

Prospectiva (Frutal-MG).

Juventudes e sociedade no Brasil: estudos transdisciplinares [Volume 3].

Otávio Luiz Machado (Org.).

Cita:

Otávio Luiz Machado (Org.) (2016). *Juventudes e sociedade no Brasil: estudos transdisciplinares [Volume 3]*. Frutal-MG: Prospectiva.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/editora.prospectiva.oficial/49>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pVe9/qdV>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Otávio Luiz Machado (Org.)



**Juventudes e sociedade no Brasil
volume 3**



Otávio Luiz Machado (Org.)

**Juventudes e sociedade no Brasil: estudos
transdisciplinares**

Volume 3

**Sociologia da Juventude
Diversidade e práticas educacionais inclusivas
Desafios sociais para as juventudes**

**Frutal-MG
Editora Prospectiva
2016**

Copyright 2016 by Editora Prospectiva

Capa: Editora Prospectiva

Capa: Jéssica Caetano

Revisão: Os autores

Edição: Editora Prospectiva

Editor: Otávio Luiz Machado

Assistente de edição: Jéssica Caetano

Conselho Editorial: Antenor Rodrigues Barbosa Jr,
Flávio Ribeiro da Costa, Leandro de Souza Pinheiro,
Otávio Luiz Machado e Rodrigo Portari.

Contato da editora: editorapropectiva@gmail.com

Página:

<https://www.facebook.com/editorapropectiva/>

Telefone: (34) 99777-3102

Correspondência: Caixa Postal 25 – 38200-000
Frutal-MG

Juventudes e sociedade no Brasil: estudos transdisciplinares (volume 3) / org.
Otávio Luiz Machado. – Frutal: Prospectiva, 2016.
405 p.

ISBN: 978-85-5864-053-4

I. Juventudes – aspectos sociais.

I. Machado, Otávio Luiz Machado.

SUMÁRIO

Apresentação.....	07
Introdução.....	08
SOCIOLOGIA DA JUVENTUDE.....	09
O estrutural-funcionalismo e a concepção sociológica de juventude	
Luís Antonio Groppo.....	10
DESAFIOS SOCIAIS PARA AS JUVENTUDES.....	59
Ser ou não ser? - eis a questão: a tensão entre os processos de assujeição e as possibilidades de singularização de jovens moradores de favela do Rio de Janeiro	
Luana Almeida de Carvalho Fernandes.....	
Juventude, Drogas, Violência: o papel dos pais, da escola e das autoridades judicial e governamental.	
Maria Lizabete de Souza Pova e Juliana Alves de Araújo Bottechia.....	01

Violência e condições de vida de jovens pobres
Fabrícia Pavesi Helmer e Raquel de Matos Lopes
Gentili.....01

**Juventudes, uso de drogas e famílias: a inadiável
demanda por um trabalhar em rede**
Walesson Gomes da Silva.....01

**Plantô, cresceu e griô! Os biomas da juventude no
esporte**
Edmar Fonseca das Neves.....01

A Vitimização Homicida da Juventude no Brasil
Divino de Jesus da Silva Rodrigues e Sônia
Margarida Gomes Sousa.....01

**A QUESTÃO DA DIVERSIDADE, DAS PRÁTICAS
EDUCACIONAIS INCLUSIVAS E DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....275**

**Artes visuais & inclusão: Ensino inclusivo de
artes visuais em João Pessoa – PB**
Robson Xavier da Costa, Jacqueline Alves Carolino,
Márcio Soares dos Santos, Rosangela Xavier da
Costa, Julie Alexandra Vieira de Lima, Maria das

Graças Leite de Souza, Miriam Carla Machado,
Patrícia Oliveira Silva, Shirley Moreira Tanure,
Viviane dos Santos Coutinho e Rayssa Claudino de
Melo.....276

**Os jovens, a comunicação e a inclusão de surdos:
uma proposta de libras e a arte**

Flavia Neves de Oliveira Castro, Nadja Maria
Mourão e Marília de Fátima Dutra de Ávila
Carvalho.....311

**O fazer artístico como mecanismo de inclusão da
juventude, sob uma perspectiva de raça**

Carolina Câmara Pires, Cláudia Regina Martins
Magalhães do Nascimento e Gabriel Cerqueira Leite
Martire.....346

**A questão das relações étnico-raciais na escola: a
formação das juventudes para a convivência na
diversidade**

Otávio Luiz Machado.....398

APRESENTAÇÃO

A primeira publicação coletiva empreendida pelo grupo de pesquisa “Juventudes, Sociedades e os Dilemas da Formação Humana” da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) veio num momento político e econômico sensível do nosso País, cuja conjuntura afeta de sobremaneira as nossas juventudes.

Como reunimos um conjunto de pensadores e pensadoras que se interessam em debater uma determinada temática, então podemos dizer que as nossas preocupações não podem deixar de dar respostas para as expectativas, sentimentos, sonhos, perspectivas e atitudes juvenis, o que significa dizer que continuar estimulando novos estudos poderá dar novas contribuições para que as múltiplas exigências sociais possam ser consideradas.

As mais diversas contribuições recebidas para os primeiros volumes da coletânea **Juventudes e sociedade no Brasil: estudos transdisciplinares** nos dão novamente a certeza de que os estudos sobre as juventudes ganharam um espaço significativo na produção acadêmica brasileira. Boa leitura!

Prof. Otávio Luiz Machado (UEMG)

INTRODUÇÃO

A finalização dos três primeiros volumes da coletânea **Juventudes e sociedade no Brasil: estudos transdisciplinares** é feita com o sentimento de dever cumprido, pois numa única chamada pública tivemos contribuições que puderam se desdobrar em três volumes e em partes que se completam.

A discussão da **Sociologia da Juventude** continua firme por autores que são verdadeiras fontes de sabedoria e generosidade quando participam de esforços coletivos para contribuir com novos trabalhos na temática das juventudes. Uma parte da coletânea que trouxe abordagens muito interessantes e importantes foi **diversidade e práticas educacionais inclusivas**, o que traz um novo olhar e novas formas de discutir nossa temática com resultados muito satisfatórios. Ao pensar em nomear uma parte intitulada **desafios sociais para as juventudes**, então quis agregar textos com enorme possibilidade de pensar as juventudes dentro de questões sociais que merecem ser desafiadas ou superadas. Que consigamos ir além e mais além nesse esforço coletivo! Boa leitura

O Editor

SOCIOLOGIA DA JUVENTUDE

O ESTRUTURAL-FUNCIONALISMO E A CONCEPÇÃO SOCIOLÓGICA DE JUVENTUDE

Luís Antonio Groppo¹

RESUMO: A constituição de uma importante concepção sociológica de juventude, oriunda do estrutural-funcionalismo, é analisada. Esta concepção, que trata a juventude como um conjunto de grupos sociais formados por indivíduos com idades semelhantes e que teriam a incumbência de orientar esses sujeitos em sua transição à idade adulta, teve grande influência e ainda é uma das referências quando se pesquisa e discute sobre os jovens. Entretanto, outra tradição sociológica, em torno da Escola de Chicago, desenvolveu outras concepções de juventude e socialização que seriam recuperadas mais recentemente pela sociologia, nas quais os jovens são sujeitos ativos de sua própria socialização.

Palavras-chave: juventude. estrutural-funcionalismo. Escola de Chicago. sociologia da juventude.

Introdução

O objetivo desse artigo é analisar, por meio de revisão bibliográfica, a constituição de uma

¹Unifal-MG (Universidade Federal de Alfenas), Instituto de Ciências Humanas e Letras. Alfenas/MG. Brasil. CEP 37130-000. Email: luis.groppo@gmail.com.

importante concepção sociológica de juventude, a qual adquiriu com o estrutural-funcionalismo uma conformação que teve grande influência e ainda é uma das referências – apesar de muitas contestações – quando se pesquisa e discute sobre os jovens. Essa concepção trata a juventude como um conjunto de grupos sociais formados por indivíduos com idades semelhantes e que teriam a incumbência de orientar esses sujeitos em sua transição à idade adulta.

Por sua constituição se dar nos primórdios da sociologia da juventude e servir de referência para a constituição de outras correntes teóricas desse campo - mesmo que na qualidade de concepção a ser criticada e superada -, denomino-a aqui de concepção tradicional de juventude. As teorias que contribuem para sua afirmação e sua consolidação são, nesse sentido, aqui chamadas de teorias tradicionais de juventude. No campo estrito da sociologia, destacam-se as pesquisas sobre grupos juvenis feitas no interior da Escola de Chicago, na primeira metade do século passado, e aquelas orientadas pelo estrutural-funcionalismo, em meados desse mesmo século. O trabalho pretende analisar se e como estas tradições participaram da construção dessa concepção tradicional ou clássica de juventude, aquela que relaciona a juventude com a socialização tratada

como “a imposição de padrões sociais à conduta individual” (BERGER; BERGER, 1977, p. 204).

Pais (1990) prefere chamar estas teorias da juventude de “corrente geracional”, incluindo entre elas também a teoria das gerações de Mannheim. Segundo Pais, esta corrente sociológica trata a juventude como um conjunto social de indivíduos em uma mesma fase da vida, privilegiando seus aspectos mais homogêneos e uniformes. Por sua vez, o termo teorias tradicionais da juventude – aqui proposto - inclui a Escola de Chicago (não discutida por Pais) e exclui Mannheim. As teorias tradicionais são consideradas como discursos sociológicos que, na primeira metade do século XX, participaram da construção do conceito sociológico “clássico” de juventude, que se firmou em torno da proposta estrutural-funcionalista e sua noção de socialização que privilegiava o que Pais (1990) chama de “socialização contínua”, ou seja, a socialização dos jovens segundo os valores da geração mais velha. Ou seja, uma proposta que privilegiava a continuidade e a integração social, tendendo a considerar os conflitos e descontinuidades entre gerações como disfunções no processo de socialização.

Outras teorias da juventude se constituíram, desde então, na sociologia, bem como outras

concepções sobre socialização, algumas já durante o auge da corrente estrutural-funcionalista, como a de Mannheim – que privilegia a descontinuidade entre as gerações, ainda que também conceba a juventude de maneira homogênea e uniforme. (PAIS, 1990). Entretanto, parte relevante das políticas sociais relacionadas à juventude, bem como dos discursos correntes na vida social, recebe grande influência dessa concepção tradicional de juventude, o que ajuda a justificar esse trabalho.

Mais uma justificativa, para esse esforço de revisar parte da produção acadêmica sobre os jovens nos primórdios da sociologia da juventude, é o fato de que outras possibilidades existiram no interior dessas teorias tradicionais de juventude, que apontavam para uma distinta noção de socialização e uma diferente descrição do modo como ela se dava no interior dos grupos juvenis. Tais possibilidades estiveram mais presentes na Escola de Chicago que, entretanto, tendeu a se eclipsar diante da hegemonia do estrutural-funcionalismo de Talcott Parsons. Como se argumentará, o estrutural-funcionalismo é quem orientará a cristalização da concepção tradicional de juventude, estritamente relacionada a uma noção de socialização que tende a concebê-la como um processo social de “mão única”, e que

tende a interpretar a resistência dos corpos e coletivos juvenis como “disfunção” ou anomia. Contudo, mesmo no interior do estrutural-funcionalismo, em especial na obra de S. N. Eisenstadt, foram cultivadas algumas interessantes ideias que contribuíram para a crítica da concepção tradicional. Conhecer essas vozes dissonantes no interior dessas teorias contribui para entender melhor a trajetória não-linear e conflituosa da constituição da sociologia da juventude – no que, na verdade, ela não se distingue da sociologia e das ciências sociais em seu conjunto, nem das ciências em geral.

A juventude como categoria social

Como preâmbulo a essa análise das obras da sociologia da juventude dita tradicional, cabe explicitar a concepção de juventude que aqui se adota: a juventude é uma categoria social e histórica. É preciso, antes, relacionar a sociologia com outras ciências que também têm algo a dizer sobre os sujeitos jovens. Cada uma, inclusive, tem sua própria denominação para o que seria essa fase da vida. As ciências biomédicas, ao destacar as transformações biológicas que encerram a infância, cunharam a noção de puberdade. A psicologia, destacando o

desenvolvimento da personalidade dos indivíduos, busca descrever os elementos específicos desse momento, que costuma ser expresso pelo termo adolescência. (REZENDE, 1989).

A sociologia, por sua vez, costuma fazer uso do termo juventude quando se refere a esses mesmos sujeitos flagrados pela medicina e psicologia. Também pode fazer uso do termo adolescência, com sentido diverso do da psicologia, como sinônimo de juventude, ou então de modo subsidiário, descrevendo o primeiro momento da juventude. (MELUCCI, 1997).

De modo provisório, tentando dar conta do que seria elemento comum nas diversas definições de juventude usadas pela sociologia ao longo do século XX e XXI, podemos considerar a juventude como uma fase da vida social que é caracterizada por um *status* social com independência relativa em relação ao núcleo familiar original e por menor autonomia diante das instituições sociais para além das familiares. Ela se distingue da infância por ter um *status*, ou grau de prestígio social, maior. E se distingue da maturidade pelo menor prestígio social, o que significa menores direitos diante do mundo público e relativa dependência do núcleo familiar. A noção sociológica de juventude como *status* ou

posição social (PEREGRINO, 2011) relaciona a condição juvenil a estruturas de privilégios e deveres socialmente reconhecidos (CASTRO, 2013).

A juventude é, na sociologia, uma categoria social e histórica. Categoria que é social pelo fato de fazer parte da estrutura social, de formar grupos ou coletivos de sujeitos assemelhados pelo *status* etário intermediário. Também é uma categoria social por fazer parte do imaginário social, como símbolo. Nos termos de Durkheim (2000), ela é uma representação social, um conjunto de atribuições – ora positivas, ora negativas – criadas por uma coletividade e associadas à condição juvenil. (PAIS, 1990).

A juventude é, na sociologia, também uma categoria histórica. É que a juventude, concretamente, como representação social e como grupo etário, não é reconhecida ou formada em todas as sociedades. Quando existe, a juventude opera de modos diferentes, conforme a sociedade em que vigora e até mesmo conforme o grupo específico ou classe social. A juventude é uma categoria histórica, enfim, porque é sujeita a transformações e metamorfoses, a ponto de poder desaparecer quando dada sociedade se reconfigura – como na passagem das sociedades antigas às medievais, no mundo europeu.

Nesse sentido, a idade, por si só, não define a condição juvenil. A modernidade desejou criar marcadores objetivos, fundamentados em um suposto curso natural da vida, de caráter universal, que estabeleceria claramente as fronteiras entre as categorias etárias. Desse modo, ela criou uma sociedade que fez a “cronologização do curso da vida”. Tais marcadores definiam os limites etários do público a ser atendido pelas instituições destinadas a lidar com cada categoria etária: família, creche, orfanato, escola, quartel, universidade, abrigo, asilo etc. - no que teria sido a “institucionalização do curso da vida”. Ambos os processos, cronologização e institucionalização do curso da vida, especialmente em relação à juventude, parecem ter entrado em colapso, ao menos desde o final do século passado, regredindo mesmo nos locais e grupos sociais em que pareciam ter se efetivado como práticas sociais. Mas seus marcadores e anseios continuam fortes no imaginário social, como parte das representações coletivas que pretendem orientar as atitudes dos sujeitos e que são usadas para avaliar as situações. (DEBERT, 1999).

Na primeira metade do século XX, na Europa e Estados Unidos, a sociologia da juventude tendeu a conceber a juventude como o momento do curso da

vida em que os sujeitos eram submetidos ao processo da socialização secundária. (BERGER; LUCKMAN, 1979). Essa sociologia também destacou o caráter transitório da condição juvenil, pois que os jovens estariam destinados a ingressar na maturidade. Por tentar flagrar a socialização dos jovens como um processo heterodigirido e homogêneo, como se demonstrará, a concepção tradicional de juventude ainda estava relativamente presa a noções que naturalizavam a juventude e universalizavam os grupos juvenis, oriundas da própria biomedicina e das psicologias.

Posteriormente, em especial pelo esforço de desnaturalizar a categoria juventude e de reconhecer a pluralidade dos modos de ser jovem, desenvolveram-se outras concepções sociológicas sobre a juventude. A segunda metade do século XX iria desenvolver de modo mais característico teorias “críticas” - tomando de empréstimo os termos usados por Silva (2010) para descrever as teorias do currículo. As teorias críticas não contestam uma ideia básica da sociologia funcionalista: os grupos juvenis como abrigo da socialização secundária. Mas contestam os sentidos tradicionais dessa vinculação dos indivíduos à estrutura social. Entre essas teorias, as de Karl Mannheim, que valoriza o potencial de

transformação social contido nos grupos juvenis (ao invés de manutenção e transmissão da ordem social), e os estudos culturais em sua fase inicial, que relacionam a condição juvenil com a estrutura de classes sociais (ao invés dos aspectos homogeneizadores das instituições sociais destinadas a socializar os jovens, como as escolas). (MANNHEIM, 1982, HALL; JEFFERSON, 1982). Desde o final do século XX, diversas teorias encaminham a sociologia da juventude para uma maior relativização da proposição tradicional (a juventude como transição à vida adulta, por meio da socialização secundária). Tomando novamente de empréstimo os termos de Silva (2010), tratam-se de teorias “pós-críticas” sobre a juventude. Algumas delas, informadas pelo pós-estruturalismo e pós-modernismo, tenderam a negar a permanência ou a validade da estrutura das categorias etárias, como parte da avaliação de que transitávamos à pós-modernidade, como as tese da desinstitucionalização do curso da vida (DEBERT, 1999), da “juvenilização” da vida (BAUDRILLARD, 1972) e do tribalismo (MAFFESOLI, 1987). Outras, entretanto, relativizaram a concepção de socialização e de categorias etárias, oriundas da dita “primeira modernidade”, propondo que as juventudes

contemporâneas efetuavam múltiplas e ativas socializações. (DUBET, 1998, DAYRELL, 2003, PAIS, 1993).

Escola de Chicago, pragmatismo e interacionismo simbólico

Relevantes pesquisas sobre jovens e grupos juvenis aconteceram no interior de uma importante tradição sociológica norte-americana, que iria ser injustamente ignorada por Talcott Parsons quando elaborou sua teoria estrutural-funcionalista. Essa tradição encontrou acolhida na Universidade de Chicago, especialmente na primeira metade do século XX, oriunda de filósofos e pesquisadores que criaram o pragmatismo desde o final do século anterior: Charles Sanders Peirce, William James e John Dewey (JOAS, 1999).

Apesar de importantes diferenças entre seus criadores, pode-se dizer que a base comum do pragmatismo é a intenção de desenvolver um expediente ou “método” para abordar os problemas, como meio de vencer uma dificuldade ou conseguir bom êxito em algo, que tem sua utilidade prática mas também é uma regra ou fórmula para “lidar com questões que demandam uma solução”. (KINJUCHI,

2007, p. 215). Fundamentalmente, a filosofia pragmatista nega-se a abordar os problemas – seja de conhecimento científico ou práticos – a partir de um valor superior ou universal, ou negando qualquer tipo de pressuposto – como faz a filosofia de Descartes. Antes, parte de valores, supostos, princípios ou fundamentos que, em dado contexto, têm a capacidade de permitir a compreensão, pela coletividade, de dada situação, orientando a ação nesse contexto. Não se trata de um indivíduo solitário que, por meio da dúvida radical, chega à certeza inicial sobre sua própria existência graças à faculdade do pensamento, como quer Descartes. Trata-se, antes, de uma coletividade em busca da verdade, que duvida de algo concreto e pré-existente, a partir do qual busca construir algo melhor. (JOAS, 1999).

Desta corrente filosófica surgiu uma tradição de pesquisa em psicologia social e sociologia, elaborada sobretudo pela chamada Escola de Chicago, em torno de autores como John Dewey, Charles Cooley, William Thomas e George Mead.

Outro rebento do pragmatismo nas ciências sociais é o interacionismo simbólico, termo cunhado no final dos anos 1930 por Herbert Blumer. O interacionismo simbólico valoriza, sobretudo a

interação social, privilegiando o caráter simbólico da ação social. (CARVALHO; BORGES; RÊGO, 2010). Pesquisas de campo como a de William Foot-Whyte (2005) e A. B. Hollingshead (1968) devem muito a essa abordagem microssociológica, que considera as relações sociais como algo aberto e subordinado ao reconhecimento contínuo pelos indivíduos em interação. Mas o programa de Blumer não dê conta de todo o espectro teórico e metodológico dessas duas pesquisas em particular, muito menos de todas as possibilidades desenvolvidas pela Escola de Chicago, especialmente os estudos em sociologia urbana.

Antes de Blumer, a Escola de Chicago já tinha desenvolvido importante tradição de pesquisas em sociologia urbana, em torno da chamada ecologia humana de Robert Park e Ernest Burgess e outros empenhos teóricos e metodológicos. Dentro desta tendência, destaca-se a pesquisa de Frederic Milton Trasher (1964), “The gang”. Trasher, em tese defendida em 1936, pesquisou mais de 1300 gangues da grande cidade norte-americana, Chicago. Destaca-se na investigação a localização das gangues no corpo da cidade, a saber, nas franjas da cidade, nos seus “cinturões pobres e outras áreas intersticiais”. Essas gangues, formadas por jovens que se

conheciam desde a infância e que viviam nas “porções congestionadas e desorganizadas da cidade”, também eram grupos socialmente intersticiais, formados sobretudo pelos filhos de imigrantes, pouco ou mal integrados na sociedade norte-americana. As gangues eram hostis entre si, especialmente entre aquelas formadas por nacionalidades que já eram rivais na Europa. Trasher afirma que seria possível evitar que os jovens fossem atraídos pelas gangues por meio da normalização do funcionamento de instituições socializadoras, como escola, família e igreja. Aqui, adota-se o recurso à lógica “normal/patológico”, que seria a marca do funcionalismo e estrutural-funcionalismo, mas que fora elaborada já no século XIX por Émile Durkheim como fundamento explicativo inspirado na biologia.

A pesquisa de A. B. Hollingshead (1968) aborda uma pequena cidade norte-americana, em vez da grande Chicago. Foi publicada como “Elmtown's Youth”, em 1949, a partir de tese de doutorado defendida na Universidade de Chicago. O principal mote da obra é contrapor-se aos pressupostos da psicologia da adolescência de G. Stanley Hall (1937). Ou seja, Hollingshead quer contestar que a adolescência é, natural e universalmente, momento de agitação e tensão. Esse mote também esteve

presente no maior best-seller da antropologia norte-americana, “Coming of age in Samoa”, de Margareth Mead, de 1928. (MEAD, 1928). Mas enquanto Margareth Mead busca comprovar que as concepções de adolescência elaboradas pela psicologia e psicanálise, incluindo a de Stanley Hall, não teriam necessariamente validade fora do mundo moderno e ocidental, Hollingshead busca demonstrar que mesmo no interior da sociedade norte-americana tais noções são bastante relativas, até mesmo contestáveis.

Hollingshead demonstra uma forte associação entre os comportamentos dos jovens e as posições sociais ocupadas por suas famílias na estrutural social ou de *status* na comunidade. Portanto, a determinação do comportamento social do jovem seria muito mais social do que bio-psicológica. As instituições com forte atuação na infância – família, vizinhança e igreja – compostas por pessoas da mesma classe social, teriam muito maior poder na formação da identidade do jovem e maior influência sobre o seu comportamento. Adiantando-se em vários anos às teorias “classistas” sobre a juventude - como as denomina Pais (1990), mais fortes a partir dos anos 1960, Hollingshead afirma que não havia uma juventude uniforme ou homogênea naquela

comunidade pesquisada.

Finalmente, nesta tendência, deve ser citada a pesquisa de William Foot-Whyte (2005), publicada em 1943, a respeito dos grupos juvenis formados por filhos de imigrantes italianos, habitando uma área degradada de Boston: “Street-corner society”, a “sociedade de esquina”. Foot-Whyte, que não é exatamente um autor da Escola de Chicago, mas cuja obra dialoga com esta tradição, era um jovem recém-graduado que durante quatro anos conviveu com os jovens da periferia de Boston. Ele radicalizava, agora em meio urbano, moderno e “ocidental”, a experiência da observação participante tão bem desenvolvida pela antropologia ao menos desde Malinowski. Boa parte do livro descreve as relações internas dos grupos juvenis. O autor não acata a tese, presente na própria “A Gang” de Trasher, de que essas periferias eram o reinado da “desorganização”. Ao contrário, intensas e densas relações e interações sociais marcavam e organizavam a vida cotidiana de jovens e adultos. O livro narra com vivacidade tais interações e apenas em sua parte final busca algumas generalizações, mas sempre com muitos exemplos, a respeito, por exemplo, da estruturação interna do grupo, das relações entre os membros e do papel do líder.

Há um contestável teorização de Trasher sobre as gangues de Chicago, e pouca preocupação com generalizações teóricas em Foot-Whyte e Hollingshead – que, ao contrário, focam as interações sociais específicas de comunidades bem definidas e evitam afirmações por demais abrangentes. Entretanto, essas e outras pesquisas tendo jovens e grupos juvenis como “objeto” de estudo, abrigadas na tradição cultivada pela Escola de Chicago, têm como destaque seu vigor metodológico, e por isto merecem um lugar cativo sobre as estratégias de pesquisa sociológica com jovens. Mas, como se verá no item a seguir e nas considerações finais, também há um interessante legado desta Escola no que se refere à socialização e às interações no interior dos grupos juvenis.

Estrutural-funcionalismo

A Escola de Chicago lidou de maneira própria com a noção de socialização, especialmente Foot-Whyte. Foot-Whyte parece ter adotado a perspectiva defendida pelo interacionismo simbólico, centrando-se na “compreensão do modo como os indivíduos interpretam os objetos e as outras pessoas com as quais interagem e como tal processo de interpretação

conduz o comportamento individual em situações específicas” (CARVALHO; BORGES; RÊGO, 2010, p. 148). No interacionismo simbólico, a socialização é interpretada desde um ativo papel do indivíduo, no interior de pequenos grupos e suas interações face-a-face, em vez de centrar-se em uma etérea influência do “sistema social”, da “consciência coletiva” ou da “estrutura social” que parece atingir em via de mão única os sujeitos, transformados em mero objeto da obra socializadora da grande, anônima e distante sociedade.

Essa outra concepção de socialização, inaugurada por Émile Durkheim quando, por exemplo, afirma ser a educação a “socialização metódica das novas gerações” pelas gerações mais velhas (1978, p. 41), será assumida classicamente pela sociologia em geral e pela sociologia da juventude em específico, declaradamente a partir do estrutural-funcionalismo. (PERALVA, 1997).

As pesquisas de Trasher e Foot-Whyte lidaram com grupos juvenis diferenciados dos grupos formalmente criados pelo Estado ou sociedade, ou seja, as classes escolares. Hollingshead abordou os grupos formais de jovens, mas com a intenção de demonstrar que a influência decisiva vinha dos grupos primários, etariamente heterogêneos, mas

sócio-economicamente homogêneos (família e vizinhança). O estrutural-funcionalismo continuará a tratar das chamadas “gangues” formadas por jovens que não frequentam as escolas secundárias ou delas se afastam. Trata-se do “outro lado” da moeda da socialização e da “normalidade”, na figura da delinquência real ou possível e da “disfunção”. Mas, sobre a socialização propriamente dita, ganha destaque a “sociedade adolescente” formada no interior das escolas secundárias, tema de pesquisa de James Coleman (1961) e de artigo do próprio Talcott Parsons (1968).

Nas pesquisas conduzidas pelo viés estrutural-funcionalista, ganham maior destaque as classes escolares e a cultura escolar secundária, acompanhadas de perto pelo interesse em grupos informais orbitando em torno da cultura escolar. Já para as pesquisas no interior da tradição da Escola de Chicago, quando havia sociedade e “cultura” juvenis, elas não eram escolares, mas dramatizadas nas ruas, nas “esquinas”.

A diferença de enfoque se explica pelas diferenças teórico-metodológicas e pelo contexto histórico. Do ponto de vista teórico-metodológico, o estrutural-funcionalismo atenta-se muito mais à ação integradora e seletiva do sistema social, sua

perspectiva é “macro”, a sociedade acima dos indivíduos, enquanto que a tradição da Escola de Chicago se interessa mais pelas interações face-a-face, o mundo social como construção dos indivíduos, a perspectiva “micro”. Uma rede institucional guiada pelo Estado, homogeneizadora e com função socializadora – as escolas – cabe melhor na concepção de juventude e socialização do estrutural-funcionalismo, sendo que aquilo que está fora desta rede ou que escapa, ainda que apenas em parte, de seus braços, é ao menos potencialmente disfuncional e desviante.

Quanto ao contexto histórico, na segunda metade do século XX é ainda mais notável nos Estados Unidos a consolidação de sistemas escolares fundamentais e médios (e também superiores), principalmente em comparação com outros países, mesmo que ditos “desenvolvidos”. Para boa parte dos jovens, sua juventude era vivida em instituições escolares. Aos poucos, as novas gerações oriundas dos imigrantes iam sendo também absorvidos por essas e outras instituições.

James Coleman, antes de seu famoso Relatório sobre o fracassado papel da educação escolar na ruptura da desigualdade social, apresentado em 1966 ao Congresso Norte-Americano, publicou *The*

Adolescent Society, em 1961. A obra foca o mundo social no interior das escolas secundárias (nosso atual Ensino Médio) dos Estados Unidos, pesquisando-as a partir da aplicação de questionários e entrevistas com estudantes de 10 escolas do estado de Illinois, em 1957 e 1958. (COLEMAN, 1961). Diversamente do estudo de Hollingshead (1968) – publicado quase uma década antes e focando estudantes secundaristas de uma pequena cidade – o que Coleman encontra nesse contexto não é a reprodução mais ou menos direta dos valores familiares e de classe social nas expectativas e atitudes dos jovens, mas sim uma “subcultura” adolescente.

Segundo Coleman, em uma sociedade industrial, em constante mudança, complexa e com grande diferenciação social, não bastaria a reprodução dos valores e ideais dos adultos para que se completasse a socialização dos indivíduos e a integração social. Seria necessária também a segregação por idade e um longo treinamento das crianças e jovens. Assim segregados, os jovens constituem seus próprios grupos, uma verdadeira “sociedade adolescente”, criação não esperada da instituição escolar. A partir dos questionários e entrevistas, percebe-se que os interesses e atividades gerais desses estudantes secundaristas giravam em

torno de carros, esportes, lazer, cinema, música, o que os jovens “populares” faziam e relações entre garotos e garotas, entre outros. O estudo se preocupa em conhecer melhor as características desta subcultura para seu uso melhor e mais consciente em favor dos objetivos da própria educação escolar – educação destinada a ser integradora e especializadora.

Os estudos de Parsons (1968) e Eisenstadt (1976) tendem a ser mais generosos com estes grupos informais de jovens secundaristas, já que identificam a contribuição deles na socialização dos jovens. Os grupos informais da chamada “subcultura adolescente” tinham adquirido esta função não tanto por uma ação consciente dos dirigentes políticos, mas antes pela própria sabedoria oculta do sistema social. Contudo, aspectos regressivos ou desviantes necessariamente aparecem, mas, desde que bem contidos, não significam um mau funcionamento generalizado dos mecanismos de socialização dos jovens. Tais aspectos regressivos eram, antes, sintomas de exigências maiores da sociedade ou indicativos de sua complexidade crescente.

Talcott Parsons, teórico dominante da sociologia em meados do século passado, sistematizador principal do estrutural-funcionalismo,

ele próprio escreveu um revelador texto sobre as classes escolares e os grupos informais que orbitavam a instituição escolar (PARSONS, 1968), em coletânea de pesquisas sobre a adolescência publicada em 1963. Escreve ele que as classes escolares na sociedade norte-americana de seu tempo tinham duas funções: a socializadora (em prol da absorção de ensinamentos gerais que capacitavam o bom desempenho do indivíduo quando adulto) e a selecionadora (distribuindo os “recursos humanos” dentro de uma sociedade adulta hierárquica e complexa). Se a socialização desenvolve responsabilidades e capacidades mais gerais que permitirão aos sujeitos desempenhar suas futuras funções sociais como adultos, a seleção é um agente de atribuição de *status*. Já no 3o ano do primário – que corresponderia hoje ao nosso 4o ano do Ensino Fundamental - se exerceria a função selecionadora, quando a professora e o diretor definiam se o destino da criança seria ou não a universidade, ao decidir qual era o tipo de escola secundária que o aluno deveria frequentar. O critério do desempenho escolar, medido pela consecução das tarefas dadas pela professora, era considerado como o elemento determinante nesta decisão, destacando-se a aprendizagem de conhecimentos e o componente

moral (critérios que, nesse momento, não se separam no processo de seleção, ao contrário do que se dará na escola secundária). Formalmente, não se herdava da família nenhuma distinção de papel social, exceto o de gênero.

Mas já se constituem grupos informais, sem supervisão adulta direta, de caráter muito voluntário e com acentuada segregação sexual. Tais grupos também exercem tarefas socializadoras: cultivam componentes igualitários das relações (diversos dos da família e da escola), preparando o sujeito para conviver, quando adulto, com outros de mesmo *status*; ativam a identificação com o papel desempenhado pelo sexo (em contraponto ao fato da escola ter classes mistas) e fazem a contenção de relações de tipo erótico com membros do sexo oposto, guardando-as para um momento mais apropriado. Entretanto, a cultura dos grupos informais, não apenas infantis, mas sobretudo os juvenis, tinham caráter ambivalente, já que refutavam o esforço escolar e valorizavam o antiintelectualismo, como uma espécie de protesto contra os adultos e seu poder.

Por sua vez, a escola secundária – nosso atual Ensino Médio - não realizava a seleção apenas pelo nível de capacidade demonstrada pelo estudante, mas

se preocupava sobretudo com a “diferenciação dos tipos qualitativos de aproveitamento” (PARSONS, 1968, p. 68): aos que terão baixo *status* social (cursando o ensino secundário que não levava à universidade), tratava-se de conduzir a diferentes categorias de trabalho; àqueles destinados a um alto *status*, de conduzir a diferentes rumos na universidade. Entre os que se destacavam pelo desempenho cognitivo, se destinariam funções específicas e mais técnicas. Aos que se destacavam pelo desempenho moral, funções mais difusas, mais sociais e humanas. Há um grande aumento das atividades extracurriculares organizadas pela própria escola – atletismo, clubes e associações – em que os estudantes com maior desempenho moral eram mais ativos, de modo que tais atividades colaboravam com a função seletiva da escola. Aparecem relações mais positivas entre os sexos fora da sala de aula. Enfim, uma maior estratificação entre os grupos informais. Essa cultura juvenil proeminente era, também para Parsons, a grande marca da escola secundária norte-americana.

A princípio, essa cultura juvenil parece ter aspectos “regressivos”, na visão de Parsons (1968), como o excesso de valor dado ao atletismo (que terá pouca utilidade na vida adulta), certa condição

“homossexual” das fortes amizades e relativa “irresponsabilidade” para com o sexo oposto. Mas se destacam suas funções, já que essa cultura juvenil é “um campo de experimentação de responsabilidades de ordem superior, de prática das relações humanas gentis sem imediata supervisão, e para aprender as conseqüências dos atos praticados” (p. 72), afora ser o lugar de especialização dos estudantes com melhor desempenho moral. Os jovens distribuem-se em torno desta cultura juvenil do seguinte modo: grande parte adequava-se de modo “médio” ou apropriado a ela, ou seja, desejava apenas ser um “bom rapaz” e se dispunha a assumir dadas responsabilidades em situações sociais informais; alguns tinham uma notável assimilação, os “líderes” ou “populares”; outros assumiam comportamentos “regressivos” (delinquência, irresponsabilidade e “comportamentos inaceitáveis”). A maioria dos jovens dos dois primeiros tipos chegariam a fazer experimentações que os levava perto da atitude “regressiva”, mas só uma minoria se firmaria nessa condição desviante e faria dela parte de sua personalidade e padrão de vida.

Para Parsons (1968), a delinquência assumida por alguns sujeitos não significava o fracasso geral do processo educacional. Ela era, antes, um sintoma

do aumento das exigências educacionais desta sociedade, o que levava a um fracasso ainda mais contundente aqueles indivíduos situados nas margens da sociedade e que não conseguiram realizar um mínimo dessas exigências educacionais. Por felicidade e sabedoria oculta do sistema social, a maioria dos estudantes, ou iam às universidades ou conquistavam bom *status* educacional não-universitário.

De modo pouco sutil, Parsons responsabilizava os fracassados por seu próprio fracasso e fazia da dita delinquência uma consequência desta derrota no sistema seletivo das escolas básicas. O conteúdo da delinquência parece uma versão deturpada e pervertida da cultura juvenil, ou uma vivência em tempo integral daquelas atitudes e valores regressivos desta cultura que, apenas incidentalmente são vivenciados pelos jovens “normais”.

Contudo, no próprio interior da corrente estrutural-funcionalista, outra explicação sobre a delinquência seria desenvolvida, por A. K. Cohen (1968). Segundo esse criminologista, discípulo de Parsons, a delinquência se explicava pela frustração de *status* de jovens das camadas baixas. Essa frustração levava a uma formação de reação, a saber, as gangues, quando os jovens recriavam a seu modo

as normas sociais e os objetivos da própria sociedade: a dignidade, por exemplo, era recriada como ganhar respeito dentro do grupo praticando atos de vandalismo, ato sem utilidade material aparente mas de grande valor simbólico diante dos pares.

Nessa nova interpretação estrutural-funcionalista da delinquência, de Cohen, não se trata tanto de corpos indisciplinados que seriam fáceis receptáculos de tradições patológicas oriundas do crime, como em David Matza (1968) ou mesmo em Talcott Parsons. Antes, tratava-se de uma resposta possível e lógica de jovens das classes baixas na sociedade norte-americana, jovens que compartilhavam ambigualmente do mesmo sistema de distribuição de *status* ou prestígio social que as camadas médias, mas que tinham dificuldades de conquistar uma posição social mais elevada – conquista tão incentivada e valorizada por essa sociedade.

A proposição de Cohen abria, dentro do estrutural-funcionalismo, a possibilidade de conceber as experiências transgressoras da juventude para além da mera exibição da irracionalidade dentro de um sistema aparentemente racional e bem estruturado. Ao investigar a lógica interna dos grupos

ditos delinquentes, abria espaço para conceber as “culturas” ou “subculturas juvenis” como uma expressão possível, coerente, de dadas vivências juvenis, não mero desvio, regressão, patologia, anormalidade. Ainda assim, entretanto, a chave explicativa são os valores do sistema social. Mesmo aos que Parsons chama de “derrotados” pelo sistema educacional seletivo, os padrões sociais seriam aceitos, vistos como legítimos – exceto uma minoria que se tornava “delinquente”. Mas Cohen vai considerar que mesmo essa minoria “regressiva” adotava de modo transformado esses valores prestigiosos da sociedade norte-americana: a frustração na consecução de seus objetivos levava esses jovens a criar estratégia diversa de conquistá-los, via uma formação de reação, as gangues.

Contudo, o mais notável trabalho sociológico sobre a juventude oriundo da tradição estrutural-funcionalista é “De geração a geração”, de S. N. Eisenstadt, publicado originalmente em 1956. (EISENSTADT, 1976). O fundamento teórico de Eisenstadt são as variáveis-padrão de Parsons – respostas a cinco dilemas básicos e transcendentais a toda ação social. Três são os dilemas do ator consigo mesmo: interesse privado *versus* interesse coletivo, gratificação *versus* disciplina e imanência *versus*

transcendência. Dois são os dilemas relativos à categorização de outros atores e objetos: qualidade *versus* performance e imputação *versus* especificidade.

Para Eisenstadt, o dilema que interessa para compreender os grupos étnicos nas diversas sociedades é o da imanência *versus* transcendência, dilema que assim se expressa, segundo Habermas (1987, p. 317): “deve o agente afastar a situação em que se encontra e analisá-la a partir de pontos de vista que podem concernir a qualquer um” (transcendência) “ou deve aceitar como participante as constelações particulares que se dão na situação do caso (imanência)?”. Por exemplo, ao tomar uma decisão relativa a alguém, devo levar em consideração as ligações particulares que ele tem comigo (imanência), ou não, fiando-me em princípios gerais e abstratos do campo relativo àquela decisão (transcendência)? A resposta guiada pela imanência leva ao particularismo, ou seja, à consideração de qual é a relação particular que dado ator tem comigo: se ele é meu parente, amigo, do mesmo gênero, nacionalidade, linhagem, faixa étnica, se é meu aluno, mestre, ou não. A resposta guiada pela transcendência leva ao universalismo, ou seja, independe da relação particular que alguém a quem a

decisão afeta tem comigo.

Todas as sociedades possuem ao menos algumas esferas regidas por critérios particularistas, ou seja, aquelas em que as ações sociais guiam-se pela imanência, considerando a relação particular que dada pessoa tem para com o ator. São justamente aquelas esferas reguladas por relações familiares ou delas derivadas. As relações familiares são as primeiras e mais básicas das quais participa todo indivíduo, relações que reúnem pessoas de diferentes faixas etárias e em que predomina a orientação particularista. Sociedades de tipo “particularista” estendem o tipo de relação familiar e os critérios particularistas para as demais relações sociais, em uma solução de continuidade entre as normas familiares e as normas gerais da sociedade, facilitando o processo de manutenção da solidariedade social, para Eisenstadt.

Mas existem sociedade que possuem algumas ou muitas esferas da vida que se regulam por critérios distintos daqueles de tipo familiar ou particularista: são sociedades “universalistas”. Esferas como a política, a religião, a arte, a economia, a filosofia, a ciência etc. passam a se pautar por valores e padrões desenvolvidos no interior da própria esfera social, concernentes à

melhor consecução dos seus objetivos específicos, rompendo com a dependência das redes de parentesco.

Nessas sociedades universalistas, há ao menos alguma ruptura no curso da vida do indivíduo, quando ele tem que mudar seus padrões de comportamento em dado momento de sua biografia para alcançar pleno *status* social, aprendendo valores e atitudes diferenciados daqueles familiares e particularistas. Tais sociedades criam os grupos etários homogêneos, ou seja, coletivos que reúnem sujeitos com idades semelhantes, em especial grupos de crianças e grupos de jovens. Os grupos etários homogêneos raramente existem em sociedades particularistas, onde os grupos etários heterogêneos, cujo modelo principal é a família, são os únicos responsáveis pela organização social e pela socialização.

Quanto às sociedades universalistas, os grupos etários homogêneos oferecem a possibilidade de relações que têm algo daquelas de tipo familiar nesse período de transição. Mas a orientação do grupo já se dá em direção à aquisição dos valores universalistas, apesar de a convivência dentro do grupo oferecer relações de tipo qualitativo ou difuso típicas da família: voltadas não ao rendimento ou performance,

mas às qualidades ou valores da ação em si, considerando a personalidade total de seus agentes.

A princípio, seria fácil dizer que as sociedades indígenas, como as brasileiras, são o exemplo extremo de sociedades particularistas, regidas por critérios familiares e sem grupos etários homogêneos. Do mesmo modo, as sociedades ocidentais modernas seriam o melhor exemplo de sociedades universalistas, com seus critérios transcendentais, com uma necessária ruptura com os padrões familiares e a transição sob auxílio de grupos etários homogêneos. Com base em Eisenstadt, seria correta essa afirmação sobre as sociedades modernas – caso extremo de universalismo. Mas não é tão simples dizer isto em relação às sociedades particularistas. A riqueza da obra de Eisenstadt reside não apenas em sua elegante operação teórica de classificação de sociedades a partir do dilema universalismo *versus* particularismo. Se localiza principalmente em impressionante conjunto de exemplos trazidos de grupos etários homogêneos, nos mais diversos tipos de sociedade – que, com poucas exceções - têm em comum apenas o fato de possuírem algumas esferas sociais que escapam do particularismo familiar. As únicas exceções, em que ocorrem grupos etários homogêneos em sociedades

particularistas, se observam naquelas em que o poder familiar se manifesta na forma de um extremo autoritarismo dos adultos em relação aos jovens, como a tribo dos Murgin (Austrália), a tribo Tiv Tiv (África), aldeias etárias dos Nyakyesa (África) e algumas sociedades camponesas (como os irlandeses antigos).

Há algumas sociedades organizadas como tribos segmentárias na África – ou seja, tribos constituídas pela associação de agregados semelhantes entre si, como clãs e linhagens – cuja integração social não é garantida pelas unidades familiares ou pelo parentesco, que é a regra geral para os demais casos. Nessas sociedades, vão aparecer os grupos etários homogêneos. Entre os casos mais extremos de unidade regida pelo universalismo dessas tribos, os grupos Nandi. Entre os menos extremos, os Nuer, Gusei e Bantu Kavirondo.

Em comunidades “primitivas” aldeãs, a organização de esferas sociais sob critérios universalistas também pode acontecer, como alguns tribos Iorubá e os Yako. Já mais próximo do que associaríamos a sociedades “complexas”, diversos reinos africanos “primitivos”. Eisenstadt vai ainda falar dos grupos etários homogêneos na Grécia

Antiga, como em Esparta (mais pronunciados e importantes) e em Atenas.

Entre as características dos grupos etários homogêneos em sociedades ditas primitivas e na Antiguidade, destacam-se: o indivíduo, ao entrar em um grupo etário, tem sua identidade qualitativamente transformada; crianças e adolescentes demonstram impaciência em formar ou entrar nesses grupos, dado o desejo de estabelecerem formalmente uma nova identidade social; a entrada nesses grupos permite que o sujeito estenda de modo considerável suas relações com outros indivíduos e que possa circular em mais esferas sociais.

Ao trazer inúmeros exemplos, tanto da antropologia quanto da história, Eisenstadt acrescenta uma dimensão inesperada à sociologia estrutural-funcionalista, que abre uma nova perspectiva na compreensão da juventude – organizada em grupos etários homogêneos – nas sociedades modernas e contemporâneas: a perspectiva comparativa.

Deste modo, se as sociedades modernas são também universalistas, distinguem-se das anteriores pelo fato de terem uma alta diferenciação social e uma completa e extensa regulação por critérios universalistas. A um tempo, elas são mais

universalistas (em extensão e intensidade) e mais complexas. Mais universalistas porque sua tendência é a de que as dimensões reguladas por critérios de parentesco e outras formas de relação particularista (como vizinhança, amizade, relações étnicas e comunitárias) se tornem pouco significativas. Mais universalistas porque tendem a segregar mais a vida familiar em relação a outras esferas institucionais, gerando uma descontinuidade ainda mais pronunciada entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos, assim como entre a estrutura familiar particularista e a estrutura ocupacional universalista.

Por sua vez, a complexidade dessas sociedades modernas, sua alta diferenciação social, reforça a ruptura entre um mundo familiar mais unitário e um universo multifacetado de esferas sociais não particularistas, cada uma regida por um conjunto de valores e critérios orientados para a realização e o desempenho, julgados pela performance, em relação à meta específica daquela esfera (seja essa política, econômica, religiosa, cultural, estética etc.). E essa complexidade irá impedir uma organização unitária dos grupos etários homogêneos ou juvenis na modernidade. Multiplicam-se, ao longo da história das sociedades modernas, os grupos juvenis. Eisenstadt identifica três tipos principais de grupos

etários na modernidade: escolas, agências juvenis mantidas por adultos distintas das escolas e grupos espontâneos ou informais.

A compreensão do sistema escolar na modernidade não é fundamentalmente diferente do que apresentaram, acima, Coleman e Parsons. Mas Eisenstadt completa a sugestão presente em Parsons de que a escola não é suficiente para as tarefas de socialização e seleção, argumentando que, apenas pela escola, continua difícil a passagem da vida familiar particularista para a vida na sociedade em seu conjunto, dado que a escola enfatiza excessivamente a preparação e não realiza todas as necessidades que surgem na personalidade dos seus estudantes. Tais limitações levariam os jovens a se integrar em outros grupos etários, nas quais tais necessidades são reconhecidas legitimamente, ou seja, outras agências mantidas por adultos. Ou, então, os jovens formam seus próprios grupos – os informais ou espontâneos.

Entre as agências mantidas por adultos, cita Eisenstadt: escoteiros e outras associações destinadas a fazer com que o jovem gaste suas energias em atividades culturais e recreativas, bem como inculque valores cívicos; agências ligadas a organizações políticas (do Estado ou partidos) e religiosas,

buscando o comprometimento do jovem com as metas específicas dessas organizações; e agências que lidam com os jovens “problema”, como “delinquentes”, abandonados, órfãos, deficientes etc. Distinguem-se das escolas pelo fato de que essas agências consideram necessário atribuir desde logo papéis específicos e de repercussão social aos jovens, bem como estimular aos jovens a vivência comunitária e a constituição de uma identidade de grupo.

Os grupos juvenis espontâneos são os que mais distinguem a modernidade de outros períodos, pois nunca existiram em tamanha quantidade e tiveram tanta importância social. Se a maioria são aqueles grupos de amigos já apresentados por Coleman e Parsons, podem ocorrer também mobilizações juvenis autônomas e com objetivos políticos, religiosos e culturais, como o Movimento Juvenil Alemão, já citado.

Se os grupos juvenis modernos conservam o caráter difuso ou qualitativo na avaliação do sujeito no interior dele, considerando sua personalidade em seu todo, eles diferem dos grupos juvenis de sociedades “primitivas” e antigas pelo fato de que o *status* atribuído para o indivíduo no interior do grupo juvenil não lhe garante *status* algum na vida adulta.

Os grupos juvenis modernos são incapazes de outorgar papéis com *status* para além de um caráter preparatório, ou seja, não fornecem automaticamente aos jovens *status* pleno. Isto se explica pela já citada diferenciação social extremada das sociedades modernas. Se os grupos etários têm grande papel como preparação ou treinamento para as funções adultas, sua influência na distribuição de papéis seria muito pequena. A idade, por si só, de modo distinto ao que ocorre em sociedades “primitivas”, menos especializadas, não é critério fundamental para a distribuição de papéis e *status* social. Os critérios e valores para tal distribuição se fundam, como dito, sobretudo no desempenho e performance.

Os grupos juvenis espontâneos, na sociedade moderna, têm vários pontos de atrito para com os padrões da sociedade adulta e com os próprios adultos. Por exemplo, contra a especialização ocupacional dos adultos, valorizam uma imagem difusa da juventude; contra a orientação para a realização individualista, valorizam uma orientação qualitativa e coletiva. Esses grupos juvenis expressam angústias e tensões vividas pelos jovens, como a postergação do exercício da sexualidade, a segregação por longo tempo em relação aos valores efetivos do mundo adulto (apresentados às crianças

de modo seletivo e idealista) e a dificuldade de exercer papéis sociais estáveis. Entretanto, essa discrepância costuma se resolver gradualmente, em um processo de integração do qual os próprios grupos juvenis espontâneos têm importante contribuição, como se verificará abaixo.

A função integrativa é a que caracterizaria os grupos juvenis em sociedades universalistas, contribuindo para a continuidade do sistema social, atuando como “uma esfera interligada entre a família e outras esferas institucionalizadas da sociedade” (EISENSTADT, 1976, p. 254). Os grupos juvenis fazem isto combinando a orientação solidária e comunitária, típica das relações particularistas (como as da família), com relações universalistas. Em sociedades com grande diferenciação social e mais completo universalismo das instituições não familiares, é mais difícil a harmonia entre a identidade expressiva solidária (da família ou do próprio grupo juvenil) e as esferas regidas pelo universalismo. Menos funções integrativas serão realizadas pelos grupos juvenis e podem até surgir anormalidades.

A dificuldade na transição da infância à maturidade nas sociedades modernas, ou seja, a passagem do mundo particularista da família para o

mundo universalista, torna insuficiente a atuação exclusiva de grupos juvenis institucionalizados (escolas e outros grupos controlados por adultos). São fundamentais os grupos espontâneos ou informais, que praticam uma institucionalização secundária e segregada. A segregação permite aos jovens realizar certas aspirações, sem se verem obrigados a enfrentar diretamente as esferas sociais universalistas, ao mesmo tempo que permite atingir de modo mais gradual e seguro a maturação da personalidade. Ainda que, como já atestara Parsons, esses grupos tenham potencial anormatividade e rebeldia que, algumas vezes, se manifesta mais seriamente.

Considerações Finais

A sociologia da juventude do início do século XX até o início dos anos 1960 foi marcada por esses dois referenciais sociológicos oriundos dos Estados Unidos: a Escola de Chicago e o estrutural-funcionalismo. Nas origens desta sociologia, foi marcante a concepção de adolescência vinda da psicologia, destacando-se novamente outro norte-americano, Stanley Hall. Hall relativizava o caráter natural ou biológico da adolescência, que para ele

não se reduzia à puberdade física, já que era fundamental a relação da sociedade em questão com os seus adolescentes. Entretanto, há um fundo biopsicológico, “naturalizante”, que marca a ideia de juventude no período e nas tradições sociológicas analisadas. A juventude é uma faixa etária mais ou menos evidente, fruto de uma idade de transições mais ou menos universal, muitas vezes projetada a outras sociedades muito diferentes e épocas as mais remotas.

Isto é mais evidente no estrutural-funcionalismo. Mas uma interpretação sobre a obra de Eisenstadt que radicalize a oposição sociedades particularistas e sociedades universalistas pode ajuar a pôr em causa esse fundo “natural” das juventudes. Eisenstadt indica certo determinismo da estrutura social – universalista ou particularista – sobre a possibilidade de emergência de grupos etários homogêneos, como os grupos juveni.

De todo modo, o estrutural-funcionalismo vai destacar, na relação entre os elementos sociais e os aspectos biopsicológicos da juventude, as funções sociais dos grupos juvenis para a manutenção da sociedade, do “sistema social”. Fundamentalmente, os grupos juvenis colaboram para com a integração do sistema social. Fazem isto, segundo Parsons,

exercendo duas funções no que se refere aos sujeitos jovens: a socialização e a seleção. Entretanto, há o perigo dos desvios, anormalidades, patologias ou regressões nesses grupos juvenis e no comportamento dos jovens. Esse perigo decorre da complexidade das sociedades modernas, que tornam mais penoso ao sujeito – nos termos de Eisenstadt - a passagem do mundo particularista das redes de parentesco ao mundo público das esferas sociais baseadas em critérios universalistas e voltados ao rendimento.

Mas as pesquisas oriundas das tradições da Escola de Chicago continham outras possibilidades para a concepção de juventude e grupos juvenis. A retomada dessas obras e de suas contribuições permite, ainda hoje, uma relativização daquela noção de juventude elaborada pelo estrutural-funcionalismo. A Escola de Chicago tendia a reconhecer um caráter criativo e ativo dos indivíduos, sendo que os grupos sociais em boa parte eram uma construção feita pelos próprios sujeitos em interação, fruto de seus valores e experiências – inclusive os grupos juvenis.

Certamente, como visto, há na Escola de Chicago elementos com sentido diverso, como o funcionalismo em Thrasher e a concepção de que

reinava nas zonas pobres das grandes cidades tão somente a desorganização. Porém, Foote-Whyte, autor que dialoga com a Escola de Chicago, referenda uma leitura alternativa sobre os grupos juvenis dessas regiões, outrora interpretados como “gângues” disfuncionais. Para Foote-Whyte, estes grupos têm grande organização interna e vínculos significativos com a comunidade que os abrigava.

As teorias pós-críticas da juventude redescobririam o teor ativo e criativo dos sujeitos em interação social, tão valorizado por diversos autores da Escola de Chicago em seus estudos sobre os grupos juvenis nos interstícios das grandes cidades norte-americanas. Dubet (1998), Dayrell (2003) e a sociologia da infância (DELGADO; MULLER, 2005) têm desenvolvido outras visões sobre a socialização: trata-se de um processo em que a criança e o jovem é também sujeito de sua própria socialização; trata-se de um processo que pode ter múltiplos caminhos, inclusive a sua reversão (PAIS, 1990).

Mas, por longo tempo, predominou a concepção sedimentada pelo estrutural-funcionalismo, ainda influente nos discursos do saber e do poder que se debatem ou se inflamam quando se voltam aos jovens e sua vida coletiva. Nessa, a

juventude é um conjunto social homogêneo, formado por indivíduos da mesma faixa etária, articulado em função da integração social, destinada a socializar estes sujeitos, que interessam menos pelo que são e mais pelo que poderiam (e deveriam) ser quando adultos. Quando os jovens e seus grupos constituíam comportamentos, valores e identidades alternativos, o estrutural-funcionalismo tendia a tachá-los como “anormalidade” ou “desvio”, por vezes invocando a imagem do “adolescente em crise” construída por psicólogos como G. Stanley Hall (1937).

Referências Bibliográficas

BAUDRILLARD, J. *Para uma crítica da Economia Política do signo*. São Paulo: Martins Fontes, 1972.

BERGER, P. L.; BERGER, B. Socialização: como ser membro da sociedade. In: FORACCHI, M. M.; MARTINS, José de S. *Sociologia e sociedade*. Rio de Janeiro: LTC, 1977, p. 200-214.

BERGER, Peter L. & Thomas LUCKMANN. *A construção social da realidade*. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 1974.

BRITO, S. *Sociologia da Juventude*. 4 vols. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

CARVALHO, V. D.; BORGES, L. O.; REGO, D. T. Interacionismo simbólico: origens, pressupostos e contribuições aos estudos em psicologia social. *Psicologia, ciência e profissão*. v. 30, n. 1, p. 146-161, 2010.

CASTRO, E. G de. *Entre ficar e sair: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2013.

COHEN, A. K. A delinquência como subcultura. In: BRITTO, S. de. *Sociologia da juventude*. Vol. III, Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1968, p.133-146.

COLEMAN, J. S. *The adolescent society*. The social life of the teenagers and ist impact on Education. Nova Iorque: Macmillan Company, 1961.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 24, p. 40-52, 2003.

DEBERT, G. G. *A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Fapesp, 1999.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, Fernanda. Apresentação. *Sociologia da Infância: pesquisa com crianças*. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, 2005.

DUBET, F. A formação dos indivíduos: a

desinstitucionalização. *Revista Contemporaneidade e Educação*. São Paulo, v. 3, p. 27-33, 1998.

DURKHEIM, É. *Educação e Sociologia*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DURKHEIM, É. *As formas elementares da vida religiosa: sistema totêmico na Austrália*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

EISENSTADT, S. N. *De geração a geração*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

FOOT-WHYTE, W. *Sociedade de esquina*. Rio de Janeiro; Zahar, 2005.

GILLIS, J. *Youth and History*. Tradition and change in European age relations. 1770-present. Nova York, London: Academic Press, Expanded Student Edition, 1981.

HABERMAS, J. Talcott Parsons: problemas de construcción de la teoría de la sociedad. In: HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo II, Madri: Taurus, 1987, p. 281-425.

HALL, G. S. *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. 2. ed. New York: D. Appleton and Company, 1937.

HALL, S. ; JEFFERSON, T. (orgs.). *Resistance through rituals*. Youth and subcultures in post-war Britain. Londres: Hutchinson, Birmingham:

Universidade de Birmingham, 1982.

HOLLINGSHEAD, A. B. Juventude numa pequena cidade norte-americana. In: BRITTO, S. *Sociologia da juventude*. Vol. I, Rio de Janeiro: Zahar, 1968, p. 95-118.

JOAS, H. Interacionismo simbólico. In: GIDDENS, A; TURNER, J. (orgs.). *Teoria social hoje*. São Paulo: Editora da Unesp, 1999, p. 127-174.

KINJUCHI, R. R. Notas introdutórias ao pragmatismo clássico. *Scietiae Studia*. Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 215-26, 2007.

MAFFESOLI, M. *O tempo das tribos*. O declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

MANNHEIM, K. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, M. M. *Mannheim*. São Paulo: Ática, 1982, p. 67-95.

MATZA, D. As tradições ocultas da juventude. In: BRITTO, S. de. *Sociologia da juventude*. Vol. III, Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1968, p. 81-106.

MEAD, M. *Coming of age in Samoa: a psychological study of primitive youth for Western Civilization*. New York: William Morrow Cia. 1928.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 5, p. 5-15, 1997.

- PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1993.
- PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. *Análise Social*. Lisboa, v. XXV, n. 105-106, p. 139-165, 1990.
- PARSONS, T. A classe como sistema social. In: BRITTO, S. de (org.). *Sociologia da juventude*. vol. III. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, p. 47-76.
- PEREGRINO, M. Juventude, trabalho e escola: elementos para análise de uma posição social fecunda. *Cadernos Cedes*. Campinas, v. 31, n. 84, p. 275-291, 2011.
- PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 5, p. 15-24, 1997.
- REZENDE, C. B. Identidade. O que é ser jovem? *Tempo e Presença*. São Paulo, n. 240, p. 4-05, 1989.
- SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- TRASHER, Frederic Milton. The Gang: a study of 1313 gangs in Chicago. In: BURGESS, E. W.; BOGUE, D. J. *Contributions to urban sociology*. Chicago, London: University of Chicago Press, 1964. p. 655-662.

DESAFIOS SOCIAIS PARA AS JUVENTUDES

**SER OU NÃO SER? - EIS A QUESTÃO:
A TENSÃO ENTRE OS PROCESSOS DE
ASSUJEIÇÃO E AS POSSIBILIDADES DE
SINGULARIZAÇÃO DE JOVENS
MORADORES DE FAVELA
DO RIO DE JANEIRO**

Luana Almeida de Carvalho Fernandes²

RESUMO: O presente trabalho teve como objetivo problematizar a influência das expectativas sociais em relação ao estereótipo do ‘jovem da favela’, a partir do relato de histórias de vida de duas jovens moradoras da Cidade de Deus e Jacarezinho. Buscando analisar os processos de escolhas das jovens diante de um contexto de tensão entre se enquadrar dentro de identidades forjadas e a possibilidade de construção de trajetórias que viabilizem vivências singulares, para além dos estigmas e estereótipos atrelados a favela. Percebeu-se que a produção de subjetividade influencia nas expectativas e autoimagem das jovens, que mesmo considerando positivas suas trajetórias, acabam reavaliando suas escolhas a partir de um ‘olhar de referência’.

PALAVRAS-CHAVE: Juventude. Favela. Preconceito. Trajetória de vida.

² Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Pós-graduada em Gênero e Sexualidade pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ. Pós-graduada em Responsabilidade Social e Gestão Estratégica de Projetos Sociais pela Universidade Veiga de Almeida – UVA.

Introdução

“Quem costuma vir de onde eu sou
Às vezes não tem motivo pra seguir
Então levanta e anda, vai, levanta e anda (...)
Mas eu sei que vai, que o sonho te traz
Coisas que te faz prosseguir
Vai, levanta e anda, vai, levanta e anda (...)
Eu sei que cansa
Quem morre no fim do mês
Nossa grana ou nossa esperança
Delírio é equilíbrio
Entre o nosso martírio e a nossa fé (...)”
(Emicida)

Os estigmas e preconceitos tem um peso forte na produção da subjetividade dos jovens moradores de favela, podendo abafar os desejos e a “gritar” em suas consciências o lugar que devem ocupar na teia social. Deve-se reconhecer que é muito difícil

escapar desse “destino”, e, não só criar, como também sustentar novos olhares sobre si.

Sendo assim o presente trabalho tem como objetivo problematizar a influência das expectativas sociais produzidas e fortalecidas em torno do que é ser “jovem da favela”, pensando o que acarreta esses atravessamentos na construção da subjetividade e trajetórias de vida. Cabendo também ressaltar a importância de “olhar para quem está olhando”, no que toca a compreensão do que é “assujeitar” e do que pode ser entendido como singularizar, ao considerar que independente da classe social, todos estão imersos em um sistema que direciona e enquadra para uma determinada forma de perceber e ser no mundo, na qual há uma tendência em desvalorizar as formas que não encaixem no padrão esperado.

O fator desigualdade social lembra e ratifica o lugar que deve ser ocupado, desde o momento em que se entra em casa (muitas vezes habitações em condições ruins). Durante a realização das refeições (“será que vai ter a mistura hoje?”). Ao dormir embalado pelo tiroteio. Ao sair de casa e perceber que mais um dia o lixeiro não passou, que água acabou e que o esgoto continua passando logo ali na “minha porta”. E ao transitar pelo espaço do

“asfalto” esse jovem será lembrado constantemente de onde vem, através de olhares de julgamento, preconceito ou medo. É necessário coragem e resiliência para ressignificar essas experiências e “seguir em frente”.

E, embora os moradores das favelas em geral vivenciem tais situações, realizar o recorte da juventude se faz estratégico, ao considerar que os jovens são o principal motor para fomentar mudanças, por meio da atitude crítica, da resistência e da criatividade. Logo, os mecanismos de assujeitamento de subjetividades, que agem através da produção de padrões e ideologias de consumo tem uma influência ainda mais perversa quando pensada em relação à juventude da favela. Pois criam ilusões, direcionam os desejos e fortalecem lugares de poder. Não é a toa que a juventude pobre é a que mais sofre as consequências da violência e da desigualdade social, ainda mais quando se considera o recorte de raça/etnia e gênero. Conseguir viver com dignidade é um constante desafio.

Documentos como o “Boletim Juventude Informa” e “Mapa da Violência 2014” revelam dados interessantes sobre a juventude brasileira, principalmente no que toca a escolaridade e taxas de

homicídio, a partir de uma análise perpassada pelos marcadores sociais como raça/etnia, faixa etária e renda. Esses dados revelam uma estrutura social que propicia uma fábrica da pobreza, na qual a juventude pobre e negra é o principal alvo.

No que concerne à educação, o Boletim Juventude Informa (2014) apresenta dados importantes sobre a trajetória escolar, as informações a seguir estão baseadas nos últimos dados de 2012. Considerando o marcador social raça/etnia, enquanto 63% dos brancos cursam o ensino médio na idade prevista, isto é, com 15 a 17 anos, apenas 49% dos negros estão cursando. Levando em consideração o marcador renda, verificou-se que 73% dos ricos encontram-se no ensino médio, enquanto 42% dos pobres estão na mesma situação. No que toca ao acesso ao ensino superior, verificou-se uma maior diferença, 16% dos ricos frequentavam o ensino superior e 2% dos pobres estavam nesta mesma etapa.

Em suma, ainda há muito para ser feito de modo a garantir a efetivação do direito à educação, sobretudo, da superação das desigualdades que ainda estruturam a nossa sociedade, destacando-se as diferenças entre brancos e negros e também

entre ricos e pobres, que oferecem oportunidades educacionais distintas aos jovens brasileiros. (BOLETIM JUVENTUDE INFORMA, 2014, p33)

Os dados apresentados no Mapa da Violência (2014) revelam que os índices de homicídio correspondentes ao conjunto da população já pode ser considerada muito elevada, e quando relativa ao grupo jovem adquire caráter de pandemia:

Os 52,2 milhões de jovens que o IBGE estima que existiam no Brasil em 2012 representavam 26,9% do total da população. Mas os 30.072 homicídios de jovens que o Datasus registra para esse ano significam 53,4% do total de homicídios do país, indicando que a vitimização juvenil alcança proporções extremamente preocupantes. (Mapa da Violência, 2014, p.41)

Os estudos mostram que dentro de uma lógica interna da violência, os jovens negros são as maiores vítimas dos homicídios. Ao se realizar um recorte de raça/etnia, verificou-se que entre 2002 a 2012, a taxa de homicídio dos jovens brancos caiu 28,6%, enquanto a dos jovens negros aumentou 6,5%. (Mapa da Violência, 2014). A juventude negra torna-se a

parte da população mais vulnerável e também estigmatizada, associada à marginalidade e periculosidade, condições que são reiteradoras da desigualdade.

Falar de juventude da favela é considerar um público heterogêneo, com subjetividades atravessadas por diferentes marcadores sociais e que partilham um mesmo território. Sendo assim, no presente trabalho foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas orientadas pela técnica de trajetórias de vida com duas jovens moradoras das favelas da Cidade de Deus e Jacarezinho. Visando conhecer algumas trajetórias possíveis diante desse contexto de desigualdades, violência, sociabilidade e pluralidade; com atenção nos vínculos sociais estabelecidos, relação com a família, vivência na escola, relação com o mercado de trabalho, influência da ideologia do consumo e outras questões relacionadas à cidadania.

Nesse contexto, se faz necessário compreender no decorrer das trajetórias desses jovens, como fazem para manter a humanidade diante de situações de grave vulnerabilidade social. Como essa juventude é atravessada por estas questões? Olhando de perto, enquanto sujeitos, como esse contexto é experienciado, sentido e ‘digerido’?

Pensando nas possibilidades de construção de trajetórias incomuns, não lineares e não previsíveis que emergem (NOVAES, 2013).

O conhecimento oriundo dessa temática poderá contribuir na construção de políticas públicas para juventude e a pensar metodologias de intervenção social, que fomentem a potencialidade dos sujeitos e a transformação social.

- Produção de subjetividade: fabricando modos de ser

É importante pensar assujeitamento e singularização como uma relação de tensão, compreendendo uma subjetividade que é produzida, que é dinâmica e atravessada por forças múltiplas. Entendendo no presente trabalho o assujeitamento como uma forma de adequação ao esperado pelo Capitalismo Mundial Integrado (CMI)^{2 3} que forja subjetividades a partir de diferentes componentes de subjetivação (ZAMORA, 1999). Sendo a ideia de produção de subjetividade a principal matéria prima

³ O Capitalismo Mundial Intregrado (CMI) é um conceito da teoria desenvolvida por Félix Guattari.

do CMI, além da repressão direta no plano econômico e social (GUATTARI E ROLNIK, 2005).

Segundo Guattari e Rolnik (2005) a produção de subjetividade não ocorre somente no âmbito das ideologias, “(...) mas no próprio coração dos indivíduos, em sua maneira de perceber o mundo, de se articular com o tecido urbano, com os processos maquínicos do trabalho e com a ordem social suporte dessas forças produtivas.”(p. 34)

O CMI sustenta-se a partir de tecnologias de sentimentos e comportamentos como a culpabilização, infantilização e a segregação, que visam forjar padrões de existência. A culpabilização consiste em propor uma imagem de referência que irá suscitar ao outro questionamentos acerca dos seus valores e posicionamentos. Não corresponder as exigências dessa referência gera angústia e abala o sentimento de ser e pertencer, como elucida Guattari e Rolnik (2005, p.49):

No entanto, à menor vacilação diante dessa exigência de referência, acaba-se caindo automaticamente numa espécie de buraco, que faz com que a gente comece a se indagar: “Afinal de contas quem sou eu? Será que sou um merda?”. É como se o nosso direito de

existência desabasse. E aí se pensa que a melhor coisa que se tem a fazer é calar-se e interiorizar esses valores. Mas quem é que diz isso? Talvez não seja necessariamente o professor, ou o mestre explícito exterior, mas sim algo de nós mesmos, em nós mesmos e que nós mesmos reproduzimos. Instâncias de superego e instâncias de inibição.

A segregação se relaciona diretamente com a culpabilização e consiste em ‘sistema de hierarquia inconsciente, escalar de valor e sistemas de disciplinarização’ (GUATTARI E ROLNIK, 2005, p.50). Na qual são criados valores sociais e lugares a serem ocupados, enquadramentos que direcionarão os papéis sociais a serem desempenhados e relações a serem estabelecidas (CASTRO&BICALHO, 2013). Ou seja, uma tecnologia que molda sentimentos, comportamentos e relações. E estabelece e ratifica lugares de poder.

Na infantilização há uma forte presença da mediação do Estado, numa função ampliada a partir da atuação dos equipamentos coletivos, como centros de saúde, escolas, assistência social, como também a influência da mídia, que ganha grande destaque (GUATTARI E ROLNIK, 2005). Tais equipamento

são formadores de subjetividade capitalística que incidem:

“(...) nos esquemas de conduta, de ação, de gestos, de pensamento, de sentido, de sentimento, de afeto etc. Ela incide nas montagens de percepções, da memorização e na modelização das instâncias intrassubjetivas (...) ela fabrica a relação do homem com o mundo e consigo mesmo. Aceitamos tudo isso porque partimos do pressuposto de que esta é ‘a’ ordem do mundo, ordem que não pode ser tocada sem que se comprometa a própria ideia de vida social organizada”. (GUATTARI E ROLNIK, 2005, p.51)

Como aponta Zamora (1999), a infantilização é uma tecnologia de controle que enfraquece a possibilidade de questionar um mundo pronto, pois invalida, desqualifica e silencia pessoa ou grupos que ‘ousam’ questionar os padrões vigentes e/ou propor novas formas de pensar e atuar no mundo, esvaziando todo o conhecimento da singularidade.

Embora haja toda uma parafernália visando estabelecer e manter padrões de estar e apreender o mundo. Cada existência será atravessada por

diferentes vetores e de formas singulares, representando possibilidades plurais de perceber e se relacionar. Cabe pensar condições que possam emergir o desejo, a criatividade, na qual a diversidade possa ser possível, sem estar associada à desigualdade ou inferioridade. O processo de singularização corresponde a outras formas de representação do mundo, ‘isso não quer dizer que a natureza de sua percepção dos valores e das relações sociais seja caótica’. (GUATTARI E ROLNIK, 2005, p.35).

Cabendo pensar a tensão entre o assujeitamento e as possibilidades de singularização como emergindo de um movimento constante, numa relação de força e resistência, singularização e captura. Entendendo a subjetividade como multiplicidade, para além da relação individual e social, mas em todos os processos de produção concreta e social. (ZAMORA, 1999)

No que toca a compreensão da singularidade é importante ressaltar a diferença da mesma do conceito de identidade. A ideia de singularidade se remete a um conceito existencial, por exemplo, a forma como um jovem da favela irá viver inserido em um sistema econômico, as relações sociais que irá estabelecer dentro do território, como será sua

experiência no mercado de trabalho, ou seja, seu cruzamento com diferentes marcadores sociais será experienciado de forma singular.

Já o conceito de identidade carrega uma noção de referencial, “ (...) a identidade é aquilo que faz passar a singularidade de diferentes maneiras de existir por um só e mesmo quadro de referência identificável.” (GUATTARI E ROLNIK, 2005, p.80). Como no exemplo, quando se pensa em jovem da favela tem que se considerar um grupo heterogêneo, as potencialidades de construção de trajetórias diversas. Entretanto na compreensão de identidade, a ideia de jovem da favela é homogeneizada e encaixada em um modelo de periculosidade, todas as possibilidades de ser jovem, negando assim a diversidade e reforçando lugares e estereótipos.

- Território e subjetividade: O sentimento de pertencer aquilo que nos pertence

Pensar a relação do território com a produção de subjetividade dos jovens da favela é importante porque muitas vezes os mesmos cresceram e estabeleceram suas relações naquele espaço, foram atravessados e interagiram com as questões do lugar.

Pensar o território “favela” é importante para entender como se dá o diálogo entre território e subjetividade, tais como as possibilidades contidas nessa interação nas trajetórias de vida dos jovens. Pensando o espaço como uma construção da vida social, na interação entre o coletivo e pessoal (VILHENA, J., ZAMORA M.H & DIMENSTEIN, M, 2004).

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer aquilo que nos pertence. O território é base do trabalho, da resistência, das trocas materiais e espirituais da vida, sobre as quais ele influi. (SANTOS, 2006, p.96 APUD NUNES, 2015, p.53).

A favela é um território constituído, muitas vezes, pela ideia de ausência, de falta, pelo que não têm. Atrilados a substantivos que se relacionam com ideias de irregularidade, pobreza, violência, doença etc. (NUNES, ZAMORA, CASTRO&BICALHO). A favela ligada ao imaginário da classe perigosa, local

da desordem, do medo, da precariedade, na qual reside a população carente da cidade, em oposição a figura do “asfalto”, sinônimo do lugar da moradia digna (NUNES, 2015).

Um dos temas abordados na entrevista buscou contrapor a opinião das jovens acerca de dois pontos de vista: como elas imaginavam ser a visão das pessoas que moram no “asfalto” sobre a favela; e como é para essas jovens serem moradoras da favela. Quando perguntadas sobre o que as pessoas, que não moram na favela, pensam sobre a favela, ambas falaram sobre a imagem negativa atribuída, do que se define pelo que não tem.

“Que a favela é cheia de bandido, que as mulher são tudo piranha, tudo mulher de bandido....essas coisas assim. Que você vê que é raro você ver uma pessoa lá da Barra (da Tijuca) pra entrar aqui, é raro” (N, 17 anos, moradora do Jacarezinho).

Ao ser questionada sobre a razão das pessoas pensarem dessa forma, a jovem responde como sendo algo já dado, intrínseco a constituição do território favela : *“Não sei ...porque é favela, né!”* (D, 17 anos, moradora do Jacarezinho).

Outra jovem relata que a ‘*favela não é bem vista*’, pois as pessoas pensam que é ‘*todo mundo favelado*’. Na definição da jovem sobre o que é ser favelado, aparece à ideia do ‘*não saber*’, associado a uma imagem inerente de falta de educação.

“É você não ter comportamento com nada, fala o que quiser, fala várias besteiras... e não sabe se comportar! Como conversa, não sabe conversar, não sabe se impor no lugar onde tá, entendeu? (...) Mal educação e favelagem é a mesma coisa. (...) Você é favelado tipo você fala assim, ó, que tal (a jovem gesticula os braços), fala com as mãos tipo aquele cara da ópera. (...) As pessoas têm essa visão de que todo mundo que mora na favela é favelado, entendeu? Chegar num lugar, não sabe entrar, não sabe sair...” (A, 20 anos, moradora da Cidade de Deus).

No discurso das jovens a influência dos estereótipos relacionados ao imaginário da favela, adquire status de verdade e impacta, não só na concepção das mesmas sobre o lugar em que vivem, como também na interação com as ‘*pessoas do asfalto*’ e na própria autoimagem.

“(...)eu gosto de morar (na favela), eu gosto de ser favelada, e eu sou até uma favelada bem culta, tá?” (C, 20 anos, moradora da Cidade de Deus).

Ambas no decorrer da entrevista fizeram relatos que exemplificaram o estigma ligado ao “ser morador de favela”, fortalecido pelo preconceito, principalmente racial. Essas vivências ratificam a segregação espacial e fortalecem determinados valores sociais e relações de poder que causam discriminação e oportunidades desiguais. Como exemplificado na fala de uma das jovens sobre o que é ser moradora da favela:

“Muito preconceito... muito preconceito... você chega num lugar: ‘Você mora aonde?’, ‘Na comunidade do Jacaré?’. Fica te olhando estranho. Você sai daqui, vai num shopping da Barra (da Tijuca), eles conhece quem mora na favela e quem não mora (...) pelo jeito, pela cor, eles conhece e muito bem...” (N, 17 anos, moradora do Jacarezinho).

E ao ser perguntada se existe cor específica para quem mora na favela, a mesma respondeu:

‘Não... não ... mas a maioria do negro mora aonde? Na Barra? Copacabana? Não. Você anda e eles ficam te observando, os seguranças (do shopping) ficam te olhando, te seguindo.(...) Me sinto muito mal...paro e falo ‘Tá acontecendo algum problema?’... (falo) na frente das pessoas. Ai eu abro a bolsa e falo ‘Não tem nada aqui. Não vou roubar não. Meu dinheiro esta aqui pra comprar alguma coisa’. Deixo o segurança sem graça na frente das pessoas. Eles falam ‘Jamais...jamais’. ‘Mas o que a gente tá vendo é você andar atrás da gente’. Eles ficam constrangidos. É ruim (passar pela situação descrita), por um lado é até bom morar na favela.’ (N, 17 anos, moradora do Jacarezinho).

A fala ‘por um lado é até bom morar na favela’, exemplifica a importância da relação com o território, na qual a favela aparece como o espaço em que é possível ser respeitada e reconhecida pelo que se é, sem os olhares que excluem e remetem ao erro. Que por outro lado, também fortalece a percepção de não pertencimento a outros espaços da cidade.

O estereótipo ligado à favela nega o plural, uniformiza, desqualifica e influencia na construção de um terreno, na qual a valorização das potencialidades e ampliação de um olhar para favela – tanto de quem nela reside, quanto dos que pertencem ao “asfalto” – possa emergir, para além das carências.

“Essa visão homogeneizadora e um discurso voltado quase que exclusivamente para as ausências, corroboram com a imagem construída de não reconhecimento do morador da favela como um agente ativo e atuante, inserido no tempo e no espaço da cidade – portanto, cidadão sujeito de direitos” (NUNES, 2015, p. 95)

Cabe observar que quando perguntadas sobre “o que é ser morador da favela” surgem falas para além da visão de ausência, que retrata o singular, relatos que trazem a realidade da convivência, da dinâmica do território e das relações estabelecidas. Vivências que entram em tensão com a imagem forjada da favela, ao mesmo tempo em que provoca a necessidade de justificar o gostar do local em que moram. Como se gostar de morar na favela fosse

algo improvável e incompatível com um ideal de “ser bem sucedido”:

“Ah eu gosto (de ser moradora de favela), porque se eu crescer na vida um dia, eu vou falar que eu sai de dentro da favela. Porque tem muitos aí que não falam, porque tem vergonha. Eu gosto do lugar onde eu moro, eu me sinto bem aqui. Porque eu tenho lugar pra morar lá fora, eu já morei lá na Ilha do Governador. Eu voltei, porque eu gosto daqui eu me sinto bem aqui. Aqui é minha origem, eu não saio daqui por nada, só se um dia eu crescer na vida, aí sim. Mas também não abandono.” (N, 17 anos, moradora do Jacarezinho).

É no território da favela que as jovens estabeleceram os principais vínculos, a convivência comunitária e os momentos de lazer. É na favela que são reconhecidas como pessoa. (Zamora, 1999). Uma das jovens cria uma definição interessante, diz que a favela é uma “família que não é”:

“(...)eu já moro aqui desde pequena, sou nascida e criada dentro da comunidade (...)

tipo assim, todo mundo já tem intimidade, tipo, lá nos apartamentos conheço todo mundo (...) e olha que lá é grande ... todo mundo me conhece, já sou bem popularzinha, né (...) se você tá duro, você precisa de alguma coisa, se der com teu vizinho, você pode ir lá que ele vai te ajudar, "ó, vizinho, me empresta um quilo de açúcar, depois, mês que vem, eu te dou" (...) se você precisa de alguma coisa, sempre tem alguém ali pra te ajudar, então é uma família que não é, entendeu? (...) É, assim, em outro bairro vai ser mais difícil né, até eu me adaptar, entendeu? Conhecer as pessoas, os vizinhos...(...) e é sempre bom morar num lugar onde, tipo, você nasceu, né..." (A, 20 anos, moradora da Cidade de Deus).

A visão homogeneizadora sobre a favela, atrela os sujeitos a uma identidade negativa, visão esta que impacta na interpretação dos próprios moradores sobre o seu território e sobre si. Cabe ressaltar a fala de Zamora (1999, p 157) que : “(...) reconhecer a precariedade é radicalmente distinto de pensar a diferença nas velhas categorias do negativo, como a falta, a carência, a inadequação”. É importante perceber como os relatos fazem menção a

outras realidades, à formas de sociabilidade e cooperação que não estão enclausurada em ideia reducionista e preconceituosa desse território.

“Olhar para a favela é reconhecê-la nas suas fortalezas e fragilidades, considerando seus desafios, seus contrastes, sua estética, seu modus operandi, capaz de produzir e reproduzir um jeito próprio de dialogar com as demais partes que compõem a cidade, mesmo sendo, muitas vezes, vista como não desejada a ela. (NUNES, 2015, p. 99)

Cabe pensar as possíveis constituições de subjetividades e trajetórias de vida dos jovens moradores da favela diante da tensão entre o estereótipo construído e a vivência dos mesmos no território.

- Trajetórias: “Me deixe ser tudo que eu posso ser”

Buscando compreender as escolhas e trajetória construída pelas jovens entrevistadas foi solicitado que contassem suas histórias de vida. Por se acharem muito jovens, justificavam que não tinham uma

história de vida com tantos acontecimentos, causando certo bloqueio no relato. Foi necessário realizar algumas perguntas para desenvolver a conversa, passando a utilizar a técnica de entrevista semiestruturada, baseada em histórias de vida.

Foi possível perceber através dos relatos, as experiências que essas jovens já passaram, com vivências densas, ao se considerar o fator idade. Nas entrevistas foi mencionada a relação com a família, escola, influência do preconceito, sonhos, expectativas para o futuro e felicidade. No que toca a relação com a família, ambas relataram a importância da mesma e apontaram a centralidade da figura materna no sustento da casa. No que toca ao cuidado, uma das jovens falou sobre a importância do pai, fator interessante, considerando que a figura paterna tende a surgir de uma forma mais distante ou ausente.

“(...) desde que me entendo como gente, eu era pequena e ficava com meu pai, minha mãe que sempre trabalhou, meu pai não trabalhava. A maioria da minha vida, tipo assim, me levava para a escola, cuidava de mim... Minha mãe só chegava à noite e era esse tempo que eu ficava com ela, no final de

semana. Aí eu fui crescendo, minha mãe se separou do meu pai. Muito difícil, aí eu nunca deixei de ficar com meu pai, porque minha mãe sempre trabalhou muito...muito mesmo.”
(N. 17 anos, moradora do Jacarezinho).

Ambas as histórias tem em comum inícios de relacionamentos amorosos na faixa etária dos 12 aos 13 anos, com homens mais velhos. Relações na qual o papel desse companheiro na vida das jovens é um misto de namorado, cuidador e provedor. No relato a seguir, a jovem conta sobre o seu relacionamento de seis anos, na qual permaneceu dos 12 aos 19 anos.

“... já fui casada (...) Fez um ano agora em agosto, que ele faleceu. Agora eu já consigo falar, e tal, mas, é assim, logo no começo foi muito difícil (...) ele era uma pessoa que sempre tava ali pra tudo, tipo, desde o absorvente até o esmalte da unha, eu tava contando com ele sempre, eu dava meus perdidos, óbvio, mas assim, ele era uma pessoa certa, tipo, se eu precisasse de alguma coisa qualquer hora, ele me ajudava... e fora que eu gostava muito dele, amava ele, e eu só fui descobrir isso depois que ele morreu.

(...)ele era companheiro, ele é sexo, tudo sabe, quando a pessoa é bom pra você de todas as formas, assim, o único problema dele é que ele era muito possessivo, tipo, era eu pra ele só, e minhas amigas nada (...) (ele) ensinava as coisas como conversar, me expressar, sabe, sentimento, enfim, aprendi bastante coisas com ele. E também ele era mais velho, então ele tinha mais experiência da vida'' (A, 20 anos, moradora da Cidade de Deus).

Por vezes, esses relacionamentos são permeados por situações de violência física e psicológica. É uma relação de poder que se estabelece, pautada em fatores como machismo, diferença de idade e situações de intimidação, como por exemplo, em casos de envolvimento do companheiro com o tráfico de drogas. Essas experiências tem impacto na percepção da autoestima, autonomia e trajetória de vida, pois afeta a noção de respeito e promove certa tolerância a situações de violação de direitos. No relato abaixo, N. fala sobre um dos seus relacionamentos, que teve início quando a mesma tinha 13 anos:

(...) fiquei com o cara 4 anos, tinha casa com ele, eu tinha tudo do bom e de melhor que eu queria (...) só não tinha minha liberdade. Eu queria sair, eu não podia. Mas adiantou de quê? A mulher dele descobriu e ele ficou a favor da mulher dele e contra a mim (...) Eu já tava preparada, porque eu sofria tanto (...) ele falava várias coisas pra mim, tipo eu não arrumar uma pessoa que gostasse de mim...tipo coisando...botando como fosse me largar... que não vai arrumar uma pessoa que te dê valor (...) eu escutando tantas coisas dele, só guardando, que no dia que nos separamos nem liguei, minha mãe não acreditava que eu estava tranquila. Ele veio me bater, a gente brigamos...na noite fiquei tranquila. (...) todo mundo achou que eu estava fingindo, mas depois o pessoal viu que eu suportava muita coisa (...)' (N. 17 anos, moradora do Jacarezinho).

No que toca a questão da escola e expectativas de futuro, no discurso de ambas há uma valorização dos estudos, atrelando o mesmo ao acesso à oportunidades. E ‘*ter um trabalho*’ à ideia de ‘*ser alguém na vida*’. Entretanto, é possível perceber

uma tensão entre a expectativa social em relação à juventude – ter que fazer uma faculdade, saber que área de trabalho seguir e ter um tempo determinado como correto para a conclusão dos estudos – e o desejo e avaliação da jovem acerca da sua própria trajetória e escolhas.

“(...) desses vinte anos, eu acho que fiz quase tudo que eu queria, eu não só conquistei, tipo, ainda não terminei o estudo, não tenho ainda um trabalho que eu queira trabalhar (...) ainda não fiz tudo o que queria fazer, mas algumas coisas sim. (...) penso em só fazer um curso técnico, não quero fazer faculdade (...) Vou ver se é isso mesmo que eu quero, porque eu também não sei o que eu quero ainda... ainda não decidi isso. Tenho vontade de fazer administração, tenho vontade de fazer gastronomia, tenho vontade de ser bibliotecária, mesmo que não goste ler (risos).” (A, 20 anos, moradora da Cidade de Deus).

Essas expectativas se articulam com o conceito de culpabilização, ou seja, diante de uma referência de início na universidade aos 18 anos; o fato da

jovem não ter terminado o ensino médio e não saber que carreira seguir aos vinte anos é sentido de forma ambivalente, pois embora tenha ‘*feito quase tudo queria*’, suas escolhas são sentidas como inadequadas e inferiores, quando atreladas a imaginário de ‘*ser alguém*’.

‘Minha adolescência foi legal, porque aprendi muita coisa e aprendi na rua. E foi ruim porque me atrasei em muita coisa também, eu me arrependo nessa parte, porque, no momento em que eu devia estar estudando, entendeu, pra ser alguém agora (...) dezoito anos eu já estava numa faculdade (...) única parte da minha adolescência que eu me arrependo é essa, que eu deveria ter estudado, podia ter fumado cigarro e tal, beber, mas não ter largado a escola.’ (A, 20 anos, moradora da Cidade de Deus).

A ideia de não ‘*ser alguém*’ reforça o estigma ligado à juventude da favela, que já é alvo de tantos preconceitos e situações de vulnerabilidades. Quando perguntadas sobre ‘*O que ser jovem morador de favela*’, uma jovem respondeu que é algo ‘*perigoso*’, enquanto a outra relatou em um

misto de orgulho e vergonha: ‘ ‘eu gosto de ser jovem e moradora da favela’’. Ambas fazem relatos de vivências de preconceitos e necessidade de afirmação diante de situações de desqualificação, conforme trecho abaixo:

“(...) uma vez no shopping, entrei numa loja, e assim, por eu ter cabelo duro, black, eu vou pro shopping assim, gosto de botar minha Havaianinha, tipo shortinho jeans, assim, básico, não precisa ir de salto alto pro shopping, né, de vestido, vai ficar andando de salto alto pra lá e pra cá, não sou louca, né? Aí, eu entrei numa loja pra comprar uma coisa, a mulher fez assim, tipo, me tratou com indiferença (...) não me deu tanta atenção, quanto ela estava dando pras outras meninas (...) tipo, ela olhou pra mim assim, tipo "ela vai olhar, vai olhar, vai olhar e não vai comprar nada"... entendeu? Também, eu botei pra fuder (...) ah, eu gastei quase dois mil reais na loja (...) Também ela se deu mal, ela viu que não é assim, né? Porque não é só porque eu sou preta, tenho cabelo duro, que eu não vou ter dinheiro pra ir na loja dela comprar... porque tem muita gente que faz

isso, tá?’’ (A, 20 anos, moradora da Cidade de Deus).

A autora Sawaia (2013) defende a análise da afetividade nas situações de exclusão social, considera que o sofrimento é a dor mediada pelas injustiças sociais. Que as emoções compõem a ideia e a ação. É o indivíduo que sofre, porém, esse sofrimento não tem a gênese nele, e sim em intersubjetividades delineadas socialmente. E que em cada momento histórico será priorizado emoções como estratégia de controle e coerção social. Castro&Bicalho (2013) também apontam que as estratégias de produção de subjetividade forjam padrões de sentimentos e relações, moldando os mesmos em medo, insegurança, amor e ódio. Uma das jovens foi perguntada sobre o que sentia quando passava por situações de preconceito:

(...) é uma coisa assim sem lógica, não tem nem como te explicar. (...) (sentimento) de raiva, né! Porque ninguém, ninguém é melhor do que ninguém nesse mundo para querer humilhar as pessoas, ninguém. Ninguém tem direito de fazer isso. Porque preconceito é humilhação, né! Aí, porque eu tô aqui, sentada

aqui, aí vem uma pessoa e já olha com cara de nojo e pega e senta aqui ôh (mostra distância). Por quê? Minha cor vai passar pra ela? Vai? Eu tenho alguma doença pra passar pra ela? Não, é por causa da minha cor. Você sabe que acontece isso. Muito! (N. 17 anos, moradora do Jacarezinho).

Diante deste contexto, cabe pensar no conceito de sofrimento ético-político, utilizado por Sawaia (2013, p.106) para entender o sofrimento oriundo dessas experiências:

O sofrimento ético-político abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diferentes formas. Qualifica-se pela maneira que sou tratada e trato o outro na intersubjetividade, face a face ou anônima, cuja dinâmica, conteúdo e qualidade são determinados pela organização social. Portanto, o sofrimento ético-político retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Ele revela a tonalidade

ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço público e de expressar desejo e afeto”.

A mesma jovem foi perguntada de onde achava que vinha o preconceito, após um longo silêncio, respondeu contanto uma situação que passara recentemente:

“ Ontem meu namorado foi roubado. Fomos à delegacia fazer o boletim de ocorrência (...) daqui a pouco saiu o boletim de ocorrência. Na descrição do ladrão, meu namorado só falou que era homem, no papel saiu que era homem, negro e forte. Onde que meu namorado falou que era negro? Eu estava do lado dele, onde ele falou isso? Se tá roubando é negro? Ele nem falou isso, só falou que o homem passou de moto perto dele. Tá aí de onde vem o preconceito.” (N. 17 anos, moradora do Jacarezinho).

Um ponto comum nas entrevistas realizadas foi o reconhecimento de gostar de morar na favela, reconhecendo o território como o lugar de reconhecimento e dos principais vínculos afetivos. Entretanto, as jovens relataram que na possibilidade de “melhorar de vida” teriam que mudar para o “asfalto”, num imaginário em que referenciais positivos, como “*ser alguém*”, “*ser bem sucedido*” e “*crescer na vida*”, não encaixariam com a vida da favela. O conceito de infantilização auxilia na compreensão desse movimento, principalmente quando é considerada a influência da mídia na produção de estilos de vida e padrões de desejo. No relato abaixo a jovem fala que sentiria dificuldade de se adaptar se saísse da favela para morar no “asfalto”, e que é importante para ela mora no lugar em que nasceu, mas que se fosse rica:

“(...) é sempre bom morar num lugar onde, tipo, você nasceu, né...mas se um dia eu ficar rica, aí sim, aí é outras coisas, né? (...) vou querer um apartamento na Barra, assim, Copa (...) Uma cobertura, porque rico gosta dessas coisas, né? Gosta de ostentar, entendeu? Eu vou ajudar bastante gente aqui na minha comunidade, eu vou ajudar, vou distribuir

sopa pros pobres (...) fazer uns trabalhos sociais.(...) Se eu ficar rica vai continuar sendo eu, do mesmo jeito que eu sou, só que rica. Ai meu Deus, iria ter mais marra, porque sou marrenta, né? (...) Eu não acho que pra mim é importante ostentar. Eu acho que pra mim, só uma casa tá bom, e só de ter um teto pra mim morar, pra me esconder da chuva, tá ótimo, mas se a gente puder, sabe, portar uma Land Rover, um cordãozinho de ouro, entendeu? É interessante, né?’’ (A, 20 anos, moradora da Cidade de Deus).

A infantilização é uma tecnologia de controle que visa manter padrões estabelecidos e a enfraquecer possibilidades que se apresentem como diferentes. Uma das jovens foi questionada sobre o motivo de precisar sair da favela, se ele ‘crescesse na vida’ e se tornasse uma médica ou advogada, como a mesma relatou:

‘Porque eu vou ter mais condição, né. De morar bem, né. Mas também não vou pra longe não, vou ficar aqui perto. (Por que não pode ser médica ou advogada e morar na favela?) Porque eu vou querer conhecer

lugares diferentes também, um pouco. Mas eu não abandono aqui não. (...) Eu fico perto, já deixo a casa por aqui mesmo. (...) Mas ia ser bom ser advogada e morando na favela. (...) Eu sendo advogada, vendo coisa errada que tem na favela ... e quando eles (policiais) comesçassem a fazer alguma graça, eu já ia falar “Eu sou advogada e aí?”, “Quer ver minha identidade?”, “Puxa aí, eu sou o quê?”. A cara deles ia aonde? Seria bom também. “ (N. 17 anos, moradora do Jacarezinho).

Em relação aos sonhos e as expectativas para o futuro, uma das jovens menciona o desejo de ir para mercado de trabalho e valoriza a escolha de uma profissão em que tenha afinidade, que não pensa somente o fator remuneração. A outra jovem tem como principal objetivo poder oferecer uma vida melhor para mãe, de modo que esta não precise trabalhar mais. Entretanto, quando perguntada sobre seus sonhos revela uma postura conformista, um desejo silenciado como forma de não se frustrar, que a mesma estranha e questiona.

“Não tenho muito essas coisas comigo não. Estranho, né, uma pessoa falar isso? Não ligo muito para essas coisas não.(...) Eu peço pra Deus a maioria das coisas (...) Deus me responde e me dá.(...) O que tiver que ter, eu vou ter. O que não tiver que ter, eu não vou ter. Prefiro nem ficar sonhando, do que ficar sonhando com uma coisa e depois não conseguir.” (N. 17 anos, moradora do Jacarezinho).

O imaginário construído do “ser bem sucedido” vai de encontro com o conceito de segregação, no que toca a criação de valores sociais e o fortalecimento de lugares que devem ser ocupados. No relato das trajetórias de vida das jovens entrevistadas também aparece um olhar singular, pautado na valorização da relação com a família e da alegria nas experiências vividas no território. Quando perguntada sobre o que fazia a vida “valer a pena”, a jovem respondeu que:

“ A vontade de viver, porque quem é triste, quem é depressivo, quem é assim não tem vontade de viver. Então não vale a pena ter uma vida, né? Agora quem é feliz, alegre,

brincando, tá sempre sorrindo, tem vontade de viver, é feliz!” (A, 20 anos, moradora da Cidade de Deus)

Sendo interessante pontuar que, embora “ser sucedido” se configure como algo relativamente distante, o “ser feliz” é algo vivenciado e reconhecido, sem esforço.

“O que é ser feliz? Ser feliz é você ficar do lado de quem você ama, né. Só isso. (Você é feliz?) Muito!Muito! Não tenho porque não ser feliz! Só em eu ter saúde, eu tô feliz, né? É o mais importante.” (N. 17 anos, moradora do Jacarezinho).

No decorrer das trajetórias de vida é importante observar a construção de histórias não naturalizadas, considerando as percepções, valores e potencialidades dessa juventude heterogênea, mas que partilham de um cenário pré-conceituado e pré-fabricado, pautado em estereótipos de desqualificação social (CASTRO&BICALHO, 2013).

Considerações Finais

O presente trabalho teve como objetivo problematizar a influência das expectativas sociais em relação ao estereótipo do “jovem da favela”, a partir do relato de histórias de vida de duas jovens. Buscando analisar o constante movimento das jovens no que toca a tensão entre se enquadrar dentro de identidades forjadas e a construção de trajetórias que viabilizassem vivências singulares.

Observou-se como a produção de subjetividade influencia nas expectativas e autoimagem dos sujeitos. As jovens, mesmo considerando como positiva suas trajetórias, reavaliavam suas escolhas a partir desse “olhar de referência”, e na maioria das vezes, acabavam desqualificando momentos de suas trajetórias, a partir de pensamentos de inadequação.

A partir dos relatos, foi possível perceber que as situações de discriminação e preconceito ocorrem de forma sutil, nas entrelinhas, numa espécie de currículo oculto da vida. Através de olhares, expressões corporais e de não-ditos que cotidianamente reforçam valores, lugares e modos de ser. Com consequências sérias na subjetividade, tendo em vista que atuam homeopaticamente,

enfraquecendo possibilidades de singularizar, silenciando desejos e abafando o sentimento de orgulho de poder ser quem se é.

Já em outros momentos, situações de violação de direitos ocorrem de forma recorrente e escancarada, em um mecanismo que, por vezes, transforma o espanto e a indignação, em conformação e naturalização.

Embora o estereótipo, as vulnerabilidades sociais e vivências de preconceito sejam fortes e presentes na vida dos jovens da favela, estas não calam a vontade de viver e de construir suas trajetórias de vida. Como pontua FREIRE (2011, p.45): “É preciso partir de nossas possibilidades para sermos nós mesmos.”.

É importante, tanto na elaboração de políticas públicas para juventude, quanto para os profissionais que trabalham com esse público, analisar os objetivos das ações propostas e as intervenções profissionais realizadas. Como ressalta NOVAES (2013, p.17): “o desafio parece ser encontrar caminhos para reconhecer as diferentes trajetórias juvenis nesses territórios, enriquecendo-os, dificultando a mera reprodução de percursos previsíveis e de veredictos simplificadores.” Considerando esta ideia é pertinente pensar no que

Guattari (2005) denomina “trabalhadores sociais”, profissionais que atuam na produção de subjetividade e se “interessam pelo discurso do outro”.

Guattari (2005) ressalta que não há uma postura de neutralidade possível, os profissionais dessa área podem atuar reproduzindo modelos ou poderão ter um olhar que valorize as possibilidades de singularização, criando condições para que possam emergir sujeitos de desejos, ao invés de sujeitos reprodutores de desejos forjados. Os profissionais “se encontram numa encruzilhada política e micropolítica fundamental” (GUATTARI, 2005, p.37). Alguns “trabalhadores sociais” tem suas práticas permeadas por ações que os mesmos criticam.

“ (...) é que quando na desmontagem, perplexos e desparamentados, nos fragilizamos, a tendência é adotarmos posições meramente defensivas – por medo da marginalização na qual corremos o risco de ser confinados quando ousamos criar territórios singulares, independentes de serializações subjetivas (...) Acabamos muitas vezes reivindicando um território no edifício das identidades reconhecidas: em dissonância com

nossa consciência e seus ideais, tornamo-nos então os próprios produtores de algumas sequências da linha de montagem do desejo.” (GUATTARI, 2005, p.37)

Só será possível uma mudança de perspectiva a partir de uma flexibilidade no pensar formas outras de viver, na crítica ao que já está estabelecido como verdade e na valorização da diversidade de desejos, valores e comportamentos. Os mecanismos de produção de desejos atuam de forma massiva, independente da classe social, racial ou gênero. O “olho do erro” ou do ajustamento é cultivado e introjetado. Viabilizando atuações, não só profissionais, mas enquanto pessoas, que não só enquadram o outro em modelos pré-fabricados, como também está constantemente se enquadrando e autolimitando.

Considerando a discussão realizada e os dados apresentados no início desse breve artigo é pertinente pensar em políticas públicas que tenham um olhar inovador, que estimulem a valorização da pluralidade e a desconstrução dos padrões que corroboram na manutenção das desigualdades

sociais e estigmatização, principalmente, da juventude da favela.

Bibliografia

CASTRO, A. C. ; BICALHO, P. P. G. . Juventude, Território, Psicologia e Política: Intervenções e Práticas Possíveis. Psicologia: Ciência e Profissão (Impresso), v. 33, p. 118-129, 2013.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2011.

GUATTARI, Felix e ROLNIK, Suely. Micropolítica . Cartografia do Desejo. Petrópolis: Editora Vozes. 2005.

NOVAES, R. Quatro jovens, quatro trajetórias. IN: Caderno Globo Universidade, v. 1, n. 2, mar.2013 – Rio de Janeiro, Globo, 2013. Trimestral. ISSN23167432. TEMA: Subúrbios e identidades.

SAWAIA, B (org). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da exclusão social. – 13. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VILHENA, J., ZAMORA M.H & DIMENSTEIN, M. Da vida dos jovens nas favelas cariocas. Drogas, violência e confinamento. 2004. Disponível em: <Da vida dos jovens nas favelas cariocas. Drogas,

violência e confinamento>. Acessado em:
29/06/2015

ZAMORA, M.H. Textura áspera: confinamento, sociabilidade e violência em favelas cariocas. Rio de Janeiro: tese de Doutorado. Departamento de Psicologia, PUC-Rio, 1999.

JUVENTUDE, DROGAS, VIOLÊNCIA: O PAPEL DOS PAIS, DA ESCOLA E DAS AUTORIDADES JUDICIAL E GOVERNAMENTAL

Maria Lizabete de Souza Povoá⁴
Juliana Alves de Araújo Bottechia⁵

*“Todos juntos somos fortes,
somos flecha, somos arco.....”
(Chico Buarque de Holanda)*

Introdução

O uso indevido de substâncias psicoativas tomou proporções graves como problema de saúde pública no país. Essa constatação se reflete nos

⁴ Trabalha com a temática da violência contra a criança e adolescente, prevenção do uso de drogas, medidas socioeducativa, reuniões multifamiliares, adolescente em conflito com a lei, autonomia e autoridade na escola e na família, mediação de conflitos no âmbito escolar e comunitário. Professora de Psicologia da Educação e da Aprendizagem, Dinâmica de Grupo e Relações Humanas, Ética e Introdução à Psicologia na área jurídica. E-mail: lizpinheiro53@gmail.com

⁵ Atualmente, integra a equipe pedagógica da FUNAB - Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal, como coordenadora dos cursos de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, e o corpo docente da Universidade Estadual de Goiás - câmpus Formosa (UEG-Formosa) como docente da licenciatura em Química. E-mail: juliana.bottechia@gmail.com

diferentes segmentos da sociedade, onde são observados os agravos sociais decorrentes desse tipo de uso, principalmente entre os jovens (delinquência e mortalidade juvenil).

O Mapa da Violência, produzido pela UNESCO-Brasil, em fevereiro de 2002, revela que, em duas décadas (1980 a 2000), a taxa de mortalidade entre os jovens cresceu de 128 para 133 mortes para cada 100 mil habitantes, devido a causas externas (acidentes de trânsito, homicídios, envolvimento com drogas). As consequências do uso abusivo de drogas afetam nações no mundo inteiro, ultrapassam fronteiras, envolvem e atingem diferentes grupos sociais, independentemente de idade, classe social ou econômica.

A escola aliada às necessidades do mercado e não do mundo do trabalho, passa a ser um ambiente autocrático e aversivo, o que leva a um número significativo de evasão e repetência, segundo Brock e Schwartzman (2005), referindo-se às pesquisas realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB (CRESPO; SOARES; SOUZA MELLO E SOUZA; 2003 e OECD, 2001). Em 2003, 16,7% dos jovens de 16 e 42% de 18 anos encontravam-se fora da escola. Há uma significativa retenção de alunos com mais de 18 anos no ensino

básico: cerca de 43% dos jovens com mais de 18 anos já deveriam estar cursando o Ensino Médio. Há que se considerar que esta faixa etária constitui-se em um período crítico no desenvolvimento do jovem que enfrenta as crises próprias da adolescência e busca construir a sua identidade para assumir um projeto de vida, realizar suas escolhas amorosas e conquistar sua autonomia financeira, que são condições essenciais para a entrada no mundo adulto (OLIVEIRA, 2003).

Pesquisas recentes realizadas nesta área têm apontado um uso cada vez mais precoce de substâncias psicoativas, incluindo o álcool. Destacam também que tal uso ocorre de forma cada vez mais "pesada", havendo um aumento na frequência da ingestão e na combinação de várias drogas. É preciso considerar que a tolerância ao uso de drogas lícitas está contribuindo para o aumento do consumo de álcool e tabaco entre os jovens que os experimentam ainda muito imaturos. O contato precoce com essas drogas pode contribuir para que mais tarde desenvolvam uma adição, no entanto, o uso de álcool e tabaco não condiciona necessariamente o consumo de outras drogas, como a maconha, cocaína.

A Juventude e a Subjetividade

Ao falar da juventude faz-se necessário traçar a diferenciação entre adolescência, puberdade e juventude. A adolescência, período compreendido entre a infância e a idade adulta, que se inicia com a maturidade sexual e termina com a entrada no mundo adulto, tem uma conotação mais psicológica. No mundo ocidental, geralmente, esse período está compreendido entre os doze e vinte anos. A puberdade, implícita na adolescência, corresponde ao período em que a pessoa amadurece sexualmente, as transformações causadas pela revolução hormonal começam a ser visíveis exteriormente (na voz, na pele, nos pelos, na altura, na conformação corporal), ocorrendo a menarca, nas meninas, e as primeiras ejaculações, nos meninos (GRISPUN, NOVISKOFF, COSTA e RAMOS, sd). Segundo esses autores, a juventude se refere às questões socioculturais e históricas da vivência da adolescência e se relaciona com as questões de classes sociais, etnias e raça (TAVARES DOS SANTOS, sd). Segundo Peralva (1990) a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação

Entre os aspectos psicológicos, na adolescência, estão as questões sexuais, a busca

profissional, a auto-afirmação, a necessidade de relacionamento e de se separar das figuras parentais, as paixões, os sonhos e devaneios, a indignação contra a ordem instituída, a agressão e transgressão pelos gestos, palavras e roupas, a necessidade de ser diferente e a característica ser vítima (GRISPUN, NOVISKOFF, COSTA e RAMOS, sd) e o desejo de autonomia e a onipotência.

Ao falar da categoria juventude Carrano (2003) assinala que a forma mais simplista de defini-la é pela faixa etária, o que geralmente ocorre na formulação de políticas públicas e nas análises estatísticas. No entanto os jovens não constituem uma classe social, ou grupo homogêneo, são agregados sociais com características flutuantes, além disso, representam e interferem na cultura afirmando suas identidades.

Em concordância com Manheim (1968), Grispun, Noviskoff, Costa, Ramos (sd) destacam que a crise da adolescência, tão apregoada na prática e na literatura representa um conflito entre gerações e grupos de idades diferentes e concepções de mundo diferente; já a crise da juventude é uma crise da juventude, é um conflito de gerações dentro da sociedade.

Habermas (1989), na sua teoria da subjetividade, afirma que existem três mundos - o mundo interno (da própria subjetividade), o mundo social (dos valores morais e culturais) e o mundo objetivo - que convivem na contemporaneidade. Nesses três mundos, o instrumental-objetivo, o normativo-social, e o expressivo-objetivo estão as bases da compreensão das formas de organização e reflexão humanas que traduzem a amplitude das relações entre objetividade e subjetividade. As contradições da sociedade contemporânea afetam a subjetividade nos limites da natureza interna - indivíduo e subjetividade e no limite antropológico. As crises socioeconômicas e culturais podem contribuir para a geração de crises individual e de identidade social e cultural. A subjetividade (ou as subjetividades) fornece ao indivíduo, no seu contexto social, uma identidade mais ou menos provisória (GRISPUN, NOVISKOFF, COSTA e RAMOS, sd).

O Jovem e a Mídia

A construção da subjetividade, provisória ou não, convive com elementos da cultura local e mundial. A cultura da imagem tem uma grande influência nesta construção, pois atua na produção de

costumes, valores, gostos, interesses, vontades, desejos e modos de pensar. A cultura de massa produz indivíduos normatizados, articulados uns aos outros segundo sistemas hierárquicos de valores e submissão ao consumo.

Segundo Sudbrack (2006), o mundo moderno é rico em informações repassadas pela mídia a crianças e jovens, sem que os educadores (pais e professores) tenham controle sobre essas comunicações. Por outro lado, os modelos adultos estão cada vez mais frágeis, o padrão de conduta adolescente passou a ser referência para todas as gerações, observa-se um incremento da sensualidade até mesmo em crianças e uma tentativa dos adultos - até mesmo dos velhos - em prolongarem a performance do jovem. Parece que está havendo um desaparecimento das fronteiras entre gerações e, apesar da tecnologia, que favorece a comunicação, nunca se falou tanto em solidão. A pressão desenfreada para o consumo parece suprir a falta de um sentido para a vida.

Mudanças na estrutura familiar ocorreram nas últimas décadas. O processo de globalização fragmentou as instituições sociais, estabelecendo novas pautas sociais, novos valores culturais e morais e novas relações de gênero e de poder. O “pai

tornou-se dispensável” e a mãe uma espécie de “*mulher maravilha*”, responsável pela criação dos filhos sozinha, mas com dificuldade em transmitir as leis sociais e dar limites, principalmente nas comunidades carentes (ANDRADE, 2007). O pai, alicerce da identificação socializante, tornou-se invisível e a fome de identificação do jovem, não saciada, prolonga a crise de crescimento e dificulta o acesso ao mundo dos adultos. Em contrapartida, a permanência dos modelos tradicionais, cuja ação sobre os indivíduos é repressora, libera, de forma mais ou menos anárquica, as forças pulsionais, gerando a agressividade, a angústia ou indiferença. Há de um lado a sociedade sem pais e do outro a sociedade dos pais e a sociedade do pai.

A sociedade sem pai é caracterizada por uma dupla ausência paterna (BOLLE DE BAL, 1987). O jovem dessa era, em que houve a desagregação dos princípios organizadores da solidariedade, desenvolveu a vivência da incerteza. Diante do processo de massificação e de individualismo, uma ‘multidão solitária’ vive a pluralidade de códigos de conduta, ‘desencantada, desembaraça-se das utopias, reafirma o presente, resgata fragmentos do passado e não possui demasiadas ilusões a respeito do futuro’.

A Juventude e a Drogadição

Segundo Erikson (1982), a adolescência é um novo renascimento, onde o jovem revive os conflitos psicossociais infantis no desenvolvimento da autonomia e da identidade. Nas sociedades contemporâneas, os jovens ultrapassam a adolescência quando assumem um projeto de vida, realizam suas escolhas amorosas e conquistam sua autonomia financeira. A conquista desta condição está cada vez mais difícil para o jovem de hoje.

Se entendermos que, na juventude, a pessoa vive dentro de um sistema que envolve não apenas sua relação com a família, mas também com a sociedade, poderemos ter uma dimensão do quanto é difícil para o jovem moderno realizar a tarefa de assumir sua identidade e seus papéis numa sociedade dispersa e complexa, tomada por um clima de licenciosidade, sem preocupação com a ética, sem sentido do bem comum, que favorece o surgimento de atos delinquentiais. Uma leitura crítica e sistêmica possibilita compreender como o adolescente se defende num mundo moderno em que vivencia as crises: 1) de senso de sentido, que implica em perda de identidade; 2) de transcendência, que coloca o homem em contato com valores fortes; 3) da

sublimação; e 4) da família, com o declínio da imagem do pai, que não tem sucesso na vida e nem sabe exercer sua autoridade ou transmitir valores, dada a ruptura existente entre as gerações. Essas crises acarretam o triunfo do individualismo, enfatizando a vida privada e impondo relações sociais perversas onde, conforme Enriquez, citado por Souza Póvoa (2003) o que a pessoa julga saber e poder faz com que ela se esqueça de quem é na realidade. O jovem dessa era, em que houve a desagregação dos princípios organizadores da solidariedade, desenvolveu a vivência da incerteza. Diante do processo de massificação e de individualismo, uma ‘multidão solitária’ vive a pluralidade de códigos de conduta, ‘desencantada, desembaraça-se das utopias, reafirma o presente, resgata fragmentos do passado e não possui demasiadas ilusões a respeito do futuro’(SOUZA PÓVOA, 2003).

Uma das formas de fugir ou evitar os momentos amargos, dolorosos e angustiantes da vida de todas as pessoas é utilizar drogas, sejam elas lícitas ou ilícitas. Essa ação, desprovida da reflexão, pode se tornar um risco, um beco sem saída, para o desenvolvimento da dependência química.

A função primordial do uso de drogas na sociedade é antes a de obter prazer e de evitar o sofrimento. O uso de drogas como uma forma de não pensar e de não sofrer impede, de certa forma, o crescimento psicossocial do indivíduo. Alguns autores afirmam que a droga impossibilita o crescimento interior, sendo uma tentativa de não sentir a dor existencial. Na medida em que caminha em direção ao abuso de drogas, a pessoa se torna incapaz de perceber seu sofrimento e o dos demais que estão à sua volta e que sofrem assistindo a sua dor (familiares, amigos, entre outros).

O fenômeno da drogadependência é complexo e envolve as diferentes características da tríade: substância, indivíduo e meio ambiente. De um modo geral, o que leva os jovens a usarem drogas é um conjunto de fatores denominados fatores de risco. A combinação desses fatores torna a pessoa mais ou menos propensa ao uso abusivo de drogas. Não há, portanto, um único motivo determinante, para cada domínio de vida (individual, entre pares, na família, na escola e na comunidade).

Schenker e Minayo (2005: 8-9) apresentaram, de forma resumida e adequada, a questão do envolvimento dos jovens com a droga, destacando que “fatores estressantes como morte, doenças ou

acidentes entre membros da família e amigos; mudanças de escola ou residência; separação, divórcio ou novos casamentos dos pais; problemas financeiros da família”. Muitos estudos mostram que esses fatores “podem influenciar o uso abusivo de drogas quando associados a outros fatores predisponentes, incluindo disposições individuais. No entanto, conforme as circunstâncias individuais e ambientais, eles permitem elaboração e crescimento interior dos jovens, constituindo-se em elementos de fortalecimento e de amadurecimento”. O uso ocasional da droga pelos jovens “pode ser entendido como uma manifestação apropriada para a sua etapa de desenvolvimento e busca de direção para a vida. Estudos de Shelder e Block (1990), ao diferenciar entre adolescentes que se abstêm, que experimentam e que abusam de drogas, conclui que, dada a quase onipresença e uma certa aceitação da maconha na cultura de pares, não é surpreendente que, com 18 anos, indivíduos psicologicamente saudáveis, sociáveis e curiosos se sintam tentados a experimentar o produto”. O uso de drogas neste caso não é para aplacar a angústia emocional e compensar a falta de relações importantes, o uso de maconha hoje tem o mesmo significado social e psicológico do uso de álcool nas gerações anteriores.

Para Sudbrack (2006:19), “o consumo de drogas, colocado não apenas como um produto de consumo, mas como um instrumento socializador, uma vez que está impregnado na nossa cultura o recurso às drogas como forma de alívio, de anestesia perante o cansaço”, está associado também a uma busca de performance ditada pela mídia (acréscimo nosso). Segundo a autora, verifica-se na vida dos drogadependentes o “abandono afetivo” presente no cenário da sociedade atual: 1) falta de intimidade nas relações familiares; 2) relações educativas autoritárias ou superprotetoras, dificultando a autonomia; 4) rupturas familiares, ocasionando a perda de vínculos importantes; 5) crianças crescendo sozinhas; 6) crianças que vivem apenas pela TV; 8) falta da presença ou do monitoramento dos pais no cotidiano da criança ou do jovem; 9) violência na família; 10) famílias consumidoras de drogas, álcool ou outras adições: trabalho, televisão, jogo, internet e outras.

Com o advento da escola de massas, há outras regras em jogo e um conjunto de fenômenos e de histórias diversificados que devem ser conhecidos e compreendidos pelos educadores. O fenômeno da drogadição entre os adolescentes é um destes aspectos que a ser desvendado e abordado no meio

familiar e escolar. Este fenômeno multicausal pode constituir-se num pedido de socorro

Na adolescência, o jovem se depara com a solidão ao perceber, pela primeira vez, que possui um mundo interno único e não comunicável. Sem saber contar o que sente, traduzindo em palavras as emoções fortes, verdadeiras e intensas que sente, comunica-se por atos.. A frase "ninguém me entende" reflete adequadamente este momento (ARATANGY, 2004). Através do *acting out* (indisciplina, drogadição, delinquência, etc), comunicam aquilo que não estão podendo dizer no meio familiar e escolar (SUDBRACK, 1992).

A percepção da violência em seu mais alto grau, que é o desvalor da vida, em contraposição aos “valores” que norteiam e estimulam procedimentos violentos, como os praticados, esses procedimentos são norteados pelo desejo de solução de problemas imediatos dos jovens, como o acesso a bens por meio de roubos; das gangues, como o poder de domínio sobre territórios para livre acesso e o possível tráfico de drogas, ou, simplesmente, pelo desejo de violência pela violência.

O uso de drogas pode vir de questões de insegurança pessoal (busca de força, demonstração de virilidade), de fuga de problemas familiares (pais

alcoólatras, drogados, violentos), de influências de grupos (quando jovens sem referência familiar buscam apoio em outros grupos), entre outras. Em alguns casos, muitas vezes começa o tráfico para fazer face aos custos da dependência; é quando os jovens passam a traficar para custear seu vício e se tornam reféns dos traficantes. A diferença entre o uso e o tráfico talvez esteja só na motivação inicial: a pessoa pode buscar nas drogas um refúgio ante sua impotência para administrar sua insatisfação, e para continuar nela, em falta de recursos financeiros para tal, torna-se traficante. O envolvimento de jovens e adolescentes com o crime organizado expressa as contradições sociais resultantes do conflito capital-trabalho criando uma relação dual que por um lado confere poder e notoriedade e, por outro, chega ao extremo da desumanização dos sujeitos. “A violência passou a ser, de certo, modo, consentida pelo Estado e por seus representantes. A saída encontrada por alguns jovens para alcançar a cidadania via consumo pode ser o envolvimento com o narcotráfico” (KEIL, 2005, p. 29).

A socialização juvenil pauta-se pelo atrito, vivências avaliadas como subversivas e desestruturadas. As condutas marginais na adolescência surgem como forma de experimentação

do novo, do diferente. Nesta fase, o jovem introjeta a lei e constrói sua identidade, experimenta papeis e se coloca à margem para explorar possibilidades, questionar a ordem social e moral, descobrir novas significações simbólicas e estabelecer novas negociações com os poderes e normas sociais. A transgressão, portando, é comum nesta fase de experimentação, consiste numa relação dialética mantida com limites e normas próprios dos grupos sociais. Em alguns momentos, se o jovem não tiver uma sólida estrutura intrapsíquica, ele pode errar e cair no desvio cometendo atos delinquentes. Por meio dos comportamentos desviantes, pode comunicar que não introjetou a lei fundamental buscando num terceiro, muitas vezes na Justiça o interdito (a escola pode funcionar como este terceiro). No desvio há uma ruptura, uma quebra, uma violação das normas de convivência social, que

vivemos hoje, em escala mundial, uma mutação multiforme, econômica, social, cultural, que se expressa através da liquidação de antigas formas de regulação das relações humanas. A sociedade recua e já não funciona suficientemente como matriz protetora, abandonando o indivíduo face à angústia da

morte. No caso do jovem, aos efeitos da desregulação social, agregam-se os de uma mutação cultural, que debilita a antiga preeminência exercida sobre ele pelo adulto: a desregulação não é apenas social, mas também intergeracional. Essa dupla desregulação parece torná-lo em muitos casos mais sensível ao engajamento na violência como forma de gestão da angústia da morte. Angústia da morte, como elemento constitutivo e indutor da violência [...] angústia da morte parece ser, nos dois casos, um elemento igualmente presente na base do engajamento do jovem em condutas violentas (PERALVA,1996, p. 7)

O Papel da Autoridade Familiar, Escolar, Judicial Estatal

A raiz etimológica da palavra autoridade - “*auctoritas*”, “*augere*” significa aumentar e desenvolver-se. A autoridade comporta a tradição (função operacional) a Lei (conteúdo). A autoridade para Aquino (1998: 48) pode ser considerada “a infra-estrutura psicológica para o processo pedagógico”. O reconhecimento da autoridade (externa) do professor “depende de uma infra-

estrutura psicológica e moral, anterior à escolarização”. Refere-se “à introjeção de parâmetros apriorísticos; permeabilidade às regras comuns partilha de responsabilidades, solidariedade, cooperação, reciprocidade”. Cabe ressaltar o papel protetor da escola que depois da família representa a lei e o interdito possibilitando ao jovem a introjeção das leis sociais.

Ocorre que hoje em dia os pais atribuem à escola e aos professores responsabilidades, mas não lhes delegam nem reconhecem sua autoridade. Os professores têm também sua função desvalorizada no processo pedagógico pelo próprio sistema escolar tornando-se ‘executor de políticas planejadas por tecnocratas’ e, às vezes, identificados como autoritários e repressores. ‘Com isto, ao ampliar sua importância quantitativa, o professor foi perdendo sua importância social, técnica e política’. Os alunos ao entrarem na escola esperam adquirir conhecimentos e para que isso aconteça, a autoridade do professor é necessária. Importa saber como esta autoridade é exercida. A relação professor/aluno não depende somente do aspecto institucional, depende também da competência do professor, a qual se refere ao domínio de aspectos teóricos e práticos que

envolvem o processo político pedagógico (FURLANI, 2004; 12-13).

O “conhecimento, a competência e a autoridade, estão sujeitos a revisões”, no mundo descontextualizado, cujos espaços de convivências e integração, tanto materiais, quanto simbólicos, não se reduzem ao aqui e agora. Com o avanço tecnológico, novas instituições produtoras de saberes, valores e comportamentos estão surgindo, como a TV, alterando o caráter e o sentido das práticas sociais. A refletividade⁶, parte intrínseca das ações, das práticas e das consciências, no mundo moderno, está dificultada, as ações sofrem os efeitos das novas informações que alteram o seu sentido e seu caráter (SETTON, 1999 p.79).

A escola como no mundo em constante mudança está na dependência de um contexto histórico, constituindo num entrelaçamento de instituições que desenham novas configurações e impondo mudanças na própria escola e no professor para atender ao “novo aluno, novo sujeito histórico” (não mais o aluno submisso e temeroso) A

⁶A reflexividade proposta por Giddens pode ser entendida, segundo Setton, como um processo de orientação a partir de referências externas mediadas pela reflexão individual. Consiste numa leitura introspectiva sobre as “nossas condutas, representações e imagens” (1998: 81)

indisciplina inimiga do professor é um “entre pedagógico”, um fenômeno transversal que congrega unidades conceituais (aluno, escola, professor, etc.); um “sintoma das relações descontínuas e conflitantes entre o espaço escolar e outras instituições sociais”; numa escola “idealizada e gerida por um determinado tipo de sujeito sendo ocupada por outro” (AQUINO, 1996, p.48-49).

As questões disciplinares remetem ao respeito à autoridade do professor que deve ser legitimada. O sentimento de incapacidade em discernir e lidar com situações de “indisciplina”, “incivilidade” e “violência na escola” impacta e amplia a ação do professor, e, em muitos casos amplia a representação dos fatos. Muitos costumam recorrer a outras instâncias dentro da escola (diretores, orientadores psicólogos) e até mesmo fora dela (polícia, conselho tutelar, etc.). Esta atitude fragiliza seu papel enquanto autoridade responsável pela condução de um processo educativo e pode concorrer para que a ocorrência de violências aumente, ainda mais quando há a percepção de que muitos atos ficaram impunes. O envolvimento da polícia pode criar um distanciamento entre educadores e alunos e pode provocar reações hostis, gerando um sentimento de intimidação entre eles. Os policiais diante da

percepção de que escola falha no monitoramento dos alunos quando da entrada e saída da escola e correção dos maus hábitos de determinados alunos; que os omissos quando ao controle das amizades, dos lugares frequentados pelos filhos e o uso de bebida alcoólica. Assinalam também a omissão da comunidade e do poder local quanto à venda de bebidas nas proximidades da escola. Em razão disso demanda uma efetiva parceria entre a escola/famílias e comunidade além da ação mais eficientes do Estado e do poder local, no que se refere ao uso de drogas por estudantes (dados da pesquisa realizada pelo PRODEQUI⁷ em 2011).

Vienne (2005, p. 640) destacou a complexidade da vigilância nas escolas que agora contam com instituições de segurança privada “polícias de segunda ordem”, além de câmaras de vigilância. Em nome da segurança, a divisão do trabalho escolar “o espírito dos alunos pertence aos professores, reservados para as tarefas de instrução, o

⁷ O PRODEQUI é um laboratório do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura/PPG PsiCC, do Departamento de Psicologia Clínica, do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, criado em 1991, com o objetivo de desenvolver atividades integradas de pesquisa, ensino e extensão sobre o tema das dependências químicas (<http://www.prodequi.unb.br/o-prodequi>). É ligado à ABRAMD (<http://abramd.org/>).

corpo aos agentes de segurança”. Segundo o autor, esses agentes agem quando são também vigiados e, apesar das aparências, as escolas sob “vigilância” constituem-se “num território de ninguém, incontrolável, um antipanóptico”, onde a disciplina está em falência e a banalização da cultura da violência coloca este novo sistema em risco. Além disso, o imprevisto intervém nessa realidade carente de coesão e de uma reflexão a respeito do sistema escolar na sua globalidade, na sua gestão política, quanto à questão da violência. Alguns atores escolares escondem um “mal-estar” acerca da redefinição de suas funções e tarefas, alguns defendem até mesmo a assunção de um papel quase-parental destinado aos adolescentes e jovens principalmente em escolas desfavorecidas.

A Pedagogia Institucional questiona as práticas individuais de enfrentamento da violência e apresenta possibilidades: o trabalho coletivo e o diálogo. A prática desta pedagogia é concebida com base em 4 “L’s”: 1) Lei – dentro da esfera simbólica cada individuo aprende a conviver segundo regras; 2) Lugar – refere ao espaço, lugar, identidade de cada um; 3) Limite: refere-se ao aprendizado do respeito ao espaço de cada um; 4) Linguagem refere-se ao

direito da livre expressão, ao uso da palavra na participação de decisões.

Na instituição escolar deve-se priorizar o envolvimento e a participação constante dos professores, alunos, pais e comunidade. Os pais de classes menos privilegiadas confiam na escola e atribuem à escola a tarefa de socializar seus filhos integrando-os às normas sociais. Avaliam os professores, menos pela competência, do que pela capacidade de estabelecer um bom relacionamento com os filhos, e demandam um serviço de psicologia na escola para as questões relacionais. Anseiam por uma maior aproximação da escola com o bairro onde moram e quando isso não ocorre interpretam esta distância como desprezo. Julgam não terem condições de discutir com os professores, até porque tiveram pouca escolaridade. Sentem-se culpados, angustiados e incertos quando seus filhos são “julgados” pelos professores. O desejo de protegê-los se inscreve no desejo de, através deles, defender sua própria imagem. Já os pais das classes mais favorecidas socialmente utilizam uma lógica instrumental. Para eles, a escolarização é um complemento da socialização dada em casa. Interessam, compreendem e interferem no processo pedagógico, mostrando competência como “pais

profissionais”. Mantêm controle sobre a escola da qual esperam para seus filhos a proteção (das violências potenciais) e a aquisição de competências básicas e o diploma que lhes permitam a inserção no mercado competitivo.

No que se refere à relação família e escola, Dubet (1997, p. 6) é contra os sistemas mediadores, acredita que a relação deva ser mais direta e sem a participação de especialistas; é preciso que os professores falem com as famílias “como elas são e não como elas deveriam ser, para que as famílias não tenham medo de ir ao colégio”. Importa reconhecer que o sentido da situação escolar não vem de fora, portanto é preciso rever a oferta escolar, os programas por vezes extensos, ambiciosos e descolados da realidade que conduzem ao fracasso escolar. A baixa participação dos pais pode decorrer das relações difíceis com a escola (lembranças ruins, medo dos professores, dificuldades de comunicação etc.). Pode também ser um indício de que os pais tendem a evitar o convívio com a escola com medo de serem estigmatizados, especialmente os que são mais pobres. É importante considerar que existe uma lógica que faz com que os pais, principalmente das classes populares, suspeitem que os mecanismos do

fracasso escolar sejam reproduzidos na escola, o que os leva a uma postura de afastamento e desconfiança.

Como diz Dubet (1997) ao descrever o ‘mal-entendido’ a relação família/escola pode estar associada à defasagem cultural entre estas duas instituições. Há um duplo desentendimento por um lado os professores culpabilizam os pais por não saberem ‘educar’ seus filhos, por outro lado os pais se queixam que os professores carecem de autoridade

Blaya (2003) “quando a escola ouve a comunidade, há maior chance de se conquistar o apoio e a confiança das famílias e de seu entorno”. Tal como vem acontecendo nas escolas inglesas abertas à comunidade, isso possibilita investir politicamente nos pais,

Na medida em que o sistema de inspeção das escolas providencia o envolvimento deles [...] “O diálogo entre a escola e a comunidade, as famílias e a equipe educacional contribui para uma gama compartilhada de valores comuns, que são fundamento de uma abordagem coerente de problemas de disciplina e do clima escolar. Considerar os pais e a comunidade externa como recurso extra para a comunidade escolar, em vez de considerá-los como

inimigos, comprovou-se ser algo muito valioso (BLAYA, 2003, p.164).

Dubet e Martuccelli (1996) destacam a importância de incorporar nas práticas escolares os saberes dos alunos e da comunidade.

O papel dos governos locais

O mapa da violência nos municípios brasileiros divulgado pela OEI em fevereiro de 2007 mostra que o índice de violência é, proporcionalmente, mais alto em cidades de médio e pequeno porte e no entorno das grandes capitais é maior do que em cidades como São Paulo. O índice de mortalidade juvenil (muitas vezes associado ao narcotráfico) é alto. Essa realidade coloca para os governos estaduais e locais uma grande tarefa, a de proteção da juventude.

No Brasil, embora esteja ocorrendo a revalorização dos governos locais, na prática, os recursos e instrumentos destinados à gestão eficiente do desenvolvimento urbano é limitado (CATTANI, 2005). Muitos desses recursos são desviados dentro da máquina burocrática do governo central e estadual. Há ainda a questão da corrupção e do

despreparo de muitos gestores ligados à prática de uma política clientelista e populista, ultrapassada e ineficiente.

A rápida urbanização não tem permitido práticas sociais urbanas de civilidade e tolerância e a difusão de valores tradicionais para as novas gerações. Muitos jovens, principalmente os pobres, tornam-se vulneráveis às atrações do ‘crime-negócio’ devido às crises que permeiam as ações da família e da escola. A vulnerabilidade do jovem se dá devido ao abismo entre as gerações, à ineficácia do sistema escolar, à falta de treinamento profissional e às condições de trabalho insuficientes (ZALUAR, 2006).

As políticas públicas de transferência de renda como a Bolsa-escola⁸, o PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) e Pró-jovem⁹ ainda não conseguiram atender às necessidades de grande

⁸Programa de transferência de renda que pretende oferecer saúde, alimentação, educação e assistência social a famílias com renda mensal per capita de até R\$ 100,00. Essas famílias recebem o benefício básico R\$ 50,00 por mês. As que têm renda per capita de até R\$ 50,00 recebem também o benefício variável R\$ 15,00 mensais por filho, até o máximo de R\$ 45,00. Uma das condições exigidas para que as famílias recebam estes benefícios é manter os filhos na escola.

⁹O Pró-jovem é um programa que oferece um auxílio financeiro de R\$ 100,00 por mês para que os jovens completem as quatro primeiras séries do ensino fundamental em um ano.

parte dos jovens brasileiros, sobretudo em pequenas localidades onde os recursos não são convenientemente aplicados devido à falta de visão política e à corrupção. Cabe aos governos locais equacionar os recursos destinados às políticas educativas e sociais para atender às novas formas de pobreza e de desajustes sociais. A política social deve ser completada com programas que atendam e integrem os problemas emergentes nas cidades: baixa qualidade da educação, precárias condições de saúde, drogadição, violência, insegurança pública, degradação ambiental.

Cada bairro deveria ter pequenas escolas para cada modalidade de ensino, situadas próxima umas das outras e próxima da rede assistencial, jurídica e de saúde. Escolas grandes com que abrigam diversos níveis e modalidades de ensino uma só unidade não promove a integração e o acolhimento dos estudantes e dos pais.

As ações educativas na localidade/bairro deveriam ser conjugadas e articuladas entre todas as entidades e órgãos de deferentes áreas. Os alunos deveriam circular pelo bairro livremente acompanhada pelos monitores quando fossem participar ou fazer atividades, esportivas, artísticas e culturais nos clubes e instituições do bairro, a

exemplo do que aconteceu em Nova Iguaçu dentro do projeto Bairro-Escola.

Tais medidas devem compatibilizar as questões do jovem, os quais têm interesses próprios e devem ter um espaço democrático para se exprimir, devendo participar das discussões empreendidas. É necessário, também, promover intensas e constantes campanhas educativas, veiculando na mídia mensagens que focalizem a questão das drogas, e entre elas o álcool (lembrando que os adolescentes estão se alcoolizando cada vez mais cedo). Associadas à drogadependência estão: a exploração sexual e comercial de crianças e adolescentes, as doenças sexualmente transmissíveis e a gravidez na adolescência. Estas campanhas devem ter outro enfoque, não o individualista e hedonista, mas focalizar o cuidado. Faz-se necessário conduzir a educação do jovem para que ele desenvolva o cuidado e o respeito para consigo mesmo, para com o outro e para com a relação afetiva, no sentido de desenvolver, de forma saudável, a sexualidade e preservar não apenas o corpo, mas também a saúde (física e mental) e a dignidade. É importante considerar o papel formador da mídia que tem concessão do governo para desenvolver suas programações e, portanto, deve estar envolvida numa

proposta educativa que promova a saúde dos cidadãos, na tentativa de criar uma cultura de preservação de valores capaz de ajudar o jovem a realizar, de forma segura e saudável, a transição para a vida adulta.

Considerações Finais

Schenker e Minayo (2005:9) destacam que “os adolescentes são consumidores ávidos da mídia escrita e audiovisual. As mensagens recebidas desses meios geralmente influenciam sua tomada de decisão a respeito de vários assuntos em sua vida. Entretanto, a reflexão crítica deles entre pares e com pais e educadores moderam o risco potencial de exposição e potencializam a comunicação e o amadurecimento em relação aos vários problemas, inclusive o uso de substâncias ilícitas. É preciso ter cuidado ao elaborar campanhas e programas, pois elas podem ter uma conotação moralista e autoritária, não focalizando a complexidade dos fatores de risco e de proteção da criança e do jovem quanto abuso de drogas, exploração sexual e comercial e outros riscos. No caso das drogas, é importante considerar que elas “cumpram funções importantes para os jovens, tanto do ponto de vista pessoa quanto social”. Alguns

comportamentos de “enfrentamento de risco são funcionais, intencionais, instrumentais e dirigidos ao desenvolvimento normal do adolescente. Fumar, beber, dirigir perigosamente ou exercer atividade sexual precocemente podem ser atitudes dos jovens visando serem aceitos e respeitados pelos seus pares; conseguirem autonomia em relações aos pais; repudiando normas e valores da autoridade convencional. Pode ser também uma forma de lidarem “com ansiedade, frustração e antecipação do fracasso; afirmação rumo à maturidade e a transição da infância para um status mais adulto”.

A escola tem possibilidades inestimáveis no sentido de ajudar o adolescente a encontrar significados para sua vida, além de ajudá-lo na inserção social, na condição de cidadão com direitos e deveres. Portanto, deve se abrir para trabalhos comunitários, sem mentiras e paternalismos, tornando-se uma ‘escola da comunidade’, oferecendo eventos e atividades, onde todos possam participar juntos e vivenciar o sentido de pertencer. Essa comunidade, que proporciona trocas recíprocas, respeita as diferenças e a autonomia das pessoas. Nesse contexto, os confrontos e a ambigüidade das relações são integrados numa ação coletiva. Essa ação fortalece os laços afetivos para com a escola e

para com as pessoas que a compõem (ARATANGY, 2004).

Pais e professores devem adotar uma atitude calma, equilibrada e demonstrar verdadeira disposição para conversar. Ao se criar um canal de comunicação, o jovem poderá expressar-se, avaliar seu comprometimento com as drogas e buscar apoio, orientação e tratamento, quando necessário. Os pais devem deixar de se preocupar com fatores externos e focalizar a convivência afetiva, para efetivamente ajudar os filhos a lidarem com frustrações, limites, autoridade e ainda com o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade por suas escolhas e ações. Os professores, e a escola como um todo, devem assumir a corajosa decisão de arrumar um tempo para discutir e aprofundar as reflexões acerca da formação humana, envolvendo toda a equipe em estudos, troca de idéias e de experiências, participação em cursos e treinamentos, e recorrendo, quando necessário, aos especialistas no assunto para montagem e execução de um projeto coletivo de prevenção (SANTOS, 2004).

Referências

ARANTAGY, L. R. **Doces venenos, conversas e desconversas sobre drogas.** Disponível no site <http://www.psicopedagogia.com.Br/entrevistas/entre vista.asp?entrID=13>. Acessado em 30/06/ 2004.

BIALIKOWSLYE *et alli*. Processos sociais de exclusão-extinção: compreender e co-produzir conhecimentos e práticas nas dinâmicas institucionais em núcleos segregados. Em: Antônio David Cattani e Laura Mota Díaz (org.) **Desigualdades na América Latina: Novas perspectivas analíticas.** (p.91 a 128). Porto Alegre: Editora UFRGS, 2005.

BROCK, C; SCHWARTZMAN, S.(orgs.) **Os desafios da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005.

CATTANI, A. D. A vida precária: bases da submissão. Em: Antônio David Cattani e Laura Mota Díaz (org.) **Desigualdades na América Latina: Novas perspectivas analíticas.** (pp.91 a 128). Porto Alegre: Editora UFRGS, 2005.

CARRANO, P. C. R. **Juventudes e cidades educadoras.** Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

GRISPUN, M. P. S. Z.; NAVIKOFF, C.; COSTA, P. M. D.; RAMOS, R. M. S. C. M. **Juventude e subjetividade: imagens de uma (possível) realidade.** Disponível no site

www.anped.org/br/reuniões/28/textos/gt20/201023/int.rtf, acessado em 26/02/2006.

ERIKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar; 1982.

FORTUNA, T. R. Indisciplina Escolar: da compreensão à intervenção. Em: M. L Xavier (Org.). **Disciplina na Escola: enfrentamentos e reflexões**. (pp. 87-104). Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

GUIMARÃES, Á. M. **Escola de violência e indisciplina**. Disponível no site <http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/art02.htm>.

Acessado em 20/06/2004.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

MANNHEIM, Karl. Funções das gerações novas. Em: FORACCHI, M. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Ed. Nacional, 1970.

_____. O problema da juventude na sociedade moderna. Em: **Sociologia da Juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

SANTOS, R. M. **Prevenção de droga na escola**. Disponível no site <http://www.psicopedagogia.com.br/entrevista/entrevista.asp?entrID=12> Acessado em 30/06/ 2004.

SCHENKER, M. e MINAYO, M. C de S. Fatores de risco e de proteção para o abuso de drogas na adolescência. **Ciências & Saúde Coletiva**. Vol 10, no 03 jul/set. 2005. Disponível no site <http://www.scielo.br/scielo.php>

SOUZA PÓVOA, M. L. **Significações das famílias e técnicos das instituições sociojurídicas sobre a medida socioeducativa**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia Universidade de Brasília, 2003.

SUDBRACK, M. F. O. **Adolescência e a sociedade de consumo**. Seminário do Programa Lions Quest Encontro de Educadores. Lions Clubes do Brasil Educando Nossa Juventude, Goiânia-GO. Novembro de 2006.

_____. **As transformações da família e da sociedade e seu impacto na infância e juventude: dos sinais precoces da desvinculação na adolescência para a construção de redes sociais como a linguagem dos vínculos**. Seminário do Programa Lions Quest Encontro de Educadores. Lions Clubes do Brasil Educando Nossa Juventude, Goiânia-GO. Novembro de 2006.

_____. **Da falta do pai a busca da lei – O Significado da Passagem ao Ato Delinqüente no**

Contexto Familiar e Institucional. **Psicologia Teoria e Pesquisa**. Vol. 8. 447- 457,1992.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. Microfísica da violência, uma questão social mundial. **Ciência e Cultura**. Vol 54 no 01. São Paulo. Jun/set. 2002.

_____. A Superação da Violência de uma Juventude Fraturada. **Jornal da Universidade**. UFRGS, 2001.

ZALUAR, A. Juventude, saúde e segurança pública no país. **Estudos e Pesquisas Nº 148**. UERJ. XVIII FÓRUM NACIONAL de 15 a 18 de maio de 2006.

_____. **O crime e o jovem**. São Paulo: UNESP dez. 2002.

VIOLÊNCIA E CONDIÇÕES DE VIDA DE JOVENS POBRES

Fabília Pavesi Helmer¹⁰

Raquel de Matos Lopes Gentili¹¹

RESUMO: Tem-se por objetivo verificar como a violência se manifesta na vida dos jovens e como estes agem diante dela. Traz-se uma reflexão sobre como os jovens se situam no cenário de violência que se manifesta na atual sociedade do capital, assim como estas se desdobram e se manifestam na vida social, nas relações de trabalho, nas relações familiares e em relação às expressões culturais mais recentes. Metodologicamente, trata-se de um texto teórico, que revisita analiticamente dados de duas pesquisas sobre jovens que apresentam informações complementares, ambas realizadas na

¹⁰ Assistente Social formada pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Especialista em Gestão de Políticas Sociais Públicas e Privadas pela Faculdade Católica Salesiana do Espírito Santo, Mestranda em Política Pública e Desenvolvimento Local na Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória (EMESCAM). E-mail: fabriciahelmer2@hotmail.com

¹¹ Assistente Social formada pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Mestre em Ciências Sociais e Doutora em Serviço Social, ambas pela PUC-SP. Prof.^a do Curso de Serviço Social e do Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória (EMESCAM). E-mail: raquel.gentili@emescam.br

cidade de Vitória. Como conclusão, observou-se que, apesar da violência, estes jovens possuem expectativas bem integradas à vida social.

PALAVRAS-CHAVE: Violência; Jovens; Mundialização do capital.

Introdução

O estudo da violência, em suas diversas formas de manifestação tem se constituído num dos maiores desafios dos dias atuais tanto para o Estado, para governantes e para a sociedade em geral. Esse desafio tem se manifestado de forma muito concreta na vida das pessoas em seus cotidianos e as iniciativas de controle, parecem não estar produzindo efeitos significativos.

Observa-se que, a questão da violência em cada sociedade associa variáveis culturais e políticas particulares ao fenômeno maior da mundialização do capital. Nesse sentido, não se trata de um problema local ou nacional, nem tampouco de um segmento social ou específico. Ela se apresenta de forma heterogênea e multifacetada, atingindo diversos segmentos sociais (jovens, mulheres, idosos, movimentos sociais, entre outros).

Segundo Silva (2015), as expressões particulares da violência não estão circunscritas somente aos pobres, ainda que se materialize predominantemente neles, ora como vítimas ora como agentes reprodutores da mesma. Neste sentido torna-se importante reconhecer que as condições materiais de existência e de sociabilidade formadas na sociedade do capital são elementos indispensáveis para a explicação desse fenômeno.

Ianni (2003), analisando o processo de globalização a partir do final do século passado, associa a violência à expansão desenfreada da urbanização e de seu estilo de vida. A complexidade das cidades em sua diversidade e desigualdades produz tensões, que se criam condições de ruptura e conflito. Na visão do autor, a violência afeta a tudo e a todos. O capitalismo globalizado conforma a precarização das relações de trabalho, das condições de vida e de existência, tornando o homem um ser cada vez mais identificado com uma liberdade individualista e possessiva. Neste cenário, a violência das relações sociais se naturaliza e a sociedade perde o discernimento entre o bem e o mal e em relação à ética e à moral.

A dimensão desse fenômeno acontece nos marcos de um processo de grandes proporções,

expressando características civilizatórias, que anunciam, em sua tessitura, importantes manifestações de uma nova sociabilidade que emerge com o capitalismo mundializado e se estabelece hegemonicamente em fins do século XX. Na medida em que não se resume a manifestações locais, guardam afinidades com as formas atuais de acumulação, afeta marcadamente a força de trabalho, contrapõe jovens e idosos, mulheres e homens, reconfigura conformações familiares e as formas de se viver em sociedade.

A violência é mais visível nas práticas ilegais (assassinatos, roubos, entre outros), mas não se extinguem nelas. O enraizamento na vida social é bem mais complexo e parece estar sendo impelida por convicções ideológicas, de enraizamento mais profundo e consensual. A violência manifesta-se nestes últimos anos, de forma muito abrangente e precisa ser apreendida em sua particularidade histórica (GENTILLI et. al, 2011).

Neste sentido, percebe-se que o aprofundamento da desigualdade social recente, tem contribuído para o adensamento e generalização do fenômeno da violência, atingindo diversos segmentos sociais, engendrando elementos de natureza social, podendo ser caracterizada como uma das múltiplas

formas de expressão da questão social, cuja gênese se processa em fatores de ordem política, econômica, social, cultural, entre outros (CABRAL; TRUGILHO, 2015).

As contradições sociais e de classe da sociedade do capital não afetam somente as relações econômicas. As mudanças recentes no perfil da classe trabalhadora, em seus vários segmentos, vêm dificultando suas formas de defesa e proteção social coletiva, conforme Antunes (1997) já observara anteriormente, sobrecarregando os diferentes estratos de renda das camadas mais pobres, com desemprego e precarização das relações de trabalho, e relações sociais mais aviltadas. No contexto destas mudanças, emerge como um elemento de gravidade, a violência contra jovens, indicando a existência de determinações muito concretas na sociedade que afetam esse segmento da população de forma contundente.

Para analisar algumas destas questões que afetam gravemente a juventude como um todo, elegeu-se, a título de exemplificação, o indicador morte violenta por arma de fogo. Para tanto, alguns dados serão trazidos do Mapa da Violência. A partir deste, pode-se observar que entre os anos 1980 e 2012 as mortes provocadas por armas de fogo

cresceram 387%. Entre os jovens, esse percentual foi superior a 460%, enquanto que o crescimento da população brasileira foi de 61%. (WAISELFISZ, 2015).

No período de 1998 a 2002, o número de mortes por armas de fogo na população de jovens entre 15 a 29 anos, subiu de 16.806 para 24.882, enquanto que para a população total, o número de mortes por armas de fogo correspondeu a 42.416. Isso significa que mais da metade, ou seja, 58% das mortes provocadas por armas de fogo atingiu o segmento jovem da população.

Neste panorama, o Espírito Santo em 2012, sobressaiu como a 2ª maior taxa de mortes por armas de fogo (decorrentes de acidente, homicídio, suicídio e causas indeterminadas) no Brasil, entre a população jovem, perdendo apenas para Alagoas. Entretanto, quando se trabalha com o índice de vitimização juvenil por arma de fogo, (que determina a incidência e prevalência do fenômeno no mundo jovem), o Espírito Santo lidera o índice. Para cada um não-jovem assassinado em 2012, foram assassinados cinco jovens por arma de fogo (WAISELFISZ, 2015).

Em 2012, no Brasil, aconteceram 75.553 óbitos de jovens levando em consideração todas as causas

sendo que 24.882 dessas mortes foram por armas de fogo, ou seja, em 2012 33% dos óbitos juvenis tiveram sua causa nas balas. Em outras palavras, uma em cada três mortes juvenis deve ser creditada na conta das armas de fogo. Elas constituem a principal causa de mortalidade da juventude brasileira, bem distante da segunda causa que são os acidentes de transporte que representam 20,3% da mortalidade juvenil (WAISELFISZ, 2015).

Outro dado interessante é a seletividade racial dos homicídios por Armas de fogo. A taxa de homicídios por Armas de fogo de jovens brancos no Brasil caiu, enquanto de jovens negros aumentou. Com esse diferencial, a vitimização negra do país, que em 2003 era de 72,5%, em poucos anos duplica. Em 2012, no Brasil, é de 142%: morrem 2,5 vezes mais negros que brancos vitimados por arma de fogo. Em teoria, os setores e áreas mais abastadas, geralmente brancas, têm uma dupla segurança: a pública e a privada, enquanto os menos abastados, que vivem nas periferias, preferencialmente negros, têm que se contentar com o mínimo de segurança que o Estado oferece (WAISELFISZ, 2015).

Quanto ao gênero, o número de mortes de jovens do sexo masculino ainda é superior ao feminino, totalizando 95% de óbitos do sexo

masculino contra 5% do feminino dentre todas as causas de mortes por armas de fogo na população jovem em 2012 no Brasil (WAISELFISZ, 2015).

Condições de vida de jovens

O capitalismo em sua forma madura é estruturalmente violento, utiliza de diversos procedimentos e ações violentas sendo responsáveis pelo estímulo à produção de outras formas de violência. As violências pertencem à vida social, são complexos sociais nada imediatos mas que se manifestam socialmente por meio de ações brutais, cerceadoras de liberdade e contrárias a emancipação social (SILVA, 2015).

Desde que o neoliberalismo ganhou força como ideologia hegemônica com a mundialização do capitalismo (ANDERSON, 2007), verifica-se o quanto tem se agravado o processo de reprodução das diversas formas de violência que afetam, inclusive, as relações interpessoais, destacando-se as relações de gênero e geracionais no âmbito familiar. Apesar de todo esforço realizado nos últimos anos no Brasil para se minimizar os efeitos perversos das desigualdades econômicas, as camadas mais pobres da população enfrentam muitas dificuldades para

prover as necessidades materiais e subjetivas de seus membros. As experiências neoliberais, em curso desde os anos 1990, apesar de entremeadas pela experiência insuficiente do projeto neodesenvolvimentista - que apostava nos programas de transferência de renda como uma das estratégias de estímulo ao desenvolvimento econômico - afetam de forma dramática, sobretudo de adolescentes e jovens, em decorrência da fragilidade das políticas públicas destinadas à reprodução das condições de vida e de trabalho dos segmentos mais jovens da classe trabalhadora (GENTILLI et al., 2011).

Alves (2013) observa que, nos últimos treze anos de governos de Lula e Dilma foram adotados programas de crescimento da economia com aumento do gasto público e redistribuição de renda. Assim, apesar do aumento do gasto público com as políticas sociais de transferência de renda (Bolsa-Família, Minha Casa Minha Vida) e da política de valorização do salário mínimo - que contribuíram para a redistribuição de renda e para a diminuição da pobreza, a desigualdade social no Brasil se manteve, já que na era do neodesenvolvimentismo a nova dinâmica de acumulação capitalista estava baseada na acumulação flexível.

Entretanto, há que se fazer um registro sobre o aspecto virtuoso dos programas de transferência de renda no Brasil. Apesar dos valores irrisórios como receita para cada família beneficiada, tais programas auxiliaram na sobrevivência dos indivíduos mais carentes além de, como montante, conseguiu movimentar setores da econômicos que produziam para essa camada social, gerando impactos importantes neste setor da economia, sobretudo nas localidades mais pobres do país.

As persistentes desigualdades sociais que incidem sobre diversas parcelas da população, comprometem não só o presente, mas também condenam o futuro de vários segmentos sociais das classes trabalhadoras, sobretudo das camadas mais jovens (GENTILLI et al., 2011).

Além da precarização das relações no mercado de trabalho em decorrência das atuais formas de produção e reprodução da vida material, conforme aponta Antunes (1997), incidem sobre os diferentes segmentos de juventude, aspectos decisivos ligados às condições de vida, questões de gênero, etárias e outras expressões relacionadas às diversas formas de violência social.

Para Alves (2013), existe um contingente social muito grande da juventude trabalhadora no

Brasil que não se encontra incluído nas relações de trabalho. Entre estes, encontra-se o chamado precariado, que seria uma nova camada da classe social do proletariado com demarcações bastante precisas no plano sociológico. É formado pelas camadas médias do proletariado urbano precarizado, constituída por jovens altamente escolarizados e com inserção precária nas relações de trabalho e frustrados com a perspectiva de carreira.

Além do precariado, existe um contingente de jovens proletários desempregados de baixa escolaridade ou escolaridade fundamental ou média; jovens proletários que nem trabalham, nem estudam; e ainda jovens de baixa ou média escolaridade, com emprego formal, mas de alta rotatividade no mercado de trabalho, imersos nos sonhos e anseios de consumo burguês (ALVES, 2013).

Os jovens se encontram diante de muitos dilemas, constituindo-se, simultaneamente, como sujeitos individuais e coletivos. Estão erigindo uma identidade pessoal e social e encontram-se num momento de transição, sendo muitas as determinantes em jogo. É um momento decisivo em que o peso da herança social e cultural vai determinar marcadamente seu futuro. A partir da formação de grupos de amigos, busca-se a afirmação de uma

identidade própria e o fortalecimento do desejo de rompimento com as normas e costumes da família de origem e a construção de novas bases para se conceber como um sujeito autônomo, independente, adulto. Subjacente à ideia de juventude em seus diversos segmentos, estão associadas ideias de rupturas, mudanças e modificações comportamentais no modo de pensar, de agir e de elaborar representações sobre si mesmo (RASSIAL, 1999).

Cassab (2001) observa que as relações entre os jovens – cotidianamente e no mundo real -, envolve também um conjunto de valores, símbolos e práticas sociais que tornam visíveis determinados aspectos de cada época, e neste sentido, apontam para um conjunto de problemas de natureza social, histórica e cultural que determinaram a construção de uma orientação e de referência mútua, tornando-os diferentes das gerações anteriores.

Expectativas dos jovens em relação ao futuro

As formas tradicionais de agrupamento social mais elementar, representadas na vida familiar continuam existindo, mesmo nas suas formas e configurações atuais, constituindo novos “*arranjos*” mais libertários de convivência afetiva e sexual,

entretanto, essas novas formas não estão imunes às manifestações da violência.

Os diversos conflitos entre interesses e preferências, direitos e responsabilidades afeta tanto os cônjuges como os demais membros da família, levando a instituição familiar a viver de forma aguda os paradoxos e as contradições sociais violentas, uma vez que os problemas encenados atravessam relações geracionais e de gênero, envolvendo desafios, conforme demandas dos diferentes membros.

Uma pesquisa realizada numa das regiões mais pobres de Vitória, sobre condições de vida e violência (GENTILLI et al., 2011) aponta que os jovens apresentam as mesmas expectativas em relação ao futuro, que os demais jovens das camadas sociais mais elevadas da sociedade. Quando indagados sobre o que desejam da vida, respondem em sua maioria, imprecisos, que desejam tudo de bom e melhorar de vida, ou seja, desejam constituir família, um bom emprego, fazer faculdade, adquirir bens de consumo duráveis como casa, carro ou moto, roupas e calçados. Isso indica que desejam ter possibilidades de ascensão social e o consumo de determinados bens de consumo de massa apontaria tais expectativas.

Segundo pesquisa realizada com jovens envolvidos em movimentos culturais ligados à música pode-se perceber a concepção da família como um lugar de proteção, como um exemplo que deve ser seguido, uma referência. Segundo um jovem, “a maior necessidade é de uma família concreta, o que mais falta na periferia é família. A maioria não tem pai, não tem mãe, ou não conheceu. Uma estrutura familiar antes de tudo” (HELMER; CALIARI, 2006, p.131).

Tais concepções ainda são compartilhadas socialmente e ainda exercem importante função ideológica, determinando o lugar dessa instituição no interior da sociedade. A família vem representada associada a busca de proteção por meio das relações amorosas e a responsabilidade para com as futuras gerações. Apesar da casa contemporânea nem sempre poder oferecer suporte emocional e simbólico para seus membros, nem remetê-los à segurança simbólica prometida pelo mundo do sagrado, ela continua fazendo parte do ideário de sossego, paz e tranquilidade.

A questão da fragilidade ou da desestruturação da família não consiste num fenômeno que se encerra em si mesmo. Aponta para mudanças muito radicais que existem na sociedade. Zaluar (2002), ao refletir

sobre a família brasileira contemporânea, observa que a sua desestruturação é um fenômeno que vem sendo reforçado pela crise dos movimentos coletivistas, organizadores de identidades e de pertencimento culturais e de classe.

Para Gonh (1995), por exemplo, sem a *força do princípio de solidariedade*, a identidade deixou de ser construída a partir de referências compartilhadas por relações cooperativas, articuladoras de um pacto social em torno de uma ordem social. Apesar da aludida precariedade atual da família, essa ainda figura entre os lugares de busca de referência e segurança; um importante lugar, que como outros, também enfrentam precariedades para realizarem o processo de socialização das futuras gerações, como as religiões e a escola.

A família segue como instituição se transformando, agregando novas funções e valores, constituindo-se em novas fontes de segurança (como é o caso das uniões homoafetivas), mas também falhando em outras (como é o caso da violência contra crianças e adolescentes provocada por familiares), agregando a diversidade dos conflitos e ameaças da sociedade atual.

Para Itaboraí (2003), as mudanças nas relações familiares estão relacionadas às possibilidades de

escolha de ter filhos ou não e quando tê-los, às possibilidades de separação, de ocorrerem uniões consensuais e à maior participação de mulheres no mercado de trabalho. A saída da mulher de casa para o mercado de trabalho - um acontecimento com profunda repercussão na vida em sociedade - tem se constituído num paradoxo, que muito aflige às mulheres, pois, ao mesmo tempo em que lhes permite acessar a vida pública, significa ainda para muitas, um acúmulo de trabalho e de responsabilidades sociais, sobretudo para as das camadas mais pobres da população.

Para muitas mulheres jovens e com filhos pequenos, o cuidado infantil ainda representa uma carga extra de trabalhos para si mesma ou para outras mulheres da família. Quando a oferta de creches é insuficiente em algumas regiões, o cuidado infantil passa a ser mercantilizado, mesmo que de forma precária (ITABORAÍ, 2003).

Para essa geração de jovens do sexo masculino, novos desafios têm se imposto como a competitividade com mulheres num mercado de trabalho mais restrito e cada vez mais elaborado, diversificado e multifuncional, que exigem maior disciplina na relação com a diversidade funcional, além da escolaridade. Certas características,

predominantes na manifestação de comportamentos e atributos de marcas identitárias masculinas, os colocam a situações de vulnerabilidade, conflito e competitividade, uma vez que são atributos que vão perdendo utilidade no mercado de trabalho.

Gomes e Nascimento (2008) destacam, nesse sentido, que marcas como “*ser forte*”, “*ter corpo resistente*”; crença que devem “*expressar invencibilidade*”, necessidade de “*expor-se a riscos*”, naturalização do “*descontrole sexual*”, torna a agressividade uma “*característica masculina ou masculinizadora*”, uma “*forma de poder social*” e uma “*estratégia de empoderamento*”, já não figuram como atributos exclusivamente no mercado de trabalho. Relações de empoderamento que não dependem exclusivamente de corpos fortes são partilhadas por mulheres e homens no mercado de trabalho atual, assim como as aspirações de constituir família e possuir bens de consumo duráveis.

Por outro lado, as mulheres fazem mais alusão à violência, à insegurança que os homens. Estes, apesar de reconhecerem a insegurança pública devido à presença da violência, fazem mais referência ao policiamento existente. Aludem de certa forma, a elementos de empoderamento associados à identidade masculina.

De acordo com Balestrero e Gomes (2015) a identidade de ambos os gêneros passam por uma construção histórica de valores, cujos comportamentos e enraizamentos socioculturais são passados de geração a geração pela família, mídia, Estado e igreja. Mesmo os padrões de identidade masculina da sociedade contemporânea, presentes mecanismos que desencadeiam a violência, são comportamentos reiterados por toda uma lógica societária que se encontram relacionados às contraditórias construções de gênero masculino e feminino.

Alguns jovens trabalhadores entrevistados na pesquisa sobre condições de vida e violência parecem bem integrados a valores da sociedade de consumo e se declararam consternados, incomodados e até revoltados com a violência sabida ou presenciada. Por outro lado, entre os homens, poucos são aqueles que se envolvem com as tarefas tidas como femininas, indicando a permanência de estereótipos sociais que ainda atingem as autorrepresentações de masculinidade. A força dos valores tradicionais como os associados ao patriarcalismo advém exatamente dessa capacidade de incorporar todas as relações de poder, seja dentro de casa, seja no espaço da rua, estruturando, social e

culturalmente, a divisão de papéis, nas referências da construção de identidades e representações sociais do ser mulher e do ser homem no cotidiano das pessoas e nas diferentes fases da vida.

O apelo ao consumo simbólico e massivamente difundido pelos mecanismos publicitários faz apelo ao consumo de mercadorias, valores e comportamentos para toda a sociedade, engendrando estímulos para viabilizar mecanismos de circulação – a qualquer custo humano -, de bens materiais atuais e que incluem as drogas.

Entre os valores de conduta observados nesse contexto, pelas práticas sociais violentas, ressaltam-se aqueles que podem expressar alguma forma exibição de virilidade (valentia, força bruta, capacidade dominar o outro, uso instrumentos para potencializar o vigor físico), que geram abuso de autoridade parental ou mesmo violência intrafamiliar e social.

Ainda de acordo com a pesquisa sobre a percepção dos jovens a respeito das condições de vida e violência foi possível perceber que os jovens trabalhadores entrevistados, demonstraram desconforto e/ou desaprovação em relação à situação de violência, com exceção de duas manifestações explícitas de concordância com os atos praticados

por outrem com a alegação de que a vítima merecia; numa espécie de aquiescência com uma forma de violência que se justificaria como “justiça natural” (GENTILLI et al., 2011)

O modelo de masculinidade, que se afirmam pelo uso da força física e potencializada pela arma de fogo tem sido valorizado, como identificadores de “*status*”, poder e riqueza, porém, para os que não a utilizam, tais condutas estão associadas ao poder, à subjugação ao medo, à violência e à insegurança para se viver o ser masculino na complexa relação entre os homens e destes com as mulheres, na sociedade brasileira, conforme aponta Da Matta (2010), sobre os dilemas que estão na origem da ideia de uma superioridade do macho no Brasil.

Os desafios de se conviver com a violência

A violência que sobrepuja os “fracos”, na forma de outras pessoas desarmadas, participa de relações sociais muito complexas e contraditórias. A difusão das práticas violentas vem se generalizando em toda a sociedade. Por outro lado, não declaradamente, mas como práticas sociais ou como omissão, ocorrem processos que consciente ou inconscientemente, se encontram carregados de

assentimento em relação à violência. Tais mecanismos sociais são alimentados por indivíduos que buscam na transgressão delituosa formas de lazer (no uso de drogas psicoativas); ou formas de obtenção de renda para si ou para sua família (no tráfico de tais substâncias).

Um problemático efeito decorrente da forma de lidar com o delito que pode comprometer não só a constituição da identidade dos envolvidos diretamente com as drogas, com o consumo ou com o tráfico; mas também pode inibir a capacidade de reflexão de toda uma geração sobre as profundas condições de desigualdade e injustiça que se encontram subjacentes a todo o contexto que engendra a economia ilegal e suas consequências sociais, culturais e ideológicas para a subjetividade humana.

Souza (2005) observa que em vários estudos etnográficos de diversas sociedades, a relação entre masculinidade e competição afirma-se como uma espécie de característica intrínseca da identidade, por meio de comportamentos reafirmadores, viris e agressivos, tornando-os agentes e alvo da violência. As ambivalências das relações dos gêneros com a vida social são exasperadas pelas próprias contradições já existentes no capitalismo.

É nessa condição de profunda violência estrutural, que se acentuou com o processo de globalização e seu extraordinário desenvolvimento tecnológico ao promover, ao largo das grandes inovações, a degradação dos bens renováveis do planeta, a persistência da fome e o aprofundamento das desigualdades, que se observa o crescimento dos índices de violência entre jovens de todos os estratos sociais, não só como vítimas, mas também como infratores (SOUZA, 2005).

A violência em sua expressão banalizada, presente no nosso cotidiano, principalmente na forma do alheamento em relação ao outro, atinge quase todas as gerações e classes. Protagonizada pelos jovens, revela sua condição juvenil, uma identidade e uma marca de juventude que os unifica e os expõe aos conflitos históricos surgidos nas sociedades contemporâneas, ainda que ressaltando sua multiplicidade e as particularidades decorrentes ao pertencimento a uma determinada classe social (OLIVEIRA; ROSA, 2010).

Ao analisarmos os significados da violência, nos deparamos com uma diversidade de definições e representações que tornam difícil caracterizá-la sob uma única ótica, pois há consonâncias e diferenças no seu entendimento, caracterizando-se como um

fenômeno complexo e de multideterminação. Compreender a violência, nas suas inúmeras modalidades de manifestação e expressão dentro da sociedade contemporânea, exige um exame das relações sociais. Essas são permeadas por relações de poder que a integram, podendo incluir as relações de gênero, de etnia e de cultura, eixos que, igualmente, compõem os processos sociais.

Os jovens pobres no Brasil se deparam com situações em que seus direitos fundamentais da cidadania são violados, entre eles o direito à educação, à convivência familiar, à saúde, ao lazer, à cultura e ao esporte. Uma vez que crescem e se formam em uma realidade concreta da ausência de direitos e de respeito, se torna um paradoxo cobrar desses mesmos jovens o reconhecimento do direito do outro, o respeito mútuo em sociedade.

Paralelamente aos movimentos de agressão à vida humana, bem como à sua dignidade, contraditoriamente emerge também a indignação que reivindica o reconhecimento de direitos de cidadania para os atuais e futuros cidadãos do planeta. É comum a manifestação, entre os jovens, do desejo de serem reconhecidos como cidadãos que poderão comparecer no mercado de bens materiais e simbólicos.

Desejam ser como qualquer outro cidadão de seu tempo, adquirir bens como casas próprias, carros, roupas e demais mercadorias oferecidas para serem compradas. É nesse contexto que a reivindicação por reconhecimento de direitos específicos de consumo faz emergir com força os elementos aglutinadores dos novos segmentos da chamada classe média emergente; que faz crescer o mercado interno nacional e abranda as repercussões da atual crise internacional no Brasil. Seria a compreensão de uma cidadania mais plena, com respeito a valores políticos mais justos e éticos, espaço e voz no interior das organizações de Estado.

Sem a incorporação de uma ideologia que jogue um papel importante nas relações da vida cotidiana, esse lugar da demanda de reconhecimento restringe-se à demanda por consumo, sem a incorporação dos demais valores positivos da cidadania que a tornam a expressão da vida urbana e moderna. Sem garantia de reconhecimento universal dos direitos do cidadão, as demandas apenas reproduzem a exclusão.

Mesmo sendo recolocadas como demandas por direitos, não conseguem existir plenamente como direitos. Estão sempre ali para serem alcançados, mas nunca consagrados a todos, refletindo as relações do

Estado brasileiro com os direitos de cidadania incorporados na atual democracia de forma ambígua e contraditória, acolhe determinados segmentos sociais como cidadãos na forma de proteção social e de programas de políticas sociais e socioassistenciais, mas permite a permanência de diversos mecanismos de exclusão do interior do mesmo sistema de proteção social.

Conclusão

No decorrer dos estudos, verificou-se que a violência se manifesta de diversas formas na vida dos jovens. Como problematizado nos dois projetos, verificou-se que os jovens desenvolvem formas específicas de agir diante dela. Percebeu-se que se trata de uma experiência partilhada por todos, porém, é vivida sob condições e aspectos diferentes, entre cada jovem particularmente, mesmo sendo pessoas do mesmo segmento social. Os desafios postos pela realidade da violência, ainda que interfiram em algumas esferas de socialização, não extingue a vontade dos jovens de protagonizarem em suas vidas o desejo de construir um futuro melhor. Suas diferentes opiniões variam por segmentos etários, gênero, escolaridade e mesmo por opiniões

divergentes. Entretanto, em suas representações sobre suas vidas e sobre suas experiências socioculturais, existe uma tendência que apontam em geral, na mesma direção de ascensão social. Esses jovens pretendem estudar, trabalhar, viver num futuro com menos violência, menos constrangimentos, medos e mais felicidade para si e seus familiares e um futuro melhor para os filhos, como qualquer outro cidadão da cidade.

As reflexões produzidas sobre os relatórios das pesquisas que foram revisitados, revelaram que tais segmentos de jovens ainda se situam num cenário de profunda violência social, nacional e mundial, cujas determinações precisam ser identificadas na mundialização do capital e em seus nexos com o capitalismo brasileiro e sua associação com as estratégias neoliberais e conservadores que se integram política e ideologicamente na produção da vida social atual.

As contradições nas relações entre público e privado nas mediações que os Estados democráticos estabelecem com a população das classes sociais de mais baixa renda – por meio das políticas sociais – são necessidades fundamentais para gerar condições sociais objetivas para que os jovens possam viver em situações de vida mais profícuas e que possibilitem a

construção de novas perspectivas de superação e de desenvolvimento de relações sociais e culturais mais emancipatórias.

Por fim, como conclusão final, pode-se dizer ainda que, apesar da violência, estes jovens possuem expectativas bem integradas à vida social. Mais que nunca, esta geração, que compreende segmentos de jovens, que hoje se encontram entre 15 e 29 anos, necessita ser compreendida em suas múltiplas condições de vida, relações de trabalho, relações familiares, expressões culturais e em suas perspectivas para o futuro.

Referências

ALVES, Giovanni. **Neodesenvolvimentismo e Estado neoliberal no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____, Giovanni. **O que é o precariado?** São Paulo: Boitempo, 2013.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Orgs.). **O Pós-Neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1997.

BALESTRERO, Gabriela; GOMES, Renata Nascimento. **Violência de gênero:** uma análise crítica da dominação masculina. Brasília: Revista CEJ, Ano XIX, n. 66, p. 44-49, maio/ago. 2015

CABRAL, Hebert Wilson Santos; TRUGILHO, Silvia Moreira. Epidemiologia da violência contra a criança no Espírito Santo. In: GENTILLI, Raquel de M. Lopes; COELHO, Maria Carlota de Rezende (Orgs.). **Investigações sobre violência e sociabilidade:** desafios transdisciplinares. São Paulo: Veras, 2015. p. 111-142.

CASSAB, M. A. T. **Jovens pobres e o futuro:** a construção da subjetividade na instabilidade e na incerteza. Niterói: Intertexto, 2001.

DA MATTA, Roberto. Tem pente aí?: reflexões sobre a identidade masculina. **Revista Enfoques**, Rio de Janeiro, v.9, n.1, p.134-151, agosto 2010. Disponível em: <<http://www.enfoques.ifcs.ufrj.br>>. Acesso em 23 jul. 2016

HELMER, Fabrícia. Pavesi; CALIARI, Hingridy. Fassarella. **Juventude, Políticas Sociais e Movimentos Culturais ligados à música (Funk, Reggae, Hip Hop e Rock) no município de**

Vitória: uma Análise das Políticas Públicas de Juventude. Relatório de Pesquisa - Universidade Federal do Espírito Santo, 2006.

GENTILLI, Raquel de M. Lopes. et al. (Coord.). **Percepção dos jovens de São Pedro sobre condições de vida e violência.** Relatório de Pesquisa. Vitória: EMESCAM / FACITEC, 2011.

GOMES, Romeu; NASCIMENTO, Elaine Ferreira do. **Marcas indenitárias masculinas e a saúde de homens jovens.** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 24(7):1556-1564, jul, 2008.

GONH, Maria da Glória. **Teorias dos Movimentos Sociais:** Paradigmas Clássicos e Contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1995.

IANNI, Octávio. Raízes da violência. In: CAMACHO, Thimóteo (org.) **Ensaio sobre violência.** Vitória: Edufes, 2003.

ITABORAÍ, Nathalie Reis. Trabalho feminino e mudanças na família no Brasil (1984-1996): explorando relações. Campinas, **Revista Brasileira de Estudos Populacionais.** v. 20, n. 2, p. 157-176, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.rebep.org.br/index.php/revista/article/view/291/pdf_272>. Acesso em 23 jul. 2016

OLIVEIRA, Maristhela Bergamim de; ROSA, Edinete Maria. **Juventude, violência e alteridade**. Temas em Psicologia. 2010, Vol. 18, n.1, p.113-121.

RASSIAL, Jean-Jacques. **O adolescente e o psicanalista**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

SILVA, José Fernando Siqueira da. Sociabilidade e violências: apontamentos críticos. In: GENTILLI, Raquel de M. Lopes; COELHO, Maria Carlota de Rezende (Orgs.). **Investigações sobre violência e sociabilidade: desafios transdisciplinares**. São Paulo: Veras, 2015. p. 41-64.

SOUZA, Edinilsa Ramos de. Masculinidade e violência no Brasil: contribuições para a reflexão no campo da saúde. **Cadernos de saúde coletiva**, 10(1):59-70, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/csc/v10n1/a06v10n1.pdf>>. Acesso em 23 de jul. 2016.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2015: Mortes matadas por Armas de Fogo**. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República / Secretaria Nacional de Juventude / Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2015.

ZALUAR, Alba. **Integração Perversa: pobreza e tráfico de drogas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

JUVENTUDES, USO DE DROGAS E FAMÍLIAS: A INADIÁVEL DEMANDA POR UM TRABALHAR EM REDE

Walesson Gomes da Silva¹²

Resumo: Neste trabalho trato a temática das Juventudes, Uso de Drogas e o Cuidado integral das famílias, tendo como ponto de debate a questão das drogas e as diferenças sociais, no que se refere à realidade dos jovens brasileiros. Alço alguns indicadores estatísticos, referentes a esse complexo fenômeno. Busco mostrar o intrincado contexto, onde somos corresponsáveis pela construção de um mundo mais justo, menos violento. Assim, tento apontar a urgência de se trabalhar em rede, de buscar promover políticas públicas que viabilizem atividades coletivas em prol do cuidado do jovem dependente químico, assim como, de seus familiares, mas sempre levando em conta a capacidade das famílias.

Palavras-chave: Juventude; Drogas, Famílias.

¹² Professor Me. da Escola de Design/UEMG e doutorando no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer EEEFTO-UFMG – walessongomes@gmail.com

Introdução

Prezado (a) leitor (a), nesse capítulo discorrerei acerca de alguns conceitos de juventude(s), Juventudes e Drogas, e por fim discutirei sobre a importância do cuidado integral junto às famílias nas intervenções que envolvem as juventudes e seus familiares.

Para início de conversa, vale aqui destacar, que o uso de “juventudes” e não “juventude” é proposital, justamente por acreditar que exista mais de uma maneira de se viver esse ciclo da vida, devido vários fatores, entre eles, destaco o pertencimento a distintas classes sociais que, de acordo com as diferentes condições de vida enfrentadas pelos jovens produzirá formas singulares de compreender a realidade e encontrar alternativas para o confronto com as adversidades da vida.

Como nos adverte Spósito (1994, p. 178), definir o que venha ser a fase de vida dos seres humanos denominada de juventude, não é uma tarefa fácil. Porque é necessário considerar os significados sociais produzidos em um determinado período histórico. Embora exista o reconhecimento da condição de transitoriedade como elemento importante para definição do jovem: transição da

heteronímia da criança para autonomia do adulto; “o modo como se dá essa passagem, sua duração e características têm variado nos processos concretos e nas formas de abordagens dos estudos que tradicionalmente se dedicam ao tema” (*loc. cit.*).

Dessa maneira, a juventude representa um período de experiências humana, histórica e socialmente construídas, não podendo ser concebidas de forma universalizada; no sentido de se compreender o jovem em “sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios” (DARYRELL, 1996, p. 140). Assim, a juventude constitui um período “fortemente marcado pela diversidade, dependendo das condições sociais (classe social), culturais (etnias, identidades religiosas, valores), de gênero (homens e mulheres) e de regiões” (SPÓSITO 1999, p. 1).

Diante dessas considerações, discutir as formas de lazer, por exemplo, de jovens é remeter a processos de sociabilidade, de descontração, azaração e construção de subjetividade, frequentes nesse período da vida.

De acordo com Carrano (1999), as práticas culturais da juventude se afirmam como redes

relacionais decisivas para a elaboração de identidades urbanas da juventude:

[o]s fenômenos relacionados com as atividades de lazer estão no centro dos processos de formação da subjetividade e dos valores sociais nas sociedades contemporâneas. Para os Jovens particularmente, as atividades de lazer se constituem num espaço/tempo privilegiado de elaboração da identidade pessoal e coletiva (CARRANO,1999, p. 138).

Carrano (1999) considera que os processos sociais desenvolvidos nos espaços e momentos de lazer contribuem, significativamente, para a formação dos sujeitos; principalmente, os que são capazes de gerar momentos de sociabilidade dentro dos grupos juvenis. Esses momentos permitem ao jovem, criar sua própria identidade cultural; portanto, torna-se necessária a sensibilização social e política desses jovens. Paulo Freire (2006) enfatiza, constantemente, que educar não é mera transferência de conhecimentos, mas, sim, conscientização e testemunho de vida. Deste modo, compreende-se que esses momentos em grupo, são de fundamental importância para construção social dos jovens, e por

isso devem ser estimulados e acompanhado pelos familiares e comunidade.

Para Dayrell (2005), a socialização, uma temática que permeia toda Sociologia clássica; funda-se na ideia de que existe uma articulação estreita entre indivíduo e sociedade. As normas e as organizações, antes de existirem lá fora, são formas de compreensão e ação dos indivíduos na sociedade. O encontro entre os seres humanos é, assim, fundamental, para a constituição da identidade e do lugar do sujeito nos espaços sociais. Enquanto a socialização é algo mais rígido, fruto da interação com instituições, a sociabilidade é algo fluido, fundado na associação com o outro:

[a] sociabilidade é um símbolo da vida quando a vida surge no fluxo de um jogo alegre e fácil; ela é, contudo, um símbolo da vida. A sociabilidade não muda a imagem da vida além do ponto exigido por uma própria distância em relação a esta. Da mesma maneira, para parecer vazia e falsa, mesmo a arte mais livre e mais fantástica, não importa o quão esteja de qualquer cópia da realidade, alimenta-se de uma relação profunda e leal

com essa realidade (SIMMEL, 1983, p. 179 *apud* DAYRELL, 2005, p. 184).

Esse pressuposto nos ajuda a pensar o processo de socialização e de sociabilidade dos jovens. De um lado, as normas, as regras de convivência dos espaços; de outro, as formas de como os jovens se apropriam desses espaços.

Outro aspecto desafiador para essa discussão, é a dificuldade de se definir o início e o término da juventude, porque a separação da primeira família e o ingresso no mercado de trabalho – aspectos da vida adulta – não possuem uma mesma regularidade no tempo e no espaço. De um lado, na Europa, nos dias atuais, há uma forte tendência de se estender a juventude até os 29 (vinte e nove) anos, devido a modificações sociais e econômicas, próprias deste milênio, que exigem um período mais longo de escolarização para se ter uma ocupação profissional mais estável no mercado de trabalho. Por outro lado, certos jovens de países como Brasil, de acordo com alguns estudos, têm seu tempo de juventude reduzido, devido ao ingresso precoce ao mercado de trabalho.

Mais um ponto importante a destacar, é a construção da subjetividade, que não pode ser

colocada de forma decomposta, pois, a relação entre indivíduo e sociedade deve ser levada em consideração como momentos da constituição do sujeito. A subjetividade constitui um sistema que possibilita ao sujeito se expressar de forma singular seu modo de ser na diversidade social que compartilha. Sendo assim, cada jovem apresenta sua subjetividade social e pessoal de uma maneira peculiar que marca seu pertencimento e sua diferenciação identitária. Segundo Rey (2003), o desenvolvimento de uma teoria da personalidade centrada na constituição subjetiva só é possível se:

[a] ideia de sujeito recupera o caráter dialético e complexo do homem, de um homem que de forma simultânea representa uma singularidade e um ser social, relação esta que não é de determinação externa, mas uma relação recursiva em que cada um está simultaneamente implicado na configuração plurideterminada dentro da qual se manifesta a ação do outro (REY, 2003, p. 224).

Com isso, a constituição do sujeito resulta de suas ações, que constituem sua subjetividade, a partir dos processos de significação e sentido que se

organizam na personalidade, em articulação com espaços sociais em que o sujeito está inserido. Certamente, compreender esses jovens articulados às experiências anteriores, aos espaços e aos tempos vividos é fundamental, a fim de se construir, de forma rigorosa, o perfil do público atendido pelos profissionais ligados a assistência de famílias e usuários de crack e outras drogas.

Sendo assim, remeto a discussão para uma breve concepção de drogas e seu entrelaçamento com as juventudes.

Juventudes e uso de drogas

Diante desse complexo fenômeno, faz-se necessário explicar o que é droga. E conforme a Organização Mundial de Saúde (OMS), droga é qualquer substância não produzida pelo organismo que tem a propriedade de atuar sobre um ou mais de seus sistemas, causando alterações em seu funcionamento.

Isto posto, compreende-se que existem dois tipos de drogas, as lícitas e as ilícitas, as benéficas e as maléficas. Como lícitas, destacamos algumas como os cigarros, as bebidas alcoólicas e os

medicamentos; e ilícitas, temos a maconha, a cocaína, o LSD entre outras.

Do ponto de vista legal, são consideradas drogas lícitas, aquelas comercializadas legalmente, mesmo que tenha algum tipo restrição, seja ela médica ou por forma da Lei, como é o caso das bebidas alcoólicas que só podem ser comercializadas para maiores de dezoito anos. As ilícitas são drogas proibidas pelas Leis brasileiras.

É relevante destacar que uma mesma substância pode agir como fármaco em determinada situação e como um entorpecente em outra. Por conseguinte, pode-se dizer que todo medicamento é droga, mas nem todo narcótico é fármaco (ANDRADE, 2011).

Assim sendo, vale mencionar que de acordo com pesquisadores, o consumo de substâncias que alteram o comportamento humano, aparece na história da humanidade desde os primórdios, e por diversas razões. Sejam elas por questões culturais, religiosas, recreativas ou por busca de socialização.

Esse uso, pode ser caracterizado de duas maneiras; a primeira meramente ligada a dimensão recreativa ligada ao lazer, ao prazer assumindo um caráter inócuo. Por outro lado, existe uma dimensão do risco, que pode trazer danos biológicos,

psicológicos e sociais. Diante disso, considerando que o ciclo de vida vivenciado pelas juventudes constituem momentos de transição e, muitas vezes, de afrontamento de conceitos familiares, esse jovem passa a ser um sujeito em busca de novas referências que lhe permita a descoberta de outros prazeres.

Frente a essas ponderações, torna-se necessário essa preocupação com nossas juventudes, e a implementação de políticas públicas que possam dialogar com a diversidade que caracteriza esse ciclo da vida, junto às comunidades, com o objetivo de discutir nuances do uso e do abuso de drogas, bem como suas consequências. Por outro lado, é importante que não se adote estereótipos, que associam juventude e drogas de forma mecânica e simplificada, como se todo jovem estivesse determinado a seguir essa prescrição social.

A seguir, destaco alguns dados relevantes, sobre o consumo de drogas em nosso país.

Dados sobre o consumo de drogas no Brasil

Conforme dados apurados no II Levantamento Domiciliar sobre o uso de drogas psicotrópicas no Brasil (BRASIL, 2005), a idade média do consumo

de diferentes drogas pode ser observada na tabela a seguir.

Tabela - 1

Idade média do início do consumo de diferentes Drogas Psicotrópicas.	
Álcool	17,0 (16,9 - 17,1)
Tabaco	16,2 (16,0 - 16,3)
Maconha	17,7 (17,4 - 18,0)
Crack	23,2 (21,2 - 25,2)

Fonte: II Levantamento Domiciliar sobre o uso de drogas psicotrópicas no Brasil (<http://www.obid.senad.gov.br/2005>)

Essa pesquisa foi realizado nas 107 maiores cidades brasileiras com a participação de 10.746.991 pessoas, com idade entre 12 e 65 anos, e outro fato que chama atenção, é o uso na vida, de drogas psicotrópicas. Abaixo, a tabela 2 nos mostra o uso dessas drogas por esses entrevistados.

Tabela - 2

Consumo na vida:	
Álcool	75 %
Tabaco	23,5 %
Maconha	8,8 %

Solventes	6,1 %
Estimulantes	3,2 %
Cocaína	2,9%
Crack	0,7 % (adultos), e 26% (adolescentes)

Fonte: Integração de Competências no Desempenho da Atividade Judiciária com Usuários e Dependentes de Drogas. MJ/SENAD – 2011

No tópico seguinte, apresentarei alguns dados sobre o consumo de crack em nosso país, a partir de pesquisa realizada por pesquisadores da Fiocruz.

O consumo de crack no Brasil

É primordial o conhecimento acerca do crack, bem como a necessidade de capacitar profissionais envolvidos com a rede de assistência a famílias de usuários de crack e outras drogas. Para isso, faz-se imprescindível o conhecimento sobre os dados apurados por pesquisa realizada pela Fiocruz, em 2013, quanto a população brasileira usuária de crack e/ou similares, totalizando aproximadamente 370 mil pessoas, na pesquisa realizada. Dentre os 370 mil usuários de crack e/ou similares estimados, tem-se

que cerca de 14% são menores de idade, o que representa aproximadamente 50 mil crianças e adolescentes que fazem uso dessa substância nas capitais do país. (Fonte: <http://portal.fiocruz.br/pt-br/content/major-pesquisa-sobre-crack-j%C3%A1-feita-no-mundo-mostra-o-perfil-do-consumo-no-brasil> Acesso em 18/04/2015).

Em concordância com os dados, vale refletir que, se 14% são menores de idade, essa população provavelmente esteja inserida na escola; sendo assim, é de extrema necessidade envolver o educador nesse campo de discussão, até porque, é comum ver em noticiários conflitos ocorridos no interior dos ateneus, relacionados as questões relativas as drogas.

Desta forma, penso que seja necessário políticas públicas que fortaleçam a atuação desses profissionais da educação de forma que não fiquem apenas no discurso repressor, conforme algumas pesquisas sinalizam, tendo em vista a sociedade punitiva que vivemos, pois combater drogas lícitas e ilícitas de forma repressiva não tem reduzido seu abuso, mas aumentado seu consumo e a violência desencadeada pelas guerras do seu mercado. A escola precisa urgentemente, implantar um diálogo com seus educandos, com o objetivo pedagógico de discutir com eles e de maneira aberta, acerca dos

riscos do consumo dessas substâncias, mostra-los a importância de avaliar as vulnerabilidades geradas por essa prática, despertando nesses jovens a consciência crítica, capaz de ponderar sobre suas responsabilidades diante da sociedade.

Walter Ude (2009) aponta que seria importante descolarizar a pedagogia, romper com a ilusão de que a escola representa o único lugar que se educa. E educacionalizar a pedagogia, no sentido de integrar as disciplinas à vida do estudante com os conteúdos disciplinares, integrar a escola em rede, e atuar para além da escola, no campo da educação social e da pedagogia social.

Isto posto, compreendo o importante papel da escola nesse processo educacional de esclarecimento sobre o consumo de drogas, e também, percebo a urgente necessidade de integração da mesma com uma rede de assistência às famílias e usuários de crack, e outras drogas.

Portanto, apresento, no próximo tópico, questões referentes ao cuidado integral das famílias e do jovens.

Cuidado integral das famílias e dos jovens

O que é família?

De acordo com o dicionário online Michaelis,

família é **1** Conjunto de pessoas, em geral ligadas por laços de parentesco, que vivem sob o mesmo teto, particularmente o pai, a mãe e os filhos. **2** Conjunto de ascendentes, descendentes, colaterais e afins de uma linhagem ou provenientes de um mesmo tronco; estirpe. **3** Pessoas do mesmo sangue ou não, ligadas entre si por casamento, filiação, ou mesmo adoção, que vivem ou não em comum; parentes, parentela. **4 fig** Grupo de pessoas unidas por convicções, interesses ou origem comuns. **5** Conjunto de coisas que apresentam características ou propriedades comuns.

Conquanto, é importante mencionar que a família contemporânea, tem a séculos construído novos arranjos familiares, diante das transformações sociais desencadeadas por diversos fatores culturais, políticos, econômicos, jurídicos e sociais. Basta uma reflexão rápida, para se perceber nas últimas décadas, a redução do número de filhos, se compararmos com as famílias dos nossos avós, as quais eram

numerosas, diante da sociedade industrial em expansão, que exigia grande número de mão de obra para a exploração da força de trabalho dos seus operários.

A família contemporânea possui novos valores sociais e culturais, a mulher está inserida no mercado de trabalho, as incumbências estão mais equalizadas entre homens e mulheres, os casamentos homoafetivos representam uma realidade na sociedade, com direitos jurídicos garantidos para a construção de uma vida familiar. Outras conquistas, poderiam aqui, ser mencionadas, para ilustrar as mudanças produzidas nos últimos anos.

Com o advento da modernidade, novos desafios são lançados a essas famílias, a falta de emprego e o aumento da violência urbana, acesso à tecnologia e dificuldade dos pais a responderem determinadas questões que chegam a seus filhos sem nenhum filtro pela internet, o apelo midiático para o consumo, “o ter para ser”, a frustração de não ter, e o acalento das drogas suprindo esse desapontamento.

E como diz Pierre Bourdieu (2006):

Talvez não exista pior privação, pior carência, que a dos perdedores na luta simbólica por reconhecimento, por acesso a uma existência

socialmente reconhecida, em suma, por humanidade (BOUDIEU, 2006)

Diante desses insucessos, muitos indivíduos, angustiados e despreparados para o “fracasso” buscam nas substâncias psicoativas, refugio. Essa situação, além de causar um mal estar agudo no seio familiar, afeta os vínculos intrafamiliares.

Assim sendo, existem alguns aspectos que devem ser levados em consideração, quando se está acompanhando uma família, pois, de acordo com alguns pesquisadores, as famílias podem dá indícios quanto à suas condutas com seus membros, principalmente, com crianças, adolescentes e jovens, pois, segundo esses pesquisadores, as famílias podem ser classificadas como de proteção ou risco para o uso de psicoativos..

São classificadas como famílias de proteção, aquelas que proporcionam autonomia à suas crianças, adolescentes ou jovens, que determinam condutas bem delineadas, que permitem aos seus membros sentirem a sensação de pertencimento, geram segurança e os preparam para lher darem com as desilusões.

Em sentido antagônico, as famílias consideradas de risco, são aquelas que visivelmente, observa-se a

ausência de relacionamento entre seus entes, principalmente, entre pais e filhos, presença materna escassa, e falta de traquejo dos pais para orientarem seus filhos, em momentos que estes descendentes comentem algum tipo de delito. Seja de alto ou baixo potencial ofensivo. A condescendência e a superproteção, são graves fatores que levam a essa classificação de risco familiar.

Isto posto, me remeto a Teoria sociointeracionista de Vygotsky, que trata das questões do desenvolvimento cognitivo, explicando que este se dá por meio da interação social, ou seja, o sujeito se constitui a partir de relações intra e interpessoais. E são essas conexões com o outro e consigo próprio que proporcionam internalizar competências, papéis e funções sociais, favorecendo a formação de conhecimentos e da própria consciência.

Destarte, compreendo que seja de fundamental importância observar e amparar as famílias de forma a orientá-las quando necessário for, pois, de acordo com o autor supracitado o desenvolvimento cognitivo se dá a partir da interação social. E essas primeiras relações se constituem na família, e sendo o seio familiar um espaço doutrinador e formador de condutas, faz-se indispensável a criação de políticas

familiares, uma vez que, em alguns casos, o convívio com as drogas, surge em casa, através do uso dos pais de drogas lícitas, como o tabaco e o álcool. No entanto, não se vê um combate ostensivo a essa situação doméstica, pois, campanhas publicitárias de combate, comumente, focam nas drogas ilícitas. Porém, existem pesquisas epidemiológicas que apontam que as drogas lícitas ocupam significativo percentual de consumo no país.

Pensando no cuidado integral das famílias e dos jovens, vale colocar em relevo que, o uso de drogas não afeta apenas o usuário, afeta toda sua família, e com base em dados científicos, percebe-se a relevância de todo o agrupamento familiar participar do tratamento do dependente.

Outra ação relevante, é buscar a participação comunitária, quanto a discussão do tema no território, já que o problema das drogas não é uma questão particular de uma determinada família, pelo contrário, é um problema social que precisa ser combatido por todos. E para que as ações sejam bem sucedidas, é preciso desmistificar o tema, até mesmo para que as famílias dos dependentes e os próprios dependentes sejam tratados com respeito e sem juízo de valor.

Essas ações tem por objetivo, criar uma rede social de amparo, formada por diversos atores sociais; sejam eles de equipamentos públicos, privados, do terceiro setor ou comunitários. A intensão é estimular e mostrar aos dependentes e familiares que não estão sozinhos nessa batalha, ao mesmo tempo empoderando as mesmas, para que se tornem ativas e capazes de arbitrarem nas ações de tratamento e prevenção, saindo da condição de passividade.

Finalizando, ressalto que o uso de drogas não deve ser abreviado ao dependente químico em razão de ele está contido em uma rede de relações intrafamiliar e comunitária. Ainda assim, a família é de fundamental importância nesse processo, uma vez que dispõe de cuidados afetivos. Conseqüentemente, as instituições que atuam na prevenção de uso dos psicoativos devem criar diretrizes de orientação aos núcleos familiares, porém, sempre levando em conta a capacidade das famílias.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Arthur Guerra (Org.). *Integração de competências no desempenho da atividade judiciária com usuários e dependentes de drogas*. Brasília:

Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, 2011

AQUINO, J. G. (Org.) *Drogas na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2008.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campos, 1992.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Conselho Nacional de Saúde, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Seção 1, p. 59. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BUCHER, R. E. *Drogas e drogadição no Brasil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. *Drogas: o que é preciso saber para prevenir*. São Paulo: FUSSESP, 1992.

_____. (Org.) *Prevenção ao uso indevido de drogas* (v. 1 e 2). Brasília: Universidade de Brasília - UnB, 1989.

_____. *Qualidade de vida e consumo de drogas*. Fortaleza, 1993. (Mimeo)

BOURDIEU, P. *Méditations pascaliennes*, Paris, Editions du Seuil, 1997

- CARRANO, P. C. R. *Angra de tantos reis: práticas educativas e jovens tra(n)çados da cidade*. Orientador: Osmar Fávero. 1999. 450 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1999.
- DAYRELL, Juarez. *A escola como espaço sócio-cultural*. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares na educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 1996. p. 136-161.
- FIOCRUZ. *Consumo de crack no Brasil*. <http://portal.fiocruz.br/pt-br/content/maior-pesquisa-sobre-crack-j%C3%A1-feita-no-mundo-mostra-o-perfil-do-consumo-no-brasil> Acesso em 18/04/2015.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- MASUR, J.; CARLINI, E. A. *Drogas: subsídios para uma discussão*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- MARQUES, Walter Ernesto Ude. *Pedagogia Social: uma disciplina emergente*. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 10, n. 59, p. 19-27, set. 2004.
- MINAYO, Maria Cecília de S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- MINUCHIN, S. *Famílias, funcionamento e tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

REY, Fernando González. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. Tradução de Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira, Thomson, 2003.

SÁ, D. B. S. *Projeto para uma nova política de drogas no país*. In: ZALUAR, Alba (Org.). *Drogas e Cidadania: repressão ou redução de riscos*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SEIBEL, S. D.; TOSCANO JUNIOR, A. (Ed.). *Dependência de drogas*. São Paulo: Atheneu, 2001.

SILVA, E. A.; De Micheli, D. *Família: uso e abuso de drogas – entre o risco e a proteção*. In: ANDRADE, Arthur Guerra (Org.). *Integração de competências no desempenho da atividade judiciária com usuários e dependentes de drogas*. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, 2011

SPÓSITO, M. P. *A produção política da sociedade*. In: MARTINS, José de Souza (Org.). *Henri Lefebvre: o retorno à dialética*. São Paulo: Hucitec, 1996b. p. 39-50.

SPÓSITO, M. P. *A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade... Tempo Social - Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, Departamento de Sociologia, FFLCH-USP, v. 5, n. 1-2, 1993, editada em 1996.

SPÓSITO, M. P. *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ed. Ação Educativa, 2003.

SUDBRACK, M.F.O. Abordagem Comunitária: uma nova forma de pensar a prevenção do uso indevido de drogas. In: Sudbrack, M.F.O., Seidl, E.M.F., Costa .L.F. (orgs) (2000).Prevenção do uso indevido de Drogas: diga Sim à Vida. Brasília, CEAD/UnB/SENAD- SGI- Presidencia da República, v.2, p.23-32.

SUDBRACK, M.F.O. A Abordagem sistêmica e das Redes Sociais como um NovoParadigma na Construção de Caminhos para o Desenvolvimento Humano . Almeida, A. Pulino, L.H.C.Z. (orgs) (2000) Projeto Bem-me-Quer: Fórum de Combate à Violência,Brasília, Prática.

ZALUAR, A. (Org.). *Drogas e Cidadania: repressão ou redução de riscos*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PLANTÔ, CRESCEU E GRIÔ! OS BIOMAS DA JUVENTUDE NO ESPORTE

Edmar Fonseca das Neves¹³

RESUMO: No Mundo da História, da Agricultura, da Política, constato não para adaptar, mas para mudar. Por tanto, em análise do Sistema do Esporte, faz do Aluno um dos componentes que influenciam mutuamente o desenvolvimento sócio esportivo no território, tão quanto o jovem estudante em um potencial consumidor ou multiplicador. O princípio da emancipação no ensino do esporte fundamental no processo de formação do homem como ser autônomo e independente. Refletir sobre as etapas do jovem no mundo do Esporte, contextualizando a jornada aluno – atleta – cidadão – gestor em perspectiva a Educação, profissões, juventude e políticas públicas. A permanente avaliação crítica do processo educativo nos gera reconhecimento e respeito pela pluralidade e a diversidade, individual e cultural. A construção e utilização do conceito de agricultor familiar está inserida na elaboração de uma base de sustentação de políticas de desenvolvimento, e em perspectiva sobre a disponibilização de assistência técnica, que de modo geral é para dar suporte. As abordagens articuladas nas questões esportivas locais, regionais, nacionais e globais vão proporcionar um dinamismo de saberes, tecnologias, práticas e compromissos

¹³ É Professor de Educação Física no Rio de Janeiro. E-mail: ef.rj.br@gmail.com

diretos do público alvo junto ao multiplicador. E desenvolver questionamentos que indagam paradoxos e paradigmas da jornada do Jovem Esportista.

PALAVRAS CHAVES: *Juventude; Esporte; Gestão; Ambiente; Cidadania.*

1 – Introdução

Mundo não é. O Mundo esta sendo. Meu papel no Mundo não é só o de quem constata o quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas meu sujeito igualmente. (...) No Mundo da História, da Agricultura, da Política, constato não para adaptar mas para mudar. (...) Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de lutas contatando apenas. É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil mas é possível, que vamos programar nossa ação política-pedagógica (FREIRE, 2002).

Refletindo em que valores éticos devem orientar nossas ações para construir um mundo

melhor, reside à única forma de estabilidade da vida e da convivência social, sob uma ética que habita neste território como garantia do processo contínuo e perene da tolerância do Homem e a perpetuação da Humanidade, a Agricultura Familiar.

Pois de enfoque humanista por natureza, holístico por necessidade, democrático por resistência e participativo por concepção; os valores e princípios da Educação Ambiental refletem a vinculação de transdisciplinariedade do Esporte sob a Ética, a Educação, o Trabalho e as Práticas Sociais que garantem a continuidade e permanência do processo da oralidade na multiplicação dos saberes sob a base genética original como as Sementes Crioulas¹⁴.

As abordagens articuladas nas questões esportivas locais, regionais, nacionais e globais vão proporcionar um dinamismo de saberes, tecnologias, práticas e compromissos diretos do público alvo junto ao multiplicador. Pois na teoria é um só, mas na prática atendem um sistema econômico global que precisamos limitar, em acordos e protocolos

¹⁴ São sementes tradicionais, ou seja, elas foram mantidas e selecionadas por várias décadas através dos agricultores tradicionais (agricultura familiar). Estas sementes guardam em si a riqueza natural das nossas terras e, por isto, devem ser preservadas e disseminadas (MMA,2015)

direcionados aos devidos segmentos corporativos que atuam como Esporte Educacional, Esporte Escolar, Esporte Social ou de Lazer e o Esporte de Alto Rendimento.

O livre arbítrio, que desabrochou lentamente no processo filogenético, rompendo a estrutura maciça do determinismo, como a relva que rompe a rigidez da pedra, já abrira, nas primeiras encarnações humanas, a brecha de liberdade para a explosão da Consciência.(...) poder discernir, decidir, fazer e desfazer, julgar a si mesmo e aos outros e interpelar a Deus, como gregos e romanos ousaram interrogar os deuses mitológicos. (livro relação espírito corpo, p.95) Mas se manteve algumas doutrinas éticas fundamentais como de Sócrates em que pregam o caráter eterno de certos valores como o Bem, Virtude, Justiça e Saber. Pois o (...) valor supremo da vida é atingir a perfeição e tudo deve ser feito em função deste ideal, o qual só pode ser obtido através do Saber (VARGAS, 2007)

A permanente avaliação crítica do processo educativo nos gera o reconhecimento e respeito pela pluralidade e a diversidade, individual e cultural;

pois assim como para Epicuro¹⁵, o prazer é um bem e como tal o objetivo de uma vida feliz que lançou a concepção ética que assume o prazer como princípio e fundamento da vida moral. Que para atingir o proposto pelos Cínicos¹⁶ gregos, não deveria ser vinculado à ostentação material proliferada dos marketings de artigos esportivos norte americanos e alemães; Pois se afastando de tudo aquilo que provocam ilusões heroicas e sofrimentos coletivos, não se consegue apoio e patrocínio em sua jornada sem acordos porque contribuem para a Paz da alma e não para o Sistema Econômico Mundial.

A ética no Esporte desde a Educação Fundamental / Base ao mais alto cargo na Gestão Esportiva pode atender (...) um conjunto de regras e princípios ou maneiras de pensar que guiam, ou chamam a si a autoridade de guiar, as ações de um grupo em particular (moralidade), ou é o estudo

¹⁵ Filósofo grego do período helenístico. Seu pensamento foi muito difundido e numerosos centros epicuristas que se desenvolveram na Jônia, no Egito e, a partir do século I, em Roma.

¹⁶ Disposição de descrença na sinceridade ou bondade das motivações e ações humanas e como caracterização de pessoas que desprezam as convenções sociais. Para encorajar as pessoas a renunciarem aos desejos criados pela civilização e convenções, os cínicos empreenderam uma cruzada de escárnio antissocial e assim mostrar as frivolidades da vida social.

sistemático da argumentação sobre como nós devemos agir. (VARGAS, 2007) Mas se desenvolvida com pensamento da agricultura familiar que retrata cada profissional vinculado a cadeia esportiva deve ser reconhecido como:

Um Trabalhador que vive do seu trabalho. Ele necessita da terra (do Esporte¹⁷) como meio de transformar o seu trabalho em garantia de sua existência e não para a obtenção de lucro ou renda fundiária. Posto que o resultado de sua produção lhe reembolse as despesas e também lhe pague o trabalho investido, ele terá a sua condição de existência garantida.

Todavia, esta seria uma definição contemporânea do profissional do Esporte e daí traçar as etapas nas quais a juventude perpassa não é o foco do artigo; mas espero contemplar a formação do cenário que o Aluno, Atleta, Cidadão e Gestor tem interlocução direta com Educação, Profissões, Juventude e Políticas Públicas.

¹⁷ Interpretação pessoal.

2 – A semente crioula e o solo vivo

Cuidar, multiplicar e partilhar são mais do que palavras quando se trata de Sementes Crioulas. Pois estas sementes que guardam um repertório de seleção natural de milhares de anos, adaptadas a ambientes locais, são mais resistentes e menos dependentes de substâncias sintéticas. Elas contribuem para diversidade alimentar e para biodiversidade dos sistemas de produção. São resultados, também do trabalho de gerações de Mestres Griôs¹⁸ da Terra que selecionaram, multiplicaram e compartilharam os saberes que tiveram continuidade para a agricultura familiar, na segurança alimentar e na independência de povos.

Nos primórdios, o homem se detinha sobre as totalidades das coisas, tendo em conta que não tinha conhecimento teórico suficiente que lhe permitisse o aprofundamento das partes envolvidas. Com a era moderna e o advento das grandes invenções, o (a) aluno(a) pode investigar conhecimentos em profundidades jamais imagináveis (SILVA,2014).

¹⁸ *etn* no Brasil, indivíduo que, numa comunidade (p.ex., de âmbito religioso ou folclórico), detém a memória do grupo e funciona como difusor de tradições

Mas Vasconcellos (Apud, 1992) afirma que o movimento dialético do conhecimento se dá em três grandes momentos: 1 – Sícrese (Visão caótica do todo); 2 – Análise (Abstrações e determinações das partes); 3 - Síntese (Rica totalidade de determinações e relações numerosas); O Homem contemporâneo insiste em permanecer em análises. (...) E como a complexidade surge da ação simultânea de dificuldades empíricas e lógicas. Podemos perceber que nada está realmente isolado no universo, tudo está em relação. (...) E na medida em que negamos o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas (...) preconizaremos a separação da natureza e o ser humano. O método científico assenta-se na redução da complexidade, e o determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional. O Paradigma dominante como modelo de racionalidade hegemônica, pouco a pouco transbordou do estudo da natureza para o estudo da sociedade. E acredita que por maiores que sejam as diferenças entre os fenômenos naturais e sociais, é sempre possível estudar os últimos como se fossem os primeiros.

E na progressão pedagógica dimensionada nos anos letivos, temos um paralelo de Esporte Educacional e Esporte Escolar. Mesmo que ambos sejam disputados no ambiente Escolar e com alunos, o Esporte Educacional tem por finalidade a participação e aprendizado de todos os Alunos; enquanto o Esporte Escolar é o resultado de uma organização e treinamento de um determinado grupo representativo de uma modalidade pela unidade escolar.

Sendo assim, as representações não só manifestam as tendências do grupo a que estão afiliados os sujeitos, mas também expressam a realidade intraindividual, e nesse sentido são estruturas estruturantes. Existe transformação social a partir do próprio indivíduo nas interações que ele realiza todos os dias em suas atividades, pois existe aí um poder de transformação e criação que está vinculado à sua afetividade, à sua linguagem, às suas relações. Ou seja, as representações sociais precisam ser remetidas ao contexto em que se dão para que se possa compreender o processo de sua gênese, mas não só a ele. É necessário observar também a perspectiva temporal. (SILVA, 2014)

A comissão presidida por J. Delors (UNESCO¹⁹), concluiu que a Educação para o terceiro milênio, deve se assentar em quatro princípios / pilares do conhecimento: 1 – Aprender a conhecer; 2 – Aprender a viver juntos; 3 – Aprender a fazer a fazer; 4 – Aprender a Ser. Na prática, eles são interdependentes e interagem numa concepção de totalidade dialética do sujeito. (SILVA, 2014)

Por tanto, em análise do Sistema do Esporte, faz do Aluno um dos componentes que influenciam mutuamente o desenvolvimento sócio esportivo no território, quanto o estudante um potencial consumidor ou multiplicador. Pois vindo como uma Cadeia Trófica a hierarquia Esportiva, o Aluno interage entre Organismos/Instituições em diversas fases até mesmo durante o período de maturação educacional prescrita até o Ensino Médio. Havendo possibilidade de ingressar em sistemas maiores de produção se inserido novamente nas cadeiras do Ensino Superior na transdisciplinariedade do Esporte.

¹⁹ Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura.

3 – Educação + treinamento, nasce a juventude no atleta

Foi na Educação Literária e Moral que recaiu toda a ênfase do modelo pedagógico humanista. Os estudos nas escolas humanistas baseavam-se no tripé gramática, dialética e teórica. (JARDILINO, 2009). E atualmente respaldando e incentivando pela Educação Ambiental e na Agricultura Familiar o fomento de processos educacionais críticos e participativos que promovam a formação, capacitação, comunicação e mobilização social.

Quando a intelectualidade internacional e, principalmente, as nacionais passaram a debater as finalidades do Esporte Escolar, começou a correr uma certa confusão quanto a objetivos e referências e até procedimentos (TUBINO, 2010). Pois não só pelo ambiente, mas também pela graduação do Aluno participante. Pois o mesmo não sendo mais criança ou com idade equivalente para cursar o Ensino Médio já detentor da Sícrese, começa a projetar Sínteses de acordo com seu meio ambiente.

Ou seja, o jovem passou a ganhar visibilidade como sujeito social a partir do momento em que ele era visto como capaz de provocar mudanças por estar

situado dentro de uma estrutura de ascensão social que tinha na escola o seu principal canal: A percepção da presença do jovem nas sociedades latino americanas, que se estruturou nos anos 50 e, de certa forma, vigorou até os anos 70, articula um conjunto de noções que vincula as ideias de modernização a projetos de mudança, apoiados sobre a figura do jovem estudante. Num plano, projetos pessoais e familiares de ascensão social pela escolarização. Noutra, projetos de desenvolvimento e mudança social, pelo exercício de novas funções profissionais com base técnica e científica modernas, e pelas mobilizações estudantis que postulam transformações de caráter progressista e democrático. A vinculação da ideia de juventude e modernidade aparece também pela percepção de sua especial sintonia com a difusão de novos hábitos urbanos (ABRAMO, in MACHADO, O.L. 2013).

Mas o entendimento do Esporte Educação como um dos meios efetivos para chegar-se na juventude com vivências de competições e jogos escolares, mesmo disputadas em busca de uma importante vitória, não perdesse a vista essa referência dos compromissos educacionais. Quanto ao longo, o Esporte Escolar tem a necessidade de não reduzir a compreensão dos fenômenos sociais no

sentido individual, mas, sobretudo coletiva. A vida social é uma construção interpretativa dos indivíduos, mas eles não estão isolados uns dos outros, nem das instituições sociais.

Num período em que a sociedade e a cultura contemporânea caracterizam-se pela transitoriedade, pela aleatoriedade, isto é, pela randomização dos saberes e das práticas, o pluralismo e o verdadeiro relativismo axiológico, no qual nos encontramos, caracteriza, por assim dizer, a nossa sociedade. Desta forma, assim como na Educação, no Esporte os estudos dos valores sociais e morais também se fazem necessários e, por que não dizer, indispensáveis (SILVA, 2009). Noções básicas de Saúde, tais como: hidratação, alimentação, conhecimento do próprio corpo e limites do corpo do outro; Somado a conceitos do Meio Ambiente e Agricultura Familiar, temos um Atleta de formação holística e de compromisso social prioritário para desenvolvimento e permanência da Cultura Esportiva na formação da cidadania.

4 – O paradigma do jovem atleta

O paradigma é o modelo de programação proposto; com regras que são como desdobramento

dos conceitos analisados pelos aspectos de valores priorizados por uma nação detentora da patente da modalidade esportiva escolhida. Em geral as regras são feitas por autarquias numa busca de conter mais do que uma relação política ou comercial em um complexo sistema esportivo.

O Esporte chega ao século XXI cercado de interpretações e definições indicando uma tentativa de entendimento sobre qual seu significado e papel para a sociedade. E nessa tentativa, vários autores polemizam sobre o tema na busca de definir um conceito. Para alguns o Esporte é considerado um fenômeno específico de caráter institucional, que visa competição e valorização do vitorioso; enquanto outros defendem que é uma atividade bastante ampla, que pode ser adaptada e transformada de acordo com as necessidades da sociedade. Nesta segunda possibilidade, encontramos o esporte rendimento, esporte saúde e o esporte educacional (OLIVEIRA, 2007).

Considerando o Esporte como elemento social e relevante que constrói e é construído pelo contexto no qual se insere, notamos a característica ideológica proposta por doutrinas militares em escolas de educação física. Essa característica permite que a atividade esportiva carregue consigo ideologias

particulares e totais, que atue em diferentes linhas e correntes, muitas vezes opostas. Isso ocorre, pois o Esporte em si não contém, necessariamente, nenhum comprometimento ideológico, sendo a rigor, apenas um meio pelo qual estadistas, dirigentes e atletas transmitem valores e reafirmam posições.

A guerra simbólica e o uso da vitória esportiva por Estados e blocos ideológicos pós Guerra Fria, garantiu à atividade esportiva um crescimento assombroso, mesmo que por poucos louváveis motivos. (LICO,2007) E com a propósito de inspirar mudanças de paradigmas, semeio a Metáfora da Árvore. Por uma visão holística da biodiversidade na qual esta inserido o Atleta, vendo indivíduos, organizações e movimentos conectando-se globalmente; buscando um sistema mais saudável que beneficie a todos.

Entretanto, esse esporte de que aqui tratamos, sendo uma atividade humana praticada e construída pelos homens, nas suas relações de produção e reprodução da vida em sociedade, no modo de produção capitalista, não só é utilizado como ferramenta de dominação política, pois para Marx , os bens culturais no capitalismo inserem-se no contexto de produção de mercadorias, instrumentos de controle social e de legitimação das políticas de

interesse do capital e viram negócios dos mais rentáveis, o que não é diferente quando se trata de esporte e lazer. Nesses termos, o esporte profissionalizou-se e virou espetáculo, passou a fazer parte da estrutura do capital, ao entrar no ciclo capitalista de produção, circulação e consumo, assumindo o caráter de mercadoria (negócio) (apud; MARX, 1985). Da mesma forma que, quando utilizado como ferramenta de formação (pedagógico), situa-se na superestrutura do sistema, sendo um agente ideológico. (OLIVEIRA, 2013)

Portanto, cultivemos os valores universais humanos e pensando em uma solidariedade global inclusa que propicie uma forma de agir cooperativa e não competitiva como propagada em uma mentalidade do outro / ser inimigo / ser estranho / intruso em seu bioma. Pois promovendo justiça dos saberes e valores do meio ambiente do Aluno, o Atleta diferente do atual Sistema Econômico Mundial que pressiona a Gestores a mudarem seus antigos métodos e construïrem políticas públicas que diminuam acordos e incentivem o Mercado do Setor

Esportivo que até 2012 vinha em um crescimento recorde de 7.1%²⁰.

A Inovação e Tecnologia através da Ciência do Esporte favorece um consumidor que tende adoção de práticas éticas e sustentáveis que vão de encontro a novas formas de pensar e consumir. Pois a mudança do paradigma do Aluno para o Atleta surge na valorização do benefício dos pequenos exercícios e pela qualidade da atividade proposta que é planejada para cada vez mais obter o melhor rendimento em menor tempo, em um confronto individual pela busca da conquista mesmo não precisando ser obtida dentro do seu próprio ano letivo ou período escolar. Pois essa didática e universalismo da vitória proporcionam emoções algumas vezes irreversíveis que são estudadas pela Psicologia Esportiva, que propõem sob este controle um melhor gerenciamento das emoções e por uma prática consciente do “porque” e “para que” da atividade ou emoção. Assim, temos um processo de amadurecimento pessoal e coletivo, de respeito e

²⁰ <http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/comercio-de-calcados-e-produtos-esportivos-em-alta,c7f1080a3e107410VgnVCM1000003b74010aRCRD>, visualizado dia 29/07/2016 às 16:42.

companheirismo, que fortalece novas relações sociais para o exercício pleno da cidadania.

Pois o/a Jovem Atleta na biodiversidade esportiva tem alguns acordos e protocolos feitos por autarquias mundiais que preconizam práticas sustentáveis e permanentes com obrigação do Estado e direito de todos através dos Direitos Sociais. Porém, a preservação e manutenção necessita de investimentos que vão desde o processo de instrução da prática até a comercialização da mesma no próprio setor esportivo através da fiscalização das mensagens/regras/exemplos subliminares de publicidade e propaganda infanto-juvenil. Caso não, o Atleta não tem um ativismo em acordos comerciais ou na preparação de sua carreira na aposentadoria, condicionando-se a jogar com as atuais cartilhas do mercado do esporte.

Essa periodização vivenciada pelo atleta desde sua base escolar até seu profissionalismo que dependendo da modalidade, é disputado até categorias *Master*; permite observações imediatas e constantes para a reformulação de políticas públicas ruins no que tange o método de produção e difusão de pequena a grande escala; por práticas de modalidades de menor expressão midiática e também Esportes ditos Alternativos. Pois a biodiversidade do

Esporte já trás um conhecimento tradicional que tem apoio de literaturas de escolas de base militar, que diferem das modalidades alternativas que buscam métodos auto sustentáveis, principalmente na sua multiplicação e interação com os resilientes dos territórios; favorecendo e incentivando a prática esportiva na melhora da auto estima numa busca da participação de ambos os gêneros em iguais condições para galgar sua jornada no mercado esportivo.

Em análise da práxis do Atleta, quanto ao que intervém na realidade a fazer um diálogo com a teoria pelo próprio indivíduo, que no máximo atinge a reflexão sobre a intervenção sofrida. Pois esse diálogo com a teoria acontece quando o Atleta tem condições de interpretar e analisar os resultados da nossa (Agentes de Educação) ação prática à luz do que outros já estudaram e escrevem sobre o assunto, o saber sistematizado, ou por meio do que aprendemos mediados pelo planeta, com outras pessoas. Por isso a importância da dedicação no planejamento estratégico pedagógicos, ou seja, aos processos, métodos e técnicas que podem ser utilizados pelo Atleta em sua vida; Pois a Educação é um processo contínuo e permanente. Aprendemos ao longo de toda a nossa vida por meio das experiências

que vivemos no nosso relacionamento no Mundo do Esporte com o pensamento da Educação “Bancária” de Paulo Freire.

O brasileiro Paulo Freire propôs em 1987, uma educação libertadora, alternativa política a uma educação que ele chamava de “Bancária”. Nessa, concepção bancária da Educação, o educador enche “os educandos” dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectada da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação (MMA,2015). Porém, em 2016 tal linha de pensamento condiz com a proposta de Gestão do Conhecimento; um campo no qual a Ciência, Cultura e Política se fundem em discurso educacional que favorece a maturidade proporcional ao nível de conhecimento agregado ou depositado em seu Banco de Sementes para futuras sinapses.

5 – Políticas públicas de um regime privado

Em geral a prática esportiva no Brasil começa na infância entre 6 – 10 anos, muito embora os meninos façam antes que as meninas. Mas a frequência e permanência da prática dependem de local, infraestrutura, material esportivo, recursos

humanos e motivação; Pois espaços públicos abertos com estruturas atingem até 15,6% enquanto até mesmo em espaços privados com/ou sem estrutura adequada acabam atingindo 9,9%, diferindo de até 0,9% dos Clubes e instituições privadas com orientação adequada para todas as idades (DIESPORTE, 2013).

Mas visto que para cada mil Brasileiros (as) com Ensino Superior ou Universitário, temos 1.527 alunos do Ensino Médio, 1.928 alunos do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, 3.276 alunos do 1º ao 5º (alfabetizados e não alfabetizados) em pleno sedentarismo (DIESPORTE, 2013). E visto que em percentual, em filiação por praticantes por gênero, temos 1,8% de mulheres contra 0,6% de homens (DIESPORTE, 2013).

Estes resultados são interessantes de serem pontuados e semeados devido a prioridade de investimentos governamentais que beira a 76,4% contra 9,5% formação do alto nível ou profissional em geral (DIESPORTE, 2013). Que nos põem em questionamento de como esperar por colheitas em um bioma que tem um imaginário de até 60,5% nos homens do país e já beira 37% entre as mulheres brasileiras, em contra ponto de 2,7% do imaginário do Lazer ou dos 13% pela Saúde . (...) Pois não

havendo motivação melhor que para qualidade de vida ou bem estar também põem em cheque as condições deste ponto de vista sob o sedentarismo x situação de trabalho; onde para cada mil estudantes sedentários, atinge-se até 1420 brasileiros(as) empregados(as). (DIESPORTE, 2013)

Assim, o esporte é reconhecido como promotor da saúde, da educação e da formação humana, transcende as especificações das atividades formais, regulamentadas e reconhecidas através de suas competições oficiais, inserindo-se na multiplicidade das ações, seja no jogo informal dos finais de semana, na ginástica das academias, nas caminhadas ecológicas, na dança de salão da terceira idade, ou nas brincadeiras nas praças públicas, manifestando-se na escola, nos clubes, nas academias, nas ruas e em qualquer ambiente da sociedade, sem restrições etárias, sociais ou de deficiência, seja física, sensorial ou intelectual. Pode ocorrer formalmente, como transmissão de conhecimentos sistematizados e regras pré-definidas, ou ainda, informalmente, como bem cultural e prazer de quem o pratica. (OLIVEIRA, 2013)

Estes apontamentos trazem uma observância sob a limitação da tecnologia social concebida para a totalidade no que refere o Esporte, mas ligada

intimamente nas suas origens e aplicações sociais respectivas a cultura da modalidade ou da nação que a patenteou. (...) Pois a instrução programada é uma tecnologia ou parte da tecnologia educacional que partindo de princípios gerais e de leis científicas expõe as normas ou técnicas que orientam a construção de programas didáticos (TUBINO, 1980) para toda a vida. Assim permite o conhecimento do assunto, facilidade com o tema, extensão da sequência a programar, lógica do assunto e delimitação em áreas conceituais; que caracterizam uma inteligência geral, contexto cultural e objetivo na vida além-pódio.

A responsabilidade por este mundo precisa ser fundada não na coerção, de caráter obrigatório e punitivo, mas nos princípios éticos, acima discutidos, de maneira que a conservação ambiental deva configura-se enquanto valor básico internalizado pelo indivíduo ao longo do processo de tomada do mundo como seu, não inculcado, anexado a *posteriori* (BONZO, 2007). O princípio da emancipação no ensino do esporte fundamental no processo de formação do homem como ser autônomo e independente. Na medida que esta formação se constrói as pessoas percebem seu potencial e limites para que possam intervir na realidade de forma

criativa, autêntica e capaz de elaborar as suas próprias razões de existir. (apud Barbieri, 2001; OLIVEIRA, 2007)

Algumas inquietações permeiam o desenvolvimento deste artigo, entre elas o fator do entendimento do Esporte para o Estado Brasileiro. Pois mesmo sendo dinheiro público investido, a Gestão em nível nacional é feita por duas autarquias privadas que não são geridas por leis e nem por políticas públicas do Brasil. Visto no estado de exceção durante a Copa do Mundo de Futebol em 2014 quanto o consumo de bebidas alcoólicas dentro dos estádios, e o Estado do Rio de Janeiro ter decretado estar em “estado de calamidade pública” para cumprimento de obrigações do Governo com a Olimpíadas 2016; e destacando ainda mais em evidência do poder de decisão do *World Anti-Doping Agency* – WADA, Agência Mundial de Anti Dopping, quanto as exigências e legitimação de órgãos privados e seus tribunais de ética não vinculados ao Ministério Público do Brasil por exemplo, para por exemplo a regulação de práticas normativas em cumprimento de direitos reservados ao atleta pela Consolidação das Leis de Trabalho – CLT ou nas injúrias e preconceitos sofridos antes, durante e após as luzes dos holofotes.

Sendo trilhado o recurso público, vemos que mediante as limitadas e não engajadas políticas públicas do esporte para a contemplação da formação integral do Esporte junto com a proposta de Desenvolvimento Social do Sistema Único de Assistência Social; vemos que mesmo políticas propostas por decretos e normativas que são destinadas ao Esporte não são públicas na prática, mas sim Privadas de utilidade pública. Por isso, o atual modelo de gestão e metodologias em desenvolvimento na atualidade atende um Mercado e não a um Estado²¹; que vai em um programa baseado em eventos e não no desenvolvimento de ferramentas ou tecnologias sociais para, no, e do Estado.

Na atualidade, diante das sucessivas crises financeiras pelos quais passam os países, em especial a Europa, fortalece as pressões do FMI, Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), para mudanças no papel do Estado, com adesão a reformas de ajustes estruturais, e no fortalecimento do individualismo, da competição a

²¹ O **Estado Federal** (como os Estados Unidos, o Brasil, a Suíça, a Alemanha e outros) é um **Estado** soberano constituído de estados federados (estados-membros) dotados, não de soberania, mas apenas de autonomia, os quais têm poder constituinte próprio, decorrente do poder constituinte originário que fez a federação.

qualquer custo e da busca do lucro a qualquer preço, principalmente nos países em desenvolvimento e com grandes dívidas externas, como é o caso dos países da América do Sul e, em especial, do Brasil. Para Mészáros (apud, 2002), essas mudanças são decorrentes do esgotamento das possibilidades civilizatórias do capital, quando o papel do estado passa a ser questionado. (OLIVEIRA, 2013)

Quais objetivos estratégicos do Esporte no Estado? Quantos projetos esportivos foram executados em 12 anos de orçamento crescente no Ministério do Esporte?! Quantos projetos efetivaram-se em políticas públicas? Quais as atribuições necessárias para ocupação do cargo máximo na Gestão do Esporte do Estado? Como inverter a lógica paradigmática do Esporte Mundial? Qual o papel das políticas públicas do Esporte em um Sistema Privado Assistencialista? Atleta Produto ou Profissional Liberal? Gestor Público é um executivo do Estado ou um Administrador do Sistema Econômico Mundial?

6 – Reflexões agroecológica sobre paradigmas atuais do esporte

Essas questões nos permitem levantar algumas hipóteses sobre os motivos que levam algumas

empresas, direcionadas pela lógica do capital, a destinar parte de suas verbas para os investimentos de ordem social. Segundo Young (2006), pesquisas como estudo criando Valor apontam para alguns benefícios alcançados por empresas que buscaram ser socialmente responsáveis, como: redução de custos, melhora de produtividade, crescimento de receita, acesso a mercados e capitais, melhora no processo ambiental e gestão de recursos humanos, maior lealdade do consumidor, maior capacidade de atrair e manter talentos, capacidade de adaptação, longevidade e diminuição de conflitos (RÚBIO, K. p. 124).

Para o setor empresarial, ter o seu nome atrelado a projetos esportivos é um grande investimento, fazendo com que estes se tornem ótimos veículos de propaganda da empresa na mídia (FETTER, 2007). No campo do esporte, essa política se constitui para uma nova sociabilidade esportiva, relacionada com a promoção de uma competição disciplinada, que extrapola os campos e quadras esportivas, ganhando a vida social, promovendo uma suposta humanização da competição, com recorrentes apelos ao que os Organismos Internacionais chamam de COESÃO E INTEGRAÇÃO SOCIAL. (OLIVEIRA, 2013)

Desta forma, o conhecimento, seja na sua produção ou difusão, fica comprometido ao sigilo de patentes e serviços da indústria, na medida em que não parte das contradições e mediações que o Estado capitalista vem realizando na área das políticas públicas, restringindo o horizonte das ações desenvolvidas pelos sujeitos políticos à formulação, construção e implementação de falsos consensos (apud, GENTILI, 1998), construídos nos conselhos, conferências e outras ações ditas de ampliação da participação popular, respaldada pela visão liberal de democracia. (OLIVEIRA, 2013) A observação do movimento juvenil no espaço regulador como a universidade, a família, o trabalho, e fora dele, nos espaços culturais, sociais e de lazer (ABRAMO, 1994; SOUSA, 1999) mostra que os binômios dependência/autonomia; tradição/ruptura; produção/reprodução estão presentes nas práticas socioculturais juvenis, colocando para a pesquisa social a necessidade da compreensão teórica a partir das diferentes condições juvenis.

Acredito na diversidade de propostas com ampla base conceitual, incorporada e aplicável mesmo em situações complexas; integrando a Educação e o Mercado mesmo que desta fusão seja

gerada receita para uso coletivo, social e comunitário. Pois a transdisciplinariedade faz do Esporte por necessidade propor um sistema participativo que enfatiza os direitos sociais e prioriza o processo de cidadania; não mais os coletivos do tipo família ou de território, mas sim numa política social extremamente setorizada, centralista e institucionalizada elegendo o indivíduo como portador de direitos e elemento central. (NORONHA,2009)

O mundo contemporâneo coloca esta geração em uma situação paradoxal: a expectativa de vida tem se ampliado para o mais velhos, enquanto os jovens tem demonstrado um sentimento de vulnerabilidade, cujos principais medos, segundo Novaes (2006) são: bala perdida, polícia, domínio do tráfico, ser preso, ser violentada, ser espancada e enterrada viva, sofrer violência e sofrer injustiça. Os dados estatísticos da criminalidade violenta confirmam a pertinência desses medos, pois a juventude tem encontrado a morte cada vez mais cedo (NORONHA, 2009)

Baseado nos modelo de gestão atual do Estado brasileiro e nas prioridades de investimento, nos receios da juventude em plena década do Esporte no país; comparo com a mesma perspectiva da

agroecológica (*transdisciplina*²²) que reconhece que não cumprirá seu propósito de ser uma referência para o desenvolvimento rural equitativo (*desenvolvimento esportivo justo e imparcial*²³) e sustentável se não se ocupar, na teoria e na prática, do reconhecimento das contribuições das mulheres e das questões que dificultam a participação como sujeitos plenos de direitos, tanto na vida social (*de Educação, Trabalhistas, de Saúde, à Cultura, ao Meio Ambiente e ao Lazer*²⁴) como na atividade produtiva e na construção do conhecimento agroecológico.

No anseio de profundidade na análise crítica dos problemas sociais vividos e vivenciados no território de moradia do indivíduo, reconheceríamos que a realidade além de mutável é discrepante em inúmeras vezes de moradia para moradia. Procuro assinalar ou instigar as descobertas de talento esportivo que tivemos nos últimos 80 anos diretos da fonte da árvore genealógica do Atleta, pois assim a análise epistemológica e etnográfica termos respaldo em perspectiva comparativa de avanços, falhas e valorização dos feitos pessoais e consequentemente

²² Interpretação pessoal.

²³ Síntese de áreas do conhecimento de interpretação pessoal.

²⁴ Temas / Campos / Áreas Transdisciplinares do Esporte no diálogo com a Juventude.

determinantes para obtenção científica do sucesso nas futuras Políticas Públicas.

7 – Por um time chamado Brasil

Hoje usando as variáveis e indicadores, qualidade de vida e custeio, ampliação do convívio familiar comunitário relacionados à promoção do esporte como ferramenta social para Juventude; teríamos uma ótima vitamina de Política Pública Social em que daria forças, para o Desenvolvimento do Esporte no Estado. Porém, do universo dos pontos de cultura de 2007²⁵, que apresenta que os gestores tem uma média de idade de 40 anos, quer dizer a gestão ainda é feita por “adultos”. Logo um SCFV, um PST, um PELC, um CV²⁶, entre outros, que não são partidos políticos, nem facção criminosa e muito menos videogame; forem fomentados e operacionalizados por jovens capacitados, de nível superior e qualificado na área de atuação e com sua matriz de responsabilidade para cada espaço de cada programa, poderão se aproximar as entidades que

²⁵ Juventude e Políticas Sociais no Brasil – Juventude e Cultura, p.227.

²⁶ Programas Sociais: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo, Programa Segundo Tempo, Programa de Esporte e Lazer da Cidade e Cultura Viva.

nacionalmente representam setores e algumas representando um todo da juventude, para propor uma unidade didática ou parâmetros pedagógicos de aprendizagem.

Levando em perspectiva do Aluno, Atleta, Cidadão e Gestor no processo possível dentro da Juventude; a Educação traçada pela responsabilidade sustentável do planeta diretamente semeado a dedicação aos valores universais humanos, nos leva a motivação e desenvolvimento de resultados que diminuam a visão caótica do todo, diminuindo os químicos na adubagem da vida para cultivar desde cedo frutos saudáveis e de grande valia social. Impactar a transformação individual e familiar em um processo de melhoria da qualidade de vida que leva abstrações materiais e determinações das partes pela busca da tal; culminando na rica totalidade e numerosas experiências e informações científicas ou não, mas de sinapses temáticas que aguçam a explicações ou execuções ainda não obtidas, e sim a formação acadêmica enriquece a síntese esportiva do jovem gestor no princípio da sua nova jornada na vida adulta.

Seu objetivo é articular, gerir e programar ações indutoras da transição Educação – Mercado – Legislação Esportiva desde a produção orgânica do

esporte em alto rendimento com base transdisciplinar por fim da Educação e Cidadania, como contribuição para o desenvolvimento sustentável possibilitando à população a melhoria na qualidade de vida sustentável dos recursos originários do sistema esportivo nacional. Tarefa na qual propicia ampliação na capacidade de geração de empregos e socialização de conhecimentos em sistemas de produção orgânicos por meio da valorização do intercâmbio de dados da cultura local e da perspectiva social das instituições e ambientes de ensino, pesquisa e extensão do território sobre seu PPP²⁷.

Há uma tendência na sociedade contemporânea de tudo se tornar mercadoria, tudo se coisificar²⁸ - até a vida, até o ser humano – a serviço da acumulação privada de riquezas. Isso provoca uma relação de dominação, do sujeito sobre o sujeito muito comum no Esporte Mundial. Mas com as novas tecnologias digitais e sociais presentes no cotidiano da Juventude brasileira, facilita o envolvimento e o compromisso em perspectiva de mudança para não mais um grupo minoritário

²⁷ Plano Político Pedagógico, documento obrigatório para toda instituição que atua com Educação formal.

²⁸ reduzir o homem e sua consciência a coisa, objeto ou valores materiais.

conforme foi semeado pelos últimos Gestores Federais à frente do processo nos últimos anos; serem beneficiados em oportunidades ao acesso esportivo em prática física, profissional, comercial ou institucional.

O desafio maior da Juventude é a burocracia impositiva em diversas instâncias corporativas do Esporte. Desde exigências técnicas à experiência em função, mesmo quando primeiro emprego ou com pouca idade para se destacar no *petit comité*²⁹. Passado esta etapa, muitas vezes não há adaptação às regras e deveres como subordinado devido a falha no processo de educação familiar, e falta de experiências sociais que preparassem para os desafios da vida. Logo, o campo institucional acaba recebendo e internalizando as demandas em perspectiva de projeção acadêmica ou financeiras como mobilização para fins e projeções políticas.

Aí que surge o desafio da transdisciplinariedade do esporte sob o eixo da Juventude para a próxima década, pois desde a Educação Infantil ao Mercado Mundial do Esporte, o jovem é abordado por valores, culturas e muitas vezes ideologias divergentes com princípios legais

²⁹ Pequeno Comitê, tradução do idioma francês.

ou culturais de seu território. Pois assim como na vida, temos desde o atleta - cidadão até o presidente de comitês olímpicos; com desafios, superações, associações, treinamentos, análises, participações, federações, persistência, conquistas, confederações, perdas, ganhos, experiências, estudos e muitos anos de síntese para definir um caminho de sucesso etnográfico e epistemológico das Sementes Crioulas do Brasil.

Essa atuação político-pedagógica, segundo Melo (apud 2011), iniciou-se nas duas últimas décadas, quando a Organização das Nações Unidas (ONU), através de seus organismos, vem se empenhando em eleger o esporte como objeto fundamental de suas políticas intervencionistas, tendo em 2002, realizado a convocação de uma força tarefa interagências para debater o esporte. Esse fato é apresentado por Melo (apud 2011) em sua tese, quando apresenta esse novo projeto de dominação do capital internacional que visa diluir o caráter inerente de exploração de uma classe sobre a outra, constituídas nas relações sociais capitalistas, quando apresenta um novo tipo de relação entre Estado e sociedade civil, voltados para o consenso. (OLIVEIRA, 2013)

Que apontamos que das aulas à liderança seja feita como principio os direitos sociais, e reflexão de territórios inclusivos e acessíveis como fundamental da políticas urbanas. Produzindo, sistematizando e divulgando os sucessos e os erros de percurso, para que sirvam como parâmetros para análise de impacto de projetos maiores junto a Território x Universidade x Cidade x Estado; como é preconizado em todo Programa Político Pedagógico das instituições de ensino. Propiciando o resgate do papel do cidadão na garantia do cumprimento e manutenção desta práxis revolucionária de Sanchez Vasquez³⁰ (apud 2011). Onde atividade de teórico-prática internacional e consciente, que visa à transformação social, as quais nos determinam a formar ideias, desejos, vontades, teorias, que, por sua vez, simultaneamente, nos determinam a criar na prática novas circunstâncias, de modo que nem a teoria se cristaliza como um dogma e nem a prática se cristaliza numa alienação. (OLIVEIRA, 2013)

Para tanto, cuidar da multiplicação das próprias sementes, que equivalem a riqueza da

³⁰ **Adolfo Sánchez Vázquez** - foi um filósofo, professor e escritor espanhol. Foi também presidente da Associação Filosófica do México e membro do Conselho de Ciências do Governo (*Consejo Consultivo de Ciencias de la Presidencia de la República*)

colheita; precisamos deixar para trás todas formas de corrupção conhecidas, aplicadas e reconhecidas no mercado do Esporte; Ressalto que desde um tribunal privado que responde na máxima hierarquia da defesa do Atleta, é como pragas e doenças que podem ser evitadas assim como na adoção de métodos organizados para tornar parte do orgânico Ministério Público ou do Ministério do Esporte. Pois realizar o plantio em solo mau tratado ou administrado é o mesmo que desperdício de dinheiro público em políticas públicas mal elaboradas ou muitas vezes por falta de capacitação e formação, pelos próprios gestores sob suas matrizes de responsabilidade e falta de vivência política em movimentos sociais próprios da Juventude.

A construção e utilização do conceito de agricultor familiar esta inserida na elaboração de uma base de sustentação de políticas de desenvolvimento, e em perspectiva sobre a disponibilização de assistência técnica, que de modo geral é para dar suporte à opção de reforma agrária de mercado assumida no Brasil; E se mais uma vez reportado ao Esporte e aos seus biomas, deixamos algumas reflexões para o entendimento dos jovens agricultores do Esporte: Como explicitar a

intencionalidade política e opção de trabalho junto aos grupos mais conservadores ainda na Juventude?

Há integração de investigação, educação e participação social como momentos de um processo centrado na análise de paradoxos no Esporte? Que mostram com maior clareza os determinantes estruturais das ideias e valores subliminares no Mercado do Esporte? Há sustentação das qualidades de investigações e ações educativas sobre uma base social organizada no Esporte? E que providências devem tomar para estas informações não sejam apenas uma resposta de ordem teórica, mas na geração de ações expressadas em uma perspectiva de mudança social?

8 – Bibliografias

BONZO, C., BANDEIRA, M. – OLIMPISMO, EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE - **EDUCAÇÃO OLÍMPICA E RESPONSABILIDADE SOCIAL** / Kátia Rúbio, (organizadora). – Casa do Psicólogo, 2007. Pág.61

BERNAL, A.B.; MARTINS, A.M.C.; Formação de agentes populares na agricultura familiar: **VOLUME 2 – O papel do agente popular de educação ambiental na agricultura familiar** / Alex Barroso

Bernal e Adriana de Magalhães Chaves Martins, MMA - MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Organizadores. Brasília: MMA, 2015.

BERNAL, A.B.; MARTINS, A.M.C.; Formação de agentes populares na agricultura familiar: **VOLUME 6 – Fundamentos e estratégias pedagógicas para a educação ambiental na agricultura** / Alex Barroso Bernal e Adriana de Magalhães Chaves Martins, MMA - MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Organizadores. Brasília: MMA, 2015. Pág. 49

DIESPORTE. DIAGNÓSTICO NACIONAL DO ESPORTE – Ministério do Esporte – Brasil. <http://www.esporte.gov.br/diesporte/>. Brasil, 2013.

FETTER, J.C.S.da S., GUSSON, M.P., SANSHEs, S.M., SILVA, T.F.. INICIAÇÃO ESPORTIVA E RESPONSABILIDADE SOCIAL. - **EDUCAÇÃO OLÍMPICA E RESPONSABILIDADE SOCIAL** / Kátia Rúbio, (organizadora). – Casa do Psicólogo, 2007. Pág. 124 – 125.

FREIRE, P.; **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire – São Paulo: Paz e Terra, 1996 – (Coleção Leitura)

LICO, F.deA.A.; LEMOS, D.L.R.. **IMPLICAÇÕES IDEOLÓGICAS E GEOPOLÍTICAS DO FENÔMENO ESPORTIVO NA CONTEMPORANEIDADE - EDUCAÇÃO**

OLÍMPICA E RESPONSABILIDADE SOCIAL /
Kátia Rúbio, (organizadora). – Casa do Psicólogo,
2007. Pág.203.

JARDILINO, José Rubens L. **LUTERO E A
EDUCAÇÃO.** Belo Horizonte: Autêntica Editora,
2009. Pág. 31.

**JUVENTUDE E POLÍTICAS SOCIAIS NO
BRASIL /** Organizadores: Jorge Abrahão de Castro,
Luseni Maria C. de Aquino, Carla Coelho de
Andrade. – Brasília: Ipea 2009.

MACHADO, Otávio Luiz. **Movimentos Estudantis,
Formação Profissional e Construção de um
Projeto de País:** A experiência da Engenharia na
UFPE (1958-1975) – Frutal: Prospectiva, 2013. Pág.
33.

NORONHA, V.; **Pensando sobre políticas públicas
de lazer para juventudes em contextos de
vulnerabilidade social:** contribuições a partir de
pesquisa em Ribeirão das Neves – Minas Gerais /
Vânia Noronha (Org.). – Belo Horizonte: Editora,
2009. Págs. 15, 37

OLIVEIRA, A.F.S.de; **DIAGNÓSTICO
ESPORTIVO NO BRASIL :** desenvolvendo métodos
e técnicas / Ailton Fernando Santana de Oliveira.
UFBA, 2013. Págs. 23, 24 e 27.

OLIVEIRA,E.S. VERENGUER,R.C.G. ESPORTE, EDUCAÇÃO e EXERCÍCIO DA CIDADANIA - **EDUCAÇÃO OLÍMPICA E RESPONSABILIDADE SOCIAL** / Kátia Rúbio, (organizadora). – Casa do Psicólogo, 2007. Pág. 89

VARGAS, Angelo. **ÉTICA** – Ensaios sobre Educação Física, Saúde Social e Esporte. Copyright, 2007. Pág. 2, 3.

SILVA, Carlos Alberto Figueiredo da. (Org.) **ALUNO – ATLETA – CIDADÃO** Estudos no Ginásio Experimental Olímpico. HP Comunicação Editora, 2014. Págs. 31, 51, 90, 94.

TUBINO, Manoel José Gomes. **EM BUSCA DE UMA TECNOLOGIA EDUCACIONAL PARA AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**. 2ª ed. / orientada pelos professores Manoel Gomes Tubino e Claudio de Macedo Reis. – São Paulo: IBRASA, 1980. Pág. 19.

TUBINO, Manoel José Gomes. **ESTUDOS BRASILEIROS SOBRE O ESPORTE** Ênfase no esporte educação. Maringá: Eduem, 2010. Pág. 122.

A VITIMIZAÇÃO HOMICIDA DA JUVENTUDE NO BRASIL³¹

Divino de Jesus da Silva Rodrigues³²

Sônia Margarida Gomes Sousa³³

RESUMO: Este presente trabalho trata dos assassinatos da juventude brasileira, para contextualizar esta violência, parte de estudos sobre o conceito de jovens, em seguida, apresenta o Estatuto da Juventude, que delimita da faixa etária e dispõe sobre os direitos e as diretrizes das políticas públicas voltadas para este segmento da sociedade em nosso país, após trata da violência homicida contra os jovens, faz uma análise partir dos dados de diversas pesquisas dos mapas da Violência publicadas no Brasil. O trabalho foi fundamentado na Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski e no método do materialismo histórico dialético, que foram suportes para a concretização da coleta, sistematização e análises das

³¹ *Apoio e financiamento:* Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG).

³² Coordena o Núcleo de Pesquisa da Infância, Adolescência e Família, que está vinculado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado e Doutorado da PUC GOIÁS. É integrante do GT: A Psicologia Sócio Histórica e o Contexto Brasileiro de Desigualdade Social da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). E-mail: psico.divino@gmail.com

³³ É professora titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (Escola de Ciências Sociais e da Saúde – curso de Psicologia) onde atua na graduação e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). E-mail: cap.prograd@pucgoias.edu.br

mediações constitutivas do objeto que se pretendeu investigar. Os resultados revelam que é urgente a ampliação das reflexões e debates sobre esta violência. Apontam ainda, que apesar da existência do Estatuto da Juventude, se constata que suas efetivações na prática, ainda, estão longe de realizar um controle efetivo da garantia de direitos para todos os jovens em nosso país.

Palavras-chave: Psicologia Sócio-Histórica; juventude; violência; homicídios.

Introdução

É importante destacar que o presente trabalho é um recorte da pesquisa: “Os sentidos e significados da violência policial para jovens pobres da cidade de Goiânia – Goiás”. Tese de doutorado de Divino de Jesus da Silva Rodrigues - programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Atendeu às determinações da Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde. Foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sob o Parecer n. 267.879, CAEE: 10284413.8.0000.0037.

É um estudo que se caracteriza como uma pesquisa qualitativa e está inserida no Núcleo de

Pesquisa Infância, Adolescência e Família (NIAF)³⁴, da PUC Goiás. A participação nos estudos realizados no NIAF foi essencial para o delineamento desta pesquisa, constituição do método e metodologia, modalidade de análise e ampliação da compreensão acerca dos meandros da Psicologia Sócio-Histórica de Lev Seminovitch Vigotski e do método do materialismo histórico dialético.

O recorte desta tese, apresentada neste presente estudo, é parte da pesquisa bibliográfica, que foi um recurso metodológico utilizado, como meio de fomentar várias temáticas que comparecessem ao longo da investigação do estudo, sendo um procedimento metodológico que

³⁴ O Grupo criado em 1999, a partir da iniciativa do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão Aldeia Juvenil (CEPAJ/PUC Goiás). Foi criado como resposta à necessidade de articular as ações de ensino, pesquisa e extensão no campo da infância, adolescência, juventude e família. O Grupo se caracteriza pelo seu caráter interdisciplinar (Psicologia, Ciências Sociais, Antropologia, Educação), interinstitucional (pesquisadores da PUC Goiás, UFG, PUC-Rio e PUC-Minas). Institucionalmente, está integrado a Escola das Ciências Sociais e da Saúde (curso de Psicologia), Programa de Pós-Graduação em Psicologia e ao grupo de trabalho: A Psicologia Sócio-Histórica e o Contexto Brasileiro de Desigualdade Social da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). O grupo está vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Diretórios dos grupos de pesquisa no Brasil, intitulado de Infância, Família e Sociedade.

possibilitou dar suporte e ampliar as discussões sobre os assassinatos dos jovens no Brasil.

Ressalta-se ainda, que o estudo foi alicerçado na Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski e pelo método materialismo histórico dialético. (MARX, K. & ENGELS, F., 2008; MARX, K., 2008). Que segundo Vygotski (1995. p.47), “A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação”. Nesta direção, alerta Vygotski (1995, p. 47) que “o método tem que ser adequado ao objeto que se estuda”.

A partir desta perspectiva teórica e pelo método, a escolha da metodologia que foi utilizada na realização neste estudo, não foi feita aleatoriamente, partimos do princípio de que metodologia não é só um conjunto de técnicas, teorias e instrumentais, mas é também um “caminho de pensamento e prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas (...), a metodologia inclui (...), o conjunto de técnicas que possibilitam construção da realidade.” (MINAYO, 2004, p.16).

Dessa forma, a adoção do método materialismo histórico dialético, implicou que a coleta, sistematização é análise da investigação, neste presente trabalho, se deu a partir entrelaçados por meio da triangulação dialética entre a universalidade, particularidade e singularidade do fenômeno pesquisado. E que, segundo Lane (2004, p. 15), é neste entrelaçamento, “que vamos encontrar os pressupostos epistemológicos para a reconstrução de um conhecimento que atenda à realidade social e ao cotidiano de cada indivíduo e que permita uma intervenção efetiva na rede de relações sociais que define cada indivíduo”.

Assim, o sujeito é compreendido no seu contexto social e histórico na qual está inserido e que ao estudá-lo, como afirma Vygotski (1995, p. 6), esta investigação deve ser realizada, “em movimento no seu desenvolvimento histórico. Essa é a exigência fundamental do método dialético. (...), isso implica dar visibilidade a sua natureza, conhecer sua essência”. Ao assumir o método dialético como aporte teórico-metodológico, implicou em compreender sujeito humano como produto e produtor da sociedade, que ao mesmo tempo a constitui, e, é constituído por ela, em uma relação dialética.

Sobre violência, cientes da amplitude e complexidade acerca desta temática, neste estudo, parte-se da compreensão do que afirmam autoras como Minayo, (1994, p.7), que toda violência o “seu espaço de criação e desenvolvimento é a vida em sociedade. (...), e na configuração da violência se cruzam problemas da política, da economia, da moral, do direito, da psicologia, das relações humanas e institucionais, e do plano individual”. Chauí (2006, p.342), que a violência “é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror”. Arendt (2011, p.68) que a violência é por natureza instrumental e um meio, “como todos os meios, ela sempre depende da orientação e da justificação pelo fim que almeja. E aquilo que necessita de justificação por outra coisa não pode ser a essência de nada” (p.68).

Estes aportes teóricos sobre violência, conjuntamente com os pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski e do materialismo histórico dialético, possibilitaram a constituição do *corpus* teórico deste presente estudo.

Juventude como categoria de análise

Para contextualizar o debate sobre a violência contra jovens, tem-se ciência do que o campo de estudo sobre a juventude se desenvolveu notavelmente nestas últimas décadas, como afirma Léon (2009, p. 47): “tanto de um ponto de vista analítico como, por sua vez, da perspectiva de desenvolver determinadas ações consideradas como de políticas públicas que se dirigissem ao fomento, desenvolvimento, proteção e promoção das diversas condições sociais”. Nesta direção, completa Sposito (2009, p. 17/18) ao afirmar que a visibilidade do debate sobre juventude, se deu pela,

intersecção de vários domínios da vida social e da ação de diferentes atores. Os jovens entram na pauta das políticas públicas como parte da questão social e do crescimento da violência no país. Iniciativas também observadas nesse período, em um primeiro momento nas prefeituras e posteriormente em âmbito federal, tentam trazer para a arena pública novas visibilidades em torno dos segmentos juvenis, considerados como atores capazes de

ação e de interlocução política. Há, assim, uma confluência de demandas e de representações no campo político que se torna uma arena bastante diversificada de iniciativas e de concepções em torno da questão juvenil no país (...). As instituições tradicionalmente encarregadas da socialização das novas gerações sofrem os efeitos dos processos de mudança que alteraram as relações entre adultos e jovens nos últimos 50 anos (...). Uma das questões mais importantes derivada dessas mudanças reside nas imprecisões que delimitam a condição juvenil na contemporaneidade: quando começa ou termina a juventude?

A juventude tem sido um campo de estudo, principalmente, das áreas de conhecimento da Antropologia, Educação, Serviço Social, Sociologia, História, entre outras. E que “disciplinarmente, tem sido atribuída à Psicologia a responsabilidade de analisar a adolescência na perspectiva de uma análise que parte do sujeito particular e seus processos de transformação” (LÉON, 2009, p.49). Ainda, para este autor, quando a categoria da juventude é tratada na Psicologia, observa-se que é utilizada em muitas

ocasiões, como sinônimo ou amalgamada com a categoria de adolescência (LÉON, 2009). Esses estudos na psicologia parecem, “especialmente no campo de análise da psicologia geral e em seus ramos da psicologia social, clínica e educacional” (LÉON, 2009, p.49).

Em relação aos vários estudos sobre a juventude, concorda-se com o que aponta Freitas (2005, p. 6/7), que

a definição de juventude pode ser desenvolvida por uma série de pontos de partida: como uma faixa etária, um período da vida, um contingente populacional, uma categoria social, uma geração... Mas todas essas definições se vinculam, de algum modo, à dimensão de fase do ciclo vital entre a infância e a maturidade. Há, portanto, uma correspondência com a faixa de idade, mesmo que os limites etários não possam ser definidos rigidamente; é a partir dessa dimensão também que ganha sentido a proposição de um recorte de referências etárias no conjunto da população, para análises demográficas. Do mesmo modo, a noção de geração remete à ideia de similaridade de experiências e

questões dos indivíduos que nasceram num mesmo momento histórico, e que vivem os processos das diferentes fases do ciclo de vida sob os mesmos condicionantes das conjunturas históricas. É esta singularidade que pode também fazer com que a juventude se torne visível e produza interferências como uma categoria social (...). Outra constatação que atualiza a noção de juventude é que mesmo compreendida como fase de transição, da qual pode advir uma situação de ambiguidade dada pela coexistência de características das fases das duas pontas do processo, isto não significa que a condição juvenil não possa ser caracterizada de modo particular, que não tenha significados próprios. Muito pelo contrário; na sociedade atual, ela se reveste de conteúdos muito singulares e de grande intensidade social.

Ainda sobre a questão sobre a definição de juventude, segundo Sposito (2009, p. 17), os estudos sobre os jovens, “têm sido analisados de modos diferentes pelos pesquisadores (...). Uma das questões mais importantes derivada dessas mudanças reside nas imprecisões que delimitam a condição

juvenil na contemporaneidade: quando começa ou termina a juventude?”.

De acordo com Cavalcanti (2006, p. 211), no discurso social existem várias concepções sobre a juventude. Para a autora existem as seguintes visões:

visão biológica é quando seus organismos estão na fase de adolescência, e essa visão combina com as visões, geracional e ternária da juventude, que é a fase intermediária entre a infância (ludicismo) e a preparação para o mundo adulto, o mundo da produção e do trabalho. Visão universalista, pelo seu caráter generalizante e transhistórico, esta concepção não permite aos sociólogos focalizar as diversas experiências de juventude construída pelos indivíduos em um mesmo estado de maturação do organismo. Visão classistas as culturas juvenis seriam sempre cultura de classe. Em uma sociedade dividida em classes, a cada classe corresponderia uma experiência diferenciada de juventude. Visão da diversidade são as formas de construção da experiência de juventude, diversas são as formas de transição para a vida adulta.

Nesse sentido, ressalta-se que a compreensão sobre a juventude, neste presente trabalho, parte da Psicologia Sócio-Histórica, que concebe o ser humano como social e histórico. E, segundo Aguiar e Ozella (2006, p. 224), “assim, falamos de um homem constituído numa relação dialética com o social e com a história, sendo ao mesmo tempo, único, singular e histórico (...) esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos”. Desta maneira apreende-se que o sujeito humano, não é determinado apenas por constituintes dos processos de maturação biológica, mas, que este desenvolvimento é entrelaçado historicamente, pelas condições biológicas, culturais e sociais. Assim, compreende-se que o processo do desenvolvimento humano se dá, nas práticas e nas relações sociais, onde é constituído e constituinte desse processo. Como afirma Sawaia (2008, p. 72),

o sujeito não é uma mônada que conhece e interpreta o mundo, prisioneiro solitário da própria racionalidade; nem “tábula rasa”, receptáculo passivo do texto social e condenado à pura repetição e que aceita a existência de um super-sujeito (Estado) que

regula e autoriza a sua autonomia. (...) O sujeito não é substância, é processo sempre inacabado, resultado fugaz e transitório do processo de subjetivação em curso e mais, o sujeito se constitui pelo reconhecimento do outro (...) é ser ativo que não existe em si, mas a partir do momento que entra em relação com outros e passa a construir sentidos e significados, constituintes e constituídos na intersubjetividade, anônima ou face a face (...). O apelo ao sujeito é uma tentativa de superar o determinismo absoluto, quer seja biológico ou social, pois é um apelo ao desejo e à tensão entre a força de resistência e sobrevivência. Portanto, é um apelo à potência de ação, que equivale a capacidade de ser afetado pelo outro, num processo de possibilidades infinitas, de criação e de entrelaçamentos.

Conjuntamente ao aporte teórico da Psicologia Sócio-Histórica, a compreensão sobre o conceito de juventude, respalda-se também, na Sociologia da Juventude, especificamente em sua vertente que conceitua a juventude “como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis, em função de diferentes

pertenças de classe, diferentes situações econômicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais” (PAIS, 1990, p.140). E completa Abramovay e Esteves (2008, p. 4), sobre a constituição social do termo juventude, sendo “originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção esta na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, referências múltiplas, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo”.

Respalda-se, ainda, na compreensão de Dayrell (2003, p. 42),

entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem suas especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem, assumindo 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 (...). É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes (...). Ao mesmo tempo, o

sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-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. (...) 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. (...). O homem se constitui como ser biológico, social e cultural, dimensões totalmente interligadas, que se desenvolvem com base nas relações que estabelece com o outro, no meio social concreto em que se insere.

Como também, em Léon (2009, p. 48), que compreende a constituição da categoria juventude inserida em um processo que “corresponde uma construção social, histórica, cultural e relacional, que, através das diferentes épocas e processos históricos e sociais, forma adquirindo denotação e delimitações diferentes”.

Sobre a faixa etária da juventude no Brasil, o parâmetro utilizado foi a Lei Federal nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, que instituiu o Estatuto da Juventude. Em vigência desde 02 de fevereiro de 2014, composto de 48 artigos, estruturados em dois títulos . O primeiro título versa sobre os direitos e as políticas públicas de juventude (1º ao 38); o segundo trata do Sistema Nacional de Juventude (39 ao 48). (BRASIL, 2013).

O Estatuto da Juventude é um marco legal, que dispõe sobre os direitos dos jovens, estabelecendo os princípios e diretrizes das políticas públicas voltadas para a juventude no nosso país. Ao todo o Estatuto versa sobre 11 direitos da Juventude, sendo eles: Cidadania, à Participação Social e Política e à Representação Juvenil, Comunicação e à Liberdade de Expressão, Cultura, Desporto e ao Lazer, Diversidade e à Igualdade, Educação, Profissionalização, ao Trabalho e à Renda, Saúde, Sustentabilidade e ao Meio Ambiente, Território e à Mobilidade e a Segurança Pública e ao Acesso à Justiça (BRASIL, 2013).

Segundo Linhares e Everton (2015, p. 12), este Estatuto é o reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos, como afirmam:

O documento configura-se como um instrumento que legitima essa parcela da população como sujeitos de direitos. Entender essa trajetória de lutas sociais a partir das emergências que precisam ser superadas é base primordial para a atuação dos atores do Sistema de Garantia dos Direitos (SGD). É importante que atores do SGD se apropriem dessa discussão sobre as políticas públicas para a juventude, especialmente da nova legislação que amplia algumas discussões mais específicas sobre o público (...) jovem, comum às duas políticas. Assim como O Estatuto da Criança e do Adolescente, o Estatuto da Juventude deve ser assumido como parte de uma agenda pública que incorpore as várias políticas governamentais e forma integral e intersetorial, para a possibilidade e articular ações de enfrentamento às diversas violações de direitos sofridos pelos jovens.

De acordo com o Estatuto da Juventude, incluem-se na faixa etária de jovens “as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade” (BRASIL, 2013). É importante destacar que a faixa etária entre os 15 e 18 anos “aplica-se à Lei n°

8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não se conflitar com as normas de proteção integral do adolescente” (BRASIL, 2013).

Considerando o Estatuto da Juventude e de acordo com o último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010), os jovens entre 15 e 29 anos são 51.340, 473 (cinquenta e um milhões, trezentos e quarenta mil, quatrocentos e setenta e três), ou seja, 27% do total da população brasileira. Deste total, 25.659.045, sendo 13,4% do sexo masculino e 25.690.383, sendo 13,6% jovens do sexo feminino.

Os pressupostos teóricos Psicologia Sócio-Histórica e da Sociologia da Juventude, juntamente com o marco legal do Estatuto da Juventude norteiam a compreensão que se tem sobre a juventude, é que, permeia a discussão sobre a violência homicida contra a Juventude, neste presente trabalho. Como segue.

O cenário das taxas de mortalidades dos jovens no Brasil

A Vitimização homicida dos jovens no Brasil é relevada por diversas pesquisas,

entre as quais, que trata especificamente sobre a juventude, destaca-se os Mapas da Violência: Mapa da violência contra os jovens do Brasil (WAISELFISZ, 1998); Mapa da Violência II: os jovens do Brasil - Juventude, Violência e Cidadania (WAISELFISZ, 2000); Mapa da Violência III: os jovens do Brasil - Juventude, Violência e Cidadania (WAISELFISZ, 2002); Mapa da Violência IV: os jovens do Brasil - Juventude, Violência e Cidadania (WAISELFISZ, 2004); Mapa da Violência: os jovens do Brasil (WAISELFISZ, 2006); Mapa da Violência: os Jovens da América Latina (WAISELFISZ, 2008); Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros (WAISELFISZ, 2008); Mapa da Violência: anatomia dos homicídios no Brasil (WAISELFISZ, 2010); Mapa da Violência: os jovens no Brasil (WAISELFISZ, 2011); Mapa da Violência: os novos padrões da violência homicida no Brasil (WAISELFISZ, 2011); Mapa da Violência: Homicídios e Juventude no Brasil (WAISELFISZ, 2013); Mapa da Violência: jovens do Brasil. (WAISELFISZ, 2014).

É importante ressaltar que as fontes destas pesquisas são coletadas do número de homicídios do Sistema de Informações de Mortalidade (SIM) - Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS), Ministério

da Saúde (MS). Que de acordo com Waiselfisz (2016, p. 3):

Pela legislação vigente, nenhum sepultamento pode ser realizado sem a Certidão de Óbito correspondente, lavrada à vista da Declaração de Óbito, preenchida por médico ou, na falta dele, por duas pessoas qualificadas que tenham presenciado ou constatado a morte. As Declarações de Óbito, um instrumento padronizado nacionalmente, são coletadas pelas secretarias municipais de saúde, transferidas para as secretarias estaduais de saúde e centralizadas posteriormente no SIM/MS. Essa Declaração fornece dados relativos à idade, ao sexo, ao estado civil, à profissão e ao local de residência da vítima e também informa o local da ocorrência da morte. Outra informação relevante, exigida pela legislação, é a causa da morte. Tais causas são registradas pelo SIM, seguindo os capítulos da Classificação Internacional de Doenças (CID) da Organização Mundial da Saúde (OMS). A partir de 1996, o Ministério da Saúde adotou a décima revisão da CID, que continua vigente até os dias de hoje (CID-10).

Nosso trabalho centrar-se-á nos homicídios que, de acordo com a última classificação da OMS, abrangem as categorias X85 a Y09: agressões intencionais (homicídios).

Contudo, estes registros de óbitos têm limitações, “a primeira grande limitação, assumida pelo próprio SIM, é o sub-registro, devido à ocorrência de inúmeros sepultamentos sem a devida certificação, determinando uma redução do número de óbitos declarados” (WASELFISZ, 2015, p.18).

A partir dos dados das pesquisas dos Mapas da Violência no Brasil, apreende-se que os jovens, são as maiores vítimas dos homicídios em todo o país, especialmente, do sexo masculino, negros, de baixa renda, pouca escolaridade, moradores das periferias das cidades e das áreas metropolitanas das grandes cidades brasileiras.

Os homicídios contra os jovens apresentados nestas pesquisas revelam um cenário alarmante e que só aumentam a cada ano no Brasil, de acordo com Waiselfisz (2006, p. 155): “os avanços da violência homicida das últimas décadas, no Brasil, são explicados, exclusivamente, pelo aumento dos homicídios contra a juventude. As taxas de homicídio entre os jovens pularam de 30,0%, em

1980, para 51,7% (em 100 mil jovens) em 2004”. É importante destacar que no ano de 2004, a taxa de homicídio na população total era de 20,8% (em 100 mil habitantes), comparando com os índices contra os jovens, desde mesmo ano, constatando-se um acréscimo de 149% acima dos números da população total (WASELFISZ, 2006).

O homicídio já era considerado como a principal causa de morte dos jovens entre 15 e 24³⁵ anos, especificamente, do sexo masculino e negro. Como afirma Waiselfisz (2006, p. 156): “homicídios vitimam fundamentalmente a população de sexo masculino (em torno de 93% das vítimas são homens) e de raça negra, que tem um índice de vitimização 73,1% superior aos brancos na população total e 85,3% superior nos jovens”.

A pesquisa do Mapa da Violência: Anatomia dos Homicídios no Brasil (2010), apontava números extremamente preocupantes. Em todo o território brasileiro, a taxa de homicídio dos jovens, em 2007,

³⁵ Vale destacar, que o parâmetro da faixa etária utilizado nestas pesquisas do Mapa da Violência, que tratavam especificamente da violência contra os jovens, no período de 1998 a 2008, foi o da Organização das Nações Unidas (ONU), que define juventude como a faixa etária dos 15 a 24 anos de idade.

entre 15 e 29 anos³⁶, era de 47,8%, e entre a população total, esta taxa era de 25,2%. Estes dados revelam que os homicídios, no Brasil, contra os jovens, estavam acima de 90% em relação à população total.

E segundo dados do Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros de 2011, o contingente de jovens na faixa etária dos 15 aos 24 anos, apresenta índices de homicídios acima da média da população brasileira. Entre os jovens de 20 anos a 24 anos de idade, os índices são em torno de 63 homicídios por 100 mil jovens. E, entre 19 anos a 23 anos, os índices são em torno de 60 homicídios em 100 mil jovens. Esse cenário colocava o Brasil como a sexta maior taxa de homicídios que ocorrem entre os jovens do mundo (WAISELFISZ, 2011). Dados desta pesquisa ratificam que os jovens negros são as maiores vítimas, residem nas periferias das grandes cidades, são pobres e de baixa escolaridade o que “evidencia de forma clara, que os avanços da violência homicida no Brasil das últimas décadas tiveram como motor

³⁶A partir de 2010, as pesquisas realizadas deste mapa da violência, passam a utilizar o parâmetro do então projeto lei que buscava instituir o Estatuto da Juventude, que definia a faixa etária da juventude entre 15 e 29 anos e que tramitava no Congresso Nacional desde 2004, que foi aprovado em 2013.

exclusivo e excludente a morte de jovens. No restante da população, os índices até caíram levemente” (WAISELFISZ, 2011, p.13).

A escalada de mortes de jovens só amplia, segundo dados do Mapa da Violência - Homicídios e Juventude no Brasil - 2013, a taxa de homicídios da população brasileira em sua totalidade em 1996, era de 24,8 por 100mil habitantes, em 2011, passou para 27,1. E a taxa de homicídios juvenil, em 1996 que era de 42,4 por 100mil jovens, em 2011 foi para 53,4. Esses dados revelam números estarrecedores, observa-se que os jovens apresentam entre 1996 a 2011 um aumento das taxas de homicídios de 11% e da população, houve um aumento de 2,3%. (WAISELFISZ, 2013).

No ano de 2012, ocorreu um total de 30.697 (trinta mil seiscentos e noventa e sete) mortes de jovens no Brasil, distribuídos nas seguintes faixas etárias: dos 15 a 19 anos: 9.295 (nove mil duzentos e noventa e cinco) mortes; de 20 a 24 anos: 11.744 (onze mil setecentos e quarenta e quatro) mortes e entre 25 a 29 anos: 9.685 (nove mil seiscentos e cinquenta e oito) mortes. Na população em geral, neste ano de 2012 ocorreram 56.337 (cinquenta e seis trezentos e trinta e sete) homicídios. Observa-se que em relação à população em geral, a taxa de

homicídios dos jovens, representa 53,4% do total de homicídios que ocorreram no país (WASELFISZ, 2014).

Neste panorama da violência homicida contra a juventude, esta pesquisa ratifica que suas maiores vítimas são os jovens negros,

Entre os anos 2002 e 2012, a tendência nos homicídios segundo raça/cor das vítimas foi unívoca: queda dos homicídios brancos – diminuem 24,8% – e aumento dos homicídios negros: crescem 38,7%. Tomando em consideração as respectivas populações, as taxas brancas caem 24,4% enquanto as negras aumentam 7,8%. Com isso o índice de vitimização negra total passa de 73,0 % em 2002 (morrem proporcionalmente 73% mais negros que brancos) para 146,5% em 2012, o que representa um aumento de 100,7% na vitimização negra total. Entre os jovens a situação é mais preocupante: o número de vítimas brancas cai 32,3%. O número de vítimas jovens negras aumenta 32,4%: o diametralmente oposto. As taxas brancas caem 28,6% enquanto as negras aumentam 6,5%. Com isso, o índice de vitimização negra total

passa de 79,9% em 2002 (morrem proporcionalmente 79,9% mais jovens negros que brancos) para 168,6% em 2012, o que representa um aumento de 111% na vitimização de jovens negros (WASELFI SZ, 2014, p. 184).

Ao analisar a taxa de homicídios das capitais e municípios brasileiros, o mapa da violência de 2014, apresenta uma síntese de 1980 a 2012, o cenário extremamente estarrecedor e preocupante, uma vez que, na atualidade esta violência apresenta novos padrões, como se pode observa:

1980/1996: Os homicídios nas capitais cresceram 121% enquanto o aumento do interior foi bem menor: 69,1%. Nesta fase, fica evidente que o motor da violência homicida encontrava-se centrado nas capitais do país. Fica claro que o comando do crescimento no período ficou por conta das capitais, responsáveis pela forte elevação das taxas nacionais.

1996/2003. Período de transição: arrefece enormemente o ritmo de crescimento nas capitais, praticamente estagna em torno dos 46

homicídios por 100 habitantes, enquanto as taxas do interior continuam a crescer. Assim, a diferença percentual entre capital e interior, que era de 84,3% em 1996, cai para 59,6% em 2003. Nessa fase de estagnação dos índices das capitais, o fator determinante é o crescimento no interior, que origina a elevação das taxas nacionais.

2003/2012. Nesse período as taxas das capitais recuam de forma clara e sistemática, passando de 46,1 homicídios por 100 mil para 38,5 em 2012, o que representa uma queda de 16,4% no período. Já os índices do interior continuam crescendo a bom ritmo: 35,7%. Dessa forma, o interior assume claramente o papel de polo dinâmico, motor da violência homicida, contrapondo-se às quedas substantivas nas taxas que as capitais estariam gerando (WAISELFISZ, 2014, p. 64).

Nesta direção, é importante destacar que deste o ano de 1998 a 2012, emerge uma constante, as maiores vítimas de homicídio no Brasil pertencem “ao sexo masculino: 91,6% das vítimas de homicídio na população total e ainda mais entre os jovens: 93,3%.” (WAISELFISZ, 2014, p. 70).

Inserido nesse contexto, se constata que os números da violência homicida contra a juventude brasileira são alarmantes, “as taxas de homicídio na população jovem passam de 19,6 em 1980 para 57,6 em 2012 por 100 mil jovens, o que representa um aumento de 194,2%, no restante da população, (...) no mesmo período, passam de 8,5 para 18,5 por 100 mil: crescimento de 118,9%” (WAISELFISZ, 2014, p.177). Esse cenário revela um verdadeiro genocídio da juventude brasileira, uma vez que, “em 2012, os jovens de 15 a 29 anos de idade representavam 26,9% do total dos 194,0 milhões de habitantes do país, mas foram alvo de 53,4% dos homicídios” (WAISELFISZ, 2014, p.177).

Este cenário é reflexo de três fatores, de acordo com Waiselfisz (2014, p. 184):

Em primeiro lugar: a crescente privatização do aparelho de segurança. Como já ocorrido com outros serviços básicos, como a saúde, a educação e, mais recentemente, a previdência social, o Estado vai progressivamente se limitar a oferecer, para o conjunto da população, um mínimo – e muitas vezes nem isso – de acesso aos serviços e benefícios sociais considerados básicos; (...) Um segundo

fator adiciona-se ao anterior. A segurança, a saúde, a educação, etc. são áreas que formam parte do jogo político-eleitoral e da disputa partidária. As ações e a cobertura da segurança pública distribuem-se de forma extremamente desigual nas diversas áreas geográficas, priorizando espaços segundo sua visibilidade política, seu impacto na opinião pública e, principalmente, na mídia, que reage-se de forma bem diferenciada de acordo com o status social das vítimas; (...) Por último, um terceiro fator que concorre para agravar o problema: um forte esquema de “naturalização” e aceitação social da violência que opera em vários níveis e mediante diversos mecanismos, mas fundamentalmente pela visão que uma determinada dose de violência, que varia de acordo com a época, o grupo social e o local, deve ser aceito e torna-se até necessário, inclusive por aquelas pessoas e instituições que teriam a obrigação e responsabilidade de proteger a sociedade da violência.

Diante deste cenário, é importante ressaltar, que em relação ao tipo de homicídios que os jovens são vítimas, são causadas por armas de fogo (AF),

desde 1980, ponto de partida de nossa série histórica, até 2012, último ano de dados disponíveis, morreram no Brasil um total de 880.386 pessoas vítimas de disparos de armas de fogo. Se esse número já é assustador, é ainda mais impactante verificar que 497.570 deles eram jovens na faixa de 15 e 29 anos de idade. Considerando que no período os jovens representam pouco menos de 27% da população total do país, constatamos com enorme preocupação que 56,5% das vítimas de disparo de armas de fogo registrados nesse período de 33 anos foram jovens na faixa de 15 a 29 anos. Vemos a larga incidência e prevalência das mortes por arma de fogo em nossa juventude. Considerando que no ano de 2012 aconteceram 75.553 óbitos de jovens ao todo e por todas as causas e que 24.882 dessas mortes foram por AF, temos que, nesse ano, 33% dos óbitos juvenis tiveram sua origem nas balas. Colocado de outra forma: uma em cada três mortes juvenis deve ser creditada na conta

das armas de fogo. As AF constituem, de longe, a principal causa de mortalidade da juventude brasileira, bem distante da segunda causa: os acidentes de transporte, que representam 20,3% da mortalidade juvenil. (WAISELFISZ, 2015, p.99).

Conclusão

O presente estudo buscou apreender a vitimização homicida da juventude no Brasil, para contextualizar o debate desta violência, partiu-se dos estudos sobre jovens, entre os quais, destacou as diversas definições sobre o conceito de juventude no campo científico e no discurso social. Inserido nesse contexto, apresentou-se ainda, o Estatuto da Juventude, marco legal que trata da faixa etária e que estabelece os princípios e diretrizes das políticas públicas voltadas para os jovens no país. A partir destes contextos e por meio da análise das diversas pesquisas dos Mapas da Violência contra jovens, que se constituíram as reflexões sobre a violência homicida da juventude brasileira.

Os dados dos Mapas da Violência no Brasil, analisados neste presente trabalho, reverberam que esta violência homicida é fruto de uma concepção

social, política, econômica e cultural, consequência de uma sociedade, sob ótica capitalista, marcada pela divisão de classes, exclusões e desigualdades sociais, e que historicamente, discrimina e estereotipada a juventude, que segundo, Kalaitis (2013, p. 157): “por conta das características atribuídas à juventude e de sua situação de marginalidade social, este caminharia numa linha tênue entre a prática concreta da criminalidade e a possibilidade efetiva de realizá-la”. Principalmente, os jovens negros, que entre os jovens, são os que mais são assassinatos no país, “o índice de vitimização de jovens negros, que em 2002 era de 79,9, sobe para 168,6: para cada jovem branco que morre assassinado, morrem 2,7 jovens negros” (WAISELFISZ, 2014, p.152).

Os dados revelam também, que as políticas de segurança pública ao longo dessa última década, foram medidas governamentais de gerenciamento de crises, que tiveram eficácia momentânea e incompleta em proporcionar a segurança da população, tanto nas esferas federais, quanto estaduais e municipais. Que na prática reforçam novas formas de sociabilidade (PORTO, 1999; ROCHA, 1999; SAPORI, 2007; TAVARES DOS SANTOS, 2004). Como ainda, uma cultura do medo, que revela segundo Kehl (2009, p. 50), uma

“submissão ao Outro, um Outro, tornado cada vez mais abstrato, à medida que se tornam mais complexos e sofisticados os mecanismos de controle do Estado moderno”.

Diante do cenário apresentado sobre violência homicida da juventude brasileira, pelos resultados constata-se que é urgente à reflexão e o debate sobre esses homicídios, as taxas dos números de assassinatos de jovens evidenciam, que apesar da existência do Estatuto da Juventude, se constata que suas efetivações na prática, ainda, estão longe de realizar um controle efetivo da garantia de direitos para todos os jovens no país, uma vez que, tem-se ciência que pelo caráter universal de seus princípios e diretrizes, ele por si só, não é um arcabouço da garantia de direitos da singularidade de todos os jovens da sociedade, uma vez que, muitos jovens, incluídos nesta faixa etária, estão à margem da condição de sujeitos de direitos desses princípios e diretrizes de proteção à Juventude brasileira.

Por fim, este estudo quer contribuir com as diversas discussões das políticas públicas relacionadas às questões da violência homicida juvenil, na perspectiva da melhoria das relações sociais e institucionais, subsidiando os atores sociais envolvidos com a causa a juventude e na luta pela

garantia dos seus direitos. Cientes de que a efetivação e a abrangência a todos os jovens da sociedade, com acesso aos direitos contidos no Estatuto da Juventude e demais políticas públicas, como educação, saúde, esportes, entre outras, exigem a contínua luta da sociedade civil organizada, entre as quais, instituições e movimentos sociais, que tratam da questão da Juventude, principalmente, dos jovens pobres e negros que, historicamente, são excluídos da condição de sujeitos de direitos.

Referências

- ABRAMOVAY, M.; ESTEVES, L. C.G. Juventude, juventudes pelos outros e por elas mesmas. In: CONGRESSO PORTUGÊS DE SOCIOLOGIA: MUNDOS SOCIAIS: SABERES E PRÁTICAS, VI, 2008, Lisboa. Artigo Acadêmico. Lisboa, Portugal, 2008. Disponível em: <http://www.miriamabramovay.com/site/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=6&Itemid=3>. Acesso em 24 de jan. 2016.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**. Brasília. Ano 26, nº. 2, p. 222-245, 2006.
- ARENDT, H. **Sobre a Violência**. Trad. André de Marcelo Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- BRASIL. **Lei federal nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em 04 ago. 2016.

_____. **Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012** - Conselho Nacional de Saúde. Disponível em:

<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em 04 ago. 2016.

CAVALCANTI, S. M. Cidadanias(s) e as culturas Juvenis de Periferias Urbanas. **Colóquio Cidadania Cultural: diversidade cultural, linguagens, identidades**. Campina Grande – PB, 2006, p.211-218.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Moderna, 2006. p. 342.

DAYRELL, J. **O jovem como sujeito social**. Revista da Educação. Set /Out /Nov /Dez. nº 24, p 40-52, 2003.

FREITAS, M. V. de (org). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. (2010). Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/>. Acesso em 15 jul. 2016.

KALAITIS, L.F.Moutinho. Os desafios de um programa federativo: programa nacional de

segurança pública com cidadania In: **SOCIOLOGIAS PLURAIS**. Revista Discente do Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFPR. Campus Reitoria, Curitiba, v. 1, n. 2, ago. p. 150-171. 2013.

KEHL, Maria Rita. **Sobre ética e Psicanálise**. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

LANE, S. T. M. A psicologia social e uma nova concepção do homem para a psicologia. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 10-19.

LEÓN, O. D. Uma revisão das categorias de adolescência e juventude. In: Guimarães, M.T. C; Sousa, S.M.G. **Juventude e contemporaneidade: desafios e perspectivas**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Goiânia: UFG: Cãnone Editorial, p. 47-76, 2009.

LINHARES, R.; EVERTON, S. Estatuto da Juventude: o reconhecimento das jovens e dos jovens como sujeitos de direitos. **Revista Rolimã**. [on-line]. Edição #4. Belo Horizonte: Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGD), produzida pela Oficina de Imagens - Comunicação e Educação, ONG de Belo Horizonte (MG). 2015. Disponível em:

<<https://issuu.com/oficinadeimagens4/docs/rolima4>>

_Acesso em 18 jul. 2016.

MARX, K. O Capital – Crítica da Economia Política. Vol 1. 26ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MINAYO, M. C. S. **Violência social sob a perspectiva da saúde pública**. Cad. Saúde Pública. Vol. 10. Suppl. 1. Rio de Janeiro, 1994, p. 07-18.

_____. Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 23ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Sociológica**, v. 25, n. 105-106, 1990.

PORTO, M. E. G. **A violência urbana e suas representações sociais**: o caso do Distrito Federal. São Paulo em Perspectiva. São Paulo, v. 13, n. 4, p. 130-135. 1999.

ROCHA, R. L. de M. **Uma cultura da violência na cidade? Rupturas, estetizações e reordenações**. São Paulo em Perspectiva. São Paulo, v. 13, n. 3, p. 85- 94. 1999.

SAPORI, L. F. **Segurança pública no Brasil: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2007.

SAWAIA, B. B. O ofício da psicologia social à luz da ideia reguladora de sujeito: da eficácia da ação à estética da existência. In: ZANELLA, A.V., et al., (orgs). **Psicologia e práticas sociais [online]**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, p. 67-79, 2008.

SPOSITO, M. P. A pesquisa sobre jovens na Pós-Graduação: um balanço da produção discente em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (1999-2006). In: SPOSITO, M. P. (Coord.). **O Estado da O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: graduação brasileira Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argumentum, p, 17-56, 2009.

TAVARES DOS SANTOS, J. V. **Violências e dilemas do controle social nas sociedades da “modernidade tardia”**. São Paulo em perspectiva. São Paulo, v. 18, n. 1, p. 3-12. 2004.

Vygotski, L.S. **Obras Escogidas: Problemas del desarrollo de la psique**. Vol. 3. Madrid, España: Visor. 1995.

WASELFSZ, J. J. **Mapa da violência contra os jovens do Brasil**. Rio de Janeiro: Garamond. 1998.

_____. **Mapa da Violência II: os jovens do Brasil - Juventude, Violência e Cidadania**. Brasília: UNESCO, 2000.

_____. **Mapa da Violência III:** os jovens do Brasil - Juventude, Violência e Cidadania. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Ministério da Justiça SEDH, 2002.

_____. **Mapa da Violência IV:** os jovens do Brasil - Juventude, Violência e Cidadania. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.

_____. **Mapa da Violência 2006:** os jovens do Brasil. Brasília: Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura - OEI, Ministério da Saúde, 2006.

_____. **Mapa da Violência:** os jovens da América Latina. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana - RITLA, Instituto Sangari, Ministério da Justiça. 2008.

_____. **Mapa da Violência:** Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana - RITLA, Instituto Sangari, Ministério da Saúde. Ministério da Justiça. 2008.

_____. **Mapa da Violência:** anatomia dos homicídios no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari, 2010.

_____. **Mapa da Violência:** os jovens no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari; Brasília: Ministério da Justiça, 2011.

_____. **Mapa da Violência:** os novos padrões da violência homicida no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari, 2011.

_____. **Mapa da Violência:** Homicídios e Juventude no Brasil. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos e Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais, 2013.

_____. **Mapa da Violência:** Os jovens no Brasil. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República; Secretaria Nacional de Juventude; Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. 2014.

_____. **Mapa da Violência:** Mortes matadas por armas de fogo. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República; Secretaria Nacional de Juventude; Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. 2015.

WAISELFISZ, J. J. Caderno Temático nº 1 - Mapa da violência – **Educação: Blindagem contra a violência homicida?**. Recife: FLACSO. 2016.

**A QUESTÃO DA
DIVERSIDADE,
DAS PRÁTICAS
EDUCACIONAIS
INCLUSIVAS
E DAS
RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS**

ARTES VISUAIS & INCLUSÃO: ENSINO INCLUSIVO DE ARTES VISUAIS EM JOÃO PESSOA – PB

Dr. Robson Xavier da Costa³⁷
Ms. Jacqueline Alves Carolino
Ms. Márcio Soares dos Santos
Ms. Rosangela Xavier da Costa
Julie Alexandra Vieira de Lima
Maria das Graças Leite de Souza
Miriam Carla Machado
Patrícia Oliveira Silva
Shirley Moreira Tanure
Viviane dos Santos Coutinho
Rayssa Claudino de Melo

RESUMO: Este artigo objetiva analisar as ações de pesquisa ação/extensão na área de ensino inclusivo de artes visuais, a partir da continuidade das atividades iniciadas em 2014 e continuadas em 2015/2016 com a realização de *workshops* de estímulo a criação em artes visuais em parceria com instituições de educação inclusiva da cidade de João Pessoa, Paraíba, Brasil. O trabalho atendeu crianças e jovens portadores de necessidades educativas especiais no Instituto

³⁷ Os autores são membros do Grupo de Pesquisa em Arte, Museus e Inclusão (GPAMI) e do Laboratório de Artes Visuais Aplicadas e Integrativas (LAVAI) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no período 2014, 2015, 2016 sob a Coordenação do Prof. Dr. Robson Xavier da Costa.

dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha, na Fundação de Apoio ao Portador de Deficiências (FUNAD) e na Associação Ame Down - Seção Paraíba e a Instituição de Longa Permanência para Idosos Vila Vicentina Júlia Freire, possibilitando o desbloqueio do potencial criativo dos sujeitos envolvidos e a valorização das habilidades artísticas. Estas ações articulam-se com o currículo do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPB, a partir da disciplina obrigatória "Ensino de Artes e Educação Inclusiva", sendo implementado pelo Grupo de Pesquisa em Arte, Museus e Inclusão (GPAMI) com a equipe do Laboratório de Artes Visuais Aplicadas e Integrativas (LAVAI). A área de educação em artes visuais é uma das mais importantes na formação de pessoas com deficiências e nem sempre as instituições da Cidade de João Pessoa dispõem de profissionais habilitados para ministrar oficinas de artes visuais, este projeto ajuda a minimizar esta lacuna. Partindo de um método de pesquisa qualitativa (RICHARDSON, 2012), a partir do relato de experiência, buscamos aproximar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes na formação acadêmica inicial em artes visuais, com as necessidades institucionais locais e promover a aplicação prática dos conteúdos apreendidos no curso de graduação em Licenciatura em Artes Visuais da UFPB, permitindo ao graduando exercitar técnicas e métodos de ensino, enquanto aplica ações de pesquisa/ação na área de ensino inclusivo de artes visuais.

PALAVRAS CHAVE: Ensino de Artes Visuais. Educação Inclusiva. Inclusão Sociocultural. Criatividade. João Pessoa.

Introdução

No Estado da Paraíba, em 2003, foram instituídas as Diretrizes para Educação Especial pelo Conselho Estadual de Educação, Resolução N° 285, em seu Art. 1° que Institui as Diretrizes Estaduais para a Educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais.

O artigo 5° descreve: o Sistema de Ensino da Paraíba deve matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Assegurando que o atendimento educacional especial será organizado por categorias e tipos de Pessoas com Deficiências, no nosso estudo destacamos a área das deficiências sensoriais por estarmos pesquisando o Ensino de Artes Visuais (EAV) em Instituições de educação inclusiva, no que compete a essa categoria o Estado da Paraíba garante:

Aos educandos com deficiências visuais, que apresentam perdas totais ou resíduos mínimos de visão, o método Braille, como meio de leitura e

escrita, ou de outros métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação.

Para as pessoas com baixa visão: estudantes que possuem resíduos visuais em grau que lhes permita ler textos impressos a tinta, que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação, excluindo as deficiências facilmente corrigidas pelo uso adequado de lentes.

Para o atendimento das diferentes áreas, tipos e graus de necessidades educativas, o Sistema Estadual de Ensino da Paraíba incentiva a Educação Inclusiva em: classes comuns com o apoio de professores especializados; salas de recursos multifuncionais, classes especiais; escolas especializadas, classes anexas a hospitais, clínicas e oficinas protegidas, além de serviços de apoio pedagógico especializado realizado mediante atuação colaborativa de professores especializados em educação inclusiva; interpretes das linguagens e códigos específicos; atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra/inter institucionalmente; disponibilização de outros meios necessários a aprendizagem, a locomoção e a comunicação.

A resolução garante o atendimento especializado a educandos com deficiências ou altas

habilidades, em caráter multidisciplinar, abrangendo, conforme o caso, diferentes serviços.

Na Universidade Federal da Paraíba, a Educação Inclusiva tem sido implantada com muito esforço, porém efetivamente, estimulando o ingresso de pessoas com deficiências, tanto no quadro discente, docente ou técnico administrativo. Para a pessoa com deficiência, chegar a universidade, pode ser utópico, no entanto, existem diversos exemplos de estudantes com deficiências na UFPB, todavia como afirma Dailton Freitas, é importante que a inclusão seja falada nas Universidades, Governo Federal, Prefeitura e Escolas (FREITAS, 2016), favorecendo os processos de inclusão.

Na perspectiva, de que a universidade tem o papel efetivo de formar profissionais de ensino, para atuarem com os estudantes em diferentes contextos, já que ofertam diversos cursos de licenciaturas, neste projeto voltamos nossa atenção para o desenvolvimento de ações de artes visuais e seus processos inclusivos para jovens com deficiências e idosos na cidade de João Pessoa – PB, favorecendo a aproximação entre Universidade e a Comunidade.

Na UFPB a Biblioteca Braille, funciona no prédio da Biblioteca Central, construída em 1980, para dar suporte para os estudantes com deficiências

visuais, permitindo dessa forma uma melhor interação com os livros e com o saber³⁸ (HOLANDA E CAMINHA, 2008, p.91).

Pensando em intensificar o compromisso com a formação para a diversidade a UFPB criou o COMPORTA (Comitê de Apoio ao Estudante Portador de Necessidades Especiais), em 28 de Novembro de 2003, como iniciativa da Pró-Reitora, da época a professora Iguatemi Lucena, por meio da portaria R/GR/ N° 069/2003 (HOLANDA E CAMINHA, 2008, p.88), tendo sido substituído pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA), criado oficialmente no dia 26 de novembro de 2013, através da Resolução n° 34/2013 do Conselho Universitário (CONSUNI). Somando a outras iniciativas já existentes na UFPB, para assistir a pessoa com deficiência, a Biblioteca Braille, o Núcleo de Educação Especial (NEDESP) e o Centro SUVAG (já extinto).

Na UFPB funciona atualmente o NEDESP, que surgiu como consequência das ações de atenção

³⁸ Com a preocupação em suprir as necessidades de livros para estudantes e pessoas cegas foi criada a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, em 1946. Um ano depois, foi inaugurada, em 29 de Abril de 1947, a Biblioteca do Centro Cultural São Paulo (HOLANDA E CAMINHA, 2008, p.88).

e defesa dos direitos das pessoas com deficiência, núcleo ligado ao Centro de Educação, com ações comprometidas com a Educação Especial e com a inclusão social, trabalhando na perspectiva de atender as necessidades específicas dos alunos universitários com necessidades especiais e capacitar docentes para a modalidade da educação especial.

Assim, o trabalho conjunto pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA), da Biblioteca Braille, do NEDESP, do Laboratório de Acessibilidade (LACESSE) e do LAVAI, tem como objetivo possibilitar as condições necessárias para o estudante ou docente com deficiências possa concluir seus estudos universitários, fazer pesquisa ou trabalhar na instituição, mas também temos que nos preocupar com a formação de professores que não possuem deficiências nas diversas áreas e que irão atuar junto as pessoas com deficiência no cotidiano dos cursos da UFPB, para esse público vários cursos de formação continuada são oferecidos pela Pró Reitoria de Graduação e pelo CIA todos os anos, além do apoio oferecido pelo CIA visando facilitar o percurso do professor com alunos com deficiências na UFPB.

Nesse percurso de construção não apenas de um sistema educacional inclusivo, mas de uma

sociedade inclusiva, o desenvolvimento e a manutenção de um estado democrático para execução desse viver plenamente. Entendendo por inclusão a garantia, para todos do acesso a vida em sociedade, orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação as diferenças individuais, de esforço e do trabalho, na equiparação de oportunidades para o desenvolvimento individual e coletivo, com qualidade, em todas as dimensões da vida, cabe aos cursos de licenciatura da UFPB garantir a formação adequada dos seus egressos para atuação satisfatória no mercado de trabalho.

O Projeto de Pesquisa Ação/Extensão “Artes Visuais & Inclusão: ensino de artes visuais em instituições de educação inclusiva em João Pessoa/PB” foi iniciado no ano de 2014, em duas instituições: o Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC) e a Instituição de Longa Permanência para Idosos Vila Vicentina Júlia Freire (VVJF) sob a Coordenação Geral do Prof. Dr. Robson Xavier da Costa, vinculado ao Laboratório de Pesquisa em Artes Visuais Aplicadas e Integrativas (LAVAI) e ao Grupo de Pesquisa em Arteterapia e Educação em Artes Visuais (GPAEAV/CNPq).

Em 2014, o projeto contou com uma Bolsista e a participação de estagiários/voluntários; em 2015 e 2016, este projeto teve continuidade, contando com duas bolsistas, as bolsas foram aprovadas pelo Projeto de Apoio a Licenciatura PROLICEN 2014/2015/2016 da UFPB.

O Projeto consiste em uma ação de pesquisa ação/extensão, de caráter permanente, que objetiva a inserção de aulas semanais de artes visuais para crianças e jovens com deficiências e idosos nas instituições citadas. A equipe foi dividida em Grupos de Trabalho, contando com estudantes e profissionais voluntários em cada um deles.

Em 2014 foram contactadas as seguintes instituições: o Núcleo de Atendimento a Criança com Câncer (NACC); A Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE – PB); a Fundação de Apoio ao Portador de Deficiências (FUNAD); o Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC) e a Instituição de Longa Permanência para Idosos Vila Vicentina Júlia Freire (VVJF). Ao refletir sobre as estratégias para a execução das ações do projeto e levando em conta a disponibilidade de tempo da equipe, resolvemos atuar, inicialmente, em duas dessas instituições, o ICAC e a VVJF. Em 2015, o projeto e a equipe de trabalho foram ampliados para

atender mais duas instituições, a FUNAD e a AME DOWN, em 2016 devido à incompatibilidade dos horários dos estagiários e dos técnicos, foi necessário concentrarmos as atividades no ICPAC, na VVJF e no grupo da Ame Down.

1. Compreendendo o contexto da pesquisa

Em João Pessoa, capital do Estado da Paraíba, com cerca de 723.515 mil habitantes e uma área de 211,475 km²³⁹, na cidade existem instituições especializadas na educação especial e em práticas de educação inclusiva, que atendem um público específico, pessoas portadoras de deficiências e idosos carentes, dentre as quais destacamos, a Fundação de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD), instituição ligada ao Governo Estadual, com abrangência e influência em todas as microrregiões da Paraíba; o Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC); a Instituição de Longa Permanência para Idosos, Vila Vicentina Júlia Freire (VVJF), ligada a sociedade de São Vicente de Paulo e a Associação Ame Down, organização social

³⁹ Dados retirados do site oficial do IBGE.

sem fins lucrativos formada por pais e amigos de Crianças e Jovens portadores da Síndrome de Down e déficits intelectuais no Estado.

O Projeto de Pesquisa Ação/Extensão “Ensino de Artes Visuais em Instituições de Educação Inclusiva em João Pessoa – PB”, iniciado em 2014, teve continuidade em 2015 e foi ampliado com a inclusão de dois novos Grupos de Trabalho um na FUNAD e outro na UFPB, para atender a Associação Ame Down.

O trabalho realizado com as quatro instituições beneficiadas, a partir de 2015, objetivou promover o desenvolvimento integral dos sujeitos em Instituições de Educação Inclusiva, possibilitando o aumento da autoestima, a socialização, o desbloqueio do potencial criativo e a inserção ativa do indivíduo na comunidade. O projeto inseriu aulas semanais de artes visuais para crianças, jovens e adultos, sendo um instrumento importante na reabilitação dos usuários das instituições citadas, estimulando os processos de socialização, humanização e criação artística.

O potencial de alcance social do projeto desenvolvendo ações de ensino inclusivo de artes visuais abrangeu dois tipos de públicos: pessoas com deficiências e pessoas idosas. As instituições acima

citadas, por serem filantrópicas, e receberem pouco apoio financeiro público/privado para desenvolvimento de atividades ligadas às artes, necessitam de um apoio técnico científico da UFPB, para que possam atender a população em risco sócio/cultural.

Essas ações são centrais para o desenvolvimento integral dos usuários, visando a formação estética e cultural dos estudantes, o desenvolvimento do potencial criativo e a inserção dos jovens portadores de deficiências e dos idosos, no campo da economia criativa. O estímulo da aprendizagem de práticas concretas que possam ser inseridas no mercado produtivo de bens visuais de consumo, artes aplicadas, design e artesanato para os participantes possibilitam a produção e eventualmente comercialização de seus trabalhos artísticos, favorecendo o equilíbrio da Saúde Integral, relativo à prevenção de doenças crônicas, a melhoria da qualidade de vida da população, e a inserção no mercado criativo.

Dessa maneira, as parcerias entre as instituições citadas, os participantes do projeto e as ações aplicadas nas comunidades assistidas pela equipe do GPAMI da UFPB, visam não só o apoio a formação dos graduandos de licenciatura em artes

visuais, como também a conscientização e o empoderamento do público envolvido na aprendizagem. Em 2016 o projeto está funcionando no ICPAC, na VVJF e na Ame Down, contando com a equipe do LAVAI e com o apoio do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da UFPB, a partir das ações do Grupo de Trabalho de Acessibilidade Comunicacional (GTAC).

1.1 instituições beneficiadas

O ICPAC é uma Instituição sem fins lucrativos, de caráter assistencial, foi a primeira escola para pessoas com deficiências visuais criada no Nordeste, fundada em 1948, atende estudantes de baixa renda de todo o Estado da Paraíba, num total de 100 pessoas em diferentes faixas etárias e escolaridades, dos quais 20 são residentes permanentes, além de dispor de uma biblioteca em braile.

A VVJF é uma instituição filantrópica, sem fins lucrativos para desenvolvimento de atividades com pessoas idosas, que foi criada em 1944. Reconhecida como de utilidade pública, abriga atualmente cerca de 60 idosos, com idades entre 60 e 105 anos, oferecendo refeições diárias, abrigo e

cuidados. Está localizada no tradicional bairro da Torre, na cidade de João Pessoa – PB.

A FUNAD é uma fundação criada pela lei 5.208 de 18 de dezembro de 1989, tendo como missão habilitar, reabilitar, profissionalizar e inserir no mercado de trabalho pessoas com deficiências, desenvolver programas de prevenção e capacitação de recursos humanos e gerenciar as ações de educação especial no Estado da Paraíba. Atendendo as pessoas com diversas deficiências e síndromes, a instituição é considerada um polo de referência nesse tipo de atendimento. Nesta instituição o trabalho com artes visuais é essencial para favorecer o desenvolvimento das habilidades e competências dos usuários e estimular a profissionalização e tem sido desenvolvido pelo Núcleo de Artes.

A Associação Ame Down - Paraíba - é uma instituição sem fins lucrativos que congrega pessoas com Síndrome de Down, familiares, amigos e profissionais, promovendo a integração e a inclusão social, dando-lhes visibilidade, por meio de atividades que possibilitem minimizar preconceitos e potencializar suas habilidades. A Associação Ame Down PB inaugurou sua sede própria em 2016, no Parque Arruda Câmara, em um espaço cedido pela Prefeitura Municipal de João Pessoa.

2. Benefícios do projeto

O trabalho realizado nas instituições beneficiadas tem como objetivo promover o desenvolvimento integral dos sujeitos em Instituições de Educação Inclusiva, possibilitando o aumento da autoestima, a socialização, o desbloqueio do potencial criativo e a inserção ativa do indivíduo na comunidade. O projeto pretende inserir aulas semanais de artes visuais para crianças, jovens e adultos, sendo um instrumento importante na reabilitação dos usuários, buscando criar um elo para o entrosamento entre os beneficiários e seus familiares.

O projeto também incentiva a criatividade e liberdade da imaginação, desenvolvendo o tato e a recuperação dos sentidos remanescentes. As ações a serem aplicadas permitem o acesso de conteúdos psíquicos que estão vinculados às suas ações e relações familiares durante a vida, além de estimularem reflexões diante das dificuldades existenciais, ressaltando os potenciais e habilidades, buscando minimizar as diferenças e a exclusão social.

A partir das ações em educação não formal, a equipe do projeto busca favorecer a inserção dos alunos da graduação em artes visuais (licenciatura) da UFPB e dos profissionais voluntários, no campo ampliado dos saberes em/sobre o ensino das artes visuais, favorecendo a consolidação do conhecimento em/sobre artes e o contato efetivo dos graduandos com o campo de trabalho.

3. Processos

Esta investigação consiste em uma pesquisa ação/extensão qualitativa a partir do relato de experiência desenvolvida entre 2014 e 2016 por meio do estudo de caso, que pode ser compreendida como uma atividade permanente de aprendizagem sobre determinado aspecto da realidade, onde o pesquisador não só promove conhecimento, mas, também aprende, ensina e transforma o que sabe, favorecendo a troca de ideias e experiências e reconstruindo o saber sobre o objeto estudado. Trata-se de colocar em confronto a realidade do campo de estudo com as relações estabelecidas entre os indícios visuais, procurando entendê-las e analisá-las criticamente, já que conhecer é confrontar, questionar, contradizer, verificar, analisar algo dado.

As principais fontes de coleta de dados para esta pesquisa foram as técnicas de observação participante, as produções artísticas dos sujeitos atendidos e dos relatos orais dos participantes durante os workshops desenvolvidos, que podem ser acompanhados de imagens (fotos, colagens, desenhos, recortes).

A modalidade de estudo de casos, segundo Serra (2006, p.82) talvez seja o método mais comum nas pesquisas qualitativas no campo das ciências humanas, já que busca esgotar o conhecimento sobre um caso específico, que pode ser considerado modelo ou referencial, mesmo que não seja generalizável. Os estudos de caso pretendem conhecer em profundidade o objeto. Nessa direção, o acúmulo de investigações sobre determinado tema, abordado sob diversas perspectivas, favorecendo sua compreensão de maneira ampla, embora o pesquisador dedique-se a especificidade de cada caso selecionado.

Segundo Yin (2005) o estudo de caso é um tipo de pesquisa empírica que analisa fenômenos contemporâneos em seu contexto real, em situações onde as fronteiras entre os elementos estudados não estão muito claras, necessitando do uso de múltiplas fontes de evidência para esclarecê-las. O pesquisador

pode estudar múltiplos casos ou casos exemplares. Ele é aplicado quando não é possível controlar os fenômenos estudados e estes são atuais, devendo ser estudados em seus contextos reais.

4. Resultados

No ICPAC, a proposta do projeto foi desenvolver a criatividade levando novos materiais para estimular o sentido tátil sinestésico por meio da valorização das diferenças na percepção de cada estudante. No início da prática a proposta era incentivar a produção artística abordando a História da Arte na contemporaneidade, utilizando a argila como base. Mas por haver uma heterogeneidade de deficiências entre os participantes; alunos com baixa visão, com cegueira adquirida, cegueira congênita e notamos também alguns alunos com hiperatividade e autismo, encontramos dificuldades para realização das atividades, o que fez a equipe reformular o planejamento passando a trabalhar com temas livres, deixando os estudantes criarem objetos a partir de suas vivências e promover a proximidade, estudante/estagiário.

Identificamos na literatura da área que o potencial cognitivo depende da conciliação da

atenção funcional com a atenção suplementar; uma é responsável pelo direcionamento espaço/tempo e o outro pelas sensações e percepções ampliando o campo dos sentidos remanescentes.

A maioria dos estudos em psicologia experimental enfatiza o valor funcional e mesmo instrumental da atenção, o que não é destituído de importância no caso da deficiência visual adquirida. Para as ações da vida prática, é preciso aprender a prestar a atenção aos signos que chegam pela audição e pelo tato: reconhecer pessoas pela voz, ouvir o ruído dos carros para atravessar a rua, usar as sensações táteis dos pés e aquelas transmitidas pela bengala, perceber signos auditivos para saber a posição e distância de objetos do ambiente etc. É também preciso que se aprenda a distribuir a atenção entre mais de um sentido numa atividade complexa, como circular pela cidade, assistir uma aula ou participar de uma reunião social (KASTRUP, 2007).

Os estudos psicológicos sobre a atenção têm identificado algumas de suas características e propriedades. Trata-se de um processo que se acopla a outros processos cognitivos, como a percepção, a memória e o pensamento. Sua função é de modulação dos demais processos, podendo amplificá-los, atenuá-los ou inibi-los (CAMUS *apud*

KASTRUP, 2007). A atenção é, nessa medida, o fundo de flutuação da cognição, sendo também uma atitude cognitiva (VERMERSCH *apud* KASTRUP, 2007).

O avanço dos estudos tem evidenciado a necessidade de considerar a atenção um processo heterogêneo, cujo funcionamento é complexo e composto por distintas variedades e gestos atencionais (KASTRUP, 2007).

A perda da visão não resulta imediatamente numa potencialização dos demais sentidos, mas, ao aprender a redirecionar a atenção para eles, a pessoa tira partido de signos que até então não faziam parte de seu domínio cognitivo. A atenção a tais signos é de suma importância para o desempenho de atividades da vida prática, como aquelas da escola, do trabalho e da vida social (HATWELL *apud* KASTRUP, 2007).

Diante desta realidade, nos referimos ao redirecionamento da atenção, desenvolvemos o trabalho sobre as memórias dos alunos, a partir da aplicação da pesquisa qualitativa com estudo de caso, acompanhando caso a caso as dificuldades apresentadas por cada aluno. A função das bolsistas e voluntárias foi estimular o manuseio do material e orientar sobre o aperfeiçoamento das técnicas.

Em 2014 desenvolvemos atividades semanais às sextas-feiras, com crianças na fase escolar do fundamental II, inicialmente, no horário das 08h00 às 09h30. Em maio de 2015 demos continuidade com as atividades em modelagem com argila, mas para um público de jovens e adultos. Realizamos uma oficina de eco bijuteria em argila a pedido da coordenadora do Instituto, que enfatizou a importância das aulas no trabalho manual com argila para os alunos, contribuindo para o desenvolvimento da coordenação motora fina, e auxiliando no adestramento tátil, o que facilita também na leitura em braile.

Figura 01 e 02 - Oficina de bijuterias



Fotos: Julie Vieira - 08-02-2015

Na imagem abaixo, o aluno A. (aluno com cegueira adquirida), reproduziu formas a partir da referência de imagem que guardou em memória.

Figura 03 e 04 – Moldando a placa



Foto: Miriam Machado

A partir de outubro reformulando a proposta, sem sair do planejamento inicial, trabalhamos texturas a partir de linhas, colagem com E.V.A. em papel cartão e estímulo aos movimentos corporais direcionado o trabalho para a tomada de consciência do corpo e estimulando a noção de espacialidade no início das atividades. E observamos que a partir de então, o envolvimento dos alunos foi intenso

associado a descoberta de novas formas de se comunicarem por meio da arte, descontraíu mais o grupo e trouxe incentivo para participação nas atividades e o mais importante, auxiliou no controle da coordenação motora, direcionamento e descontração, que alguns alunos apresentavam dificuldades.

Na FUNAD passado o período de observação, foi realizado, juntamente com o coordenador, um planejamento para o desenvolvimento das aulas. O contato inicial foi de apresentação. Um momento de descontração foi realizado para que os usuários ficassem mais à vontade. Houve abertura por parte dos alunos, porém, também lidamos com alunos que permaneceram resistentes por muito tempo. Houve insegurança; pois os usuários alegavam serem incapazes de produzir. Diante deste fato, reajustamos o planejamento de forma a deixá-los de forma mais livre. Uma forma de aproximação que encontramos foi procurar saber a respeito de seu cotidiano; buscando a identidade de cada um através de suas memórias, interagindo com suas histórias e nos envolvendo em seus estímulos a imaginação e criação, o raciocínio... Diante de cada atividade, explicamos o porquê identificando suas preferências,

gostos e conceitos, explorando, assim, o potencial de cada um individualmente.

Figura 05



Figura 06



FOTOS: Viviane Coutinho, 2015.

Na primeira atividade prática trabalhamos as técnicas de desenho e pintura, utilizando a tempera vinílica, papel Kraft e pincel, todos os materiais foram adquiridos com recursos internos do coordenador do projeto e doações. Utilizamos esta aula para incentivá-los a criarem, assim, observamos o traço de cada um. Depois, começamos a aguçar a imaginação e exploramos o lado criativo, influenciando-os a criar e não fazer o uso de cópias. para melhor entrosamento, abrimos uma conversa relacionada a gostos e diversões dos usuários, pedindo para se desenharem como se imaginavam.

Figura 07 Figura 08



FOTOS: Viviane Coutinho, 2015.

Também buscamos estimular a memória e a identidade dos estudantes. Relacionamos personagens que os estudantes gostam ou se identificam. Nós o fizemos refletir, o porquê da escolha do personagem, o que os personagens tinham que os faziam querer ser eles, ou o que eles tinham de semelhança com os personagens. Pedimos que imaginassem como os personagens e o reproduzissem como os viam.

Figura 09



Foto: Viviane Coutinho, 2015.

No quarto momento das atividades foi “Se eu fosse um animal, qual animal eu seria?”, Conversamos com os estudantes sobre os animais que gostam, aqueles que têm em casa, como tratam esses animais, para que os estudantes fizessem uma associação dele com algum animal, propomos a criação de uma pintura do animal com o qual eles mais se identificassem, pedimos que desenhassem o animal com qual se identificassem a partir de sua personalidade, em papel kraft e finalizasse a atividade com a pintura.

Figura 10 Figura 11 Figura 12



Fotos: Viviane Coutinho, 2015.

No sexto momento de atividades na FUNAD, foi proposto que o aluno fizesse a atividade a partir do alimento que ele mais gostasse, um dos estudantes se imaginou como um delicioso açaí gigante.

Figuras 13 e 14 – Atividades de Pintura



Fotos: Viviane Coutinho, 2015

No grupo da Associação Ame Down as atividades do projeto foram iniciadas em agosto de 2015, por meio de reuniões com a direção da Associação para definições dos encaminhamentos da pesquisa. As atividades de campo foram iniciadas em setembro do mesmo ano, com encontros quinzenais com a participação direta dos pais/mães e os jovens com síndrome de Down. Até novembro do mesmo ano realizamos quatro encontros com duração de 2 a 3 horas de duração, desenvolvendo atividades de pintura com têmpera vinílica (PVA) e pigmentos sobre papel.

As atividades foram desenvolvidas no Laboratório de Pintura do Departamento de Artes Visuais (DAV) da UFPB, aos sábados, com periodicidade quinzenal.

O ensino de artes visuais com pessoas com SD e suas famílias pode contribuir para o desenvolvimento da socialização e integração social desse grupo, favorecendo a autonomia social nas atividades cotidianas, estimulando o melhor relacionamento entre pais/mães e filhos/filhas, favorecendo o desenvolvimento do potencial criativo e da imaginação dos participantes.

Acreditamos que o ensino de artes visuais pode contribuir para o desenvolvimento global e a educação integral dos jovens com SD e seus (suas) pais/mães, favorecendo a integração familiar e com diferentes grupos sociais, além de estimular a criatividade, o contato com a arte e cultura, minimizando os processos de exclusão social.

Figura 15 – Atividade de pintura



Foto: Robson Xavier, 2015

Figura 32 – Textura com carimbo



Foto: Robson Xavier, 2015

Figura 33 – Pinturas com várias técnicas



Foto: Robson Xavier, 2015

Considerações finais

Os resultados deste trabalho demonstram a necessidade de continuidade das ações, já que é possível identificar o maior interesse dos estudantes em todas as instituições atendidas pelas ações desenvolvidas nos workshops com artes visuais. O Projeto vem ganhando espaço nas instituições e na UFPB, como ação pioneira no Ensino Inclusivo de Artes Visuais. Existe uma interação satisfatória entre todos os envolvidos no projeto, a coordenação, as equipes técnicas das instituições, os estagiários/voluntários e os jovens atendidos. Tentamos sempre quebrar as barreiras que separam

os participantes dos membros do projeto e abrir mais espaço para o diálogo no intuito nos inteirarmos sobre quais os interesses do grupo quanto às atividades desenvolvidas.

O aprendizado de cada indivíduo com deficiência ou não, é individual, cada um tem seu tempo, a educação inclusiva propõe uma reorganização de fatores que a diferencia da educação tradicional e a inclusão é uma luta para defender e criar práticas para lidar com essas diferenças. Essas práticas são desenvolvidas no processo, ao longo das ações do projeto. No contexto inclusivo a arte proporciona ao educador a possibilidade de trabalhar com as habilidades, minimizando as limitações. Ao trabalhar as artes visuais na prática inclusiva, o (a) educador (a) deve fazer uma conexão com a teoria, proporcionando ao aluno conhecimento e compreensão do que está fazendo.

O projeto também abre a possibilidade da aproximação entre a teoria e a prática para os estudantes do curso de licenciatura e bacharelado em artes visuais da UFPB que tem interesse em aprofundar conhecimentos sobre artes visuais e inclusão, ampliando seu leque de atuação e formação relativa a área de educação inclusiva.

Referências

APACE - Boletim Informativo da Associação Paraibana de Cegos – Apace. Ano VI, Nº 19, Janeiro/Maio/2001, João Pessoa/PB: Impresso no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha. Disponível em:

intervox.nce.ufrj.br/~joana/textos/entrel05.htm.

Acesso em: 11/08/15.

COSTA, Robson Xavier (Org.). **Arteterapia & Educação Inclusiva: diálogos multidisciplinares**. Rio de Janeiro: WAK, 2010.

LEI Nº 9.394. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Editora do Brasil, Brasília, 1996.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf

LOPES, Francimeia Herculano. **Os caminhos da formação do professor de educação especial na Paraíba**. João Pessoa: UFPB/PPGE, 2002 (Dissertação de mestrado).

KASTRUP, Virgínia. **A invenção nas pontas dos dedos: a reversão da atenção em pessoas com deficiência visual**. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext

t&pid=S1677-11682007000100005. Acesso em: 03.08.2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry (et. al.). **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SERRA, H. **Educação especial: Integração das crianças e adaptação das estruturas de educação: estudo de um caso**. Braga, Portugal: 2002.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Bibliografia consultada

BEDIN. Thaís, BINOTTO. Rosângela Ferigolo. **Educação e Arte: estimulação cognitiva em deficiência intelectual**. Disponível em: <http://linguaportuguesa.uol.com.br/linguaportuguesa/gramaticaortografia/36/artigo264730-5.asp>. Acesso em: 18/11/2012.

CORREIA, L. M.. **Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores**. Porto: Porto editora, 2005.

PUESCHEL, Siegfried (Org.). **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. 12ª edição. Trad. Lúcia Helena Reily. Campinas – SP: Papyrus, 1993.

OS JOVENS, A COMUNICAÇÃO E A INCLUSÃO DE SURDOS: UMA PROPOSTA DE LIBRAS E A ARTE

Flavia Neves de Oliveira Castro⁴⁰

Nadja Maria Mourão⁴¹

Marília de Fátima Dutra de Ávila Carvalho⁴²

RESUMO: Com o advento da tecnologia, a comunicação dos surdos com a cultura dominante dos ouvintes obteve uma melhoria significativa. A visão é o receptor principal da comunicação dos surdos. As imagens têm sido meio de expressão e comunicação humana desde a pré-história e como canal de comunicação obteve perspectivas grandiosas. Esse artigo tem o objetivo de apresentar as intercessões das temáticas: Jovens, Comunicação e inclusão do surdo, por meio da Arte. Como também apresentar o Jogo Librário - tecnologia social em Libras. O jogo estimula o conhecimento da Libras de forma divertida, sem a pretensão de alfabetizar o aluno na língua Libras. A Libras é um língua complexa,

⁴⁰ Bacharel em Arte Visuais Licenciatura - Professora de Arte; CEDTec – Centro de Estudos em Design e Tecnologia da Escola de Design; UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais; eudisseflavia@hotmail.com.

⁴¹; Doutoranda em Design - Professora de Inovação e Tecnologia Social; CEDTec – Centro de Estudos em Design e Tecnologia da Escola de Design; UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais; nadja2m@gmail.com.

⁴² Doutora em Arquitetura e Urbanismo; Professora de Educação Patrimonial; CEDTec – Centro de Estudos em Design e Tecnologia da Escola de Design; UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais; mariliadefatimaavilacarvalho@gmail.com.

formada por estrutura gramatical, semântica, lexical, discursiva e semiótica. O método é a descrição dos estudos desenvolvidos em subtítulos, em recortes qualitativos. Trata-se de um relato de experiências, da pesquisa científica e o Trabalho de Conclusão de Curso, cuja autora é a bolsista do projeto de pesquisa. Contextualizando com o Librário, enquanto brincadeira optou-se por trabalhar apenas o parâmetro semântico da semiótica. A juventude tem se mostrado atenta aos problemas sociais do mundo e tem uma visão mais humanista, tem procurado pensar e agir com mais empatia. O Librário da Arte contribui também para a interação dos alunos surdos e ouvintes à medida que estes aprendem a língua de sinais e se comunica com o colega surdo ao ter que aprender os sinais. O aluno surdo torna-se referência ao ajudar os colegas de sala a se comunicar por sua primeira língua, a Libras. Desse modo o Librário da Arte, não só integra, mas contribui para a real inclusão entre surdos e ouvintes.

PALAVRAS- CHAVE: jovens; comunicação; inclusão dos surdos; Librário; arte.

Introdução

Com o avanço tecnológico, o homem criou uma série de mecanismos para controlar o mundo, contudo, a vida no planeta permanece em constante transformação. É fato que, nas últimas décadas, a forma de ser adolescente mudou significativamente. São

mudanças que trazem perdas e conquistas, envolvem as tecnologias e a comunicação. Se, por um lado, os jovens conquistaram maior liberdade de expressão, por outro, carece de base para seleção das informações, em um universo de redes sociais. Uma das características das últimas décadas é a revolução tecnológica, um estranho desejo de fazer tudo-aomesmo-tempo-agora: estudar, ouvir música, vasculhar a internet. “Também conhecida como geração Z - de zapear -, esta geração é formada por nativos digitais, que já nasceram num mundo marcado pela internet. Não imaginam a vida sem computador, chats, redes de relacionamento, ipods ou telefones celulares” (SOUZA, 2010, p.10).

Ao aprofundar os estudos sobre essa relação do jovem com as tecnologias, observa-se a carência eterna da humanidade: a comunicação. Se não houve questões nos meios de comunicação, talvez, a paz mundial estaria estabelecida. Esta relação se faz necessária, sob o risco de ela se tornar uma imensa variedade de sentidos, fragmentando as relações sociais. Souza (2010) relata que é preciso analisar o uso das ferramentas de comunicação utilizada pelos jovens. Observa-se o modo como os jovens enxergam as mídias e sobre os diversos usos que fazem delas e de suas ferramentas. Há uma riqueza

nas relações, uma facilidade em reconhecer signos e símbolos. O olhar dos jovens para este mundo tecnológico, há algum tempo, se constitui em novos valores.

É impossível afirmar que todos os jovens tenham o mesmo tipo de comportamento, ou seja, não se pode generalizar o comportamento dos jovens de cada sociedade, pois as coisas estão sempre mudando. A inclusão destes jovens acontece a partir do momento em que se reconhecem e são reconhecidos como cidadãos de direito, seja no âmbito do trabalho, da educação, do lazer, entre outros, conforme Silva (2007).

Contudo, há ainda outra questão, que são os jovens surdos. Com o advento da tecnologia, a comunicação dos surdos com a cultura dominante dos ouvintes obteve uma melhoria significativa. A visão é o receptor principal da comunicação dos surdos. As imagens têm sido meio de expressão e comunicação humana desde a pré-história e como canal de comunicação obteve perspectivas grandiosas. A atual organização da atividade humana em sociedade, como internet e televisão, é direcionada por mensagens e mídias visuais. A visualidade, através dos recursos imagéticos,

informa, localiza, expressa, e, no caso da Libras, a língua oficial dos surdos, falam.

As mensagens visuais iconográficas (ícones das cavernas, banheiro feminino e masculino, metrô, sinalizações de trânsito, gráfico, mapas, *emoticons* e etc) são emitidas em todo o mundo e não precisam ser traduzidas, compartilhamos naturalmente dessa linguagem, com os que veem e que já foram alfabetizados visualmente.

A Libras, além de ser também uma linguagem visual-motora, é a língua brasileira de sinais, que se estabelece através dos cinco parâmetros visuais: configuração de mãos, movimento, orientação das mãos, ponto de articulação e expressão facial/corporal, que são recebidos pelo sentido da visão, os parâmetros da Libras estão em pé de igualdade com a gramática da língua portuguesa. Os sinais são as palavras e para cada letra do alfabeto existe uma configuração de mão. Rubem Alves elucidada que “as palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor. Aprendemos palavras para melhorar os olhos” (ALVES, 2010, p.3).

Esse artigo tem o objetivo de apresentar as intercessões das temáticas: Jovens, Comunicação e inclusão do surdo, por meio da Arte. Como também apresentar o Jogo Librário (tecnologia social em

Libras), desenvolvido no CEDTec – Centro de Estudos em Design e Tecnologia da Escola de Design, em especial o jogo do campo semântico da Arte⁴³.

O método é a descrição dos estudos desenvolvidos em subtítulos, em qualitativos, adaptados do Trabalho de Conclusão de Curso. Trata-se de um relato de experiências, da pesquisa científica “Design Digital para Inclusão de deficientes auditivos”, fomento da Fapemig – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais, pelo edital 13/2012 – Pesquisa em Educação Básica – Capes/Fapemig, e do Trabalho de Conclusão de Curso “Recursos imagéticos e a inclusão escolar do surdo em Artes Visuais”, ano 2015, cuja autora é a bolsista do projeto de pesquisa.

⁴³ O jogo Librário da Arte é resultante do TCC - Trabalho de Conclusão de Curso da autora Flavia Neves de Oliveira Castro, sob a orientação das professoras Marília de Fátima Dutra e Nadja Mourão. A autora foi bolsista (BAT III. 2013/2015) do projeto de pesquisa, sob a coordenação da Doutora Rita de Castro Engler e orientação da professora Nadja Mourão e da intérprete de Libras Gislaine Nonato.

1. Os jovens e a inclusão de surdos na escola

A escola é uma das instituições principais que devem assegurar os processos de sociabilidade entre os alunos surdos e ouvintes, preparando-os enquanto sujeito sociocultural, para a integração e interação com o mundo de forma consciente e independente. O desafio dos professores no processo de educação inclusiva é lecionar em uma sala de aula com alunos que não falam a mesma língua e exercitando suas funções de ensinar a ver e mediar o conhecimento e o aluno.

A Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiências (ONU/2007) formula e implementa políticas públicas para garantir que as pessoas surdas ou com deficiência auditiva tenham acesso a todos os meios de comunicação e expressão em todas as etapas da vida porque a comunicação é um direito.

As diretrizes dos PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1997) apontam que a educação em Arte, propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana. Os alunos surdos e ouvintes são capazes de desenvolver sua

sensibilidade se mediada pelo professor, de acordo com as características das diferentes realidades do surdo e do ouvinte. Conseguem assim desenvolver a percepção e imaginação, quando fazem arte e quando apreciam a arte, conhecendo as formas produzidas pela classe como um todo.

Segundo Nietzsche (2006) a primeira tarefa do professor é ensinar a ver, nisso o professor de Artes Visuais tem grande responsabilidade, elucidando ferramentas para que o sentido da visão não seja utilizado apenas superficialmente.

O sentido da visão é tratado nessa pesquisa como receptor da comunicação, expressão e fruição da Arte. A leitura de imagens, a comunicação e alfabetização visual, são conteúdos da arte e inerentes ao amadurecimento do sujeito sociocultural, seja ouvinte ou surdo. A visão está impregnada de experiências anteriores, lembranças, fantasias, associações e interpretações. O olhar está associado com o nosso passado, com nosso tempo e lugar, no contexto dos surdos a visão é comunicação, diálogo direto entre o interior e o exterior do ser. Sendo assim, a leitura de uma imagem ou um sinal é uma atividade em que a cognição e sensibilidade se entrelaçam na busca de significados. Paulo (1988) diz que a leitura da imagem precede a leitura da

palavra, ao buscar entender o mundo estamos fazendo leituras dele e é importante ressaltar a pluralidades dessas leituras, em um contexto escolar onde a diversidade é uma das principais características.

Utiliza-se da visão pedagógica de Vygotsky (2005) que destaca a linguagem como ferramenta e enfatiza a capacidade de simbolização como meio de internalização de conhecimentos e uma percepção da educação e da arte como parte da totalidade inclusiva das relações humanas.

Os filósofos Lévinas e Merleau-Ponty (1972) acreditam no ver como poder, como comunicação originária, que é defendido também por Platão, em *A República* com a afirmação de que "o demiurgo que fez os sentidos modelou com muito mais esmero a faculdade de ver e ser visto"⁴⁴ essa afirmativa é justificada pelo filósofo, com o fato de que, enquanto que sentidos como audição e a voz não precisam de um "terceiro fator" para, respectivamente, ouvir e ser ouvida, já o ver e o ser visto necessitam de um terceiro fator unificador , a luz [elemento da linguagem visual e inerente a arte], que permite à visão ver às cores e elas serem vistas. A experiência

⁴⁴ PLATÃO. *Apud* LÉVINAS e MERLEAU-PONTY, 1972. p. 507c-508a.

estética, a fruição e as reflexões instigadas pela arte são subjetivas e nos fazem perceber o mundo de maneira participativa culturalmente. Dar atenção ao sentido da visão é refletir sobre “O que você vê quando olha o que enxerga?” referência à peça de performance do artista visual contemporâneo Melamed (2013).

A visão necessita da luz como mediação e segundo Aristóteles (Apud LEVINÁS, 1972)⁴⁵ que não era muito compreensivo com os surdos, já que na época acreditava que se a pessoa não fala, ela não pensa, enfatizava que a visão "é de todos os sentidos, o que melhor nos faz conhecer as coisas e mais diferenças nos descobre". Segundo ele a visão tem uma potência cognitiva que a destaca, tendendo a destaca-la em relação aos demais sentidos.

2. Língua, linguagem e comunicação visual dos surdos

A comunicação visual abrange um universo amplo de modos de expressão que envolve as Artes Visuais e o uso da linguagem visual, intrínseca aos

⁴⁵ ARISTÓTELES, *Apud* LÉVINAS e MERLEAU-PONTY, 1972. p. 980a21-980b21.

conteúdos dessa área do conhecimento, visto que a aprendizagem da Libras e o fomento de uma leitura de imagens efetiva colaboram para a inclusão dos surdos. Com isso a relação entre língua e linguagem deve ser esclarecida.

A linguagem é a capacidade que os seres humanos têm para produzir, desenvolver e compreender a língua e outras manifestações, como a pintura, a música e a dança. É um meio de expressão dos sentimentos e intenções e uma forma de interagir com o mundo exterior. Já a língua é um produto social, um conjunto organizado de elementos (sons e gestos) sistemas de signos e de códigos sujeitos a regras a nível fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático, ou seja, é uma ferramenta que possibilita a comunicação de uma comunidade, segundo Petter (2002). A língua surge em sociedade e todos os grupos humanos desenvolvem sistemas com esse fim. As línguas podem se manifestar de forma oral ou gestual, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), entende-se assim que uma das principais características das línguas é o fato de elas serem sociais, pertencendo assim a um povo, que, no caso da Libras, é a comunidade surda.

O estudo atenta para tais definições terminológicas, visto que, os termos linguagem e

língua são muito confundidos pela comunidade em geral e é importante ressaltarmos a distinção entre os termos, principalmente no contexto da Libras - Língua Brasileira de Sinais - que demorou muito a ser reconhecida como uma língua. Muitas pesquisas foram feitas para que se "provasse" que a Libras era realmente uma língua e não simplesmente mímicas ou gestos. Analisar e entender uma língua espaço-visual - aquela que é percebida pelos olhos e produzida pelas mãos e corpo - tem sido um desafio para pesquisadores, já que demanda um olhar diverso que os leve a compreender o funcionamento das línguas e buscar uma reflexão nova sobre conceitos já "sedimentados" nos estudos em línguas orais auditivas.

De acordo com os estudos de Vygotsky (2000), o pensamento e a linguagem têm raízes diferentes, ou seja, eles são independentes nas fases iniciais do desenvolvimento. Mas, durante o desenvolvimento humano, a linguagem que estrutura o pensamento torna-se interdependente: é a linguagem que estrutura o pensamento e, em decorrência, o pensamento é a base da linguagem.

Portanto, independente da língua, a linguagem é um elemento inerente a todo ser humano, e é nos conteúdos das Artes Visuais que podemos entender e

aprofundar os conhecimentos sobre linguagem visual e leitura de imagens. Segundo Oliver Sacks (1989) a linguagem é a maior invenção humana, alcança o que, em princípio, não deveria ser possível. Ela permite que todos nós, até mesmo o cego congênito, possa ver com os olhos de outra pessoa. “Falamos não apenas para dizer aos outros o que pensamos, mas para dizer a nós mesmos o que pensamos, o discurso faz parte do pensamento.”

Neste sentido, Vygotsky (1997) pontua a importância dos processos compensatórios, salientando a necessidade da escola inclusiva evidenciar a compensação social, a educação social como forma de inclusão em detrimento à deficiência. Uma escola inclusiva, segundo este autor, deveria não apenas adaptar-se às insuficiências, mas principalmente superá-las.

3. Librário – o jogo da linguagem visual e língua libras

O Librário é um jogo didático e imagético desenvolvido para possibilitar dinâmicas lúdicas para o processo de ensino aprendizagem da Libras. Temos o Librário geral que trata de palavras sortidas e o Librário da Arte, que trata especificamente das Artes

Visuais, proporcionando o uso de palavras que identificam elementos do universo da arte. Ele é constituído de um baralho de pares de cartas, contendo sinais de Libras, palavras em Português e imagens e podem ser usados em qualquer jogo que utilize a lógica do pareamento de cartas.

O Librário da Arte é um jogo didático e pedagógico e um recurso imagético, destinado principalmente aos jovens. Com ele pode-se jogar utilizando dinâmicas diferenciadas e até mesmo inventar novas formas de jogar.

O Librário da Arte trata especificamente das Artes Visuais, buscando facilitar a comunicação dos elementos dessa área, que são de difícil descrição. O jogo proporciona o uso de palavras que identificam os meios das Artes Visuais e dos elementos da linguagem visual. Essa abordagem permite além do aprendizado da Libras, maior envolvimento entre a comunidade surda e ouvinte, com a Arte e entre si.

É possível perceber a liberdade de expressão e a leveza dos signos e símbolos definidos como instrumento da comunicação do jogo. A partir da Marca do Jogo, a comunicação se faz em linhas simples, em branco/preto, conforme consulta aos jovens que participaram da pesquisa para seleção da marca. Ou seja, os jovens apontaram que as formas

simples e orgânicas, representavam melhor a comunicação do jogo para jovens surdos e ouvintes.

A identidade visual do **Librário da Arte** aparece na Figura 1 – O balão representando a comunicação; o “olho” representa à visão, sobrepondo a “orelha”, que simboliza a audição.



Figura 01: Identidade visual do **Librário da Arte**
Fonte: Acervo da pesquisa, 2015.

Foram desenvolvidas oficinas do Librário da Arte na Escola Municipal Júlia Paraíso, em Belo Horizonte, para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Nessa turma, a Isabela que é surda convive naturalmente com seus colegas ouvintes e a aprendizagem da Libras por eles estimula essa interação. Isabela é a única aluna surda da escola inclusiva e sua colaboração nesta monografia foi autorizada pela família e do Comitê de Ética da Universidade do Estado de Minas Gerais. A atuação de Isabela foi fundamental para avaliar a utilidade do Librário da Arte, como recurso imagético para o ensino das Artes Visuais.

Busca-se na oficina do Librário da Arte, a aproximação da educação em Artes Visuais com a escola inclusiva, utilizando dos seus conteúdos como recursos pedagógicos, facilitadores da educação e comunicação visual dos alunos surdos e ouvintes.

Rubem Alves (2008) quando fala sobre a inclusão na educação, no livro “Ostra feliz não faz pérola” disse:

Quando eu era menino, com os meus colegas de escola aprendemos, por conta própria, a língua dos surdos, e assim conversávamos entre nós. Lição aos pedagogos: criança,

quando quer, aprende, especialmente (*Sic.*) se a coisa não for lição de casa. Ainda hoje me lembro. Con-sigo (*Sic.*) falar com as mãos. Coisas simples. Ler é mais difícil. É preciso que a conversa seja vagarosa. Pois visitando o Instituto Metodista de Lins, um grupo de adolescentes me apresentou um colega surdo. Eu o saudei na língua dos surdos. O sorriso dele foi maravilhoso! Ficamos amigos sem um único som. O mesmo aconteceu, faz poucos dias, no caixa do Pão de Açúcar. Fiz uma brincadeira com o jovem que estava pondo minhas compras nos plásticos e ele não disse nada. Aí a caixa explicou: “É surdo”. Falei com ele em língua dos surdos. De novo, foi aquela alegria! Não seria legal se as crianças e adolescentes, por puro prazer, aprendessem o alfabeto dos surdos? Não se aprende inglês e francês? Deveriam aprender, nas escolas, como parte de um projeto de inclusão (ALVES, 2008,p.27).

As palavras do Librário da Arte foram organizadas e estabelecidas de acordo com estudos e conceitos obtidos a partir da leitura de Donis a Dondis (2002) Wong Wucius (2001) e Rudolf

Arnheim (1989) demonstrados conforme os quadros abaixo:

Foram criados dois tipos de Librário: o Librário do campo semântico generalizado (também chamado de Librário Generalizado) e o Librário da Arte, que trata de conceitos e palavras de arte. Ambos são jogos e ambos serão utilizados como recurso pedagógico visual pelo professor de Arte. Neste capítulo, apresenta-se os dois baralhos, sendo o principal o Librário da Arte, e secundariamente o Librário Generalizado, que complementa o principal.

O Librário da Arte é um jogo didático-pedagógico que promove a aprendizagem da Libras pelos ouvintes, utilizando a *lógica reversa do método do oralismo*⁴⁶, difundindo a Libras e explorando a linguagem visual com a intenção de suprir a deficiência da linguagem oral. Promover a aprendizagem da Libras para os ouvintes é reiterar que todos que vêm compartilham da “fluência” na linguagem visual, isto é, torná-los capazes de aprender a língua visual-motora brasileira.

⁴⁶ Oralismo é um método de ensino para surdos, cujo a proposta é ensinar o surdo a se comunicar através da língua oral e a leitura de lábios. A lógica reversa do oralismo significa ao invés de ensinar o surdo a falar, ensina-se o ouvinte a se expressar em Libras.

Esse jogo foi elaborado para a utilização em um contexto inclusivo de alunos surdos e ouvintes, onde todos possam se comunicar e trocar experiências em Arte e para professores e alunos no contexto escolar inclusivo, favorecendo a interação em aulas de artes e outras matérias que são traduzidas por intérpretes de Libras em sala de aula. Para graduandos de cursos superiores em nível de Licenciatura, nas profissões em que seja obrigatória a Libras em sua grade curricular, pode ser utilizado o Librário da Arte e o Librário Generalizado para iniciação da aprendizagem da Libras.

O Librário da Arte, o baralho da linguagem visual, possibilita de forma lúdica um primeiro contato com a Libras e uma reflexão sobre a inclusão mais efetiva dos surdos na sociedade. É constituído de um baralho com pares de cartas com os sinais de Libras, as palavras em português, e imagens possibilitado o aprendizado de sinais para ouvintes e Português para surdos. São dois baralhos com vocabulários diferenciados, um de campo semântico generalizado e outro com o campo semântico da arte.

Tratando de palavras que identificam os meios das Artes Visuais e dos elementos da linguagem visual, essa abordagem permite não somente o aprendizado da Libras como o estreitamento de laços

entre a comunidade surda e ouvinte com a Arte e entre si, promovendo a inclusão do surdo em diálogo por imagens, palavras e sinais, trabalhando e difundindo os elementos básicos da comunicação visual.

O estudo das imagens referentes às palavras utilizadas no baralho de campo semântico generalizado evidencia e propõe o reconhecimento da relação entre imagens figurativas e substantivos concretos. É função do professor de arte, explicar a expressão artística quanto a forma (abstrato ou figurativa). O jogo pode ser usado também para ensinar como o desenho, propriamente dito, pode ser reconhecido desde um simples risco até configurações complexas. O universo da arte e seus meios podem transitar pela figuração abstrata que habita a imaginação social, ou os motivos invisíveis, ou pela forma figurativa que retrata a realidade.

O desenho figurativo tem a finalidade de representar formas que reproduzem a aparência da realidade. Tanto as formas naturais quanto as criadas pelo homem, a sua execução pode ser a partir da observação, de memória ou de criação. Assim como podemos observar nas cartas do Librário de campo semântico generalizado, ilustrados na Figura 2.



Figura 2 - Cartas do Librário Generalizado: palavras "casa" e "árvore".
Fonte: Acervo da pesquisa, 2015.

Diferentemente da palavra subjetiva que não possui uma imagem que a ilustre, para ela existem as imagens abstratas. A palavra “metáfora”, por exemplo, não tem uma imagem que a represente. Assim, como o desenho abstrato é uma representação gráfica não figurativa, que tem como motivo de referência formas orgânicas (formas da natureza) e geométricas (composição com linhas, planos e ou sólidos geométricos), que não precisam condizer com uma figura reconhecível.

4. Librário da arte: elementos e meios da linguagem visual

Perspectiva, equilíbrio, ponto, linha, forma, cor, textura, entre outros, são elementos básicos da linguagem visual que combinados entre si criam imagens e meios das Artes Visuais, comunicando ideias e textos não verbais. Acredita-se que, assim como as pessoas podem "verbalizar" e expressar artisticamente o seu pensamento, elas podem "visualizar" o mesmo. Da mesma maneira que o sujeito é um receptor de uma ideia ele é também um proponente. Na linguagem visual, os elementos são delineados através da Arte. Esse é um exemplo ocorrido durante a Oficina do Librário da Arte, no Centro Cultural do Banco do Brasil, em Belo Horizonte, em fevereiro de 2016, conforme se observa na cena de participantes, na figura 3.



Figura 3 - Encontro da oficina do Librário da Arte no CCBB – BH/MG.
Fonte: Acervo da pesquisa, 2016.

O jogo não tem como objetivo alfabetizar o aluno na língua Libras, até porque se deve levar em conta que é uma língua complexa e necessita de tanto estudo como qualquer outra língua oral-auditiva e, que os parâmetros não são desprovidos de uma ordem sintática. A Libras é um língua complexa, formada por estrutura gramatical, semântica, lexical, discursiva e semiótica.

Contextualizando com o Librário, quanto brincadeira, colocamo-nos de acordo com o crítico de arte Frederico de Moraes (2014), no sentido que as

suas “Brincadeiras Conceituais” propõem a utilização do tato, a mão, o barro, para produzir algo, um produto, coletivamente, no seu lazer. Essas experiências lúdicas levam a arte para o cotidiano, quebrando assim a distância da arte e do público e estabelecendo uma relação a partir da forma do objeto. Levar a arte para o cotidiano do aluno surdo é instigar o ver a vida pela arte.

No processo de desenvolvimento do jogo a primeira proposta foi um recurso didático e lúdico que atendia tanto os ouvintes quanto os surdos. Como possibilidade metodológica de ensino do vocabulário e conteúdo de Artes para surdos, relacionando com a linguagem visual e a Libras.

5. Ampliando a comunicação entre jovens surdos e ouvintes

Descreve-se a seguir a aplicação do Librário da Arte na Escola Municipal Júlia Paraíso, em Belo Horizonte para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, com média de 12 a 13 anos de idade. Entre os alunos, há uma aluna surda, que participou ativamente de todos os encontros.

A aplicação do Librário da Arte começa com a apresentação dos jogos e instruções do Librário

Generalizado, o baralho do campo semântico generalizado e fez-se a contextualização da cultura surda através do vídeo produzido pela autora da monografia: “Uma breve história da educação dos surdos”⁴⁷. O mote é incentivar o reconhecimento da relação entre palavra, imagem e sinal da Libras, contextualizando as atividades com a linguagem visual e a cultura da comunidade surda. Essa linguagem visual é delineada pelos elementos e os principais meios das Artes Visuais.

Depois de jogarmos o jogo da memória com o Librário Generalizado foi possível perceber os alunos exercitando muitos sinais da Libras e se interessando pelas palavras pelas palavras figurativas e suas respectivas imagens, reconhecimento incentivado pelo jogos do Librário Generalizado. O Librário mistura diversão e concentração em seus conteúdos: contextualização da história dos surdos – vídeo produzido pelo projeto (*stop motion*); Imagens figurativas e a relação com o substantivo concreto.

Realizou-se um encontro semanal durante seis semanas. No segundo encontro procedeu-se a apresentação dos meios de expressões visuais, utilizando de *slide* como recurso imagético.

⁴⁷ Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=jc9X1i9zy3o>

Seguimos com uma conversa sobre os meios das Artes Visuais e os elementos da linguagem visual. Foi feita a apresentação do Librário da Arte e a escolha dos jogos que trabalharam com o campo semântico da arte. A seguir, foi feita a escolha do jogo da memória⁴⁸ e todos jogaram. Possibilitamos aos alunos ouvintes o acesso a uma parte do vocabulário da Libras e a ambos o acesso às palavras em Português e as imagens no âmbito da Artes, de forma dinâmica e lúdica através do jogo (Figura 4).



Figura 4 - Encontro da oficina do Librário da Arte na Escola Julia Paraíso

Fonte: Acervo da pesquisa, 2015.

⁴⁸ O jogo da memória seguiu as regras tradicionais dos jogos de memória infantis, embora utilizando as caras do Librário da Arte.

Percebe-se que além da integração do aluno surdo com o ouvinte no contexto da escola inclusiva, o *Librário da Arte* auxilia na comunicação deles através das habilidades e competências em Artes Visuais. Quando trabalhamos com os conteúdos das Artes Visuais, exploramos a comunicação visual com a intenção de suprir a falta da comunicação sonora.

Os conteúdos que foram discutidos tratavam dos elementos básicos da linguagem visual, tais como: ponto, linha, forma, direção, cor, textura, dimensão e movimento, como também os meios da Artes Visuais, tais como: pintura, escultura, cinema, teatro, fotografia e gravura.

Identificar os principais elementos da linguagem visual e entender a sua importância para a comunicação visual é fundamental para o desenvolvimento cognitivo dentro dessa área de conhecimento.

Foi proposto pelo professor de arte, observar, diferenciar e valorizar diversos meios de obras de arte através de *folders*, catálogos de museus, exposições e até exemplos didáticos confeccionados ao longo da graduação em Artes Visuais, durante as aulas de Prática de Ensino. Foi na busca de referências pessoais que encontramos maneiras de

mostrar aos alunos exemplos imagéticos dos meios e elementos da linguagem visual.

6. Aplicativo do librário

Além do jogo de baralho há também a versão digital, que no caso, trata-se de um aplicativo do jogo da memória e da pescaria, com vídeos dos sinais, facilitando o processo de aprendizado da Libras dentro de uma plataforma digital, comumente utilizada pelos jovens, conforme cartaz digital de divulgação do aplicativo, Figura 5.

Aprenda Libras brincando.



Disponível para dispositivos Android e iOS e computadores Windows e iMac



LIBRÁRIO visual
o baralho da linguagem

Figura 5: Cartaz digital de divulgação do Aplicativo do Librário
Fonte: Acervo da pesquisa, 2016.

O aplicativo foi desenvolvido pela empresa de jogos digitais, Ludic Side Game Studio; com recursos da FAPEMIG e com apoio da Fundação Banco do Brasil. O Librário digital é disponibilizado

gratuitamente para celulares e computadores, Android, iPhone/iPad, Windows e Mac.

O Librário, para que não haja erros na execução dos sinais, necessita que um intérprete de libras esteja sempre presente durante o jogo. Como não é possível garantir a participação de pessoas que realmente conheçam a Libras para contribuir nas correções da linguagem, buscou-se também aprimorar a comunicação com os jovens. A proposta privilegia os surdos que se destacam na orientação dos sinais para os ouvintes. O uso do aplicativo durante os jogos felicita a correção dos sinais (palavras), pois há um vídeo gravado para cada uma das cartas.

7. Considerações finais

Um dentre problemas sociais é a inclusão e a divulgação de uma língua, que é de uma minoria bem específica: os surdos. Muitos ouvintes desconhecem a língua Libras e por isso nunca pararam pra pensar nas dificuldades que os surdos enfrentam. Pedir ajuda no supermercado, conversar com pessoas e mais um mundo de outras situações que fazemos até sem pensar, mas que contribuem pra nossa formação como pessoa.

Problemas sociais existem por todo o Brasil e mundo. São tantos que muitas vezes criamos uma camada de insensibilidade a boa parte deles. Muitos parecem tão distantes de você, que é como se nem existissem. Mas eles existem. Façam parte da nossa realidade ou não. E mais do que isso, precisam de soluções criativas e simples, assim como Librário e muitas outras tecnologias sociais que existem. A juventude tem se mostrado atenta aos problemas sociais do mundo e tem uma visão mais humanista, tem procurado pensar e agir com mais empatia. O próprio conceito de tecnologia social é bem jovem e ainda está sendo construído. As melhorias advindas de ideias simples são transformadoras e facilmente replicáveis. O simples tem sido a resolução de muitos problemas complexos.

O Librário da Arte e o Librário Generalizado têm muito a contribuir para o aprendizado do surdo em Arte, por trazer e inserir na educação inclusiva um recurso pedagógico visual, através do qual os alunos aprendem Libras brincando.

O Librário da Arte mostra-se como um método pedagógico eficaz para o ensino de conteúdo das Artes visuais, pois permite acesso a muitos contextos que de outro modo não seriam tão acessíveis aos

surdos⁴⁹. Contribuí também para a interação dos alunos surdos e ouvintes à medida que estes aprendem a língua de sinais e se comunica com o colega surdo ao ter que aprender os sinais. O aluno surdo torna-se referência ao ajudar os colegas de sala a se comunicar por sua primeira língua, a Libras. Desse modo o *Librário da Arte*, não só integra, mas contribui para a real inclusão entre surdos e ouvintes.

Referências

ALVES, Rubem. **Conversas sobre educação**. Rio de Janeiro: Editora Verus, 2010.

_____. **Ostra feliz não faz pérola**. Rio de Janeiro: Editora Planeta do Brasil, 2008.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. São Paulo: Edusp, Pioneira, 1989.

CASTRO, Flávia. N. O. et al. Uma breve história dos surdos no Brasil e no mundo. **Disponível em:** <<https://www.youtube.com/watch?v=jc9X1i9zy3o>>. **Acesso em: 20 jul. 2016.**

⁴⁹ Afirmação extraída de entrevista concedida pela professora de Arte da Escola Municipal Júlia Paraíso, na íntegra em apêndice.

DONDIS, Donis. A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ENGLER, Rita C.; CASTRO, Flávia N. O. ; MOURÃO, Nadja M. Contribuições do design digital para a inclusão de deficientes auditivos. In: **Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design**. Gramado – RS. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ped2014/trabalhos/trabalhos/817_arq2.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2016.

ENGLER, Rita C.; CASTRO, Flávia N. O.; MOURÃO, Nadja M. Librário: libras para todos. In: **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 10, p. 77-99, 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/5653/4188>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

Freire, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

LÉVINAS, Emmanuel. **Da existência ao existente**. Campinas: Papyrus, 1999.

MELAMED, Michel. **Seewatchlook** - O que você vê quando olha o que enxerga? 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gV7DAmLVFF4>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos ou como se filosofa com o martelo**. Trad. Paulo César de Souza – São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ONU-ORGANIZAÇÃO NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiências**.(Tradução). Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência CORDE. 2007.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - Arte. / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

PETTER, Margarida. **Linguagem, língua, lingüística**. Introdução à lingüística: objetos teóricos. São Paulo: Contexto, v. 1, p. 11-24, 2002.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes** – Uma viagem ao mundo dos surdos. 6. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Laboratório de Ensino a Distância da UFSC: Florianópolis, 2005. Disponível em:

<<http://pt.scribd.com/doc/2367267/DA-SILVA-MENEZES-2001-Metodologia-da-pesquisa-e>

elaboracao-de-dissertacao>. Acesso em: 10 abr. 2016.

SILVA, Luciana Candida da. **Juventude e inclusão social**. In: XIV Encontro Nacional da ABRAPSO. Período: 31 out.a 3 nov. 2007. Rio de Janeiro: UERJ, 2007. Disponível em:

<http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaliseXIVENA/conteudo/pdf/trab_completo_201.pdf>.

Acesso em: 20 jul. 2016.

SOUZA, Rui Antônio de Souza. **O que esperar de adolescentes e jovens?** jornal Mundo Jovem, edição nº 411, outubro de 2010, página 10.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Obras escogidas V: fundamentos de defectologia**. Madri: 1997.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

AGRADECIMENTOS:

Profr^a PhD Rita de Castro Engler, coordenadora do CEDTec – Centro de Estudos em Design e Tecnologia da Escola de Design e coordenadora do Mestrado e Doutorado em Design – PPGD/UEMG.

O FAZER ARTÍSTICO COMO MECANISMO DE INCLUSÃO DA JUVENTUDE, SOB UMA PERSPECTIVA DE RAÇA

Carolina Câmara Pires⁵⁰

Cláudia Regina Martins Magalhães do Nascimento⁵¹

Gabriel Cerqueira Leite Martire⁵²

RESUMO: Este trabalho compõe alguns conceitos centrais, tais como inclusão social, juventude e raça. Possivelmente, as definir tais expressões seja relevante para ajudar a compreender alguns dos pontos que serão aqui discutidos.

⁵⁰Graduada em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ; mestranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense – PPGSD/UFF; Colaboradora da Coordenadoria Especial de Promoção das Políticas da Igualdade Racial da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro; Coordenadora e Arte Educadora do grupo Movimento 205, cujo objetivo é utilizar a dança de rua como instrumento de conscientização e luta pela efetivação dos direitos humanos, com enfoque étnico-racial e de gênero; integrante do grupo de pesquisa Sexualidade, Direito e Democracia do PPGSD/UFF.

⁵¹ Graduada em Licenciatura em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; especializada nos cursos de Língua Portuguesa e Produção de Textos, Teoria da Literatura, Literatura Brasileira e Literatura Infantil e Juvenil – UFF.

⁵² Graduado em Direito pela Unilasalle/RJ e em Artes pela Escola de Belas Artes da UFRJ; professor de Artes e Direito na SEEDUC/RJ; artista plástico; especializado em Direito Imobiliário pela UCAM/RJ e em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade pelo CLAM & IMS & UERJ; especializando em Ensino da Arte pela EAV & UERJ; Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense – PPGSD/UFF; integrante do grupo de pesquisa Sexualidade, Direito e Democracia do PPGSD/UFF.

Nesse sentido, cabe destacar que o principal problema enfrentado seja o combate às produções de exclusões sociais que, muitas vezes, são recorrentes nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro. Assim, o recorte de análise tem como objetivo apontar alternativas que encorajem o desenvolvimento de ações para o melhoramento no ensino de jovens, combatendo formas de segregação racial. Para tanto, serão narrados relatos de experiência no campo do fazer artístico. Primeiramente, serão narradas as atividades sobre o desfile de moda realizado com jovens negras, bem como o resultado de suas vivências. Em segundo lugar, será apresentado um trabalho com dança de rua como instrumento de efetivação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Por fim, traçar as sínteses de possíveis soluções observadas no entrelaçamento entre fazer artístico de jovens e uma maior inclusão sob aspectos de raça.

Palavras-chave: Fazer artístico. Inclusão. Juventude. Raça.

Introdução

É imprescindível para a apresentação do tema aqui exposto, dizer que a viabilidade dos trabalhos desenvolvidos só foram possíveis na medida que o contexto histórico específico e localizado abriu espaço para a realização de atividades artísticas e inclusivas. Isso porque, muito do que foi produzido em termos de materiais teóricos e possibilidades de trabalho prático escolar, mais preocupados com o

público jovem, sofreram fortes influências de exigências e orientações internacionais, paulatinamente, incorporadas aos planos legais brasileiros.

Com efeito, no sentido de tentar dirimir as consequências das desigualdades raciais provocadas pelas constantes explorações da população negra e desfavorecida por causa, por exemplo, da escravização no Brasil, foram implementadas e datadas metas, tendo como pontos de partidas as resistências da população negra, bem como as progressivas conquistas legislativas, até a criação, em 1988, da Constituição da República Federativa do Brasil.

Nesse sentido, a liberdade de expressão é abraçada pela ideia de combate ao racismo e pelo incentivo de políticas de promoção da igualdade racial, que só são possíveis em um contexto que prescreve a previsibilidade de respeito racial. Isso porque, ainda subsistem marcas de um racismo social intenso pela presença de preconceitos e segregações.

Os estigmas perpetrados contra a raça⁵³ negra no Brasil, perspectiva que norteará este artigo, foram

⁵³ É importante ressaltar que biologicamente existe apenas a raça humana. Porém, a categoria sociológica de raça está presente na sociedade. De acordo com o Prof. Dr. Kabengele Munanga, antropólogo da USP, o

incorporados ao longo da história e continuam a ser praticados. Tais dados são notórios nos mais diversos fenômenos sociais, tais como a marginalização e criminalização em massa da população negra no Brasil, e as constantes notícias sobre ofensas raciais dirigidas aos negros⁵⁴.

Visto isso, temos como objetivo apontar alternativas que encorajem o desenvolvimento de ações para o melhoramento no ensino de jovens, combatendo formas de segregação racial. Desse modo, o interesse de buscar uma interseção entre estratégias do fazer artístico e a escolha do público jovem como base potencial para o enfrentamento de problemas ligados às produções de exclusões sociais, muitas vezes, persistentes nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, são metas extraídas por meio das reflexões metodológicas das atividades e relatos aqui expostos.

Dessa forma, o artigo foi dividido em três tópicos. No primeiro, explicamos quais os conceitos

conceito de raça foi usado para classificar a diversidade humana, porém, esta foi hierarquizada, permitindo assim um caminho para o racismo, ou seja, a divisão social por raça. Surge, assim, a raciologia, cujo objetivo era manter a hierarquização das raças para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial.

⁵⁴ Recentemente, algumas personalidades negras foram vítimas de racismo nas redes sociais: Beyoncé, Taís Araújo, Cris Vianna e Sheron Menezes.

que definimos para conduzir nossas análises. Assim, desenvolveremos brevemente o que compreendemos em termos de inclusão, de juventude e de raça. Para isso, colecionamos algumas poucas referências.

No segundo e no terceiro tópicos, apresentaremos as metodologias de duas atividades distintas no que tange o trabalho do fazer artístico com jovens em escolas públicas em termos de inclusão sob uma perspectiva de raça. Também trazemos relatos e algumas imagens para ajudar a ilustrar e demonstrar resultados das atividades.

Por fim, as breves análises trazidas no artigo pretendem contribuir com algumas formas de produção de conhecimento e reflexões sobre como o fazer artístico pode ser um mecanismo eficiente de inclusão e combate às discriminações raciais.

1 - À luz da teoria: conceitos de inclusão, juventude e raça

Primeiramente, pretendemos aqui seguir uma abordagem voltada para um recorte conceitual de construção social das categorias. Contudo, isso não significa que pretendemos negar ou mesmo excluir outras formas de compreensões epistemológicas, nem mesmo que os conceitos escolhidos sejam

melhores ou piores que outros. Simplesmente, adotamos esse entendimento por acreditar ser o mais adequado para explicar formas de produções e de reproduções de desigualdades. Assim, pensamos ser possível abrir possibilidades de reflexão no sentido de avançar na construção de métodos de ruptura e resistência frente às fixações verticalizadas de poder.

Nesse sentido, alguns dos referenciais que abarcam os conceitos, apontados neste tópico, inicia a abordagem do conceito de construção social de juventude, problematizando as próprias bases do conceito. Em outras palavras,

Havia uma vez um homem que aspirava a ser o autor de uma “teoria geral dos buracos”. Quando lhe perguntavam: “Mas que tipo de buracos? Buracos escavados na areia por miúdos? Por jardineiros? Buracos de construções? De sondas petrolíferas?”, o nosso homem respondia, indignadamente, que desejava criar uma teoria que todos esses buracos pudesse explicar, rejeitando *ab initio* o ponto de vista de que buracos escavados de maneira diferente exigiriam diferentes tipos de explicação. Perguntava então: “Por que é que temos nós um conceito de buraco?” Vem esta

história a propósito da posição metodológica que tem vindo a ser defendida e que remete para a necessidade, atrás sublinhada, de a juventude dever ser olhada não apenas na sua aparente unidade, mas também na sua diversidade. Não há, de facto, um conceito único de juventude que possa abranger os campos semânticos que lhe aparecem associados. A diferentes juventudes e a diferentes maneiras de olhar essas juventudes corresponderão, pois, necessariamente, diferentes teorias. Poderíamos mesmo agrupar essas teorias em duas principais *correntes*. (PAIS, 1990, p. 151)

Desse modo, o autor apresenta duas fórmulas geralmente acolhidas para a compreensão e aplicação do conceito de juventude. Dentre as duas correntes expostas por PAIS (1990), a que parece estar mais próxima da adoção pelo sistema brasileiro é a corrente geracional. Esta, explica o autor, é

[...] toma como ponto de partida a noção de juventude quando referida a uma *fase de vida*, e enfatiza, por conseguinte, o aspecto unitário da juventude. Para esta corrente, em qualquer

sociedade há várias culturas (dominantes e dominadas), que se desenvolvem no quadro de um sistema dominante de valores. A questão essencial a discutir no âmbito desta corrente diz respeito à continuidade/descontinuidade dos valores intergeracionais. O quadro teórico dominante baseia-se nas *teorias da socialização* desenvolvidas pelo *funcionalismo* e na *teoria das gerações*. No quadro das teorias funcionalistas da socialização, os conflitos, ou descontinuidades intergeracionais, são vistos, na maior parte dos casos, como “disfunções” nos processos de socialização que respeitam à juventude, tomada no sentido de *fase de vida*. Quanto aos defensores da “teoria das gerações”, tomam uma posição similar àquela que Einstein tomava quando afirmava: “Se existisse o movimento contínuo, não haveria física.” Isto é, para os defensores da teoria das gerações, se não existissem descontinuidades intergeracionais, não existiria uma teoria das gerações. (PAIS, 1990, p. 152)

Como visto, por mais que se estabeleçam determinados conceitos para classificar a juventude, ela não é homogênea ou mesmo invariável. Assim, tal corrente, sozinha, não supre as complexidades reveladas no cotidiano. Em razão disso, a constituição de uma juventude carregada por diversos marcadores sociais, dentre os quais o de raça, compõe um diferencial significativo. Isso implica algumas reflexões diante da desigualdade evidenciada nas escolas do Estado do Rio de Janeiro, pois, enquanto a maioria de pessoas jovens, negras e com baixa renda preenchendo as escolas públicas, a maioria de pessoas brancas estão nas escolas particulares. Nesse sentido, pode ser que o conceito de corrente classista atenda melhor o problema de inclusão social em termos de raça. Contudo, como se havia alertado,

Importa também ver de que forma a “sociedade” se traduz na vida dos indivíduos. Ou seja, dos contextos vivenciais ou quotidianos dos indivíduos fazem também parte *crenças e representações sociais* que os jovens encontram sem que directamente tenham tomado parte na sua elaboração. Constituem essas crenças e representações

sociais o fundamento de interpretações “colectivas” que repousam em pertenças de geração e de classe social, como tem sido defendido, respectivamente, pelas correntes “geracional” e “classista”. No fluir destas duas correntes tem avançado a sociologia da juventude. Mas também poderá avançar no refluxo delas, em movimentos de contracorrente. É que andar “ao sabor das correntes” envolve, não raras vezes, um grave perigo: o perigo de nos deixarmos arrastar por elas, de a elas nos “acorrentarmos”, como náufragos à deriva. (PAIS, 1990, p.164-165)

Feitas essas observações, traçamos um esboço sobre o conceito de inclusão. Assim, costuma-se compreender o conceito de inclusão como integração social. Dessa forma, haveria inclusão caso a padronização da vida social estivesse sintonizando de modo harmônico as “partes” e o “todo”.

Essa visão abrange um sentido mais genérico em que se inclui o conceito de integração em termos de inclusão social, pois depende de como são construídas as relações que ligam os

espaços comuns, bem como são as participações nesses espaços. Além disso, tem-se que levar em consideração “o modo como se organizam e compatibilizam estruturalmente subsistemas que a crescente diferenciação social vai tornando cada vez mais complexos. Explícita na ideia está também a de que a ordem social se joga nesse conceito. O que tem implícito que o inverso, isto é, a não compatibilização de subsistemas – o que poderíamos designar por ruptura nos mecanismos de coesão social – ou a não participação dos agentes – pessoas individuais ou actores colectivos – nos espaços sociais comuns, quer dizer, a exclusão social ou a “não cidadania”, constitui ameaça à ordem social, definida a partir das regras e dos recursos instituídos como direitos de cidadania.” (CAPUCHA, *et al.*, 2005, p. 7)

Seguindo essa linha de raciocínio, em termos de exclusão racial, é possível encontrar problemas sociais em distintos espaços, dentre os quais os institucionais, que criam e reproduzem mecanismos de ordem moral, segregando, explorando e desqualificando pessoas em razão de sua raça. Tudo

isso reflete, significativamente, em diversas vertentes, hierarquizando, por exemplo, acessos às profissões, acessos aos espaços, acessos aos bens de consumo, dentre outras coisas. Tais disparidades entre pessoas brancas e negras são notórias no Estado do Rio de Janeiro. Por isso,

Também a justiça social é outro valor fundamental e o equilíbrio na vida colectiva depende de se conseguir proporcionar para quem vive em piores condições benefícios que as valorizam primeiro a elas, mas que repercutem depois na qualidade de vida de toda a sociedade (Rawls, 1987). Dois exemplos claros do modo como o combate à exclusão beneficia toda a sociedade podem ser encontrados na economia e na segurança, entendida no sentido lato que a ONU confere hoje à noção. Assim, se numa sociedade se promove a qualificação e o emprego dos mais desfavorecidos, o mercado de emprego alarga-se e qualifica-se no seu conjunto; se os rendimentos do trabalho dos mais pobres subirem, sobem também os de todas as categorias; se forem criados equipamentos de apoio à família que acolham as pessoas

dependentes dos agregados mais vulneráveis, todos os outros terão tido também acesso a esses equipamentos e assim se melhora a capacidade de as empresas num território determinado atraírem e fixarem quadros e conciliarem o trabalho com a vida familiar; se os pobres e em particular certas categorias que adoptam comportamentos de risco tiverem acesso a cuidados de saúde reduzem-se os perigos para a saúde pública e todas as famílias terão melhores cuidados de saúde; quando uma cidade consegue integrar todos os seus habitantes reduz-se o sentimento de insegurança social, e assim sucessivamente. (CAPUCHA, *et al.*, 2005, p. 7-8)

Mas, para se atingir tal patamar de igualdade, antes é fundamental que se criem mecanismos de combate às desigualdades, bem como às ideias de que existem normalidades ou mesmo naturalidades sobre as composições hierárquicas estabelecidas socialmente.

Tal visão só pode ser concebida a partir da abertura de ações comprometidas com perspectivas

descentralizadas. Nesse sentido, Joaquín Herrera Flores (2004) observa que

A visão complexa dos direitos aposta por situar-nos na *periferia*. Centro há, somente, um. O que não coincida com ele é abandonado à marginalidade. Periferias, no entanto, existem muitas. Na realidade, tudo é periferia, se aceitamos que não há nada puro e que tudo está relacionado. Uma visão, a partir da periferia dos fenômenos, indica-nos que devemos abandonar a percepção de “estar no entorno”, como se fôssemos algo afastado do que nos rodeia e que deve ser dominado ou reduzido ao centro que inventamos. Não estamos no entorno. “Somos o entorno”. Não podemos nos descrever sem descrever e entender o que é e o que faz o entorno do qual formamos parte. No entanto, educaram-nos para nos entendermos e “vivermos” como se fôssemos entes isolados de consciência e de ação, postos em um mundo que não é o nosso, que nos é estranho, que é diferente do que somos e fazemos e, por esta razão, podemos dominar e explorar (FLORES, in: WOLKMER, 2004, p. 367).

Assim, uma sociedade comprometida com valores democráticos de participação deve se propor ao deslocamento por meio da constante e atenta crítica sobre as forças dominantes.

Se em tempos pretéritos o racismo contra a população negra era inexistente no Brasil, pois, legalmente, o massacre à raça era autorizado, hoje em dia a legislação criou previsões de mecanismos para o combate às posturas de grupos dominantes.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 5º aduz:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

Tal referência abre dispositivo para o inciso XLII, no qual “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”. Esta lei a que se refere o

inciso foi criada no sentido de complementar as especificidades exigidas pela Constituição Federal. Assim, dentre as leis que versam sobre a complementaridade do crime de racismo estão: Lei n.º 7.716 de 1989 (Lei do Racismo), Lei n.º 10.678 de 2003 (Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República) e a Lei n.º 12.288 de 2010 (Estatuto da Igualdade Racial).

Portanto, a teoria crítica de Herrera Flores é invocada aqui, visto que o direito brasileiro foi construído com bases que indicam o alcance desejável, ou seja, a previsibilidade de chegada. Segundo esse pressuposto, seria plenamente aceitável a implementação da leitura filosófica crítica a partir de Herrera Flores. Consequentemente, o direito não estaria pronto, muito menos as leis, vistos os contrastes, as discontinuidades e as fluidez sociais observadas nas complexidades e marcadores atuantes no Brasil.

Estes factores culturais têm geralmente um reflexo directo nas disposições dos grupos mais desfavorecidos, na forma de auto-estimas negativas, da incorporação das representações negativas, nas inibições das competências para

a assumpção autónoma dos seus próprios interesses, correspondente quase sempre do envolvimento em relações de clientela face aos mais poderosos. (CAPUCHA, *et al.*, 2005, p. 11)

Em síntese, múltiplos contextos se alinham constantemente, produzindo e reproduzindo formas de racismos talvez mais sutis, mas não menos devastadoras que os massacres ocorridos no passado longínquo.

O mercado necessita de uma ordem jurídica formalizada que garanta o bom funcionamento dos direitos de propriedade. Essa ordem jurídica com todo seu fundamento ético e político, é o que se universaliza a priori, deslocando, da análise, questões, tais como o poder, a diversidade ou as desigualdades (FLORES, in: WOLKMER, 2004, p. 372)

Por isso, repensar constantemente conceitos a partir de mecanismos de resistência e descentralizações são primordiais. Cotidianamente são formadas novas relações de força no campo

social. Apontar para uma única raça humana em termos biológicos e incorporar isso para as noções e sistemáticas sociais é ocultar que ainda há muito a ser feito para que a raça negra alcance de fato o ideal de igualdade previsto no ordenamento jurídico, bem como a efetividade da participação democrática de todos e todas. Dessa forma, a diversidade, em suas múltiplas nuances, requer um direito criado por pessoas reais e para pessoas reais.

Por isso, nossa visão complexa dos direitos aposta por uma *racionalidade de resistência*. Uma racionalidade que não nega que é possível chegar a uma síntese universal das diferentes opções relativas aos direitos. E tampouco descarta a virtualidade das lutas pelo reconhecimento das diferenças étnicas ou de gênero. O que negamos é considerar o universal como um ponto de partida ou um campo de desencontros. Ao universal há que se chegar – *universalismo de chegada ou de confluência* (FLORES, in: WOLKMER, 2004, p. 374-375)

Logo, por tudo exposto, nota-se que “se a universalidade não se impõe, a diferença não se inibe; sai à luz” (FLORES, in: WOLKMER, 2004, p. 375). Isso vem sendo galgado, paulatinamente, através das lutas e dos reconhecimentos reivindicados pela resistência negra.

2 - Lançando moda: Semana Afro-Brasileira e o trabalho com desfile

O trabalho “Lançando moda”, que ocorreu em forma de desfile foi desenvolvido ao longo das aulas de artes no ano de 2015. Contudo, esse trabalho não surgiu de repente, ele já existia no Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares, inserido na Semana Afro. Essa Semana não se restringe a um tipo de ação. Trata-se de um projeto que foi crescendo paulatinamente envolvendo em sua programação: palestras, vídeos, teatro, performances, exposições, danças, músicas, contação de histórias e desfiles.

O desfile nasceu da preocupação em mostrar os diversos modos de se usar o cabelo étnico, a partir de produções e ideias oriundas do movimento negro. E como forma de se valorizar os diversos penteados usados pela população negra, que são muitas vezes

ironizados por não seguirem um padrão de referência europeia tão aplaudido.

O alisamento, forma usual de se imaginar o cabelo mais adequado, precisava ser repensado naquele momento dentro da escola, para nutrir o afeto dos alunos pelo próprio corpo.

A princípio, vídeos, narrativas, poemas e músicas foram os principais caminhos de aproximação com a temática do cabelo. Em seguida, os desdobramentos direcionavam-se para o debate sobre o padrão de beleza imposto pela sociedade brasileira. Essas conversas paulatinamente articuladas conforme os problemas se faziam presentes no cotidiano escolar, passando o desfile a ser parte integrante da Semana Afro-Brasileira da escola.

Hoje, o importante, é tentar não colocar o desfile como elemento central da Semana, mas sim, dar a ele um grau de relevância que possa remetê-lo ao campo das intervenções. Seu entendimento é anualmente refletido através de atividades que agucem a sensibilização com diversos recursos, procurando fortalecer o compromisso com o tema do negro na sociedade brasileira.

A preocupação em apresentar alunas negras como protagonistas é para que elas ganhem

visibilidade dentro da escola, visto que são sempre alvo de ataques verbais em diversos momentos.

Não se trata de excluir outras etnias, mas de se colocar em evidência no “palco” da escola uma beleza tantas vezes negada e silenciada. Afinal, em vários desfiles de moda realizados por roupas de marcas famosas, as modelos e manequins negras ainda representam a minoria nas passarelas, por receberem menos convites que as de origem europeia.

Assim, o desfile foi ganhando tanto destaque nos primeiros eventos, que alunas foram procurar o professor de artes visuais, Gabriel Martire, para ousar ainda mais no trabalho de representatividade cultural afro. Tão logo a proposta fosse acolhida pelo professor, as pesquisas e iniciativas começariam a ganhar corpo.

Quanto à metodologia de trabalho, sendo o professor de artes visuais uma pessoa branca, prosseguiu-se da seguinte forma os preparativos para o desfile: primeiramente foi eleita uma das alunas que já havia participado de desfiles anteriores para reunir outras meninas que iriam desfilas, visto que a aluna líder já estava consciente do contexto e finalidade do desfile; em seguida, foi elaborado um plano de decoração do espaço do desfile, bem como

as estratégias de trabalhos artísticos que seriam realizados; naquele momento, foram selecionadas turmas que desenvolveriam releituras de obras eruditas para serem trabalhadas como fundo decorativo – alunos e alunas trabalhariam as imagens criando novos significados a partir de códigos que identificassem para eles e elas a população negra e o racismo sentido socialmente; outro ponto relevante foi a escolha do filme “Flor do Deserto”, apresentado para as meninas que desfilariam e para algumas turmas do ensino médio; por fim, pensou-se em realizar três momentos do desfile, o primeiro com trabalho de releitura de povos autóctones da região do Vale do Omo, na África. Em segundo lugar, desfilariam as releituras sobre formas de expressão de grupo religioso do Candomblé. Por último as meninas desfilariam com vestimentas selecionadas por elas, representando-as enquanto mulheres negras.

Cabe ressaltar que tudo que era feito partia, antes de tudo, dos alunos e das alunas enquanto protagonistas de suas identidades. Assim, o professor de artes estava presente, somente, enquanto intermediário e orientador. Desse modo, eram as meninas que escolhiam as roupas que usariam; que escolhiam como poderiam ser pintadas ou maquiadas; quais as combinações de roupas e

materiais que vestiriam; quais as músicas seriam tocadas no desfile, entre outras coisas. O professor dava apenas o suporte que as alunas necessitavam, bem como trazia conteúdos que pudesse desenvolver o trabalho e ajudar a sensibilizá-las e encorajá-las na hora do desfile.

Sintonizando todos esses mecanismos do fazer artístico,

Não mais se pretende desenvolver apenas uma vaga sensibilidade nos alunos por meio da Arte, mas também se aspira influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes pelo ensino/aprendizagem da Arte. [...] A Arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por intermédio de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos.

Relembrando Fanon, eu diria que a Arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o

estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo.

A Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2008, p. 17-18).

Por isso, “a arte é tratada nos PCNs como um conhecimento que propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e a percepção estética, constituindo-se, assim, num modo particular de pensar e dar sentido à experiência humana.” (PEREIRA, Luana A., CANOTTO, Gislaine S., 2013, p. 5, *online*).

Nesse sentido, as formas de estímulos trabalhadas no fazer artístico para o desfile foram as releituras de obras – “essa atividade pode ter valor

criativo, na medida que, por meio da referência ao original, constrói uma nova imagem” (PEGORARO, Carla R., HOFFMAN, Dayane, 2013, p. 4, *online*) –, bem como a exibição do filme “Flor do Deserto”. Este filme retrata a história da modelo Waris Dirie. Até a recentíssima declaração de Waris Dirie, o mundo não sabia que a mutilação genital feminina era e ainda é uma prática comum em alguns países, como no deserto da Somália, por exemplo. De acordo com ela, que sofrera tal violência entre os 3 e 5 anos de idade, "todos os dias cerca de 8.000 garotas tornam-se vítimas dessa inacreditável brutalidade."⁵⁵

Esse método, comprometido com a diversidade cultural, é, ultimamente,

[...] enfatizado pela Arte-Educação Pós-moderna. Não mais somente aos códigos europeus e norte-americanos brancos, porém mais atenção à diversidade de códigos em função de raças, etnias, gênero, classe social etc.

Para definir diversidade cultural, temos que navegar por uma complexa rede de termos.

⁵⁵ Disponível em: <retteinekleinewuestenblume.de/en/waris-dirie.html>. Acessado em: 21 de julho de 2015.

Alguns falam sobre multiculturalismo, outros sobre pluriculturalidade (PCNs), e temos ainda o termo a meu ver mais apropriado – Interculturalidade. Enquanto os termos “Multicultural” e “Pluricultural” pressupõem a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, o termo “Intercultural” significa a interação entre as diferentes culturas. Esse deveria ser o objetivo da Arte-Educação interessada no desenvolvimento cultural. Para alcançar tal objetivo, é necessário que a escola forneça um conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações.

No que diz respeito à cultura local, pode-se constatar que quase sempre apenas o nível erudito dessa cultura é admitido na escola (Tarsila, Portinari etc.). As culturas de classes sociais economicamente desfavorecidas continuam a ser ignoradas pelas instituições educacionais, mesmo pelos que estão envolvidos na educação dessas classes. Nós aprendemos com Paulo Freire a rejeitar a segregação cultural na educação. As décadas de luta para que os oprimidos possam se

libertar da ignorância sobre eles próprios nos ensinaram que uma educação libertária terá sucesso só quando os participantes no processo educacional forem capazes de identificar seu ego cultural e se orgulharem dele. Isto não significa a defesa de guetos culturais ou negar às classes populares o acesso à cultura erudita. Todas as classes têm o direito de acesso aos códigos da cultura erudita, porque esses são os códigos dominantes – os códigos do poder. É necessário conhecê-los, ser versado neles, mas tais códigos continuarão como um conhecimento exterior a não ser que o indivíduo tenha dominado as referências culturais da sua própria classe social, a porta de entrada para a assimilação do “outro”. A mobilidade social depende da interrelação entre os códigos culturais das diferentes classes sociais e o entendimento do mundo depende de uma ampla visão que integre o erudito e o popular.

Grande ênfase vem sendo dada aos projetos de Arte-Educação que demonstram o mesmo valor apreciativo pela produção erudita e pela produção do povo e que estabelecem um relacionamento entre Cultura da Escola e a

Cultura da Comunidade, por mais pobre que seja a Comunidade. (BARBOSA, 2008, p. 19-20)

Por fim, como resultados das atividades realizadas no fazer artístico, desencadeando no desfile, foram colecionados os seguintes relatos de alunas participantes:



Como a maioria das pessoas sabem, vivemos em um mundo bastante preconceituoso. Existe muito preconceito racial. Eu tenho sangue negro, trago o meu cabelo afro, mas alguns anos atrás eu tinha vergonha de assumir isso, de mostrar para todo mundo como é linda a beleza negra. Agradeço ao professor por ter me chamado para esse belo desfile. Só que não foi apenas um desfile, foi uma descoberta, um renascimento da nossa cultura, do nosso verdadeiro eu. Com

essa experiência posso afirmar que me tornei outra pessoa, com outros pensamentos. Amo ser uma menina afro. (Thays Fernandes, 2016, resposta *online*)



O desfile realizado na Semana Afro, foi uma experiência maravilhosa, que eu já tinha vivido, na escola, um ano antes, porém, no ano de 2015, foi algo totalmente diferente, sabe!? Foi mais trabalhado, mais para conhecer e participar, porque luto muito pela visibilidade da caprichado! E, é um trabalho que eu admiro demais e dou total importância. Faço questão de estar envolvida, trazendo mais pessoas mulher negra na sociedade. Desde bem cedo aprendemos a nos odiar, odiar nossas características, nossos traços, nossos cabelos, nosso nariz, nossa boca e a nossa cor

da pele. A maioria de nós, já cresceu com essa auto-negação, com esse racismo enraizado. Por isso acho um trabalho de muita importância, exaltando a beleza, a força e a resistência da mulher negra. Elas precisam entender a sua beleza, reconhecê-la, e terem uma auto-estima, porque, com certeza, a sociedade em que vivemos não colabora para que isso aconteça. Então o nosso foco é fazer isso, ou seja, dar visibilidade, valorizar, exaltar, fazer cada uma delas entenderem sua história, que é motivo de muito orgulho. Enfim, olharem para elas mesmas e se AMAR de verdade. Eu costumo dizer que mulher negra se amando é revolução!



Antes do desfile começar, fomos para a Sala-de-Vídeo junto com o professor Gabriel. Lá tivemos um tempo para nos preparar, nos arrumar, uma ajudando a outra

na maquiagem, no cabelo, tudo muito descontraidamente, naquele clima animado e ao mesmo tempo nervoso! Rsr..o professor fazendo as pinturas corporais nas meninas e tudo mais...e naquele lugar, um pouco antes, ele tinha passado um filme para nós assistirmos. O filme se chamava "Flor do Deserto". Esse filme conta a história de uma mulher negra que, quando era criança, sofreu muito por conta da cultura onde ela vivia, uma cultura horrível e violenta, que obrigava as meninas a passarem por um processo de tortura, em que era tirado o seu clitóris brutalmente. Essa menina fugiu de casa, e foi fazer a sua vida...ao longo do filme ela passa por dificuldades, mas, no final, ela consegue vencer na vida e ter uma carreira de modelo brilhante, além de também se apaixonar! Esse filme

me tocou de uma maneira muito forte. Acredito que tocou a todas. Nos fez refletir sobre a violência contra a mulher, e como ela é, na maiorias das vezes, enraizada, e vista como algo normal por muitas pessoas...e isso doeu em mim, eu, que particularmente sou uma pessoa empática, me senti muito mal em ver a tristeza, a dor e o sofrimento daquela mulher, e saber que aquilo tudo era real, que aquilo realmente aconteceu, bem como era a realidade de muitas mulheres, sabe!? Chega a ser difícil acreditar...mas, por um lado, me serviu de inspiração e força. Porque eu pisei naquela passarela por ela, e por todas as mulheres negras no mundo que sofrem e já sofreram algum tipo de violência...me fez pensar, e chegar à conclusão de que precisamos lutar a cada dia contra essa violência e contra o

machismo. A história da mulher, relatada nesse filme, realmente me deu mais força e vontade para lutar por nós. (Andreza Melo, 2016, resposta *online*)



O desfile me deu empoderamento, me fez perceber o quão importante eu sou, e que não preciso de opiniões alheias para ser feliz. Antes me caracterizava como “morena” hoje eu grito aos quatro cantos “SOU NEGRA”. Obrigada ao Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares e aos professores por me libertar do meu próprio preconceito. (Andressa Gomes, 2016, resposta *online*)



Foi muito bom e deu mais auto-estima para mim com relação a beleza negra. Sim, me aceitei do jeito que sou. De tudo, tanto das roupas como das tranças e objetos, simplesmente amei.

Sobre o filme, impressionei-me ao ver a forma como era a cultura deles sobre as meninas e como ela superou aquilo tudo e se tornou uma mulher maravilhosa começando a carreira de modelo. (Julia Oliveira, 2016, resposta *online*)

Eu amei a experiência! Nunca tinha desfilado antes com o cabelo natural e, por algum motivo, naquele dia eu estava bastante segura de mim! Nunca vou me esquecer dos preparativos das meninas se arrumando e se maquiando com a maior cumplicidade umas com as outras! Gostei de quando desfilei, porque senti que não estava sozinha nessa, pois tinham outras meninas que também não se envergonhavam de seus cabelos crespos e com volume! Naquele dia não nos importamos se iriam rir de nós,

fazer piadas e tudo mais. Naquele dia a gente só queria saber da gente! ❤️ Eu amei! (Nathália Das Chagas, 2016, resposta *online*)

Gostei bastante, foi uma experiência incrível, da qual eu nunca me imaginava – desfilarmos – para boa parte da escola. E, foi uma descoberta, pois, através do desfile, pude ver que talvez esse seria um talento meu oculto pela timidez. Hoje estou fazendo curso de modelo. Enfim, esse evento me fez ver que podemos TUDO, basta querermos! E, quanto ao filme, sem palavras...Lindo e emocionante. Vou levar para vida toda. Beijinhos!!! (Pâmella Bastos, 2016, resposta *online*)

Significou muita coisa. Eu já gosto muito e o desfile abriu portas para mim. Não tenho o

que reclamar, de nada. Tudo foi lindo. Amei e queria que aquele dia voltasse, pois gostei muito, de verdade. Os preparativos estavam lindos e tudo bem organizadinho. Quando eu entrei...sei lá, parece que tudo ficou escuro e que eu só via o fotógrafo, e mais ninguém. Eu amei fazer isso. Foi um pouco do futuro ali. Obrigada pela oportunidade, de verdade. Breve breve estarei ai profissionalmente. (Manu Martins, 2016, resposta *online*)



Achei o filme incrível, com uma mensagem muito forte! Quanto ao desfile, foi uma experiência única poder observar de perto tantas belezas diferentes. No dia-a-dia corrido, muitas vezes, não temos tempo de observar tantas pessoas lindas e com características únicas. E esse desfile me possibilitou observar

isso. (Andréia de Araújo, 2016, resposta *online*)

Todos os profissionais envolvidos no desfile foram solícitos e nos deixaram à vontade, o que contribuiu muito para que ficássemos mais confortáveis e o produto final obtivesse êxito. Uma experiência única, incrível e profundamente gratificante! (Flavia Oliveira, 2016, resposta *online*)

Por fim, resta informar que o questionário realizado para colher os relatos de algumas das participantes do desfile foram realizados em 2016, aproximadamente um ano depois do evento, através da internet, pela rede social Facebook. Todas que estão expondo suas falas aqui estão cientes da divulgação, e todas receberam as mesmas indagação que se segue: “Olá! Gostaria que falasse um pouco, o mais breve possível, sobre sua experiência/vivência no desfile da Semana Afro. O que significou para você? Mudou algo em sua vida em relação a como

“você se via antes e após o evento? O que mais gostou? E sobre o filme "Flor do Deserto", ele a tocou de algum modo? Fale sobre o momento dos preparativos do desfile e o momento em que desfilou, por favor! Obrigado pela atenção! Quero compartilhar a sua experiência/vivência com outras pessoas!”

3 - A dança de rua como instrumento de efetivação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), nos termos da Lei 10.639/2003

Em junho de 2012 fui convidada pela direção do CIEP 205 Frei Agostinho Fíncias⁵⁶ para realizar um trabalho de arte educação nos projetos Mais Educação⁵⁷ e Escola Aberta⁵⁸. Ao chegar na unidade

⁵⁶ Escola de âmbito estadual localizada nas imediações do Morro São João, no bairro Engenho Novo, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro

⁵⁷ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macro-campos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

de ensino para conhecer a sala onde atuaria, me deparei com uma situação que me surpreendeu: duas adolescentes negras, em torno dos treze anos, estavam discutindo e durante o conflito uma xingou a outra de “negra”. Aquela palavra não estava imbuída de nenhum conteúdo positivo. Ela carregava em si toda a carga pejorativa que o racismo construiu ao longo dos anos para que nos envergonhássemos de algo que deveria ser motivo de orgulho.

Foi nesse momento que tive a certeza de que deveria permanecer naquele espaço escolar e partilhar com aquela juventude os conhecimentos adquiridos na Faculdade de Direito e na militância junto ao Movimento Negro. Desse modo, criei a oficina Dança de Rua, Direitos Humanos e Cidadania, a partir da qual pude trabalhar o resgate da autoestima, a valorização das diferenças, o conhecimento sobre normas e princípios de direitos humanos, com enfoque étnico-racial e de gênero.

⁵⁸ O Programa Escola Aberta incentiva e apoia a abertura, nos finais de semana, de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. A estratégia potencializa a parceria entre escola e comunidade ao ocupar criativamente o espaço escolar aos sábados e/ou domingos com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecidas aos estudantes e à população do entorno.

As atividades foram desenvolvidas às segundas, quartas e aos sábados, no horário de 09:30 às 13:30, nas dependências do referido CIEP. O público-alvo da oficina recebeu jovens moradores das comunidades do Morro São João, do Complexo do Lins e adjacências, com faixa etária média em torno de 13 a 20 anos. É importante ressaltar que o público participante desta oficina é, majoritariamente, negro, feminino e residente em localidades de alta vulnerabilidade social.

Considerando tais fatores, a oficina se propôs a trabalhar os conceitos de direitos humanos e cidadania através da arte. Portanto, a ferramenta artística utilizada no caso em questão é a Dança de Rua (ou *Street Dance*, como é mundialmente conhecida), dança popular urbana, de origem negra, que nasceu no interior de comunidades empobrecidas ao redor do mundo e se fortalece a cada dia como instrumento de luta contra as desigualdades sociais e raciais. Por conseguinte, a oficina trabalhou a dança de rua a partir da perspectiva dos movimentos sociais por direitos, incluindo nesse contexto o Movimento *Hip Hop* e a sua cultura, desde o âmbito internacional até o nacional, mostrando como a arte pode trazer reflexões importantes e informações necessárias para o pleno desenvolvimento da

cidadania, além de se estabelecer como uma cultura crítica que busca romper as estruturas que alicerçam o sistema de opressão presente na sociedade.

Assim foram incluídos no programa da oficina o contexto histórico do surgimento da Organização das Nações Unidas – ONU, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Constituição Federal brasileira e os debates em torno das opressões de gênero, raça, classe, homofobia, intolerância religiosa, entre outras, ressaltando a importância do respeito à diversidade. A metodologia aplicada se desdobrou da seguinte maneira: cada encontro era dividido dois momentos - 1º Momento) Aula teórica com debates sobre cidadania e direitos humanos, através da leitura de textos ou vídeos com temática pertinente; 2º Momento) Aula de Dança de Rua.

O processo de identificação e pertencimento foi tão significativo, que ao final do primeiro ano surgiu o primeiro fruto: o Grupo Movimento 205. Formado pela juventude participante da oficina em questão, o grupo adotou o nome em referência ao CIEP e estabeleceu como prerrogativa criar espetáculos de dança de rua que tratem sobre a temática étnico-racial e de gênero, valorizando as corporeidades, a história e a cultura afro-brasileira, africana e indígena. O Movimento 205 se apresenta

em escolas, projetos sociais, universidades, eventos de cultura afro e urbana, sempre emitindo uma mensagem de resistência, luta, liberação, autoestima e afeto.

O Movimento 205 tem potencializado ao longo desses quatro anos, para além dos jovens que o compõem, as juventudes dos espaços onde se apresentam. Seus integrantes participam de rodas de conversa e debates em torno do combate ao racismo e à violência de gênero. Outro detalhe importante é que esse grupo se tornou mídia ativista. Alguns membros do grupo se reuniram para criar uma página nas redes sociais chamada “Negros São Outro Nível”, reunindo mais de 80 mil seguidores. A página exalta a estética negra e publica reportagens de combate às opressões de raça e gênero, fazem tutoriais de turbantes, produzem vídeos baseados nas vivências das oficinas. Assim, eles se comunicam com outros jovens que estão descobrindo sua negritude e partilham seus saberes e afetos, inclusive com a juventude do continente africano.





Apresentação do Grupo Movimento 205 no BBOY BONFRONTO 2014 (maior evento de break dance do Rio de Janeiro)

Ao perguntar para alguns componentes o que o grupo representa para eles e elas, colhi os seguintes depoimentos:

“O Movimento 205 não é só um grupo de dança. Mas, um grupo que através da dança mostra novas formas de protesto contra o racismo, o machismo, homofobia, intolerância religiosa, bullying, etc. e também nos ensina

sobre a nossa cultura afro-brasileira”. Misael Dias, 20 anos.

“O Movimento 205 só me traz alegria! Não dançamos por dançar! Através da nossa dança passamos uma mensagem para o público, para eles saberem que estamos aqui. Nós temos uma voz! Temos direitos também. Podemos, sim nos manifestar e o movimento 205 mostra isso”. Luana Caetano, 17 anos.

“O Movimento 205 é uma família! Crescemos juntos, me sinto acolhida e são pessoas maravilhosas. Cada uma com seu jeito especial”! Jade Suavel, 19 anos.

A experiência de atuar na coordenação do Movimento 205, me fez perceber o quanto a arte, atrelada à educação e cultura, pode fortalecer a efetivação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nos termos da implementação da Lei 10.639/2003. Por meio das oficinas foi possível ensinar sobre a cultura e a história da diáspora africana, utilizar a dança de rua como instrumento de conscientização e luta pela efetivação dos direitos humanos, promovendo um espaço rico em diversidade ao valorizar as identidades e mostrar o protagonismo de uma juventude consciente do seu papel na sociedade.

Considerações finais

Após toda essa trajetória, algumas reflexões puderam ser desenvolvidas. Segundo os conceitos de juventude, inclusão e raça.

A utilização dos espaços escolares públicos como cenários para a realização das atividades artísticas podem se mostrar favoráveis quando incidem sobre distintos entrelaçamentos entre juventude, classe, raça, gênero, entre outros, na medida que existem objetivos direcionados a enfrentar estruturas fixas e verticalizadas de poder.

Observou-se também que os trabalhos realizados a partir de construções artísticas ajudam significativamente jovens a participarem de modo mais crítico em face aos contextos e aos problemas sociais. Nesse sentido, a inclusão de jovens, sob uma perspectiva de raça, revela certo entusiasmo em termos de reconhecimento interior, desvendando maior autoconfiança e contribuindo para blindar-se diante de discriminações, não se deixando oprimir.

Referências

BARBOSA, Ana Mae (org.), *et al.* **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acessado em: 22 de dezembro de 2015.

CAPUCHA, Luís (org.), *et al.* **Formulação de Propostas de Concepção Estratégica das Intervenções Operacionais no Domínio da Inclusão Social.** Relatório final. Protocolo entre a Direcção Geral de Desenvolvimento Regional e o Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa: ISCTE, 2005. Disponível em: <<file:///C:/Users/Gabriel/Desktop/file128.pdf>>.

Acessado em 20 de julho de 2016.

FLORES, Joaquín Herrera. **Direitos Humanos, Interculturalidade e Racionalidade da Resistência.** Traduzido por Carol Proner. Cap. 11, in: WOLKMER, Antonio Carlos. Org. **Direitos humanos e filosofia jurídica na América Latina.** Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia.** Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/component/rsfiles/download?path=Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf&Itemid=573>>.

Acessado em: 16 de fevereiro de 2016.

PAIS, José Machado. **A construção sociológica da juventude:** alguns contributos. *Análise Social*, vol. XXV (105-106), 1990 (1º, 2º), 139-165. Disponível em: <

<<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>>. Acessado em 20 de julho de 2016.

PEGORARO, Carla Roberta. HOFFMAN, Dayane. **A releitura no ensino da arte.** Artigo, 2013. Disponível em: <

<http://www.univel.br/sites/default/files/conteudo-relacionado/a_releitura_no_ensino_de_arte.pdf>.

Acessado em 20 de julho de 2016.

PEREIRA, Luana Argenta. CANOTTO, Gislaine Souza. **A importância da releitura de obras de arte na educação infantil.** Artigo, 2013. Disponível em: <https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_1381756501.pdf>. Acessado em 20 de julho de 2016.

Anexo: Fotografias realizadas no Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares, no evento: Lançando Moda – Semana Afro. Créditos das fotos atribuídos a David Emmanuel da Silva Souza.







A QUESTÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: A FORMAÇÃO DAS JUVENTUDES PARA A CONVIVÊNCIA NA DIVERSIDADE

Otávio Luiz Machado⁵⁹

RESUMO: O presente artigo traz algumas reflexões produzidas como Professor e pesquisador da educação superior. O enfoque é dado ao debate das relações étnico-raciais e da diversidade na escola, considerando que é no ambiente escolar que a questão do (re) conhecimento das diferenças, a convivência para a tolerância e o cuidado com o outro podem ser melhor trabalhadas.

PALAVRAS-CHAVES: Educação; diversidade; Formação.

Introdução

O percurso iniciado como graduando em História na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) foi marcado com um encontro muito produtivo com a área de Educação, considerando que

⁵⁹ Professor do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – Unidade Frutal. É líder do grupo de pesquisa Juventudes, Sociedades e a Formação Humana da UEMG. É Professor do Curso de Pedagogia da Faculdade Frutal (FAF). E-mail: otaviomachado3@yahoo.com.br

o fenômeno educacional me atraía de forma marcante. Passei a participar de diversos eventos e a me interessar por autores que faziam tal discussão, inclusive a minha iniciação científica foi focada no debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Depois já na condição de Professor pudemos ter melhores condições de desenvolver na prática aquelas preocupações de estudante, que é a de contribuir para que as pessoas possam ter acesso à História e de situá-las como seres históricos e sociais num trabalho persistente de formação.

A própria pluralidade da sociedade reflete nas diversas formas de se tratar do conhecimento histórico e de produzi-lo. São problemáticas que precisamos tratar com muito critério, pois a formação inicial dos estudantes será determinante para o seu próprio percurso ou sua própria trajetória, seja a escolar, seja a social.

O ensino na área de Ciências Humanas

Uma área que possui como objeto de estudo “o homem em suas relações” (Penteado, 1998, p. 21), o aspecto das mudanças da sociedade são trabalhados

sob inúmeros aspectos, o que torna as fronteiras entre as mais diversas disciplinas constituídas nessa área muito próximas.

Muitos aspectos da própria trajetória da disciplina de História no ensino fundamental acabaram levando ao diálogo necessário entre os três níveis de ensino (Fonseca, 1993), assim como a atualização do exercício pedagógico, pois

“... ensinar História é uma atividade submetida a duas transformações permanentes: do objeto em si e da ação pedagógica. O objeto em si (o “fazer histórico” é transformado pelas mudanças sociais, pelas novas descobertas arqueológicas, pelo debate metodológico, pelo surgimento de novas documentações e por muitos outros motivos. A ação pedagógica muda porque mudam seus agentes: mudam os professores, mudam os alunos, mudam as convenções de administração escolar e mudam os anseios dos pais. Ainda a percepção sobre as mudanças na escola sejam mais lentas do que as de outras instituições da sociedade, ela certamente muda, e, eventualmente, até para melhor” (Karnal, 2008, p. 8-9).

Não é só em relação ao que é ensinado que muda, conforme vimos anteriormente, mas também os recursos didáticos, que em tempos de tecnologia podem ser ampliados com o uso de equipamentos ou de acesso ampliado a conteúdos e instrumentos de pesquisa escolar.

As grande possibilidades de acesso a conteúdos que perpassam o estudo da História exige uma postura que apresente a pluralidade cultural enfatizando as inúmeras características presentes na formação histórica do Brasil.

Recortes da História

O recorte dos conteúdos que serão tratados, apresentados ou discutidos em sala de aula é um aspecto essencial a ser percebido por um professor. A clássica relação entre memória (considerado como registros do passado que estão presentes no cotidiano das pessoas) e História (que é o conhecimento produzido através de pesquisas sistemáticas) muitas das vezes é ignorada no trabalho profissional, inclusive tal negligenciamento produz perdas significativas para aproximar os estudantes de uma

relação crítica e prazerosa com o conhecimento histórico.

Se os conteúdos ocupam papel central no processo de aprendizagem (Bezerra, 2008),_então fazer escolhas e seleções para se recortar os conteúdos que atendam satisfatoriamente a formação dos estudantes.

O artesanato histórico exige o trato do fazer a história:

"Colocar o homem ou, melhor dito, o ser humano, para ser politicamente correto, no centro das preocupações significa recuperar sua condição de fazedor de história, de agente de seu próprio destino. Significa libertá-lo da imagem de fantoche das forças externas a ele, em geral fetichizadas, como a própria imagem do Estado e do capital" (Carvalho, 1998, p. 453).

Assim, ao situar o estudante no contexto histórico estudado, então as possibilidades de ganhos para o aprendizado são enormes, pois a diversidade de relações e conceitos que precisam ser repassados não podem ser descontextualizados e desconectados da realidade dos estudantes.

A pluralidade de vozes: atendendo a demanda dos jovens estudantes

Com a variedade de abordagens que podem ser trabalhadas no ensino de História, então não podemos descurar do aspecto polifônico presente na produção de conhecimento histórico, pois nós falamos de uma atividade que é fruto da imaginação, da criatividade e da sensibilidade do ser humano.

Ao estarmos atento aos temas que interessam aos estudantes, assim buscando atender suas demandas por conhecimento, o caminho está trilhado para que possamos realizar o melhor trabalho.

Vou citar um exemplo de temas aqui apresentados que poderiam ser trabalhados caso fossemos analisar alguns pontos levantados pelos presentes na 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventudes (2008).

Os temas como educação, cultura, participação política, direitos humanos, diversidade e políticas afirmativas, políticas de juventudes e povos e comunidades tradicionais são os que poderíamos trabalhar com muita propriedade para tratarmos de relações étnico-raciais e a diversidade na escola.

O próprio trabalho em torno da História exige que se tenha a capacidade de tornar aquilo que é esquecido como algo a ser destacado e decifrado. É o que o tema a seguir daremos ênfase.

Relações étnico-raciais e a diversidade na escola

A composição da sociedade brasileira por grupos étnico-raciais distintos já justificaria a importância do acesso ao conhecimento nessa área.

Foi uma decisão governamental a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas, que foi objeto da Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 (Brasil, 2006, p. 13).

A importância dessa ação governamental para criar através da escola um “espaço fundamental no combate ao racismo e à discriminação racial” (*idem*, p. 14), também favoreceu a ampliação dos conhecimentos sobre direitos sociais, cultura brasileira, processos civilizatórios universais e o reconhecimento da responsabilidade histórica do Estado brasileiro “pelo escravismo e pela

marginalização econômica, social e política dos descendentes de africanos”⁶⁰.

O racismo e a discriminação nos dias atuais não podem ser observados como somente uma herança do passado, mas como algo que é permanente por toda a nossa História, conforme discutido em Brasil (2006).

Ao valorizar e assegurar a diversidade étnico-racial através da educação, a legislação assegurou que o silenciamento da escola sobre a questão do racismo fosse rediscutido, percebido, revertido.

A importância da história como disciplina e a questão do esquecimento

Foi proposital deixar o último tópico do texto para falar da importância da história como disciplina. Talvez a maior parte dos elementos apresentados anteriormente falem por si mesmos.

Na formação para a cidadania, os direitos humanos, o aprendizado de valores como a convivência com as diferenças, a tolerância e o

⁶⁰ Documento oficial da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, 2003.

permanente cuidado com os outros em termos de respeito ao ser humano, então a compreensão do entendimentos entre diferentes poderá ser aprendido através do estudo histórico.

Referências bibliográficas

BEZERRA, Holien G. “Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos”. In: Leandro Karnal. (Org.). *História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2003, v. 1, p. 37-47.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

CARVALHO, José Murilo. *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papyrus, 1993.

- KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 4ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- PENTEADO, Heloísa Dupas Penteado. 2ª ed. ver. e atual. *Metodologia do ensino de História e Geografia*. São Paulo: Cortez, 1998.
- REIS, José Carlos. *A História Entre a Filosofia e a Ciência*. São Paulo: Ática, 1996.



Editora Prospectiva