usar este tipo de pesquisa usando a concepção de Kenny e Grotelueschen (1988) que estabelecem critérios para a utilização desta metodologia sendo que dois desses critérios coadunam com nossas aspirações: (1) “quando as informações dadas pelos participantes não forem julgadas pela sua veracidade ou falsidade, mas forem sujeitas ao escrutínio com base na credibilidade e (2)” quando a singularidade é enfatizada: a unidade vai ser escolhida porque representa por si só um caso digno de ser estudado, seja porque é representativo de muitos casos, seja porque é completamente distinto dos outros casos.

A escolha desta instituição se fundamenta no fato que a pesquisadora se insere no quadro de profissionais (psicóloga) do Sistema Socioeducativo da Secretaria Estadual de Cidadania e Trabalho de Goiás estando lotada neste centro de internação. Importante também salientar que esta unidade foi o primeiro centro de internação implantado em Goiânia, sendo portanto o mais antigo do Estado após o desmantelamento da FEBEM.

Segundo André (1995) o estudo de caso etnográfico requer “um trabalho de campo intenso e prolongado por parte do pesquisador” o que mais uma vez justifica a escolha do problema a ser pesquisado bem como a metodologia.

Como fases dessa investigação, podem-se citar revisão da bibliografia relacionada á problemática dos adolescentes em conflito com a lei; negociação com a instituição escolhida para a coleta de dados, composição do *corpus* de análise; análise do *corpus*; organização do roteiro de apresentação dos resultados; redação final do trabalho; qualificação; revisão da redação final; apresentação à banca.

A partir da leitura de autores que se debruçam sobre a temática, buscaremos conhecer os adolescentes internados no CIA, por meio da análise documental (prontuários, SINASE, ECA dentre

outros), observação participante, grupo focal com adolescentes em medida de internação no CIA e funcionários da instituição bem como entrevista semiestruturada com familiares dos mesmos.

Nossa pesquisa será realizada, portanto em três etapas sendo a primeira a análise documental onde serão analisados 12 prontuários de adolescentes em medida socioeducativa de internação (amostra aleatória) no CIA em Goiânia para obtermos as seguintes informações: idade, grupo racial e social que pertence, constituição familiar, renda familiar, histórico dos atos infracionais, número de reincidência infracionais (caso haja) que ocasionaram em medidas socioeducativas entre outros dados que podem estar arquivados (guarda, adoção, maus-tratos, abandono, abrigo, situação irregular, etc).

Como segunda etapa teremos a observação participante que será feita no CIA por meio da observação das atividades desenvolvidas na unidade tais como CIARTE (aulas de artesanato, teatro e grafiteira), atividades esportivas (futebol) e banho de sol.

Depois desta etapa passaremos a colher dados através de um grupo focal com adolescentes e um grupo focal com funcionários do CIA (educadores e técnicos). Também será realizada entrevista semiestruturada com familiares destes adolescentes.

Os grupos focais com os adolescentes previamente selecionados aleatoriamente serão com a intenção de entender no relato da história de vida (socialização primária- família- e ressocialização na sociedade após medida de internação) elementos que contribuam para responder as nossas inquietudes frente à problemática do adolescente em conflito com a lei.

Já com os demais funcionários (educadores e técnicos) os grupos focais serão com o intuito de conhecer a forma como concebem e atuam na medida de internação.

Com a família pretende-se realizar entrevistas semiestruturadas a fim de entender a concepção dos mesmos sobre a relação entre privações familiares, sociais e financeiras e vida delitiva desses adolescentes.

Utilizar a técnica do grupo focal tem a vantagem de que, de acordo com Johnson (1994), a energia gerada pelo grupo resulta em maior diversidade e profundidade de respostas, isto é, o esforço combinado do grupo produz mais informações e com maior riqueza de detalhes do que o somatório das respostas individuais.

De posse dos dados obtidos através das técnicas relatadas analisaremos a fim de elaborarmos as considerações finais.

## **Resultados**

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) consolidou a política de atendimento ao adolescente autor de ato infracional ao adotar os princípios da descentralização da execução e da participação da sociedade por meio dos conselhos de direitos, elevando o status da criança e do adolescente a sujeitos de direitos (Art. 88 do ECA).

Este novo paradigma motivou inúmeras modificações (estabelecidas no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo- Sinase) tornando imprescindível profundas transformações nas instituições destinadas ao atendimento das crianças e adolescentes. Seria necessário mudar não só as instalações físicas das então Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (Febem's) como também a "cultura" repressivo-punitiva ao longo dos anos construída nestes locais. Porém sabe-se que entre a mudança de paradigma e a mudança das práticas institucionais existem imensos desafios.

Diante disso, essa pesquisa objetiva identificar a contribuição da medida socioeducativa de internação na ressocialização do adolescente em conflito com a lei. Para tanto a pesquisa será realizada no CIA (Centro de Internação para Adolescentes) em Goiânia.

### **Considerações finais**

Este estudo enfatizará a necessidade de se buscar escritos sobre a problemática dos adolescentes em regime de internação bem como adentrar no centro de internação para adolescentes a fim de identificar qual a sua contribuição na ressocialização do adolescente em conflito com a lei.

Este é um assunto urgente que tem suscitado discursos contrários e favoráveis à redução da maioria penal.

Nesse sentido, o que se objetiva com esta pesquisa é contribuir políticas públicas que repensem a condição desses adolescentes neste momento peculiar na medida socioeducativa de privação de liberdade.

### **Referências bibliográficas**

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ÁGUIDO, C.M.S. **Por que internar? Discursos e representações dos juízes da infância e juventude na aplicação da medida socioeducativa de internação em Minas Gerais**. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2011.

ANCED/FÓRUM DCA. **Relatório sobre a situação dos direitos da criança e do adolescente no Brasil**. [Fortaleza], 2004.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990. 5. ed. São Paulo, 1995.

CARONE, I & BENTO, M.A.S (orgs) **Psicologia Social do Racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 3ed Petrópolis: Editora vozes, 2002

- COELHO, E. C. **A criminalização da marginalidade e a marginalização da criminalidade.** Revista de Administração Pública, v.12, p.152-159, abr-jun. 1972
- COLOMBO, Maristela. **A Construção do Delinquente Juvenil: Um estudo sobre o adolescente infrator na cidade de Marília.** Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais: Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2001.
- JOHNSON, D. Focus groups. In: ZWEIZIG, D. et al. Tell it! Evaluation sourcebook & training manual. Madison: SLIS, 1994.
- LEVISKY, D. L. **Aspectos do processo de identificação do adolescente na sociedade contemporânea e suas relações com a violência.** In: LEVISKY, D.L.(Org.). Adolescência e violência, conseqüências da realidade brasileira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MENDEZ, Emílio Garcia. **Adolescentes e responsabilidade penal: um debate latino-americano.** Buenos Aires, 2002. Disponível em: <[www.abmp.org.br/publicacoes/Portal\\_ABMP\\_Publicacao\\_88.doc](http://www.abmp.org.br/publicacoes/Portal_ABMP_Publicacao_88.doc)>. Acesso em: 15 maio de 2012.
- RIZZINI, I. **O Século Perdido: Raízes Históricas das Políticas Públicas para a Infância no Brasil.** Editora Universitária Santa Úrsula e Amais Livraria e Editora, 1997.
- SAFFIOTI, H. **A Síndrome do Pequeno Poder.** IN AZEVEDO, M.A.G e GUERRA,V.N de A. (orgs) Crianças Vitimizadas: A Síndrome do Pequeno Poder. São Paulo: Iglu Editora. 1989
- SALES, M. A. **(In) visibilidade Perversa: Adolescentes Infratores como Métafora da Violência.** Tese de Doutorado em Ciências Sociais: USP, São Paulo, 2004.
- SANTOS, I de C. **Entre os direitos negados e atendidos: adolescentes em conflito com a lei na prestação de serviço à comunidade em Goiânia.** Dissertação de Mestrado em Serviço Social: PUC-GO, Goiânia, 2009.
- SARTÓRIO, A. T & ROSA, E.M. **Novos paradigmas e velhos discursos: analisando processos de adolescentes em conflito com a lei.** Revista Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n 103, p. 554-575, jul/set.2010.
- VOLPI, Mario. **Sem liberdade, sem direitos: a privação de liberdade na percepção do adolescente.** São Paulo: Cortez, 2001.

## Os jovens de periferia e as contradições da/na escola

**Michele Cristina Pedroso**<sup>163</sup>

**Lucas Ribeiro Cecarelli**<sup>164</sup>

**Leila Maria Ferreira Salles**<sup>165</sup>

### Resumo

Este trabalho pretende dar continuidade aos projetos de investigação sobre a temática jovens e violência, verificando como os gestores escolares (diretor e coordenador pedagógico) percebem os jovens moradores de locais periféricos da cidade, portanto tem como objetivo entender como os gestores compreendem os jovens do Ensino Fundamental e Médio que moram e estudam em uma comunidade localizada na periferia. Nas entrevistas feitas com os gestores houve perguntas referentes a perspectiva que ambos tem em relação aos jovens que frequentam a escola, bem como foi questionada a relação que a escola estabelece com eles. Os temas básicos abordados nas entrevistas serviram como eixos norteadores da análise. Nos depoimentos a tendência a destacar os problemas sociais presentes no cotidiano dos jovens parece contaminar a forma pela qual os gestores os percebem e os significam. É possível supor com suas falas que a escola pouco tem feito para se aproximar desses jovens e compreender a sua realidade, efetuando apenas o contato necessário. O estudo realizado em uma escola localizada na periferia de um município do interior do estado de São Paulo indicou que os jovens de periferia estabelecem uma relação com a escola que se caracteriza como de distanciamentos e aproximações. O estudo indicou também as dificuldades desta escola em conviver com os jovens e suas famílias, e de ser educador em uma escola de periferia onde estão as camadas mais empobrecidas da população.

**Palavra Chaves:** escola, jovens, periferia.

### 1. Introdução

Este trabalho foi desenvolvido em uma unidade escolar pertencente à rede pública estadual, ligada a Direção Regional de Ensino de Limeira e localizada na periferia do município de Rio Claro/SP. Esta escola atende a alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

---

<sup>163</sup>mi\_2u@yahoo.com.br, Mestranda em Educação, UNESP – Rio Claro, Bolsista Capes,

<sup>164</sup>lucas\_cecareli@hotmail.com, Graduando em Educação Física, UNESP – Rio Claro, bolsista PIBIT

<sup>165</sup>leila@rc.unesp.br, Livre docente, UNESP - Rio Claro

A escola se localiza em um bairro da cidade em uma região conhecida como Grande Cervezão, que é considerado área prioritária pela Prefeitura Municipal de Rio Claro para a prevenção da violência de jovens. Esta região que compreende vários bairros da cidade se caracteriza por grande concentração de pobreza, alta densidade demográfica e baixos índices socioeconômicos.

Os índices de violência nestes bairros também são elevados. O dia a dia da população está ligado à ação da polícia no combate ao crime e ao tráfico de drogas. Muitos jovens residentes na região já tiveram experiências marcantes com a violência e os casos de problemas familiares, envolvendo o crime e o uso de drogas é comum. Os alunos trazem para a escola suas experiências de vida que estão muito ligadas ao contexto social descrito.

Este trabalho pretende dar continuidade aos projetos de investigação sobre a temática jovens e violência, verificando como os gestores escolares (diretor e coordenador pedagógico) percebem os jovens moradores de locais periféricos da cidade. O objetivo deste trabalho consistiu em investigar como os gestores escolares (diretor e coordenador pedagógico) percebem os jovens do Ensino Fundamental e Médio que moram e estudam em uma comunidade localizada na periferia, procurando evidenciar aproximações e distanciamentos, pois a relação estabelecida com os alunos é fator importante nos processos interativos que ocorrem no interior da escola, e conseqüentemente na violência que pode se manifestar de diferentes formas pelos diferentes atores. Busca-se neste estudo investigar a relação estabelecida com os alunos em uma escola que pode ser considerada como de periferia. A referência à periferia neste estudo tem por intenção situar às análises, pois referir-se à periferia implica em uma multiplicidade de questões entre as quais as relacionadas à segregação e exclusão social (SPOSITO, 2001; BALTRUSIS; D'OTTAVIANO, 2009), isto, porém, não implica que toda periferia possa ser caracterizada como pobre e o centro da cidade como rico.

Para tanto foi realizada entrevista com os gestores escolares (coordenador pedagógico e diretor), em que houve perguntas referentes a perspectivas que ambos tem em relação aos jovens que frequentam a escola, bem como foi questionada a relação que a escola estabelece com eles. Os temas básicos abordados nas entrevistas serviram como eixos norteadores da análise.

## **2. Sobre a relação da escola com os alunos**

O diretor quando questionado sobre os jovens, diz que dentro da instituição o maior problema no ano anterior foi a agressão entre alunos, que ao preencher o questionário do diagnóstico escolar relata:

Nos colocamos que o principal problema nesse ano de 2010 foi as agressões entre os alunos, principalmente nos portões e arredores da escola. Às vezes é coisa que nasceu aqui e vai desaguar lá fora. Às vezes é coisa que aconteceu lá no bairro deles que eles vêm desaguar aqui. Há um certo grau de agressividade. Por um lado eles são muito unidos e por outro eles apresentam muitas questões de *bullying*. Às vezes são os preconceitos de raça. Muita violência. Ontem eu acabei de preencher aquele questionário do diagnóstico escolar 2010 e nos colocamos que o principal problema nesse ano de 2010 foram as agressões entre eles, principalmente nos portões e arredores da escola (Diretor).

O Diretor da Escola diz também que é necessário construir espaços para que os jovens da comunidade não fiquem na rua. Os locais para os alunos frequentarem na comunidade são bastante restritos. Não há espaços para lazer no entorno da escola, somente uma quadra municipal que os jovens vão para jogar futebol e se encontrarem.

De modo que para o lazer os jovens frequentam outros espaços da cidade como o shopping e o Lago Azul (local em que os jovens se reúnem para praticar esportes, conversar, andar de pedalinho, etc.). O Diretor destaca, no entanto, que muitos jovens não conhecem diversos lugares da cidade, como o shopping. Com isso chega à conclusão de que são alunos que pouco saem de seu bairro:

Sair daqui, até para conhecer a Usina de Corumbataí eles não tiveram essa oportunidade. A maioria deles são alunos que não conhecem o shopping da cidade. Então é o aluno que mal deve sair de casa (Diretor).

O Coordenador parece acreditar que o comportamento dos jovens na comunidade onde vivem é diferente daquele que manifestam em locais fora dela. Segundo ele, quando os jovens não estão entre seus conhecidos eles mudam de comportamento, como diz:

Eu acho que tem diferença. Quando eles não tão no meio de pessoas conhecidas eles mudam o comportamento. Eu acho que fica melhor, que eu já encontrei alunos que na escola são muito complicados e no supermercado, por exemplo, com os pais, eram um anjinho (Coordenador).

Ser anjinho significa aqui se comportar do modo considerado adequado pela sociedade.

Tais colocações começam a evidenciar que a escola e seus alunos se interpenetram o tempo todo, como no caso do coordenador e demais funcionários que se encontram fora da escola. Mesmo assim parece-nos que há certo desconhecimento dos gestores sobre os a vida dos alunos que tenta ser justificada pelas diversas atribuições da escola:

Ultimamente a gente está tão abarrotado de coisa, de tanta coisa que é cobrado da escola, que isso tá ficando para trás. Porque a escola não é mais só o lugar de

aprender, de aprender conteúdo escolar, é o lugar de aprender que não pode jogar papel no lixo, é o lugar de aprender que tem de escovar os dentes, é o lugar de aprender um monte de coisa que se não era papel da escola e agora é (Coordenador).

Observa-se então que as atividades direcionadas aos alunos apesar de serem consideradas importantes acabam sendo deixadas para trás. A prioridade atual, segundo o Diretor, é melhorar a infra-estrutura da escola. Somado a isso, o Diretor entende que o cotidiano da escola é bastante tumultuado, de modo que não há tempo para que os gestores elaborem projetos de maior integração com os alunos:

Então a gente está começando assim na infra-estrutura e cuidando das coisas que estavam atrasadas, digamos assim, e colocando tudo em ordem. Você sabe o quão dinâmico é o nosso cotidiano. Muitas vezes a gente não tem tempo assim de sentar e eu até reclamo com os alunos, eu falo assim: vocês me dão tanto trabalho que a gente não tem tempo de sentar e pensar algum projeto para vocês, alguma coisa diferente, a gente tem que ficar dando bronca, aplicando punições, essas coisas assim. Eu falei: esse tempo que eu estou gastando dando uma punição para você, chamando seu pai aqui, a gente poderia estar pensando.... A gente aqui mata um leão por dia e mesmo assim a gente vai nadando contra toda essa correnteza. Nós tivemos muitas conquistas e vitórias nesse ano de 2010, quer dizer, a tendência é nos expandirmos, inclusive é previsto isso até pela Secretaria da Educação (Diretor).

As atividades que realiza são dirigidas apenas aos alunos que freqüentam a escola. É neste sentido que a escola tem procurado realizar atividades direcionadas aos seus alunos criando o coral da escola, treinando-os para jogar em nome da escola em campeonatos e promovendo excursões didáticas. O coral da escola foi criado quando um professor que “sabe música” se dispôs a realizar ensaios com os alunos. As turmas de futsal foram formadas a partir do convite feito a alunos, pré-selecionados por professores de Educação Física, para que treinassem para jogar representando a escola em campeonatos, como as Olimpíadas Colegiais do Estado de São Paulo. Foram formadas turmas masculinas e femininas de futsal sendo que a escola ficou, na região de Limeira, em terceiro lugar no futsal feminino. As excursões didáticas consistem em levar os alunos para conhecer locais da cidade e da região como, por exemplo, a Usina do Corumbataí, local em que é produzida a energia elétrica da cidade. Estas atividades diferenciadas proporcionadas aos alunos fora do horário de aula são recentes, já que foram implantadas apenas no ano de 2010.

Segundo o Diretor atividades como as descritas acima não eram realizadas porque os professores tinham medo da maneira como os alunos poderiam se comportar, acreditando que poderia acarretar algum tipo de problema, o que não se verificou, pois os alunos se comportam de “forma exemplar”:

Antes os professores não queriam levar para nada, para lugar nenhum, porque achavam que ia dar problema. Aquela coisa né. Mas tem aluno que nem é tão comportado na escola e que vai lá fora e dá um show de bom comportamento (Diretor).

Mas, o Diretor conta:

Nós vivemos um problema há umas três semanas atrás. Nós tivemos uma festa com os alunos aqui no pátio e na 5ª série aconteceu um probleminha lá entre dois alunos. Um ficou com ciúmes do outro porque estava dançando com uma menininha, alguma coisa assim. Aquilo foi desaguar aqui no portão, na hora da saída. Brigaram com o menino, juntou gente da rua e molecada, gente que nem era da escola e acabaram batendo no menino e machucando. O menino ficou até com um pequeno hematoma aqui no supercílio (Diretor).

Neste mesmo sentido o Coordenador, embora questionando o ocorrido ao dizer que “na verdade eu acredito que não precisaria da ronda escolar”, conta:

Às vezes a situação é tão grave que a gente pede a presença da ronda escolar, quando, por exemplo, duas meninas se pegam e uma unha o rosto da outra e a outra está com o rosto sangrando. Ai tem que chamar os pais e a ronda escolar, pra ver se o pai do agredido vai fazer BO. Ai geralmente o pai do agressor acha que a escola não deveria ter chamado a ronda e o pai do agredido não faz boletim de ocorrência de medo de retaliação em outros dias de aula. (Coordenador)

Assim a possibilidade de que ocorram problemas é real, podendo ser no interior da escola ou mesmo para fora do portão da escola. E, mesmo que as atividades sejam dirigidas apenas aos alunos, os jovens da comunidade tentam na maneira do possível participar:

Diminuiu agora, mas tem muita invasão. A gente vendia convite, tudo, e ficava alguém na portaria, na porta, mas pelo muro pulavam alunos, que já estavam metidos com droga ou bêbado. Por causa da invasão a gente faz a festa fechada. Eles vinham para distribuir o que eles tinham de vender, porque se eles tivessem vindo para fazer coisa certa eles não precisavam pular o muro, trouxesse o convite e viesse na festa (Coordenador).

Somando-se a isso, parece que nem sempre essas atividades são valorizadas pelos alunos da escola. No coral e no futsal são poucos os alunos que participam.

Tanto da turma de treinamento quanto do coral é mais ou menos poucos que participam. Inclusive a gente incentiva os pais quando vêm aqui nas reuniões a colocar os filhos e principalmente os que têm problemas de não querer ficar em casa. Tomando o tempo deles com coisas positivas (Diretor).

No entanto, alguns alunos considerados protagonistas de violência participam destas atividades, fato que o Diretor identifica como positivo.

Assim, como já começamos a apontar, segundo o Diretor e o Coordenador não há atividades da escola que sejam direcionadas aos jovens da comunidade, embora a necessidade de que a comunidade tenha atividades voltadas aos jovens pareça ser imprescindível. Tanto é que, de acordo com o Diretor, a escola tem tentado suprir essa lacuna convidando os alunos para participar do coral ou para treinar para campeonatos. Mas, lembramos aqui, são atividades restritas aos alunos matriculados na escola.

De acordo com o diretor, um dos principais itens apontados que contribuem para o mau comportamento do aluno é a maneira como suas famílias se fazem presentes em suas vidas, que de modo geral se apresenta bastante precária pela inviabilidade de tempo, onde o trabalho árduo dos pais se constitui em um problema. Nesse sentido o Diretor aponta que os pais trabalham demais e não têm tempo para cuidar de seus filhos, transferindo as responsabilidades para a escola:

Os problemas, eu acredito, volto até na mesma tecla, que é a família. Às vezes a mãe trabalha 24 horas por dia, não vê a filha, não vê a filha vir pra escola. No período que a filha não está na escola não sabe com quem a filha está, onde está, e vem pedir socorro pra nós, pra nós conversarmos, pra nós orientarmos. E a escola em geral hoje se torna um aparato social. Assim transpõe os limites do só educar. É um aparato social. Então aqui além das matérias em si, a gente tem como meta eles (os alunos) aprenderem a educação formal e também a aprendizagem da convivência, o aprender a conviver (Diretor).

Assim, o Diretor indica que na família dos alunos a mãe nem sempre tem tempo para cuidar ou orientar seus filhos, ensinando a eles as regras de convivência social, de modo que a escola muitas vezes acaba por assumir essa função. O Diretor aponta, no entanto, os limites da função socializadora da escola, pois segundo ele, a instituição escolar sem o apoio dos pais não é capaz de oferecer uma educação integral aos alunos.

Para o Coordenador é difícil encontrar pontos positivos no local onde a escola atua, os problemas parecem predominar. E isso parece contaminar a forma pela qual os educadores da Escola percebem os alunos. Mesmo ressaltando que as crianças são carinhosas e mesmo educadas, o Coordenador diz:

É complicado. De positivo, para a escola, acho que falta ainda pra ter alguma coisa positiva (Coordenador).

As falas do Diretor e do Coordenador parecem-nos, serem um tanto ambíguas quando falam sobre os alunos e suas famílias: ora são falas que destacam a “garra” de suas famílias

que mesmo em condições adversas criam seus filhos dentro do esperado socialmente e ora de censura quando as mesmas famílias são criticadas por não oferecerem uma educação considerada adequada a seus filhos. Essas falas que destacam ora um pólo e ora outro estão relacionadas ao comportamento do aluno na escola. Deste modo as suas falas reforçam as colocações de Thin (2006) que afirma que os professores criam representações das práticas e do modo de vida dos alunos a partir da observação das atitudes dos alunos como o comportamento, a atenção/desatenção, a adesão às regras, o tipo de vestuário, as conversas que têm em sala de aula.

De acordo com o diretor muitas das famílias dos jovens considerados problemático “desistem” de seus filhos porque eles “têm problemas”, ou porque pais e mães deixam seus filhos para serem criados pelas avós e tios, de modo que as crianças ficam “jogadas”, ou mesmo porque os pais trabalham demais o que não permite que se dediquem a seus filhos por falta de tempo.

A maioria sente carência de atenção, porque os pais têm que trabalhar e geralmente é um serviço que os pais ficam o dia inteiro fora. Então eles sentem falta (Coordenador).

O trabalho exercido pelos pais não parece justificar seu comportamento para os educadores, de modo que os pais dos alunos considerados violentos ou daqueles que “dão problemas” são acusados de deixar seus filhos sem supervisão. Embora o comportamento dos pais possa ser explicado não são justificados ou justificáveis, configurando-se assim, para os educadores em uma forma de negligência.

A função socializadora da escola que é requisitada constantemente tampouco é simples, visto que as limitações para que a escola exerça essa função existem, como lembra o Diretor.

Também para o Coordenador os alunos estão inseridos em dois tipos de família: famílias estruturadas nas quais o rendimento escolar dos alunos é melhor e famílias desestruturadas que é a grande maioria das famílias da comunidade. Desestruturada significa aqui que os filhos são criados somente pela mãe, ou somente pelo pai ou ainda por parentes mais distantes, como avós e tios. Muitas vezes, o pai, ou a mãe ou alguém da família está preso fato que acarreta uma desestruturação familiar:

Uma grande maioria é desestruturada, você não vê muito a figura do pai e da mãe aqui, você vê ou só o pai ou só a mãe ou muito padrasto e madrasta. Os filhos às vezes são irmãos, mas não são do mesmo pai. A gente ouve muito eles falarem: meu pai tá preso ou minha mãe tá presa, sempre tem alguém da família preso, a grande maioria mesmo. Eles, acho, que já estão acostumados com isso. Às vezes o aluno não é violento, mas o pai tá preso. Tem família estruturada e o rendimento dos alunos é até melhor. Porque senão dá a impressão de que todas as famílias são desestruturadas, não, tem

famílias estruturadas, mas na grande maioria a mãe cria o filho sozinha, ou o pai, ou nem a mãe nem o pai é uma tia, uma vó (Coordenador).

Os alunos considerados violentos e os que “dão problemas” são, então, aqueles que têm uma estrutura familiar fora do padrão nuclear de família. A referência é o modelo nuclear de família que é percebido como ideal. Com a sociedade burguesa o modelo familiar que se impõe é o da família nuclear, constituída pelo casal e pelos seus filhos pequenos, ou seja, pai, mãe e filhos que vivem juntos (ROMANELLI, 1995). As famílias que rompem com esse modelo são identificadas como desestruturadas ou incompletas e são responsabilizadas pelos problemas emocionais, pela delinquência, pelo fracasso escolar, etc, dos filhos (CUNHA, 1997, DONZELOT, 2001). Giunta (2007) também afirma que não há um modelo “padrão” de família, embora o modelo de família constituído pelo pai, pela mãe e filhos, todos do mesmo casal, predomine, ele não condiz com a atual realidade. Filhos e filhas moram com padrastos e madrastas, enteados e enteadas.

Mas ter uma estrutura familiar fora dos padrões da família nuclear indica, segundo os educadores, que estes não são bem cuidados que não ligam para eles ou não se importam com o que fazem.

Para o Coordenador, na grande maioria das vezes, o aluno tem “carência” de atenção. Essa carência cria, segundo ele, um conflito intrafamiliar, já que os alunos considerados problemáticos na escola, inclusive, os protagonistas de violência, acreditam que a sua família não gosta deles, por não se importarem com sua vida de forma que muitas vezes se sentem como se tivessem sido abandonados:

A gente percebe na relação deles com a gente que eles sentem falta de um perguntar como foi seu dia. Tem bastante conflitos. A maioria dos que tem este problema acha que a mãe não gosta dele ou que a mãe abandonou ou que a mãe não tá nem aí (Coordenador).

Situação que é agravada pelo fato de que esses alunos além de não conversarem com seus pais também se recusam a receber carinho de outras pessoas. Tanto é que quando alguém vai conversar com eles estes jovens se afastam ou respondem de forma rude:

Eu acredito que interfere sim no jeito do aluno. Muito aluno, você quer chegar conversando com carinho, ele parece que não tá acostumado com aquele carinho, então ele já se afasta, ou então responde, pra já cortar o assunto (Coordenador).

Assim, para os educadores entrevistados, a maioria das famílias que os jovens desta escola estão inseridos não é aquela que possa ser considerada ideal, o que é principalmente válido quando os alunos são protagonistas de violência na escola ou “dão problemas”.

Então eles têm certos arranjos que está um pouco longe assim daquele da família ideal, da constituição realmente da formação da família: pai, mãe e filho. Alguns são criados pela avó. Tinha uma família que até pouco tempo vários meninos eram criados pela vó. De repente a avó veio a falecer. E quem que está cuidando deles? Uma tia de longe. Então eles realmente são muito jogados. Às vezes, vamos dizer assim, têm famílias aqui que você olha e você iria ver que é assim uma perfeição, vamos dizer assim (Diretor).

Assim, a relação da família com seus filhos pode ser qualificada como bastante problemática principalmente quando os alunos são considerados violentos. E, em geral, nessas famílias, segundo o Coordenador da escola, a família também é violenta, de modo que o filho reflete o que vivência em casa:

Eu acredito que seja assim. A gente vê que o pai também é violento com o filho. O filho reflete o que é em casa, com algumas exceções (Coordenador).

Ressaltamos aqui que esta fala do Coordenador esta conforme a literatura na área (CECCONELLO, DE ANTONI, KOLLER, 2003; DE ANTONI, KOLLER, 2000).

Há famílias que não estão presentes na vida do filho seja pelo fato de que algumas delas “desistem” de seus filhos porque eles “têm problemas”, ou porque pais e mães deixam seus filhos para serem criados pelas avós e tios, de modo que as crianças ficam “jogadas”, ou mesmo porque os pais trabalham demais o que não permite que se dediquem a seus filhos por falta de tempo.

A maioria sente carência de atenção, porque os pais têm que trabalhar e geralmente é um serviço que os pais ficam o dia inteiro fora. Então eles sentem falta (Coordenador).

Os acertos e os arranjos familiares que fogem do padrão esperado acabam, segundo o Diretor, a se fazer presente na escola:

É complicado. Só pra você ter uma idéia, uma vez veio uma mãe aqui para matricular a filha, só que ela não queria que matriculasse a filha dela na mesma classe de uma outra menina da mesma série. E eu falei: mas por que? Ela respondeu: porque eu sou amante do pai dela, do pai dessa outra, então pra evitar problemas (Diretor).

Percebe-se então que tanto para o coordenador como para o diretor a família é considerada como importante determinante para a vida de seus filhos e que as condições precárias em que vivem acabam prejudicando aos jovens.

### **3. Considerações finais**

Este trabalho teve como objetivo procurar entender como os jovens são vistos pela unidade escolar e qual a relação estabelecida com eles. As entrevistas foram realizadas com roteiro semi-estruturado o que permitiu que os jovens fossem relacionados ao local onde vivem e a suas famílias. Os gestores na maior parte das entrevistas falam dos jovens, os inserindo dentro da comunidade e de suas famílias, de modo a tentar justificar seus problemas pela comunidade onde vivem, que tem condições precárias de lazer e a família que trabalha demais, que é desestruturada, que “desiste” dos filhos ou que tem parentes presos.

Nas falas dos gestores também foi possível perceber que a escola está sobrecarregada com as novas funções que lhe são atribuídas. A socialização que anteriormente ocorria no seio da família é mais uma função dentre as tantas funções da escola.

Os gestores relatam que a escola tem um grande problema de agressão, e que este provoca o medo de realizar tanto atividades fora dela como dentro, medo este que é justificado pelos problemas que ocorrem no cotidiano da escola. Como se vê, para os gestores o tempo que poderia ser utilizado para pensar nos alunos é empregado para discipliná-los. No entanto, certa preocupação em desenvolver atividades que visem uma melhor integração com os alunos parece existir. No entanto estas atividades atingem somente a uma pequena parcela dos jovens matriculados nesta, enquanto o ideal seria que incentivasse a participação de todos os jovens, até mesmo os que não estão matriculados nesta.

A relação com os alunos pode então ser caracterizada como uma relação de distanciamentos e aproximações. Em alguns momentos parece predominar uma representação de que são violentos, que vivem em famílias desestruturadas e da qual se quer manter distância e outras vezes essa concepção não se justifica visto se preocupam com os jovens que aparentemente necessitam de carinho, de locais de lazer e de educação.

#### **4. Referências Bibliográficas**

- BALTRUSIS, N; D'OTTAVIANO, M. C. L. Ricos e pobres, cada qual em seu lugar: a desigualdade socio-espacial na metrópole paulistana. *Cad. CRH*, Salvador, v. 22, n. 55, abr. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>.
- CECCONELLO, A, M; DE ANTONI, C.; KOLLER, S. H. Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em Estudo*. v. 8, n.esp. Maringá, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo>>
- CUNHA, M. V da. A desqualificação da família para educar. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.102, nov, p 46-64, 1997.

DE ANTONI, C., KOLLER, S. H. A visão de família entre as adolescentes que sofreram violência intrafamiliar. *Estudos de Psicologia*. Natal, vol. 5, n. 2, pp. 347-381, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>.

DONZELOT, J. *A polícia das famílias*. 3ª ed. São Paulo: Graal, 2001

GIUNTA, E.; LINHARES, C. S. A democratização da escola através da participação efetiva da comunidade escolar. *Programa de Desenvolvimento do Estado do Paraná*. 2007.

ROMANELLI, G. Autoridade e poder na família In: CARVALHO, M. do C. B. de (ORG) *A Família Contemporânea em Debate*. São Paulo: Cortez, p. 73- 88, 1995

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

THIN, D Famílias de camadas populares e a escola: confrontação desigual e modos de socialização. In Muller, M L R; Paixão, L. P. (Orgs) *Educação, Diferenças e Desigualdades*. Cuiabá, MT: Ed.UFMT, p17-55, 200.

## **A atuação do professor mediador no enfrentamento à violência escolar**

**Patricia Cristina Amorim de Carvalho<sup>166</sup>**

**Prof. Dr. Elson Luiz Araujo<sup>167</sup>**

### **Resumo**

Desde a década de 80 foram implementadas várias políticas públicas para redução da violência nas escolas da rede pública estadual de São Paulo. Nenhuma delas focou esse fenômeno como um problema que se origina e evolui no interior da própria escola, no modo como se organiza e nas relações estabelecidas entre seus sujeitos. A partir de 2010, houve a introdução de um profissional da educação responsável por atuar na garantia de direitos e na mediação de conflitos da comunidade escolar, trazendo uma nova abordagem ao tratamento da violência no meio escolar. Este estudo parcial é parte integrante da dissertação de Mestrado em Educação desenvolvida na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba e tem por finalidade compreender e analisar a função do Professor Mediador e o impacto da sua atuação para a melhoria da convivência e redução da violência nas escolas. Para tanto, optou-se pelo estudo de caso investigando a atuação do Professor Mediador em uma unidade escolar jurisdicionada à Diretoria de Ensino de Andradina – SP. Foram analisados e comparados os registros internos de ocorrências escolares em 2009, ano anterior à introdução do Professor Mediador, e a partir de 2010 e 2011 com a presença do Professor Mediador, bem como os registros das mediações de conflitos realizadas por esse profissional. Os resultados preliminares apontam para o avanço no que se refere ao atendimento às necessidades sociais dos alunos, como atendimento pela rede de garantias de direitos de modo geral. No entanto, as ocorrências de ações e comportamentos violentos persistem, embora a mediação de conflitos efetivada pelo professor funcione como um mecanismo de controle que inibe a evolução para formas de violência mais graves.

**Palavras-chave.** Violência. Escola. Professor Mediador.

### **Introdução**

---

<sup>166</sup> PPG-EDU – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - UEMS/MS.

<sup>167</sup> Orientador PPG-EDU – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul- UEMS/MS

Este estudo parcial é parte integrante e constitui parte integrante da dissertação de Mestrado em Educação, em andamento, desenvolvida junto à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba. Em face da ocorrência exacerbada da violência no meio social, ultimamente, tem se discutido este fenômeno, suas causas e consequências no meio escolar. Logo, fica evidente que a violência tem invadido a realidade de vida das pessoas, seja no espaço público, seja no espaço privado, afetando o bem estar social e a própria sociabilidade necessária ao bem viver em comunidade - nesse sentido, a escola é uma instituição que não está imune à ocorrência da violência. A inquietação que move esta pesquisa é saber se a introdução de um profissional com função específica para atuar nos casos de mediação escolar tem possibilitado, ou não, a redução da violência na escola. Nesta perspectiva, este estudo se propõe a compreender e analisar a política de implantação e implementação das ações do professor mediador e comunitário nas escolas jurisdicionadas à Diretoria de Ensino da Região de Andradina, pertencentes à Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo.

A pesquisa está centrada no professor mediador escolar e comunitário, que tem como atribuições, de acordo com a Resolução SE 19<sup>168</sup>, Art. 7º “adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de justiça restaurativa”, além de “[...] identificar e sugerir atividades pedagógicas [...] orientar e apoiar os alunos na prática de seus estudos”, assim instituído pelo Sistema de Proteção Escolar, a partir de uma política pública responsável por coordenar, planejar e executar ações facilitadoras à prevenção, mediação e resolução de conflitos no ambiente escolar, e, assim, proteger a integridade física e patrimonial de alunos, funcionários e servidores, além dos equipamentos e mobiliários pertencentes à rede estadual de ensino.

Os resultados preliminares situam-se no escopo teórico sobre a violência escolar, bem como os primeiros resultados da investigação sobre a implantação do Sistema de Proteção Escolar e o Professor Mediador assim, como na análise dos registros escolares coletados em 2009, período anterior da introdução do Professor Mediador e os registros de ocorrências de 2010 e 2011, anos que a escola passou a contar com a atuação desse profissional.

O trabalho aqui apresentado se pautou, no resultado da análise dos registros internos de ocorrências escolares, por meio da leitura das ocorrências escolares e classificação dos tipos de ocorrências nas seguintes categorias: indisciplina na sala de aula, agressão verbal, agressão física, agressão sexual, furto, posse de armas, consumo e tráfico de drogas e danos ao patrimônio público.

---

<sup>168</sup> Resolução SE 19, de 12/02/2010. Institui o Sistema de Proteção Escolar na Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas.

## **Material e Métodos**

A pesquisa está centrada no professor mediador escolar e comunitário, que tem como atribuições, de acordo com a Resolução SE 19/2010, Art. 7º “adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de justiça restaurativa”, além de “[...] identificar e sugerir atividades pedagógicas [...] orientar e apoiar os alunos na prática de seus estudos”, assim instituído pelo Sistema de Proteção Escolar, a partir de uma política pública responsável por coordenar, planejar e executar ações facilitadoras à prevenção, mediação e resolução de conflitos no ambiente escolar, e, assim, proteger a integridade física e patrimonial de alunos, funcionários e servidores, além dos equipamentos e mobiliários pertencentes à rede estadual de ensino.

Para tanto, o estudo recorre, metodologicamente, à pesquisa básica, de cunho qualitativo na apreensão da relação entre o mundo real e o sujeito e se justifica por tal abordagem possibilitar a interpretação do fenômeno e a atribuição de significados oferecidos de maneira descritiva, tanto dos fatos, como das características presentes na população pesquisada, nas opiniões e informações. A pesquisa recorre à revisão bibliográfica e a definição do referencial teórico se deu por meio de artigos científicos, dissertações, teses e livros, com o intuito de compreender os significados atribuídos à violência no contexto escolar e ao professor mediador.

Recorre-se, ainda, a fontes documentais produzidas e disponibilizadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, dentre eles, legislações, decretos, instruções e comunicados, manuais do sistema de proteção escolar, referenciais teóricos que subsidiam a formação e o trabalho do professor mediador escolar e comunitário (PMEC), Plano de Gestão, Proposta Pedagógica, Regimento Escolar, Registros de Ocorrências Escolares (ROE), registros do PMEC, e registros internos de ocorrências da escola pesquisada, com o objetivo de entender a organização escolar e como a questão da violência está sendo encaminhada no ambiente escolar.

Foram realizadas a leitura das ocorrências escolares de uma Escola Estadual situada no município de Andradina – SP. Essas ocorrências foram classificadas nas seguintes categorias: indisciplina na sala de aula, agressão verbal, agressão física, agressão sexual, furto, posse de armas, consumo e tráfico de drogas e danos ao patrimônio público.

Após isso foram cruzados os dados para melhor entendimento de como os conflitos e as violências ocorrem no ambiente escolar, procurando identificar onde estão os maiores focos de conflitos geradores ou não de violência escolar.

## **Sobre a Violência na Escola**

A pesquisa busca o aporte teórico da escola francesa, representada por Debarbieux (2002), que aborda as dificuldades em delimitar com precisão a violência escolar, permitindo tratá-la tanto no âmbito de atos enquadráveis no código penal, quanto em atos nomeados pelo autor como “microviolências” ou “incivilidades”.

Também está fundamentada nas contribuições de Bernard Charlot (2002), que empreende a distinção entre a violência *na* escola, a violência *à* escola e a violência *da* escola. O autor considera que a violência na escola é aquela produzida no espaço escolar; a violência à escola relaciona-se a ações contra a natureza e atividades da instituição, configuradas na depredação ao patrimônio e àqueles que a representam. Charlot considera ainda que a violência contra a escola deve ser analisada juntamente com a violência da escola, uma violência institucional, simbólica e suportada pelos alunos. A violência praticada pela escola refere-se à maneira como agentes da instituição tratam os alunos, configurada por atitudes como a composição das classes, a atribuição de notas, algumas orientações, palavras pejorativas, enfim, atos que menosprezam os alunos, ou que possam ser considerados até mesmo como discriminatórios e racistas.

Os estudos de Michael Foucault (1987) também ajudam a entender a política de coerção, de dominação, exercida por meio de vigilância e punição, pelo controle do tempo e do espaço, atuando sobre a vontade, disposições e paixões dos indivíduos. Há, dessa maneira, a possibilidade de se fazer um paralelo de como a instituição escolar procura disciplinar o aluno, de como a vigilância constante e os mecanismos utilizados por professores interferem para a sujeição do alunado, caracterizando ações que canalizam forças na busca da docilidade nas relações interpessoais.

Do Brasil, o referencial teórico tem como norte as pesquisas de Abramovay e Rua (2002) sobre a escola reconhecida como espaço de diferentes manifestações de violências; são consideradas, ainda, as ponderações de Zaluar (2001), ao afirmar que a escola e a família são responsáveis pelo processo de socialização e aquisição de hábitos para a produção de consenso e de integração social, no entanto, de acordo com a autora, a forma tradicional de educação moral, praticada pela escola, não tem sido suficiente para impedir a invasão dessa instituição pelos códigos e práticas que dominam as ruas.

Sposito (1998) nos revela que as pesquisas realizadas a partir da década de 1990 apontam mudanças no padrão de violência ocorrida nas escolas públicas. Além das violências tipificadas pelos atos de vandalismo, passam a ser percebidas as agressões interpessoais, agressões verbais que se tornam cada vez mais frequentes, inclusive em relação aos professores.

Fukui (1994) apresenta dados sobre a segurança nas escolas estaduais de São Paulo. Guimarães (2010) evidencia a cegueira que toma conta da escola para com os problemas que

se avolumam numa fadiga infinita e que atravessam crianças, jovens e educadores, ações que, na maioria das vezes, são compreendidas sob a forma de representações que são externas às dinâmicas reais da escola, resultando na fragilidade e vulnerabilidade dos professores que optam por tomar medidas punitivas ou tranquilizadoras. Há também as considerações de autores que discutem a indisciplina - e conseqüentemente a violência - na perspectiva da ausência da autoridade docente.

Embora, vale destacar que, contradizendo o “quadro de que há uma violência generalizada nas escolas”, Gonçalves; Sposito (2002) ao apresentar os dados informados pelo Instituto Latino Americano das Nações Unidas para a Prevenção do delito e Tratamento do Delinquente – Ilanud, 2000, tomando como base o ano de 1999 apontavam que, a escola é muito menos violenta do que está posto, principalmente pelas várias mídias:

Em todo o Estado foram noticiados pela imprensa 24 homicídios em escolas, em 1999. Levando em conta que somente as escolas públicas estaduais abrigam mais de 6 milhões de estudantes, teríamos uma taxa de homicídios de 0,4 por 100 mil alunos, bem inferior aos 25 homicídios por 100 mil observados no país. As mortes em escolas são ainda mais raras, do ponto de vista do risco estatístico, se incluirmos no cômputo os alunos da rede privada e das escolas municipais. Independentemente de sua pequena proporção, o temor que estas mortes provocam entre escolares e seus familiares é bastante real. A ideia transmitida pela série de reportagens sobre violência na escola é de que o risco de morte é alto e generalizado! (Ilanud, 2000).

Para a compreensão da violência que permeia as relações escolares buscamos a contribuição de Arendt (2011) que distingue poder e violência, a autora considera que onde a violência está instalada, há total ausência de poder; e Chrispino (2007), ao apontar como meio de restauração do poder perdido, a possibilidade da introdução da mediação de conflito no currículo escolar, uma maneira de abordar a questão do conflito e violência, para que os jovens possam perceber que as diferenças podem se transformar em antagonismos, podendo evoluir para violências.

## **Resultados da pesquisa**

No Estado de São Paulo o fenômeno da violência escolar passa a ter maior visibilidade a partir da década de 1980. No meio acadêmico, de acordo com Sposito (2001) as pesquisas apontavam para um tipo de violência que incidia, na sua maioria, em atos de vandalismo contra o patrimônio escolar e em invasões às dependências das escolas por indivíduos alheios à comunidade escolar, com o intuito de aliciar menores e envolvê-los no tráfico de drogas.

Gonçalves e Sposito (2002) ressaltam, também, que desde o início da década de 1980, as políticas públicas passaram buscar respostas para a insegurança.

Neste sentido, recorreram às medidas de segurança relativas aos prédios escolares, responsabilizando as agências policiais. É nesse momento que a políticas públicas se traduzem principalmente em mecanismos de segurança escolar contra agentes externos, os quais eram responsabilizados por essa violência.

Na década de 1990, embora a violência na escola ainda estivesse relacionada às invasões, pichações e à destruição do patrimônio escolar, de acordo com Sposito (1998), esse fenômeno passa a ganhar complexidade na medida em que há a intensificação dos conflitos interpessoais no interior das instituições escolares agregadas às interferências promovidas pelo tráfico de drogas. As discussões sobre as violências nas escolas estaduais de São Paulo, principalmente nas unidades escolares situadas na capital e na grande São Paulo, orientaram uma pesquisa realizada entre 1990 e 1991, coordenada por Fukui (1992): os dados coletados por meio de questionários revelaram que as agressões às pessoas ocorriam com maior frequência do que a depredação ao patrimônio (FUKUI, 1994). Além dessa pesquisa, a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) realizou discussões sobre a violência envolvendo crianças e adolescentes, contando com a participação de alguns dos principais estudiosos do assunto no Brasil, o que resultou, em 1994, na publicação da revista intitulada: “Violência, um retrato em branco e preto”.

Entre os anos de 1982 e 1991, as medidas relativas à segurança nas escolas eram direcionadas em duas linhas básicas: as que se referiam à preservação do patrimônio e dos bens materiais e aquelas que se relacionavam com a proteção física das pessoas.

Quanto às políticas para a redução das violências nas escolas Fukui (1994, p. 44-45) salienta que:

Desde 1982, a questão da segurança vem sendo considerada como um dos mais sérios problemas para as escolas públicas estaduais. Para resolvê-lo passaram a ser adotadas, progressivamente, medidas como a elaboração de programas e criação de comissões de estudo. Muros altos, grades nas janelas e portas separando as áreas de trabalho dos espaços de lazer parecem ter sido providências mais frequentes. [...] A instalação de zeladorias tem sido outra medida adotada pela Secretaria da Educação. [...] Também a contratação de um policial para exercer sua atividade no interior da escola, ao que parece não surtiu efeitos desejados (FUKUI, 1994, p.44-45).

A análise de Fukui (1994) mostrou que as medidas adotadas para a solução dos problemas de segurança apresentados passam muito mais pela figura do professor, do seu trabalho educativo e sua atuação como um formador de opinião, do que propriamente pela atuação de profissionais da segurança pública.

A adoção de algumas medidas de cunho mais progressistas, como a abertura da escola nos finais de semana, como o Programa Escola da Família, Programa Comunidade Presente, visando aproximar a escola da comunidade, demonstram-se eficazes na melhoria da relação com a comunidade, mas não tiveram resultados mais significativos durante a semana e, portanto, não garantiram a redução da violência.

Portanto, diante desses fatos, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo anunciou, em fevereiro de 2010, a implantação do Sistema de Proteção Escolar, um projeto que reúne várias ferramentas para a busca da redução da violência escolar. Dentre as ferramentas do Sistema de Proteção Escolar foi instituída a função do Professor Mediador e Comunitário, idealizado para ser um educador de proximidade, com função de acompanhar o cotidiano escolar dos alunos, das famílias e do bairro por meio da mediação e da melhoria das relações interpessoais, fazendo uso de abordagens restaurativas.

Desta forma, a proposta é de que este profissional da educação, atue no ambiente escolar, articulando e organizando a promoção de práticas preventivas, protetivas e restaurativas, estabelecendo um trabalho de diálogo e parceria com as várias organizações e instituições que fazem parte da rede de proteção social.

Também compete ao Professor Mediador Escolar e Comunitário promover e adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de justiça restaurativa”, além de “[...] identificar e sugerir atividades pedagógicas [...] orientar e apoiar os alunos na prática de seus estudos.

Esses professores realizam um trabalho de intervenção junto aos alunos e seus familiares, procurando garantir um melhor diálogo entre a escola e a família, realizam visitas às casas dos alunos faltosos, promovem reuniões com professores e os familiares, atendem os alunos nas mais variadas necessidades diárias. Fazem o mapeamento dos locais de maior vulnerabilidade da escola e seu entorno, mobilizando ações para que esses espaços deixem de ser vulneráveis aos alunos e toda a comunidade escolar, como iluminação, uso de placas de sinalização, acessibilidade, realização de atividades recreativas, colocação de faixa de pedestres, monitoramento da movimentação escolar pelos agentes de organização escolar (inspetores de alunos). Também, buscam atendimento às necessidades sociais dos alunos por meio da parceria com a rede de proteção social: CREAS ( **Centro de Referência Especializado de Assistência Social**), CRAS ( **Centro de Referência de Assistência Social**), Saúde Mental, CAPS (Centro de Atenção Psicossocial), Conselho Tutelar, Vara da Infância e da Juventude, ONGs e outros.

A análise dos registros de ocorrências escolares de uma escola estadual localizada no Município de Andradina- SP, dos anos de 2009, anterior a inserção do professor mediador, tomando como base o período da tarde, turno este, em que foram registrados o maior número

de ocorrências, no universo de 9 salas de aula apontaram para a ocorrência de 551 conflitos, no entanto, em 2010 já com a presença do professor mediador foram contabilizadas num universo de 14 salas, 441 ocorrências escolares, em 2011 também no universo de 14 classes foram registradas 547 ocorrências escolares.

A análise dos dados mostram que há uma média de 85% das ocorrências relacionadas à indisciplina e incivildades, que ocorrem, especificamente, na sala de aula, envolvendo a relação professor e aluno e somente 14%, em média, estão relacionadas à agressões físicas, agressões verbais e outros.

Além disso, os dados apontam que as incidências do maior número de ocorrências acontecem nas classes de ensino fundamental, ou seja, para cada 33 ocorrências neste ciclo, há 11 registros no Ensino Médio.

Nos registros das ocorrências verificou-se uma unilateralidade do ponto de vista do professor, tido sempre como vítima e o aluno como agressor, ou mesmo nos registros que envolvem conflitos ocorridos entre alunos, o ponto de vista está sempre na ótica do agredido, ou seja, em nenhum momento, o autor da incivildade, indisciplina ou do ato de violência é solicitado a falar sobre os motivos que o levaram a praticar os atos descritos acima.

### **Considerações preliminares**

As escolas e seus professores têm grande dificuldade em lidar com situações conflituosas; na grande maioria das situações, os conflitos são tratados por meio de práticas autoritárias e punitivas, evidenciadas por ações como colocar o aluno para fora da sala de aula, aplicar suspensões das aulas, proposição de transferência compulsória, enfim, ações que reforçam e reproduzem práticas violentas, que muitas vezes partem do próprio professor ao desferir palavras que ferem a ética e a moral.

Assim, a violência escolar passa a ser reproduzida e recriada no próprio espaço escolar, na medida em que envolve agressões que são naturalizadas na convivência escolar, levando o aluno a exercer a agressão física, seja contra o professor ou com o colega.

São questões, algumas simples, outras mais complexas, que exacerbam tal violência como o pegar um lápis sem autorização; brigas entre meninas provocadas por disputas pelos meninos; ameaças bilaterais entre professores e alunos; as rivalidades entre os diferentes grupos; o uso e tráfico de álcool e outras drogas; a destruição do patrimônio da escola, entre outros, constituindo-se um fenômeno próprio, com características singulares às relações sociais e intraescolares.

As políticas públicas para redução da violência estiveram sempre direcionadas ao controle e segurança. Criou-se aparato próprio de vigilância, com a introdução de policiais nas

escolas, colocação de grades e muros altos, instalação de câmeras de vigilância; buscou-se a abertura das escolas nos finais de semana e, agora, criou-se a função do professor mediador.

As conclusões preliminares desse trabalho evidenciam que, embora os mecanismos de controle funcionem com certa eficácia contra as invasões aos prédios escolares e destruição do patrimônio público, elas não são capazes de reduzir as relações conflituosas de violência simbólica no cotidiano escolar, que muitas vezes resultam em lutas corporais, agressões verbais e, em alguns casos, levando até à prática de homicídios.

A introdução de um professor mediador parte dessa concepção de vigilância e controle da violência. Porém, para além do controle, é necessário investir na formação inicial e continuada dos profissionais da educação para que possam não só compreender os mecanismos que levam às violências, mas para sejam capazes de restituir o diálogo, a cordialidade e o respeito mútuo, questões muitas vezes perdidas na ação educativa.

A atuação do professor mediador, ainda que uma política recente, não promove grandes impactos na mudança de relações no cotidiano escolar, principalmente no que diz respeito à relação professor aluno, que como vimos nos dados apresentados, ainda são as maiores causas dos conflitos escolares.

Embora, seja necessário ressaltar que, a introdução de um profissional na escola, que possa ouvir os alunos, reconhecendo-os, como sujeitos de direitos, na perspectiva de garantir seu acesso e permanência à escola, podendo usufruir de suas possibilidades, realizando o atendimento das necessidades elementares dos alunos, na ação permanente e conectada com toda a rede de proteção social, promovendo a resolução de conflitos, por meios pacíficos, entre eles, o resgate do diálogo a muito tempo perdido na escola, traz uma nova discussão sobre o papel da escola e dos profissionais da educação na contemporaneidade.

Além disso, é necessário ressaltar que por meio da leitura dos registros há uma cristalização das práticas punitivas, verificadas nos relato dos conflitos constantes nesses documentos e que precisam ser revistos. Numa situação de relato de conflito tanto agressor como agredido precisam ser ouvidos, pois o ponto de vista de apenas um envolvido, encerra-se toda possibilidade de sua resolução e conseqüentemente a promoção de valores baseados no diálogo e na cultura de paz e respeito ao outro.

## Referências

ABRAMOVAY, Mirian e RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ARENDT, Hannah. **Sobre a Violência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. *Sociologias*. Porto Alegre, nº8, p.432-443, jul./dez. 2002.

CHRISPINO, Álvaro. **Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação**. Ensaio: aval.pol.Educ. Jan/Mar. 2007, vol.15, n.54, p.11-28. ISSN 0104-4036. Acesso em 10/06/2012

GUIMARÃES, Aurea M. **Novos regimes de ver, ouvir e sentir afetam a vida escolar**, 12/2010, Educação (Santa Maria. Online),Vol. 35, Fac. 3, pp.413-429, Santa Maria, RS, Brasil, 2010. Acesso em 10/06/2012

GONCALVES, Luiz Alberto Oliveira and SPOSITO, Marília Pontes. **Iniciativas Públicas de Redução da Violência Escolar no Brasil**. Cad. Pesqui. [online]. 2002, n.115, pp. 101-138. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000100004>. sociedade civil e educação. Campinas: Papirus, Cedes; São Paulo: Anped, 1992. Acesso em 15/06/2012.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1987.

FUKUI, Lia. **Estudo de caso de segurança nas escolas públicas estaduais da grande São Paulo**. Sociedade Civil e Educação. Campinas: Papirus, Cedes; São Paulo: Anped, 1992.

\_\_\_\_\_. Estudo de Caso de Segurança nas Escolas Públicas Estaduais de São Paulo. In: GROSBaum, Elena et al. (Orgs.). **Violência, um retrato em branco e preto**. São Paulo: FDE,1994. p. 17. (Série Ideias, 21).

INSTITUTO LATINO AMERICANO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A PREVENÇÃO DO DELITO E TRATAMENTO DO DELINQUENTE – Ilanud. **Violência nas escolas**. Revista do Ilanud, n.16, 2000.

SPOSITO, Marília. P. **A instituição escolar e a violência**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 104, p. 58-75, 1998.

\_\_\_\_\_. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 27, n.1, p.87-103, 2001.

ZALUAR, Alba; LEAL. M C. **Violência extra e intramuros**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. São Paulo. V. 16, n.45,p.145-164.2001.

## Discursos e práticas profissionais de jovens universitários

Renata Bernardo<sup>169</sup>

### Resumo

A presente pesquisa persegue a memória e as trajetórias escolares de alunos jovens universitários atreladas à escolha profissional, além de das fronteiras possíveis do tempo sócio-histórico da juventude a partir da inserção no mundo universitário e do trabalho. Nesta perspectiva, a intencionalidade da pesquisa persegue os seguintes questionamentos: As escolhas profissionais dos jovens universitários tiveram influência da identidade profissional docente? Quais as vivências durante a juventude foram determinantes para a escolha da profissão? Quais as lembranças vividas no cotidiano da escola que contribuíram para a escolha profissional? A pesquisa proposta tem por objetivo investigar no tocante à apropriação da construção da conceituação da categoria juventude através dos processos escolares, bem como às suas constituições de formação e escolha profissional e identidade docente privilegiando áreas específicas do campo das disciplinas exatas e humanas. Pretende-se também identificar a influência que professores das disciplinas das áreas de exatas e humanas do Ensino Médio da Educação Básica tiveram na formação e escolha profissional dos jovens universitários participantes da pesquisa e se além da atuação escolhida, a profissão docente é um objetivo para esses jovens, procurando assim analisar por quais caminhos a docência pode ser constituída para além da formação nas licenciaturas.

**Palavras-chave:** Juventude Universitária, Práticas Profissionais, Discursos.

### Introdução

A condição do professor nas inúmeras escolas brasileiras que, cotidianamente convivem, formam e se relacionam com jovens, e que de acordo com os discursos formais e informais, apresentam certa insatisfação, medo e cansaço, devido aos inúmeros processos de dificuldade de aprendizagem, indisciplina, etc é pressuposto elementar mediante os processos que envolvem os jovens no contexto escolar, que perpassa pelo reconhecimento do que para eles é significativamente juventude, e o seu entendimento da diversidade de circunstâncias e experiências juvenis.

Portanto, no contexto escolar o professor é influência na formação dos jovens no fortalecimento de sua identidade, seja porque permite a adesão a um grupo de valores ou porque promove a escolha entre “exemplos” de ação que foram avaliados pela experiência

---

<sup>169</sup> brenatta@gmail.com, Me. Doutoranda, Universidade São Francisco.

pessoal de cada jovem como positivos ou negativos, correlacionado as experiências da ação docente com a aprendizagem e apreensão do aluno, em que ao mesmo tempo em que as fronteiras e limites do que é ser jovem é ditado pelo professor através do seu olhar, concepção e ação ao transmitir-lhe conhecimentos e conteúdos e conseqüentemente o professor através desta relação modifica e complementa sua formação.

Tardif (2005, p. 16) aponta para um novo paradigma que se consolida nos estudos para a pesquisa da formação docente, considerando-a atividade de interação dentre as relações humanas, sendo a constituição da profissão docente marcada pelas tensões e confrontações, contradições do tempo e espaço em que esta inserida. Nos tempos atuais é inegável que se percorre um processo de transformação da concepção do trabalho docente, reflexão que passa pela concepção de grupo de coletividade e de campo de trabalho e de acordo com o autor “[...] longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais da sociedade do trabalho” (p. 23).

As pesquisas atuais em formação de professores privilegiam estudos que abrem outros olhares para a formação docente, trazem novas perspectivas de se compreender o trabalho docente, sua investigação, compreensão e aperfeiçoamento, não deixando de lado as interferências culturais, humanas e sociais pelas quais as sociedades passam.

Contudo, o desenvolvimento desta pesquisa alicerça-se nos aportes teóricos e metodológicos da categorização da juventude e do processo de escolha profissional relacionado à docência a partir da investigação em um grupo de discussão com jovens universitários considerando a consolidação do perfil profissional, apresentando etapas bem definidas que contemplam desde um estudo prévio bastante apurado sobre a temática, às entrevistas individuais para coleta de dados, o grupo de discussão e por conseqüência o tratamento e interpretação das informações coletadas.

Nesta perspectiva, a intencionalidade da presente proposta persegue os seguintes questionamentos: As escolhas profissionais dos jovens universitários tiveram influência da identidade profissional docente? Quais as vivências durante a juventude foram determinantes para a escolha da profissão? Quais as lembranças vividas no cotidiano da escola que contribuíram para a escolha profissional? Como as disciplinas escolares tanto exatas como as das áreas humanas aparecem como elemento de escolha profissional? E como as culturas escolares corroboraram com a escolha da profissão? Em que elas contribuem para a compreensão do que é escola e o que é ser professor hoje?

Partindo da hipótese de que os significados atribuídos do que é ser jovem são socialmente e historicamente construídos, e que a relação professor e aluno no contexto da escola é elemento fundamental para a formação da identidade profissional do aluno, tratando especificamente do conteúdo ministrado, e que ser professor se constitui a partir desta relação, faz-se necessário explicitar aportes teóricos que tratam da constituição da categoria

“juventude” e do que consiste a escolha pela docência como profissão nos estudos voltados para a educação.

A pesquisa proposta tem por objetivo investigar no tocante à apropriação da construção da conceituação da categoria juventude através dos processos escolares, bem como às suas constituições de formação e escolha profissional e identidade docente privilegiando áreas específicas do campo das disciplinas exatas e humanas, como Matemáticas, Física, Química, Português, História e Geografia.

Contudo, o presente estudo pretende identificar a influência que professores das áreas exatas e humanas do Médio da Educação Básica tiveram na formação e escolha profissional dos jovens universitários participantes da pesquisa e se além da atuação escolhida, a profissão docente é um objetivo para esses jovens, procurando assim analisar por quais caminhos a docência pode ser constituída para além da formação nas licenciaturas.

A presente pesquisa de caráter qualitativo manterá o rigor e a ética no tratamento dos dados e na abordagem com os jovens participantes, sendo que, a pesquisa qualitativa, sendo que os participantes da pesquisa são dois alunos de cada um dos cursos universitários citados, Pedagogia, Administração, Fisioterapia, Farmácia, Enfermagem e Engenharia, para que a partir dos questionamentos feitos a pesquisas possa abordar diferentes profissões, de áreas humanas e exatas.

Como metodologia de pesquisa, roteiro e cronograma as etapas da pesquisa são compostas por inicialmente uma entrevista com os alunos participantes, a participação do grupo de discussão que contemplará um total de carga horária de dez horas, podendo ser encontros de duas a quatro horas cada, em um período de um semestre e entrevistas finais que complementaram os estudos e a participação dos jovens alunos universitários.

Neste texto trago alguns apontamentos da fase inicial da pesquisa, que foram as entrevistas individuais, sendo que, as entrevistas iniciais tiveram um roteiro previamente definido por um estudo criterioso sobre a instituição, o curso e o perfil do aluno da profissão específica. As entrevistas iniciais transcorreram como uma conversa aberta, possibilitando assim o fluir das emoções e o aproveitamento das experiências dos depoentes.

Assim, as entrevistas iniciais, bem como o grupo de discussão serão compostas por questões antecipadamente formuladas, sendo que a partir do processo do grupo de discussão, algumas questões possam surgir, não ficando assim o roteiro de perguntas e questões um instrumento engessado, podendo ter alterações no decorrer da pesquisa. Para o início da pesquisa apenas a entrevista inicial e o roteiro para o grupo de discussão foram às questões pré-definidas, ficando a entrevista final a ser elaborada no transcorrer do estudo.

Neste estudo a entrevista respeitou a identidade dos participantes, ficando a critério deles a escolha de deixar o nome nos documentos, sendo feita a devolutiva da transcrição das

entrevistas iniciais, o mesmo acontecendo com o grupo de discussão para os jovens universitários participantes da pesquisa, efetuando-se um questionário piloto para esclarecer e explicitar as questões elaboradas.

As entrevistas são estruturadas a partir de objetivos claros para as informações que se pretende obter e para melhor compreensão e conseqüente direcionamento do material colhido, sendo que, a partir da análise das respostas obtidas surgiram e serão apontadas as categorias de análise para a composição do estudo e seu aprofundamento.

Contudo, apontarei neste texto alguns pontos elementares da primeira fase da pesquisa que compreendeu nas entrevistas individuais, na tentativa do levantamento de categorias de análise a partir das respostas dadas.

## **2 Trajetórias escolares e docência**

Para um ensaio de análise das respostas dadas na primeira fase da presente pesquisa que, contemplou entrevistas individuais com doze alunos universitários, sendo dois alunos de cada um dos cursos apontados a seguir: Administração, Pedagogia, Farmácia, Fisioterapia, Engenharia e Enfermagem; trago aqui uma primeira tentativa de levantamento de categorias de análise das referidas respostas.

Nesta perspectiva, a partir da leitura e análise das respostas dadas às categorias levantadas englobam três dimensões que ressaltaram nas memórias e trajetórias escolares dos sujeitos entrevistados, sendo elas, a figura do professor; as experiências negativas vividas no contexto escolar; a configuração da juventude como tempo de sonho, esperança e momento de construção de uma identidade profissional docente.

Neste sentido, para o início da análise aqui proposta, refinaremos as categorias e consideraremos três dimensões da seguinte forma: o papel do professor; memórias escolares; juventude e identidade profissional.

Ao trazerem as principais lembranças do tempo de escola, todos os alunos foram categóricos ao apontar três situações muito significativas que merecem um aprofundamento e análise, a primeira delas refere-se à lembrança do professor de várias disciplinas, principalmente o professor de matemática e a dificuldade em aprender matemática, além de outras disciplinas como português, geografia e física, sempre atrelando a dificuldade do aprendizado com a atuação do professor.

No caso da matemática, é importante ressaltar que o conhecimento matemático é um filtro social e como tal teve e tem sua função seletiva e classificatória, status construído historicamente, sendo que, a disciplina matemática constituída para a escola, na escola e pela

escola, legitimando-se como uma face do saber matemático, a educação matemática escolar, ponto a ser aprofundado no desenvolvimento da pesquisa.

As escolhas profissionais de jovens universitários esbarram nas experiências escolares e no universo escolar vivenciado por estes sujeitos trazendo elementos constituintes do que se pode denominar de culturas escolares, através de suas memórias escolares, da infância e juventude.

A escola aparece como protagonista neste estudo, como espaço que ao ser significado pelos jovens estudantes torna-se lugar de referência, alicerçando-me nas leituras de Viñao Frago e Escolano (2001) que ao tratarem da dimensão espacial dos estabelecimentos de ensino e a da dimensão educativa do espaço escolar, para além dos mobiliários, tratam dos espaços e sua arquitetura na dimensão de lugar, a escola, sendo também uma construção cultural implicando em várias questões a serem analisadas (p. 71).

Dominique Julia (2001) trata da cultura escolar como objeto histórico, ao chamar atenção pela demarcação própria que possui o contexto da escola, as práticas escolares, conteúdos, normas, arquivos, professores e alunos, mas não qualquer escola, falo da escola moderna, vivenciada nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, escola essa que se denomina moderna por meio de um processo histórico que permeia longas décadas como aponta David Hamilton (2001) em seu trabalho “Notas de Lugar Nenhum” em que trata dos primórdios da escola moderna sinalizando quais os fatores elementares que contribuíram para a composição da escola moderna.

Nas repostas dadas nas entrevistas individuais, quando indagados sobre as experiências e vivências na escola, as respostas apontam memórias tristes em relação às vivências na escola, em que, muitos apontaram o sofrimento de *bullying* por parte dos colegas, outros que só tinham um amigo na escola e eram maltratados por outros amigos na escola, outros apontaram que não gostavam de ir para escola, mas gostavam de estudar, deixando claro que não gostavam da estrutura física, dos professores e das rotinas escolares. Algumas respostas também apontaram para a presença de sentimentos ruins na escola, como o ciúme dos amigos, raiva dos professores e saudades de casa, considerando que, as lembranças positivas foram poucas quando indagados sobre as trajetórias escolares.

Viñao Frago e Escolano (2001) abordam que a escola é um espaço e lugar demarcado internamente pela divisão do tempo, do trabalho, das tarefas cumpridas, da vigilância e do controle, o que implica na consideração da escola em ser um lugar e espaço constituído por características próprias que, por meio de vários elementos, sendo eles, sociais, políticos, econômicos e culturais a constitui através do tempo e da história.

Os autores acima citados abordam ainda que, as disciplinas escolares disciplinam a mente e a ação dos alunos e professores, e que diante desta lógica, a escola caracteriza-se um

continente que gera poder e disciplina sempre de forma tensa e conflituosa. No tocante desta leitura relacionando desenvolvimento da pesquisa pretendida penso nas lembranças, na ação e no papel que diversos profissionais docentes e suas disciplinas tiveram na escolha profissional dos sujeitos da pesquisa.

Ao pensar a escola como eixo protagonista da minha pesquisa e correlacioná-la com os conceitos estudados que tratam da constituição de culturas escolares, penso na escola presente configurada como moderna.

Contudo, a releitura do texto de David Hamilton (2001), intitulado “Notas de Lugar Nenhum” trouxe novas reflexões, novas análises, e a principal delas esta na indagação que o próprio texto traz: Como se originou a escolarização moderna? Parece-me que tal origem deve ser pensada a partir de um movimento, de desconstrução dos dispositivos históricos que influenciam na criação da escola moderna, ou melhor, configuram-na e que residem nas variáveis apresentadas no texto como as práticas de ensino da Idade Média, séculos XV, XVI, XVII.

A partir desta reflexão, a leitura do texto de Dussel e Caruso (2003), intitulado “A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar”, em que traz questões que envolvem os traços que circundam a escola moderna faz-se necessário pensar em uma escola que se configurou e se caracterizou a partir de dispositivos de um determinado tempo, espaço e lugar, que como que engendrado por fios históricos, sociais, políticos e econômicos, tem seus aportes no processo industrial e de inovações científicas e tecnológicas do século XIX, principalmente com seu auge nas suas últimas décadas, apontando para outros processos de organização e controle das sociedades.

Neste sentido, o espaço escolar, a tecnologia presente neste espaço escolar, na arquitetura da escola, os materiais, a disciplina do tempo, os cursos estruturados em seriação, as práticas escolares, a inter-relação entre os saberes os procedimentos e seus símbolos. Para Veiga Neto (2003), o cercamento do espaço escolar foi um processo que vai se constituindo de forma não linear e que também passou por critérios disciplinares calcados na higienização e eugeniação. Desta forma, pensar na lógica da funcionalidade da escola, na questão da gestão do tempo matematicamente cronometrado, no conjunto de idéias, no imperativo da racionalidade e na gestão do espaço é pensar nas permanências e também nos conflitos que constituem a escola moderna e nesta perspectiva pensar nas personagens que vivenciam esses processos e dão vida e significado à escola.

A escola constitui-se pelos processos nela vividos, sendo que, os espaços que constituem a escola atual, como foram sendo formados, quais seus objetivos, como estes espaços foram sendo significados e transformando-se em lugares escolares, elucidam as concepções pelas quais a cultura escolar, ou as culturas escolares corroboram com o

entendimento e a formação de suas personagens, sendo elas, os professores, alunos, jovens, crianças, diretores, bem como tantos outros profissionais.

Nesta perspectiva, ao pensar nos jovens universitários, penso na categorização do tempo da juventude e de suas fronteiras dentro dos diversos contextos escolares por eles vivenciados, confrontando assim com a idéia de culturas escolares, no plural, reconhecendo a multiplicidade de realidades destas personagens.

Nas respostas dadas nas entrevistas individuais, as concepções em relação à juventude dos sujeitos da pesquisa apontaram para a compreensão de que a juventude é momento de construção e luta por um futuro melhor, com o empenho nos estudos escolares, busca por um posicionamento profissional, pontuando que não pode ser prejudicada pelo uso de drogas, acomodação e abandono dos sonhos.

Em relação à juventude ainda, os sujeitos responderam que atualmente existem vários incentivos para os jovens estudarem e se posicionarem profissionalmente na sociedade, com as bolsas de estudos existentes, os programas do governo, bem como, as possibilidades de atuação profissional que a sociedade tecnológica com o advento da internet proporciona, indicando que com as facilidades de informação o jovem que não se especializa, estuda ou trabalha é porque não quer.

As respostas sobre juventude estiveram atreladas à consideração de um momento de busca profissional sendo que, aqueles que não aproveitam este momento desta forma, ficarão atrasados no processo evolutivo social com consequências pessoais graves, corroborando com Juarez Dayrell (2007) que aponta para os desafios que os jovens vivenciam na vida e na escola, considerando-os expressões de mudanças profundas nas sociedades e, conseqüentemente, em seus indivíduos, no tempo e espaço social.

Contudo, os sujeitos passam pelas idades preestabelecidas permeando as diversas fases e condições impostas a elas. Com a juventude não é diferente, pelo contrário, suas especificidades de constituição apontam que tal consideração é primordial para o seu entendimento. A transitoriedade da categoria juventude nas diversas sociedades é determinante na caracterização das atitudes sociais, tanto do jovem para consigo mesmo como com outros jovens quanto com o meio social e cultural em que está inserido.

### **Considerações finais**

Em níveis acadêmicos de estudo e de pesquisa a temática da juventude ganha um espaço peculiar no campo da investigação social e histórica, bem como e principalmente nas áreas educacionais a partir das últimas décadas do século XX, surgindo importantes vertentes que irão direcionar o olhar para as questões que envolvem a juventude. Spósito (2006, p. 97) aponta que, o espaço escolar passa a ser importante lugar de pesquisas de “natureza

qualitativa e da etnografia”, frisando que este movimento se faz mais que necessário no campo das ciências humanas, bem como e principalmente para a resolução de problemas que envolvem a educação, escola e juventude, afirmando que faltam “categorias analíticas” que dêem conta da amplitude dos “processos sócio-culturais” que fazem interface no cotidiano escolar.

Rememorar os tempos escolares, resgatando lembranças da vida escolar em um movimento de entrelaçamento de detalhes das escolas, acontecimentos e registros que construíram a memória de escola dos sujeitos de pesquisa, trazendo cenários da infância e juventude, lugares de compartilhamento de muitas experiências nestes tempos com outras crianças e jovens de uma geração é traçar elementos determinantes das escolhas profissionais.

Neste contexto, e embasado na análise inicial das respostas dadas na primeira fase da pesquisa com as entrevistas individuais com alunos universitários, o aprofundamento teórico das categorias levantadas para o estudo apontam alguns caminhos para a expansão da pesquisa, sendo elas: o professor e a escola; memórias escolares; juventude e identidade profissional.

### **Referências bibliográficas**

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n.100, out. 2007, p. 1105-1128.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.

FORACCHI, M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. 2 ed. São Paulo: Nacional, 1977.

HAMILTON, David. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. **Revista Brasileira de História da Educação**. nº 1, jan./jun. 2001, p.45-73.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. nº 1, jan-jun/ 2011, p. 9-43.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**. 2. ed. São Paulo: Editora da Unesp, p.133-161, 1992.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação, São Paulo**: Anped, n.5 – maio-ago. 1997, nov/dez 1997, n.º. 5 e 6.

PERALVA, Angelina Teixeira. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: ANPED, mai/jun/jul/ago. 1997, set/out/nov/dez. 1997, n.º 5 e 6, p. 15-24.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPED, mai/jun/jul/ago 1997, set/out/nov/dez 1997, nº. 5 e 6, p. 37-52.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VEIGA NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. (entrevista com Alfredo Veiga Neto). In: COSTA, Marisa V. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 103-126.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**. 2ª ed. RJ: DP&A, 2001.

## **Juventudes no Ensino Superior: reflexões sobre o perfil dos alunos atendidos no Programa de Assistência Estudantil da UFTM**

**Rosimár Alves Querino<sup>170</sup>**  
**Mireille Gazotto<sup>171</sup>**  
**Fernanda Oliveira<sup>172</sup>**  
**Washington Abadio da Silva<sup>173</sup>**

### **Resumo**

Nos últimos anos, o perfil do estudante das instituições federais de ensino tem se alterado significativamente devido à expansão das universidades e das ações afirmativas. Neste contexto, a assistência estudantil se constituiu com o objetivo de garantir as condições para acesso, permanência e conclusão do ensino superior por jovens em condições de vulnerabilidade socioeconômica. O presente trabalho problematiza as mudanças no perfil dos universitários tomando como referência as características dos alunos atendidos no Programa de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Triângulo, de Uberaba-MG. Trata-se de estudo de caso construído com base em fontes documentais da Divisão de registro acadêmico e do Setor de serviço social do Núcleo de Assistência Estudantil. Registram-se como especificidades institucionais a tradição na oferta de cursos da área de saúde e a recente transformação em universidade (em 2005). Tomou-se como referência o primeiro semestre de 2011 no qual havia 3.496 alunos matriculados nos vinte e quatro cursos de graduação. Destes, 479 (13,7%) eram atendidos no Programa: 34% com auxílios alimentação e transporte, 59,5% com alimentação e 6,5% com transporte. Na sistematização dos dados empregou-se o programa Statistica®. As variáveis avaliadas foram: faixa etária, sexo, estado de origem, condição de moradia no município, deslocamento diário para Uberaba; cursos de graduação e categorização econômica oriunda da avaliação do setor de Serviço Social. O estudo evidenciou a predominância das faixas etárias de 19 a 21 anos (45%) e a de 22 a 24 (28%); 71% eram do sexo feminino; 70% estavam matriculados do 1º ao 4º semestre. Quanto ao estado de origem, 55% são de MG; 24% de SP, 2% de GO. Em relação à condição de moradia em Uberaba, 55% moram com família, 30% em repúblicas, 6% com parentes, 6% em pensionatos, 3% em casa alugada. O deslocamento diário para o município de origem é feito por 6% (28) dos alunos. Os dados apontam os impactos da expansão dos cursos oferecidos na migração dos universitários, especialmente nos da área da saúde e das exatas. Todavia, a predominância (52,9%) de alunos de Uberaba no Programa de Assistência Estudantil revela

---

<sup>170</sup> Cientista social, doutora, professora adjunta do Deptº de Medicina Social da UFTM, [rosimar.querino@proace.uftm.edu.br](mailto:rosimar.querino@proace.uftm.edu.br)

<sup>171</sup> Assistente social, Núcleo de Assistência Estudantil da UFTM, [mireille.gazotto@proace.uftm.edu.br](mailto:mireille.gazotto@proace.uftm.edu.br)

<sup>172</sup> Assistente social, Núcleo de Assistência Estudantil da UFTM, [fernanda.oliveira@proace.uftm.edu.br](mailto:fernanda.oliveira@proace.uftm.edu.br)

<sup>173</sup> Filósofo e pedagogo, mestre, Núcleo de Assistência Estudantil da UFTM, [wsilva@proace.uftm.edu.br](mailto:wsilva@proace.uftm.edu.br)

tanto as condições de vulnerabilidade nas quais esse público está imerso quanto às dificuldades em incentivar jovens com esse perfil a migrarem. A assistência estudantil se projeta, assim, como estratégia essencial para a ampliação e democratização do acesso ao ensino superior.

**Palavras-chave:** assistência estudantil; ensino superior; juventudes.

## 1.Introdução

*É fato que a educação tem papel transformador em uma sociedade, em nível individual e coletivo, e em uma realidade social como a nossa, entretanto, falar de educação não significa falar apenas de quadros, cadernos, canetas e didática, significa falar de condições de vida que possibilitem o ensino.<sup>174</sup>*

A assistência estudantil nas instituições federais de ensino superior (IFES) ganhou impulso decisivo nos últimos anos devido a uma série de fatores: o reconhecimento da mudança no perfil socioeconômico dos universitários brasileiros, expresso especialmente na pesquisa desenvolvida pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), a análise das taxas de retenção e evasão escolar, seus custos econômicos e sociais e, também, o processo de luta para a democratização do acesso, permanência e conclusão do ensino superior. (ANDIFES e FONAPRACE, 2004; FONAPRACE, 2011)

Neste contexto, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto 6.096/2007, reconheceu que a

[...] ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil objetiva a igualdade de oportunidades para o estudante que apresenta condições sócio-econômicas desfavoráveis. Esta medida está diretamente associada à inclusão, democratização do acesso e permanência de forma a promover a efetiva igualdade de oportunidades, compreendidas como partes integrantes de um projeto de nação. (BRASIL, 2007, p. 06)

Tal perspectiva é destacada no documento síntese das Diretrizes Gerais do REUNI quando se expõe o *Compromisso Social da Instituição* a ser expresso por políticas de inclusão, programas de assistência estudantil e políticas de extensão universitária.

Na esteira da criação do REUNI, a diretoria da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) apresentou o Plano Nacional de Assistência Estudantil expondo a importância dos investimentos para garantir a eficiência das

---

<sup>174</sup> Trecho da carta redigida por acadêmicos da UFTM e lida por Rafael Leite Nunes na reunião da Congregação da UFTM, em 18 de março de 2010, na qual se deliberou pela criação da ProACE.

políticas de inclusão com a permanência e conclusão da graduação. O documento expressa a compreensão do FONAPRACE e da ANDIFES de que a assistência estudantil é um direito do acadêmico e parte da luta nacional para acesso à educação superior gratuita. (ANDIFES, 2007)

A Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) definindo as seguintes áreas estratégicas: moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico.

A Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) aderiu ao REUNI<sup>175</sup> e no item *Compromisso Social da Instituição*, o Diagnóstico apresentado foi o seguinte:

Após o ingresso do aluno em seus respectivos cursos, a universidade não conta com um instrumento qualificado para avaliar sua permanência e sua situação sócio-econômica no período de duração dos cursos de graduação.

[...] As bolsas que são oferecidas por meio de diversos programas e órgãos de fomento [...] não tem como foco a assistência estudantil.

A Instituição não contempla ainda a assistência estudantil nas áreas de nutrição, moradia, transporte, saúde integral, esporte, cultura e lazer, inclusão digital. (UFTM, 2007, p. 27)

Para o enfrentamento da situação descrita definiram-se três metas, quais sejam: desenvolver e implantar um programa institucional de atenção integral ao discente (moradia, transporte, saúde integral e nutrição), implantar programa de bolsas de assistência estudantil e incluir no organograma da IFES uma unidade de apoio ao discente. (UFTM, 2007, p. 27)

A assistência estudantil passou, assim, a ser reconhecida como compromisso institucional e, consoante com o entendimento da ANDIFES, do FONAPRACE e do Ministério da Educação, reconhecida como direito do acadêmico, essencial para a concretização da democratização do acesso e promoção da equidade no espaço universitário.

Imbuídos dessa perspectiva, o então Pró-reitor de ensino Prof<sup>o</sup> Alfredo Leboreiro e a Prof<sup>a</sup> Heloisa Cristina Frizzo, elaboraram a proposta para a criação do Núcleo de Assistência Estudantil (NAE) com o objetivo de “Garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes da IFES, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida.” (LEBOREIRO; FRIZZO, 2007, p. 04)

A sedimentação da proposta ocorreu com a aprovação da Resolução n. 002, de 31 de julho de 2008, pela Congregação da UFTM.<sup>176</sup> A Resolução dispõe sobre o estabelecimento do

---

<sup>175</sup> Registramos o processo de avaliação do REUNI em curso em todas as IFES e a importância desse balanço crítico para o reposicionamento das universidades em relação às políticas governamentais.

<sup>176</sup> Em abril de 2011, o Conselho Superior da UFTM (CONSU) aprovou uma revisão da Resolução que traz alterações quanto à forma de pagamento dos auxílios e elimina a possibilidade de bolsas trabalho, duramente

Programa de Assistência Estudantil no âmbito da universidade definindo, em seu art. 5, que a condução do programa caberia à Pró-Reitoria de Extensão.

Os princípios do Programa de Assistência expressos no projeto elaborado pelos professores e constantes da Resolução n. 002 sintetizam, de modo lapidar, os valores e a percepção política que devem subsidiar a construção de quaisquer ações e projetos da assistência:

- a) ensino público, gratuito e de qualidade;
- b) igualdade de condições para o acesso, a permanência e a conclusão de cursos oferecidos pela UFTM;
- c) formação ampliada na sustentação do pleno desenvolvimento integral dos estudantes;
- d) garantia da democratização e da qualidade dos serviços prestados à comunidade estudantil;
- e) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- f) orientação humanística e preparação para o exercício pleno da cidadania;
- g) defesa em favor da justiça social e eliminação de todas as formas de preconceitos;
- h) pluralismo de idéias e reconhecimento da liberdade como valor ético central;
- i) a assistência estudantil reconhecida como dever do Estado e como direito inalienável, incondicional e desvinculado de quaisquer aspectos meritórios dos estudantes que comprovem carência econômica e social, segundo os critérios adotados pela Instituição. (Art. 2º - Resolução n. 002/2008)

Encontram-se definidas quatro áreas estratégicas para o Programa, a saber: *Permanência* (auxílio-alimentação, auxílio-moradia, auxílio-transporte, bolsa permanência, atendimento à saúde, creche e condições de acessibilidade e aprendizado aos portadores de necessidades especiais); *Desempenho Acadêmico* (bolsas, estágios remunerados, ensino de línguas, inclusão digital, fomento à participação político-acadêmica, acompanhamento psicopedagógico); *Cultura, Lazer e Esporte* (informação e difusão das manifestações artísticas e culturais, educação esportiva, recreativa e de lazer); *Assuntos da Juventude* (orientação profissional para o mercado de trabalho, prevenção a fatores de risco, meio ambiente, política, ética e cidadania, saúde, sexualidade e dependência química, respeito à diversidade étnico-racial, liberdade de opção, expressão e organização, às especificidades de gênero e à orientação sexual). A possibilidade de parcerias com os diversos níveis de governo e da sociedade civil é aventada nas diversas áreas.

Com base na Resolução, foi implantado o Núcleo de Assistência Estudantil composto por equipe multiprofissional<sup>177</sup> que visa garantir condições para o atendimento das diversas áreas estratégicas da assistência estudantil. Todavia tem se destacado a gestão dos auxílios transporte e alimentação e a atenção à saúde.

A assistência estudantil é tratada, também, no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da UFTM, no item 7.9. Políticas de Atendimento Discente. O PPI afirma que

[...] a UFTM vem gradativamente, implementando programas voltados para a Assistência Estudantil. Algumas ações pontuais vêm sendo realizadas, mas não são suficientes para atendimento da demanda universitária. No entanto, é necessário que se estabeleça uma política específica, com previsão de orçamento anual para esse fim. (UFTM, 2009, p. 49)

O PPI se reporta ao processo de implantação da assistência estudantil quanto eram atendidos 66 alunos pelo auxílio alimentação e 40 no auxílio transporte.

Outro passo significativo para a assistência estudantil no âmbito da UFTM foi a aprovação pela Congregação, em 18 de março de 2010, da criação da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROACE). A proposta apresentada pelos acadêmicos Rafael Leite Nunes e Diego Santiago Montandon, oriunda dos estudantes organizados no Diretório Central, foi debatida pelos integrantes da Congregação e aprovada por unanimidade. (Ata da reunião de 18/03/2010)

Merece destaque o fato de que os acadêmicos se organizaram para redigi-la, debateram-na com diversos setores da UFTM, coletaram cerca de setecentos e cinquenta assinaturas e se mobilizaram no referido dia para sensibilizar a Congregação sobre a importância da assistência estudantil. Essa vivência política expressa lampejos da consciência dos acadêmicos – e de toda a comunidade da UFTM – dos desafios postos para a universidade pública brasileira no século XXI: não é possível falar de educação para a transformação social e a emancipação humana sem garantir a democratização do acesso e a equidade nas condições para a formação integral.

A implantação da Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROACE) vai ao encontro das propostas do FONAPRACE e da ANDIFES, pois representa a inserção orgânica da assistência estudantil na estrutura da IFES. Agora, o desafio é construir, coletiva e democraticamente, uma política de assistência estudantil na UFTM capaz de oferecer respostas integrais, eficientes e contínuas para as demandas estudantis.

---

<sup>177</sup> Enfermeira, fisioterapeuta, médicos, pedagogo, psicóloga e assistentes sociais.

A sistematização da assistência estudantil nas universidades federais ganhou novo fôlego com o Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).<sup>178</sup> O decreto definiu como objetivos da assistência estudantil:

- I- democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal,
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III – reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (Art. 2º)

Além das áreas estratégicas definidas já na Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, o Decreto acresceu o acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Art. 3º, §1º).

O Decreto reconhece, pois, as transformações pelas quais tem passado as IFES e consolida a concepção da relação profunda entre as condições socioeconômicas dos acadêmicos com a conclusão de uma graduação de qualidade. Acena para a diversidade presente em nosso país e para a importância de se captar as singularidades de cada IFES. Assim, há que se construir a assistência estudantil na sinergia entre a autonomia das universidades e as singularidades regionais e dos acadêmicos.

Imbuído do desejo de contribuir com o debate sobre as juventudes universitárias e as mudanças recentes no ensino superior, o presente artigo problematiza as mudanças no perfil dos universitários tomando como referência as características dos alunos atendidos no Programa de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Triângulo, de Uberaba-MG.

## 2. Metodologia

Trata-se de estudo de caso de caráter exploratório e descritivo desenvolvido com a utilização da metodologia quantitativa (MINAYO, 2007). Registram-se como especificidades institucionais a tradição na oferta de cursos da área de saúde e a recente transformação em universidade, em 2005. Com a adesão ao REUNI, em outubro de 2007,

---

<sup>178</sup> Atualmente, os desafios da assistência estudantil se intensificam diante da aprovação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que trata das cotas para as instituições federais de ensino superior. Vislumbra-se um cenário de ampliação do acesso ao ensino superior por alunos que se constituem em público alvo da assistência estudantil. Podemos afirmar que está em curso um terceiro momento da assistência, no qual ela deixa de ser residual para se erigir em sustentáculo para efetivação da universidade com ensino público, gratuito e de qualidade com amplo acesso para as classes populares. O primeiro momento da assistência estudantil corresponde ao período de ações pontuais, assistemáticas e sem apoio específico do governo. O segundo, por sua vez, foi marcado pela produção do arcabouço legal da assistência – a Portaria (2007) e, posteriormente, o Decreto (2010). A trajetória da assistência estudantil e as primeiras intervenções do Estado podem ser acompanhadas em Gonçalves (2011, p. 23-6).

[...] a UFTM aumentou em 476% a oferta de vagas discentes nos cursos de graduação, passando de 230 no ano de 2006 para 1.324 vagas no ano de 2010. O número de cursos de graduação alcançou incremento de 200%, saltando de 8 para 24 cursos no mesmo período, com a criação dos cursos de Licenciaturas (Geografia, História, Física, Química, Matemática, Ciências Biológicas) e Letras Português/Inglês, Português/Espanhol (criados em 2005), e os bacharelados em Serviço Social, Psicologia e Educação Física e as Engenharias (Ambiental, Civil, Produção, Elétrica, Mecânica, Química, Alimentos). (GRUPO DE TRABALHO REACTUAÇÃO<sup>179</sup>, 2012, p.18)

As fontes documentais foram constituídas pelos dados da Divisão de Registro e Controle Acadêmico (DRCA) e do Setor de Serviço Social do Núcleo de Assistência Estudantil. Na DRCA obtivemos dados sobre: número de alunos matriculados segundo curso e período, sexo e faixa etária. Por sua vez, no Setor de Serviço Social coletamos informações sobre os alunos atendidos no Programa de Assistência Estudantil da UFTM.

Tomou-se como referência o primeiro semestre de 2011 no qual havia 3.496 alunos matriculados nos vinte e quatro cursos de graduação. Naquele momento, o Programa de Auxílios contemplava somente o auxílio alimentação (R\$ 7,00/dia) e o auxílio transporte (dois vales transporte/dia). O Programa albergava 479 alunos (13,7%): 34% com auxílios alimentação e transporte, 59,5% com alimentação e 6,5% com transporte.

Na sistematização dos dados empregou-se o programa Statistica®. As variáveis avaliadas foram: faixa etária, sexo, estado de origem, condição de moradia no município, tipo de escola na qual concluiu o ensino médio, deslocamento diário para Uberaba; cursos de graduação e categorização econômica oriunda da avaliação do setor de Serviço Social. Na tabulação dos dados empregaram-se procedimentos da estatística descritiva.

Na organização dos dados agrupamos os cursos segundo áreas do conhecimento. Consideramos os sete cursos de Engenharia (Ambiental, Civil, Produção, Elétrica, Mecânica, Química, Alimentos) como Ciências Exatas; sete cursos compõem a área da Saúde (Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Fisioterapia, Nutrição, Medicina, Terapia Ocupacional); a área de Ciências Sociais Aplicadas contém o curso de Serviço Social; a Psicologia é parte das Ciências Humanas e os oito cursos de licenciatura foram classificados na área da Educação (Geografia, História, Física, Química, Matemática, Ciências Biológicas, Letras - Português/Inglês, Letras - Português/Espanhol). Quanto aos turnos dos cursos, no período noturno funcionam somente os cursos de Licenciatura e de Serviço Social.

Registramos o envolvimento dos autores na execução do Programa de Assistência Estudantil na UFTM. Deste modo, conhecer o perfil do aluno atendido reveste-se de duplo

---

<sup>179</sup> O Grupo de Trabalho Reactuação do REUNI constituiu-se no processo de paralisação da universidade, de maio a setembro de 2012, e foi composto por servidores (docentes e técnicos) e alunos.

significado: contribuir para a compreensão das mudanças no ensino superior brasileiro e, também, instrumentalizar a comunidade acadêmica para a avaliação e ampliação da assistência na UFTM.

### 3. Resultados e discussão

No 1º semestre de 2011, a UFTM possuía 3.496 alunos matriculados nos vinte e quatro cursos de graduação. Destes, 45% (1572) eram de cursos da área da Saúde; 26% (902) das Licenciaturas, 20% (702) das Exatas, 5% (170) das Ciências Humanas e 4% (148) das Ciências Sociais Aplicadas.

Tal discrepância se deve ao fato de que os cursos de Engenharias encontravam-se no segundo ano; as Licenciaturas e o Serviço Social estavam no quinto semestre e o curso de Psicologia, por sua vez, no sétimo. A projeção, segundo dados da DRCA, é que, no segundo semestre de 2014, quando todos os cursos estarão com seriação completa, haja um total de 5.806 alunos assim distribuídos: 32% (1881) na Saúde, 30% (1769) nas Licenciaturas, 29% (1661) nas Exatas, 5% (274) nas Ciências Humanas e 4% (221) nas Ciências Sociais Aplicadas.

Em relação ao tempo de conclusão do ensino médio, 48% dos alunos o concluíram no intervalo de 1 a 3 anos; 24% de 4 a 5 anos e 28% o concluíram a mais de cinco anos.

Quanto ao sexo, prevalecem mulheres (61%). Em abril de 2011, momento de coleta de dados, os seguintes cursos possuíam maioria masculina: Educação Física (60%); Medicina (57%); Engenharia Civil (68%), Engenharia Elétrica (93%), Engenharia Mecânica (85%) e Engenharia da Produção (65%). O Gráfico 1 apresenta a distribuição dos alunos segundo sexo e áreas.

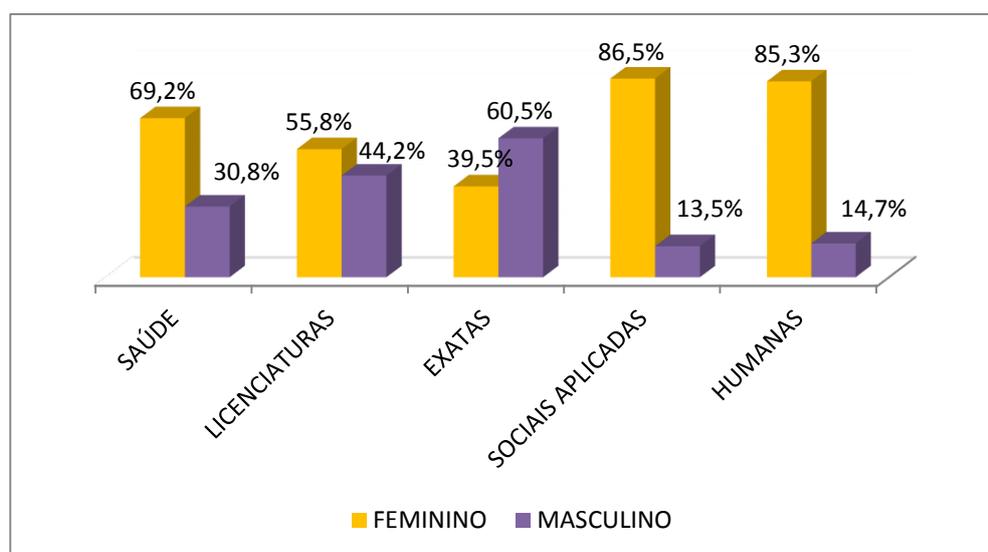


Gráfico 1 Distribuição dos alunos matriculados no 1º semestre/2011 segundo área e sexo.

Fonte: DRCA

Quanto ao estado de origem dos alunos, predomina Minas Gerais (60%), seguido por São Paulo (34%), 5% de Goiás e 1% de outros estados. Observamos a presença de 498 cidades na origem dos alunos. No entanto, 51,3% se concentram em sete cidades: Uberaba-mG (34%); Franca-SP (4%); Ribeirão Preto 5,3%; São Paulo-SP (3%), Goiânia-GO (1,8%), Araxá-MG (1,8%); Ituverava-SP (1,4%). Tais dados evidenciam a área de abrangência da UFTM. Historicamente, o curso de Medicina atrai alunos de outras regiões. Atualmente, verificamos esse movimento migratório também nos cursos de Engenharia.

Caracterizamos mais amplamente os alunos atendidos no Programa de Assistência Estudantil. No 1º semestre de 2011, corte temporal desse artigo, eram atendidos 479 alunos, ou seja, 13,7% dos acadêmicos da UFTM.

Como podemos observar no Gráfico 2, 77% dos alunos estão na faixa etária de até 24 anos. Contudo, observamos uma diversidade nas faixas etárias dos demais alunos, o que permite a problematização da condição do acesso ao ensino superior e, também, a precariedade das condições socioeconômicas, uma vez que nestas faixas etárias encontram-se alunos trabalhadores e que, mesmo com inserção no mercado de trabalho, constituem-se em público da assistência estudantil. Há que se pensar, inclusive na redação do Decreto que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil, pois ele se refere à juventude e o que vemos é uma demanda reprimida pelo acesso ao ensino superior também em outras faixas etárias.

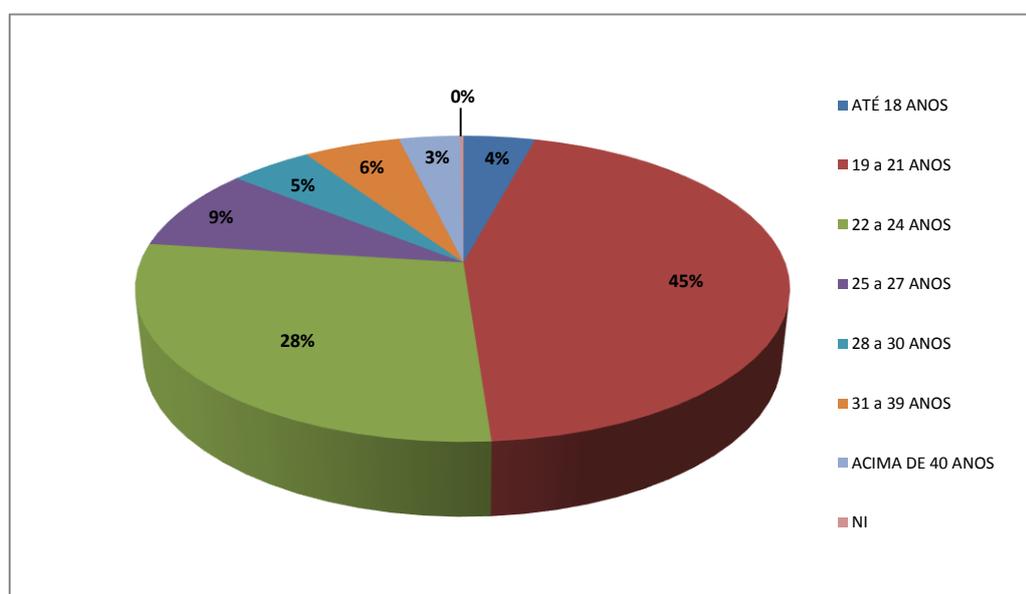


Gráfico 2 Distribuição dos alunos atendidos segundo faixa etária.

Fonte: Setor de Serviço Social - NAE

Em relação ao sexo, 71,19% (341) são feminino, concentração maior número do que aquela verificada entre nossos acadêmicos que é de 61%. Chamamos a atenção para a distribuição dos 109 alunos atendidos na faixa etária de 25 anos ou mais: 74% são mulheres e

26% são homens, ou seja, a vulnerabilidade socioeconômica parece estar relacionada, também, à condição de gênero.

Efetuamos, também, a distribuição da faixa etária de acordo com sexo. Os dados obtidos são apresentados no Gráfico 3:

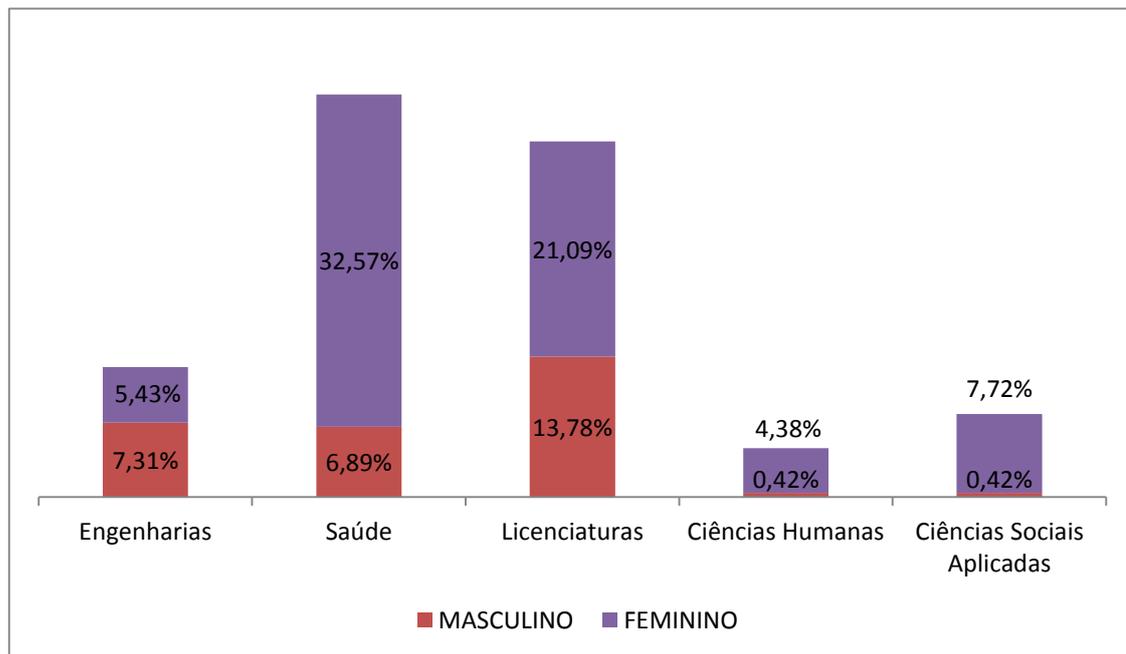


Gráfico 3 Distribuição dos alunos atendidos segundo sexo e área.

**Fonte: Setor de Serviço Social – NAE**

Verificamos, também, o estado de origem dos alunos. Minas Gerais é a origem de 74,11% (355) dos alunos atendidos; 23,4% são de São Paulo e os demais estados somam 2,49%. Conforme descrito anteriormente, encontramos na origem do total de alunos matriculados na UFTM, a mesma concentração de mineiros (60%) e paulistas (34%).

Em relação às cidades de moradia das famílias, há 116 origens. As duas cidades com maior número de alunos são Uberaba, origem de 52,9% (253), e Franca com 4,8% (23). Observamos o deslocamento diário de alunos de cidades circunvizinhas para os estudos. Entre os alunos atendidos 6% (28) o fazem.

Quanto à condição de moradia em Uberaba, 55% (265) alunos residem com a família; 30% (142) em repúblicas; 5,6% (27) em pensionatos; 6% (29) com parentes e 3,4% (16) com amigos ou sozinhos em casas alugadas.

A condição de moradia é fundamental para observamos a migração dos alunos e seus desdobramentos na condição econômica e nos desafios para a adaptação à rotina acadêmica e à organização do cotidiano. O Gráfico 4 permite a identificação da condição de moradia segundo área do curso. Observamos a migração mais intensa nos alunos dos cursos de Engenharia atendidos no Programa. Os cursos de Licenciatura e o curso de Serviço Social, único da área das Ciências Sociais Aplicadas, são aqueles que apresentam predominância de moradia com a família.

A UFTM não dispõe de moradia estudantil e instituiu, no primeiro semestre de 2012, o auxílio moradia. O acesso à moradia estudantil se constitui, historicamente, como um fator de atração de alunos de outras cidades e como elemento primordial para garantir a permanência de alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica no ensino superior.

Outro dado a ser aprofundado em outros estudos é o fato de a maioria dos alunos atendidos no Programa de Assistência Estudantil da UFTM ser oriunda de famílias de Uberaba (52,9%), o que indica a necessidade de problematizar as relações entre a condição socioeconômica, migração e opção pelos cursos de graduação.

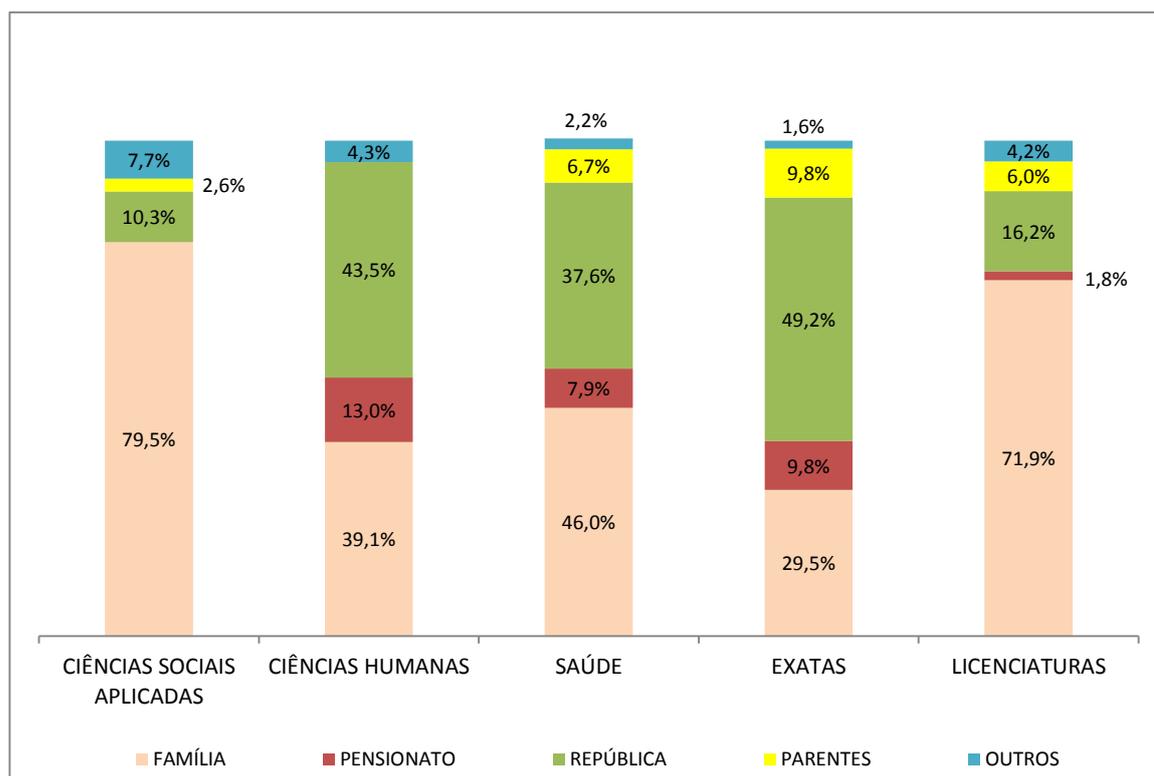


Gráfico 4 Distribuição dos alunos atendidos segundo condição de moradia em Uberaba e área.

**Fonte: Setor de Serviço Social – NAE**

Outro dado observado foi o período de matrícula dos alunos.<sup>180</sup> O segundo ano de curso, que corresponde aos terceiro e quarto semestres, concentra 41,34% dos alunos atendidos. 21,3% se encontravam no terceiro ano de curso e 21,1% no primeiro ano.

Em relação ao curso de graduação dos alunos, Enfermagem, Terapia Ocupacional e Serviço Social são aqueles com maior número de atendidos. Contudo, quando verificamos a proporção dos atendidos em relação ao total de alunos matriculados, temos a seguinte ordem: Letras – Português/Espanhol (26,42%); Serviço Social (26,35%), Enfermagem (25,36%) e Terapia Ocupacional (24,87%). O detalhamento da distribuição dos alunos por curso e tipo de auxílio pode ser observado no Quadro 1.

<sup>180</sup> Na UFTM somente os cursos de Engenharias são anuais.

CURSOS	ALIMENTAÇÃO/ TRANSPORTE	ALIMENTAÇÃO	TRANSPORTE	TOTAL AUXÍLIOS	TOTAL ALUNOS	%
LETRAS ESPANHOL	8	18	2	28	106	26,42%
SERVIÇO SOCIAL	14	25	0	39	148	26,35%
ENFERMAGEM	22	29	2	53	209	25,36%
TERAPIA OCUPACIONAL	9	37	2	48	193	24,87%
GEOGRAFIA	12	15	1	28	118	23,73%
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	14	14	0	28	133	21,05%
QUÍMICA	3	20	0	23	112	20,54%
MATEMÁTICA	6	12	4	22	109	20,18%
FÍSICA	3	10	1	14	87	16,09%
ENGENHARIA ELÉTRICA	10	2	4	16	101	15,84%
PSICOLOGIA	3	18	2	23	170	13,53%
EDUCAÇÃO FÍSICA	7	10	1	18	135	13,33%
NUTRIÇÃO	6	16	2	24	208	11,54%
ENGENHARIA AMBIENTAL	7	3	1	11	99	11,11%
FISIOTERAPIA	5	18	0	23	207	11,11%
ENGENHARIA QUÍMICA	9	1	1	11	104	10,58%
HISTÓRIA	4	7	2	13	126	10,32%
BIOMEDICINA	4	9	0	13	131	9,92%
LETRAS INGLÊS	3	6	2	11	111	9,91%
ENGENHARIA DE ALIMENTOS	3	3	2	8	98	8,16%
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	3	1	2	6	99	6,06%
ENGENHARIA MECÂNICA	5	0	0	5	99	5,05%
ENGENHARIA CIVIL	3	1	0	4	102	3,92%
MEDICINA	0	10	0	10	489	2,04%

Quadro 1 Distribuição dos alunos atendidos segundo curso e tipo de auxílios.

Fonte: Setor de Serviço Social – NAE

No 1º semestre de 2011, o Programa de Assistência Estudantil da UFTM possuía somente dois auxílios: alimentação e transporte. Os alunos poderiam solicitar ambos ou somente um deles. O Gráfico 5 apresenta a distribuição dos auxílios por área.

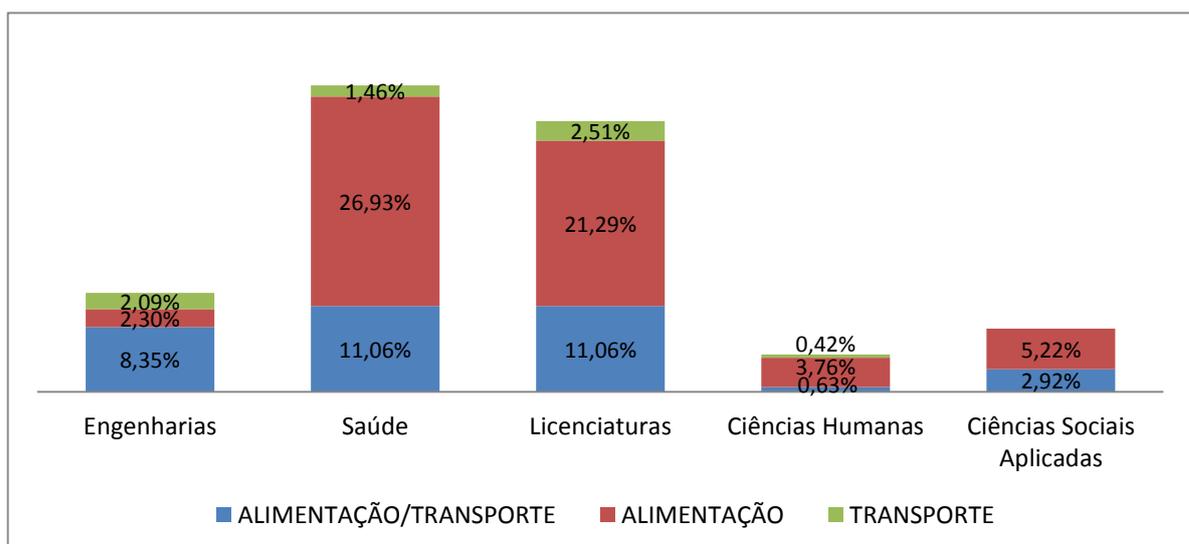


Gráfico 5 Distribuição dos alunos atendidos segundo tipo de auxílios e áreas.

Fonte: Setor de Serviço Social – NAE

Desde 2010, o modelo de avaliação socioeconômica<sup>181</sup> adotado pelo Núcleo de Assistência Estudantil estratifica os alunos segundo classes, metodologia utilizada, também, na pesquisa *Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras* (FONAPRACE, 2011). As classes prioritárias para a assistência são as C, D e E. Os alunos avaliados antes de 2010, que totalizavam 69% dos atendidos no 1º semestre de 2011, não foram categorizados. Dos 31% (149) avaliados com a nova metodologia, 40% (60) eram da classe C; 32% (47) da D; 15% (23) da B; 13% (19) da E. O Quadro 2 apresenta essa distribuição, em números absolutos, por áreas.

Áreas	Classes			
	B	C	D	E
<b>Ciências Humanas</b>	1	6	2	1
<b>Ciências Sociais aplicadas</b>	1	6	3	0
<b>Exatas</b>	5	11	10	1
<b>Licenciaturas</b>	8	16	18	8
<b>Saúde</b>	8	21	14	9
<b>Total</b>	23	60	47	19

Quadro 1 Distribuição dos alunos atendidos segundo curso e tipo de auxílios.

Fonte: Setor de Serviço Social - NAE

A pesquisa realizada pelo FONAPRACE (2011) explorou a condição socioeconômica dos alunos das IFES e concluiu que:

[...] 44% dos estudantes pertencem às classes C, D e E. Ressalte-se que este percentual cresce significativamente para as regiões Norte (69%) e Nordeste (52%). Já os estudantes da classe A perfazem 15%, com maior concentração na região Centro-Oeste (22%). Em contrapartida, a região Norte tem apenas 6,3% de estudantes da classe A. (FONAPRACE, 2011, p. 19)

O acompanhamento da evolução do perfil do aluno das IFES por meio das pesquisas realizadas pelo FONAPRACE em 1997, 2003/4 e 2010 é extremamente importante para percebermos as mudanças no acesso ao ensino superior que estão em curso:

O FONAPRACE considerou em 1997 que os alunos das “categorias C, D e E” compõem “a demanda potencial da assistência ao estudante” (ANDIFES-FONAPRACE, 1997). Encontram-se nessas categorias 44,3%, 42,8% e 43,7% dos estudantes das Universidades Federais nas pesquisas de 1996/7, 2003/4 e 2010, respectivamente, que necessitam de algum tipo de assistência estudantil: alimentação, moradia, bolsa

<sup>181</sup> A avaliação socioeconômica trabalha com os seguintes indicadores: renda per capita, profissão e instrução do chefe da família, presença de pessoas com deficiências ou com doenças crônicas na família, tipo de moradia e transporte, dentre outros.

de trabalho, atendimento médico-odontológico, psicológico, etc. (FONAPRACE, 2011, p. 20)

Na UFTM, como podemos observar no Gráfico 5 e no Quadro 2, há elevada demanda da área da Saúde e das Licenciaturas por auxílios, coerente com a composição geral do alunado. O acompanhamento da evolução das categorias socioeconômicas segundo cursos, áreas e cidade de origem dos alunos permitirá avaliar se a composição do aluno prevista para 2014 alterará o perfil do público atendido.

#### 4. Considerações finais

*Que o futuro nos traga dias melhores e a capacidade de construir a Universidade que está nos nossos corações, nas nossas mentes e nas necessidades do povo brasileiro. Inclusive para trazer para cá todos os talentos que podem ser aproveitados; não só os das elites, das classes dominantes, mas também das de baixo, da classe média em proletarização, dos proletários, dos trabalhadores dos campos, dos negros e de todos aqueles que são oprimidos.*

*Porque esse é o padrão que tem prevalecido: a “cultura da ignorância” é suficiente para o povo, não precisa mais que isso para ser feliz. A nossa resposta é que o povo, para ser feliz, precisa não só de alimentos, não só de habitação, não só de assistência médica. Precisa de cultura e precisa de consciência crítica, para se tornar um povo capaz de universalizar a cidadania e construir, dentro do País, tendências e modelos novos, pelos quais nós, brasileiros, daremos uma contribuição ao crescimento da civilização moderna.*

*Florestan Fernandes*

Acompanhando a expansão da assistência estudantil na UFTM observamos a ampliação dos auxílios desde sua criação, no 2º semestre de 2008, até o primeiro semestre de 2012. O auxílio alimentação atendia, inicialmente, 67 alunos e, hoje, 486; o transporte, iniciado com 40 alunos, atingiu 240. Por sua vez, o auxílio moradia, recentemente criado, abrange 95 alunos.

Embora seja destacada pelas instituições federais de ensino a importância do tripé moradia-alimentação-transporte para a permanência dos alunos, há que se problematizar o que podemos nominar de “bolsificação da assistência estudantil”. Não há dúvidas sobre a importância dos auxílios, mas o desafio está em ampliar a compreensão da articulação entre assistência e educação, a fim de captar que

[...] tal democratização implica também o atendimento das necessidades acadêmicas do usuário, e isso, de alguma forma requer uma ampliação não só, quantitativa, como também qualitativa dos programas assistenciais. (GONÇALVES, 2011, p. 25)

O trabalho diuturno com os alunos acolhidos nos programas de assistência estudantil evidencia as demandas por acolhimento psicossocial, atenção à saúde, orientação e acompanhamento pedagógico, além de acesso à cultura, lazer, esportes, inclusão digital e acessibilidade, o que projeta a assistência para o sentido mais amplo de formação plena e integral dos cidadãos.<sup>182</sup> Observamos na gênese da assistência estudantil a mesma contradição de outros direitos sociais: embora se reconheça o direito, as condicionalidades imprimem um caráter residual aos programas.

Deste modo, ao falarmos de assistência estudantil estamos nos reportando à compreensão de cidadania que permeia a comunidade acadêmica. Estudo realizado por Gonçalves (2011), ao trabalhar com a percepção dos estudantes, registrou quatro diferentes percepções sobre a assistência estudantil: ajuda/apoio; recurso, direito, política/órgão.

A autora chama a atenção para a tensão entre os extremos ajuda x direito. De um lado, a assistência estudantil é contaminada pelas velhas roupagens “*de boa vontade dos governantes, dando uma visão de individualidade, de isolamento, isto é, de fragmentação da pobreza como sendo uma falta de mérito pessoal.*”. (GONÇALVES, 2011, p. 80, grifos nossos). Questionando essa “*falta de mérito pessoal*”, preconceituosamente atribuída aos alunos da assistência estudantil, citamos dados obtidos em levantamento recente: 151 alunos atendidos no Programa de Assistência Estudantil da UFTM estavam inseridos em projetos de extensão e pesquisa, o que evidencia o mérito acadêmico dos mesmos.

De outro modo, e esta é a concepção defendida pelos autores desse artigo, a assistência é direito, o que significa reconhecer, como apontado por um dos entrevistados de Gonçalves, que

A assistência estudantil é algo a que a gente tem direito [...] Às vezes acho que é interpretado como um favor do governo para nós e na verdade não é. Principalmente a gente que mora na casa, de certa forma, a gente sofreu de alguma exclusão social então é uma forma de nos pagar pela exclusão social que a gente sofreu. Aqui claro que existem diferenças. A gente tem a classe mais baixa aqui, mas diferentes níveis. Mas, tem muita gente aqui que lutou muito para chegar até a universidade. Para entrar na universidade, para conseguir, de repente, passar num vestibular. Então acho que é um direito que a gente tem. Entendo como se fosse um direito à assistência estudantil e não um favor que estão nos prestando ou algo assim (Questionário 50, F, 4º Semestre). (GONÇALVES, 2011, p. 80-1)

Assim, a assistência estudantil nos reporta à análise das contradições sociais de nossa sociedade e seus rebatimentos no ensino superior. Sob o manto do discurso de uma “*seleção meritocrática*” contribuímos, historicamente, para a reprodução da estrutura social no

---

<sup>182</sup> Na UFTM avanços significativos já ocorreram em relação à promoção de saúde e apoio psicossocial em ações como as Semanas Temáticas Saúde do Universitário, GAICO – Grupo de Apoio, Interação e Convivência e Espaço Conviver. Além do Núcleo de Acessibilidade e o Apoio Pedagógico, em fase de estruturação.

ambiente acadêmico. Ferimos, sobretudo, o princípio da isonomia. Estabelecer as responsabilidades do Estado em relação à assistência estudantil implica, portanto, em propor [...] medidas que sejam idôneas para sanar, ou pelo menos minimizar as desigualdades/deficiências de um grupo, a fim de proporcionar-lhe igualdade de condições em relação ao outro grupo, ou seja, àquele que não se encontra em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A propósito, esta medida traduz-se em uma das mais puras manifestações do princípio da isonomia, que impõe "tratar os iguais de maneira igual e os desiguais na medida da sua desigualdade". (GOMES, s./d., p. 04)

Ocorre na assistência estudantil o mesmo que na assistência social: inúmeros (pré)conceitos atravessam as percepções sobre o "*público atendido*", contribuindo para negar à condição histórica dos sujeitos e sua capacidade de *práxis*.

A *vitimização* do público da assistência estudantil cumprirá o mesmo papel histórico da *seleção meritocrática*: a negação dos sujeitos e a reprodução da estrutura social. De outro modo, reconhecer tais alunos como sujeitos históricos implica em perceber que, em seu processo de transformação, podem reproduzir ou transformar as estruturas sociais. O desafio está, pois, na luta pelo desenvolvimento de uma consciência crítica que fomente a luta pela universalização da educação e da assistência estudantil.

## Referências

- ANDIFES e FONAPRACE. II Perfil Socioeconômico e Cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de Ensino Superior. Brasília: FONAPRACE, 2004. 88p. Disponível em: <<<http://www.andifes.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2010.
- ANDIFES e FONAPRACE. Plano Nacional de Assistência Estudantil. 2007. 20p. Disponível em: <[http://www.andifes.org.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_details&gid=163&Itemid=27](http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=163&Itemid=27)>. Acesso em: 10 abr. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. REUNI. Diretrizes Gerais. 2007. 45p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 20 mar.2010.
- FERNANDES, Florestan. Discurso de Florestan na Maria Antônia. Revista USP, São Paulo, p. 08-13, mar./maio, 1996. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/29/discurso%20de%20florestan.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2010.
- FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras. Brasília, 2011.

GOMES, Fernanda Cunha. O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: a necessária interpretação sistemática da Constituição Federal, das Leis nº. 11.892/2008 e nº 9.394/1996 e do Decreto nº 7.234. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/19894/o-programa-nacional-de-assistencia-estudantil-pnaes-no-ambito-dos-institutos-federais-de-educacao-ciencia-e-tecnologia>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

GONÇALVES, Vivianne Satte Alam. A assistência estudantil como política social no contexto da UFPEL: concepções, limites e possibilidades. 2011. 123f. Dissertação (Mestrado em Política Social). Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2011. Disponível em:<[http://www.ucpel.tche.br/mps/dissertacoes/Mestrado/2011/Dissertacao\\_VivianneSatteAlam.pdf](http://www.ucpel.tche.br/mps/dissertacoes/Mestrado/2011/Dissertacao_VivianneSatteAlam.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2012.

GRUPO DE TRABALHO REPACTUAÇÃO. Análise do plano REUNI da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (2008-2012) e subsídios para a proposta de repactuação. 2012. 101p. (mimeo.)

LEBOREIRO, Alfredo e FRIZZO, Heloisa Cristina F. Núcleo de Assistência Estudantil. 2007. 25p. (mimeo.)

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 10.ed. São Paulo: Hucitec, 2007. 269p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Plano de reestruturação e expansão da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. 2007. 38p. Disponível em: <<http://www.uftm.edu.br/upload/REUNI/Programa%20REUNI%20da%20UFTM.pdf>>. Acesso em: 10 mar.2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Projeto Pedagógico Institucional. 2009. 55p. Disponível em: <[http://www.uftm.edu.br/upload/ensino/Projeto\\_Pedagogico\\_Institucional\\_-\\_PPI.pdf](http://www.uftm.edu.br/upload/ensino/Projeto_Pedagogico_Institucional_-_PPI.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2010.

## Jovens em conflito com a lei e a produção de culturas e saberes em espaço não formal de educação

Rubia Fernanda Quinelatto Caparrós<sup>183</sup>

Elenice Maria Cammarosano Onofre<sup>184</sup>

### Resumo

O presente artigo é resultado de pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto, Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade do Salesianos São Carlos/SP com o objetivo identificar e compreender processos educativos desencadeados em um espaço não formal de educação: a oficina ExpressArte. O estudo, de natureza qualitativa, utilizou-se como procedimentos metodológicos a observação participante com registros em diários de campo e conversas informais com os jovens em cumprimento de medida, a orientadora da oficina e a coordenadora do Programa. A análise dos dados coletados ocorreu com referenciais de autores latinoamericanos como Ernani Maria Fiori e Paulo Freire, que por se dedicarem a estudos dos marginalizados e excluídos da sociedade, subsidiaram a compreensão da especificidade do espaço de controle da liberdade, os processos educativos que nele ocorrem e as possibilidades de (re)integração de jovens em conflito com a lei à vida social. A especificidade do espaço e o diálogo vivenciado com o grupo evidenciaram alguns processos educativos, visto que ali eles estabelecem relações de aprendizado, confiança e respeito, expõem dúvidas, angústias, alegrias, por trata-se de momento singular de troca de experiências de vidas marcadas pela marginalização e pela negação dos direitos humanos.

**Palavras-chave:** Educação não formal. Jovens em conflito com a lei. Processos educativos.

### Introdução

O presente artigo apresenta alguns resultados de investigação realizada em um Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto, Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade e tem como objetivo geral compreender a prática social da pintura na

---

<sup>183</sup> Mestranda em Educação. Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação. Endereço eletrônico: rubiacaparrós@yahoo.com.br. Origem do texto: Dissertação de Mestrado. Agência Financiadora: CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Modalidade de Apresentação: Comunicação Oral. Eixo Temático 2: Instituições governamentais e não governamentais.

<sup>184</sup> Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. Endereço eletrônico: linocam@uol.com.br. Modalidade de Apresentação: Comunicação Oral. Eixo Temático 2: Instituições governamentais e não governamentais.

oficina ExpressArte e identificar a produção de culturas e saberes em um espaço não formal de educação.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - Lei 8.069/90, prevê proteção integral à criança (até doze anos incompletos) e adolescentes (entre doze e dezoito anos incompletos). Quando este público comete atos infracionais o ECA traduz um conjunto de medidas que são passíveis de serem aplicadas, mediante autoria de um ato infracional. Ao Conselho Tutelar cabe as providências em relação às crianças, e para os(as) jovens, após efetuar encaminhamento ao Ministério Público, a quem compete conceder remissão ou representar para a instauração de processo judicial<sup>185</sup>, são aplicadas a medida socioeducativa de liberdade assistida ou a medida de prestação de serviços à comunidade.

A medida socioeducativa de liberdade assistida determina alguns procedimentos que devem ser efetuados nas condições de vida do cotidiano do(a) jovem, visando o redimensionamento de suas atitudes, valores e a convivência familiar e comunitária. Trata-se de uma intervenção educativa que busca garantir a promoção social do(a) jovem através de orientação, manutenção dos vínculos familiares e comunitários, escolarização, inserção no mercado de trabalho e/ou cursos profissionalizantes e formativos. Entende-se que o atendimento em meio aberto pode levar os(as) jovens a compreenderem os limites de sua liberdade, em direção à conquista da sua cidadania.

Como sinaliza Freire (2001),

É preciso assumir realmente a politicidade da educação. [...] Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que divisa o contra quem pratico e, necessariamente, o porque pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar. (p.25).

A politicidade deve estar pautada em fundamentação e permanente atualização, e no dizer de Freire, trata-se de uma opção por uma postura de respeito ao saber do outro, ação coerente, de qualidade e competência científica.

Tomando-se como referência tal perspectiva, o estudo buscou identificar a produção de culturas e saberes que acontecem na oficina ExpressArte, vivenciada em um ambiente não formal de educação, em espaço não governamental, com jovens em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida. A contribuição deste texto é apresentar algumas reflexões sobre uma prática educativa que valoriza os conhecimentos dos(as) jovens em

---

<sup>185</sup> Artigo 103 do Estatuto da Criança e do Adolescente - Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal.

conflito com a lei e a ação de um grupo de orientadores de medidas socioeducativas que buscam caminhos alternativos para o ensino de competências, habilidades e valores, para além de uma questão metodológica, mas como uma questão ética e política.

### **A fundamentação do estudo: opções teóricas**

Para compreender a investigação de práticas sociais e processos educativos de culturas e saberes que acontecem em ambientes não escolares, a construção do estudo pautou-se em pressupostos das obras de Fiori (1991) e Freire (2005). Na perspectiva de Fiori (1991), o espaço educativo – não necessariamente o espaço escolar – possibilita múltiplas ações, entre elas, a transformação social. Contudo, o autor nos sinaliza que o ‘fazer e saber’ humano é uma atividade histórico-cultural, é produção do mundo associada à educação.

Neste sentido Fiori (1991) afirma que:

A cultura alienada e alienante trai seu destino originário: deixa de ser libertação para ser dominação. [...] Enganam-se, pois, os que pensam libertar os dominados integrando o maior número possível deles ao sistema escolar de dominação. Esta pseudodemocratização do ensino é a maneira mais eficaz de funcionalizar os dominados ao sistema de dominação. (p.87).

Por sua vez, Freire (1996) indica os saberes necessários à prática educativa para todos os envolvidos no processo, de forma a respeitar o conhecimento do(a) educando(a). Para o autor, o ambiente de aprendizagem deve ser estimulador, rico em desafios, criado pela problematização do contexto. Embora alguns avanços tenham sido alcançados no sistema educativo, uma vez que temos hoje um ensino que se coloca como democrático, em muitos momentos, o que se assiste ainda, é a negação da heterogeneidade, em detrimento da defesa à diversidade.

Para Freire (1996),

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igreja de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva [...]. (p.36).

Tomando como fundamentação os autores anteriormente elencados, há que se destacar o desrespeito que se tem com as diferentes manifestações culturais, com negros, mulheres, jovens infratores, com a cultura popular, com o ser oprimido e marginalizado socialmente.

A questão central que conduziu este estudo, assim se explicita: que práticas sociais e processos educativos na produção de culturas e saberes ocorrem no interior dos espaços de formação de jovens, em situação de controle de liberdade assistida?

Segundo Oliveira et al (2009, p. 4), “[...] práticas sociais decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes, natural, social, cultural em que vivem”. Neste sentido, as práticas sociais ocorrem entre grupos, pessoas, comunidades, situados em um dado contexto histórico, com diversos objetivos, a saber: transmitir valores, conhecimentos, tradições; suprir necessidades de sobrevivência; apresentar e/ou executar transformações na estrutura social; identificar com vistas a corrigir distorções, opressões e injustiças sociais; respeitar, aceitar e valorizar as diferentes culturas, entre outros.

Portanto, verifica-se, que atitudes, vivências, saberes e visão de mundo não se originam tão somente na escola, pois ambientes não formais de educação também são propiciadores de processos de ensino e de aprendizagem, são considerados espaços de formação e multiplicação de culturas e saberes.

As pessoas se formam, portanto, a partir de todas as vivências em que participam e nos diversos contextos sociais e culturais em que se inserem. As práticas sociais conduzem à criação de identidade do indivíduo, promovem cultura e se concretizam nas relações, “[...] me construo enquanto pessoa no convívio com outras pessoas [...]”. (OLIVEIRA et al, 2009, p.1).

Diante desses apontamentos, emergem algumas reflexões acerca de como as pessoas se educam a partir das práticas sociais em que estão imersas e como elas são formadoras de identidade.

## **O ESPAÇO DE PESQUISA**

A pesquisa ocorreu na oficina de pintura ExpressArte, na qual participavam jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto de liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade. A coleta de dados realizou-se através de conversas com as orientadoras de medidas socioeducativas, com a coordenadora do Programa e quatro jovens, com idade entre 14 e 19 anos.

O Programa de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade no município de São Carlos-SP, é desenvolvido pelos

Salesianos<sup>186</sup> desde 1999, através de um convênio com a Fundação CASA e a Prefeitura Municipal. O critério de escolha da Instituição decorreu da credibilidade que possui no trabalho que desenvolve. O Salesianos é uma Organização Não Governamental que atua no município há 63 anos, sendo 13 anos dedicados ao Programa de Medidas Socioeducativas.

O Salesianos faz parte e articula-se com a rede de atendimentos da criança e o(a) jovem do município, o RECRIAD. Esta rede é composta por diversos seguimentos, por exemplo: Secretarias Municipais, Conselho Tutelar, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, Poder Judiciário – Vara da Infância e Juventude, Ministério Público, Núcleo de atendimento Integrado, Organizações Não Governamentais e outros programas na área de esportes, lazer e iniciação profissional. Neste sentido, o Programa de Medidas Socioeducativas conta com uma equipe de trabalho interdisciplinar que trabalha junto aos atendidos e suas respectivas famílias, são profissionais formados nas áreas de psicologia, serviço social e terapia ocupacional. A atuação da equipe ocorre no atendimento individual e grupal do(a) jovem e de sua família.

As medidas de prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida, previstas no artigo 112 do ECA, para atendimento de jovens para quem se atribua autoria de ato infracional, se fundamentam no bem-estar da criança e do(a) adolescente e à doutrina de proteção integral, impulsionando-os(as) na construção de um projeto de vida e o incentivo à educação.

Artigo 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente 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 previstas no art. 101, I a VI.

§ 1º A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração.

§ 2º Em hipótese alguma e sob pretexto algum, será admitida a prestação de trabalho forçado.

§ 3º Os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições. (BRASIL, 1990).

---

<sup>186</sup> Dados obtidos no site do Salesianos – <http://www.salesianos.dmti.com.br/ObraSocialPMS.php#conteudo>

Baseando-se nos princípios do ECA os programas abrangem a complementação escolar, atendimentos individuais e em grupo, atendimentos familiares e a iniciação profissional em diversas áreas, como eletrônica e panificação. A Comissão de Liberdade Assistida, conta com a participação de diversos órgãos da sociedade (órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública e Assistência Social) que garantem uma estrutura para o Programa e base para a concretização do artigo 88, V do ECA, a saber:

Artigo 88 - São diretrizes da política de atendimento:

I - municipalização do atendimento;

II - criação de conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente, órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, assegurada a participação popular paritária por meio de organizações representativas, segundo leis federal, estaduais e municipais;

III - criação e manutenção de programas específicos, observada a descentralização político-administrativa;

IV - manutenção de fundos nacional, estaduais e municipais vinculados aos respectivos conselhos dos direitos da criança e do adolescente;

V - integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública e Assistência Social, preferencialmente em um mesmo local, para efeito de agilização do atendimento inicial a adolescente a quem se atribua autoria de ato infracional;

VI - mobilização da opinião pública no sentido da indispensável participação dos diversos segmentos da sociedade. (BRASIL, 1990).

O artigo 88 prevê integração operacional dos órgãos citados, preferencialmente em mesmo local, para efeito de agilização do atendimento inicial ao adolescente a quem se atribua autoria de ato infracional e sua integração viabiliza o cumprimento dos artigos 171 e 190 do Estatuto quanto à apuração de ato infracional, oferecendo atendimentos básicos, desde o momento da apreensão até o cumprimento da pena, a saber:

Artigo 171 - o adolescente apreendido por força de ordem judicial será, desde logo, encaminhado à autoridade judiciária.

Artigo 190 - a intimação da sentença que aplicar medida de internação ou regime de semiliberdade será feita: § 2º recaindo a intimação na pessoa do adolescente, deverá este manifestar se deseja ou não recorrer da sentença. (BRASIL, 1990).

De acordo com o artigo 117 do Estatuto, a prestação de serviços à comunidade se caracteriza pela realização de tarefas gratuitas de interesse comum, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e em programas comunitários, não governamentais ou governamentais, com atividades atribuídas de acordo com as aptidões do(a) jovem.

Artigo 117 - A prestação de serviços comunitários consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais.

Parágrafo único. As tarefas serão atribuídas conforme as aptidões do adolescente, devendo ser cumpridas durante jornada máxima de oito horas semanais, aos sábados, domingos e feriados ou em dias úteis, de modo a não prejudicar a frequência à escola ou à jornada normal de trabalho. (BRASIL, 1990).

Essas ações buscam estimular a reflexão em relação à vida, ao ato infracional e ao serviço comunitário, desenvolvendo um compromisso com o trabalho. Entende-se que através de um relacionamento saudável nos grupos, no atendimento em Meio Aberto por meio da Liberdade Assistida e a Prestação de Serviços à Comunidade, os(as) jovens possam (re)pensar seu projeto de vida. Nessa perspectiva, o artigo 118 do ECA sinaliza que,

A liberdade assistida será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente. § 1º A autoridade designará pessoa capacitada para acompanhar o caso, a qual poderá ser recomendada por entidade ou programa de atendimento. § 2º A liberdade assistida será fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvido o orientador, o Ministério Público e o defensor. (BRASIL, 1990).

O artigo 117 do ECA, em seu parágrafo único, esclarece que a Prestação de Serviços à Comunidade deverá ser cumprida:

[...] conforme as aptidões do adolescente, devendo ser cumpridas durante jornada máxima de oito horas semanais, aos sábados, domingos e feriados ou em dias úteis, de modo a não prejudicar a frequência à escola ou à jornada normal de trabalho. (BRASIL, 1990).

A oficina de pintura ExpressArte propicia o desenvolver de práticas educativas que podem, neste sentido, desvelar as relações opressivas a que estão submetidos, transformando-os(as), para que os(as) jovens transformem o mundo. Como afirma Freire (1992), “Esse ser oprimido tem muitos rostos: é o explorado econômico, é o condenado à ignorância, é o negro, o índio, o mestiço, a mulher, o portador de qualquer marca produtora de discriminação”. (p.6). Cabe, portanto, à Instituição que o(a) atende, respeitar o contexto cultural, origens, histórias e tradições de cada jovem e estabelecer com ele(a) uma sistemática

de atendimentos, pactuando metas alcançáveis que o(a) leve a (re)pensar e (re)construir aspectos de sua vida, visando sua (re)inserção social.

## **A PRODUÇÃO DE CULTURAS E SABERES DESVELADOS NA OFICINA EXPRESSARTE**

Oliveira et al (2009), dão suporte importante àqueles(as) que desejam e se propõem à pesquisa qualitativa e esclarecem:

Como participar? Apresentando-se às pessoas do grupo em que se insere, apresentando a pesquisa e as questões e dando-se a conhecer. Colocando-se disponível. Pedindo permissão para estar junto, participar. Poderá haver um certo incômodo, desconforto de lugar, mas a disposição em ser acolhido, junto com a disposição daquele grupo, vai dando início e forma à pesquisa. Esse processo exige paciência e tempo, pois não é uma visita, mas uma busca de convívio [...]. Conviver não é apenas um desejo ou uma opção pessoal do pesquisador, que corre paralelamente à pesquisa, mas, sim, o cerne do “fazer” da pesquisa, explicitado na metodologia, experimentado, avaliado. (OLIVEIRA et al, 2009, p.11)

No espaço de pesquisa deixou-se clara a intenção do trabalho e procurou-se estabelecer com os jovens uma relação de proximidade e acolhimento, nos colocando como colaboradora e parceira nas atividades que ali desenvolviam.

Oliveira et al (2009) esclarecem que,

Essa inserção deve se dar na tentativa de assumir o lugar de um integrante, procurando olhar, identificar e compreender os processos educativos que se encontram naquela prática social. Isto só é possível, quando somos acolhidos, nos dispomos a ser acolhidos e a acolher. Participar com a intenção de compreender, não para julgar. Esta inserção é insuficiente, se ficar apenas no olhar e não houver participação ou se ficar apenas na procura de resultados, sem se perguntar sobre o processo. (p.11).

Para desenvolver esse estudo optou-se pela abordagem qualitativa e a perspectiva metodológica adotada foi a observação participante e interação no ambiente, em conversas com a orientadora da oficina, com a coordenadora do Programa de Medidas Socioeducativas e com os jovens, além dos registros em diários de campo. Tais dados coletados foram registrados em diários, com informações tanto do cotidiano da instituição, quanto apontamentos reflexivos, questionamentos e dúvidas da pesquisadora. (BOGDAN e BIKLEN, 2004).

Os diálogos no grupo propiciaram compreender as diversas variáveis que influenciam o desenvolvimento do fazer docente como uma prática social, o diálogo aberto de livre temática, participação na oficina de pintura, colaboração nas atividades, organização do ateliê de pintura, a produção de culturas e saberes.

Tomando os estudos pelo ângulo metodológico da pesquisa qualitativa, estabeleceu-se o recorte dos sujeitos naqueles que participam no espaço da oficina – orientadora e jovens em cumprimento de medida socioeducativa – na busca da representação da realidade, pautada por seu contexto.

Nessa perspectiva, nos ancoramos em Minayo (2002) quando sinaliza a relevância do “[...] trabalho com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo nas relações dos envolvidos [...]”. (p.21–22).

Ezpeletta e Rocwell (1989) indicam que na observação participante há um interesse por uma questão em particular, propiciando diferentes maneiras de interação entre pesquisador e pesquisado, possibilitando abordagem pessoal e fontes de informação que nenhuma outra abordagem possibilita.

Na mesma direção, Moura e Ferreira (2005) apontam que a observação participante tem como pressuposto a ideia de que vivenciar o contexto a partir da perspectiva dos membros do grupo pesquisado é fundamental para compreender seus aspectos intrínsecos. Assim, o pesquisador deve assumir o papel de pertencente do grupo, participando das atividades propostas. “[...] o fato do observador participante ter as mesmas experiências dos indivíduos em estudo permite-lhe realizar importantes reflexões a respeito desses indivíduos dos grupos aos quais estão afiliados”. (p.56).

O diário de campo, instrumento por nós utilizado na coleta de dados é considerado instrumento facilitador de registro de fatos e de registro das impressões do pesquisador frente a estes fatos. O procedimento de forma adequada é indispensável, uma vez que o diário de campo é objeto de apoio à narrativa dos achados de pesquisa.

Esta técnica, pelo seu caráter informal e amplo, pode-se tornar um instrumento fundamental para os educadores e grupos populares, pois [...] está formando e aperfeiçoando observadores e facilitando a reflexão coletiva da prática, através do confronto de informações, opiniões análises preliminares e visões de mundo. [...] Combiná-las com outras técnicas de investigação não só contribuirá mas se fará necessário para o aprofundamento da busca de informações desde que obviamente o conjunto de técnicas criadas guardem coerência com o corpo teórico conceitual e princípios metodológicos que dão fundamento às práticas sociais em questão. (FALKEMBACH, 1987, p.21).

Os diários de campo permitem registros do observado nas pessoas e nas relações interpessoais, como também explicita percepções de mim mesma, os processos educativos, pré-conceitos, facilidades, dificuldades, dentre outros aspectos. O diário de campo coloca-se como um instrumento que permite “[...] o acompanhamento da formação dos agentes *na* e *com* a prática, pois o fato de ser um registro diário permite visualizar a evolução dos conceitos e categorias, a clarificação progressiva de objetivos [...]”. (FALKEMBACH, 1987, p.24).

De acordo com Oliveira et al (2009), “há que se ter cuidado com as observações/diálogos/entrevistas, pois não se tratam as pessoas, grupos, comunidades como simples objetos de pesquisa, mas como um encontro de consciências [...]”. (p.14). Nesse sentido, ao iniciar os encontros, estivemos atentas às variáveis a que estão sujeitos, procurando intervir de maneira adequada e ao analisar os dados obtidos à luz do referencial teórico que embasa a nossa proposta de estudos.

Da inserção ao campo de pesquisa, das anotações nos diários de campo, do convívio com os profissionais e jovens autores de ato infracional, ou seja, a partir da configuração e análise do contexto apresentado, retirou-se alguns excertos que se referem à instituição escola, e que nos permitem inferir quão tênue é a relação desses jovens com o espaço formal de educação.

Eu larguei tudo dona, isso não é pra mim não. Parei na sexta série. (Diogo)<sup>187</sup>.

Sabe dona, eu tô atrasado 3 anos, reprovei porque aprontava demais e agora tô levando sério, tô na oitava série, mas era pra tar no terceiro ano. (Alex).

Agora faço supletivo, perdi muito tempo, agora eu preciso do estudo, principalmente agora que tô trabalhando de servente de pedreiro. Tô fazendo um banco lá na cidade. (Diogo).

Assim que eu sair daqui vou trabalhar, meu pai que disse, ele até conversou com o chefe dele e eu já tenho um emprego me esperando pro final do ano. A escola é chata, as dona lá pega no pé, mas vou terminar porque minha mãe fica falando e trabalhar também, tudo ao mesmo tempo. (Bruno Mateus). (DIÁRIOS DE CAMPO, 04/08/2011).

Os depoimentos dos jovens ilustram a forma como se manifestam os fenômenos da evasão escolar, que se tornou banalizada e naturalizada, e quão importante seria a retomada aos estudos. Entretanto, o retorno ao âmbito escolar não é simples, uma vez que os jovens deparam com a ausência de vagas, com o preconceito advindo da passagem por um Programa de Medidas Socioeducativas, com a falta de interesse frente ao conteúdo desenvolvido pelas disciplinas na escola e sua importância para o seu dia-a-dia, com a disparidade entre a idade

---

<sup>187</sup> Os nomes apresentados são fictícios, a fim de resguardar a identidade dos(as) participantes e foram escolhidos pelos sujeitos de pesquisa.

do(a) jovem e a sala de aula que deverá frequentar, com a influência dos processos ocorridos no ambiente escolar para formação da identidade dos jovens e de seus planos futuros em relação à escolarização.

Dias (2011) aponta que,

Essas informações indicam que, apesar das conquistas no plano legal que atestam a igualdade de todos perante a lei e das lutas pela democratização do acesso à escola, o direito à educação ainda encontra dificuldades para ser legitimado para o jovem a quem se atribui autoria de ato infracional. Mesmo diante de um processo de redemocratização, no qual se evidencia uma ampliação dos direitos sociais e civis, há segmentos da população que têm seus direitos deslegitimados. (p.109).

A inserção na oficina ExpressArte nos possibilitou algumas compreensões dos parâmetros classificatórios escolares citados. Os jovens manifestaram vontade de retornar os estudos, todavia os obstáculos e as precariedades estruturais ilustram um processo de abandono de um sistema que poderia ser a possibilidade de mudança de escolhas por esses jovens.

“Nesse sentido, é possível afirmar que [...] os participantes vão à escola ou buscam retornar a ela não porque gostam, mas por motivos diversos, relacionados ao “dar bom exemplo em casa” e ao alcance de um objetivo profissional”. (DIAS, 2011, p.116).

Os diálogos com os jovens na oficina ExpressArte evidenciam processos educativos de aprendizado, confiança, respeito, tolerância, visto que se sentem acolhidos para expor suas dúvidas, medos, angústias, alegrias. (ONOFRE, 2006). Como sinaliza Onofre (2009): “[...] o diálogo, reconstrói sua história e valoriza os momentos de aprendizagem [...]”. (p.71).

Foi possível perceber na interação com o grupo que o vínculo que estabelecem é importante, pois alguns, embora já tenham cumprido suas medidas, pelo vínculo com o espaço que os acolhe e pela possibilidade de venda dos quadros ali produzidos, continuam a frequentar a Instituição. Apesar da preocupação e interesse nas vendas dos quadros para retorno financeiro, verifica-se cuidado com o ateliê de pintura e seus objetos.

A escolha dos jovens por participar desta oficina também é um fator a ser considerado, visto que é a única oficina em que através da produção das telas, produz um retorno financeiro.

Outro aspecto que foi possível observar é que os profissionais se referem aos alunos sempre por seu nome, valorizando-os enquanto seres humanos, considerando que “[...] a perda do nome constitui uma grande mutilação do eu”. (ONOFRE, 2007, p.13).

## **Considerações**

As pessoas, em geral, estão em constante processo de formação. Assim, um Programa de Medidas Socioeducativas deve garantir espaço para trocas, para diálogos, desabafos, bem como ser acolhedor para com os(as) jovens. Compreende-se que muito além das oficinas oferecidas pelo Programa de Medidas Socioeducativas, o local é um espaço de reunião de pessoas que vivenciam situações semelhantes, no qual não há (ou não deve existir) julgamentos, e sim, afetividade no grupo.

A ação dialógica é tida como um caminho possível ao esclarecimento do mundo, um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. Todavia, este mesmo diálogo deve ser horizontal, aquele que apresenta seu pensamento e escuta o do outro, e ambos nesta relação, apresentam suas ideias que devem possuir um mesmo valor, visto que o foco central não é ser o dono da verdade, mas buscar a construção de conhecimentos e saberes para a vida. Ao contrário disso, quando há imposição de uma opinião – ação vertical – pela força da hierarquização, o diálogo não existe.

A manutenção do diálogo pressupõe a esperança, que é difícil de ser mantida, mas necessária, fundamental, é aquilo que nos move e impulsiona na busca por relações igualitárias. Daí a condição de *ser inacabado* proposta por Freire (1992) - somos seres inacabados na procura por melhorias, e esta ‘procura’ pode ser chamada de esperança.

Dessa forma, o diálogo não pode tornar-se um ‘bate-papo’, que veicule a concordância, com vistas ao bem-estar de ambas as partes, mas algo que considere conteúdo, objetivo, posição política e o educador deve ter presente seu papel social e a responsabilidade que isso implica.

Nesse sentido, Freire (1992) afirma: “Ninguém ensina o que não sabe. Mas também ninguém, numa perspectiva democrática, deveria ensinar o que sabe sem, de um lado, saber o que já sabem e em que nível sabem aqueles e aquelas a quem vai ensinar o que sabe”. (p.131).

O con-viver na oficina ExpressArte nos possibilitou conhecer o espaço de construção de culturas e saberes, a equipe de trabalho, as ações ali desenvolvidas com os jovens, e além disso, permitiu ser integrante desse lugar de liberdade controlada, que em um primeiro momento, se apresenta como uma extensão do processo judicial de caráter punitivo, porém, com o passar do tempo, desvela-se como um local de reunião de pares que desejam aprender, ensinar, dialogar e ser livre.

As reflexões trazidas neste texto anunciam algumas contribuições para com a proposta educativa do Programa de Medidas Socioeducativas como ambiente não formal de educação e com seus orientadores, na busca de caminhos alternativos, que pressupõem um posicionamento político-pedagógico, pois educar exige a ação intencional do educador, com permanente tomada de decisões. (FREIRE, 2001).

Importante ressaltar também, a postura de Valla (1996), quando atribui à figura do educador e seu papel de mediador ou tutor da cultura popular e das classes subalternas, evidenciando que a crise está em nós, na medida em que não aceitamos que as classes populares são capazes de organizar seu modo de pensar, agir e ser à sua maneira. Para o autor, aqueles que não pertencem a esta classe possuem dificuldade em aceitar e compreender como os indivíduos subalternos pensam e percebem o mundo. Todavia esta dificuldade de interpretação ultrapassa a questão linguística e paira sobre a aceitação (ou negação) de que pessoas humildes, negras, marginalizados sociais, jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, pobres, entre outros, produzem conhecimentos e são dotados de saberes.

## Referências

- BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto (Portugal): Porto Editora, 2004.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.
- DIAS, A. F. **O jovem autor de ato infracional e a educação escolar**: significados, desafios e caminhos para a permanência na escola. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2011.
- EZPELETTA, J; ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e Educação**. Universidade de Ijuí, ano 2, vol 7, jul/set 1987, p.19-24.
- FIORI, E. M. Educação libertadora. In:\_\_\_\_\_. **Textos escolhidos**, v. II, Educação e Política. Porto Alegre: L&PM, 1991, p. 83 – 95.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 16ª edição, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Política e Educação**: ensaios. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GOIÁS. Secretaria de Cidadania e Trabalho. **Manual de Orientação - medidas sócio-educativas não privativas de liberdade**. Goiás: Superintendencia da Criança, do Adolescente e da Integração do Deficiente, 2000.

<[http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/8/docs/medida\\_socio\\_educativa\\_de\\_liberdade\\_assistida.pdf](http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/8/docs/medida_socio_educativa_de_liberdade_assistida.pdf)>. (Acesso em 11 de maio, 2011).

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2002.

MOURA, M. L. S. de; FERREIRA, M. C. **Projetos de Pesquisa: elaboração, redação e apresentação**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2005.

OLIVEIRA, M. W.; SILVA, P. B. G.; GONÇALVES JUNIOR, L.; MONTRONE, A. V. G.; JOLY, I. Z. L. **Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais**. Anais da 32ª Reunião da ANPED, 2009. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/32a/arquivos/trabalgos/GT06-5383--Int.pdf>

ONOFRE, E. M. C. **Educação escolar na prisão na visão dos professores: o hiato entre o proposto e o vivido**. In: Congresso Internacional em Educação Escolar da FCL/Ar – Unesp – Necessidades emergentes da Sociedade do Conhecimento para a Formação do Educador: mitos e desafios, 2006, Araraquara. Anais, 2006.

\_\_\_\_\_. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: ONOFRE, E. M. C. **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007, p. 11-28

\_\_\_\_\_. Práticas educativas em espaços de privação de liberdade. Campinas – SP: **Revista Educação. PUC-Camp.**, n.27, p.65-74, jul./dez.2009.

VALLA, V. V. A crise da interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. Porto Alegre – RS. **Educação e Realidade**, 1996, p.177-190.

<http://www.salesianos.dmti.com.br/ObraSocialPMS.php#conteudo>

## Algumas aproximações entre violência, escola e juventude

Valéria de Almeida Laura<sup>188</sup>

### Resumo

Neste presente trabalho, procuro evidenciar as relações entre a violência e o jovem com o intuito de desvelar, por exemplo, como o conceito de invisibilidade que acompanha o jovem criminalizado socialmente também pode ser observado dentro dos muros da instituição escolar.

Com o estudo da bibliografia que trata deste assunto e a realização do trabalho de campo em uma escola da rede pública no município de Sumaré, foi possível perceber que a violência à escola poderia ter duas interpretações: uma primeira que expõe a ideia de que a violência pode ser uma resposta em busca da visibilidade, em busca de se fazer notar pelo professor, pela escola; e uma segunda que considera a violência à escola também como uma resposta a tantos atos violentos sofridos pelo jovem no cotidiano escolar.

Tendo estas percepções, conclui-se que se faz necessário que professores olhem para seus alunos e vejam neles jovens, ou seja, sujeitos de direitos que estão construindo sua identidade tendo como referência o olhar do outro, que também se faz no olhar do professor.

**Palavras – chave:** violência escolar, escola, juventude.

### 1. Introdução

Pensar em juventude na contemporaneidade é pensar, dentre muitas coisas, no quanto este grupo social está presente nas manchetes de todos os jornais - nem sempre em notícias otimistas.

Aliás, em sua maioria, a grande mídia tem dado real destaque ao jovem quando este é o protagonista de notícias relacionadas à violência, contribuindo assim, para sua criminalização.

Desta forma, após realizar alguns trabalhos relacionados à juventude e diante do incômodo gerado pela situação citada, o tema tratado neste artigo (originário de um trabalho de conclusão do curso de pedagogia) veio à tona: as formas de criminalização do jovem em nossa sociedade e em especial na escola.

Os estudos bibliográficos foram revelando a existência de uma invisibilidade social (Soares, 2004) que acompanha o jovem criminalizado, esta que pode ser observada inclusive dentro dos muros da instituição.

---

<sup>188</sup> Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas.

Uma vez que o meio escolar faz parte deste estudo, a bibliografia também revelou a existência de três tipos de violência ligados à escola: a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola, caracterizadas desta forma por Bernard Charlot (2002).

Mas, fazia-se necessário a aproximação entre o real (ou construção do real, conforme Tura, 2003) e a bibliografia e assim, uma escola foi escolhida para ser observada.

Inicialmente, o interesse era uma instituição que fosse conhecida por seus casos de violência, mas quando adentrada, esta se revelou oposta ao esperado: limpa, sem pichações, reformada.

Foi então que alguns questionamentos surgiram: o que havia acontecido naquele lugar?

Após as observações, foram feitas entrevistas com algumas pessoas que pudessem revelar algo sobre aquela mudança.

Foram realizadas então, quatro entrevistas: duas com um mesmo professor que estava naquela escola já há muitos anos, outra com um professor que presenciou este processo de transformação da escola e uma última com a secretária da instituição.

As questões da entrevista foram pensadas de forma que gerassem diálogo entre o entrevistador e o entrevistado, e que pudessem revelar fatos importantes a respeito da transição ocorrida nesta escola.

Com este material em mãos, houve a aproximação da bibliografia estudada e a observação, constituindo-se assim o texto para o trabalho de conclusão de curso que agora origina este artigo.

O trabalho de conclusão de curso foi estruturado em três capítulos:

- **Violência e Escola**, no qual se trabalhou a problemática de como esta ambivalência entre ser o protagonista das ações violentas e ao mesmo tempo sua vítima é também vivenciada pelo jovem dentro do espaço escolar;
- **Juventude e Escola**, onde se explorou a relação que se estabelece entre o jovem e a escola, com o intuito de revelar o quanto este espaço é permeado de tensões e conflitos;
- **Episódios do Cotidiano Escolar**, texto descritivo que expõe o diário de campo e entrevistas realizadas na instituição.

Este trabalho propôs uma reflexão sobre a superficialidade do “olhar social” acerca deste jovem/aluno (rebelde, indisciplinado, violento), de forma que pudessem ser reveladas suas contradições e contribuir, de forma mais assertiva, para a mudança de atitudes que pudessem estigmatizar e criminalizar estes sujeitos, auxiliando em ações coletivas mais eficazes. Da mesma forma constitui-se este artigo.

## 2. Violência e Escola

Como já mencionado, a questão da violência cada vez mais é discutida e problematizada na contemporaneidade. Os meios de comunicação cada dia mais anunciam estes acontecimentos como um espetáculo e tendem a culpabilizar um público específico: o jovem negro e pobre da periferia.

Contudo, considerando a violência como sendo uma construção social, histórica e cultural, esta se transforma com o passar do tempo, mas sem nunca deixar de estar presente.

Há alguns anos, notícias de tragédia impressionavam bem mais que hoje, e talvez aquelas que tinham envolvimento juvenil causavam verdadeiro espanto o que hoje se tornou natural.

Na escola, professores usavam de punições físicas para conter seus alunos, mas apesar deste tipo de violência não ser mais permitido, não se deixou de agredir com palavras difamatórias e preconceituosas.

Os jovens por sua vez, não aceitam mais esta autoridade, e reagem com agressões verbais e até mesmo físicas.

Segundo a socióloga Miriam Abramovay<sup>189</sup>, em uma entrevista ao jornal impresso “Correio Popular”, “isso ocorre porque as escolas e os profissionais não estão abertos ao que vem da rua, à cultura trazida pelos jovens, os seus novos costumes.” (Correio Popular, 13/12/2010).

Muito dessa violência contra o professor, na verdade, se mostra como uma violência contra a escola, conforme já apontado em alguns estudos clássicos de Áurea Guimarães (1985).

Para entender melhor os tantos tipos de violência, foram utilizados os conceitos do filósofo Bernard Charlot (2002):

- *Violência na escola*: quando é produzida dentro do espaço escolar, ou seja, a escola é apenas um local, onde a violência poderá ocorrer;
- *Violência à escola*: produzida contra a escola, geralmente pelos próprios alunos e está diretamente ligada a natureza e as atividades da instituição escolar;
- *Violência da escola*: produzida pela escola e, portanto, definida como uma violência institucional e simbólica.

Esta violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência da escola: uma violência institucional, simbólica que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...). (CHARLOT, 2002, p. 434)

---

<sup>189</sup> Miriam Abramovay é socióloga, professora e coordenadora da área de Juventude e Políticas Públicas da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), em Brasília (DF).

Apesar da violência à escola, existe também a violência da escola, que pode ser caracterizada também como violência simbólica – conceito do filósofo Bourdieu<sup>190</sup> – ou ainda como violência dos poderes instituídos – conforme Manfresoli citado por Guimarães (1996).

Todos estes conceitos caracterizam uma violência praticada pela escola, que é velada, mas que não passa despercebida por aquele que a recebe.

Este seria um dos fatores geradores de violência à escola, mas que não está isolado. Existem outros que poderiam também provocar tal ação como, por exemplo, quando o jovem tem seus direitos básicos negados pelo Estado (moradia, saúde, lazer, cultura, educação de qualidade) e assim, não percebe o “público” como sendo algo que pertence a ele, uma vez que este jovem é desapropriado do mínimo para viver.

A localização geográfica da escola e a presença do crime organizado são também possíveis influências na violência escolar.

Partindo então para uma análise do todo (sociedade), Fefferman (2006) em seu livro “Vidas arriscadas: o cotidiano dos jovens trabalhadores do tráfico”, revela em suas entrevistas realizadas com representantes das instituições responsáveis pela lei e pela ordem que a “família desestruturada” sempre aparece nos discursos como justificativa à violência juvenil, uma vez que “eximem o Estado e a sociedade, ou seja, o problema é individual, e a responsabilidade é do meio, especialmente da família.” (Fefferman, 2006, p. 131)

Diante desta percepção social, que não considera o fracasso das políticas públicas como indutor de violência, não se percebe que o jovem, ao mesmo tempo em que é protagonista dos atos de violência, também é sua vítima.

Mais um fator que poderia levar à violência à escola, é o envolvimento do jovem com a criminalidade, ocasionado pelas desigualdades sociais e a negação de direitos por parte do Estado – conforme já citado - como educação, trabalho, saúde, lazer e cultura, contribuindo assim para a vulnerabilidade juvenil.

O que especifica a violência é o desrespeito, a negação do outro, a violação dos direitos humanos que se soma à miséria, à exclusão, à corrupção, ao desemprego, à concentração de renda, ao autoritarismo e as desigualdades presentes na sociedade brasileira. (SILVA & SALLES, 2010, p. 2).

Segundo Soares (2004), “Uma das formas mais eficientes de tornar alguém invisível é projetar sobre ele ou ela um estigma, um preconceito. [...] O estigma dissolve a identidade do outro e a substitui pelo retrato estereotipado e a classificação que lhe impomos.” (Soares, 2004, p. 133).

---

<sup>190</sup> Este conceito foi criado pelo sociólogo Pierre Bourdieu para designar um tipo de violência que classifica como sendo o exercício de dominação que não pressupõe a coerção física ocorridas entre as pessoas e entre os grupos presentes no mundo social. É o poder imposto pela ideologia de um grupo dominante sobre dominados.

Neste sentido, a violência seria uma forma de tornar-se visível diante de uma sociedade que não o vê como sujeito de direitos e pessoa em processo de desenvolvimento, passível de uma atenção especial por parte do Estado e da sociedade<sup>191</sup>.

Soares (2004) aponta também que existe ainda outra forma de invisibilidade social, ou seja, a causada pela indiferença e é a esta indiferença social que os jovens pobres são sujeitados todos os dias.

Considerando então que segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) a juventude é a fase em que a pessoa constrói sua personalidade, e que segundo Soares (2004) esta é constituída pelo olhar do outro, este conceito de invisibilidade torna-se fundamental para o entendimento da prática da violência pelo jovem. É através dela que o jovem irá desafiar os medos desta sociedade que o exclui e o coloca à margem, tentando, assim, construir sua personalidade através dos “olhares” daqueles que o criminalizam.

O jovem invisível que recorre à arma para pedir socorro e reconquistar visibilidade afirmando-se pelo avesso, só pode fazê-lo porque esta é uma das hipóteses que nossa sociedade colocou à sua disposição e a cultura sancionou. (SOARES, 2004, P. 157)

Assim como acontece com o jovem que entra no tráfico para adquirir visibilidade, o jovem na escola poderá recorrer a atitudes de violência contra a instituição que muitas vezes se expressarão nas depredações, agressões verbais e físicas.

Contudo, existe uma ambivalência, pois assim como o jovem se mostra como o protagonista destas ações de violência, ele também é sua vítima, conforme dados:

Se a magnitude de homicídios correspondentes ao conjunto da população já pode ser considerada muito elevada, a relativa ao grupo jovem adquire caráter de epidemia. Os 34,6 milhões de jovens que o IBGE estima que existiam no Brasil em 2008 representavam 18,3% do total da população. Mas os 18.321 homicídios que o DATASUS registra para esse ano duplicam exatamente essa proporção: 36,6%, indicando que a vitimização juvenil alcança proporções muito sérias. (WAISELFISZ, 2011, p. 27).

Este “duplo papel” também pode se revelar no interior da escola, quando, por exemplo, professores são ameaçados e confrontados ou quando o patrimônio é pichado e depredado como se fossem marcas que definem território em busca da construção de sua própria personalidade através do olhar (julgamento) do outro.

A descrença na legitimidade da escola também tem se firmado como um fator causador de violência à escola.

---

<sup>191</sup> Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, esta fase deve ser priorizada no que se refere às políticas públicas, por se tratar de uma fase em que a pessoa está em desenvolvimento, ou seja, construindo sua personalidade.

Esta tensão é ainda mais forte porque a representação da escola como via de inserção profissional e social apagou a ideia da escola como lugar de sentido e de prazer. De sorte que o distanciamento é cada vez maior entre a importância da escola (que permite aceder a uma vida desejável ou, ao menos, “normal”) e o vazio da escola no dia a dia (onde o jovem, sobretudo nos meios populares, aprende coisas que não tem sentido para ele). (CHARLOT, 2002. p. 440).

Passando de protagonista para vítima, segundo Charlot (2002) existe também a chamada *violência da escola*, pois na tentativa de homogeneizar os comportamentos, a escola controla seus alunos sobrepondo a estruturação do individual/racional (lógica do dever-ser) sobre a estruturação do societal/afetiva (lógica do querer-viver), conforme conceito de Manfessolli citado por Guimarães (1996).

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. [...] A escola tentava transformar indivíduos, diferia-se da prisão por seus métodos, mas os instrumentos permaneciam os mesmos. (POSSATO, 2010. p. 9).

E assim, o jovem transita entre estes dois extremos (protagonista e vítima):

Quanto maior for a violência da instituição na tentativa de impor uma pacificação ao ambiente, maiores serão as explosões das ilegalidades dos alunos que tentarão, através de diversas modulações de violência, quebrar o processo de atomização escolar. (MANFESSOLLI apud GUIMARÃES, 1996, p. 92).

Esta *violência da escola* é percebida inclusive em sua estrutura física. Foucault, em sua obra “Vigiar e Punir”, faz comparações entre as escolas e as prisões e nesta perspectiva, Guimarães (1985) ao citá-lo define que o importante ao vigiar o aluno é que assim como na prisão, ele se sinta vigiado.

Porém, ao analisar a relação entre vigilância, punição e depredação, percebe que esta relação não acontece em todos os casos e conclui que isto muito tem a ver com a relação do professor com o jovem.

Para a escola é lançado um desafio: ser um espaço privilegiado para o diálogo e a convivência, no qual poderão ser constituídos novos “olhares” a respeito das culturas juvenis e suas diversas reações em relação ao “mundo adulto”.

## **2.1. Sistema de Proteção Escolar**

O governo do estado de São Paulo lançou recentemente um documento chamado “Normas gerais de conduta escolar (SEE, 2009a): sistema de proteção escolar”, no qual

descreve vários deveres para os alunos e métodos punitivos adequados para cada infração cometida pelos mesmos. Este documento é parte integrante do “Sistema de proteção escolar” implantado em 2009 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Observa-se que os deveres colocados nada mais são que regras de conduta, nas quais o aluno será constantemente vigiado e punido pelo não cumprimento das mesmas.

***Cada aluno da escola pública estadual tem os seguintes deveres e responsabilidades:***

- 4.1. Frequentar a escola regular e pontualmente, realizando os esforços necessários para progredir nas diversas áreas de sua educação;
- 4.2. Estar preparado para as aulas e manter adequadamente livros e demais materiais escolares de uso pessoal ou comum coletivo;
- 4.3. Observar as disposições vigentes sobre entrada e saída das classes e demais dependências da escola;
- 4.4. Ser respeitoso e cortês para com colegas, diretores, professores, funcionários e colaboradores da escola, independentemente de idade, sexo, raça, cor, credo, religião, origem social, nacionalidade, condição física ou emocional, deficiências, estado civil, orientação sexual ou crenças políticas;
- 4.5. Contribuir para a criação e manutenção de um ambiente de aprendizagem colaborativo e seguro, que garanta o direito de todos os alunos de estudar e aprender;
- 4.6. Abster-se de condutas que neguem, ameacem ou de alguma forma interfiram negativamente no livre exercício dos direitos dos membros da comunidade escolar;
- 4.7. Respeitar e cuidar dos prédios, equipamentos e símbolos escolares, ajudando a preservá-los e respeitando a propriedade alheia, pública ou privada;
- 4.8. Compartilhar com a direção da escola informações sobre questões que possam colocar em risco a saúde, a segurança e o bem-estar da comunidade escolar;
- 4.9. Utilizar meios pacíficos na resolução de conflitos;
- 4.10. Reunir-se sempre de maneira pacífica e respeitando a decisão dos alunos que não desejem participar da reunião;
- 4.11. Ajudar a manter o ambiente escolar livre de bebidas alcoólicas, drogas lícitas e ilícitas, substâncias tóxicas e armas;
- 4.12. Manter pais ou responsáveis legais informados sobre os assuntos escolares, sobretudo sobre o progresso nos estudos, os eventos sociais e educativos previstos ou em andamento, e assegurar que recebam as comunicações a eles encaminhadas pela equipe escolar, devolvendo-as à direção em tempo hábil e com a devida ciência, sempre que for o caso. (SEE, 2009a, p. 9)

Essas punições, assim como tantas outras aplicadas nas escolas, não terão o objetivo de acabar com os atos de violência, mas sim distinguir e separar os que cometem as infrações, reforçando as diferenças entre os jovens, uma vez que os classifica. A punição terá muito mais o papel de discriminar comportamentos que castigar, pois “A leitura atenta desses

referenciais (...) evidencia o caráter punitivo e controlador dos jovens que não se enquadram aos padrões e normas estabelecidos pelas instituições escolares.” (POSSATO, 2010, p. 2).

Existe ainda outro referencial que foi lançando juntamente com o anterior: “Manual de proteção escolar e promoção da cidadania” (SEE, 2009b).

Segundo análise feita por Possato (2010):

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. (Possato, 2010, p.3)

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), condutas como estas que foram descritas, seriam enquadradas como atos infracionais e não como crime, e ainda assim o termo adequado só pode ser empregado pelo sistema jurídico nacional caso o jovem seja julgado e considerado culpado.

A orientação colocada pelo ECA é a de que caso ocorra alguma ocorrência deste tipo, são os órgãos responsáveis que devem interferir, visto que “A escola não é um desses órgãos e nem tão pouco se encontra na área do Direito Criminal.” (Idem, p.3).

Em nenhum momento os documentos consideram a existência de uma violência institucional, uma vez que sua visão é unilateral, ressaltando apenas a violência dos alunos contra a instituição.

Mais uma vez percebemos a tendência de criminalizar o jovem pela desordem, desta vez, em documentos publicados pelo próprio governo, que ao invés de proteger este sujeito conforme previsto no ECA, prioriza as punições.

Estes documentos, quando aplicados na escola, também retratam a *violência da escola*, citando novamente o conceito de Charlot (2002), uma vez que se baseiam em vigilância e punição como formas de controle sob o jovem.

### **3. Juventude e Escola**

O trabalho de observação do ambiente escolar foi realizado de agosto a meados de dezembro do ano de 2010 em uma escola que compreende o 2º ciclo do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Observa-se que neste texto será utilizado o termo *juventude*, que é um referencial vindo das ciências sociais.

Segundo Dayrell (2001), olhar para a escola como sendo uma construção social significa compreendê-la em seu cotidiano, no qual os sujeitos envolvidos não são meros personagens passivos, mas sim sujeitos ativos em relações de constante conflito.

Para isso, faz-se necessário identificar o aluno, antes de tudo, como jovem que o é e, portanto, construtor de uma cultura específica, diferente da cultura do professor adulto.

A escola reconhece a categoria aluno, ou seja, aquele que ali está para ser homogeneizado, principalmente através da disciplina, mas não o reconhece como jovem. O aluno é tratado como um ser fragmentado “[...] concebido ou como aluno ou como criança e muito raramente como jovem e aluno.” (CAMACHO, 2004, p. 330).

A categoria jovem também é uma construção social e, portanto, sofre mudanças conforme o contexto histórico, social, econômico e cultural.

Existem trabalhos que abordam a juventude no plural, falando de juventudes, como este sendo um termo mais coerente para englobar todas as diferenças e complexidades em um termo tão singular, como o termo juventude. Contudo, existem outros que discordam dessa concepção. Ou seja, juventude pode ser compreendida como uma categoria social que abarca a diversidade dos jovens, sujeitos sociais que estão vivendo uma determinada fase da vida.

Para a escola, que compreende apenas a categoria aluno, este é entendido como um ser desprovido de identidade e de direitos e, portanto, não se considera o jovem/sujeito, presente no aluno.

A escola refere-se ao aluno sem considerar sua diversidade e suas experiências e relações sociais vivenciadas antes e durante sua vivência nesta instituição. O tratamento homogeneizador dado aos jovens alunos só reafirma as desigualdades e injustiças de suas origens sociais.

São as relações que verdadeiramente educam, isto é, formam, produzem indivíduos em suas realidades singulares e mais profundas. Nenhum indivíduo nasce homem. Portanto, a educação tem um sentido mais amplo, é o processo de produção de homens em um determinado momento histórico... (DAYRELL, 1992 apud DAYRELL, 2001, p. 142)

São diferentes os significados que cada personagem desta instituição impõe sobre ela, sendo a escola polissêmica, conseqüentemente por existirem culturas e projetos diversos destes grupos sociais que neste espaço convivem diariamente.

Para os jovens, por exemplo, a escola poderá significar um espaço de encontros, diferentemente dos professores que podem vê-la unicamente como um espaço de ensinamento dos conteúdos curriculares.

Dayrell escreve que até mesmo o espaço físico da escola é pensado com um propósito, para que seu significado seja direcionado, posto que “O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa. [...] boa parte da escola é pensada para uma locomoção rápida, contribuindo para a disciplinação.” (DAYRELL, 2001, p. 147).

Este apontamento do autor foi observado na escola escolhida para a realização deste trabalho. O acesso às salas de aula é dado por um único corredor que liga a entrada da escola até o pátio onde se localizam a cantina e as mesas destinadas ao lanche.

Mas, por mais que a escola dificulte a concretização do significado que esta tem para os jovens, como um espaço de encontros, eles ainda assim acontecerão mesmo que seja nos curtos espaços de tempo ou em momentos de transgressão.

O papel do jovem como aluno vai sendo construído através das relações vivenciadas, principalmente nas que se estabelecem com os professores e são nestas relações que são produzidas as normas e valores, a partir das quais alunos e turmas são classificados, comparados, hierarquizados, valorizados, desvalorizados, e assim serão identificados o “bom aluno”, “o mau aluno”, “o bagunceiro”, “o esforçado”, etc.

Neste contexto, os jovens poderão ter diversas reações para com o professor, que se constituirão como negação ou afirmação desta imagem que lhes foi colocada.

Para Dayrell:

[...] a escola pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, que aprofunde o seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos. (Dayrell, 2001, p. 160).

A escola deixou de ter sentido para o jovem, pois não considera sua vida, sua realidade, ou seja, não o vê. O jovem passa despercebido por ela, e assim sua invisibilidade – que já existe socialmente – se perpetua para dentro de seus muros.

Conforme já tratado no capítulo anterior, esta invisibilidade poderá levar o jovem a atos de indisciplina e violência.

Em meio a estes conflitos, Antônio Álvaro Zuin, em seu livro “Adoro odiar meu professor”, irá identificar como os sentimentos de “amor e ódio” se estabelecem na relação entre aluno e professor.

Zuin (2008) refere-se à Comênio quando este em “Didática Magna” já declarava a eficácia das punições psicológicas ao invés das punições físicas.

Através de estudos sobre Sócrates como educador, Zuin irá identificar a dimensão emancipatória da ironia formativa e sua gradativa substituição pelo sarcasmo pedagógico, uma vez que, segundo o autor, “O professor não precisa mais chamar seu aluno de ‘burro’ na frente dos outros. Basta fazer um comentário jocoso em tom sarcástico.” (Zuin, 2008, p. 6).

Em uma das observações feitas na escola, pode-se presenciar diversos exemplos deste chamado sarcasmo pedagógico.

Logo quando cheguei, a professora me apresentou e disse a todos que eu iria observá-los, fazer anotações e passar para ela – entendi isto como sendo uma ameaça aos alunos. Ela pediu para que respondessem algumas questões do livro didático e quando perguntou sobre onde se passava a reportagem lida no livro, um aluno respondeu que se passava na cadeia e a professora logo devolveu a resposta, dizendo que ela não estava falando sobre ele. A turma toda começou a rir. (Diário de campo, 13 de setembro de 2010).

Segundo Zuin (2008), o aluno, por medo de ser insultado e humilhado diante de todos os colegas e em busca do elogio por parte do professor, irá se concentrar no conteúdo transmitido para não ser alvo do escárnio sarcástico do professor.

O mesmo autor nos chama a atenção para a eficiência das punições psicológicas, uma vez que estas têm maior duração na mente do aluno, pois sempre os risos sarcásticos de seus colegas irão acompanhar suas ações.

Ele também nos lembra, partindo de Foucault, que esta mudança das punições físicas para as punições psicológicas começaram a acontecer com a universalização da educação escolar, e com estas vieram também o controle excessivo dos corpos, pois se considerava que um corpo dócil e disciplinado seria também um corpo eficiente.

As rotulações dadas pelos professores, conforme já citadas anteriormente, como “o mau aluno”, “o bagunceiro” e outros, poderão, por um lado, provocar certa satisfação do jovem em ser destacado pelo professor ainda que seja negativamente, mas por outro poderão causar um mal-estar que o impedirá de se manifestar, pois se deparará com a barreira do rótulo.

Zuin (2008) escreve que “[...] Decididamente, os alunos não se aquietam diante de tais punições e revidam fazendo uso das formas que estão ao seu alcance” e segundo Adorno (1986), “Como se sabe, toda pressão estimula uma contrapressão e o aluno se torna desperto para a resistência [...]” (p. 59).

Para o autor, por trás de todo o sarcasmo presente nestas comunidades, se oculta um desejo de aproximação afetiva do aluno para com o professor.

Pois, se o modelo, no caso o professor, é um elemento relevante para a formação da identidade do aluno que se sente instigado a superá-lo, o próprio mestre precisa deixar de aferrar-se ao gosto de sentir-se o centro das atenções e perceber que, ao ensinar, uma parte de si morre para que possa renascer mediada na intervenção do aluno. (Zuin, 2008, p. 112).

#### **4. Episódios do cotidiano escolar**

A observação foi realizada em uma escola da rede pública estadual da periferia do município de Sumaré que era conhecida na comunidade como uma escola “ruim”, com baixa qualidade de ensino e alto nível de violência.

Ao adentrar nesta instituição, a situação não era aquela citada: não havia sinais de depredação ou pichação e a escola aparentava estar reformada. Contudo, a observação fazia-se necessária e este ambiente, apesar de aparentemente “controlado”, foi se mostrando como um local de grandes conflitos.

Um dia, em uma conversa com alguns meninos no intervalo, os mesmos relataram que gostavam da escola, mas ficavam incomodados com o fato dela parecer com uma prisão – muitas grades e cadeados – e brincaram com a situação dizendo que o horário do intervalo é o momento que eles têm para o banho de sol, e que nas aulas de educação física jogam futebol de cadeia.

É importante assinalar aqui as inúmeras referências dos alunos comparando a escola a um presídio: “A escola é uma prisão, só falta colocar um cadeado”; “Parece que estamos na penitenciária”; “Pra sair é coisa mais difícil que tem, pra entrar é a mais fácil”.(Guimarães, 1985, p. 99).

As observações que seguiram foram revelando os conflitos existentes nas relações entre escola/professor e aluno/jovem. Professores e jovens vivem em constante embate, como se realmente fossem rivais: jovens desafiam professores e as regras escolares, enquanto professores humilham e ameaçam seus alunos com punições muitas vezes sem sentido.

Os jovens que moram neste bairro e que frequentam a escola estudada convivem diretamente com o tráfico de drogas e com a violência ali presente, e isso se reflete no interior da instituição escolar.

Em uma ocasião, foi observado que havia um grupo de três jovens com idades próximas aos 14 anos que “desfilavam” com armas desenhadas em recortes de papelão. Este poderia ser um reflexo do que aqueles jovens vivenciam na comunidade.

Esta escola apresenta um grande aparato de segurança: as portas das salas de aula apresentam trancas de ferro que permitem abertura apenas pelo lado de dentro. Já nas salas da direção e secretaria, além das travas, existem ainda portões com grades de ferro que são fechados com cadeados e correntes. Os dois acessos que existem do interior do prédio para o exterior (quadra e portão de saída) são barrados por grades que vão do chão até o teto.

Com esta descrição, percebe-se que a constituição do espaço físico escolar também pode ser um aparato de contenção e controle, uma vez que os jovens são “presos” dentro da instituição, de forma que eles mesmos reconhecem o controle que está sendo exercido através

das grades, correntes e cadeados. Voltando a Charlot (2002), o espaço físico encontrado pode ser uma das formas observadas de *violência da escola*.

Se as depredações acusam os descontentamentos e críticas a toda a instituição escolar, tenta-se impedi-las, exercendo uma vigilância constante sobre o comportamento dos indivíduos e estabelecendo o padrão ideal de atitudes perante a escola, objetivando dessa forma evitar que as indisciplinas se transformem em armas contra as estruturas já estabelecidas. (GUIMARÃES, 1985, p. 42).

Apesar disso, a escola em geral não apresenta marcas de pichações e depredações. Apenas os muros do lado de fora estão pichados.

Como uma escola que era tão conhecida por seus pontos negativos foi-me apresentada desta forma, sem pichações, depredações? O que havia acontecido para tal mudança ocorrer? Por que os jovens, a partir desse histórico conhecido da escola e frente ao enfado do cotidiano, não se rebelavam mais contra aquela instituição? O fato é que os conflitos existem.

Certa vez, o professor da sala que estava sendo observada (8ª série) recebeu um abaixo assinado encaminhado pela direção pedindo um zelador para a escola. Quando este foi entrevistado, revelou que a escola era vítima constante de assaltos e que um zelador poderia ser uma pessoa presente a todo o momento naquele espaço, coibindo ações deste tipo.

Nesta escola também havia murais com recados escritos pelos alunos. Um jovem contou que aqueles murais foram criados para o dia dos namorados, mas que apesar de passada a data, a iniciativa havia continuado. Talvez aquela fosse uma medida tomada para delimitar o espaço das pichações.

O símbolo desta escola também dizia muito sobre o processo pelo qual haviam passado. No uniforme estava estampado o desenho de uma pomba com os escritos “paz”, para enfatizar a ideia de que aquela escola com má fama, não existia mais.

As entrevistas realizadas revelaram acontecimentos interessantes. As três pessoas entrevistadas relataram que a escola realmente havia passado por uma reforma, mas que antes desta reforma aconteceram formações com os jovens, a fim de que eles entendessem a importância de prezar por aquele espaço.

Para isso, segundo os entrevistados, foram feitas palestras, trabalhos interdisciplinares e até igrejas foram convidadas a trabalhar com aqueles jovens. Depois da formação, aconteceu a reforma física (estrutural), que também teve a participação dos alunos.

Mas apesar de toda esta transformação aparente, os conflitos ainda existiam. Mesmo que fisicamente a escola estivesse intacta, sem sinais de rebeldia dentro das salas de aula, os conflitos eram constantes.

A violência à escola está lá para dizer-nos algo, e por mais que tentem conter existirão, ainda que poucos, aqueles que contestarão as regras.

Um professor entrevistado revelou que esta situação de rebeldia e conflito muito tem a ver com a relação que se estabelece entre professor e aluno. Neste sentido, Camacho (2004) escreve que “o reconhecimento da condição de jovem precede a condição de aluno”, ou seja, o aluno deve ser visto antes de tudo como jovem que o é, ser visto como sujeito.

Estas situações de conflito talvez sejam importantes, para que a “construção” de uma escola menos repressora aconteça e segundo Guimarães (1996) os professores devem aprender a lidar com estes conflitos.

## 5. Considerações Finais

Quando o aluno não é reconhecido como jovem que é, ou seja, não se considera sua singularidade e suas especificidades de sujeito que está constituindo sua identidade, os conflitos no espaço escolar tendem a se agravar.

Fala-se em juventude e sendo assim, percebemos o quanto é complexa a infinidade de valores, costumes e comportamentos que estão engendrados nos diferentes grupos juvenis.

Neste contexto, a escola que não considera estas peculiaridades torna-se sem sentido para o jovem e, portanto, passa a ser um espaço que só tem significado quando serve como ponto de encontros.

Contudo, para garantir sua função social de formar cidadãos, a escola recorre a algumas ações para “prender” o jovem a esta instituição. As avaliações, as regras e as punições serão mecanismos para que a utilidade da mesma seja garantida perante o jovem e para que esta instituição sobreviva.

Conforme nos aponta Charlot (2002), esta seria a chamada “violência da escola”, ou seja, aquela violência que é praticada pela instituição contra o jovem e que se caracteriza também por ser uma violência institucional e simbólica.

Percebemos então, o quanto o conceito de visibilidade social trazido por Soares (2004) e discutido no primeiro capítulo deste trabalho também está presente na escola, pois assim como acontece com o jovem que, muitas vezes, participa do tráfico de drogas para adquirir visibilidade, o jovem na escola poderá recorrer a atitudes de violência contra a instituição que muitas vezes se expressarão nas depredações e agressões verbais e físicas.

Estas ações seriam um chamado ao reconhecimento deste sujeito que quer tornar-se visível em seu meio, ainda que seja de uma forma considerada negativa.

Porém, isto só contribui para que este seja sempre criminalizado, isto é, seja sempre considerado o grande responsável por toda desordem social.

[...] O reconhecimento de que a condição de jovem precede a condição de aluno e de que ambas estão intimamente ligadas poderia ser o primeiro passo a ser dado pela escola em direção a visibilidade da juventude no espaço escolar e a transformação de seus alunos em jovens alunos. (CAMACHO, 2004, p. 340).

Diante do que foi apresentado, percebe-se que a “violência à escola”, conceituada por Charlot (2002) como aquela violência praticada contra a instituição escolar, poderia ter duas interpretações: a primeira expõe a ideia de que a violência pode ser uma resposta à busca por visibilidade, à busca de se fazer notar pelo professor, pela escola; a segunda considera a violência à escola também como uma resposta a tantos atos violentos sofridos no cotidiano escolar.

Neste trabalho, procurou-se revelar uma percepção contrária àquela propagada pelo senso comum, ou seja, compreendo, a partir deste estudo, que o jovem é mais a vítima que protagonista das ações de violência, sendo estas tanto no âmbito macro (sociedade) quanto micro (escola).

Infelizmente prevalece na segurança pública a lógica de guerra e, portanto, sempre iremos observar jovens sendo mortos, tanto em homicídios como em seus projetos de vida.

Para tanto, faz-se necessário que professores olhem para seus alunos e vejam neles jovens, ou seja, sujeitos de direitos que estão construindo sua identidade tendo como referência o olhar do outro, que também se faz no olhar do professor.

## **6. Referências bibliográficas**

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. – 3. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. A invisibilidade da juventude na vida escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, nº 02, p. 325-343, jul/dez. 2004. Disponível em: [http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2004\\_02/05\\_artigo\\_luiza\\_camacho.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2004_02/05_artigo_luiza_camacho.pdf). Acesso realizado em 01/05/2011.

CALLIGARIS, Contardo. *A Adolescência*. SP: PubliFolha, 2000.

CHARLOT, Bernard. *A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*. Porto Alegre, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>

DAYRELL, Juarez. *A escola como espaço sócio-cultural*. In *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte, UFMG, 1996.

FEFFERMANN, Marisa. *Vidas arriscadas: o cotidiano dos jovens trabalhadores do tráfico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

GUIMARÃES, Áurea M. *Vigilância, punição e depredação escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1985.

- \_\_\_\_\_. A Dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- \_\_\_\_\_. Jovens, os tutores da desordem e da violência? In Cotidiano Escolar: Emergência e Invenção. Piracicaba, SP: Jacintha, 2007.
- KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
- LUCAS, Peter. Pequeno relato sobre a cultura da violência no sistema escolar público em Nova York. In Contemporaneidade e Educação. Rio de Janeiro: IEC, Ano II, nº 2, 1997.
- SOARES, Luiz Eduardo. Juventude e Violência no Brasil contemporâneo. In Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
- PERALVA, Angelina. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. In Contemporaneidade e Educação. Rio de Janeiro: IEC, Ano II, nº 2, 1997.
- PIMENTA, Carlos Alberto Máximo. Juventude, Violência e Políticas Públicas. Revista Espaço Acadêmico, nº 75 - Agosto/2007 - Mensal/Ano VII. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/075/75pimenta.htm>
- POSSATO, Beatris Cristina. O jovem no contexto do sistema de proteção escolar In Seminário grupo Violar “As Juventudes na Contemporaneidade”. Faculdade de Educação – Unicamp, 2010.
- SÃO PAULO. Normas Gerais de Conduta Escolar: Sistema de Proteção Escolar. SP: Secretaria da Educação, 2009. Disponível em: [http://www.fde.sp.gov.br/Arquivo/normas\\_gerais\\_conduta\\_web.pdf](http://www.fde.sp.gov.br/Arquivo/normas_gerais_conduta_web.pdf)
- SÃO PAULO. Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania. SP: Secretaria da Educação, 2009. Disponível em: [http://www.fde.sp.gov.br/Arquivo/protecao\\_escolar\\_web.pdf](http://www.fde.sp.gov.br/Arquivo/protecao_escolar_web.pdf). Acesso realizado em: 19/06/2011.
- SILVA, Joyce Mary Adam de Paula. SALLES, Leila Maria Ferreira. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. In Seminário grupo Violar “As juventudes na contemporaneidade”. Faculdade de Educação – Unicamp, 2010.
- TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- WASELFISZ, Júlio Jacobo. Mapa da Violência IV. Brasília: UNESCO, 2004. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000080.pdf>

WASELFISZ, Júlio Jacobo. Mapa da Violência 2011: Os jovens do Brasil. Instituto Sangari, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.sangari.com/mapadaviolencia/pdf2011/MapaViolencia2011.pdf>

ZUIN, Antônio A. S. Adoro odiar meu professor: o aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico - Polêmicas do nosso tempo. Autores Associados. Campinas, SP, 2008.

## Juventude: práticas culturais na educação não formal

Virgílio Paulo da Silva Alves<sup>192</sup>

### Resumo

Este artigo propõe uma reflexão da pesquisa em andamento sobre as práticas culturais de jovens no interior de instituição de educação não formal. Pretende-se nesse artigo apresentar aspectos teóricos e relevantes dos modos de ser jovem e das práticas culturais na contemporaneidade.

Nota-se de modo mais evidenciado a partir da década de 90 estudos focados em vulnerabilidade social de crianças e adolescentes. O tema “juventude” ganha visibilidade nos últimos anos por intermédio das expressões artísticas e culturais compondo a pauta dos espaços de formulações de políticas públicas.

No entanto, as políticas públicas não tem considerado o jovem como ator desse processo, com o predomínio de um olhar idealizado e/ou negativo da juventude. Há, assim, o desafio de compreender o jovem como sujeito que está no mundo, constituindo-o e sendo constituído por este, para que se realize a contraposição ao modo como se tem visto e tratado a juventude no campo das políticas públicas.

Percebe-se que o mundo da cultura tem se apresentado como um espaço acolhedor para a vivência e experimentação dos modos possíveis de se viver a juventude. O que nos leva a questão desse estudo: as instituições de educação não formal tem sido parceiras no fortalecimento do universo cultural da juventude?

**Palavras chave:** Juventude, educação não formal, práticas culturais.

Segundo Dayrell (2003) a pesquisa na categoria juventude leva o pesquisador ao desafio de retratar a realidade do jovem, sem deixar de compreendê-la na sua totalidade. Partindo desse pressuposto pretende-se, nesse início de artigo, apresentar uma breve contextualização a cerca desse tema de pesquisa.

Abramo (2005) afirma que a juventude é um termo histórico e social que se originou na sociedade moderna e se desenvolveu no séc. XX no intuito de possibilitar um tempo maior de socialização através da moratória social, um período de institucionalização escolar, onde os jovens pudessem ser qualificados para os meios de produção.

---

<sup>192</sup> Mestrando em Educação, UNICAMP, Bolsista CAPES/DS, pesquisador do grupo VIOLAR, psicólogo clínico e social.

Atualmente, o termo juventude tem sido bastante exposto em diferentes meios de comunicação. No entanto, um tema que parece cotidiano, ao tentar aprofundá-lo torna-se complexo. Até a década de 60 do século passado, pouco se falava sobre juventude, as pesquisas eram restritas à escolarização de jovens da classe média. No decorrer das décadas, as pesquisas ficaram centradas em crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, o que gerou em ações de defesa aos direitos desse seguimento (ABRAMO, 2005).

A categoria juventude ficava inferida à adolescência. Foi a partir de meados da década de 90 que a juventude passou a entrar em pauta devido à emblemática dos jovens que completavam 18 anos e continuavam ou intensificavam os riscos e as vulnerabilidades sociais. A juventude ganha visibilidade como novo ator social juvenil, em grande parte, por jovens advindos de expressões culturais que vieram a público relatando problemáticas que os afetavam e preocupavam. Foi a partir desse contexto que se abarcou a necessidade de ações e projetos para a juventude, uma vez que não havia a elaboração de um plano de política (ABRAMO, 2005).

Essas necessidades de ações demandadas pelos jovens culminaram na elaboração do Estatuto da Juventude, PLC 98/11, aprovado pela Câmara Federal e pela CCJ - Comissão de Constituição e Justiça, o qual, ainda, tramitará em outras instâncias do Senado.

### **Os jovens como sujeitos sociais**

Dayrell (2003) compreende a categoria juventude a partir dos olhares sobre a condição social e a representação que uma determinada sociedade faz sobre esta mesma condição. O autor entende que as condições sociais perpassam por aspectos culturais, classes sociais, relações de gênero, características geográficas e outros apontamentos que deslumbram o contexto em que cada jovem está vivendo. Assim como o olhar que a sociedade constrói sobre ele.

Este mesmo autor aponta que os jovens são sujeitos sociais e apresentam modos peculiares de serem jovens. Ao se debruçar sobre os vários modos de ser jovem e na diversidade cultural que os envolvem, acentua que olhar a juventude nessa perspectiva implica em não fixá-la a critérios rígidos e nem a cristalizá-la como uma etapa de desenvolvimento com um fim pré-determinado, isto é, vê-la como um processo de preparação para a vida adulta.

Nesse sentido, Dayrell (2003) elabora algumas críticas ao modo de ver a juventude. Um dos apontamentos remete a transitoriedade, isto é, compreender o momento presente em que o jovem está vivendo como um vir a ser, através desse olhar o jovem apenas se constitui no

futuro, na passagem para a vida adulta. Ocorre uma ótica de transitoriedade, o jovem é aquilo que virá a ser, o que se é no presente é negado. Outro apontamento diz respeito ao olhar romântico sobre a juventude alimentada pela indústria cultural. Nesse aspecto a juventude é concebida como um momento de liberdade e expressão de comportamentos prazerosos. Assim sendo, o momento juvenil passa a ser entendido como moratória social, um período de experimentações prazerosas e de identificações culturais reduzindo a juventude apenas aos aspectos culturais e ao prazer. E por último, o autor critica a compreensão da juventude como um momento de crise cuja responsabilidade é atribuída à família da qual os jovens acabam se distanciando. Essas três características apresentadas constituem um modelo negativo sobre a juventude.

Contrapondo a essa perspectiva Dayrell (2003) conceitua:

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. Assim, os jovens pesquisados constroem determinados modos de ser jovem que apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem nas camadas populares. (DAYRELL, 2003, p.42)

O autor defende o jovem como sujeito social, ser humano dotado de uma historicidade, portador de desejos e movido por eles. Assim, retrata o jovem originado em uma família, que possui um lugar social, é singular e esta em constantes relações com outros sujeitos sociais. Um ser humano que interpreta e dá sentido ao mundo e ao seu lugar nele. Um sujeito ativo que age no e sobre, se produz e é produzido no emaranhado das relações sociais.

Para Dayrell (2003) compreender o jovem como sujeito social é assumir uma postura metodológica e ética enquanto profissional. Esse olhar sobre a juventude exige do profissional olhá-la no aqui agora, jovens no presente, participantes da sociedade.

Ao mencionar que poucos são os espaços que compreendem os jovens como sujeitos sociais, o autor relata que o mercado econômico na sociedade brasileira resguarda uma massa de população à margem, oferece possibilidades mínimas de incluí-la aos padrões atuais. O mundo do trabalho pouco tem contribuído para o processo de humanização desses jovens.

Desse modo, poucos são os espaços abertos para a juventude, o que coloca a cultura como uma importante instituição socializadora, já que outros espaços estão fechados para a juventude. Assim o mundo da cultura tem se apresentado mais democrático, possibilitando espaços, tempos e experiências que permitem os jovens serem sujeitos (DAYRELL, 2003).

## **O tempo livre e sua importância na constituição das relações sociais**

Segundo Brenner, Dayrell e Carrano (2005) as expressões culturais são construídas no tempo livre e no lazer. Os autores definem o tempo livre como o espaço de liberdade de escolhas e experimentações, a qual se constroem normas, ritos, simbologias e modos de ser que os diferenciam do chamado mundo adulto. Assim o tempo livre se contextualiza no espaço onde há o menor controle das gerações adultas. Nesse espaço se permite a elaboração de subjetividades coletivas em torno de culturas juvenis.

De acordo com os autores acima, os jovens buscam formas agradáveis de excitação e realização individual na prática do lazer, que se dá no tempo livre. Essa prática permite a esses sujeitos uma fuga do cotidiano tal como o trabalho e as obrigações sociais.

O fato das atividades de sociabilidades gerarem tensões descomprometidas, tidas como agradáveis, acentuam uma papel importante na constituição de valores, conhecimentos e identidades individuais e sociais. No lazer os jovens consolidam relacionamentos, consomem e (re) significam produtos culturais.

No entanto, os autores apontam que há uma desigualdade social no que diz respeito ao tempo livre e ao lazer, uma vez que a cultura é vista como privilégio de poucos. Os jovens, nesse sentido, são atingidos por recortes de gênero, renda e região.

Segundo dados da pesquisa apresentada pelos mesmos autores, quanto menor a renda, menor o costume de ler como atividade de ocupação. Assim como as jovens mulheres tendem a exercerem atividades dentro de casa, os homens tendem a uma possibilidade maior de mobilidade sócio comunitária. A desigualdade gera desníveis culturais.

Esse quadro social aponta às políticas públicas um desafio, pois deveriam ser capazes de promover uma cidadania cultural, ampliando a capacidade crítica dos jovens irem de contramão às indústrias culturais que visam homogeneizar a juventude.

No entanto, o Estado e as organizações sempre tenderam ao controle do tempo livre, considerando-o como um tempo social negativa que se opunha ao trabalho. O tempo livre não deve estar atrelado ao trabalho, mas sim em uma esfera cultural e do lazer produtora de sociabilidades (BRENNER, DAYRELL E CARRANO, 2005).

## **A organização não governamental como instituição socializadora**

Tratando da socialização Raggi (2010) afirma que são diversas as instituições responsáveis pela mesma. A escola, a família, o trabalho e as organizações sociais nutrem um papel importante no processo de socialização. Ainda, considerando-se que o campo constitui-

se em organização não governamental - em que ocorre o processo da educação não formal - faz-se necessário aprofundar algumas questões relevantes quanto a esse espaço específico.

Pode-se afirmar que a compreensão da educação não formal não está localizada na contraposição da educação formal, porém, alcança sua amplitude com especificidades e proposições peculiares que compõe o universo da educação – sem concorrer com a educação formal (Park e Fernandes, 2005).

Vale ainda acrescentar que a educação não formal surge historicamente atrelada ao atendimento diferenciado do espaço formal e com a população de difícil integração na escola. Alia-se ainda, ao fato das inúmeras demandas apresentadas à escola, como a educação, o cuidado, o atendimento, a proteção e a socialização, cujas potencialidades são insuficientes, o que aponta para a necessidade dessa educação diferenciada e parceira, jamais, substituta (Garcia, 2005).

Cumpre-nos, por isso, estar criticamente precavidos para o facto de a recente valorização do campo da educação não-formal poder significar ou implicar a desvalorização da educação escolar. Por essa razão, a justificativa da educação não-escolar não pode ser construída contra escola, nem servir a quaisquer estratégias de destruição dos sistemas públicos de ensino, como parecem pretender alguns dos arautos da ideologia neoliberal (Afonso, 2001, p.31)

Assim a diferenciação entre a educação formal e a não formal é estabelecida por Almerindo Janela Afonso, em relação à flexibilidade com que pode e deve ser desenvolvida e conduzida a liberdade em relação aos conteúdos, adaptados ao público a que se dirige, considerando a seus contextos e realidades específicos. Ainda, diferencia a educação não formal da informal, apresentando os aspectos de organização e intencionalidade da primeira, e da espontaneidade, da segunda (SIMSON, PARK, e FERNANDES, 2001).

Desse modo, pode-se afirmar que a educação não formal é uma atividade em construção, constituída de diversidade e acolhendo os diferentes contextos de seus sujeitos (Garcia, 2005).

### **Metodologia da pesquisa**

A metodologia que se pretende adotar para a pesquisa que se refere este artigo será a abordagem etnográfica, entendida não somente como coleta de dados por meio de trabalho de campo, mas composta por outras etapas, sendo essas, a análise do material obtido empiricamente, reflexão e debate teórico.

Essa corrente metodológica tem sido adaptada e incorporada em pesquisas educacionais, principalmente no que se refere às instituições. Esse método de pesquisa contribui no registro da realidade que não é documentada (EZPELETA e ROCKWEEL, 1989, p. 15).

Tal metodologia será adotada nesta pesquisa por possibilitar, através da coleta de dados, de um trabalho compreensivo e teórico, da identificação de processos históricos, acesso aos fenômenos sociais do contexto estudado, conservando a complexidade que as envolvem (EZPELETA e ROCKWEEL, 1989).

Considera-se, também, a possibilidade de compreensão e interpretação dos aspectos significantes dos participantes do contexto, nas diversas formas em que são expressas (ANDRÉ e LUDKE, 1986).

Concomitantemente, o trabalho de campo e análise dos dados obtidos, fará presente junto à revisão e o levantamento de bibliografia considerando que o campo poderá apresentar necessidades da busca de outras informações que não estejam inicialmente previstas no intuito de complementar e enriquecer o estudo em andamento.

O trabalho de campo consistirá na observação participante do contexto em que se dará o objeto desta pesquisa, além de entrevistas informais e da leitura de documentos produzidos pelos diversos atores sociais presentes no campo da pesquisa (como relatórios e projetos, por exemplo). Junto a essas etapas serão feitos registros sistemáticos em diário de campo, no intuito de narrar e situar os acontecimentos do cotidiano. O trabalho de campo deverá ser flexível em caso de outra técnica se mostrar necessária ou de uma técnica prevista não se adequar aos objetivos.

O trabalho de campo se dará nos locais onde ocorrem as interações entre os diferentes atores sociais que participam dos grupos da instituição, que são os jovens e educadores.

Para realização da observação participante faz-se necessária à presença constante do pesquisador no campo, onde pode observar diretamente as atividades, expressões e interações do grupo no local onde ocorrem e assim, buscar apreender as lógicas que os opera e organiza.

Desse modo, pretende-se estar presente cotidianamente no campo estudado, com interesse focado tanto nos pormenores como nos acontecimentos aparentemente mais importantes, nos comportamentos e interações verbais e não verbais e nas interpretações dos atores sociais.

As entrevistas informais são aquelas que se dão no próprio momento do convívio e interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados. São conversas, onde não se tem um roteiro de questões a seguir. Exigem uma escuta ativa e metódica do pesquisador, que deve

apreender os sentidos das falas e interpretações feitas pelos atores sobre suas práticas, sobre acontecimentos ou sobre outros sujeitos.

A análise dos documentos produzidos pelos atores sociais se dará na subdivisão proposta por José Sarmiento (2003): documentos projetivos de ação, produtos da ação e performativos. Os primeiros são aqueles que antecedem as ações, como projetos e planejamentos, e, portanto, não devem ser interpretados como reveladores das práticas efetivadas, entretanto podem revelar lógicas da ação.

Os documentos produtos da ação são elaborados após a realização das ações, como relatórios e atas, e podem nos revelar a interpretação dos atores acerca dos processos, acontecimentos e práticas realizadas. Já os documentos performativos, como redações e diários, são a ação e a interpretação da ação, a imagem do que de si próprio se quis e são úteis na análise das concepções e representações sociais dos sujeitos da pesquisa.

Com base nos dados e informações obtidos a partir dessas técnicas utilizadas no trabalho de campo e do conhecimento teórico acumulado durante a revisão e levantamento de bibliografia, pretende-se realizar o que Clifford Geertz denominou de “descrição densa”, ou seja, o esforço de articulação entre os fatos observados e esforço interpretativo da realidade complexa, das ações, interpretações e representações sociais dos atores sociais do contexto estudado.

Assim, pretende-se compreender e interpretar a dinâmica do funcionamento, o sentido das práticas e das ações educativas, as representações sociais e os processos que se dão dentro do contexto do projeto educativo em questão.

Por fim, vale ressaltar que a pesquisa se dará de maneira colaborativa e dialógica entre pesquisador e sujeitos pesquisados. Portanto, os resultados do estudo serão submetidos aos atores sociais que participam do contexto em questão e que devem se reconhecer no texto produzido, além de poderem contribuir com sugestões e críticas, inclusive durante o desenvolvimento da pesquisa.

### **Considerações finais**

No cenário atual, a juventude tem sido pauta de discussão no que se refere à elaboração de políticas públicas específicas a esse público. Políticas essas demandadas pelos jovens nas últimas décadas (ABRAMO, 2005).

Entretanto, percebe-se que há insuficiência do poder público na efetivação de políticas públicas para as juventudes, nesse cenário social, aponta-se a atuação de ONGs - organizações não governamentais que vem realizando ações para a juventude, às vezes, sem recursos estatais.

De modo geral, as experiências do poder público, até então poucas, não consideraram o jovem como autor importante na elaboração das políticas públicas (ABRAMO, 2005), ao contrário, vem utilizando na elaboração de programas voltados a juventude como, por exemplo, o PROJOVEM, conceitos de juventude que elucidam o jovem ora em risco outrora como ocasionador de risco a sociedade (OLIVEIRA, 2011).

Contraponto essa lógica não participativa, Dayrell (2003) tem apontando que o mundo da cultura tem se apresentado mais democrático, possibilitando espaços, tempos e experiências que permitem os jovens serem sujeitos. O que coloca a cultura como um espaço fundamental nas experiências dos jovens.

Nesse sentido, pergunta-se: quais as práticas culturais da juventude existentes nas organizações não governamentais? Como essas instituições tem compreendido e lidado com os aspectos culturais desses sujeitos?

A partir da experiência profissional do autor do presente artigo, participante da rede de políticas públicas no município de Campinas, há a compreensão inicial de que parece haver em algumas ONGs, um espaço mais flexível na possibilidade da participação do jovem na elaboração de seus projetos sociais.

A compreensão de quais jovens participam atualmente nessas instituições, os seus modos de serem jovens e suas práticas culturais em interface com a educação não formal, como os educadores sociais e a instituição lidam com essas culturas juvenis e o sentido que as vivências nesse espaço institucional possuem na trajetória e na constituição das subjetividades formadoras das identidades desses jovens abarca um cenário relevante na contribuição dos estudos de juventude.

Tendo em vista as questões levantadas, é sabido que não será possível responder a todas elas questões em um único estudo, considerando a complexidade que as envolvem. Sendo assim, evidencia-se a necessidade estudos que caminhem nesse sentido.

Por ora, vale lembrar que o objetivo da presente pesquisa é - a partir de um embasamento teórico que se dá através da leitura de autores cujas teorias se referem à temática aqui apresentada e são imprescindíveis para a sua compreensão - produzir conhecimento sobre as práticas culturais de jovens no interior de uma instituição de educação não formal. Pretende-se compreender como se dão as manifestações culturais dos jovens dentro de um espaço de educação não formal e como a educação não formal tem lidado com as subjetividades dos jovens na constituição de suas identidades.

Faz-se de extrema importância compreender as culturas desses jovens, sujeitos desta pesquisa em relação com a educação não formal, seja, através do diálogo entre teorias, da observação, de entrevista e da compreensão de suas práticas culturais.

A pertinência desta pesquisa está na possibilidade de gerar e acumular conhecimento e que este, possa contribuir e proporcionar subsídios tanto para a contribuição teórica como para as possibilidades de elaborações de políticas públicas embasadas na realidade desses jovens, não como modelos, mas sim como reflexos do contexto histórico e social da educação não formal na contemporaneidade.

### Referências Bibliográficas

- ABRAMO, H. W. "Condição juvenil no Brasil contemporâneo". In: ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M., *Retratos da Juventude brasileira: Análise de uma pesquisa nacional*: São Paulo, Editora Perseu Abramo, 2005, 37-72.
- AFONSO, Almerindo Janela. "Os lugares da educação". 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. 29-38.
- ANDRE, Marli e LUDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- Aprovação do Estatuto da Juventude pela Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) acessado em: <http://www.infojovem.org.br/2012/02/15/aprovad-estatuto-juventude-ccj/> disponível em 15 de setembro de 2012.
- BRENNER, A. R., DAYRELL, J. e CARRANO, P. "Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros". In: ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M., *Retratos da Juventude brasileira: Análise de uma pesquisa nacional*: São Paulo, Editora Perseu Abramo, 2005, 175-214.
- EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsi. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- GARCIA, Valéria Aroeira. "Um sobre vôo: o conceito de educação não-formal". In: PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). *Educação Não-Formal: Contextos, Percursos e Sujeitos*. Campinas; Holambra: Centro de Memória da UNICAMP; Editora Unicamp, 2005, p.19-43.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- OLIVEIRA, Mariana Lins de. *A gestão dos riscos nas políticas da juventude: um estudo a partir dos egressos do ProJovem*. Ed. UFPE. Recife. 2011.
- PARK, Margareth Brandini. "Educação Formal versus Educação Não-Formal: impasses, equívocos e possibilidades de superação" In: PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). *Educação Não-Formal: Contextos, Percursos e Sujeitos*. Campinas; Holambra: Centro de Memória da UNICAMP; Editora Unicamp, 2005, p. 67-90.

RAGGI, N. Identidades nômades: as "tribos urbanas" e o contexto escolar. *Dissertação (mestrado)* – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2010.

SARMENTO, Manuel. "O estudo de caso etnográfico em educação". In ZAGO, Nadir, CARVALHO, Maria Pinto e VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). *Itinerários de Pesquisa – Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.137-179.

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.

## Adolescentes na Proteção Social Básica: Potências e Enfrentamentos

Wanderlei Abadio de Oliveira<sup>193</sup>

Mariana Furtado Arantes<sup>194</sup>

Rosimár Alves Querino<sup>195</sup>

### Resumo

Este estudo teve por objetivo identificar as contribuições do PROJOVEM para o enfrentamento da vulnerabilidade social sob a perspectiva de onze adolescentes atendidos pelo Programa. A pesquisa foi realizada em um CRAS de um município do interior de Minas Gerais. Empregou-se a abordagem qualitativa de cunho exploratório, utilizando entrevista semiestruturada e observação participante. A análise dos dados seguiu os princípios da análise de conteúdo, em sua modalidade temática. Os resultados apontam para possibilidades de interpretação próximas ao imaginário dos adolescentes que percebem o território em que vivem como marcado por situações de vulnerabilidade, como a criminalidade, a violência e as drogas. Estas condições de vida não favorecem os vínculos familiares e comunitários e tendem a constituir também o sujeito, na medida em que acompanham suas perspectivas para a vida adulta, podendo se tornar matrizes a direcionar a maneira de atribuir sentidos, significados e responder às condições de vida. Os adolescentes destacaram a rua como espaço de perigo e o PROJOVEM como oportunidade para retirá-los dela. Identificaram-se limitações metodológicas do Programa e suas potencialidades para a ressignificação da produção da vida e de linhas de fugas para os adolescentes. Conclui-se que o enfrentamento da vulnerabilidade deve considerar a teia de relações sistêmicas na abordagem da atenção aos adolescentes e não apenas favorecer a mera inserção institucional.

**Palavras-Chave:** Cuidado Integral. Assistência Social. Violências.

### 1 Introdução

Este trabalho se insere no campo de investigação da Psicologia, Assistência Social e Saúde Coletiva, propondo um estudo de caso sobre a concretização da Política Nacional de

---

<sup>193</sup> Psicólogo. Residente no Programa de Residência Integrada Multiprofissional em Saúde – Área de concentração Saúde da Criança e do Adolescente. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Email: wanderleio@hotmail.com.

<sup>194</sup> Assistente Social. Mestre. Universidade de Uberaba. Email: marianafurtado@hotmail.com.

<sup>195</sup> Cientista Social. Doutora. Departamento de Medicina Social. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Email: professorarosimar@terra.com.br.

Assistência Social (PNAS) em um município do interior de Minas Gerais na perspectiva de adolescentes atendidos em um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), pelo Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM Adolescente). Tal análise visa a edificação de uma apreciação sobre a consolidação da rede de atenção integral aos adolescentes e as múltiplas formas que esta rede adquire na construção de registros e subjetividades, bem como na nomeação do próprio processo de vida.

Neste sentido, seu objeto de estudo é o PROJOVEM Adolescente, responsável pela execução de ações integradas e intersetoriais, no formato de serviço socioeducativo, capazes de propiciarem aos adolescentes atendidos o acesso à qualificação profissional, para a futura inserção no mundo do trabalho, e à ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local (BRASIL, 2006).

Conceitualmente, a adolescência pode ser entendida como momento do ciclo de vida no qual o ser humano se coloca diante de questões centrais para sua constituição subjetiva, suas identificações e seu desejo. O cuidado recebido na infância já não é suficiente para garantir um lugar no mundo e a saída de uma posição de “asujeitamento” é urgente. Neste sentido, a produção de si e do mundo é intensificada pelas realidades materiais das comunidades e do cotidiano nos quais os adolescentes estão inseridos (CASTRO; ABRAMOVAY, 2009; BOCK, 2007; OZELLA, 2003).

Nota-se que a característica marcante da adolescência é a chamada “transição para a idade adulta”. Para o sujeito este movimento significa perder/deixar uma condição de criança, conseqüentemente, uma posição no cuidado dos pais, bem como da família. É um momento idiossincrático para a efetivação dos processos de despreendimento, identificação e subjetivação iniciados no nascimento. Quando criança, o homem é absolutamente dependente e na adolescência transitará entre a dependência e a independência até aceitar que se é independente dentro de limites de dependência (BOCK, 2007; OZELLA, 2003).

No que se refere à operacionalização da proteção social básica, no âmbito dos municípios, salienta-se que esta é realizada pelos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), equipamentos estatais de base territorial, localizados em áreas tidas como de vulnerabilidade social e que abrangem até 1000 famílias. Estes locais tendem a permitir uma aproximação da política pública com as famílias e seus membros e favorecer a escuta de suas demandas (SIMÕES, 2007).

Para o trabalho com adolescentes, entre as metas e estratégias do Plano Decenal do SUAS, estão a efetivação de atividades socioeducativas, da garantia de direitos à cidadania e da implantação de programas específicos para esse grupo etário como o PROJOVEM. Estas iniciativas devem permitir uma ampliação dos serviços e programas de atendimento à criança e ao adolescente em situação de vulnerabilidade por meio de contraturnos intersetoriais com

atividades na área do esporte, lazer, teatro, música, programas de profissionalização (BRASIL, 2009). Especificamente, o PROJOVEM é uma proposta de caráter intersetorial, cuja execução é de responsabilidade dos estados e municípios (BRASIL, 2008a; 2008b).

Para que estas ações sejam efetivadas, a ideia de construção de redes de atenção é sustentada por meio da proposta de integração do SUAS com o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e com o Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes, além da articulação da PNAS com a Política Nacional de Juventude. A atuação em rede é entendida como meio de fomentar a escuta de demandas polissêmicas e/ou pontuais, e assegurar a implementação de programas e ações que contribuam para o enfrentamento das condições de violência e vulnerabilidade (SIMÕES, 2007).

No debate empreendido sobre o PROJOVEM, percebe-se que a adolescência é assumida como ponto significativo e essencial para as ações programáticas, dadas as perspectivas de preparação do público atendido para a inserção no mundo do trabalho, foco central das ações. Nota-se elevado incentivo e estímulo para que os adolescentes se insiram no mercado de trabalho por meio da qualificação profissional e esta perspectiva está muito associada à integração de ações com a educação e a manutenção dos sujeitos no espaço escolar. Ao mesmo tempo, iniciativas com vistas a assegurar este tipo de problematização sobre a questão social se convertem em instrumento de enfrentamento das vulnerabilidades sociais.

Logo, ressalta-se que há destaque neste trabalho para as relações passíveis de análises sobre a adolescência, a construção da subjetividade dentro de contextos sociais e culturais, assim como a tênue interface entre este processo de construção do si mesmo e a dimensão política da vida em sociedade, ao passo em que se reflete sobre as situações de vulnerabilidade neste momento do desenvolvimento (OUTEIRAL, 2008, p. 05).

Em análises sobre a adolescência e a sociedade contemporânea percebemos uma carência de políticas públicas capazes de dar respostas eficazes para graves problemas da sociedade. Observa-se que, os contextos sociais em que os jovens estão inseridos apontam para modelos, valores e ideais que são tomados como verdade inabalável por crianças e adolescentes que são ávidos por modelos de identificação. Vive-se a sociedade da medicalização e criminalização das relações, realidade na qual muitos usam da violência como sintoma, outros a depressão e outros, ainda, a revolta (GUARESCHI, 2007; KAHHALE, 2003).

Esse cenário impulsionou o debate proposto neste estudo. O adolescente não se encontra, muitas vezes, em posição de ressignificação de seu processo de vida. Vilipendiado em sua condição básica de ser humano e imerso em realidades sociais que não lhe dão segurança e também não se apresentam como ambientes suficientemente bons, a cuidar do seu amadurecimento, o adolescente pode encontrar no PROJOVEM contextos para a

construção de sua subjetividade.

Em suma, a problematização da adolescência sugerida compreende a dinâmica existente entre os aspectos pertencentes ao mundo interno das pessoas e as relações sociais, culturais, econômicas e políticas. Entre os aspectos contextuais do desenvolvimento humano há destaque para a violência, a vulnerabilidade social e os paradoxos circunscritos a todas estas dimensões, inclusive aquelas pertencentes ao sistema econômico e político vigente que, perversamente, fomenta a ideia de sucesso individual a qualquer preço. Do ponto de vista teórico e metodológico, a peculiaridade deste estudo repousa nos diálogos adotados em seus eixos de articulação que apontam para a identificação de mecanismos para o empoderamento social e a construção dos direitos sociais – estratégias de enfrentamento das questões sociais experimentadas pelos adolescentes.

Mormente, o objetivo do estudo foi conhecer e identificar as contribuições do PROJOVEM para o enfrentamento da vulnerabilidade social sob a perspectiva de onze adolescentes atendidos pelo Programa em um município do interior de Minas Gerais. Ainda, em todo o estudo se faz referências à necessidade de abordagens integrais e intersetoriais no cuidado a adolescentes, bem como na compreensão dos fenômenos que compõem o *corpus* teórico do trabalho (vulnerabilidade, violência e adolescência).

## **2 Percorso Metodológico**

Trata-se de um estudo de caso de abordagem qualitativa de cunho exploratório. O estudo de caso é um meio de organizar dados sociais e, conforme observa Minayo (2007, p. 164), um recurso de investigação científica que utiliza “estratégias de investigação qualitativa para mapear, descrever e analisar o contexto, as relações e as percepções a respeito da situação, fenômeno ou episódio em questão”.

Como estratégia de pesquisa qualitativa, estudos de caso apresentam vantagens, pois além de estimular novas descobertas, “ênfaticam a multiplicidade de dimensões de um problema, focalizando-o como um todo e apresentam simplicidade nos procedimentos, além de permitir uma análise em profundidade dos processos e das relações entre eles” (VENTURA, 2007, p. 386).

O cenário do estudo foi um município do interior de Minas Gerais que contava em 2010 com 8 Centros de Referência de Assistência Social e igual número de equipes do Programa de Atenção Integral à Família (PAIF). Em relação ao PROJOVEM, todos os Centros podem oferecê-lo, mas por falta de adesão dos adolescentes somente 5 unidades ofereciam o Programa e se selecionou uma (1) para coleta de dados. Após definição do CRAS foram identificados os adolescentes com interesse em participar do estudo, considerando a

participação nas atividades do Programa (frequência e envolvimento) e respeitando como critério a faixa etária de abrangência (15 a 17 anos). A amostra terminou composta por 11 adolescentes (6 homens e 5 mulheres). Os nomes dos adolescentes foram substituídos por nomes de autores da literatura brasileira, a fim de se preservar as informações referentes à privacidade de cada um.

Como instrumentos para a coleta de dados se utilizou roteiros para realização de entrevistas semiestruturadas e observação participante. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

A análise dos dados seguiu os princípios da análise de conteúdo, em sua modalidade temática. Foram identificados sete núcleos temáticos, quais sejam: família; violência; projeto de vida; identidade/subjetividade; sociabilidade; significado do PROJOVEM e empoderamento social. Tais núcleos permitiram a arquitetura de análises sobre as contribuições do PROJOVEM para a construção da subjetividade dos adolescentes e o enfrentamento da vulnerabilidade social. Foi possível também problematizar as nuances que o Programa assume na realidade local, a avaliação dos adolescentes sobre as ações desenvolvidas e as possibilidades da ação política se converter em imperativo para a emancipação tanto dos adolescentes quanto de suas famílias, através do estímulo e do fomento ao processo de empoderamento social.

Em todos os momentos do estudo se seguiu as orientações e disposições da Resolução 196/96. O projeto foi aprovado por um comitê de ética em pesquisa com seres humanos, e a coleta de dados foi precedida pela autorização através de assinatura em termos de consentimento livre e esclarecido.

### **3 Resultados e Discussão**

Na análise dos dados, a dinâmica familiar dos adolescentes e as características da comunidade em que estão inseridos foram exploradas e permitiram identificar situações que se configuram como desafios para o desenvolvimento destes sujeitos, quais sejam: condições concretas de vida; relações familiares; violência e os “perigos da rua”. Todas estas dimensões da vida dos adolescentes compõem o repertório albergado pelo PROJOVEM na proposição do cuidado aos adolescentes, tendo sido destacadas por eles próprios, e se configuram em potencialidades para o enfrentamento de situações de vulnerabilidade.

Com o estudo foi possível identificar que atreladas às transformações sociais estão àquelas relacionadas às mudanças na concepção do cuidado na Assistência Social e se observou mudanças ocorridas sobre a problemática das famílias e as urgências de novas abordagens, quer seja nos estudos sobre elas, na atuação profissional ou no delineamento de políticas públicas. Cenário que favoreceu a produção do Programa de Atenção Integral à

Família (PAIF) e do PROJÓVEM Adolescente.

Trata-se do estabelecimento de uma lógica do cuidado integral que pressupõe um empenho na proteção da família e reúne em si aspectos, muitas vezes paradoxais, que exigem mudanças no formato com o qual o Estado concebe a assistência à família e, também, na conexão existente entre a concessão de direitos aos grupos familiares, a partir de seus diversos arranjos, e a proteção de direitos individuais e sociais de crianças e adolescentes, por exemplo. O que estimula a reflexão sobre políticas públicas capazes de emancipar as famílias para que elas compartilhem o cuidado e a proteção de seus membros (MIOTO, 2004).

Especificamente, os dados relacionados aos arranjos familiares dos adolescentes participantes demonstraram o processo de mudança experimentado pela família contemporânea. Nota-se que as famílias se apresentam com configurações diversas e houve um redimensionamento das funções familiares. Elas passaram a ser compreendidas em suas multiplicidades de experiências de vida e organizações e, também, reformularam-se tendências políticas capazes de compreender que as condições materiais da vida social se relacionam com o desenvolvimento das famílias e de seus componentes (ALENCAR, 2004).

Os adolescentes caracterizaram seus arranjos como tranquilos para serem administrados e, muitas vezes, representam o que de melhor lhes poderia ter acontecido:

*Converso com a minha mãe né, porque meu padrasto trabalha o dia inteiro, aí não converso muito com ele não, mas quando ele está de folga converso com ele também. Ele é igual um pai pra mim também. Conheço ele desde meus cinco anos de idade (Vinícius).*

*Tem uma boa relação [a família], não é de brigar muito. Às vezes briga, mas quando briga também passa. Assim, é, briga de vez em quando, o convívio é legal (Cora).*

*Nossa. Todo mundo me pergunta se eu me dou bem com meu padrasto. Ele é o único padrasto que eu tive que eu me dou bem. Eu, praticamente... Se eu ver meu pai hoje, eu dou mais valor no meu padrasto do que meu pai. Por que ele tá me criando, então, eu dou mais valor nele do que meu pai. Nós dá super bem. Todo mundo se admira. No dia dos pais dei presente pra ele. Todo mundo ficou assim: Como é que o menino dá presente pro padrasto?... Mas eu dô, eu gosto dele. Família dele também gosta de nós. A mãe dele praticamente é minha madrinha. Eu considero o irmão dele como meu tio. É isso aí (Carlos).*

Analisando situações familiares similares, Andrade, Bueno e Bezerra (2006, p. 805) propõem a noção de unidade familiar na qual “o comportamento reprodutivo, os padrões de socialização, o desenvolvimento emocional e as relações com a comunidade são determinados”. Estas unidades são concebidas como ambiente para a procriação, criação e cuidado de crianças e de desenvolvimento do bem estar físico e mental de seus membros, como evidenciam as experiências relatadas pelos adolescentes.

Especificamente, relacionado à mudanças nas famílias, entre os adolescentes, verificou-se número considerável de famílias sem a presença do pai biológico. Dez adolescentes manifestaram viver nestas condições. Destaca-se, ainda, que cinco dos adolescentes não possuíam em suas unidades familiares a figura paterna (pai ou padrasto), três tinham padrastos morando em suas casas e os outros três moravam com o pai e a mãe.

Os dados também confirmam que os novos arranjos familiares são construídos por fenômenos sociais e econômicos além das transformações nas relações de gênero e a própria inserção da mulher no mercado de trabalho. Fica claro, ainda, que as famílias também delineiam suas formas de acontecer na sociedade, o que também influencia no desenvolvimento e na construção da subjetividade dos adolescentes (GONÇALVES; BOCK, 2010; GUARESCHI, 2007).

Atrelada a esta perspectiva, a compreensão do modo como os adolescentes ampliam a vivência familiar, a simbolizam e se relacionam com outros adolescentes e com pessoas de diferentes gerações, credos e valores requer a consideração dos contextos nos quais o adolescente e sua família se inserem. Este tema amplia a percepção sobre o território ao evidenciar que este espaço geográfico é marcado pela ideia de proteção - seja esta física, psicológica ou social - propiciada pelo sentimento de pertença e pela criação de espaços transicionais que permitem a emancipação e construção da identidade social.

Como mencionado anteriormente, o PROJOVEM é operacionalizado a partir do princípio da territorialização para, assim, permitir aos adolescentes uma apropriação da realidade, além de vivências de outras possibilidades de intervenção do Estado.

Este processo de territorialização propicia, ainda, a oferta de serviços próxima à moradia dos adolescentes e suas famílias que, em geral, segue a mesma abrangência do CRAS. A territorialização permite que o trabalho das equipes seja definido a partir de um determinado universo cultural e histórico, além de ser permeado por um conjunto de relações e interrelações a serem considerados sempre que se propõe uma ação. Provoca, ainda, a descentralização das políticas públicas, pois exige articulação entre os saberes e as propostas eficazes para cada realidade atendida.

Aspectos já enfatizados neste trabalho, pois nota-se que a realidade concreta é essencial para o desenvolvimento humano. O homem, resultado do encontro entre pessoas, depende de uma vinculação orgânica presente nos primeiros anos e que se estende para o nível do simbólico, do afetivo e do social. A criança nasce em uma rede familiar e com o crescimento esse grupo vai sendo ampliado e o sujeito vai se constituindo de acordo com a cultura em que está inserido. Nascido em uma realidade comunitária, social e geográfica, o homem possui o direito à cidadania e, no estabelecimento de sua identidade, vincula sua história com a história do desenvolvimento da família e da comunidade (VICENTE, 2002).

Por diversas vezes, as atividades do PROJOVEM ficam circunscritas ao bairro ou aqueles próximos à instituição, não ampliando a ação e proporcionando acesso a outros adolescentes que estão em regiões mais distantes dentro da área de abrangência. Considerando-se a ação de assistência social destinada aos adolescentes, visando ao desenvolvimento pessoal, social e comunitário, há neste cenário uma limitação metodológica.

Os adolescentes manifestaram as dificuldades enfrentadas pela comunidade e a necessidade de intervenções dadas as condições materiais de vida e as situações de vulnerabilidade presentes no contexto social:

*Tirando os problemas que falei a comunidade é de boa. Tem alguns né? Por exemplo, lá perto de casa, tem um vizinho dos mais de boa, dá coisa, mas tem uns que vichi Maria, dá até medo deles, mas tirando essas coisas de crime ai são de boa (Carlos).*

*Regular [avaliação da comunidade]. Por causa que ainda tem que melhorar um pouco ainda. Policiamento [por exemplo]. É difícil esse bairro aqui. Onde você vai tem ponto de drogas, roubando as coisas da gente (José).*

As condições de vida da comunidade, como mencionam os adolescentes, muitas vezes, não favorecem os vínculos comunitários, aspectos significativos na construção da subjetividade dos adolescentes. Em outra perspectiva, ao pensarmos a abrangência das ações do PROJOVEM, identificamos ser necessário redimensionar a prática para que as pessoas da comunidade tenham acesso aos recursos sociais e enfrentem as situações de vulnerabilidade (AYRES et al., 2006).

As transformações ocorridas na política brasileira ocasionaram profundas mudanças na produção de vida das pessoas e suas comunidades. Entretanto, ainda existem índices de desigualdade social que precisam ser vencidos e, por isso, iniciativas como aquelas propostas pela política de assistência social são relevantes, principalmente por primarem pela lógica do cuidado e da proteção integral e pela atuação nas comunidades em que as famílias vivem.

Percebe-se que atrelado à questão da carência da população está o histórico de assistencialismo das comunidades carentes que, na cidade em que o estudo se desenvolveu, foi marcado pela atuação de grupos religiosos. Assim, as equipes do CRAS e do PROJOVEM enfrentam desafios para mudar a cultura existente e propor a efetivação da emancipação familiar (OLIVEIRA; QUERINO, 2010).

Destarte, as condições materiais são aspectos a serem superados a partir do restabelecimento dos vínculos familiares e sociais e do incentivo ao desenvolvimento de ações não assistenciais e/ou residuais. A transferência de renda e o PROJOVEM caminham na mesma direção, pois as situações de vulnerabilidade social das famílias atendidas pela política estão diretamente relacionadas às condições macro-estruturais, agravadas pela cultura local de

assistencialismo e a suposta necessidade da tutela estatal.

Ayres e colaboradores (2006, p. 397) pontuam que as situações estruturais e materiais de vida das pessoas e suas comunidades influenciam diretamente na forma como os grupos e os indivíduos respondem às problemáticas cotidianas. Para que as pessoas sejam instrumentalizadas para lidar com as condições de existência é preciso sistematizar a compreensão de que suas vidas são “mediadas pelas diversas instituições sociais” e estas tem papel fundamental nas propostas de emancipação das unidades familiares e seus adolescentes.

A proteção integral ao adolescente, garantida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é de responsabilidade da família, da sociedade e do Estado, mas o que se percebeu nas duas décadas que se seguiram à promulgação do Estatuto foi um cenário de injustiça/desigualdade social que dificultou o convívio saudável da família e favoreceu o rompimento de relações e dos vínculos familiares e comunitários. Com a política de assistência social em vigor no Brasil se pretende minimizar estas situações de vulnerabilidade e resgatar as possibilidades emancipatórias da proteção integral (SIMÕES, 2007; GUARESCHI, 2007; LEVISKY, 2001)

Todas estas problematizações evidenciam, como destacado pelas falas dos adolescentes, situações na comunidade na qual estão inseridos que dificultam ou mesmo impedem a socialização e o convívio social. Entre estas situações se destacam a violência e a criminalidade.

A violência nos contextos sociais e comunitários se erigiu em grave expressão da questão social a ser enfrentada por gestores e pela sociedade civil que cada vez mais se percebe impelida a atuar neste cenário. Neste sentido, o estudo identificou que práticas de violência são realidades comuns para os adolescentes, percebidas algumas vezes como “normais”, “comuns” e, em outros momentos, como “chocantes”, além de serem características do cotidiano das comunidades. Os adolescentes relataram situações presenciadas ou vivenciadas de violência:

*Um dia eu vinha de um carnaval lá na Água Comprida. Tava vindo eu, minha mãe, meu padrasto, meu irmão, aí nós encontramos uma mulher morta ali no, aqui na escola. De vez em quando gente morre aqui, mata. Dá tiro. O pessoal sai correndo atrás. Mas só esses bandidos, os mala, que finge que é bandido. É isso aí, dá tiro nos outros, sai correndo, mas comigo, assim, de violência, nunca aconteceu não. Eu nunca briguei aqui (Carlos).*

*Tipo, não é o problema com droga e esse negócio das pessoas roubá, o problema é que você não sabe de quem que você tem mais medo, se é o traficante, assaltante, assassino ou policial. Os policial estão pior que os traficante daqui. Eles querem é bater geral. É baculejo, fica batendo, a toa, a toa. [Já sofri baculejo] Um monte. Eles bate, bate... Eles*

*batem sem motivo, tá nem ai não. Não querem saber se você é branco, preto, rico, pobre, eles querem é bater (Manuel).*

As situações relatadas são consideradas pelos adolescentes como dificuldades para se viver na comunidade. Tais situações tendem a constituir também o sujeito e acompanham suas perspectivas para a vida adulta, podendo se tornar matrizes a direcionar a maneira de atribuir sentidos, significados e responder às condições de vida.

A primeira imagem relatada por Carlos nos permite abranger as múltiplas causas e sentidos que o fenômeno da violência pode assumir. É uma imagem global, de atentado direto à vida das pessoas – não se referindo apenas ao homicídio. A violência é um fenômeno complexo e difícil de equacionar, provocando desorganização generalizada da vida social e dos valores a ela circunscritos (PERALVA, 2001).

Manuel, por sua vez, focaliza a ação do Estado, dentro da lógica da repressão, aspecto da violência que precisa ser repudiado não somente pela crueldade com que se configura, mas pela forma com que viola direitos e permite ao adolescente e à comunidade confundirem, muitas vezes, a ação do Estado com a ação de outros segmentos sociais (traficantes, criminosos, etc.), como enunciou o próprio adolescente.

Destarte, situações de violência podem ser entendidas como fatores que influenciam na saúde dos adolescentes e, ainda, em seu processo de construção subjetiva. De acordo com Minayo (2007), é relevante considerar as condições de vida dos indivíduos e grupos, pois a saúde é considerada como um bem social, resultado de fatores complexos da vida cotidiana do indivíduo, um direito universal associado à qualidade e à proteção da vida.

Capilarmente, a violência pode ser entendida, então, como sintoma social que merece uma intervenção articulada, ou seja, a partir de um enfoque intersetorial que privilegia o estabelecimento, a proposição e a implementação de políticas públicas baseadas nos princípios da promoção em saúde, bem como na melhora da qualidade de vida dos adolescentes, no que se refere às condições materiais de existência, principalmente por se entender a saúde como uma produção social e relacional (MINAYO, 2006).

Gonçalves e Bock (2009) enfatizam que, quando não se detem na compreensão da dimensão subjetiva dos fenômenos sociais, como a violência, deixa-se de diferenciar situações e sujeitos que produzem ações com intenções diversas. As autoras resumem:

[...] pessoas que lutam pela sobrevivência combatendo adversidades se misturam, nos conceitos de violência, com representantes do Estado que abusam da autoridade e da força em nome de uma “ordem” suposta e imposta a todos. A violência vista sem consideração aos determinantes sociais, econômicos, antropológicos e psicológicos é pura ideologia (GONÇALVES; BOCK, 2009, p. 153).

Neste sentido, há que se contribuir para amplas análises sobre o fenômeno da violência, priorizando aspectos de natureza subjetiva, isto nos âmbitos individual e coletivo. As falas dos adolescentes colocam a violência e suas nuances no terreno subjetivo da análise do fenômeno como observado pelas autoras.

As relações de autoridade e os aspectos psicossociais, destacadamente os políticos e ideológicos, proliferam uma estética comunitária alicerçada nas características concretas/materiais, mas também delineada por feições violentas que passam a compor o repertório comportamental não apenas dos adolescentes, mas também das demais pessoas inseridas nos contextos em que se estabelece (RANNA,1998). Para os adolescentes e a sociedade contemporânea uma saída talvez seja a criatividade humana propiciada por iniciativas políticas como o PROJOVEM e suas oficinas.

Por outro lado, a maioria dos adolescentes participantes do estudo não identificou situações que dificultam o viver nas suas comunidades. Este dado pode refletir uma característica nacional, pois muitos brasileiros banalizam e consideram normais situações como as retratadas por Carlos e Manuel. Contribuem para esta consideração os níveis de vulnerabilidade urbano e de miséria que se configuram como multiplicadores da violência (GALL, 2001; ROMANO, 2001; PERALVA, 2001).

Nas situações de violência enfrentadas pelos adolescentes destacaram-se a rua e seus perigos, principalmente na atribuição do papel a ser exercido pelo Programa neste cenário. Para 10 adolescentes o objetivo do PROJOVEM é retirar meninos e meninas da rua para lhes proteger dos perigos que ela oferece:

*Ah, ajuda, vamos supor assim, má influencia, não ficar muito na rua. Daí, assim, separar as pessoas más... Ajuda mais nessa parte mesmo, má influencia, essas coisas assim, por causa do uso de drogas, esses trem assim (Augusto).*

*[O PROJOVEM é importante] por que assim, você tá se desenvolvendo... Pra muitas crianças não ficar na rua, se envolver com drogas, essas coisas, então, eles procuram dá atividade pra fazer aqui pra não ficar na rua, aprender maus coisas (Carlos).*

*Tira as pessoas, os adolescentes da rua, assim, pra não fazer qualquer besteira, por que aqui não faz. Aqui tem as oficinas (Raquel).*

*Melhor tá aqui dentro do que lá de fora lá né, fazendo coisa errada. Álcool, drogas... (Manuel).*

*É importante. Uai, ajuda as pessoas, os meninos a não ficar na rua (Antônio).*

Os elementos apresentados pelos adolescentes levam a identificar a rua como local de perigo para a convivência e o próprio desenvolvimento. Muitas vezes, a institucionalização

provocada pelo PROJOVEM oferece segurança e garantias de possibilidades de vida para além daquilo que a comunidade oferece. É notório o papel da orientadora do Programa neste cenário, pois ela se converte em modelo identificatório para os adolescentes, tanto no que se refere às perspectivas de futuro como nos comportamentos a serem valorizados pelos jovens.

Quando abordamos o tema da violência precisamos conceber estas facetas que permeiam o fenômeno e compreendê-lo a partir de uma visão global, pois sujeitos, famílias, escola, equipamentos sociais, grupo de pares, entre outros, são elementos em permanente interação e que influenciam na construção de sujeitos e realidade locais. Este sistema promove fatores que interferem na dinâmica comunitária e na forma como as pessoas processarão as vivências nela forjada, isto de forma sadia ou patológica (ZIMERMAN, 2001).

Tem-se, ainda, que ficar atento a outros aspectos mencionados pelos adolescentes e que se circunscrevem ao fenômeno da violência (uso de drogas, agressões físicas, transgressões da ordem, crimes patrimoniais, entre outros) e se associam aos “jeitos” culturais das comunidades que, como mencionado, podem propiciar equações que conduzem às situações de violência e vulnerabilidade.

Ao tomarmos, por sua vez, a proximidade da violência e das situações de criminalidade em relação aos adolescentes, constatamos o que Guimarães Rosa (2005) em seu belo e violento romance *Grande sertão, veredas* sentenciou: “viver é muito perigoso”. Para os adolescentes a rua tem se configurado como a faceta de perigo a rondá-los e ser “institucionalizado” pelo PROJOVEM acaba sendo o melhor caminho para afastá-lo (o perigo).

Essa dimensão é revelada pelas falas dos adolescentes quando consideram que a rua não é um local propício para o desenvolvimento humano, nem tampouco para o desenvolvimento de atividades. A rua é apresentada como espaço que os coloca em situação de vulnerabilidade. A mesma apropriação realizada pelos adolescentes também pode ser identificada na literatura, principalmente em estudos sobre práticas intervencionistas na Psicologia, na Pedagogia e na Medicina. Nas palavras de César (2006, p. 02) “a rua, que representava um espaço de sociabilidade para os jovens e crianças, foi considerada pelos reformadores como o espaço físico e social responsável pela construção de uma vida de vícios, de depravação e de vagabundagem”.

A rua tem representado para os adolescentes uma “escola do mal”, espaço caracterizado pelos perigos da vida e pela garantia de formar as pessoas para a delinquência e para os atos criminosos. Deixou de ser espaço para a convivência pública e a ludicidade sem as normas e os parâmetros das instituições, sucumbiu às mudanças urbanas sofridas pelas cidades e já não representa possibilidades de aprendizado de regras de sociabilidade.

Recorremos a Ayres e colaboradores (2006) para entender que a noção de vulnerabilidade social não está condicionada exclusivamente à ação do sujeito, pois é um

conjunto de fatores, individuais, coletivos, contextuais que indica se este estará suscetível à violência e à criminalidade, além de também depender de uma disponibilidade de recursos para superá-la.

Percebe-se que subjaz neste debate uma interface entre as situações de violências e o desenvolvimento humano. Esta perspectiva concebe as multicausalidades do fenômeno enunciado e o tema da integralidade, no contexto do PROJOVEM, permitindo, ainda, uma compreensão de cuidado integral aos adolescentes como possibilidade advinda, inicialmente, da compreensão de que as condições de violência e vulnerabilidade social devem ser vinculadas à experiências de prevenção e promoção, construídas também socialmente.

#### **4 Considerações Finais**

O estudo realizado oportunizou a identificação do modo como a mudança paradigmática tem se convertido em transformações na política pública nacional e na adoção de práticas que valorizam e defendem a vida na esfera dos direitos. Os desafios lançados se colocam para além da visão de homem e de mundo que se possui, especificamente na Psicologia, pois são ampliados pelos debates sobre como cuidar dos adolescentes de modo a contribuir com o empoderamento desses sujeitos sociais, das famílias e das comunidades nas quais estão inseridos.

O cuidado ao adolescente no contexto do PROJOVEM, por seu turno, nos remete à noção de cuidado integral que só pode se efetivar na medida em que permeia o cotidiano das pessoas, respeitando, acolhendo e tratando das famílias e de seus membros em suas necessidades, entendidas como parte constituinte na estrutura social e, também, como sujeitos de direitos. A fragilidade social que atravessa muitos adolescentes projeta para os programas sociais anseios por mudanças em seus projetos de vida e de retomada do desempenho de funções básicas (como a educação, por exemplo).

Neste sentido, colocar o adolescente e sua unidade familiar no centro das políticas públicas é tarefa de uma concepção de cuidado forjada no bojo de discussões sobre a amplitude do tema e as várias características que as adolescências assumem na sociedade contemporânea. No PROJOVEM Adolescente tal perspectiva é valorizada com a proposição de ações que enfatizam a dignidade, o acolhimento, o estabelecimento de vínculos e, assim, ressignificam os modelos de atenção. Propugna-se pela abordagem do sujeito social em sua unidade familiar e no contexto comunitário rompendo, assim, com a individuação da questão social ou abordagem centradas nas soluções emergenciais.

Além disso, a unidade familiar é vista dentro do contexto de produção social e, por isso, entendida *pari passu* com as vulnerabilidades sociais. Os recursos simbólicos e afetivos

dos adolescentes também são valorizados e se prioriza a construção de vínculos sociofamiliares capazes de sustentar a rede social de apoio que os adolescentes vão estabelecendo na medida em que também atuam na comunidade. Ao mesmo tempo, o Programa valoriza ações de orientação com vistas à inserção dos adolescentes no mundo do trabalho, o que é percebido pelos próprios adolescentes como essencialmente positivo.

Explicita-se que o município mineiro ainda tende a caminhar para efetivar o cuidado integral aos adolescentes e às suas famílias. As condições de vida percebidas pelos adolescentes não favorecem os vínculos familiares e comunitários e tendem a constituir também o sujeito, na medida em que acompanham suas perspectivas para a vida adulta, podendo se tornar matrizes a direcionar a maneira de atribuir sentidos, significados e responder às condições de vida. Neste sentido, identificaram-se limitações metodológicas do Programa e suas potencialidades para a ressignificação da produção da vida e de linhas de fugas para os adolescentes e se conclui que o enfrentamento da vulnerabilidade deve considerar a teia de relações sistêmicas na abordagem da atenção aos adolescentes e não apenas favorecer a mera inserção institucional.

## Referências

- ALENCAR, M. M. T. Transformações econômicas e sociais no Brasil dos anos 1990 e seu impacto no âmbito da família. In: SALES, M. A.; MATOS, M. C.; LEAL, M. C. (orgs.). **Política social, família e juventude**: uma questão de direitos. São Paulo: Cortez, 2004. p. 61-79.
- ANDRADE, L. O. M.; BUENO, I. C. H. C.; BEZERRA, R. C. Atenção primária à saúde e estratégia saúde da família. In: CAMPOS, G. W. S. et al. (orgs.). **Tratado de saúde coletiva**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 783-836.
- AYRES, J. R. C. M. et al. Risoc, vulnerabilidade e práticas de prevenção e promoção da saúde. In: CAMPOS, G. W. S. et al (orgs.). **Tratado de saúde coletiva**. São Paulo: Hucitec / Rio de Janeiro: FioCruz, 2006. p.375-417.
- BOCK, A. M. B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas, v. 11, n.1, p. 63-76, 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v11n1/v11n1a07.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2010.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. PROJOVEM - Adolescente. Serviço Sócio-educativo. **Traçado Metodológico**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2008a. 86p.

- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. PROJOVEM - Adolescente. Serviço Sócio-educativo. **Caderno do Orientador Social** – Ciclo I – Curso Sócio-educativo. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2008b. 160p.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Conselho Nacional de Assistência Social. **Sistema Nacional de Assistência Social**. Brasília: MDS, 2009. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/programas/rede-suas/protecao-social-basica/programas/rede-suas>>. Acesso em: 24 abr. 2009.
- BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. Portal da Juventude. **Guia de Políticas Públicas de Juventude**. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2006. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br>>. Acesso em: 22 jan. 2008.
- CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. **Quebrando mitos**: juventude, participação e políticas. Perfil, percepções e recomendações dos participantes da 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas para a Juventude. Brasília: RITLA, 2009. 298p.
- CÉSAR, M. R. A. Da adolescência em perigo à adolescência perigosa. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 1, n. 26, p. 1-7, 2006. Disponível em: <[http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos\\_15/assis\\_cesar.pdf](http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/assis_cesar.pdf)>. Acesso em: 14 ago. 2010.
- GALL, N. Desorganização política e problemas de escala São Paulo MetrÓpole. In: LEVISKY, D. L. (org.). **Adolescência e violência**: ações comunitárias na prevenção – “conhecendo, articulando, integrando e multiplicando”. São Paulo: Casa do Psicólogo/Hebraica, 2001. p. 71-94.
- GONÇALVES, M. G. M.; BOCK, A. M. B. A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. In: GONÇALVES, M. G. M.; BOCK, A. M. B. (orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009. p. 116-157.
- GUARESCHI, N. Infância, adolescência e a família: práticas Psi, sociedade contemporânea e produção de subjetividade. In: JACÓ-VILELA, A. M.; SATO, L. (orgs.). **Diálogos em psicologia social**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2007. p. 229-240.
- GUIMARÃES ROSA, J. **Grande sertão, veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. 624p.
- HORTA, N. C. **O significado do atendimento ao adolescente na atenção básica à saúde**: uma análise compreensiva. 2006. 148f. Dissertação de Mestrado. (Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.
- KAHHALE, E. M. S. P. Gravidez na adolescência: orientação maternal no pré-natal. In: OZELLA, S. (org.). **Adolescências construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003. p. 91-104.

- LEVISKY, R. B. Adolescência, violência e a família na cultura atual – técnicas de trabalho grupal. In: LEVISKY, D. L. (org.). **Adolescência e violência**: ações comunitárias na prevenção – “conhecendo, articulando, integrando e multiplicando”. São Paulo: Casa do Psicólogo/Hebraica, 2001. p. 227-244.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007. 407p.
- \_\_\_\_\_. **Violência e Saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. 128p.
- MIOTO, R. C. T. Novas propostas e velhos princípios: a assistência às famílias no contexto de programas de orientação e apoio sociofamiliar. In: SALES, M. A.; MATOS, M. C.; LEAL, M. C. (orgs.). **Política social, família e juventude**: uma questão de direitos. São Paulo: Cortez, 2004. p. 43-60.
- OLIVEIRA, W. A.; QUERINO, R. A. **Atenção integral à família**: a produção de sujeitos sociais e o empoderamento social na experiência do PAIF em Uberaba/MG. Relatório Final de Iniciação Científica. Uberaba, 2010, 134p.
- OUTEIRAL, J. O. **Adolescer**: estudos revisados sobre adolescência. 3. ed. Rio de Janeiro: REVITER, 2008. 196p.
- OZELLA, S. A adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais. In: OZELLA, S. (org.). **Adolescências construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003. p. 17-40.
- PERALVA, A. Violência brasileira: entre crescimento da igualdade e fragilidade institucional. In: LEVISKY, D. L. (org.). **Adolescência e violência**: ações comunitárias na prevenção – “conhecendo, articulando, integrando e multiplicando”. São Paulo: Casa do Psicólogo/Hebraica, 2001. p. 25-36.
- RANNA, W. Violência no corpo – violência na mente. In: LEVISKY, D. L. (org.). **Adolescência: pelos caminhos da violência**: a psicanálise na prática social. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 65-74.
- ROMANO, R. Violência brasileira: o privado e o public. In: LEVISKY, D. L. (org.). **Adolescência e violência**: ações comunitárias na prevenção – “conhecendo, articulando, integrando e multiplicando”. São Paulo: Casa do Psicólogo/Hebraica, 2001. p. 37-50.
- SIMÕES, C. **Curso de direito do serviço social**. São Paulo: Cortez, 2007. 511p.
- VENTURA, M. M. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Revista SOCERJ**. Rio de Janeiro, v.5, n.20, p. 383-386. 2007. Disponível em: <[http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007\\_05/a2007\\_v20\\_n05\\_art10.pdf](http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf)>. Acesso em: 19 dez. 2009.

VICENTE, C. M. O direito à convivência familiar e comunitária: uma política de manutenção do vínculo. In: KALOUSTIAN, S. M. (org.). **Família brasileira, a base de tudo**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2002. p. 47-59.

ZIMMERMANN, D. A contribuição da dinâmica de grupal na prevenção da violência na adolescência e na comunidade. In: LEVISKY, D. L. (org.). **Adolescência e violência: ações comunitárias na prevenção – “conhecendo, articulando, integrando e multiplicando”**. São Paulo: Casa do Psicólogo/Hebraica, 2001. p. 213-226.

## Adolescentes em conflito com a lei e com o espaço escolar: quem infraciona primeiro?

Willian Lazaretti da Conceição<sup>196</sup>

Elenice Maria Cammarosano Onofre<sup>197</sup>

### Resumo

O presente trabalho apresenta uma pesquisa relacionada a adolescentes que estão em situação de privação de liberdade na Fundação CASA. O objetivo deste estudo é identificar aspectos que dificultam a relação entre escola-adolescente, bem como analisar as dificuldades encontradas nos processos educativos relacionados a prática social escolar em privação de liberdade. Para tanto, fizemos análise documental das pastas pedagógicas, observação de aulas e diálogo com os docentes para identificar as dificuldades encontradas no ensino formal dos adolescentes que estão em situação de privação de liberdade. Como resultados deste estudo, evidenciamos que aspectos como o desrespeito por parte de alguns educadores, dificuldades de aprendizagem, falta de interesse e falta de estímulos dos responsáveis, uso e venda de drogas no ambiente escolar fragilizam a relação entre adolescente e escola. Em privação, as dificuldades de aprendizagem se mantêm, mas o respeito entre educador e educando é premissa para a avaliação de ambos, além de estarem distantes do uso/tráfico de drogas, e por estar numa classe mais homogênea, demonstram maior interesse em superar as dificuldades, além de terem esta atribuição como parte essencial em seu processo de desinternação. Destarte, após o cumprimento da medida de privação, a realidade se agrava, considerando o estereótipo de marginal, muitas escolas apresentam resistência em aceitá-los, o que os distancia cada vez do espaço escolar.

**Palavras-chave:** Adolescente em conflito com a lei; prática social; escola.

### Introdução

Este estudo apresenta reflexões acerca do trabalho pedagógico realizado com adolescentes em conflito com a lei, sendo enfatizadas as peculiaridades na medida de internação, atendimento socioeducativo prestado pela Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA).

---

<sup>196</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos; Coordenador Pedagógico na Fundação CASA; Professor Ensino Superior.

<sup>197</sup> Doutora em Educação (UNESP/Araraquara-SP). Docente do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Linha de Pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos..

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considera-se “adolescente” no Brasil toda e qualquer pessoa entre 12 e 18 anos e “ato infracional” como a conduta caracterizada como crime ou contravenção penal. Ao adolescente autor de ato infracional, tido como inimputável, são aplicadas medidas socioeducativas, que variam desde advertência até a internação em estabelecimento educacional (BRASIL, 2008).

Iniciamos a questão da educação escolar, tendo-a como um direito assegurado, conforme artigo 6 da Constituição brasileira: são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, 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. Não obstante, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2008) no artigo 124, reitera que receber escolarização está entre os direitos do adolescente em situação de privação de liberdade.

A lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2012) publicada recentemente, no artigo 8 presume que os Planos de Atendimento Socioeducativo deverão, obrigatoriamente, prever ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte, para os adolescentes. Além de estabelecer como este procedimento deve acontecer. Sendo assim, as Secretarias Estaduais de Educação são responsáveis pela execução da educação escolar dos adolescentes em situação de privação de liberdade, aspecto este que alguns estados já desenvolviam, dentre estes o Estado de São Paulo.

Em quais circunstâncias a escolarização é ofertada, merece uma atenção especial. A escola dentro dos Centros de Atendimentos funcionam em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, que por meio da Diretoria de Ensino realiza os trâmites de atribuição de aulas por uma escola chamada vinculadora, pois subsidia as ações burocráticas das classes que funcionam dentro do Centro de Internação (CI).

Com a mudança de paradigma no atendimento socioeducativo no Estado de São Paulo, principalmente na execução da medida socioeducativa de internação, que consiste na medida privativa de liberdade, sujeita aos princípios da brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, (BRASIL, 2012), alguns pesquisadores tais como Juliana Lopes (2006), Natalia Noguchi (2006), Francisco Dias (2007), Almunita Pereira (2007), Alex Gallo e Lucia Williams (2008), Joana Teixeira (2009), Almeida (2010), Vânia Calado (2010), Cauê Lima (2010), Willian Conceição (2010; 2012), Aline Dias (2011) e Roberta Souza (2011) vem direcionando os estudos para a compreender a realidade de jovens autores de ato infracional, buscando compreender como se dão as relações nas mais diversas práticas sociais realizadas.

A medida de internação consiste em princípios que são complementares e fundamentam-se na premissa de que o processo educativo no cumprimento da medida, tem de considerar a brevidade como uma condição imprescindível. O adolescente não deve permanecer por tempo prolongado no Centro de Internação, tendo em vista que o ambiente se constitui como perigoso, pois as práticas e os procedimentos de segurança da rotina multiprofissional confirmam um “perigo iminente”, para os servidores e também para os adolescentes, que vivenciam um processo conflituoso de tentar proteger diante das relações de poder, que geram tensão devido a relação entre jovens pertencentes ainda que momentaneamente a uma instituição destinada a indivíduos perigosos (ALMEIDA, 2010).

Conforme menciona Almeida (2010), existe uma concepção pedagógica ou recuperadora, que possui legitimidade partindo da condição de pessoa em desenvolvimento dos adolescentes, pois considera os objetivos oficiais e efeitos intencionados dos Centros de Internação, direcionando para uma transformação ou a construção de uma nova história de vida tendo como base a elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA), que tem como objetivo traçar as metas que os adolescentes devem cumprir durante e após a desinternação, sem desconsiderar as suas experiências anteriores.

Um dos aspectos que contemplam a sistematização do PIA é a análise de como o adolescente significa o contexto escolar, buscando subsídios desde o ingresso no ambiente escolar, se apresenta histórico de repetência, bem como quais possíveis motivos, componentes curriculares que possui afinidade e os que apresenta defasagem, aspectos identificados no momento da entrevista inicial e da avaliação diagnóstica. Trata-se de um instrumental que envolve questões de leitura, escrita e matemática, ao qual o adolescente deve ser submetido ainda nos primeiros dez dias de internação. Tem por objetivo identificar o domínio da competência de leitura e escrita, a capacidade de efetuar cálculos e resolver problemas. A partir dessa avaliação, os professores poderão saber em que nível cada adolescente se encontra quanto a essas habilidades, facilitando a aprendizagem individual dos alunos (CONCEIÇÃO, 2012).

Sendo assim temos como objetivo identificar os aspectos que dificultam a relação entre escola-adolescente, bem como analisar as dificuldades encontradas nos processos educativos relacionados a prática social escolar em privação de liberdade.

### **Percurso Metodológico**

A pesquisa foi desenvolvida junto a adolescentes que cumprem medida socioeducativa de privação de liberdade em um Centro de Atendimento Socioeducativo da região

metropolitana do estado de São Paulo, que atende até cinquenta e seis adolescentes do sexo masculino.

Para Minayo (2004, p.22), o termo *metodologia* inclui “[...] as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador”. Para a autora, a metodologia pressupõe a ação criativa do pesquisador, e não apenas a junção e utilização de técnicas.

Análise documental das pastas pedagógicas, observação de aulas e diálogo com os docentes para identificar as dificuldades encontradas no ensino formal dos adolescentes que estão em situação de privação de liberdade.

Segundo Severino (2007), na pesquisa documental é possível fazer uso de diversos tipos de registros, tais como jornais, fotos, filmes, gravações e documentos legais. Entretanto, são documentos que nunca foram utilizados como objeto de análise, cabendo ao pesquisador desenvolver uma primeira investigação à partir deles.

## **Dados e Análise**

Foi possível identificar que, em relação aos adolescentes, a idade oscila de 13 a 19 anos, a escolarização predominante é Ensino Fundamental de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> Séries e o tipo de delito que predomina é roubo, seguido pelo tráfico. Conforme consta no Plano Político Pedagógico do Centro e ao ler as pastas e dialogar com a equipe multiprofissional, ficou evidenciado que a maioria dos adolescentes não denota estruturação delitiva, porém o que favorece o seu envolvimento é a falta de oportunidade no mercado de trabalho, ressaltando que para se conseguir uma colocação, é necessária uma formação qualificada, fator que coloca os jovens em condições desfavoráveis.

De acordo com estudo realizado por Gallo e Williams (2008), grande parte dos adolescentes em conflito com a lei não frequentavam a escola, cujo motivo alegado era o desinteresse causado pelas dificuldades que as escolas apresentam para manter tais alunos nas salas de aula. As demais justificativas estavam associadas ao uso de drogas, mudança de cidade, trabalho, gravidez e doença.

Ainda sob a luz de Gallo e Williams (2008) que afirma não ser fácil desenvolver atividades pedagógicas com os adolescentes devido a grande defasagem escolar. Podemos observar este aspecto na pesquisa de Conceição e Gonçalves Junior (2010), ao concluir que, apesar de a maioria dos adolescentes chegar ao Centro de Internação cursando o Ensino Fundamental II, após a avaliação diagnóstica sugerida pela Rede Estadual de Educação e a aplicação dos formulários propostos pela própria instituição, é possível identificar que esses

adolescentes passaram de série sem as condições necessárias para tal progressão, alguns deles com histórico de *progressão continuada*<sup>198</sup>.

De acordo com Lopes (2006), a escola dentro do sistema de privação de liberdade funciona em parceria com a Secretaria Estadual de Educação desde janeiro de 2003, mudança que possibilitou definir o processo de escolarização dos internos como a base de sua atuação. Entretanto, hoje podemos avançar pensando na qualidade da oferta da escolarização para os adolescentes em situação de privação de liberdade, considerando os aspectos que são corriqueiros no contexto da educação escolar em privação, como dificuldade em leitura e escrita dos adolescentes, dificuldade na organização do planejamento que envolve muitas diretrizes e nem sempre são fáceis de aglutinar entre outros aspectos que serão melhor descritos a seguir.

Diante desse contexto e suas implicações Lopes (2006) pesquisou a prática social escolar de adolescentes em situação de privação de liberdade, identificando que a escola regular de um Centro de Internação tem suas limitações aumentadas, tendo em vista a somatização das regras da própria instituição, além de possuir estrutura rígida e caráter violento. Nesse sentido, podemos refletir o quanto um currículo elaborado de fora e para outra realidade, que não considera estas peculiaridades pode comprometer os processos educativos.

A pesquisadora identificou que nessa conjuntura, o professor está inserido num ambiente de disputa de forças, de um lado os que prendem e do outro os que querem a liberdade, e o docente acaba por atender as normas do Centro, que tem por objetivo o controle e o disciplinamento. Lopes (2006), ressalta que além dos adolescentes os professores também são vigiados pelos funcionários da segurança, necessita ainda conviver com diversas equipes, com objetivos e ideais distintos, não obstante, os alunos também trazem consigo os conflitos que se iniciaram anteriormente ao ingresso a instituição e externos a realidade escolar, mas que interferem diretamente na prática social escolar.

É possível relacionar Cecchia (2006), que em sua pesquisa acerca da versão de jovens alunos das classes populares sobre a experiência escolar na adolescência, e aponta que alguns estudos não consideram a condição adolescente dos alunos. Os adolescentes entrevistados mencionaram a necessidade de melhorar a comunicação e o diálogo entre professores e alunos, evidenciando situações de desrespeito, humilhação, em que a indisciplina é considerada como vandalismo e seus atores como marginais e fontes de ameaça e medo,

---

<sup>198</sup> A progressão continuada é um sistema que não prevê a reprovação do aluno ao final da série ou ano letivo. A ideia é que os estudantes que não atingirem o nível de conhecimento desejado recebam acompanhamento contínuo dos professores, de preferência paralelamente às aulas normais, como recomenda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

quando na verdade a situação opressora por vezes é a causa dessas condutas tidas como inadequadas.

Se mesmo em liberdade os adolescentes são estigmatizados e sofrem abusos de ordens diversas, quando estão em cumprimento de medida socioeducativa isto se agrava, como podemos ver em Dias (2011), que pesquisa o significado da escola para adolescentes que cumprem medida socioeducativa de liberdade assistida. Neste trabalho, a autora identificou que a trajetória escolar dos jovens são repletas de mudanças de escolas, expulsões e repetências, sinalizando que o espaço escolar é marcado por violência e movimentos de resistência contra as relações que os oprimem, de modo que o estudo realizado pela a autora evidencia a necessidade da formação de educadores que promovam em suas salas uma educação mais humana e libertadora, melhorando as relações interpessoais, haja vista que este é um dos problemas identificados para a permanência do jovem na escola.

Nesse sentido, Calado (2010) evidenciou em seu estudo a necessidade de realizar ações que promovam o protagonismo juvenil, possibilitando a expressão, ressignificação e construção de novas práticas ancoradas na autonomia e no compromisso mútuo entre instituições educativas, buscando a superação da produção do fracasso escolar, e da violência na escola que por vezes acarreta o cumprimento de medidas socioeducativas.

Para Souza (2011), é possível elaborar reflexões acerca de um atendimento socioeducativo pautado numa educação em que prevaleça o direito à existência, à dignidade, ao reconhecimento, à liberdade e à participação na vida coletiva. A análise do currículo da Fundação Casa permitiu a pesquisadora pensar algumas possibilidades:

o trabalho pautado por competências, conforme previsto na proposta curricular do estado de São Paulo e a parceria (atributo maior da Interdisciplinaridade) - entre professores e equipe de trabalho do setor pedagógico da Fundação CASA. Esta busca investigatória encontrou na Interdisciplinaridade, possibilidades para construir uma Educação humanizadora, emancipatória e para todos (SOUZA, 2011, p.8).

Podemos analisar os trabalhos anteriormente mencionados, e chegamos a conclusão de a mudança na área escolar é necessária. Alguns resultados mencionam em qual direção é possível transformação os padrões de ensino dentro das instituições considerando as especificidades do ambiente de privação de liberdade.

O modelo pedagógico adotado na Fundação CASA é o Projeto Revitalizando a Trajetória Escolar (PRTE), instituído pela Resolução SE Nº 15/2010 e pela Resolução Nº 06/2011 nas classes de ensino fundamental e médio em funcionamento nos Centros de Internação da Fundação CASA e substitui o modelo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), adotado pela instituição nos anos anteriores. As classes são formadas por alunos de séries diferentes e o planejamento é elaborado com base no Currículo do Estado de São Paulo. Isto significa que os professores têm de lecionar para alunos de séries distintas e

adequar os conteúdos dos cadernos do aluno e do professor à realidade da Fundação CASA, considerando a defasagem escolar de grande parte dos adolescentes e as diferentes realidades de cada Centro.

Ainda dentro do período de dez dias de internação no Centro, o adolescente deve realizar uma avaliação diagnóstica. Os professores são os responsáveis por avaliar pedagogicamente os adolescentes, e esta avaliação serve para subsidiar as discussões realizadas nos horários de trabalho pedagógico coletivo, que acontecem do Centro de Atendimento, e deve contar com a participação da Coordenação Pedagógica da escola vinculadora.

O ensino formal deve ser oferecido a todos os adolescentes, sendo a participação obrigatória. As salas são multisseriadas por nível, sendo estruturadas em Nível I – 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental; Nível II – 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e Nível III – 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio. Diante das mudanças no cenário da educação escolar, e conforme as resoluções vão surgindo sem que a base seja consultada, certo dia diante do planejamento deparamo-nos (coordenador pedagógico e professores) com três realidades, as mesmas que Souza (2011) observou em seu estudo:

o P.R.T.E. (Projeto Revitalizando a Trajetória Escolar) - que rege o ensino formal da Fundação CASA; e conhecia a Proposta Curricular do Estado de São Paulo – matriz que norteia o processo de escolarização também dentro de Unidades de Internação. No entanto, esta tríade não apresentava o suporte necessário para o trabalho dentro da Fundação CASA. A realidade do dia-a-dia dentro de uma Unidade pedia respostas urgentes. A dúvida inquietante, de como trabalhar o PRTE e o Currículo oficial do Estado de São Paulo dentro da Fundação CASA ainda não havia encontrado respostas. Queriam eu também um modelo pronto?(SOUZA, 2011, p. 91).

Logo podemos identificar que realmente havia algo que não apresentava sentido, como realidades tão distintas poderiam se aglutinar, mesmo tentando realizar um recuo epistemológico, buscando caminhos que pudessem aproximar as práticas, trata-se de uma atividade complexa e distante da realidade da educação em privação de liberdade.

Nesse contexto, podemos refletir quais as aproximações e distanciamentos da escola externa a privação, ou seja, como pensar em ensino regular para alunos de distintas séries numa mesma classe, principalmente quando se possui um Currículo Estadual de Educação com o objetivo de desenvolver os mesmos conteúdos encontrados nas demais unidades escolares, além das defasagens que os alunos que estão em séries avançadas possuem, porque progrediram sem aprender.

## **Considerações Finais**

Como resultados deste estudo, evidenciamos que aspectos como o desrespeito por parte de alguns educadores, dificuldades de aprendizagem, falta de interesse e falta de estímulos dos responsáveis, uso e venda de drogas no ambiente escolar fragilizam a relação entre adolescente e escola. Em privação, as dificuldades de aprendizagem se mantêm, mas o respeito entre educador e educando é premissa para a avaliação de ambos, além de estarem distantes do uso/tráfico de drogas, e por estar numa classe mais homogênea, demonstram maior interesse em superar as dificuldades, além de terem esta atribuição como parte essencial em seu processo de desinternação. Após o cumprimento da medida de privação, a realidade se agrava, considerando o estereótipo de marginal, muitas escolas apresentam resistência em aceitá-los, o que os distancia cada vez do espaço escolar.

Os professores não possuem formação específica para o trabalho em privação, é durante a prática, e pela experiência que aprendem a rotina, as linguagens e gestos que condizem com o momento que os adolescentes estão vivendo, entre outras palavras, pelas ações dos adolescentes conseguem identificar se apresentam intenção ou não em realizar algum tumulto ou desordem. De acordo com Lopes (2006) ao pesquisar a escola para adolescentes em privação de liberdade, descreve que o professor que leciona na FEBEM (antigo nome) precisa identificar as lideranças, para que seja possível conquistá-los e construir alianças, caso contrário, dificilmente os adolescentes atenderiam as solicitações do(a) docente.

Segundo Leme (2012) qualquer “barulho” diferente na unidade, serve como fundamento para a suspensão das atividades executadas na área da educação. Para os adolescentes esta realidade é oposta, pois mesmo após rebeliões, tumultos os adolescentes possuem suas atividades pedagógicas asseguradas, os espaços deteriorados são rapidamente reconstruídos para que as atividades sejam efetivadas. Considerando que a participação na prática social escolar caracteriza-se com um dos critérios que compõem as metas do plano individual de atendimento do adolescente, sendo a área escolar uma das principais para a elaboração dos relatórios que são encaminhados ao poder judiciário.

A educação escolar para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação na Fundação CASA, tem caminhado na direção de efetivar o discurso de propiciar que o adolescente seja protagonista de sua história de vida. É possível identificar nas orientações encaminhadas pela Gerência Escolar, que compreende as dificuldades que os docentes e adolescentes possuem, e sobretudo porque adotam uma concepção de educação que supera a educação bancária.

Nesse sentido, Calado (2010) evidenciou em seu estudo a necessidade de realizar ações que promovam o protagonismo juvenil, possibilitando a expressão, ressignificação e construção de novas práticas ancoradas na autonomia e no compromisso mútuo entre instituições educativas, buscando a superação da produção do fracasso escolar, e da violência na escola que por vezes acarreta o cumprimento de medidas socioeducativas.

O homem não pode libertar-se, se ele mesmo não protagoniza sua história, se não toma sua existência em suas mãos. Trata-se, portanto, da função conscientizadora da educação que, para o autor, é um processo mediado pelo encontro com o outro (FIORI, 1986).

Alguns entraves surgem na parceria com a Secretaria Estadual de Educação, o currículo faz parte dos aspectos mais complexos e que não conseguem avançar. Ponderamos que necessita de um

Currículo específico para os Centros de Internação, que considere as demandas peculiares dos jovens em situação de privação de liberdade, a saber: longo período de abandono escolar, defasagem nas competências leitora e escritora, comprometimentos cognitivos oriundos do uso de substâncias ilícitas, falta de vínculo com a escola decorrente de origens multifatoriais, como a falta de incentivo dos familiares, desrespeito dos professores e gestores, discriminação etc.

Não obstante, os professores poderiam ser orientados quando ao trabalho diferenciado que tem de ser feito, a instituição possui uma escola de Formação e Capacitação Profissional, que poderia junto a profissionais da Secretaria Estadual de Educação promover espaços de formação continuada, proporcionando momento de partilha de saberes de experiência feito.

Os processos educativos decorrentes da prática social escolar, contribuem significativamente na trajetória destes jovens, entretanto, como ninguém liberta ninguém, caberá aos próprios adolescentes refletir sobre as tomadas de decisão. O ensino formal para estes adolescentes funciona como um espaço de conquista de direitos que anteriormente foram negados. Direito a atenção, ao respeito, ao acolhimento, ao amor, pois o corpo docente lidam com estes adolescentes com um olhar que reconhece-os como sujeitos de direitos e para além disso, compreendem a condição peculiar de desenvolvimento que perpassam, entendendo as angústias, as dúvidas e as condutas por vezes inadequadas.

É possível refletir acerca de um atendimento socioeducativo balizado numa educação em que prevaleça o direito à existência, à dignidade, ao reconhecimento, à liberdade e à participação na vida social, coletiva e publicamente. Trata-se de possibilidades e alternativas de um existir humanamente, de pronunciar o mundo e, assim modificá-lo (FREIRE, 2005).

De certo não haverá uma estratégia adequada, unificada e padronizada, pois a prática educativa, assim como toda prática social, traz em seu bojo complexidades e singularidade por serem fenômenos especificamente humanos.

## Referências

- ALMEIDA, Bruna G. M. de; **A experiência da internação entre adolescentes:** práticas punitivas e rotinas institucionais. Dissertação (Mestrado em Sociologia). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)**. 6ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de Janeiro de 2012**. Esta Lei institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e regulamenta a execução das medidas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm) acesso em 25/03/2012.
- CALADO, Vânia A. **Escolarização, gênero e conflito com a lei:** um estudo de registros de atendimento a adolescentes em medida socioeducativa. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

- CHECCHIA, Ana K. A. **O que jovens alunos de classes populares têm a dizer sobre a experiência escolar na adolescência.** Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- CONCEIÇÃO, Willian L. da; GONÇALVES JUNIOR, Luiz Aulas de Educação Física com adolescentes em conflito com a lei.. In: **III Congresso Internacional de Pedagogia Social**, 2010, São Paulo. Proceedings online... Associação Brasileira de Educadores Sociais (ABES).
- CONCEIÇÃO, Willian L. da. **Lazer e adolescentes em privação de liberdade: um diálogo possível?** Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 2012. p.145
- DIAS, Aline F. **O jovem autor de ato infracional e a educação escolar:** significados, desafios e caminhos para a permanência na escola. Dissertação (mestrado em educação). São Paulo:Universidade Federal de São Carlos, 2011.
- DIAS, Francisco C. da S.; **Educar e punir.** Um estudo sobre educação no contexto da internação do adolescente autor de ato infracional: dilemas contemporâneos. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.
- FIORI, Ernani M. Conscientização e educação. **Educação e Realidade.** Porto Alegre: UFRGS, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 40 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GALLO, Alex E.; WILLIAMS, Lúcia C. A. A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**, v.8, n.133, p. 41-59, jan./abr. 2008.
- LEME, José A. G. Analisando a “grade” da “cela de aula”. In: ONOFRE, Elenice M. C.; LOURENÇO, Arlindo S. **O espaço da prisão e suas práticas educativas:** enfoques e perspectivas. São Carlos: Edufscar, 2011.
- LIMA, Cauê Nogueira de. **O fim da Era FEBEM:** novas perspectivas para o atendimento socioeducativo no estado de São Paulo. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.
- LOPES, Juliana S. **A escola na FEBEM-SP:** em busca do significado. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar). Instituto de Psicologia: Universidade de São Paulo, 2006.
- MINAYO, Maria C. (Org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- NOGUCHI, Natália F. C. **Seguro na FEBEM-SP:** universo moral e relações de poder entre adolescentes internos. Dissertação (Mestrado em Psicologia). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.
- PEREIRA, A. S. F. **A vida em semiliberdade:** um estudo sobre adolescentes em conflito com a lei. Dissertação de mestrado, PUC, São Paulo, 2007.
- SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.
- SOUZA, Roberta V. P. A. **O ensino formal da Fundação CASA e a Interdisciplinaridade como busca de sentido para um novo Currículo.** Dissertação (mestrado em Educação: Currículo). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2011.
- TEIXEIRA, Joana D. **O Sistema Socio-Educativo de internação para jovens autores de ato infracional do Estado de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2009.

## **(Des) construções das relações de gênero no currículo escolar e na prática pedagógica do/a professor/a**

**Zizelda Lima Fernandes<sup>199</sup>**

### **Resumo**

As questões de gênero, assim como as sexuais se multiplicam a cada dia e, a escola, o currículo, educadores/as não conseguem se situar fora dessa questão. Deparamos no espaço da escola, nos currículos, nos materiais escolares, nas instalações educacionais, com situações diversas que envolvem questões de gênero, revelando o quão necessário se faz discutir gênero nos currículos escolares e em primeira mão, nos cursos de formação de professores/as. Nesse sentido, vimos propor um estudo, que se encontra na sua fase inicial e que parte da seguinte questão: de que maneira a escola vem “formando” a juventude para a diversidade de gênero? A pesquisa apoia-se na possibilidade de se adotar uma pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica, tendo como procedimentos: observações, entrevistas e grupo focal, cujos atores sociais são jovens alunos/as da escola pública/ ensino médio, assim como os/as profissionais da educação que interagem diretamente com ambos/as. O objetivo é analisar o papel que a escola vem desempenhando no processo de (des) construção e (re) construção das relações de gênero no currículo escolar e na prática pedagógica do/a professor/a do ensino médio. Partimos da premissa de que a escola e o currículo, no processo de normalização dos sujeitos embutem “falsas” consciências e um processo de naturalização da violência de gênero que se reveste também como violência entre gerações.

**Palavras-chave:** Escola, Currículo, Gênero, Formação de Professores

### **Introdução**

Desenvolver estudos e pesquisas que envolvam o tema da juventude na sociedade contemporânea, é imprescindível, seja nos espaços acadêmicos de discussão e investigação, como nas agendas para a implementação de políticas públicas que atendam às demandas da juventude e favoreçam a expansão da cidadania.

Nas últimas décadas, os estudos e reflexões realizados por pesquisadores/as (SPOSITO, 1997, 2001, 2003, 2005; DAYRELL, 2003, 2006, 2007, 20012; LEÃO, 2010, 2011, PERALVA, 1997, CARRANO, 2000, 2003, 2008; ABRAMO, 2005, entre outros), têm sido de grande

---

<sup>199</sup> Mestre em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/SP). Professora Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Colaboradora no Projeto de Extensão Museu Pedagógico: a educação no centro-sul da Bahia e no Projeto de Pesquisa VIOLAR – Laboratório de Estudos Sobre Violência, Imaginário e Juventude do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP. zizafernandes@yahoo.com.br

relevância teórica e prática para as políticas de juventude no Brasil, caracterizando a gravidade da situação juvenil, a precariedade das políticas e programas de atendimento e proteção aos/às jovens. Em suas pesquisas Sposito (1999) ressalta que os estudos acerca do tema juventude é ainda, pouco consolidado, apesar da sua relevância política e social.

Produzir um “estado do conhecimento” na área da juventude e educação constitui, por assim dizer um desafio. Muitos são os debates e estudos, nos dias atuais, envolvendo os/as jovens e as suas experiências com a escola. Entretanto, é possível perceber que parcela significativa desses estudos se volta para o/a jovem a partir da sua condição de aluno/a. Não se apreende o/a jovem existente no/a aluno/a, não se considera dimensões e práticas sociais em que se está imerso esse sujeito, estuda-se um/a jovem descolado/a do seu “modo efetivo de existência” (DAYRELL, 2012, p. 298). Assim, podemos perceber a dificuldade que os/as jovens encontram para expressar sua maneira de ser e agir em seu cotidiano escolar.

O ponto de partida para esse estudo se encontra na premissa básica de que existem diversas formas de ser jovem no contexto da diversidade cultural. Vimos propor uma incursão que se incide sobre jovens, relações de gênero e escola, sem negar, que a condição juvenil é vivida a partir de recortes diversos. E aí abrange, inclusive, a articulação de gênero com outras marcas sociais, tais como classe, raça/etnia, sexualidade, geração, religião, nacionalidade, etc. Como também que, os gêneros e suas formas variam conforme o tempo e que, conseqüentemente, sua compreensão social e cultural também se modifica.

O presente artigo se orienta a partir de uma proposta de pesquisa que se encontra numa fase embrionária e que tem como objetivo analisar o papel que a escola vem desempenhando no processo de (des) construção e (re) construção das relações de gênero no currículo escolar e na prática pedagógica do/a professor/a do ensino médio. A questão central que perpassa o estudo é a seguinte: de que maneira a escola vem “formando” a juventude para a diversidade de gênero? E qual o papel dos/as jovens nesse contexto? Partimos da premissa básica de que a escola e o currículo, no processo de normalização dos sujeitos embutem “falsas” consciências e um processo de naturalização no que se refere às questões de gênero. Portanto, as estratégias sutis e refinadas de banalização e naturalização precisam ser reconhecidas e problematizadas. “Isso muitas vezes nos escapa” (MEYER, 2010, p. 25).

Gênero é um tema que diz respeito a todos nós, o que se torna impossível ficar indiferente. Discutir e refletir noções de gênero na estrutura das relações sociais no âmbito da escola ou em qualquer espaço é fazer uma discussão política. Dessa forma, podemos afirmar que inúmeros estudos destinados a investigar gênero contribuem de forma significativa para o entendimento de uma importante dimensão das relações sociais. O privilégio de um estudo com jovens, nesse contexto, traz um conjunto de informações referentes à condição juvenil,

dimensões, ainda, bem pouco exploradas. Para Dayrell et all (2012, p.18), “esse é um enfoque que ainda carece de maior investimento nas análises e estudos sobre as juventudes”.

Em seus escritos, Louro (2001) ressalta que as questões de gênero, assim como as sexuais se multiplicam a cada dia, as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e, nessa dinâmica, a escola, o currículo, educadoras e educadores não conseguem se situar fora, “não há como ignorar novas práticas e novos sujeitos” (LOURO, 2001, p. 542).

Deparamos, enquanto educadores/as, no espaço da escola, campo de socialização, nos currículos, nas avaliações, nos materiais escolares (por exemplo, nos conteúdos e ilustrações dos livros didáticos), nas instalações educacionais, nas práticas docentes e discentes, com situações diversas que envolvem questões de gênero, seja de forma hierarquizada, naturalizada, implícita ou explícita – transmissão de estereótipos, preconceitos e discriminações, práticas rotineiras e comuns, acompanhadas de gestos e palavras banalizadoras, exclusão, violência de toda ordem - ou de maneira reflexiva – indagações/problematizações - que transformam a escola num território de conflitos cercada por relações diversas que passam e perpassam pelo poder. Por conseguinte, que não apenas produz e transmite conhecimentos, mas também “fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe. O que fica evidente que a escola é atravessada pelos gêneros”. (LOURO, 1997, p. 85/89).

Em sua tese de doutorado intitulada “Masculinidades, raça e fracasso escolar: narrativas de jovens na educação de jovens e adultos em uma escola pública municipal de São Paulo”, Brito (2009) destaca, nas suas análises, que os significados de gênero compartilhados pelos jovens pesquisados, jovens rapazes estudantes, são “condizentes com o que esperavam ser o modelo hegemônico de masculinidade nas escolas. A hegemonia e o caráter normativo dessa forma de identidade de gênero masculina foram mantidos ao longo de seus percursos escolares” (BRITO, 2009, p. 289).

As instituições e práticas sociais, de modo geral, fabricam os sujeitos, assim como, elas próprias são fabricadas por representações de gênero. Não somente de gênero, como de classe, de raça. São constituídas e também os constituem (LOURO 1997). Há, portanto, que considerar com muito zelo, ao se tratar da instituição escola, o papel do currículo e da prática pedagógica do/a professor/a nesse horizonte de discussão.

Se pensar a escola é pensar o currículo, qual o papel que a escola vem desempenhando no processo de socialização dos/as estudantes no que se refere a relações de gênero? “É impossível pensar sobre a instituição escola sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino” (LOURO, 2003, p.89). O currículo se torna responsável pela preservação ou subversão de jogos de poder. As linguagens utilizadas, nos conteúdos e ilustrações do livro didático, apresentam, muitas vezes, uma visão

hierarquizadora, discriminatória do masculino e do feminino. No espaço escolar, os materiais escolares, o processo de socialização, as instalações educacionais, muitas vezes, transmitem os estereótipos de gênero.

De que forma o/a docente age ou reage perante as discriminações na sua escola? Naturaliza? Silencia? Recorre a suas experiências ou...? De modo geral, os/as docentes, já estão formados como sujeitos de gênero na ordem heterossexista e androcêntrica. Daí, a importância de compreenderem e se conscientizarem do poder e influência do seu comportamento e atitudes em relação a gênero, como certamente do que ensinam e de como ensinam. Muitas vezes, “preconceito, discriminação e segregação ocorrem de maneira não intencional e sutil no cotidiano escolar, inclusive pela não intervenção dos/as educador/as nos comportamentos espontâneos, mas também como expectativas e normas explícitas de regulação e controle” (CARVALHO, 2004, p. 02 ). Nesse aspecto, estudiosos de gênero, assim se posicionam:

Promover pesquisa na perspectiva de gênero possibilita não só discutir e repensar a nossa inserção social como mulheres e homens e como profissionais da educação, mas pode contribuir, efetivamente, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, não só no que se refere ao gênero, mas em todos os seus níveis e relações (LOURO, FELIPE, GOELLNER, 2010, p. 25).

Por fim, a referida proposta de pesquisa se caracteriza por um estudo, cujo recorte adotado está relacionado à sociologia da educação, que parte de uma análise das relações de gênero integrada, necessariamente, ao currículo escolar e à prática pedagógica dos/as professores/as, o que demanda uma intensificada “rigoriedade metódica” nos estudos. Se assenta nos pilares de abordagem etnográfica, tendo como procedimentos a observação, entrevistas e grupo focal, cujos atores sociais são jovens alunos/as da escola pública/ ensino médio, assim como os/as profissionais da educação que interagem diretamente com ambos/as.

### **Situando o estudo: escola e relações de gênero**

De modo geral, a escola no Brasil e na América Latina, está em meio a grandes desigualdades<sup>200</sup> e nela encontramos uma série de exclusão. Neste contexto, dentre tantas outros/as, ganham visibilidade as questões que passam pelo gênero e educação. Questões

---

<sup>200</sup> Desigualdade diz respeito à distribuição diferencial de recursos e oportunidades. Pode decorrer de uma diferença de atributos ou performance individuais ( em termos de educação e/ou experiências) ou em razão de desvantagens historicamente produzidas entre grupos humanos ( desigualdades substanciais), tais como aquelas que estão inscritas nas idéias de diferença entre brancos, negros e indígenas, homens e mulheres ( ROHDEN, 2009).

essas, que precisam ser estudadas, discutidas e principalmente tratadas da perspectiva de políticas públicas em nosso país.

Nas escolas, as relações de gênero ganham pouca relevância entre educadores e educadoras, assim como nos cursos de formação docente. Ainda temos os olhos poucos treinados para ver as dimensões de gênero no dia-a-dia escolar, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas desigualdades e pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional (VIANNA, UNBEHAUM, 2004, p. 79).

Em seus estudos, Félix e Palafox (2009) afirmam que a reabertura ao regime militar, na maioria dos países da América Latina, nas duas últimas décadas, ampliou o debate sobre sexualidade e relações de gênero na esfera pública e privada. Para eles, a escola pública brasileira sentiu o impacto dessa nova condição tanto no âmbito da educação básica quanto do ensino superior, refletindo-se nas “políticas públicas nacionais, sob o marco da constituição da ‘Orientação sexual’ como tema transversal dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (FÉLIX, PALAFOX, 2009, 78). Para Louro (2001), a discriminação persiste nos materiais didáticos, nos currículos e na prática pedagógica de muitos/as professores/as (LOURO 2001).

Em análise ao “Gênero nas políticas públicas no Brasil”, entre 1988-2002, tomando como base leis e documentos (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, o Plano Nacional de Educação – PNE 2001 e os Parâmetros Curriculares – PCNs 1997), Vianna e Unbehaum (2004) afirmam que a compreensão nas relações de gênero na escola podem correr o risco de “permanecer (em) velada(s), uma vez que as políticas públicas não as mencionam e, quando o fazem, não exploram os antagonismos de gênero presentes na organização do ensino e no cotidiano escolar” (2004, p. 101).

Para os referidos autores, a intersecção das relações de gênero e educação ganhou maior visibilidade nas pesquisas educacionais no Brasil, somente em meados dos anos de 1990 na medida em que ocorrem avanços na “sistematização de reivindicações que visam a superação, no âmbito do Estado e das políticas públicas, de uma série de medidas contra a discriminação da mulher” (VIANNA, UNBEHAUM, 2004, p. 78). Contudo, estudos revelam, que ainda são poucas as investigações das questões referentes a gênero na educação. A escassez de abordagem “espelha-se na raridade de análises densas sobre a discussão acerca da igualdade entre homens e mulheres previstas na Constituição Federal brasileira” (VIANNA, UNBEHAUM, 2004, p. 79).

Remetendo-se a Scott (1995), Vianna e Unbehaum (2004, p. 80) advertem que “o gênero constrói a política e a política o gênero”. Nessa relação de poder, o currículo torna-se uma das ferramentas fundamentais, quando reconhecemos que “a educação e o currículo estão profundamente implicados em relações de poder que dão à teorização educacional seu caráter fundamentalmente crítico” (MOREIRA, 1999, p.28).

Ao se referir às relações de gênero Magalhães (2010, p. 88), afirma que essas “[...] precisam vir à tona, não somente como valor gnosiológico, mas, sobretudo, para torná-las evidenciadas e enfrentadas, visando a superação de aspectos de uma dada realidade que ainda estão incidindo sobre a formação, sobre a transmissão geracional para os ‘novos’ jovens”. O modo como os/as jovens estudantes vivem sua masculinidade ou feminilidade, ou seja, sua identidade de gênero interfere no seu cotidiano, refletindo suas ações no espaço público e privado.

Envolvidos/as por inúmeros dispositivos e práticas os/as aluno/as vão constituindo suas identidades, integrando nelas as marcas que confirmam e produzem as diferenças e hierarquias (LOURO, 2001). A produção dessas identidades e de suas emaranhadas relações advém de muitas instituições, de diversos espaços e instâncias. A escola<sup>201</sup> entra nessa trama por incidir, de maneira especial, na socialização dos papéis de gênero, contribuindo significativamente na configuração das identidades de gênero. Assim, o papel desempenhado pela escola tem uma função categórica para o tema que nos ocupa aqui.

Segundo Pupo (2008), a escola, muitas vezes, contribui para a manutenção dos sistemas de pensamentos e atitudes sexistas, historicamente construídos, que mantêm as mulheres marginalizadas e hierarquicamente submetidas a padrões masculinos. O pensamento científico androcêntrico, os conteúdos de ensino das diversas disciplinas, a linguagem, os procedimentos pedagógicos e padrões de relação entre professores/as e alunos/as contribuem para a manutenção do *status quo* feminino e masculino. Os/as jovens, nesse universo, vão construindo sua autoimagem interiorizando padrões de conduta discriminatória, difíceis de serem modificados posteriormente. “Precisamos trazer para o interior da escola as reflexões e discussões sobre os papéis que a sociedade atribui a cada sexo para que professores/as e alunos/as descubram as limitações a que estaremos sujeitos se nos submetemos aos estereótipos de gênero” (PUPO, 2008, p. 01).

Mediante o processo de socialização de gênero, com destaque especial para a família e escola, “as pessoas vão conformando uma identidade de gênero determinada e aprendem condutas, normas, costumes” (GARCIA, 2010, p. 243), que tem lugar ao longo da vida do ser humano. A instituição escola, por meio de um “aprendizado eficaz, continuado e sutil, imprime

---

<sup>201</sup> Para García (2010) é na socialização primária (família e entorno) que se adquire os elementos básicos da identidade de gênero. Na socialização secundária (interação dos indivíduos com a escola, meios de comunicação) confirma-se e legitima a assunção da identidade e descrição dos papéis preestabelecidos em função do gênero.

um ritmo, uma disposição física, uma postura nos sujeitos, produzindo identidades de gênero e sexuais, identidades de classe e de etnia, marcadas pela diferenciação e pela hierarquia” (LOURO, 2001, p. 87). As concepções culturais acerca do que devem ser homens e mulheres interagem com estruturas sociais, políticas e econômicas.

De acordo com a literatura, distintos estudos têm mostrado como nas escolas brasileiras os estudos sobre gênero são relevantes, quando se apresentam disparidades nos resultados de aprendizagens dos meninos e das meninas, além das diferenças de tratamento no âmbito social. Outra questão crucial é a de que no Brasil a profissão docente, com destaque para o ensino fundamental, é significativamente feminina. No entanto, proporcionalmente, as mulheres, ainda ocupam poucas relações de privilégio e poder no sistema. Para Carvalho (2007, p. 29), “Mulheres e sujeitos femininos ainda se encontram em situação de desvantagem social e desvalorização cultural o que requer o engajamento em práticas educativas problematizadoras e transformadoras comprometidas com a justiça e equidade de gênero”.

Para García (2010), o fato das mulheres de hoje terem obtido legalmente uma posição igualitária ao homem, não significa que a sociedade tenha assumido essa ideia. Os papéis sociais de ambos são diferenciados vindo a delinear as suas formas de vida. As pessoas se convertem em homem ou mulher em função do aprendizado de “representações culturais de gênero”. Assim, “o gênero, como sistema cultural, provém de referentes culturais que são reconhecidos e assumidos pelas pessoas” (GARCÍA, 2010, p. 240).

As palavras têm uma história, são “distintos os símbolos, significados e interpretações que se tem a respeito de determinados conceitos e relações. Ignorar esse caráter social e historicamente construído pode ser um grande equívoco quando trabalhamos com o conceito de gênero” (VIANNA, UNBEHAUM, 2004, p. 79).

Scott (1992, 1995) e Nicholson (2000), a partir das análises feitas por Vianna e Unbehaum, ressaltam que o cerne do conceito de gênero é “sair de explicações das desigualdades fundamentadas sobre as diferenças físicas e biológicas, afirmando seu caráter social, histórico e político” (VIANNA, UNBEHAUM, 2004, p. 78). Em síntese, as bases epistemológicas que sustentam a nossa compreensão de gênero e currículo podem ser assim consideradas: O conceito de gênero nos remete “à dinâmica da construção e da transformação social, aos significados que vão além dos corpos e dos sexos e subsidiam noções, ideias e valores nas distintas áreas da organização social” (VIANNA, UNBEHAUM, 2004, p. 79). Quanto ao currículo, assim afirma Costa (2001, p. 41), “o currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regido por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo”.

Tais discussões nos levam à compreensão de que “precisamos trazer para o interior da escola as reflexões e discussões sobre os papéis que a sociedade atribui a cada sexo para que professores/as e alunos/as descubram as limitações a que estaremos sujeitos se nos submetemos aos estereótipos de gênero” (PUPPO, 2008, p. 01). Precisamos formar professores/as que sejam capazes de lidar com os estereótipos, preconceitos e discriminações na escola e na sala de aula e fazer uma interlocução da prática pedagógica com o currículo escolar. “Ainda que os conflitos entre identidades e culturas sejam omitidos em diversos espaços, fazem-se aparentes e potencializadas em muitas instituições de convivência e sociabilidade” (FÉLIX, PALAFOX, 2009, p. 01).

### **O currículo escolar e a prática pedagógica do/a professor/a**

As diversidades se fazem presentes nos espaços escolares como inerentes à ação humana cultural e social encontrada na escola. Diversidades e pluralidades humanas, muitas vezes, e historicamente silenciadas no currículo escolar, assim como nas práticas pedagógicas adotadas na escola. Como as diferenças sexuais e de gênero que insistentemente vêm sendo homogeneizadas duramente com apelo de uma pedagogia universalista que, por assim ser, reforça normas e desigualdades (FILIPAK, MIRANDA, 2010, p. 01).

No campo das representações culturais, os/as jovens pelo complexo processo de transmissão e socialização, se tornam alvo. E a escola, entra como a reafirmadora de muitos dos estereótipos divulgados no mundo dos “iguais”. Assim enfatiza Louro (2001, p. 91): “Talvez sejam muitos sutis os jogos de poder que tecem os currículos, os programas, as normas ou as avaliações escolares, mas não podemos deixar de perceber o quanto estamos nele implicados/as”.

Nesse sentido, a partir das constantes práticas tidas, na maioria das vezes, como banais, a partir de gestos, de expressões ou até mesmo do próprio silêncio, constroem-se na escola lugares e destinos. (LOURO, 2001). A escola e o currículo, no processo de normalização dos sujeitos, pelas suas características e peculiaridades, embute “falsas” consciências, principalmente nas questões de gênero. Porém, por ser um “palco de contradições” onde confrontam diversos interesses sociais, pode vir a se tornar um espaço possível e importante, de desequilíbrio à tendência conservadora e reprodutora do *status quo*, representando um contraponto à massificadora política neoliberal (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Nesse aspecto, o currículo tem uma função primordial. Para Berticelli (2001, p.160), “a questão do currículo é a questão central que diz respeito àquilo que a escola faz e para quem faz ou deixa de fazer”. Discutir o currículo é debater perspectivas de mundo, de sociedade e de

ser humano. Dessa forma, procurar conhecê-lo ou refletir sobre ele pode ser útil para a compreensão das práticas escolares atuais, assim como das relações e interações (des)construídas e (re)construídas na escola. Para Silva (1990), um elemento social como a escola ou o currículo não transformará a sociedade, porém “melhorar a escola e o currículo já significa, por si só, transformar a realidade” (SILVA, 1990, p. 5).

Constatamos que a reflexão sobre a escola e o currículo escolar nos remete a uma série de questões de ordem política, econômica, social e cultural, traduzidas em grandes tensões e desafios. Nesse aspecto ganha papel de relevo a prática pedagógica do/a professor aliada à sua formação na perspectiva de gênero.

Segundo estudiosos de formação docente, a exemplo de Schon (2000); Zeichner, (2008) Azanha (2004), um dos grandes temas na formação dos/as professores/as para o século XXI é exatamente preparar professores/as para que desenvolvam um trabalho que valorize as diferenças sociais e culturais, respeitando o/a aluno/a em todas as suas dimensões. Para Torres Santomé (1986, p. 02) “o exercício da crítica e da investigação é algo que define a formação do/a professor/a e a função de seu trabalho”. Cabe ressaltar, nesse campo que, um dos fatores que podem facilitar ou dificultar o processo de formação dos/as professores/as está ligado às políticas públicas para a educação.

### **Socialização de gênero**

Recuperar o debate em torno da teoria da socialização, não é possível, como afirma Dayrell (2012). Para ele, “o jovem pode pertencer, simultaneamente, no curso da sua trajetória de socialização, a universos sociais variados, ampliando as suas referências sociais” (DAYRELL, 2012, p. 302). Nessa linha, Lahire (2002), afirma que os espaços de socialização são múltiplos, na sociedade atual, marcado por diversos atravessamentos. Tais reflexões permitem considerar que o processo de socialização dos/as jovens é resultante de confluências e sempre inconcluso. Nesse heterogêneo processo de socialização marcado por múltiplas variáveis, colocamos como eixo central, a escola e as questões de gênero. A noção de gênero é constantemente construída e reconstruída pelos/as jovens em suas interações. Com elas, os seus valores, referências, experiências, papéis, atribuições e normas de interação entre os sexos, etc.

Segundo Radl Phillipp (2010), a conduta de gênero corresponde a um processo de construção social, como aponta as características de diferenciação (psicológicas, sociais e culturais) entre os homens e as mulheres. Nesse sentido, a expressão relações de gênero representa a aceitação de que a masculinidade e a feminilidade “transcendem a questão da anatomia sexual, remetendo a redes de significação que envolvem diversas dimensões da vida

das pessoas. Comporta a permanente interdependência entre o biológico e o psicossocial em cada cultura específica” (TRAVERSO-YÉPEZ e PINHEIRO, 2005, P.148).

O gênero situa as pessoas no mundo, determinando, nos espaços de convivência cotidiana, as suas oportunidades, escolhas e trajetórias, influenciando, portanto, nas suas vivências e lugares de interesse. Para enfatizar essa questão, García (2010, p. 240) recorre aos estudos de Colás e Villaciervos, (2007, p.38), que afirmam:

El género es por tanto una representación cultural, que contiene ideas, prejuicios, valores, interpretaciones, normas, deberes, mandatos y prohibiciones sobre la vida de las mujeres y de los hombres. Las personas se convierten en hombres y mujeres en función del aprendizaje de representaciones culturales de género que rigen, no solo, su constitución genérica, sino también El carácter de las relaciones que, unos y otras mantienen en diferentes esferas sociales.

É certo, que um conjunto de crenças traz implícito uma dicotomia de traços de personalidades, papéis, características físicas e ocupações que se associam ao homem e à mulher. Para Scott (1995, p. 86), “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e o gênero; é uma forma primária de dar significado às relações de poder”.

### **Considerações finais**

No seu conjunto, a proposta de trabalho apresentada se encontra sujeita a alterações, complementos e revisões no transcorrer do trabalho de campo. O delineamento dos estudos envoltos no diálogo da juventude, gênero e escola apresenta uma relevante contribuição para a reflexão e até mesmo desconstrução de algumas concepções vigentes. Ao mesmo tempo, teremos a oportunidade de compreender os jovens e as formas em que elaboram as suas visões de mundo. De acordo com Carvalho (2007), necessário se faz desenvolver pesquisas que proporcionem abrir espaços para a importância dos estudos de gênero nas análises das muitas dimensões das experiências juvenis, como a sociabilidade, a religiosidade, projetos de vida, entre outros. Por fim, para Louro (2001), gênero continua sendo uma ferramenta conceitual, política e pedagógica central quando se pretende colocar em xeque formas de organização social vigente como as hierarquias e desigualdades vigentes.

Que essas questões não sejam vistas unicamente como prerrogativa dos/as docentes e escola, mas como uma questão de todos nós.

### **Referências bibliográficas**

- ABRAMO, H. W. BRANCO, P.P.M. (Org.) Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005.
- AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. Educação e Pesquisa. São Paulo, USP, v. 30, n. 02, maio/ago., 2004.
- BERTICELLI, I. A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, M. V. (Org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BRITO, R.S - Masculinidades, raça e fracasso escolar: narrativas de jovens na educação de jovens e adultos em uma escola pública municipal de São Paulo. Tese de Doutorado/FE/ USP, S. Paulo, 2009.
- CARRANO, P. Identidades culturais juvenis: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, A. CANDAU, V. (Orgs). Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- \_\_\_\_Juventudes e cidades educadoras. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- \_\_\_\_Os jovens e a cidade: identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas, Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- CARVALHO, M. P. de. Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993-2007): um estado da arte. IN: Revista Pro-Prosições, v.23, nº 1, Campinas, jan./abril 2012.
- \_\_\_\_Lendo as relações de gênero e intervindo nas práticas culturais e educativas para construir a equidade de gênero. Resumos ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Caxambu – MG, 2007.
- \_\_\_\_Sucesso e Fracasso Escolar: uma questão de gênero. In: Educar para a igualdade: Gênero e educação escolar. São Paulo, Coordenadoria Especial da Mulher, 2004.
- DAYRELL, J. Juventude, Socialização e Escola. In DAYRELL et al (org.) Família, Escola e Juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- \_\_\_\_A escola 'faz' as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In Revista Educação & Sociedade, n. 100, 2007.
- \_\_\_\_A escola como espaço sócio-cultural. In DAYRELL, Juarez (org.) Múltiplos olhares sobre educação e cultura. BH: UFMG, 1996.
- FILIPAK, A, MIRANDA, T. L. Política Pública de Formação de Professoras/es em Gênero, Diversidade Sexual e Relações Etnicorraciais: entre o poder da escola e a escola do poder. Anais do I Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas, UEL, 24 e 25 de junho de 2010.
- GARCÍA, Maria Josefa Mosteiro. Los estereotipos de gênero y su transmisión a través del proceso de socialización. In: RADL PHILIPP (org.) Investigaciones actuales de las mujeres y

- Del gênero. Universidade de Santiago de Compostela: Servizo de publicacións e Intercambio Científico, 2010.
- LAHIRE, B. Homem Plural: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LEÃO, G. DAYRELL, J. T. REIS, J. B. Jovens Olhares Sobre a Escola do Ensino Médio. Cad. Cedes, Campinas, v. 31, n. 84, maio/ago. 2011.
- LOURO, G. FELIPE, J. GOELLNER, S. Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- LOURO, G. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M. (Org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- \_\_\_\_ Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MAGALHÃES, Livia D. Rocha. Gênero, participação laboral, educacional y procesos formativos. In: RADL PHILIPP (org.) Investigaciones actuales de las mujeres y Del gênero. Universidade de Santiago de Compostela: Servizo de publicacións e Intercambio Científico, 2010.
- MEYER, Dagmar Stermann. Gênero e Educação: teoria e política. In. Louro, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Viladre. Corpo, Gênero e sexualidade – um debate contemporâneo. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MOREIRA, Antônio Flávio B. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1999.
- PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 5/6, 1997.
- PEREZ GÓMEZ, Angel I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: PÉREZ GÓMEZ, A. I.; SACRISTÁN, J. Gimeno (orgs.). Compreender e Transformar o Ensino. Porto Alegre, Artmed, 1998.
- PUPPO, K. Questão de Gênero na E. Programa ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade. USP-SP, 2008.
- RADL PHILLIPP. Rita. Derechos Humanos y Género. **Cadernos Cedes**, vol.30, n.81, São Paulo: Cortez, Campinas, maio/agosto 2010.
- ROHDEN, F. Gênero, Sexualidade e Raça/Etnia: Desafios Transversais na Formação do Professor, cadernos de pesquisa, v. 39, n.136, jan/abril, 2009.
- SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, 2000.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, V. 20, n.02, 1995.

SILVA, T. T. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, maio 1990.

SPOSITO, M. Ação Coletiva, Cultura e Juventude no Brasil: Considerações Preliminares. In: DAYRELL et al (org.) Família, Escola e Juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

\_\_\_\_ Transversalidade no estudo sobre jovens no Brasil: educação, ação coletiva e cultura. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n.especial, 2010.

\_\_\_\_ Indagações sobre as relações entre juventude e a escola no Brasil: institucionalização tradicional e novos significados. JOVENes, Revista de Estudios sobre Juventud, ano 9, n. 22, México, jan/junho 2006.

\_\_\_\_ Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P.(Org.). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005.

\_\_\_\_ Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. Revista Brasileira de Educação, 1999.

\_\_\_\_ M. Estudos sobre a juventude em educação. In: Revista Brasileira de Educação, Juventude e Contemporaneidade n. 56, SP: ANPEd, 1997.

TRAVERSO-YÉPEZ. M. PINHEIRO. V. (Org.) Socialização de gênero e adolescência. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, jan./abril 2005.

TORRES SANTOMÉ, J. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 4, jan./fev./mar./abr. 1986.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. In: Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, jan./abril 2004.

ZEICHNER, K, M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. Educação e Sociedade, Campinas, v. 29, n. 103, maio/ago. 2008.