

ISBN 978-85-60778-71-3



9 788560 778713



Jubra

Jubra

JUVENTUDES CONTEMPORÂNEAS:
um mosaico
de possibilidades

ORGANIZADORES:

Juarez Dayrell
Maria Ignez Costa Moreira
Márcia Stengel

Apoio:



PROEX UFMG
Pró-Reitoria de Extensão

Realização:



PUC Minas

JUVENTUDES CONTEMPORÂNEAS:
um mosaico
de possibilidades

IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL
SOBRE A JUVENTUDE BRASILEIRA



Juventudes Contemporâneas

Um mosaico de possibilidades

© Juarez Dayrell, Maria Ignez Costa Moreira e Márcia Stengel (Organizadores)
Todos os direitos reservados.

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio
sem autorização escrita da editora.

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Grão-Chanceler • Dom Walmor Oliveira de Azevedo

Reitor • Dom Joaquim Giovanni Mol Guimarães

Vice-reitora • Patrícia Bernardes

Pró-reitora de Pesquisa e de Pós-graduação • Sérgio de Moraes Hanriot

Editora PUC Minas

Coordenação editorial • Cláudia Teles de Menezes Teixeira

Assistente editorial • Maria Cristina Araújo Rabelo

Revisão • Michel Gannan

Divulgação • Danielle de Freitas Mourão

Comercial • Maria Aparecida dos Santos Mitraud

Projeto gráfico e formatação • www.joseaugustobarros.carbonmade.com

Comissão editorial • João Francisco de Abreu (PUC Minas); Maria Zilda Cury (UFMG); Mário Neto (Fapemig); Milton do Nascimento (PUC Minas); Oswaldo Bueno Amorim Filho (PUC Minas); Regina Helena de Freitas Campos (UFMG)

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

S612j Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira (4. : 2010. : Belo Horizonte, MG)
Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades / Organizadores:
Juarez Dayrell, Maria Ignez Costa Moreira, Márcia Stengel. Belo Horizonte: Ed. PUC
Minas, 2011.
448p.: il.
ISBN: 978-85-60778-71-3
1. Juventude – Aspectos sociais. 2. Juventude - Brasil. 3. Juventude – Comportamento
sexual. 4. Juventude e violência. I. Dayrell, Juarez. II. Moreira, Maria Ignez Costa. III. Stengel,
Márcia. IV. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

CDU: 362.8



Editora PUC Minas

Rua Dom Lúcio Antunes, 256 - Coração Eucarístico

30535-630 – Belo Horizonte MG Brasil

Tel.: 55 (31) 3319-9904 Fax: 55 (31) 3319-9907

www.pucminas.br/editora

e-mail: editora@pucminas.br

Juventudes Contemporâneas

Um mosaico de possibilidades

Juarez Dayrell
Maria Ignez Costa Moreira
Márcia Stengel
Organizadores

Belo Horizonte, 2011





Sumário

Prefácio	8
Carta de Belo Horizonte	10
Introdução.....	12
A socialização da juventude e os espaços institucionais	
Adolescentes, jóvenes y socialización: entre resistencias, tensiones y emergencias	43
<i>Marcelo Urresti</i>	
Sociabilidade juvenil, mídias e outras formas de controle social.....	67
<i>Maria da Graça Jacintho Setton</i>	
Juventude e escola	81
<i>Mônica Dias Peregrino Ferreira</i>	
Entre sonhos e projetos de jovens, a escola... ..	99
<i>Geraldo Leão</i>	
Juventude, trabalho e educação: crônica de uma relação infeliz em quatro atos	117
<i>Naira Lisboa Franzoi</i>	
Participación en proyectos y desarrollo integral de adolescentes y jóvenes.....	135
<i>Olga Nirenberg</i>	

Juventude, sexualidade, gênero e violência

Visibilidade e invisibilidade do trabalho de garotos de programa	163
<i>Rubens de Camargo Ferreira Adorno</i> <i>Geraldo Pereira da Silva Junior</i>	
O lugar dos homens e das masculinidades no debate sobre juventude	181
<i>Jorge Lyra</i>	
Enigmas do medo – juventude, afetos e violência	209
<i>Glória Diógenes</i>	
Casamento forçado e violência. O contexto francês.....	229
<i>Edwige Rude-Antoine</i>	
Adolescentes, jovens, direito e família: questionando saberes sobre proteção a direitos sexuais e reprodutivos	251
<i>Mary Garcia Castro</i> <i>Ingrid Radel Ribeiro</i>	
Discussões de gênero e sexualidade no meio escolar e o lugar da jovem mulher no ensino médio.....	273
<i>Wivian Weller</i> <i>Iraci Pereira da Silva</i> <i>Nivaldo Moreira Carvalho</i>	

Participação juvenil e a dimensão dos direitos

Os jovens podem falar? Sobre as possibilidades políticas de ser jovem hoje	299
<i>Lucia Rabello de Castro</i>	
Notas sobre o passe livre e o poder e fazer de uma juventude	325
<i>Leo Vinicius Maia Liberato</i>	
Hierarquias, sujeitos políticos e juventudes: os chamados “movimentos” juvenis circunscrevem um sujeito político na contemporaneidade?	347
<i>Marco Aurélio Maximo Prado</i> <i>Juliana Perucchi</i>	
Juventude e saúde: concepções e políticas públicas.....	361
<i>Cássia Baldini Soares</i>	
Sobre a participação da família no processo socioeducativo.....	379
<i>Hebe Signorini Gonçalves</i>	
Vinte anos do Estatuto da Criança e do Adolescente e as políticas para infância e juventude	399
<i>Benedito Rodrigues dos Santos</i>	
Juventude, pesquisa e extensão: interfaces, diálogos e possibilidades	427
<i>Sônia M. Gomes Sousa</i>	
Sobre os autores	444

Prefácio

O IV Jubra - *Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira: juventudes contemporâneas, um mosaico de possibilidades*, foi realizado nos dias 16 a 18 de junho de 2010 na PUC Minas com o objetivo de evidenciar a pluralidade da juventude e os diversificados olhares do campo das ciências e da sociedade sobre esse segmento, que apresenta múltiplas possibilidades como sujeitos que contribuem para a transformação social. A sua programação incluiu três dias de debates, com mesas-redondas, painéis e grupos de trabalho em torno de dez eixos temáticos, agregando pesquisadores brasileiros e estrangeiros, estudantes das mais diversas áreas, como psicologia, educação, ciências sociais, ciências da saúde e saberes afins; bem como profissionais dos campos da saúde, assistência social e educação; profissionais de ONGs, de fundações, de governo nos níveis municipal, estadual e federal e de associações da sociedade civil; lideranças jovens que estão à frente de grupos e redes, dentre outros. Nesse sentido, o IV Jubra significou um importante fórum para a discussão e a circulação de trabalhos de pesquisa e intervenção no campo das juventudes, além de contribuir para a consolidação do campo de estudos das juventudes no âmbito da pós-graduação brasileira.

Podemos destacar a exposição e a circulação das produções oriundas da pós-graduação através da apresentação das pesquisas resultantes dos programas de pós-graduação, bem como da publicação desses trabalhos na forma dos resumos e textos completos e agora na forma desta coletânea, que divulga boa parte dos artigos apresentados nas mesas-redondas. Ao mesmo tempo, o Jubra acolheu os trabalhos de iniciação científica e, na sua estrutura de GT (Grupos de Trabalho), permitiu o contato de bolsistas de iniciação científica com os alunos da pós-graduação, o que contribui para a promoção da desejável articulação entre a pós-graduação e a graduação.

É importante destacar a participação de aproximadamente 150 jovens inseridos em Projeto de Extensão Universitária da PUC Minas – Jubra Jovem. Esses jovens, organizados em pequenos grupos, iniciaram em março de 2010 um trabalho sobre a situação atual dos jovens, promovendo o diálogo e a reflexão crítica sobre a diversidade de práticas socio-históricas empreendidas por adolescentes e jovens no mundo contemporâneo. Estimulando o debate em torno das temáticas propostas pelo simpósio, apresentaram no IV Jubra o resultado de suas reflexões.

Outro aspecto significativo foi o lançamento da Carta de Belo Horizonte (anexa), um manifesto dos pesquisadores reunidos solicitando o lançamento pelas agências de fomento à pesquisa de editais para pesquisa interdisciplinar especificamente voltados para o tema da juventude.

Esperamos que esta coletânea possa contribuir para a disseminação das reflexões em torno da juventude, fortalecendo o movimento existente em prol dos direitos desse segmento da população, bem como para a ampliação e consolidação das políticas públicas voltadas para os jovens brasileiros.

Os organizadores

Carta de Belo Horizonte

O Jubra – Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira é um evento acadêmico, interinstitucional e interdisciplinar que congrega pesquisadores brasileiros e estrangeiros para a discussão de pesquisas, programas e projetos sociais referentes à juventude.

O objetivo primordial do evento é potencializar o fluxo de intercâmbios e ampliar a rede de cooperação entre pesquisadores brasileiros e estrangeiros que estudam a temática a partir de diferentes referenciais e campos de saber.

Além disso, pretende também produzir em curto, médio e longo prazos impactos na produção de conhecimento e ampliar a troca de experiências acerca das ações públicas e da sociedade civil no sentido de garantia dos direitos dos adolescentes e jovens.

O Jubra foi realizado pela primeira vez em outubro de 2004, na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. A iniciativa de realização partiu do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas (Nipiac). Contou com o apoio institucional do Comitê de Pesquisa Sociológica da Juventude da ISA (International Sociological Association), do Observatoire Jeunes et Société – Universidade de Quebec e do Comitê da Infância e Juventude da IUAES (International Union of Anthropological and Ethnological Sciences).

O Jubra, em sua IV edição, tem como tema central “Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades”, contando com um público composto por pesquisadores e estudantes de psicologia, educação, ciências sociais, ciências da saúde e saberes afins; bem como profissionais dos campos da saúde, assistência social e educação; profissionais de ONGs, de fundações, de governo nos níveis municipal, estadual e federal e de associações da socie-

dade civil, lideranças jovens que estão à frente de grupos e redes, entre outros, tendo em média 800 participantes e mais de 500 trabalhos inscritos.

O Jubra tem contado com o apoio das instituições oficiais de fomento CNPq, Capes e das fundações estaduais de amparo à pesquisa. É um evento que vem se consolidando como um importante espaço para os pesquisadores da juventude.

Considerando a importância da temática da juventude no contexto da realidade brasileira e a relevância da produção de conhecimento científico como subsídio para a elaboração de políticas públicas que respondam às demandas e necessidades das juventudes, os pesquisadores da área, reunidos neste IV Jubra, solicitam ao CNPq que lance um edital de pesquisa específico sobre a temática da juventude, de caráter interdisciplinar, para potencializar a produção científica na área.

Belo Horizonte, 18 de junho de 2010.

Introdução

Esta obra busca compreender a complexidade das juventudes brasileiras na contemporaneidade, para além dos marcadores etários. As juventudes são tomadas como uma categoria social transversalizada pelas categorias de gênero, de classe social, de etnia e de geração, dentre outras variáveis. Outro ponto que possibilita o diálogo entre os diversos autores é a consideração de que os processos de subjetivação dos jovens se desenvolvem em contextos socio-históricos nos quais são sujeitos ativos capazes de transformar esses contextos e, ao mesmo tempo, transformarem-se a si mesmos. Os diversos autores afirmam em suas reflexões os jovens como sujeitos em construção, mas sujeitos também do tempo presente e não somente como um “vir-a-ser” adulto. Os jovens vistos como portadores de direitos e seres políticos capazes de intervir no espaço coletivo revelam no cotidiano as contradições, os impasses e os antagonismos nas relações com os próprios pares e com os demais segmentos sociais, tornando visível, como um *iceberg*, a complexidade da sociedade contemporânea.

Os artigos foram organizados em três blocos temáticos. No primeiro, encontramos os trabalhos cujo eixo de reflexão refere-se à produção social dos jovens, discutindo os processos de socialização em diferentes espaços institucionais, como a escola, o trabalho e a mídia, com suas contradições, possibilidades e limites. O segundo eixo trata da sexualidade, corpo e gênero e finalmente, no terceiro bloco, os autores se dedicam a compreender a participação política dos jovens, a relação das políticas públicas de saúde e de proteção destinadas aos jovens, o contexto de afirmação dos jovens pertencentes a um segmento social portador de direitos específicos. É o que vamos comentar a seguir.

A socialização dos jovens e os espaços institucionais

Neste bloco foram agrupados os trabalhos que refletem sobre a produção social dos jovens, discutindo os processos de socialização em diferentes espaços institucionais, como a escola, o trabalho e a mídia, ou mesmo a participação em projetos sociais, com suas contradições, possibilidades e limites.

A socialização da juventude

O texto de Marcelo Urresti, “Adolescentes, jóvenes y socialización: entre resistencias, tensiones y emergencias”, reflete sobre as mutações existentes nos processos de socialização da juventude contemporânea, apontando os desafios e impasses existentes. Para o autor, vem ocorrendo um debilitamento das instituições socializadoras, o que aponta para um crescente processo de autossocialização das novas gerações, cada vez mais autônomas se as compararmos com as gerações anteriores. Mas, adverte ele, todo esse processo é contraditório, promovendo também a reprodução da desigualdade social em novos termos.

Ao desenvolver o seu argumento, Urresti discute as fases da adolescência e da juventude como momentos específicos de transição para a vida adulta, marcados pela diversidade do contexto socioeconômico e cultural. Ao discutir as mutações existentes nos modos de ser jovem, faz uma recuperação histórica, situando a década de 1960 como um marco na construção contemporânea da juventude na sociedade ocidental. Para Urresti, as expressões das culturas juvenis, às quais dá especial atenção, tendem atualmente a uma proliferação de formas e de estilos que fragmenta o espaço cultural, no qual o alternativo, o minoritário e o disperso ganham cada vez mais relevo.

É esse contexto, acrescido das transformações socioeconômicas, que explica o debilitamento da capacidade de socialização das instituições, dentre elas a família e a escola. Diante delas, ganham força os grupos de pares, a

indústria cultural, os meios audiovisuais e as tecnologias digitais, dentre outros, que facilitam o acesso a vozes múltiplas e a construção de mundos próprios e identidades compartilhadas. Nesse contexto, os jovens tendem a se tornarem independentes da opinião e do parecer dos adultos com os quais interagem, com uma equiparação nas condições de informação e formação e com a conseqüente redução das assimetrias com as gerações adultas. Todo esse processo interfere nas instituições como a escola, pela falta de interesse crescente dos jovens, ou o trabalho, no qual a ética da produção vem sendo substituída pela ética do consumo.

Finalmente, Urresti nos adverte de que estamos diante de novas expressões da desigualdade social. Segundo o autor, em sociedades nas quais os recursos materiais, afetivos, didáticos etc. são escassos ou estão desigualmente distribuídos, as possibilidades das distintas juventudes inserirem-se socialmente tenderão a ser tão díspares quanto os suportes com os quais possam contar, sendo necessário redefinir os sentidos das instituições educativas.

Com posições semelhantes a Urresti, Maria da Graça Setton reflete em seu artigo “Sociabilidade juvenil, mídias e outras formas de controle social” sobre a dinâmica do campo da socialização e, em decorrência, do campo das sociabilidades na contemporaneidade, discutindo a tensão entre os agentes sociais e buscando apreender a luta simbólica de valores existente entre eles.

A autora parte de uma discussão sobre as transformações institucionais e culturais da realidade social contemporânea, evidenciando o ambiente social no qual o jovem encontra condições de forjar um sistema de referências que mescla as influências familiar, escolar e midiática, dentre outras. Um sistema de esquemas coerente, no entanto híbrido e fragmentado. Compreende assim a socialização do jovem e, como decorrência, sua sociabilidade entre os pares e com as mídias com base em uma perspectiva relacional de análise e, sobretudo, com o apoio do conceito de *fenômeno social total*, forjado por Marcel Mauss.

A autora sustenta a hipótese de que jovens, sociabilidade e consumo midiático podem encerrar tensas e intensas articulações entre subjetividades e coerção social. Para ela, no caso específico das investigações de ordem sociológica, a complexidade derivada da diversidade das dimensões estruturais e simbólicas do mundo social torna-se por vezes obscura, em função dos imponderáveis da ação e da criação dos sentidos dos sujeitos sociais. Isso posto, a sociabilidade jovem através do consumo midiático deveria ser pensada em sua ambiguidade constitutiva – ora oferecendo margens para a construção de uma identidade jovem autônoma, ora fortalecendo o controle e a tirania do grupo de pares.

As relações entre juventude e escola

Dois artigos discutem as relações entre juventude e escola, com posições que se complementam. O primeiro deles, de Geraldo Leão, intitulado “Entre sonhos e projetos de jovens, a escola...” centra sua análise na realidade do ensino médio brasileiro, evidenciando os limites da escola pública na sua tarefa de garantir o acesso a uma educação de qualidade como um direito de todos os jovens.

Ao desenvolver o seu argumento, Leão constata a expansão da escolarização, em especial do ensino médio, ocorrida no Brasil a partir dos anos 1990, o que gerou, dentre outras consequências, a entrada de um novo contingente de jovens alunos que antes não tinham acesso a esse nível de ensino. Passam a trazer para o interior da escola as tensões e contradições de uma sociedade marcada pela desigualdade. Nesse sentido, evidencia o autor, um dos desafios da escola pública é reconhecer o jovem existente no aluno, ou seja, as trajetórias juvenis, suas práticas sociais e culturais, sua relação com o mundo do trabalho, com os amigos e com o lazer, dentre outras dimensões, como condição para compreender os sentidos, motivações, atitudes e práticas que desenvolvem na sua inserção em processos educativos, que é muito diferente dos jovens alunos das gerações anteriores.

Ao mesmo tempo, denuncia as contradições existentes nesse processo de expansão do ensino médio, no qual persistem os altos índices de desigualdade social. Esta aparece na precariedade da estrutura física e do funcionamento das escolas, na precarização da condição docente, dentre outros fatores que apontam para a existência de uma *pedagogia da precariedade*. Conclui que a expansão da escolarização no Brasil representou muito mais um quadro de massificação da educação, de expansão do acesso, do que um processo real de democratização.

Nesse contexto, passa a analisar a relação dos jovens com a escola, evidenciando que as motivações e sentidos em relação à escola parecem resultar da conjugação entre o quadro mais amplo das relações sociais em que eles se inserem e aspectos ligados à trajetória individual e familiar. Dependendo dos suportes a que têm acesso via apoio familiar, redes sociais e institucionais, os jovens podem tecer diferentes modos de ser estudante, expressando um *continuum* diferenciado de posturas na sua relação com a escola. Sobre os projetos de futuro, constata que os jovens manifestam uma gama diferenciada de desejos e sonhos, uma diversidade de projetos, sentidos e motivações que pode ser a expressão dos conflitos de uma sociedade que expandiu a escolaridade e o consumo, mas no contexto de baixas perspectivas de mobilidade social, na qual persiste a reprodução da desigualdade social.

A escola pública, conclui o autor, parece estar diante de um dilema. Ela pode continuar prometendo ser um passaporte para um futuro distante, do qual os jovens desconfiam, tendo em vista que a sua experiência lhes ensina que o futuro é incerto nessa sociedade. Por outro lado, ela pode ser uma referência para os jovens, o lugar de acolher e discutir com eles seus medos, angústias, dilemas e alternativas. Para isso, um primeiro passo seria reconhecer os jovens alunos nas suas especificidades e identidades.

Em outra perspectiva analítica, o artigo de Mônica Peregrino, “Juventude e escola: elementos para a construção de duas abordagens”, ao tratar também da relação dos jovens com a escola, chega a conclusões semelhantes às de Leão, principalmente no que diz respeito à produção das desigual-

dades escolares. A autora busca analisar as consequências da expansão da escolarização ocorrida no Brasil no ponto de vista dos jovens, perguntando-se sobre os tipos possíveis de escola que surgiram com tal expansão e sobre as experiências de escolarização que tal instituição passou a proporcionar. Ao mesmo tempo, pergunta-se em que medida a escola amplia as possibilidades de experimentação da condição juvenil.

A análise de Peregrino nos mostra que o processo de expansão escolar das últimas décadas é baseado na lógica do “fazer mais com menos”, a exemplo de Leão, fazendo com que a expansão das vagas pela “aceleração” dos processos de aprendizagem e do tempo de habitação da escola pelo jovem antes excluído desta não agregue valor aos processos de escolarização. Dessa forma cria-se, dentro das instituições, uma espécie de “habitação” escolar sem escolarização, constatando-se que a expansão da escolarização, nessa lógica, vem perpetuando a reprodução das desigualdades escolares.

Segundo a autora, uma das formas mais importantes de manifestação de tais desigualdades refere-se à existência, dentro de um mesmo espaço institucional, de “modos” diversos de escolarização, seja o modo pleno ou o precário. Esses modos implicam trajetórias diferentes e desiguais no interior de uma mesma instituição e possibilidades desiguais de apropriação dos conhecimentos que a escola devia, por princípio, disseminar, de acordo com o modo de escolarização ao qual se é submetido. Nesse sentido, a escola estaria instalando uma “nova” forma de desigualdade, indicando possibilidades desiguais de enraizamento institucional, e, portanto, disponibilidade desigual e limitada de incorporação dos jovens por parte da instituição.

A partir daí Peregrino se pergunta pelo lugar que essa escola ocupa na vida dos jovens. Para a autora, a escola ocupa um lugar importante principalmente na sua relação com outras instituições igualmente importantes nos processos de transição dos jovens para a vida adulta. Constata que a experiência de escolarização, combinada a outras variáveis, a outras modalidades institucionais, produz efeitos diversos, mesmo quando se tomam como referência posições sociais semelhantes.

Juventude, trabalho e participação

Outra instância de socialização analisada nesse bloco é o trabalho, no artigo “Juventude, trabalho e educação: crônica de uma relação infeliz em quatro atos” de Naira Lisboa Franzoi. Nele, a autora busca analisar a relação entre juventude, trabalho e educação, discutindo a histórica negação das especificidades do trabalho e do aluno trabalhador pela escola pública, as complexas relações entre a qualificação profissional e a inserção no mundo do trabalho, as modalidades de oferta de ações de qualificação profissionais escolares e não escolares para jovens e as possíveis relações com a escola. Finalmente, analisa algumas experiências exitosas de educação profissional, apontando certos elementos para uma formação integral dos jovens na sua relação com o mundo do trabalho.

Ao longo do texto, a autora reitera as análises de Leão e Peregrino ao evidenciar que a escola pública, composta em grande parte por alunos trabalhadores, não leva em conta no seu cotidiano a realidade do trabalho, muito menos as demandas e necessidades dos jovens alunos, reproduzindo no seu interior a histórica negação do trabalho na tradição cultural brasileira. Essa realidade reforça a ausência de sentido da escola para os jovens, que projetam um futuro melhor através das credenciais escolares, mas não conseguem conectá-lo ao presente. Para Franzoi, os jovens alunos trabalhadores são estrangeiros em uma escola que não fala sua língua.

A falta de opções de uma educação profissional pública de qualidade tende a “empurrar” boa parte dos jovens para qualquer curso de qualificação profissional, grande parte deles de qualidade duvidosa. A autora constata que, embora busquem a profissão desejada no plano de suas iniciativas formativas, as condições objetivas não são favoráveis a ponto de permitirem alcançá-la no plano de sua inserção no mercado de trabalho. Significa dizer que a relação entre formação e emprego não é linear, e as credenciais e a formação atuam de modo diferente segundo redes de pertença social, cultural, familiares ou locais, dentre outras variáveis. Para Franzoi, a certificação

adquirida nesses espaços se assemelha a “uma senha para uma fila de espera” que pode não chegar ao seu fim ou que pode apontar em uma direção bastante diferente daquela para a qual o indivíduo se preparou.

Finalmente Franzoi analisa algumas experiências educativas consideradas exitosas, evidenciando que a escola pública pode vir ao encontro das demandas e anseios dos jovens e que é necessária uma vontade política para que o novo possa nascer do velho. Ao descrever algumas dessas experiências, ela vai pontuando alguns aspectos considerados essenciais. Em termos mais gerais, lembra a autora, é fundamental um reforço na oferta de ensino técnico de nível médio e de ensino médio integrado e, nestes, criar uma rede de suporte aos jovens alunos, por meio de bolsas associadas a estágios efetivamente supervisionados e/ou outros tipos de auxílio, como alimentação, transporte, entre outros. Em termos da organização curricular, ela pontua a necessidade de formar os jovens não apenas para o consumo ou adaptação de tecnologias, mas também para a sua produção. Nesse sentido, torna-se necessário educar cidadãos capazes de intervir, em diferentes níveis, nos rumos dados à sua produção e utilização.

Outro aspecto é a necessidade de superar a visão reduzida de ensino para articular, de forma orgânica, o ensino e a pesquisa produzida no próprio processo de formação. Acrescenta-se ainda a importância da formação cultural dos jovens, em uma articulação entre ciência, tecnologia e cultura, levando para a escola pontos de contato com a identidade juvenil. Conclui evidenciando a importância de a escola deslocar a ênfase das carências dos alunos, daquilo que lhes falta, para o que os alunos já trazem, para as suas experiências socioculturais, ou seja, reforça a posição de Leão ao lembrar a necessidade de a escola reconhecer o jovem existente no aluno.

Finalmente, o último artigo desse bloco, “Participación en proyectos y desarrollo integral de adolescentes y jóvenes”, de Olga Niremborg, trata da participação dos jovens em projetos sociais, um âmbito muito presente na socialização dos jovens, principalmente dos mais pobres, trazendo uma rica reflexão sobre possíveis critérios para sua avaliação.

Ao desenvolver seus argumentos, a autora faz uma crítica às formas reduzidas de compreensão da juventude como etapa de preparação para a vida adulta ou a sua patologização, advogando a compreensão dessa fase da vida na sua diversidade, com ênfase nas suas potencialidades. A autora, ao analisar e avaliar projetos sociais na América Latina, ressalta algumas categorias que deveriam estar presentes nas ações socioeducativas. Uma delas é a resiliência, entendida como a capacidade humana para enfrentar, superar, aprender, fortalecer-se e transformar-se a partir das situações mais adversas. Associado a ela, propõe o enfoque de *habilidades para a vida* como uma estratégia sinérgica para enfrentar riscos e adversidades e contribuir para o desenvolvimento integral dos jovens.

Depois de discutir a importância da noção de capital social e capital humano nos projetos sociais, a autora defende a necessidade de estratégias para favorecer o empoderamento dos jovens, como meio de alcançar níveis mais altos de autonomia e liberdade, possibilitando a construção da cidadania pelos próprios jovens. Para Niremberg, os projetos e programas sociais, ao assumir tais categorias, poderiam constituir espaços de oportunidade para a inserção social dos jovens, contribuindo para a tomada de consciência, realização e disseminação de seus direitos, significando o início de um processo participativo mais geral e criador de sentido, além de um espaço de exercício de valores e práticas democráticas. A partir daí a autora discute a importância da participação efetiva dos jovens no cotidiano das ações educativas, descentralizando os núcleos de poder no interior das instituições e incorporando o olhar e a voz dos jovens, gerando novas formas de vínculo e envolvimento deles no cotidiano. Finalmente Niremberg levanta vários atributos desejáveis para os programas e projetos voltados para os jovens, que podem servir como um guia na avaliação de projetos sociais e para o debate em torno das políticas públicas de juventude.

Sexualidade, gênero e violência

Os textos agrupados nesse bloco tratam da sexualidade, em especial da masculina, da questão do gênero na sociedade brasileira e finalmente de algumas manifestações da violência.

Como vimos em artigos anteriores desta coletânea, uma ideia frequente sobre juventude é que o sujeito, nessa fase da vida, é um vir-a-ser, pois ainda não é maduro o suficiente para decidir os seus destinos, nem é responsável para sustentar suas decisões. Dessa forma, ele precisa ser tutelado, seja pela família, pela escola e/ou pelo Estado.

Nessa visão, a juventude é considerada uma fase de transição, um momento de preparação para a vida adulta, o que determina representações, práticas sociais e até políticas públicas direcionadas a esse público. Mas ao percebermos que os jovens já são sujeitos, quais os impactos e impasses dessa representação em seus cotidianos? Como pensar o exercício da sexualidade e o uso do corpo que os jovens estabelecem?

A masculinidade entre jovens

Em dois artigos a tônica refere-se à masculinidade entre jovens, abordados de forma diferenciada. O trabalho de Rubens de Camargo Ferreira Adorno e Geraldo Pereira da Silva Júnior, “Visibilidade e invisibilidade do trabalho de garotos de programa”, traz a pesquisa realizada com jovens garotos de programa moradores de bairros periféricos de São Paulo. Ele mostra que, no espaço das cidades, muitas vezes, os jovens costumam ter visibilidade, apresentando-se como sujeitos ativos, ora em posições valorizadas socialmente, ora em posições discriminadas. Todavia, também há jovens que podem passar despercebidos, invisíveis, como são os garotos de programa. Apesar de atualmente haver um reconhecimento institucional relativo aos profissionais do sexo – categoria em que os garotos de programa podem ser inseridos – não há um reconhecimento moral, o que, somado a outros aspectos, contribui para a invisibilidade desses jovens.

A invisibilidade também ganha contornos nas relações pessoais dos garotos de programa, na medida em que a família e os amigos desconhecem sua atividade, marcando, mais uma vez, o não reconhecimento moral da atividade. Finalmente, outro aspecto que parece contribuir para

a invisibilidade desses jovens é a dificuldade de classificação de sua sexualidade: eles se consideram, se sentem, se percebem como homossexuais ou não?

Para os autores, a sexualidade possibilita uma infinidade de formas de ser vivenciada. Entretanto, não se pode negar que a sociedade valoriza umas e discrimina outras. A homossexualidade, a separação entre amor e sexo, a comercialização do corpo e das práticas sexuais são algumas formas discriminadas. Tudo isso contribui para a invisibilidade daqueles sujeitos inseridos nessas práticas. Estando no lugar daquele que não é visto, não é falado, como se tornar sujeito ativo, politizar a intimidade e se fazer presente na cena pública de forma mais positiva e visível? Esse é um desafio que se coloca para os diversos atores envolvidos nas variadas práticas dos garotos de programa.

Já no artigo de Jorge Lyra, “O lugar dos homens e das masculinidades nos debates sobre juventude”, a questão da invisibilidade também aparece, agora relacionada à forma como as nomeações são feitas, ou não, e como são definidos os instrumentos e produzidos dados demográficos. A escolha por termos, por produção de dados e sua análise engendram um certo discurso sobre os homens e a masculinidade. Para o autor, esse discurso corresponde a um modelo machista, pautado nos processos de socialização masculina tradicional, ou seja, um discurso que reforça a naturalização do modelo social de maternidade/paternidade. Tal invisibilidade foi constatada na sua pesquisa de mestrado, na qual deparou-se com a inexistência de dados ligados à sexualidade masculina e à paternidade entre os jovens.

Os títulos dos trabalhos apresentados no IV Jubra são tomados como um outro exemplo da presença dessa invisibilidade também no meio acadêmico. Por um lado, podemos pensar que quando se fala de forma mais ampla de juventude, sem genericá-la, a ideia que perpassa é a do modelo hegemônico: homem/masculino, heterossexual, branco, pertencente às camadas médias/altas da sociedade. Por outro lado, a não demarcação de a qual juventude se está referindo promove a invisibilidade das diferentes

juventudes. Como pensar a questão de gênero a partir dessas nomeações genéricas?

Como ressalta o autor, o fato de as nomeações se fazerem ausentes nos títulos não significa que não se fizeram presentes no corpo dos trabalhos. Todavia, a ausência nos títulos aponta para a forma como os discursos vêm sendo construídos, dando visibilidade ou não aos jovens. Se considerarmos que os trabalhos são fruto de pesquisas, políticas públicas, práticas cotidianas com jovens, há uma indicação no estabelecimento de prioridades de temas e de construção de conhecimento.

Há que se pensar estratégias e práticas que contribuam para a visibilidade dos homens pela via de trabalhos e pesquisas acadêmicos, de ações dos movimentos sociais e das políticas públicas. Seria pela nomeação mais explícita no que tange à questão de gênero, da produção e interpretação de dados, que pode haver mudança da visibilidade na questão da sexualidade masculina e da paternidade.

Juventude, afetos e violência

Dois artigos abordam a questão da violência entre a juventude. O de Glória Diógenes, “Enigmas do medo: juventudes, afetos e violências”, aponta que uma forma encontrada pelos jovens por reconhecimento e saída da invisibilidade é através da violência. Segundo a autora, a partir da década de 1990, a violência surge de uma nova geografia urbana, em que o vetor da fixidez, apartação e segregação é deslocado para uma lógica de fluxos de sujeitos e de territórios. A violência é dispersa por toda a cidade, havendo a noção de que o perigo não está mais localizado, mas está em todos os lugares.

Para Diógenes, se o adulto representa o ideal do corpo disciplinado, docilizado, o jovem representa a imprevisibilidade, a descontinuidade de uma ilusão da ordem. É um corpo que se movimenta pelos diversos espaços da cidade, que se coloca em locais de visibilidade pública e, dessa forma, tenta romper com os muros da indiferença. Os jovens trazem à tona espa-

ços que pareciam inexistentes, vivendo e se apropriando da cidade de forma singular. Desse modo, a cidade torna-se um lugar de produção e recriação de signos. Em outras palavras, os jovens tomam a cidade como local de visibilidade de si, fazendo-se presentes na cena pública e estabelecendo uma postura ativa.

A contrapartida vivida pelos jovens em razão da diluição dos vínculos entre corpo e cidade, entre lugar e pertencimento é uma sensação de solidão em meio à multidão. Isso faz com que as relações sociais sejam estabelecidas sob o signo da violência e do medo. Assim, os jovens são motivados e protagonizam suas práticas sociais sob a égide de sentimentos de amor e ódio.

A autora constata que amor e ódio transpõem o corpo, ativando sua potência, que pode ser alcançada quando o jovem constitui uma corporalidade com demarcações próprias, diferenciada daquela de um sujeito homogêneo da esfera pública. O grupo, tão fundamental na vida de um jovem, pode tornar exequível essa corporalidade, promovendo a inserção dos jovens em atos de resistência.

Dentre as várias faces que a violência pode ter, Edwige Rude-Antoine, em seu artigo “Casamento forçado e violência: o contexto francês”, discute uma prática pouco comum na realidade brasileira atual: o casamento forçado, que se observa nas comunidades migrantes na França. No contexto francês estudado pela autora, o casamento forçado é um ato contrário aos direitos fundamentais – acima de tudo, o direito à livre escolha –, considerado como uma violência, seja física, moral, econômica, jurídica ou uma associação entre esses vários tipos.

O casamento forçado nem sempre é percebido como uma violência por aqueles que o vivem, incapazes de perceber sua opressão. A associação ou não à violência está intimamente relacionada à ponderação pessoal e à vida psíquica dos envolvidos. O sentido que a violência ganha depende do ponto de vista subjetivo daquele(a) que é forçado(a) ao casamento, adquirindo uma realidade palpável no abalo emocional provocado. Entretanto, o casamento forçado tende a ser vivido como uma violência, sobretudo moral.

A denúncia do casamento forçado pode ser uma forma de o jovem aparecer na cena pública. Contribui para a politização da intimidade, na medida em que coloca em cena a discussão sobre o casamento forçado. Para a autora, o discurso de que é uma prática social, organizada dentro de determinados costumes sociais, é uma forma de encobrimento da violência e justificativa dela.

Adolescentes, jovens, direito e família

O artigo de Mary Garcia Castro e Ingrid Radel Ribeiro, intitulado “Adolescentes, jovens, direitos e família: questionando saberes sobre proteção a direitos sexuais e reprodutivos” indaga a respeito dos saberes sobre proteção a direitos sexuais e reprodutivos, trazendo a ideia da corresponsabilidade da família, escola, comunidade, sociedade e poder público para com crianças, adolescentes e jovens.

Os direitos dos jovens são codificados na perspectiva dos adultos, embora a sociedade exija autonomia desses sujeitos. Ainda que se reconheça que a família é um lugar de amparo quanto às várias necessidades de seus membros e de afetividade, ela também pode ser um empecilho à autonomia dos jovens. Tanto por impedir ou dificultar o acesso a uma vida mais autônoma, quanto por impor padrões que podem não servir como modelo de comportamento e práticas para os jovens, principalmente no âmbito da sexualidade.

As autoras argumentam que o início da adolescência é um momento de tensões para o sujeito que o vive, assim como para sua família. As idealizações de nossa sociedade relativas à juventude contribuem para a dificuldade dos adultos em lidarem com a sexualidade dos jovens. Uma delas se refere à “sacralização” da criança e do adolescente, por sua presumida inocência. Outra é o corpo jovem, símbolo de frescor e, por isso, considerado como o ideal de consumo sexual no mercado simbólico do desejável.

Essas dificuldades e os preconceitos com que a sexualidade é tratada levam os jovens a engendram estratégias para lidar com as repressões e criarem suas respostas. Tal situação impulsiona, muitas vezes, os jovens a correrem riscos, menos por falta de informação ou de proteção preventiva, mas por não encontrarem espaços em que sua subjetividade, seus desejos e afetos possam se manifestar, já que a sexualidade é tratada pelos adultos na perspectiva da cognição, da racionalidade e do exercício do poder e do controle. Essas são algumas das razões pelas quais a família pode não ser boa intérprete dos direitos dos jovens se o foco são os direitos sexuais e reprodutivos.

A família é uma das instituições mais afetadas pelas mudanças contemporâneas, seja no mundo do trabalho, da cultura ou das relações sociais. Apesar disso, continua sendo uma instituição de referência na vida dos jovens, considerada como a mais significativa. Por ser um espaço de afeto e de relações necessárias à socialização dos indivíduos, observamos que há uma ideia consolidada em nossa sociedade da família como responsável única por aquilo que se passa na vida dos jovens, especialmente seus “descaminhos”. Interessante notar que, nesse sentido, a ideia da corresponsabilidade por crianças, adolescentes e jovens desaparece, prevalecendo a responsabilidade singular da família. Isso vale tanto para uma gravidez na adolescência, por exemplo, quanto para delitos cometidos por jovens.

Considerando também o artigo de Adorno e Silva Júnior e o de Rude-Antoine discutidos anteriormente, percebemos que a violência familiar é muito marcada pela questão de gênero e de orientação sexual. Ainda que os casamentos forçados não sejam uma imposição só para as filhas, são estas que sofrem uma pressão maior e são mais vitimadas. Mesmo que os garotos de programa não explicitem, em geral, sua situação às famílias, a posição de invisibilidade por si só já é um ato de violência. Na pesquisa de Castro e Ribeiro são mulheres e lésbicas as que mais se queixaram da violência familiar.

Ao se responsabilizar a família pelo exercício de sexualidade por jovens, há que se pensar que família está sendo referida. De um modo geral, há uma desconsideração pela classe social, modo de organização e funcio-

namento familiar, quais os valores e preconceitos presentes na família, se há capital cultural para que a família possa ensinar, proteger, tutelar sem controlar ou reprimir exercícios de sexualidade pelos jovens. Essa é uma das razões pelas quais a corresponsabilidade em relação a crianças, adolescentes e jovens, tal como proposta nas leis brasileiras, deve realmente ser estabelecida. E a escola, como espaço não apenas de aquisição intelectual-cognitiva, mas também de formação para a vida adulta e de construção de identidade, deve participar intensivamente dessa corresponsabilidade.

Gênero e sexualidade no meio escolar

O meio escolar parece não estar preparado para enfrentar as questões relativas a gênero e sexualidade, tal como discutem Wivian Weller, Iraci Pereira da Silva e Nivaldo Moreira Carvalho no artigo “Discussões de gênero e sexualidade no meio escolar e o lugar da jovem mulher no ensino médio”. Através de pesquisas realizadas pelo Geraju no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília, os autores apontam dificuldades e impasses na discussão de gênero no espaço escolar.

As diferenças de gênero são percebidas por professores e alunos. Os professores pesquisados afirmam existir formas de tratamento diferenciadas entre meninos e meninas, tanto por parte deles quanto da direção da escola. Essas formas ocorrem através de uma vigilância distinta, ordenada em conceitos e estereótipos de comportamentos predeterminados segundo o sexo. Os autores distinguem três tipos de vigilância sobre as jovens: para que as meninas não virem “largadonas” e “machonas”; vigilância e confinamento das jovens como estratégia de não-enfrentamento de valores morais e machistas; e voltada para a manutenção do corpo supostamente frágil.

Assim como a família se mostra despreparada para discutir o exercício da sexualidade de seus filhos, como apontaram Castro e Ribeiro, a escola, na figura dos professores e do corpo administrativo, também enfrenta dificuldades. Não há uma ação sistemática e planejada para a discussão do

tema e para o enfrentamento das desigualdades de gênero. A escola sequer percebe as desigualdades de gênero como um problema, mas como se fosse inerente à sociedade. Há a internalização, por parte do corpo docente e administrativo e, conseqüentemente, do corpo discente, de um modelo que estabelece limites fixos e obedece à ordem dominante.

Weller, Silva e Carvalho apontam que a falta de entendimento relativa às questões de gênero e da sexualidade é uma provável explicação para as discriminações de gênero no meio escolar. Há que se pensar um paralelo em relação à família, que também não costuma discutir e enfrentar essas questões. Um diálogo estabelecido pela escola e pela família com os jovens sobre essas temáticas poderia auxiliá-los no enfrentamento das discriminações de gênero e violências sofridas no meio familiar, na escola e na vida cotidiana. Como esse diálogo é raramente realizado, os jovens têm dificuldade em perceber a lógica das relações de gênero e seu processo de construção.

Participação juvenil e a dimensão dos direitos

Lucia Rabello de Castro intitula o seu texto com a pergunta “Os jovens podem falar?”, indagação que encontra eco nos trabalhos de Marco Aurélio Máximo Prado e Juliana Perucchi e de Leo Vinicius Maia Liberto. Castro, ao indagar sobre as possibilidades da atuação política dos jovens no mundo contemporâneo, argumenta que tal atuação é uma construção histórica complexa de enfrentamento do silenciamento imposto aos jovens. Segundo a autora, os jovens antes eram falados, mais do que falantes. No cenário atual a autora constata que as falas dos jovens e as falas em nome dos jovens têm se embaralhado. O conceito de “fala”, central no artigo, é entendido como a própria ação política que constitui, por sua vez, o sujeito político, ou seja, aquele capaz da fala pública – ato político – cuja potencialidade influi e transforma a vida coletiva.

Na construção de seu argumento Castro faz uma breve revisão histórica, assinalando que, desde o século XIX, os jovens eram colocados

na situação de aprendizes, como aqueles que nada sabiam e para aprender sobre si mesmos e sobre o mundo deveriam se submeter aos adultos e destes receber os conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores. Nessa lógica de pensamento encontramos a ideia de jovem como um vir-a-ser, abordado em outros artigos desta coletânea. Esse modelo de transmissão cultural visava à formação individual do jovem, ao desenvolvimento de suas competências e sua preparação para a entrada no mundo adulto, o que não contribuía para a formação de uma entidade coletiva dos jovens como um segmento com demandas e questões próprias, capazes de enfrentamentos e de lutas no espaço político.

Outro obstáculo à ação política dos jovens é o imediatismo da sociedade de consumo do capitalismo tardio. A cultura dominante imagética transformou os jovens em alvos preferenciais do consumo de bens materiais e simbólicos que prometem felicidade plena, por meio da publicidade, que afirma a imagem da juventude como época dourada da vida, momento de intensa experimentação, prazer e beleza. No entanto, há outra imagem que se sobrepõe à primeira, também amplamente divulgada pela mídia, de jovens associados à violência, à pobreza, à criminalidade, enfim como problema social.

Os jovens também têm sido tratados como um grupo portador de direitos específicos. Encontramos tanto as situações nas quais os direitos dos jovens são enunciados e defendidos pelos adultos, e nesse sentido os jovens continuam sendo representados e traduzidos, quanto a entrada na cena pública dos jovens como postulantes de demandas específicas da sua condição e defensores de seus próprios direitos.

Já Leo Vinicius Maia Liberato, em seu artigo “Notas sobre o passe livre e o poder e fazer de uma juventude”, analisa a participação política dos jovens em Florianópolis (SC) no movimento pelo passe livre para os estudantes no transporte coletivo da cidade. O autor destaca a mudança da bandeira de luta dos jovens antes pelo passe livre estudantil e agora para a da tarifa zero para toda a população, tópico incluído na discussão da municipa-

lização do transporte. Relaciona tal mudança ao estatuto da transitoriedade da condição de estudante, uma vez que aqueles que se engajavam nessa luta deixariam de ser secundaristas e alguns até mesmo estudantes num espaço de tempo de dois ou três anos.

Esse movimento pelo passe livre provoca em Liberato reflexões sobre as ações políticas juvenis autônomas. Definindo os termos, Liberato considera que são autônomas as ações planejadas e executadas pelos próprios jovens. São ações políticas por serem oriundas e destinadas à vida pública, e juvenis tendo em vista que seus atores são os sujeitos portadores de uma moratória social. O autor observou que os jovens da cidade tinham mais facilidade de se engajar em uma luta geral, passe livre para todos, do que em lutas específicas. Nesse sentido a luta pelo passe livre para os estudantes diz respeito a um segmento dos jovens – os estudantes – mas não de todos os jovens.

Liberato considera que esse movimento transmitiu a cultura da participação política entre os membros da mesma geração, uma vez que os estudantes das últimas séries do ensino médio influenciaram os iniciantes, e a disponibilização pela internet de vídeos e documentários do movimento também foi uma linguagem que fez ressonância e atingiu muitos jovens. O movimento pelo passe livre pode ser considerado como uma ação coletiva relacionada ao espaço público e à própria gestão da cidade.

Assim como Castro, Liberato considera a juventude como categoria social da modernidade frequentemente relacionada a dois fenômenos: o da escolarização e a cultura de massa. O tempo da escolarização, de preparação para o futuro é associado à moratória social, embora o autor advirta que esta é limitada a certos setores sociais e a determinados períodos históricos.

Os movimentos autônomos de característica juvenil expressam a rebeldia dos jovens contra um mundo que os destitui do controle de suas atividades, da participação no poder instituinte da sociedade, mas que paradoxalmente espera desse segmento exatamente os atos de rebeldia. Liberato considera que, independentemente do motivo específico que leva os jovens

a se organizarem, esses movimentos revelam a tentativa de participação social nos termos próprios dos jovens.

Marco Aurélio Maximo Prado e Juliana Perucchi no texto “Hierarquias, sujeitos políticos e juventudes: os chamados ‘movimentos’ juvenis circunscrevem um sujeito político na contemporaneidade?” discutem que a ação política dos jovens está relacionada à experiência destes com as hierarquias sociais, e mostram que a juventude tem sido compreendida como um campo ao mesmo tempo regulado/submetido e criativo e capaz de recolocar a política em bases mais autônomas.

Os autores debatem que o fato de as experiências dos jovens serem pensadas a partir da ótica dos adultos, contribui para a naturalização da inferiorização social da categoria dos jovens. A naturalização da juventude contribui para que a diferença entre jovens e adultos seja compreendida e vivida como imutável. Os antagonismos entre jovens e adultos são para Prado e Perucchi ao mesmo tempo a denúncia da naturalização e da mutabilidade da diferença. Eles entendem que o desafio maior é compreender como essas diferenças poderiam se articular em alguma cadeia de equivalências sociais.

Para que os jovens possam desenvolver uma ação coletiva é preciso, segundo os autores, que assimilem um projeto coletivo contextualizado, o que significa a apropriação de um espaço de ação, que exige o posicionamento e a circulação por certos territórios, bem como a incorporação de certas regularidades objetivas dispostas no contexto social.

Essa afirmação é ilustrada por meio do acompanhamento das ações de grupos de jovens militantes LGBT brasileiros e portugueses, que revelam processos intersubjetivos, de modo que suas ações não consistem na defesa dos direitos de identidades dadas *a priori*, mas é no próprio desenrolar das ações coletivas que as identidades são produzidas no campo dos conflitos e das negociações. As identidades assim produzidas não são monolíticas e estáveis, mas seguem se transformando ao longo de todo o processo.

A participação juvenil nos movimentos sociais se dá no jogo de antagonismos, da igualdade/diferença, nas relações entre a constituição de

um “nós” por oposição a “eles”, no exercício contínuo que produz ações ora emancipatórias, que são fontes de autonomia dos sujeitos, ora reguladoras de dominação desses sujeitos.

Essas são reflexões importantes que possibilitam compreender os jovens como atores na cena política, não só reivindicando os seus direitos específicos, mas influenciando e participando ativamente da vida coletiva, da organização das cidades e da negociação política.

A dimensão dos direitos

Outro veio de reflexão vai na direção de pensar criticamente o lugar dos jovens nas políticas públicas e nas práticas de assistência e defesa dos direitos advindas do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Cássia Soares Baldini, no seu artigo “Juventude e saúde: concepções e políticas públicas”, discute como as concepções atribuídas à juventude têm norteado as práticas da saúde coletiva e da saúde pública, com a intenção de contribuir para o processo de questionamento crítico das práticas hegemônicas voltadas para a saúde dos jovens.

Baldini considera que as ações da saúde pública têm privilegiado a gravidez, as doenças sexualmente transmissíveis e a Aids como questões de saúde dos adolescentes a serem enfrentadas. O consumo de drogas tem sido tomado também como um problema entre os jovens. Esses problemas são relacionados à crise própria dessa etapa da vida, o que denota as concepções universalistas e a-históricas da adolescência e da juventude.

A gravidez na adolescência tende a ser tomada como um problema universal e não considerada no contexto histórico-social dos adolescentes. Tem sido tratada como uma disfunção, ou seja, a adolescente grávida não viveria a propalada moratória social, outro conceito tomado de forma universalista. Nesse sentido as práticas da saúde pública têm privilegiado as ações preventivas e, nessa lógica, a saúde pública toma a juventude como objeto de intervenção, especialmente os adolescentes.

Já no campo da saúde coletiva, as reflexões têm sido guiadas pela corrente marxista, que considera o jovem como um sujeito social, integrando-o ao conjunto da vida em sociedade. Desse modo, os problemas de saúde dos jovens são compreendidos como produzidos pelas determinações históricas e sociais mais amplas, e os sujeitos são constituídos nesses contextos e são capazes de agir para transformá-los. Nessa ótica, diferente da perspectiva da saúde pública, o jovem não é reduzido a um objeto das práticas da saúde, mas é visto como sujeito dessas práticas.

Já Hebe Signorini Gonçalves, no seu artigo “Sobre a participação da família no processo socioeducativo”, tece suas reflexões a partir das experiências do Projeto Parcerias: Adolescentes em Conflito com a Lei – desenvolvido pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em cooperação com o Departamento Geral de Ações Socioeducativas do Estado (Degase-RJ).

A autora discute que o Estatuto da Criança e do Adolescente instituiu as medidas socioeducativas para adolescentes que cometeram atos infracionais, cuja última modalidade é a de internação em instituições. Ela ressalta os antagonismos presentes no processo, de um lado educativo e de outro punitivo. Salienta ainda aquele da exclusão dos adolescentes da convivência familiar e comunitária, ao mesmo tempo em que se espera que nesse tempo de exclusão possam ser produzidas estratégias para a integração familiar e social desses adolescentes. Ela adverte que o ECA precisa enfrentar “a face mais perversa” do Estado, que é incapaz de promover a proteção desses adolescentes, fazendo emergir o Estado penal, amplamente divulgado e incentivado pela mídia que faz circular as demandas por maior punição dos adolescentes, como bem exemplificam as discussões sazonais sobre a redução da maioridade penal.

Gonçalves se detém nos impactos produzidos pela internação sobre as subjetividades dos adolescentes a partir das suas narrativas e de suas famílias. Os depoimentos coletados pela autora mostram que os adolescentes que cumprem medida de internação já viviam diversas formas de isolamen-

to social anteriores à privação da liberdade. Uma das manifestações desse isolamento é revelada pelos adolescentes quando se referem à ausência quase absoluta de laços de amizade entre os seus pares. Os adolescentes narram que entre aqueles que estão vinculados ao tráfico de drogas não haveria relação de amizade, pois não haveria prática de lealdade.

O projeto Parcerias confirma os dados de outras pesquisas que têm mostrado que, entre adolescentes de todas as camadas de renda e de todas as regiões do país, é a família a principal responsável pela garantia de direitos e do bem-estar dos adolescentes. A maioria dos adolescentes vivia com as suas famílias na época em que cometeram atos infracionais e receberam a medida socioeducativa de internação. Esse dado contribui para o questionamento do mito de que os adolescentes infratores não têm vínculos familiares e de que a convivência familiar seria em si mesma um fator que evitaria o mundo da infração. Essas famílias foram historicamente culpabilizadas, desqualificadas, enfim consideradas incapazes de realizar a socialização dos seus filhos.

A nova formulação presente no ECA inclui a família na medida socioeducativa, pois envolve o adolescente e a família, tomando-a como corresponsável pelo cumprimento da medida e como parceira do Estado na gerência das ações de proteção dos adolescentes. Aqui encontramos outro antagonismo: as famílias são tão tuteladas quanto os seus filhos adolescentes, o que dificulta que elas possam alçar à condição de agentes socializadores competentes e autônomos. A convivência familiar é a um só tempo tratada como direito e dever, o que aponta para uma equação de difícil solução.

A autora conclui que, para que os adolescentes possam de fato alcançar plenamente a condição de sujeitos de direitos preconizada pelo ECA, é necessário que a sociedade e o Estado enfrentem as questões relacionadas aos direitos sociais da instituição familiar.

Em outra direção, Benedito Rodrigues dos Santos, em seu artigo “Vinte anos do ECA e as políticas para a infância e juventude”, faz uma retrospectiva das condições históricas e políticas nas quais o Estatuto da Criança

e do Adolescente foi elaborado e promulgado. O ECA tem sido considerado um ordenamento jurídico avançado, que define que crianças (pessoas entre zero e 12 anos) e adolescentes (13 a 18 anos) são sujeitos portadores de direitos específicos. As políticas públicas de educação, saúde e assistência deveriam garantir os direitos específicos preconizados pelo ECA.

O autor refere-se também ao debate realizado pelo Conselho da Juventude (Conjuv) a respeito da inclusão da faixa etária entre 14 e 18 anos na categoria juventude, como definida no anteprojeto de lei do Estatuto da Juventude, que prevê atribuições legais para o estabelecimento de normas gerais de política para a defesa dos direitos específicos do segmento da juventude.

Pode-se concluir que o ECA, que definiu crianças e adolescentes como pessoas portadoras de direitos, abriu a possibilidade da discussão dos jovens também como pessoas com direitos específicos, o que denota que essa categoria social passa a ser reconhecida também em termos legais nas suas particularidades.

Finalmente, Sônia M. Gomes Sousa, em seu artigo “Juventude, pesquisa e extensão: interfaces, diálogos e possibilidades”, relata a experiência de formação de profissionais de diversas áreas do conhecimento para o trabalho com os jovens desenvolvida pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. A formação desses profissionais é realizada nas dimensões da extensão, da pesquisa e do ensino, propiciando a articulação necessária entre a teoria e a prática, articulação esta promotora da transformação de ambas.

A autora também enfatiza a relação da PUC Goiás com os demais setores da sociedade civil organizada e as iniciativas públicas nos níveis municipal, estadual e federal que se dedicam às questões da juventude. As relações da universidade com esses setores estão baseadas no princípio de que o conhecimento produzido é um bem a ser socializado e compartilhado com toda a sociedade. Por outro lado, a inserção de estudantes, pesquisadores e professores da universidade nesses setores possibilita a renovação da própria universidade. As práticas da PUC Goiás destinadas aos jovens estão alicer-

çadas na compreensão de que estes são sujeitos ativos, portadores de direitos e capazes de serem parceiros nas ações propostas, o que significa que o trabalho é feito com os jovens e não para os jovens.

Considerações finais

Os artigos apresentados nesta coletânea têm como objeto de análise comum as juventudes contemporâneas, tema do próprio Jubra, apresentando uma diversidade significativa de temáticas analisadas, bem como enfoques teóricos os mais diversos, expressão da própria complexidade da questão das juventudes na sociedade brasileira. Como afirmamos anteriormente, o IV Jubra significou um importante fórum para a discussão e a circulação de investigações no campo das juventudes e esta coletânea pode ser vista como expressão das temáticas e abordagens que vêm sendo privilegiadas pelos pesquisadores brasileiros, contribuindo de alguma forma para a ampliação do campo de estudos das juventudes no Brasil.

A leitura dos artigos nos possibilita, no contexto da diversidade de temáticas e abordagens teóricas, pontuar algumas questões recorrentes, que podem sinalizar tendências comuns da própria realidade juvenil brasileira. Sabemos, de antemão, que esta é apenas uma das várias leituras possíveis de serem feitas. Não temos a pretensão de esgotá-la ou dar-lhe um caráter conclusivo.

Uma primeira questão, comum a boa parte dos artigos, refere-se à produção social dos jovens na sociedade contemporânea. Vários autores observam que as mudanças profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental interferem na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços, afetando diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações. As instituições classicamente responsáveis pela socialização, como a família, a escola e o trabalho, a mídia, dentre outros, vêm mudando de perfil, estrutura e também de funções, como assinalam vários destes artigos. Por conseguinte, os jovens da atual geração vêm se formando, se construindo como atores sociais em configurações muito diferentes das

gerações anteriores, numa mudança de tempos e espaços de socialização, que interfere diretamente nas maneiras como eles vivenciam um determinado modo de ser jovem, apontando para novas configurações sociais inclusive nas formas como se expressa a desigualdade social, presença marcante na sociedade brasileira. Tal constatação vem reforçar a importância de levarmos em conta, nas análises sobre as juventudes, o contexto mais amplo no qual se produzem socialmente, com todas as suas contradições, condição para uma compreensão mais qualificada desse segmento da população.

Em decorrência, é colocada em questão a própria compreensão da categoria juventude. Em vários dos artigos aqui apresentados foi muito comum a crítica às representações socialmente construídas sobre a juventude, seja reduzida a um momento de transição para a vida adulta, seja compreendida na ótica do problema ou mesmo limitada a uma faixa etária. Tais representações, para vários destes autores, terminam por interferir no desenho de políticas públicas ou na proposta de programas e projetos, além de gerar posturas equivocadas dos adultos na sua relação com os jovens, enfim, podem enviesar a compreensão dos jovens reais com os quais se lida ou que se pesquisam. Fica a recomendação básica da antropologia: *para compreender é necessário conhecer!*

A partir dessa crítica, foi comum a vários destes autores a constatação da juventude como uma categoria que não se reduz a uma faixa etária, mas que é socialmente construída e ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos, marcada pela diversidade nas condições sociais (origem de classe, por exemplo), culturais (etnias, identidades religiosas, valores etc.), de gênero e até mesmo geográficas, dentre outros aspectos. Além de ser marcada pela diversidade, a juventude pode ser entendida como uma categoria dinâmica, transformando-se à medida das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história, como vimos. A partir destas formulações, poderíamos nos arriscar a afirmar que, na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e sentem, segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem.

Outro aspecto reiterado por vários destes artigos foi a persistência de processos de reprodução da desigualdade social no Brasil. Apesar do reconhecimento dos avanços socioeconômicos significativos ocorridos na sociedade brasileira nos últimos anos, vários autores denunciam a presença de mecanismos, seja na escola, na família, no trabalho ou mesmo em programas e projetos sociais os mais diversos, de uma lógica baseada no “fazer mais com menos”, gerando ações “pobres para pobres”, marcadas pela precariedade. Fica evidente que grandes parcelas da juventude brasileira continuam sem acesso aos suportes materiais, simbólicos e afetivos necessários para uma inserção social mais digna, sendo a causa de conflitos e tensões, como a violência, por exemplo.

As análises que mencionam a questão da violência são um bom exemplo desse contexto, mas também a realidade de grande parte das famílias brasileiras que se veem responsabilizadas por garantir a reprodução dos seus membros, não contando com ações públicas que as possam “ajudar a se ajudar”. Criticam a visão na qual a família seja a única responsável por aquilo que se passa na vida dos jovens, principalmente os seus “descaminhos”. Nesse sentido, alguns artigos discutem a importância da corresponsabilidade da família com outras instituições como a escola, comunidade e o poder público na socialização dos jovens em todos os âmbitos da vida. Um bom exemplo é na questão da sexualidade, quando se afirma a necessidade de apoiar as famílias para que possam ensinar, proteger, tutelar, mas sem controlar ou reprimir os exercícios de sexualidade pelos jovens. Nesse sentido, é importante levar em conta a preocupação com o silêncio da grande maioria das escolas, nas quais não há uma ação sistemática e planejada para a discussão sobre a sexualidade e para o enfrentamento das desigualdades de gênero. Essa dimensão da corresponsabilidade é fundamental, principalmente se levarmos em conta a constatação de vários autores da centralidade da família para os jovens, contrariando a visão de senso comum de que as novas gerações estariam perdendo os vínculos familiares.

Outro aspecto diz respeito à participação sociopolítica dos jovens. Ao contrário das imagens socialmente produzidas, que retratam os jovens como apáticos ou hedonistas, alguns dos artigos nos trazem exemplos de mobilização e ações coletivas as mais diversas, como a luta pelo passe livre, presente em várias regiões brasileiras, ou mesmo o movimento LGBT, o qual vem produzindo novas identidades no campo dos conflitos e das negociações. Alguns dos artigos chamam a atenção para a necessidade de escuta e de envolvimento dos jovens nas ações públicas que lhes dizem respeito. Significa superar a compreensão da juventude como problema, que gera ações nas quais o jovem é visto como objeto de intervenção. Ao contrário, torna-se cada vez mais necessário apreender os jovens como sujeitos, capazes de agir e transformar sua realidade, tornando-os assim parceiros das ações propostas.

Estas considerações, dentre outras possíveis, apontam para questões teóricas e políticas importantes que revelam a riqueza dos textos desta coletânea. Esperamos que instiguem o leitor a se debruçar sobre os textos e também produzir suas próprias interpretações. Boa leitura.

Juarez Dayrell

Maria Ignez Costa Moreira

Márcia Stengel



A socialização da juventude
e os espaços institucionais



Adolescentes, jóvenes y socialización: entre resistencias, tensiones y emergencias

Marcelo Urresti

En el siguiente trabajo se presentan las líneas centrales de la experiencia juvenil –adolescente en su primera fase, propiamente juvenil en la segunda – y cómo se superponen en ella diversos agentes socializadores, subjetivadores y educativos que van moldeando a los actores sociales en las diversas fases de su formación.

La transición adolescente y juvenil se desarrolla en el juego que se produce entre las instituciones propias del mundo adulto – como la familia, la escuela, los medios de comunicación – y las instituciones propias del mundo de los jóvenes – donde se despliegan los grupos de pares, las culturas juveniles y más recientemente los ámbitos de encuentro e intercambio virtual surgidos de las tecnologías digitales de comunicación.

En nuestros días, muchos de los componentes que estructuran esa transición se ven alterados por factores novedosos que interfieren en los procesos de socialización y transmisión: por sólo nombrar algunos de ellos, un régimen de sexualidad cada vez más abierto y temprano, una cultura somática cada vez más autocentrada y libre, un conjunto de formas familiares que se alejan definitivamente de la familia tipo tradicional, formas de la autoridad adulta más centradas en la negociación que en la imposición, tasas de escolarización cada más amplias, formación escolar más extendida en el

tiempo, estabilización tardía de carreras laborales, formación de familias y filiación a edades mayores.

Estos cambios indican condiciones y estilos de maduración distintos: adolescencias más tempranas, juventudes más extendidas, relaciones intergeneracionales deslizantes y confusas. Al examen de esas condiciones cambiantes de la actualidad se dedica el presente artículo.

La gran transición -adolescente y juvenil- hacia la vida adulta

En las sociedades occidentales contemporáneas el largo período que lleva desde la infancia hasta la adultez, reconoce como mínimo dos segmentos bien diferenciados: la adolescencia y la juventud. Ambos segmentos distan de ser naturales: son contruidos social e históricamente y por lo tanto, cambian con las diversas circunstancias que registra la vida social. Si la sociedad que las incluye es relativamente homogénea, la experiencia de esa transición tenderá a ser similar para todos los miembros de cada generación, pero si no lo es, por ser muy desigual en términos socioeconómicos o porque las diferencias regionales o culturales son muy marcadas, habrá transiciones distintas que de acuerdo con las distancias existentes podrán ser incomparables entre sí. Esto significa que esos dos grandes períodos relativamente comunes para toda la población, pueden variar en las edades de entrada, permanencia y salida, pueden registrar ritmos de maduración muy disímiles y brindar experiencias formativas de muy diversa significación.

La adolescencia es la primera fase de esta transición y aparece en nuestras sociedades como un período de transición crítico, es decir, como una fase temporal signada por la desorientación y la búsqueda en el desarrollo de la subjetividad. Esta etapa cuenta con un inicio más o menos evidente fijado por la maduración sexual del cuerpo y un final un poco más borroso y discutible que se establece a partir de la configuración definitiva de la personalidad adulta (ERIKSON, 1973, 1987; BLOSS, 1974). Con la pubertad

se inicia un proceso complejo de construcción de una identidad sexual definida, una búsqueda de autonomía personal en el terreno de los valores y las preferencias y el inicio de la asunción de responsabilidades vinculadas con la reproducción material, la conquista del hogar propio y el establecimiento de la familia de destino. De modo tal que la adolescencia representa un período de maduración múltiple en el que se abandonan, no siempre sin dolor, las certezas y la heteronomía propias de la infancia y se inaugura una crisis de identidad temporaria – la adolescencia misma – que se resuelve con las nuevas certezas y obligaciones de la edad adulta. Se trata de una institución social porque, si bien se inicia con un proceso biológico – la pubertad – no se agota en él y depende de la influencia de los factores sociales que cambian con la cultura y las épocas.

Esta etapa a su vez se presenta como conflictiva y problemática en la medida en que el adolescente está obligado a dejar de ser niño, a crecer y a construir su espacio de autonomía (ABERASTURY, 1971; DOLTO, 1992). Muchos adolescentes admiten este mandato social con vocación positiva, pero hay otros que pueden tardar en madurar, no tener los instrumentos o el apoyo para encarar la nueva fase o, incluso, negarse a asumir las nuevas responsabilidades. Esto genera problemas complementarios a los que de por sí se producen en condiciones normales. En la mayoría de los casos, los adolescentes advierten importantes cambios en su cuerpo y su sexualidad y se encuentran desplazados respecto del sistema de coordenadas que los orientaron durante la niñez. La resolución del conflicto que genera el nuevo cuerpo, el manejo de las inquietudes que ocasiona la nueva sexualidad y la necesidad de reubicarse en el seno de la familia y el medio social inmediato, serán la base de la rearticulación de la personalidad adulta.

Con la adolescencia se abren espacios de conflicto intergeneracional en el interior de las familias, siempre renovados con la sucesiva entrada de cada niño en la pubertad. En ese proceso los adolescentes forjan cosmovisiones y valoraciones no necesariamente acordes con los mandatos de la tradición heredada, poniendo en cuestión su validez y su poder de obligar.

Familias y escuelas, ámbitos primordiales de la niñez mayoritaria, comienzan a compartir su espacio con otras dimensiones de la vida social en la que los adolescentes participan, expandiendo las redes de relaciones en las que actúan. Mientras transcurre el período, los adolescentes construyen también espacios “propios” en busca de una mayor independencia respecto de la mirada de sus mayores, generando mecanismos de identificación en los que se reconocen.

En este cuadro clásico de familia y escuela existe un factor desequilibrante que opera en la socialización de los adolescentes de modo diferencial: se trata del grupo de pares, un espacio propio, alejado temporalmente del control y la vigilancia de las autoridades familiares y escolares, autónomo respecto de prácticas y gustos predeterminados por el mundo adulto. Esos grupos de pares entonces, con sus preferencias y sus intercambios, su tendencia a la homogeneización y sus propios mecanismos de control, funcionan como agencias más o menos duraderas de socialización, alternativas respecto a la familia y la escuela, en ocasiones en competencia, en otras, en abierta contradicción con aquellas (PARSONS, 1959; WILLIS, 1981; DUBET; MARTUCELLI, 1998). El mundo de vida de los adolescentes es entonces un ámbito en el que se traban fuerzas socializadoras y subjetivadoras en pugna, donde el grupo de pares representa a la especificidad de los adolescentes en una confrontación con las fuerzas del mundo adulto. Estos grupos tienen características singulares y pueden orientar a sus miembros en direcciones muy diferentes según las apetencias y el clima impuesto en cada uno de ellos, por lo general dependiente de pactos informales sobre una microesfera de actitudes y valores compartidos que, al menos por un tiempo, son fielmente defendidos. Estos grupos definen espacios – territorios –, tiempos – rutinas – y prácticas – cuasi rituales –, en los que van construyendo un mundo compartido de experiencias que serán fundamentales para el resguardo de las identificaciones adolescentes más autónomas, distantes de la familia, de la escuela, pero también de la experiencia típica del desarrollo anterior como niños.

Los grupos de pares están conformados por lo general con una presencia marcada de miembros de la misma edad y género, aunque eso no excluye grupos mixtos o miembros notablemente mayores o menores siempre de manera poco frecuente. Estos grupos constituyen la primera ampliación de la red de relaciones en las que ingresan los adolescentes; son los grupos de amigos y amigas más cercanos, que se reúnen a pasar el tiempo, a escuchar música, compartir largas charlas, hacer deportes, planear salidas o recorrer espacios desconocidos. Se trata de verdaderas redes de contención afectiva y representan espacios de autonomía, búsqueda de independencia y circulación de información fundamental para la vida cercana: allí tienen lugar primeras conversaciones sobre el sexo, el amor y la amistad, los problemas con los estudios y la vocación o los conflictos con los padres, los intereses y los gustos, la música que se adoptará como propia, la forma de presentarse ante los demás, la vestimenta y el habla y, con esas operaciones, el descubrimiento progresivo de los otros en tanto que actores sociales diferenciados, lo que posibilita una toma de conciencia sobre el lugar que se ocupa en la escala social. Es decir que se trata de verdaderos laboratorios de actividad simbólica en los que se percibe, se evalúa y se practica conscientemente la diferenciación social: en ellos se construye el primer “nosotros” con el que los sujetos se identifican más allá de su familia de origen y los ámbitos de pertenencia heredados (KRAUSKOPF, 2000; URRESTI 2002).

De este modo, los adolescentes van pasando de la dependencia familiar, en términos de valores, gustos y preferencias, a una autonomía personal más amplia. Esto se expresa en crisis personales, crisis familiares y conflictividad en las instituciones escolares: la adolescencia es la edad del descubrimiento de la arbitrariedad del mundo social – en definitiva, el mundo de los adultos – lo que conduce a rechazos, oposiciones e intentos de renovación, pero también a deserciones, abandonos y silencios prolongados. Esta razón es la que lleva a considerar simultáneamente a la adolescencia como una edad crítica y utópica, casi romántica, pero también abúlica, desinteresada y ensimismada. En este sentido, los consumos cul-

turales de los adolescentes suelen enmarcar dichas búsquedas, ofreciendo repertorios de símbolos que permiten la apropiación personal y la identificación grupal, pues funcionan como interpeladores activos en el proceso de construcción de las identidades. Los estímulos de la época a su vez impactan en ellos con especial fuerza, en la medida en que, por el hecho de encontrarse en un mundo nuevo, sin la historia que pesa sobre los adultos, los adolescentes interpretan el presente con un sentido diferente, con los ojos abiertos y atentos del recién llegado. Podría decirse incluso que habitan en otro mundo, relativamente alejado del de sus propios padres y las generaciones que los preceden, lo que constituye su especificidad como actores históricos: se socializan y se subjetivan en un mundo en el que ellos mismos, en tanto que proyectos, están aún por realizarse.

A medida que se avanza en este proceso de autonomización, se va dejando atrás la crisis típicamente adolescente y se va iniciando una nueva fase que se identifica como juventud y que supone un conjunto de vías por las que se completa la transición hacia la adultez. La juventud sería entonces un período de la vida en el que cierto segmento de la población llegado a la madurez psicosexual, los jóvenes, adoptan progresivamente los atributos por los que van a ser identificados como adultos. En dicho proceso van describiendo una serie de secuencias estadísticamente típicas por las cuales van pasando de los estudios al trabajo, de la dependencia económica familiar a la autonomía económica, del hogar familiar al hogar propio, del amor adolescente a la constitución de una pareja estable y con el tiempo, de ocupar la posición de hijos e hijas a ocupar la posición de padres y madres. Como dijimos, se trata de trayectorias frecuentes, que pueden variar en duración e intensidad de acuerdo con el sector social y las posibilidades de cada familia e individuo, pero que describen un panorama más o menos estable en términos genéricos.

A este proceso se lo conoce como moratoria social (ERIKSON, 1974; BRASLAVSKY, 1989). Con esta categoría se hace alusión a un tiempo de mora, juego en sentido genérico, experimentación y aprendizaje para

la vida futura, en el que se encontraría el segmento de la población conocido como jóvenes, una invención relativamente reciente en el tiempo, que se remonta a la modernidad consolidada y a niveles de bienestar material suficientes como para permitir que ese segmento de la población pueda alejarse por un tiempo de las obligaciones de la reproducción material inmediata del conjunto. En sociedades como la nuestras, en las que la diversificación y autonomización de las esferas las vuelve cada vez más complejas, donde prácticamente se produce la coexistencia de distintas sociedades en el seno de una misma sociedad, aparecen múltiples posibilidades y ritmos de transición hacia la vida adulta, lo que va llevando a los partidarios de este planteo a hablar de juventudes en plural antes que de juventud: concretamente hablando, en sociedades fuertemente divididas en clases, habrá distintos tipos de maduración social, más o menos aceleradas según las presiones materiales que los diversos sectores padezcan, con importantes variaciones en las vías de transición a la adultez.

Esto nos lleva a un punto de suma importancia: no todos los individuos que tienen la edad de ser jóvenes se encuentran, socialmente hablando, en la misma situación. No todos entran en la formación de las familias en la misma edad, ni tienen la misma presión económica por definirse laboralmente. Es decir que no todas las clases gozan de esta ventaja que produce la vida social actual, hecho que en su desigual distribución hace que haya clases con jóvenes – las medias y altas- y clases que no los tienen – como los sectores populares – o que por su corta estadía en la moratoria se tornan casi invisibles. Es claro que la maternidad y la paternidad adolescente, los cortes o la intermitente permanencia en el sistema educativo, la necesidad de trabajar a edades tempranas, producen entre los sectores populares una reducción evidente de la moratoria social, lo cual plantea el problema de que casi no hay juventud en los sectores populares o al menos, si se parte de estos indicadores que son las vías de transición, la juventud propiamente dicha existe casi exclusivamente en los sectores medios y altos. Es evidente que hay un modelo dominante de juventud que se recorta sobre las posibilidades y

la imagen de una clase o de un conjunto de clases que disfruta de privilegios y que excluye a los miembros de otras clases que no acceden a la moratoria social y quemán rápidamente las etapas que los depositan en la vida adulta.

Pero la juventud, además de un período de moratoria social y preparación para la vida adulta, es un modo de estar en el mundo con una memoria relativamente más breve que la de un adulto y con la percepción concomitante de una lejanía mayor con respecto a la muerte. Esta condición existencial nos habla de un modo de situarse en la vida, en la que ésta aparece como corta, inaugural y en proceso de desenvolvimiento. En este sentido, distintas experiencias posibles de moratoria social agotada o no por las presiones del medio social circundante, tienen como base esta situación previa vinculada con la temporalidad misma, algo que más allá de las vías de transición a la adultez definen a la juventud más allá de la clase social.

En este contexto, al que en otro lugar llamamos moratoria vital (MARGULIS; URRESTI, 1996, 1998), la experiencia juvenil se caracteriza por una situación temporal de apertura en la que los cursos de vida no están decididos del todo y las promesas de futuro se insinúan plenas de virtualidad y potencia. Así, la característica que define a la experiencia juvenil en comparación con la de los adultos es el mayor tiempo disponible de juego y su correlativo conjunto menor de compromisos asumidos, por lo que su modo de habitar el presente está menos determinado y condicionado por las decisiones previas, aún angostas y escasas, situación que se manifiesta en mayores grados de libertad. Esta condición de la experiencia existencial tan particular define a la juventud como un momento observable en todas las clases sociales, más allá de los recursos que se pueda disfrutar. Si bien es cierto que estas posibilidades son considerablemente más reducidas entre los jóvenes de sectores populares que entre los de los sectores medios y altos, también lo es que en comparación con los adultos y sin importar la clase, son mayores entre los jóvenes que entre las generaciones anteriores.

La juventud como moratoria vital es una condición fugitiva que se va agotando con el paso del tiempo y las sucesivas opciones realizadas y

omitidas y se ramifica en las series que definen cursos de vida y las historias personales que resultan del plegamiento del espacio social en su devenir, dejando como sedimento esa esfera interiorizada de compromisos, disposiciones y memoria en la que con el tiempo reconocemos a la subjetividad adulta. Por eso, la juventud es una condición inestable, llena de promesas, pero también de incertidumbres y temores, pues el futuro se presenta abierto y desdibujado. El proceso de maduración hacia la adultez supone, entre otras cosas, el progresivo paso de las promesas acompañadas de incertidumbre a la realización de los proyectos, lo que implica un descarte de promesas en favor de márgenes crecientes de solidez y seguridad. De modo que el adulto sería en promedio un sujeto que ha eliminado la angustia de la falta de seguridades, a cambio de una objetiva reducción de oportunidades.

La juventud como moratoria vital recupera la idea de la moratoria social y la complementa en un marco más amplio. Así, la juventud es período de gracia existencial y social, suspendido temporalmente, en el que comienzan a asumirse poco a poco los compromisos duraderos por los que cada sujeto va entrando en la vida adulta. Esas decisiones, a veces queridas a veces no, en ocasiones conscientes, en ocasiones inconscientes, tejen las tramas de contingencias que luego devienen necesidades y que a la larga constituyen verdaderos condicionamientos para las decisiones futuras. Esa suerte de cadenas que con cada decisión tomada en el presente recortan el espacio de lo posible en el futuro, acotándolo y dándole forma, tienen su grado cero en la juventud, que es el momento en el que comienzan a realizarse los proyectos. Ese reino ambiguo de incertidumbres y promesas virtualmente infinitas que supone la apertura y la moratoria vital y social es en parte limitado por los proyectos que se van realizando, por los logros parciales o exitosos que recortan la experiencia futura y que van dejando una estela de recuerdos por detrás. Cuando la memoria se acrecienta y el tiempo de experiencias se acumula, aunque no se completen las vías de acceso a la adultez, la juventud se achica inexorablemente y el nacimiento va quedando atrás, el mundo social ya no es tan nuevo y la redundancia se hace presente y esto, nuevamente, sin

que importe la clase social y las dos moratorias – vital y social – pueden no coincidir en su maduración, como ocurre en los sectores populares, o pueden agotarse simultáneamente, como sucede en los sectores medios y altos.

La transición actual, entre irrupciones y rearticulaciones

Tanto la adolescencia como la juventud entendidas como experiencias vitales se encuentran en un proceso de rearticulación significativo, producto de las relaciones que plantea la sociedad contemporánea. En efecto, se registra un conjunto de transformaciones recientes que impactan de manera directa en la estructuración de estas trayectorias. En primer lugar, el establecimiento de los límites – tanto iniciales como finales- en los que se reconoció a la adolescencia y la juventud pasan por un momento de redefinición: ya no es tan claro ni fijo el momento inicial de la adolescencia ubicado en una pubertad más o menos universal: al contrario, tiende a manifestarse cada vez más precozmente y de manera muy variable según los grupos sociales, producto de cambios en la alimentación y en la estimulación visual altamente sexualizada de los medios masivos actuales y de internet, de modo tal que la infancia y su período de latencia tienden a finalizar prematuramente, incluso entre chicos que no han entrado cabalmente en el período de la pubertad.

Por otro lado, en el otro extremo, son cada vez más las voces que discuten sobre la finalización de la adolescencia, su homogeneidad en el término y hasta incluso sobre si tiene un fin (LIPOVETSKY, 1982, 1996; DI SEGNI, 2004). En nuestros días se reconoce que de la definición normativa coincidente con el adulto típico, final del trayecto, se pasa a otras figuras más dispersas, múltiples y variables, como la de los adolescentes tardíos o incluso los “adultescentes”, con los que se menciona al proceso de estiramiento que sufre la adolescencia y la juventud normal, atravesadas por la extensión de los procesos de instrucción formal, la inestabilidad del empleo y de las carreras laborales, las dificultades para lograr la autonomía económica y el acceso a la vivienda propia, tópicos antes claramente identificables con el final de

la juventud (FEIXA, 1998; MARGULIS; URRESTI, 1994, 1998). Esto ha conducido a elevar la edad oficial de término de la adolescencia, como lo atestigua por ejemplo la OMS colocando el límite en los 25 años.

Este límite desdibujado es producido también por otros factores como el retraso en la edad de establecer parejas y convivencias más o menos duraderas, los problemas para admitir la responsabilidad de tener hijos y la resistencia que ello genera, pues habría un sector creciente de jóvenes y de adultos que se niegan a perder márgenes de libertad por la asunción de nuevos compromisos.

Uno de los grandes cambios culturales que afecta a las sociedades contemporáneas de los países más opulentos, consiste en la negativa, más o menos consciente según los casos, a asumir ese carácter cerrado que presenta la vida adulta para la mayoría de la población que se aproxima o ya se encuentra definitivamente en esa edad. Como vimos, los hijos se presentan como un obstáculo a la posibilidad de moverse y viajar, de cambiar de vivienda, lugar de residencia y empleo, elecciones que chocan con la idea de establecerse de manera duradera. La llamada juvenilización de la sociedad (MARGULIS; URRESTI, 1998; OBIOLS; DI SEGNI, 1998) se asocia fuertemente con ese lugar vacante del adulto, llamado a desarrollar otro tipo de rol y de estilo de acción, más vinculado con una estética y una experiencia juvenil: abierta, en cambio, provisoria, en proceso de construcción. Claro que ello se hace desde las seguridades relativas que otorga una buena inserción social, más probable en los adultos, y que aleja a los mismos de las incertidumbres típicas que aquejan al adolescente y al joven. La juvenilización es un síntoma de la vacuidad que la vida social plantea para cantidades crecientes de adultos que prefieren mantener la sensación de incompletad, como modo de experimentar la fuerza vital de la experiencia. De modo que el antiguo término de la adolescencia y la juventud se presenta más flexible y en proceso de reconstrucción.

Esto implica un reposicionamiento de los adultos que así tienden a comportarse según las pautas tradicionales de los adolescentes y los jóvenes,

hecho que plantea una alteración muy importante respecto a los modos vigentes de plantear la diferencia generacional, la transmisión educativa en términos de valores y la imposición de la autoridad. Los adultos alcanzados por la juvenilización se encuentran – al igual que los adolescentes que entran en relación con ellos – con conflictos desconocidos, con la consecuente desorientación que sufren y que generan. Este proceso ha llevado en extremo a plantear una sociedad de la adolescencia (LIPOVETSKY, 1998; DI SEGNI, 2004), en la que cada vez menos personas estarían dispuestas a asumir el rol adulto, deslegitimado entre otros factores por la insistencia de una cultura narcisista empeñada en glorificar al adolescente como modelo de belleza y de buena vida.

Pero este proceso, supone otras manifestaciones. El proceso de juvenilización no se centra exclusivamente en el cuerpo y la imagen, sino que también implica un estilo de vida cambiante e innovador por el cual los adultos contemporáneos procuran hacer nuevos proyectos allí donde los adultos del pasado tendían a aceptar como un destino sus decisiones previas. Los adultos actuales cambian de pareja con más frecuencia, buscan segundas oportunidades, conforman nuevos hogares. Estas búsquedas que en el extremo pueden conducir a la ya mencionada “adultescencia”, son un síntoma de los cambios sociales que alteran los grupos de edad. Este nuevo adulto no tradicional, reciclado, con ganas de renovarse es minoritario por el momento, pero se encuentra en crecimiento, especialmente entre los sectores urbanos medios y medios altos. Este adulto se aleja definitivamente del modelo tradicional, más rígido y autoritario, propicio para la oposición adolescente y define un terreno deslizante para los conflictos generacionales, la transgresión y los desafíos a la autoridad.

Este clima es el resultado exacerbado de una larga tendencia que se inicia en los años 60. En ese contexto, las nuevas generaciones cuestionaban a las anteriores, procurando estilos de vida diferentes y distantes de aquello que esas sociedades les destinaban. Buena parte de la llamada cultura juvenil es una reacción estetizada, con base en la música, el cine

y otras manifestaciones de las industrias culturales, de este conflicto que los jóvenes le plantean a las generaciones adultas de su momento (ROS-ZACK, 1973; MAFFI, 1974; MEAD, 1970). Allí, las nuevas camadas resisten entrar en la vida adulta definida por las culturas parentales vigentes, cuestionan la autoridad de los padres, muy anclada en la tradición y en una obediencia más o menos automatizada a los mandatos establecidos. Con esa oposición procuran nuevos caminos en la sexualidad y en el modo de vivir la corporalidad, en las maneras de presentarse ante los otros, en la conformación de los vínculos afectivos y las familias y, con el tiempo, en el modo de criar los hijos. Esto tuvo consecuencias marcadas respecto de la familia y de la escuela en su rol educativo: ambas fueron cuestionadas y, en algunos casos, incluso rechazadas por las corrientes más extremas que circulaban por esos años. Las culturas juveniles colocan a esas instituciones como máquinas autoritarias que se reproducen sin razón (CASULLO, 1983; BELTRÁN FUENTES, 1989). El rock, la poesía, el teatro, el cine y la literatura de esos años se vuelven muy críticos al respecto en un clima de antiautoritarismo generalizado en el que las generaciones jóvenes se lanzan a búsquedas persistentes de autonomía y de opciones crecientemente abiertas y alejadas de las heredadas (MONTELEONE, 1993; DE LA PUENTE, 1996; REGUILLO, 1991; URRESTI, 2000).

Una de las tendencias que se afianzan con ello es la apertura creciente a la diversidad y tolerancia en materia de convivencia y relación con los otros. Esta tendencia afecta especialmente la relación que se va a plantear con el tiempo entre los nuevos padres surgidos de esas generaciones y sus hijos: los padres que comienzan a tener hijos en la década del ochenta, son por lo general hijos de las culturas juveniles de los años sesenta y setenta, lo que significa que ya han entrado en contradicción con la cultura tradicional de sus propios padres y han optado por transmitir en su rol de educadores nuevos modelos, menos autoritarios y rígidos que los del pasado. Así, estos adultos responden a otros patrones, desarrollados en el marco cultural del proceso de juvenalización y de la influencia de las culturas juveniles. Por lo tanto, son otros adultos, más flexi-

bles, más plásticos y tolerantes, reacios al ejercicio duro de la autoridad, espontáneamente antiautoritarios y contrarios al castigo. Por lo general, mantienen sus gustos juveniles en música, en salidas, en estilo de vida, en indumentaria, con lo cual le plantean a los adolescentes y jóvenes actuales que son sus hijos, nuevos desafíos para la puesta en escena de la oposición generacional, pues el espacio que definen, surge de transgresiones previas en las que ha quedado reducido el margen de maniobra.

En esa situación los gestos de la transgresión juvenil entran en una suerte de doble vínculo: entre las transgresiones actuales hay hijos que se colocan en situaciones conservadoras y abreactivas, con incursiones en tradiciones y ortodoxias que sus padres no entienden ni comparten: para dar algunos ejemplos, casos de religiosidad marcada y radical en familias ateas o agnósticas, constitución de parejas formales y hasta célibes en hogares altamente liberales respecto del sexo, reglas rígidas en el ámbito de la alimentación, la nutrición o el deporte en familias de clima hedonista, embarazos precoces en familias que presionaron con la anticoncepción y el cuidado, o adolescentes que hartos del rock y del espíritu libertario de sus padres se abrazan a cualquier canción comercial o interprete de moda en las radios masivas. (URRESTI, 2009)

Del mismo modo, en este ambiente de acercamiento difuso, hay adolescentes que redoblan los gestos rupturistas de las culturas juveniles pioneras de sus padres, subiendo la apuesta en búsquedas estéticas y estilísticas extremas, con lo que se distinguen de la generación anterior, lo que en conjunto desemboca en la enorme proliferación de las culturas juveniles actuales, cada vez más variadas y corriendo aceleradamente en una fuga sin fin. Esta situación de renovación de rupturas produce la radicalización de las culturas juveniles, con la proliferación de estilos y una definitiva tribalización del conjunto, más allá de las grandes coincidencias que se observan en las mayorías moderadas. Con esta segunda forma de la transgresión se produce una explosión de subculturas minoritarias y en constante dispersión (URRESTI, 2009).

En términos evolutivos, el período actual describe una curva completamente heterogénea respecto de la etapa pionera: mientras las antiguas culturas juveniles tendían a ser generacionales y generalizantes, las actuales no interpelan al joven en general si no al joven especificado por estilo, con lo cual tienden a establecerse en nichos singulares. Mientras las antiguas culturas juveniles tendían a una internacionalización proveniente de la impronta de los jóvenes – y los mercados – de los países centrales, las actuales surgen de enmarañados procesos de intercambio en los que se afianzan los flujos de mensajes y estilos en coordenadas periferia–periferia, periferia–centro y, sin que desaparezcan, centro–periferia, aunque reconociendo la transformación de ese centro como un núcleo alternativo y descentrado de su sociedad de origen. Las nuevas culturas juveniles tienden en conjunto hacia una proliferación de formas y de estilos que fragmenta el espacio cultural y rompe con la lógica uniformizante de las antiguas: lo alternativo, lo minoritario y lo disperso tienden a ganar en relieve con mucha mayor fuerza que en épocas anteriores (POLHEMUS, 1994; URRESTI, 2008, 2009).

En este contexto, las nuevas tecnologías de la comunicación, y especialmente, del universo hipertextual de Internet completan el cuadro de la diversidad y la dispersión crecientes. Estas herramientas son vehículos formidables para la comunicación y la búsqueda de información en las direcciones más insospechadas, lo que acrecienta los apetitos singulares y la pluralidad resultante en el conjunto de las nuevas culturas juveniles. Estas tecnologías funcionan como un catalizador eficaz de las microculturas juveniles aludidas, de origen siempre local y vocación translocalizada. La información que para las culturas juveniles antiguas era casi imposible de localizar por fuera de los medios masivos de comunicación o del mercado y las industrias culturales, está hoy en día disponible en cualquier computadora con acceso a la red para cualquiera que se proponga buscarla. Los foros de los temas más diversos están en desarrollo permanente y se asemejan a los nichos que hemos descripto. Esos nichos hoy pueden ser fácilmente globales, aunque se desarrollen en la computadora situada en la habitación de los adolescentes y jóvenes de las clases medias o en

la máquina que se alquila por horas en un cibercafé de la periferia. Esto nos habla de una nueva red de multiplicación de contenidos, donde operan modelos hipertextuales de comunicación, no lineales, complejos y con múltiples posibilidades, si los comparamos con las formas comunicacionales analógicas previas, intensas como experiencia aunque rudimentarias e insoslayablemente monótonas. Las culturas juveniles de la actualidad ganan así en autonomía, en la medida en que circulan completamente adaptadas a la demanda, arrojando como resultado un mapa de variedad en crecimiento, puntillismo y fragmentación impensables en el modelo anterior (URRESTI, 2008; BALARDINI, 2004; MORDUCHOWICZ, 2008; SOLÉ BLANCH, 2006).

La tensión entre socialización, subjetivación e instituciones escolares

En este contexto general el rol de las instituciones socializadoras y educativas se rearticula radicalmente. En primer lugar con una crisis que según algunas voces plantea directamente el fin de la transmisión intergeneracional (TEDESCO, 2000, 2007; SIMONE, 2000; y con algunas variantes DI SEGNI, 2004) y por lo tanto el fin de la escuela como institución socializadora y encargada de distribuir conocimientos comunes. Si partimos del hecho de que la familia y los adultos se han corrido del lugar tradicional de autoridad y se encuentran en una cierta paridad respecto de los hijos, que de este modo han ganado en fuerza y en capacidad de negociación y hasta de imposición en ciertas decisiones que los implican directamente, hay que admitir que la capacidad socializadora de esas instancias se encuentra seriamente debilitada, especialmente si se las compara con las mismas instituciones unos años atrás. Asimismo, si la socialización primaria – que es la educación que imparte la familia – es la base sobre la cual luego se monta la socialización secundaria – que es la que corresponde a la escuela-, en circunstancias de debilitamiento de las generaciones mayores, la transmisión de contenidos tenderá a perder arraigo y eficacia.

Si la socialización familiar se debilita, la escuela tampoco puede reemplazarla, primero porque no es su función, segundo porque si lo hace no va a tardar en despertar la oposición de padres que rechazaron la socialización dura y prefirieron otros modelos menos cruentos e impositivos y, tercero, porque la escuela no puede ser en términos de valores más estricta que la familia, al menos no puede serlo con capacidad de incorporación real y comprobable. Si una familia es más laxa en el ejercicio de la autoridad que una escuela, es altamente probable que la escuela se encuentre con un escollo importante cuando trate de limitar a un adolescente que fuera de ella goza de libertades más amplias concedidas por sus padres. Y más aún, no es improbable que toda la familia entre en conflicto con la institución escolar si percibe la limitación como algo arbitrario y poco justificado. En el mejor de los casos puede suceder que conductas que son relativamente aceptables fuera de la escuela, no pasen sus fronteras y se mantengan al margen, con la escuela como ámbito “liberado”. En estos casos particulares, como sucede con las armas (DUTZCHATSKY; COREA, 2002) o con los celulares (BACHER, 2009), que son mucho menos ofensivos, hay una aceptación relativa en ambos lados de la frontera de lo que se puede y no se puede hacer, lo que conviene y no conviene hacer en un ámbito o el otro, pero está claro que la escuela no puede imponer el punto de vista propio, sus valores o ideales por fuera de su jurisdicción, en un contexto que la ha superado y que eventualmente la respeta como si fuera una isla y no una matriz ejemplar de producción de convivencia y virtud pública. Allí, la competencia del medio, la cotidianeidad de las familias y las actividades predominantes en un lugar determinado, tienden a llevar la voz cantante cuando se trata de definir lo que es lo correcto y conveniente en términos genéricos.

En una situación semejante, con padres y escuelas debilitadas, los grupos de pares y los adolescentes mismos ganan en fuerza y en capacidad de socialización horizontal. Esta condición es la que permite plantear la hipótesis de una creciente autosocialización por parte de las generaciones jóvenes, cada vez más autónomas si las comparamos con las de tiempos pasados. Si las indus-

trias culturales, los medios audiovisuales y las tecnologías digitales de la comunicación facilitan el acceso a voces múltiples, fuentes de información virtualmente infinitas, multiplicación creciente de contactos entre pares, grupos de pertenencia y grupos de referencia cada vez más amplios y ubicuos, también es claro que el conjunto de los repertorios que permiten construir mundos propios, identidades compartidas, grupos y colectivos centrados en la generación a la que se pertenece, pero también una imagen de la realidad y una opinión general sobre el lugar que como sujeto se tiene en la historia, es evidente que los adolescentes cuentan cada vez con más elementos que les ayudan a independizarse de la opinión y el parecer de los adultos con los que interactúan. Se trata de la otra cara de la pérdida de autoridad de las generaciones mayores: un equiparamiento en las condiciones de información/formación, con la consecuente reducción de las asimetrías.

Los medios masivos de comunicación, pero especialmente el universo hipertextual en expansión que es la red de redes, adquieren una presencia multiplicada entre los canales de transmisión de información y aunque no sean educativos en el sentido estricto del término, son ampliamente socializadores y subjetivadores con la eficacia comunicativa y preformativa que cabe esperar de ellos, lo que representa un caudal de imposición de enorme capacidad, que no siempre está de acuerdo con lo que las familias o el sistema educativo intentan transmitir (BACHER, 2009; MARTÍN-BARBERO, 2008; URRESTI 2008). De este modo, si pensamos en la fuerza relativa que adquieren los grupos de pares y el conjunto de apelaciones que suministran los diversos medios y redes de comunicación, las opciones que tienen las generaciones menores para elegir sus gustos y preferencias, sus repertorios de representaciones, retratos y relatos, la autosocialización deja de ser un tópico de la ciencia ficción social o de las profecías más o menos lejanas de algunos autores como Margaret Mead (1970) para convertirse en una realidad crecientemente palpable en la que se desenvuelven progresivamente los jóvenes y los adolescentes de nuestra actualidad. Partiendo de esta hipótesis, la escuela puede terminar funcionando en algunos casos extremos aunque

perfectamente posibles como un mero contenedor en el que se encuentran ciertos grupos de pares que tienen la capacidad de articular su mundo de vida cotidiana más allá y más acá de los límites de la institución. Esos grupos a su vez, cuando interactúan sobre temas que les interesan, utilizan su tiempo en búsquedas absolutamente personales o puntuales -si son grupales- fuera o incluso dentro de la institución a la que le responden con meros formalismos y atención flotante y dispersa, mientras se dedican con intensidad mayor a las cuestiones que los mueven e identifican con fuerza convocante.

Esta pérdida de interés que en muchos casos afecta a la escuela no es independiente de su reciente debilitamiento en el terreno de garantizar una inclusión laboral y social mejor, hecho que se ve dolorosamente magnificado cuando ni los que cumplen con ella y sus mandatos logran ascenso social en todos los casos, ni los que no cumplen en absoluto se quedan necesariamente afuera también en todos los casos. La inclusión y el ascenso social no están emparentados con una educación más persistente, duradera, intensa o de calidad superior. En un contexto social en el que se registran números crecientes de trabajos inestables, precarios y de duración inferior a los de épocas recientes, la escuela no puede salir indemne y sin manchas (FILMUS, 1999; LÓPEZ, 2005; SALVIA, 2000, 2008; URRESTI, 2000). Que la desarticulación del trabajo protegido y decente tienda a ser la característica central del mercado laboral y en especial, el que se destina a los jóvenes, conduce a entender la condición juvenil como una condición precaria y poblada por incertidumbres que se prolongan en el tiempo, lo cual obliga a estabilizar cada vez más tarde las trayectorias posibles en este juego. Así, un poderoso dador de sentido externo a la educación, como fue tradicionalmente el mundo del trabajo, se difumina con la consiguiente pérdida de sentido de la institución escolar en sí misma, para las autoridades y los docentes, pero especialmente para los adolescentes y sus familias, que como vimos pueden entrar en conflicto con la escuela, una institución en la que se registra una confianza cada vez menor, algo que se acrecienta especialmente entre los sectores trabajadores y populares marginados de los circuitos laborales.

El rol de la escuela y la educación respecto del trabajo ha perdido su aura como elemento suficiente para impulsar el ascenso social de un sujeto o una familia y como se sabe, no es por razones educativas, curriculares o pedagógicas, sino por el desarrollo mismo de un mercado laboral que se precariza incluso cuando la economía logra altas tasas de actividad y crecimiento. (SALVIA *et al.*, 2008) El conjunto de valores tradicionalmente implícitos que hicieron de la experiencia escolar una preparación para el trabajo, esa cultura común basada en el esfuerzo, el sacrificio y la inversión, pasan por una reestructuración de la que no se saben todavía sus consecuencias, aunque haya acuerdos sobre el debilitamiento de su validez. La llamada ética del trabajo se encuentra en competencia con una estética del consumo (BAUMAN, 1999, 2004; SENNETT, 2000) lo que participa seriamente en el desplazamiento del capitalismo de producción keynesiano, hacia un capitalismo de consumo poskeynesiano, en el que el factor trabajo pierde peso a favor del factor consumo. Este cambio rompe con los pactos de disciplinamiento por un lado, pero también con la obligación mutua de responder a las exigencias del sector trabajo comprometido con el proceso (SENNETT, 2000; CASTEL, 1997); el consumo en cambio, no tiene requisitos, no necesita capacidades más allá del poder de compra, no se compromete con una moral específica, ni procura una disciplina aceptada. El consumo aunque pueda depender en parte del trabajo – si se lo toma como fuente de ingresos –, también puede reproducirse por fuera de él y no exige mayores mecanismos de distribución que la estructura de las oportunidades o la lógica del cazador (MERKLEN, 2005; URRESTI, 2006). En este sentido, puede desligarse del trabajo y el mérito, y replegarse en la mera oportunidad y su aprovechamiento. Se trata de una dura lección educativa que la economía despliega todo el tiempo y que educa sin proponérselo. En este juego, la escuela se ve débil, antigua, meritocrática y disciplinaria, en un mundo mucho más flexible y cruel, que sin embargo se impone con una renovada eficacia entre las generaciones más jóvenes, pero también entre sus padres y las familias en que se encuentran, con lo cual el problema es mayor (FIZÉ, 2001; MARTÍN-BARBERO, 2008).

En las sociedades de la periferia continuamos viviendo en un espacio social en el que el estado se ha corrido del centro, con la entrada fuertemente conquistadora del mercado, un interpelador que como hemos visto es potente en el caso de las generaciones menores y se afianza con el hiperconsumo. En sociedades donde los recursos son escasos o están distribuidos de maneras muy desiguales, las posibilidades objetivas de los distintos tipos de adolescentes y de jóvenes de insertarse en el futuro, tenderán a ser tan disímiles como los recursos materiales, afectivos, didácticos y de apoyo exterior con los que puedan contar. Como se ha comprobado innumerables veces, un adolescente solo, expuesto a un ambiente violento, recibido por una institución educativa que lo ignora o que lo subsume con distancia en una categoría general e impersonal, transitará por sus nuevas incertidumbres con la inseguridad que le imprime la vida precaria que le ofrece su medio. Otro adolescente, protegido, escuchado, con espacios verdes para hacer deportes, alimentado con las mejores ideas e intervenciones pedagógicas de sus adultos cercanos, tenderá a desarrollar otras competencias para el futuro. En ese juego, las instituciones educativas segmentan por segunda vez aquello que el sistema social ha segmentado previamente, lo que coloca el problema en el terreno de la distribución de los recursos de todo tipo con los que se edifica una sociedad.

Asimismo, en sociedades que tienden a sustentar su organización sobre la base estratégica del conocimiento aplicado, la escuela puede ganar en relieve estratégico en la medida en que es la llave de acceso a ese primer escalón formativo del que provendrán los otros posteriores en el tiempo. La mala noticia es que en nuestras sociedades este recurso, las posibilidades de aprendizajes significativos y eficaces para la inclusión en circuitos productivos de trabajos decentes, se distribuye de manera muy desigual y llega a un segmento minoritario de la población. Una buena formación de calidad se logra recién en la universidad y esa meta suele estar muy lejana para la mayoría, especialmente en sociedades segmentadas. Es por ello que hay que repensar el rol del mercado laboral y sus posibilidades, con el fin de recolocar

las instituciones educativas medias en un contexto en el que recobren parte de la eficacia perdida como transmisoras. Eso tendrá sin dudas un horizonte que es insuperable, el del debilitamiento sin retorno de la autoridad de los adultos sobre las generaciones menores, pero el mínimo común a lograr debe ser planteado y evaluado para dotar de nuevo sentido a las instituciones escolares, que como vimos también están perdiendo fuerza. Si eso sucede, la adolescencia y la juventud serán el escenario de experiencias formativas ricas, de proyectos reales de inserción futura, probablemente venturosos si se suman a la potencia autosocializadora de la que los jóvenes gozan en nuestros días. Lo que sí es cierto por el momento, es que mientras esos factores no se distribuyan, si esos apoyos fundamentales para el desarrollo personal, grupal y generacional se escatiman, para lo cual no se puede pensar en otra herramienta que la del estado, es altamente improbable que en ese terreno podamos esperar el éxito.

Referencias

- AAVV. *Viviendo a toda, jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Universidad Central / Diuc/Siglo del Hombre, 1998.
- ABERASTURY, Arminda *et al.* *Adolescencia*. Buenos Aires: Kargieman, 1971.
- ALTAMIRANO, Carlos (Comp.). *Términos críticos*: Diccionario de términos de sociología de la cultura y análisis cultural. Buenos Aires: Paidós, 2003.
- ARIOVICH, Laura; PARISOW, Javier; VARELA, Alejandro. Juegos en el shopping-center. In: MARGULIS, Mario *et al.* *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos, 1996.
- ARIZAGA, Cecilia. Ciudad y usos del espacio en los jóvenes. In: WORTMAN, Ana. *Pensar las clases medias*. Consumos culturales y estilos de vida urbanos en la Argentina de los noventa. La Crujía, Buenos Aires, 2003.
- BACHER, Silvia. *Tatuados por los medios*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- BALARDINI, Sergio. De dejáis y ciberchabones. Subjetividades juveniles y tecnocultura. *Jóvenes, Revista sobre estudios de Juventud*, Mexico, Edición 8, n. 20, ene./jun. 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: FCE, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE, 2005.
- BELTRÁN FUENTES, Alfredo. *La ideología antiautoritaria del rock nacional*. Buenos Aires: Ceal, 1989.
- BLOSS, Peter. *Los comienzos de la adolescencia*. Buenos Aires: Amorrortu, 1973.
- BRASLAVSKY, Cecilia. *La juventud Argentina*: informe de situación. Buenos Aires: Ceal, 1989.
- BUCKINGHAM, D. *Reading audiences: young people and the media*. Manchester: Manchester University Press, 1993.

- BURBULES, N.; CALLISTER, T. *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica, 2008.
- CASTEL, Robert. *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós, 1997.
- CASULLO, Nicolás. Argentina: el rock en la sociedad política. *Comunicación y cultura*, México, n. 12, ago.1984.
- CATTARUZZA, Alejandro. El mundo por hacer. Una propuesta para el análisis de la cultura juvenil en la Argentina de los años sesenta. *Entrepasados*, Buenos Aires, año 6, n. 13, 1997.
- DE LA PUENTE, Eduardo; QUINTANA, Darío. *Todo vale: antología analizada de la poesía rock argentina desde 1965*. Buenos Aires: Distal, 1996.
- DI SEGNI, Silvia. *Adultos en crisis, jóvenes a la deriva*. Buenos Aires: Noveduc, 2004.
- DOLTO, Françoise. *La causa de los adolescentes*. México: Seix Barral, 1992.
- DUBET, F.; MARTUCELLI, D. *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada, 1998.
- DUTZCAHTSKY, S.; COREA, S. *Chicos en banda*. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- ERIKSON, Erik. *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós, 1974.
- ERIKSON, Erik. *Sociedad y adolescencia*. México: Siglo XXI, 1987.
- FEIXA PAMPOLS, Carles. De las culturas juveniles al estilo. *Nueva antropología*, México, v. 15, n. 50, oct. 1996.
- FEIXA PAMPOLS, Carles. *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel, 1998.
- FILMUS, Daniel. *Los noventa: Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires: Eudeba, 1999.
- FIZE, Michel. *¿Adolescencia en crisis? Por el derecho al reconocimiento social*. México: Siglo XXI, 2001.
- HEBDIGE, Dick. *Subculture: the meaning of the style*. London: Routledge, 1977.
- HOBSBAWN, Eric. *Historia del Siglo XX*. Barcelona: Crítica, 1995.
- KRAUSKOPF, Dina. *Adolescencia y educación*. San José de Costa Rica: Eunod, 2000.
- LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean Claude (Ed.). *Historia de los jóvenes*. Madrid: Taurus, 1996.
- LIPOVETSKY, Gilles. *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama, 1982.
- LIPOVETSKY, Gilles. *Tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama, 1998.
- LÓPEZ, Néstor. *Equidad educativa y desigualdad social: Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IIPE-Unesco, 2005.
- MAFFESOLI, Michel. *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icaria, 1990.
- MAFFI, Mario. *La cultura underground*. Barcelona: Anagrama, 1975.
- MARGULIS, M.; URRESTI, M. La construcción social de la noción de juventud. In: AAVV. *Viviendo a toda*. Bogotá: Universidad Central/Diuc/Siglo del Hombre, 1998.
- MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, Mario *et al. La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos, 1996.
- MARGULIS, Mario *et al. La cultura de la noche: La vida nocturna de los jóvenes en la ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Espasa Calpe, 1994.
- MARGULIS, Mario. *Juventud, cultura y sexualidad: La dimensión cultural de la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires*. Buenos Aires: Biblos, 2003.
- MARTÍN BARBERO, Jesús. Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad. In: AAVV. *Viviendo a toda*. Bogotá: Universidad Central/Diuc/Siglo del Hombre, 1998.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad. In: TENTI FANFANI, Emilio (Comp.). *Nuevos temas en la agenda de la política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

- MEAD, Margaret. *Cultura y compromiso*. Buenos Aires: Granica, 1970.
- MERKLEN, Denis. *Pobres ciudadanos: las clases populares en la era democrática* (Argentina, 1983-2003). Buenos Aires: Gorla, 2005.
- MONTELEONE, Jorge. Cuerpo constelado. Sobre la poesía del rock argentino. *Cuadernos Hispanoamericanos*, Madrid, n. 517-519, Jul./Sep. 1993.
- MORDUCHOWICZ, Roxana. *La generación multimedia: Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- OBOLS, Guillermo; DI SEGNI, Silvia. *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Buenos Aires: Kapelusz, 1998.
- PARSONS, Talcott. Class as a social system. *Harvard Educational Review*, Fall, v. 29, n. 4, 1959.
- POLHEMUS, Ted. *Street styles*. London: Thames and Hudson, 1994.
- REGUILLO, Rossana. *En la calle otra vez: Las bandas: identidad urbana y usos de la comunicación*. Guadalajara: Iteso, 1991.
- ROSZACK, Theodor. *El nacimiento de una contracultura*. Barcelona: Kairós, 1973.
- SALVIA, Agustín. Una generación perdida: los jóvenes excluidos en los noventa. *Mayo: Revista de estudios de juventud*, Buenos Aires, año 1, n. 1, Buenos Aires, 2000.
- SALVIA, Agustín. *Jóvenes promesas: Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2008.
- SENETT, Richard. *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama, 2000.
- SIDICARO, Ricardo; TENTI, Emilio (Comp.). *La Argentina de los jóvenes: Entre la indiferencia y la indignación*. Buenos Aires: Unicef/Losada, 1998.
- SIMONE, Raffaele. *La tercera fase: Formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid: Taurus, 2000.
- SOLÉ BLANCH, Jordi. Microculturas juveniles y nihilismos virtuales. *Revista Textos de la Cibersociedad*, n. 9. Disponible em: <http://www.cibersociedad.net/textos/articulo.php?art=98>. Acceso em: 25 mar. 2006
- TEDESCO, Juan Carlos. Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo. *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, año 12, n. 26, jul. 2003.
- TEDESCO, Juan Carlos. *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: FCE, 2009.
- TENTI, Emilio. Notas sobre la escuela y los modos de producción de hegemonía. *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, año 12, n. 26, Julio de 2003.
- URRESTI, Marcelo (Ed.). *Ciberculturas juveniles: los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de internet*. Buenos Aires: La crujía, 2008.
- URRESTI, Marcelo. Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad. *Revista Encrucijadas UBA 2000*, Revista de la Universidad de Buenos Aires, Nueva Época, año 2, n. 6, feb. 2002.
- URRESTI, Marcelo. Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. In: TENTI FANFANI, Emilio (Ed.). *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires: Losada, 2000.
- URRESTI, Marcelo. Las nuevas culturas juveniles: diversidad, tribalización y nuevas formas de conflicto generacional. In: VITARELLI, Marcelo; CONCA, Adriana Tessio (Comp.). *Juventud y educación: Aportes de la investigación y perspectivas de acción*. Córdoba: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba, 2009.
- URRESTI, Marcelo. Jóvenes de sectores populares: vulnerabilidad, exclusión, reacciones y resistencias. *Río Revuelto*, Rosario, n. 1, ene. 2006.
- URRESTI, Marcelo. Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar. In: TENTI FANFANI, Emilio (Comp.). *Nuevos temas en la agenda de la política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.
- WILLIS, Paul. *Learning to Labor*. New York: Columbia University Press, 1981.

Sociabilidade juvenil, mídias e outras formas de controle social

Maria da Graça Jacintho Setton

O trabalho do cientista social é próximo ao do artesão. Demanda tempo, abstração e contemplação. A construção dos nexos entre as partes aparentemente díspares e distantes exige um olhar atento, uma perspectiva com foco. No caso específico da sociologia, a complexidade derivada da diversidade das dimensões estruturais e simbólicas do mundo social torna-se por vezes obscura em função dos imponderáveis da ação e da criação dos sentidos dos sujeitos sociais.

Dessa forma, a primeira tarefa que se impõe àquele que se propõe a dissertar sobre algum aspecto de um fenômeno social, como, por exemplo, a sociabilidade do jovem, é tentar tal como um artista sensibilizar seu receptor por meio de mediações estéticas e conceituais. Isto é, a partir de inquietações e/ou de estímulos prévios, apropriar-se de conhecimentos já levantados e através deles reconstruí-los, a fim de torná-los inteligíveis do ponto de vista da teoria científica.

O compromisso aqui é com a sociologia e a partir dela será desenvolvida uma narrativa sobre o tema “Culturas e sociabilidades juvenis, mídia e consumo”. Apoiando-se em uma perspectiva relacional de análise, trabalhar-se-á com a intenção de indicar aspectos importantes que a bibliografia recente vem se debruçando sobre o problema em questão.

Assim, servirão de base algumas noções já concebidas acerca das instituições socializadoras família e escola, a fim de tecer possíveis desdobramentos, relacionando-as com a importância das mídias no consumo e na formação da sociabilidade jovem (SETTON, 2002, 2005).

Julga-se que metodologicamente a socialização do jovem e, como decorrência, sua sociabilidade entre os pares e com as mídias deve ser compreendida a partir de uma perspectiva dialética e, notadamente, com o apoio do conceito forjado por Marcel Mauss – o conceito de *fenômeno social total* (SETTON, 2009b). Trabalhando em tempo integral com as relações de interdependência entre as matrizes de cultura, família, religião, escola, mídia e agora acrescentando as formas de socialização entre os pares, a hipótese de circunscrever os processos socializadores a partir desse conceito parece ser a forma mais adequada, pois ele permite ver os processos sociais vividos pelos jovens em todas as dimensões, ou seja, a dimensão econômica, política, religiosa, cultural, moral e estética, entre outras. Além disso, o conceito de *fenômeno social total* permite ver o processo socializador como uma negociação contínua, uma via de mão dupla, em que a participação do jovem e as instituições sociais mantêm tensas e intensas relações simbólicas de reciprocidade.

Vale salientar que não se trata de um exercício de erudição acadêmica, mas de uma construção reflexiva que ajuda também a circunscrever as instâncias de socialização numa perspectiva relacional tendo como eixo central a participação do jovem em seu processo educativo. Mais do que isso, leva a pensar essas instâncias responsáveis pela formação de um *habitus*, sistema de disposições, tal como apontado por Pierre Bourdieu. No entanto, diferente das colocações desse autor, é realçado o processo de socialização das formações atuais como sendo um espaço plural de múltiplas referências identitárias. Ou seja, a modernidade caracteriza-se por oferecer um ambiente social em que o jovem encontra condições de forjar um sistema de referências que mescle as influências familiar, escolar e midiática (entre outras), um sistema de esquemas coerente, no entanto, híbrido e fragmentado. Em-

bora se saiba que no contexto moderno cada uma das instâncias formadoras desenvolva campos específicos de atuação, lógicas, valores éticos e morais distintos, considera-se ainda que são os próprios jovens e ou os indivíduos que tecem as redes de sentido que os unificam em suas experiências de socialização. É o indivíduo que tem a capacidade de articular as múltiplas referências propostas ao longo de sua trajetória. É ele o sujeito da unidade social na qual se podem efetivar diferentes sentidos de ações, estas últimas derivadas das suas múltiplas esferas de existência. Nele cruzam-se e interagem sentidos particulares e diferentes. Ele não é apenas o único portador efetivo de sentidos, mas a única sede possível de relações entre eles.¹

Assim sendo, opta-se por uma perspectiva sociológica. Ou seja, busca-se a relação dialética entre indivíduo e sociedade e procura-se uma forma de interpretar as ações sociais, as práticas coletivas, com base em uma troca incessante entre as duas faces de uma mesma realidade (o indivíduo e suas matrizes sociais de cultura). Analisando o processo de socialização considerando a articulação das ações educativas de várias instâncias produtoras de bens simbólicos, pretende-se compreender os jogos da reciprocidade, interação e sociabilidade estabelecidos pelos jovens. Em outras palavras, busca-se apreender a dinâmica do campo da socialização e, como decorrência, o campo das sociabilidades na contemporaneidade, observando a tensão entre agentes sociais, e, dessa forma, busca-se a apreensão de uma luta simbólica de valores entre eles. Parte-se metodologicamente da experiência de jovens social, temporal e culturalmente diferenciados.

Trabalha-se pois com a hipótese da existência de vários modelos de articulação entre as matrizes de sentido responsáveis pela formação de sujeitos sociais singulares. Assim sendo, cabe perguntar, qual o papel de cada uma dessas instâncias na vida dos jovens? Quais os pontos de ruptura ou convergência entre elas que ampliariam outras frentes de sociabilidade?

.....
1 As noções de indivíduo, sujeito e agente social são usadas como sinônimos, ainda que se tenha consciência das distinções teóricas dadas pela sociologia e pela filosofia.

Ao considerar a socialização e suas formas de sociabilidade como um *fato social total*, a intenção não é apropriar-se da noção das trocas contratuais, *potlach* ou *kula*, comentadas por Mauss (1974) de forma mecânica e linear. Ao contrário, o interesse é apropriar-se dessas noções como uma inspiração de análises, inspiração que ajude a pensar a socialização e as sociabilidades delas decorrentes como fenômenos generalizados, práticas que implicam necessariamente uma troca, uma reciprocidade, ainda que tensa e, às vezes, em forma de luta. Fenômenos que envolvem a todos – indivíduos e instituições – e, para que se realizem, se manifestam nas dimensões econômica (origem social), política (posição ideológica), religiosa (crença) e estética (gosto) na vida de todos nós. Conforme lembra Mauss (1974), depois de um tanto forçadamente haver dividido e abstraído sobre algumas das matrizes de cultura, é preciso que os sociólogos se empenhem em recompor o todo.

Contudo, o *fato social total* não chega a ser total pela simples reintegração dos aspectos descontínuos: familiar, escolar, religioso, midiático de cada um deles; é preciso ainda que o *fato social total* se encarne em uma experiência individual. Ou seja, primeiro em uma história individual que permita observar o comportamento dos seres totais e não divididos em faculdades; segundo, a partir de um sistema de interpretação que simultaneamente considere os múltiplos aspectos (físico, psíquico, sociológico) de todas as condutas.²

O fato social total, apresenta-se, pois, com um caráter tridimensional. Deve fazer coincidir a dimensão propriamente sociológica com seus múltiplos aspectos sincrônicos: a dimensão histórica, ou diacrônica; e, finalmente, a dimensão fisiopsicológica. Ora, é só nos indivíduos que esta tríplice abordagem pode ser feita. (...) A noção de fato social total está em relação direta com a dupla preocupação, que para nós havia parecido única até agora, de ligar o social e o individual de um lado, o físico (ou o fisiológico) e o psíquico de outro. (LÉVI-STRAUSS, 1974, p. 14-15)

.....

2 Para mais detalhes sobre essa discussão, consultar Setton (2009b).

As instituições de controle social

Embora os estudos sobre a problemática da socialização familiar e, mais especificamente, sobre o seu papel no escopo das mudanças relativas à sociabilidade jovem sejam extremamente importantes no campo da sociologia da educação, é possível afirmar que ainda temos pela frente um universo imenso a explorar. Nessa parte inicial da discussão, apresentam-se uma reflexão sobre a instituição família, em um contexto societário contemporâneo, e os limites que ela encontra no processo de transmissão e controle dos valores culturais de sociabilidade e de gosto entre seus membros mais jovens.

Primeiramente é importante ressaltar que, no Brasil e no interior das Ciências Sociais, a grande maioria dos trabalhos sobre família concentra-se nos anos de 1980 e de 1990. Contudo, inquietações relativas às transformações em sua organização interna, discussões sobre o papel social de seus membros, bem como as funções socializadoras que exercem, chamam a atenção para um período de redefinição de sua importância em alguns aspectos relativos às formas de controle social que impõe as novas gerações (SETTON, 2009a).

Ademais, é forçoso salientar que em recente pesquisa sobre juventude, no banco de teses da Capes (1999-2006), nas áreas das Ciências Sociais, Educação e Serviço Social, num total de aproximadamente 1.290 trabalhos, pode-se verificar que apenas 16 delas se ocuparam exclusivamente da instituição familiar. É como se sua importância há muito assinalada construísse uma percepção de esgotamento entre os pesquisadores. Mais especialmente na área da Educação, a maioria dos estudiosos se debruça na realização e na definição das múltiplas conexões que ela pode desenvolver com sua grande parceira, a escola (SPOSITO, 2009).

Por outro lado, no mesmo levantamento da Capes, entre os pesquisadores das áreas acima referidas, as mídias passam a espelhar o universo jovem. Com relação ao estado de conhecimento anterior, referente ao período

de 1984-1998, observamos um crescimento expressivo de trabalhos. Se nos 14 anos anteriores o tema “Juventude e mídias” tinha sido incorporado ao item “Estudos emergentes”, apresentando apenas 13 trabalhos, o intervalo atual de sete anos registra o número de 74 dissertações e teses. Isto é, grande parte dos trabalhos – 27 ao todo – dedica-se a estudar as velhas mídias (TV, cinema, vídeos); logo à frente, com um número mais significativo, temos o interesse pelo uso das novas mídias digitais oferecida pelos computadores em rede – 29 ao todo (SETTON, 2009a).

Mas diferentemente dessas abordagens, as próximas considerações serão realizadas com base nas inter-relações entre família, escola, mídias e grupos de pares.

Nesse sentido, vale salientar que até os anos de 1960, a sociologia se refletiu sobre as instituições família e escola, sobretudo como duas instituições separadas, não antagônicas, é claro, mas cada instituição tendo uma função, assumindo papéis complementares no controle e na socialização dos indivíduos. De um lado, a família como espaço de afeto, espaço privado, responsável por um patrimônio e uma herança cultural de base. De outro, a escola como espaço público de formação, educação moral e profissional dos indivíduos. Instituições de socialização e de controle, coerentes, ambas investindo em um projeto integrado, voltado para o desenvolvimento do sistema social (DURKHEIM, 1978).

Contudo, em meados do século passado, nos países ocidentais e desenvolvidos, com o crescimento de um mercado de cultura, pode-se visualizar uma nova configuração sociocultural. Em poucos anos, a sociedade moderna ver-se-ia imersa em uma realidade cultural desconhecida até então. Surge timidamente, mas aos poucos se consolida um mercado difusor de informações e de entretenimento com forte caráter socializador. Ou seja, chama-se a atenção para o surgimento de outra instituição uma nova matriz de valores que passou a se denominada *cultura de massa*. Com toda sua diversidade, aparato tecnológico e capacidade de publicizar

conselhos e estilos de vida, a *cultura de massa* difunde uma série de valores societários. O mercado de cultura midiática partilhará, de agora em diante, junto com a família e a escola, uma responsabilidade socializadora (MORIN, 1984; SETTON, 2002). Nesse contexto, é forçoso considerar uma nova articulação entre as agências educativas. Família e escola, tradicionalmente instituições com o monopólio da formação de personalidades e do controle social, aos poucos se fragilizam na função de construir disposições de uma moral cultural, perdendo espaço para as referências derivadas das mídias.

Dessa forma, seria importante perguntar: quais as implicações na esfera da sociabilidade jovem tendo como base a perda do controle parental e escolar e a emergência de um consumo midiático? Quais os elementos que ajudariam a formalizar um entendimento sobre a fragilização dos valores culturais de herança parental e escolar e a sociabilidade jovem?

Crê-se que um dos fatores de fundamental importância se encontra nos aspectos relativos à consolidação de novas autoridades sociais e à interdependência entre autoridades provenientes de distintas matrizes de cultura.

Nesse contexto de transformação, a bibliografia autorizada afirma que as maneiras de controle das autoridades familiar e escolar como formas e respostas a um tipo de tradição vêm sendo questionadas. Assim sendo, caberia examinar também os alcances e limites de suas formas de controle. Aliás, os jovens não estando tão intensamente sujeitos às influências familiares e escolares estariam construindo brechas libertárias em suas experiências de socialização e sociabilidade, estariam vivendo um momento historicamente propício para uma autonomia reflexiva?

Partindo desse argumento, julga-se importante avançar de maneira mais apurada em formas de controle social pouco investigadas, isto é, às relativas aos grupos de pares, aquelas que Dominique Pasquier (2005) denominou *tiranía da maioria*.

Elementos estruturais da nova configuração cultural

Neste particular, valeria fazer uso das contribuições de Anthony Giddens (1991) acerca das profundas transformações de caráter institucional vividas nas sociedades contemporâneas. Mais especificamente, para ele, a separação entre *tempo* e *espaço* é crucial para o extremo dinamismo das sociedades, pois ela é responsável pelo deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação. É consenso que tal dinamismo é proveniente, sobretudo, do avanço da mediação tecnológica em nossa vida material e simbólica. Vivemos em um mundo *descontextualizado*, cujos espaços de convivência não se reduzem ao aqui e ao agora. Nesse cenário, as noções de autoridade e confiança são reformuladas. Para Giddens, a tendência de se ponderar sobre os múltiplos sistemas de referência, devido ao acesso fácil que temos a eles, é uma questão que se impõe (GIDDENS, 1991).

Em síntese, seria possível afirmar que a variedade de instituições com competência e autoridade distintas, a acentuada circulação de modelos de conduta, bem como a redução das funções das instituições tradicionais da educação contribuem para a construção de identidades mais reflexivas. Ou seja, sendo múltiplas as versões sobre os fenômenos sociais que nos rodeiam, o cenário das discussões, críticas e controvérsias se potencializariam.

Para Giddens (1991), o caráter transitório dos conhecimentos, dos saberes e das autoridades é um elemento-chave para as problematizações acerca das autoridades e das formas de controle dos valores societários. As autoridades solidamente construídas passam a ser questionadas. O caráter transitório dos saberes derivados das distintas instituições deixa espaço para uma maior liberdade de ação dos indivíduos. Amplia-se o desenvolvimento da esfera da *reflexividade* como um importante componente para se pensar as mediações e as negociações de valores e controle entre as gerações.³

.....
3 A respeito do aumento da capacidade reflexiva no mundo contemporâneo, consultar também Dubet (1996) e Martuccelli (2002).

Em outras palavras, não se sanciona uma regra do comportamento, não se obedece a uma autoridade por ser tradicional. As autoridades, sejam elas da tradição ou não, só se justificam à luz de sua razoabilidade ou poder coercitivo. Assim, o impacto das forças da modernidade contribui para repensar as relações institucionais, as autoridades e as formas de controle dos mais velhos e a negociação/autonomia dos mais jovens. Em síntese, a reestruturação institucional e cultural pela qual passam as agências socializadoras força-nos a repensar as relações entre adultos e jovens.

Auxiliando nessa discussão, a contribuição de Dominique Pasquier, em *Cultures lycéennes: la tyrannie de la majorité* (2005), é bastante interessante, pois lança uma série de questionamentos relativos à sociabilidade dos jovens e as relações que mantêm com seus pares. Para ela, podemos entender as relações institucionais familiares e a forma de controle entre as gerações a partir do consumo das mídias e das práticas de cultura entre os jovens. Pode-se compreender o jovem em relação ao mundo adulto com base na análise das maneiras como se relacionam com as novas mídias, como, por exemplo, o celular, os *chats*, os *blogs* etc.

Pasquier é sensível a um conjunto de situações e estratégias na sociabilidade jovem em que o grupo ou a força coletiva dos pares passa a ser mais forte do que os valores transmitidos pela família ou pela escola. Sua discussão alimenta reflexões sobre os limites do poder e do controle da autoridade familiar na transmissão de um capital cultural de herança e a emergência de outras formas de controle e autoridade social, independente da condição de classe vivida pelo jovem. Ademais, introduz o leitor a um novo e particular universo de pesquisas sobre as novas mídias e as novas formas de integração desse segmento social.

A força dos lazeres realizados pelos grupos de pares, a intensa sociabilidade do segmento, bem como a crescente autonomia dos jovens na escolha de suas práticas de cultura são também uma tendência apontada por Olivier Donnat (2003, 2003a) e Philippe Coulangeon (2003a, 2003b, 2007). Para esses autores, os lazeres individualizados, a fragilização das

normas familiares na constituição do gosto jovem, a importância da escola como espaço de sociabilidade que reúne cotidianamente esse grupo etário e a pressão correspondente do grupo de pares em relação a seus membros são aspectos relevantes para a questão que deve ser pensada relacionalmente. Perguntando-se sobre as mudanças das práticas de cultura entre os jovens, Pasquier permite verificar que as relações intrageracionais parecem mais determinantes do que a origem social ou a escolaridade nas determinações de um gosto cultural estreitamente relacionado com a cultura das mídias. Nesse sentido, a transmissão de cultura, as formas de controle cultural passam por uma série de transformações em que a massificação escolar, as relações parentais, o poder das mídias, juntamente com a força dos grupos de pares, são elementos intensamente relacionados.

Como resultado desse conjunto de mudanças, cresce simultaneamente a força dos grupos juvenis e a sociabilidade entre eles, ambas envolvidas com a cultura das mídias. Todo um novo universo de regras, normas, valores e marcadores hierárquicos passam a comandar e permear as relações internas entre os grupos juvenis. Todos sabem como se comportar, como se vestir, o quê escutar ou assistir, sob pena de se sentirem marginalizados da cultura jovem. A cultura culta, muitas vezes derivada da família e/ou da escola, e/ou mesmo a tradição popular podem ser vistas como coisa de burguês, de *nerd*, intelectual ou pobre. O importante é estar sintonizado com o grupo.

Para os estudiosos do tema, a cultura culta pode auxiliar no rendimento escolar, mas não na hierarquia de distinção entre os membros do grupo de pares. Valorizam-se mais as atividades que estabelecem a comunicação e a sociabilidade entre eles, atividades que pautam a conversa, o último vídeo no Youtube, a última música, o seriado, a partida de esporte (DONNAT, 2003, 2003a; COULANGEON, 2003a; 2003b, 2007; PASQUIER, 2005).

Nesse sentido, é fácil compreender que o hábito da leitura de livros perde espaço, pois é uma atividade lenta, isolada, de difícil conexão com os pares. Observa-se o prestígio da cultura das ruas, a cultura popular do espe-

táculo, o culto e o uso pelas tecnologias, muito favorecidas pelas mídias e que remetem a um forte apelo de pertencimento e distinção interna entre eles. É forçoso observar, portanto, as mudanças de *status* das autoridades e as formas de controle das instituições tradicionais de cultura. A escola e a família parecem apenas tangenciar esse jogo de reciprocidades simbólicas produzido entre os jovens (SETTON, 2009b).

Em outras palavras, reestruturação institucional e novas autoridades de cultura surgem construindo uma reorganização nas formas de controle cultural. Professores e escolas perdem espaço ao assegurar suas forças estatutárias. Fragiliza-se a função socializadora das famílias ao mesmo tempo em que se reforçam os poderes estatutários das mídias e do grupo de pares.

Como síntese, poderíamos então afirmar que a fragilidade das autoridades tradicionais levaria a uma maior autonomia dos jovens? Ou mesmo poderíamos considerar que vivemos em tempo de maior liberdade para a juventude? Ou estariam eles vivenciando outras formas de controle social?

Julga-se que, como todo conceito, a noção de *sociabilidade* é um instrumento tanto teórico quanto histórico. Isto é, ele deve ser posto à prova. Seguindo os aconselhamentos de larga tradição sociológica, deveríamos fazer da teoria uma hipótese a se investigar (BOURDIEU, 1999). Deveríamos, pois, pôr à prova a definição do conceito e submetê-lo a uma realidade empírica. Ou seja, todas as formas de sociabilidade deveriam ser vistas como benéficas e isentas de interesse e controle social? Todos se beneficiariam igualmente da comunidade de espírito desenvolvida pelos grupos juvenis ou deveríamos observar o lado sóbrio de uma tirania oculta, imperceptível e pouco evidente que se tece no interior da sociabilidade jovem atravessada ou não pela cultura midiática?

Considera-se que a questão é complexa e os limites deste artigo não permitem que se alongue mais. Segundo esse argumento, a autonomia e a reflexividade conquistadas em condições de modernidade não são apenas questões abstratas. Ao contrário, ambas possuem profundas conexões com o universo das condições de possibilidade historicamente dadas.

O estudo sistemático de novas condições de socialização na modernidade impõe pensar a circulação de um registro cultural a outro, destacando a pluralidade das matrizes com os quais os jovens têm de compor seu repertório cultural. Mais do que isso, a sociabilidade jovem na modernidade impõe pensar um processo amplo de socialização entre pares atravessados por bens culturais disponibilizados por um mercado de cultura. Não obstante, concordando com Renato Ortiz (1994), a modernidade traz em seu bojo novas formas de controle, novas hierarquias de gostos e de inclinações estéticas. A modernidade midiática e o lado sombrio da sociabilidade jovem – ou a coerção do grupo de pares – podem encerrar difusas formas de poder entre aqueles que advogam a liberdade e a autonomia.

Abre-se, portanto, o escopo de um amplo leque de investigações sobre a sócio-lógica do poder entre os segmentos jovens. Pela experiência de pesquisa acumulada, seria possível afirmar que as reflexões acerca dos processos socializadores conferem um campo que muito pode contribuir para este debate (SETTON, 2009b).

E, nesse sentido, voltaria ao argumento do início do texto. Isto é, no caso específico das investigações de ordem sociológica, a complexidade derivada da diversidade das dimensões estruturais e simbólicas do mundo social torna-se, por vezes, obscura, em função dos imponderáveis da ação e da criação dos sentidos dos sujeitos sociais. Isso posto, a sociabilidade jovem, através do consumo midiático, deveria ser pensada em sua ambiguidade constitutiva – ora oferecendo margens para a construção de uma identidade jovem autônoma, ora fortalecendo o controle e a tirania do grupo de pares.

Referências

- BOURDIEU, Pierre *et al.* *A profissão de sociólogo*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- COULANGEON, Philippe. La stratification sociale des goûts musicaux. *Revue Française de Sociologie*, Paris, v. 44, n. 1, p. 3-33, 2003a.
- COULANGEON, Philippe. Quel est le rôle de l'école dans la démocratisation de l'accès aux équipements culturels? In: DONNAT, Oliver; TOLILA, Paul. *Le(s) public(s) de la culture*. Paris: Press de Sciences Po, 2003b.

- COULANGEON, Philippe. Lecture e television: les transformations du role culturel de l' école. *Revue Française de Sociologie*, outubro, dezembro, Paris, v. 48, n. 4, p. 657-691, 2007.
- DONNAT, Olivier. *Regards croisés sur les pratiques culturelles*. Paris: La Documentation Française, 2003a.
- DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. Introdução – A obra de Marcel Mauss. In: *Sociologia e antropologia*, Marcel Mauss, v. II. São Paulo: EPU; Edusp, 1974. p.1-37.
- MARTUCCELLI, Danilo. *Grammaires de l'individu*. Paris: Gallimard, 2002.
- MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva, forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. v. 2. São Paulo: EPU; Edusp, 1974.
- MORIN, Edgar. A integração cultural. In: MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX – o espírito do tempo*. 1 – Neurose. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.
- ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PASQUIER, Dominique. *Cultures lycéennes: la tyrannie de la majorité*. Paris: Autrement, 2005.
- SETTON, Maria da Graça J. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e Pesquisa*, Revista da FE-USP, v. 28, p. 107-116, jan./jun. 2002.
- SETTON, Maria da Graça J. A particularidade do processo de socialização no mundo contemporâneo. *Revista Tempo Social*, São Paulo, p. 335-350, 2005.
- SETTON, Maria da Graça J. Juventude, mídias e TIC. In: SPOSITO, Marília (Org.). *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009a.
- SETTON, Maria da Graça J. *A socialização como fato social total: um ensaio sobre a teoria do habitus*. 2009b. Tese (Livre-Docência) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo.
- SIMMEL, Georg. Sociabilidade – um exemplo de sociologia pura ou formal. In: MORAES FILHO, Evaristo de (Org.). *Simmel*. São Paulo: Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais – Sociologia).
- SPOSITO, Marília. Estado da arte sobre juventude: uma introdução. In: SPOSITO, Marília (Org.). *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.



Juventude e escola – elementos para a construção de duas abordagens

Mônica Peregrino

Em 2006 defendi minha tese de doutorado, que investigava as novas desigualdades escolares produzidas após a expansão da escolarização média e a universalização da escolarização fundamental, a partir de meados da década de 1990 no Brasil.

Investiguei então as desigualdades que marcavam a escolarização dos jovens pobres, principal grupo atingido no processo de expansão da instituição. No intuito de melhor compreender a natureza do fenômeno na atualidade, comparei as trajetórias destes com as daqueles submetidos a processo semelhante nas décadas de 1970, 1980 e 1990.

Para melhor compreensão dos contornos da expansão mais recente, busquei estabelecer relações entre os processos de escolarização nos dez anos que marcaram seu início, mergulhando nas relações entre a escola e seu território no ano de 2005, assim como em sua dinâmica interna, a partir de observação de seu viés etnográfico.

As conclusões permitiram aprofundar o conhecimento de um tipo de instituição que, ao se expandir, amesquinha seu campo de ação junto aos jovens recém-admitidos em seu interior, sem integrá-los. Ao focalizarmos a relação entre juventude e escola, nos perguntávamos em que medida a expansão da escola aos jovens havia ampliado, para eles, o espaço de expe-

rimentação da condição juvenil. Nos perguntávamos, enfim, que tipo (ou que tipos) de escola havia(m) “surgido” com a expansão escolar, que experiências de escolarização a instituição proporcionava, e, ainda, se a instituição oferecida ampliava, para esses jovens, as possibilidades de experimentação da condição juvenil.

Respondemos às duas primeiras perguntas, mas não à última delas, porque nossos instrumentos metodológicos e analíticos eram capazes de captar as mutações institucionais, mas não eram suficientemente eficazes para captar o peso relativo da escola em suas trajetórias de vida. Não conseguimos responder satisfatoriamente a pergunta: a expansão da escola aos jovens pobres ampliou, para eles, a oportunidade de uso da condição juvenil?

Este texto tenta levantar elementos para responder as questões propostas acima: as duas primeiras, feitas à escola, à instituição, são respondidas com base na apresentação sucinta de investigação já concluída. A terceira, feita aos jovens em suas trajetórias de transição para a vida adulta, será respondida a partir de dados ainda preliminares de investigação em andamento.

Respondendo às duas primeiras questões: os efeitos da expansão escolar sobre a escolarização de jovens

Presenciamos, desde a década passada, a expansão da escolarização para grande parte dos jovens brasileiros. Essa expansão, relativa aos níveis fundamental e (principalmente) médio dos sistemas públicos de ensino, vem atingindo basicamente os jovens das camadas populares. Segundo Fanfani (2000), temos assistido, no processo de expansão das escolas na América Latina, à **massificação** dos sistemas de ensino. Ele mostra ainda que há algo em comum nas “formas” de expansão das escolas nesses países:

Em muitos casos, este crescimento quantitativo não é acompanhado por um aumento proporcional em recursos públicos investidos no setor. Muitas vezes ‘teve-se que fazer mais com menos’. É muito provável que a massificação tenha sido acompanhada de uma **diminui-**

ção do gasto *per capita*, esticando ao máximo o rendimento de certas dimensões básicas da oferta, tais como recursos humanos, infraestrutura física, equipamento didático etc. (FANFANI, 2000. Grifo nosso)

Em nosso caso, a “expansão milagrosa”, que faz “mais com menos”, inicia-se durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1994/2002). Aligeiramento dos conteúdos escolares, da formação de educadores, da estrutura física institucional, e, finalmente, diminuição do investimento *per capita*, são os elementos centrais da “equação” que, a partir da segunda metade da década de 1990, passa a dar sustentação à expansão do ensino fundamental no Brasil (ALGEBAILLE, 2009).

Nesse âmbito, inicia-se um processo, objetivando a “racionalização” e a “correção” do setor escolar, com o objetivo de adequar a estrutura já disponível a um atendimento mais eficaz, buscando para isso tanto a diminuição dos índices de retenção (repetência), quanto a ampliação geral da escolarização da população. O programa de “aceleração da aprendizagem” é a pedra de toque desse projeto que “produz” vagas pela aceleração de processos sem, contudo, criar infraestrutura.

Isso não é surpreendente. Em um país desigual como este, uma instituição como a escola, que só é considerada legítima quando distribui de maneira desigual o capital simbólico que detém, não se expande, e em particular não se expande ao acesso e ao tempo de permanência dos pobres – e em especial dos jovens pobres – sem se modificar profundamente. Os exames nacionais de avaliação vêm mostrando claramente que uma das dimensões escolares “sacrificada” no processo de sua expansão tem sido exatamente a da transmissão de conhecimentos.

Dessa forma, a expansão das vagas pela “aceleração” dos processos de aprendizagem e do tempo de habitação da escola pelo jovem antes excluído desta, não vem, aparentemente, agregando valor aos processos de escolarização, criando, dentro das instituições, uma espécie de “habitação” escolar sem escolarização.

Nesse contexto, não é de se estranhar que o ensino fundamental mantenha níveis desiguais de desempenho e conclusão, como afirmou o estudo sobre “as desigualdades na educação no Brasil” realizado pelo Observatório da Equidade, a partir de dados coletados no ano de 2005.

De acordo com o estudo, a expansão da escolarização, por aumento do tempo de “habitação escolar”, não tornou a instituição menos seletiva. Os dados são bastante conclusivos: se a taxa esperada de conclusão para a 4ª série era de 89% no país (com 79% no Nordeste e 96% no Sudeste), para a 8ª série os índices apresentaram-se significativamente mais baixos: 54% no país, sendo 38% no Nordeste e 69,3% no Sudeste.

Por fim, ainda no âmbito da análise dos níveis desiguais de desempenho e conclusão, se tomarmos como causa as condições econômicas e sociais adversas, veremos que, para o indicador “percentual de alunos de 1ª a 8ª séries com renda inferior a ½ salário mínimo”, teremos, no país, ingressando na 1ª série (no ano de 2005) 55,4% de alunos. Para o mesmo indicador, ingressaram na 8ª série, no mesmo ano, apenas 36,4% dos alunos. Se tomarmos como referência a região Sudeste, teremos, para esse indicador, 41,2% de ingressantes na primeira série do ensino fundamental, e apenas 26% de ingressantes na oitava, demonstrando que, mesmo com estrutura precária, a escola mantém seletividade significativa para os segmentos mais pobres da sociedade.

Resta-nos perguntar qual tem sido o impacto da “última” expansão do ensino fundamental sobre as instituições escolares.

Efeitos da expansão sobre a instituição

Destacamos aqui algumas conclusões de uma pesquisa que buscou compreender as desigualdades novas, marcadas pela expansão da escolarização no Brasil nos tempos que correm, assim como as possíveis atualizações de antigas formas de produção de lugares diferenciados no âmbito dos processos de escolarização, tomando como base as décadas de 1970, 1980, 1990, e o ano de 2005.

O estudo tomou **uma escola** da cidade do Rio de Janeiro, tratada como aquilo que Bourdieu nomeia como “caso particular do possível”. Em outras palavras, é o estudo profundo de um caso específico, nesse caso uma escola, mas realizado de maneira a desvendar possíveis tendências, formas e mecanismos passíveis de generalização. Importa nessa formulação menos as características intrínsecas, “internas” do objeto a ser pesquisado, e mais a construção, no processo de investigação, das relações que o objeto mantém com as condições que o determinam.¹

A novidade dessa abordagem consiste em captar os impasses vividos pela instituição a partir dos **processos de escolarização** dos jovens que nela habitam. É isso que particulariza o ponto de vista aqui descrito. É a partir dos percursos dos jovens **na** escola que as formas de desigualdade, de tempos passados e presentes, vão sendo analisadas.

A pesquisa de campo, cuja síntese das conclusões apresentamos aqui, foi realizada a partir de dois âmbitos, complementares em termos de análise. Em primeiro lugar foi construído um quadro das desigualdades que marcaram a entrada e presença dos jovens pobres na escola pública durante as décadas de 1970, 1980 e 1990.

Para isso foi realizado um levantamento de pouco mais de mil fichas do arquivo morto da escola, recortando as trajetórias percorridas pelos jovens estudantes do ginásio em quatro anos seguidos de escolarização em cada uma das décadas cobertas pela pesquisa.

A seguir foi realizado um tratamento para os dados que permitiu a identificação das desigualdades de origem entre os estudantes. Foram usados como critérios de diferenciação: os locais de moradia (separados de forma mais ampla entre moradias dentro e fora das favelas) e as profissões dos pais dos alunos da escola (separados de forma mais ampla em trabalhadores manuais e não manuais). Para a década de 1970 foi usado ainda um terceiro critério: a presença (ou ausência) de atestado de pobreza. Com isso

.....
 1 “O caso particular do possível” não se refere, portanto, a qualquer atributo do **objeto**, mas a uma forma de **construir o objeto** durante a pesquisa.

foi possível “materializar” as desigualdades nas categorias “extremos” e “não extremos”, permitindo a identificação de desigualdades sociais dentro do conjunto de estudantes da escola.

Por fim, através do cruzamento dos dados indicativos das desigualdades sociais com os dados referentes às faixas etárias e aos percursos (as turmas e turnos pelos quais passaram) realizados pelos alunos (agora identificados por suas idades e condição social), foi possível a construção de diagramas que permitiram conclusões importantes.

Primeiramente, as desigualdades estabelecem trajetórias no interior das instituições. Essas trajetórias percorrem não só turmas como também turnos. Trajetórias desiguais são a expressão de pressões, também desiguais, feitas sobre os grupos sociais que habitam a escola, sendo os grupos socialmente mais vulneráveis aqueles mais atingidos pelos processos de seleção escolar.

Além da pressão seletiva sobre os mais vulneráveis, o estudo constatou ainda uma tendência à segregação dos desiguais (sociais), que desde a década de 1970 opera numa composição variável, por vezes separando os desiguais em turnos diferentes, por vezes criando circuitos de turmas distintas, e num terceiro momento pode realizar-se através da composição de ambas as estratégias, mas que se reafirma num princípio: pobres e ricos, na escola brasileira, são praticamente “imiscíveis”. E mais: o estudo constatou que, em todas as décadas, durante o processo de configuração de turmas e de turnos, a segregação dos desiguais precedia a seleção.

Se a expansão da escola aos jovens pobres se inicia nos anos 1970, a década de 1980 traz uma “novidade” em termos de população escolar, que será determinante para a elaboração e a execução das políticas públicas no ensino fundamental. É que nessa década aprofunda-se e generaliza-se um processo de circunscrição da escola pública fundamental aos pobres, com a saída em massa das classes médias do interior da instituição.

A década de 1990, em especial sua segunda metade, busca caminhos de atenuação da seleção, sobretudo de seus efeitos, através de processos que, se não evitam a produção de exclusões por parte da escola, mantêm por

tempo mais longo os “excluídos” no interior da instituição. Esses “caminhos” se estendem até os nossos dias.

Portanto, as desigualdades que marcam os processos de escolarização dos jovens, e em especial os pobres, se multiplicam: primeiramente, pelo aumento das distâncias entre os sistemas de ensino, estabelecendo circuitos específicos para as classes sociais. Em segundo lugar, pela diversificação e complexificação das desigualdades, dentro dos sistemas públicos de ensino, estabelecendo desigualdades entre regiões, entre instituições, e, por fim, dentro da mesma escola, desigualdades entre turnos e turmas, apontando algumas vezes para a existência, num mesmo espaço, de mais de um perfil institucional.²

Há ainda uma segunda dimensão na investigação das trajetórias dos jovens pobres no interior das escolas públicas, e ela busca responder como as desigualdades se manifestam no interior da instituição nos dias que correm. O ano de referência para a coleta dos dados dessa parte da pesquisa foi 2005, com o levantamento das fichas do arquivo de cada um dos 670 alunos matriculados no segundo segmento do ensino fundamental no período. O objetivo nessa fase foi o de construir um quadro das desigualdades que se multiplicam na escola, segmentando e tornando mais complexo aquilo que vemos como um todo indistinto.

Os resultados da pesquisa de 2005 apontam que uma das formas mais importantes de manifestação de desigualdades na escola, hoje, refere-se à existência, dentro de um mesmo espaço institucional, de “**modos**” diversos de escolarização. Nossa pesquisa agrupou as modalidades em dois tipos característicos.

.....
2 Na pesquisa, esse movimento “interno” de mudança nas formas de selecionar e segregar, mantendo uma intensa pressão sobre os extremos, ganha sentido na conexão com as mudanças mais amplas pelas quais acontecem as relações sociais, a dinâmica política, as políticas públicas que regulam o campo, a organização e a valorização/desvalorização dos espaços da cidade. Nesse caso o que se buscou foi mostrar que as mudanças na escola estão ligadas às mudanças do fluxo da história. É exatamente nesse ponto que o recorte do “caso particular do possível” ganha mais força, ao buscar “transformar” aquilo que poderia ser o estudo específico de uma instituição em particular numa singular posição de observação de outras escolas e, quem sabe, das relações sociais de forma mais ampla.

O **modo pleno** de escolarização agrupa aqueles alunos que acumulam: média de anos de escolarização compatível com o número de séries cursadas; fluxo contínuo pelas séries; sem frequência importante aos projetos compensatórios de alfabetização ou de aceleração da aprendizagem; com um número residual de repetências e abandonos escolares durante um curso ginásial feito em trajetória contínua.

Ao contrário do conjunto acima descrito, o **modo precário** de escolarização abrange alunos: com média de anos de escolarização muito acima do número de séries cursadas, descontinuidade e fragmentação como marcas de um curso primário entrecortado por repetências, rupturas, ingresso em projetos inorgânicos entre si e em suas relações com a tradição das séries, configurando trajetórias que se destacam pela multiplicidade das formas e pela concatenação inusitada de seriação, ingresso em projetos e repetências. Essas trajetórias encontram continuidade num curso ginásial feito de repetências múltiplas, coroadas por abandonos.

Processos de escolarização realizados dessa forma implicam: trajetórias diferentes e desiguais no interior de uma mesma instituição; possibilidades desiguais de apropriação dos conhecimentos que a escola devia, por princípio, disseminar, de acordo com o modo de escolarização ao qual se é submetido. Se nas turmas de trajetória plena, o fluxo contínuo pelas séries permite a acumulação paulatina de conjuntos de conhecimentos, nos modos de escolarização precária as repetências e abandonos, entrecortados pelo ingresso em projetos diferentes e às vezes incomunicáveis de aceleração da aprendizagem, criam uma situação em que o acúmulo de conhecimentos torna-se impossível, mesmo numa situação de multiplicação do tempo de habitação da escola.

Este estudo nos permitiu perceber que a consolidação das táticas escolares de seleção sem exclusão (ou contando com mecanismos de atenuação da exclusão) vem criando, dentro da escola, modos desiguais de escolarização, cuja marca distintiva é a variação, por vezes chocante, do grau de precariedade que os diferentes modos expressam e incorporam.

Assim, a forma particular com que a expansão da escola se deu fez com que a instituição adquirisse um aspecto “misto”, operando, em seu interior, com “zonas” de “baixa institucionalidade”, onde as “leis escolares” (sejam as da seleção, sejam as do controle) não são capazes de regular a instituição.

Instalou-se, assim, na escola, uma “nova” forma de desigualdade, que ao buscar inserir os extremos, as margens, as misérias, acaba criando, no interior dos espaços institucionais, zonas variáveis e múltiplas de despossessão, marcadas por mecanismos que não apenas colocam a institucionalidade em crise, mas também interrogam sua legitimidade e colocam em xeque seus próprios critérios de regulação.

Por outro lado, qual o impacto de tais modificações nos processos de escolarização **dos jovens pobres**?

Pelo que vimos até aqui, há diferenças importantes nos processos de escolarização dos jovens. Processos desiguais de escolarização representam desiguais experiências de escolarização. Essas desigualdades (nos processos, nas experiências) estão marcadas não só pela ocupação de lugares desiguais no “espaço escolar”, implicando trajetórias também desiguais dentro de um mesmo espaço institucional, mas também pela multiplicação das segmentações do espaço escolar, na complexificação das experiências de desigualdade escolar numa mesma instituição.

Há, porém, regularidades nessas mudanças: os jovens de origem social mais vulnerável ocuparam sempre as posições de menor prestígio. Em contrapartida, aos de melhor posição social ficaram garantidas as melhores condições de escolarização.

Fragmentação, descontinuidade, ausência de histórico de escolarização (ausência, portanto, da história da escolarização), repetências renitentes, analfabetismo mesmo com anos de escolarização, primários que duram oito, nove, às vezes dez anos, fracasso e desqualificação, desenraizamento institucional: esse é o **modo** com que se escolarizaram, no curso primário, contingentes maciços das turmas de “pior” rendimento, acumulados num dos turnos da escola.

Fluxo intermitente por séries sem interrupções, alta frequência de registros (para os já apontados padrões precários do município), necessidade de adesão às vezes acrítica aos valores escolares, disciplina, obediência, distinção numa instituição precária: esse, um outro **modo** de escolarização na mesma instituição. Neles encontramos grande parte dos jovens ocupantes das turmas de melhor rendimento da escola.

Entre os extremos, um sem número de formas intermediárias de escolarização, mostrando o quão viva e dinâmica é a fronteira que separa as duas formas extremas e o quão intensa pode ser a busca de adesão ou as tentativas de resistência às “formas-limite” de escolarização apontadas neste texto.

Acumulando elementos para responder a terceira questão: a importância relativa da escola na transição para a vida adulta

Para tratarmos da questão deixada em aberto, trazemos aqui os primeiros resultados de uma pesquisa em andamento desde setembro de 2009, e que busca compreender as regularidades e as singularidades que marcam as trajetórias de escolarização e de trabalho dos jovens moradores de uma cidade periférica do Leste Metropolitano do Rio de Janeiro. Nela tentamos compreender os possíveis nexos entre os modos de escolarização abertos no processo de expansão da escola e os modos de inserção no mundo do trabalho abertos pela expansão da economia local, assim como suas possíveis expressões territoriais.

A partir da caracterização da história da cidade e de seus distritos e do levantamento da distribuição de equipamentos e de bens de consumo coletivo em cada um de seus cinco distritos, conseguimos construir um mapeamento, que, ainda preliminar, permite-nos comparar as condições de vida em cada uma das regiões administrativas da cidade.

A partir daí, buscamos junto ao cadastro do programa Projovem Trabalhador do Município o conjunto de jovens que, moradores da cidade, saindo do ensino médio e em busca de trabalho e de qualificação profissio-

nal, constituísse o grupo que nos permitisse acesso às respostas que buscávamos em nossa investigação.

Trataremos aqui de maneira bastante breve apenas dos primeiros dados levantados pela investigação. As análises aqui apresentadas são fruto dos dados constantes no cadastro do programa Projovem Trabalhador (que no caso de São Gonçalo contava com 6473 jovens de ambos os sexos) e dos resultados da aplicação de questionários fechados a 5% da amostra (e que obedecia a um plano de aplicação que buscava captar a diversidade de jovens matriculados a partir da variedade de cursos oferecidos e dos locais de oferta). Se nossos dados, portanto, ainda não permitem conclusões mais consistentes, eles abrem caminho, certamente, para a construção de algumas hipóteses bastante fecundas.

Uma brevíssima caracterização do campo da pesquisa: a cidade de São Gonçalo

Pouco vigorosa em termos industriais (no quadro das demais cidades médias metropolitanas do Rio de Janeiro), São Gonçalo será possivelmente beneficiada pela implantação de um polo petroquímico em região próxima. Sua economia, atualmente, tem importante participação do setor de serviços, com forte dependência das economias de Niterói e do Rio de Janeiro. A cidade encontra-se subdividida em cinco distritos: Neves, São Gonçalo, Sete Pontes, Monjolos e Ipiúba.

A relativa melhoria da situação econômica vivida nos últimos anos e as promessas de crescimento trazidas pela construção do polo, porém, não vêm sendo traduzidas na melhoria de seus serviços de infraestrutura urbana. Tomando apenas os dados referentes ao abastecimento de água por rede geral e ao percentual de domicílios ligados à rede geral de esgotamento sanitário, vemos que São Gonçalo (assim como os demais municípios do Leste Metropolitano do Rio de Janeiro, com exceção talvez de Niterói) não tem sido capaz de transformar seu crescimento econômico em benefícios para a população habitante.

O modo de urbanização crescente e polarizada, que implicou inicialmente melhorias concentradas em algumas de suas regiões (em especial o Distrito de Neves), sem que tivesse havido, contudo, planejamento urbano que estendesse os benefícios às demais regiões, indicando um processo de ocupação por sobreposição de sistemas, com refuncionalização de seus espaços, sem modificação profunda de sua infraestrutura (FERNANDEZ, 2009), contribuiu para as desigualdades presentes entre seus distritos. Mesmo contando com indicadores que apontam para precários serviços de infraestrutura urbana em todos os seus distritos, há concentração destes nos dois distritos mais equipados (Neves e São Gonçalo) e *deficit* significativo em dois outros (Monjolo e Ipiíba). Isso nos permite concluir que se, por um lado, São Gonçalo é desigual mesmo na distribuição de seus parques recursos, por outro lado, mesmo nas faixas sociais mais vulneráveis, encontraremos nuances significativas em termos de condições de vida.

Uma breve caracterização dos jovens matriculados no programa

Do total de jovens matriculados, 69% pertencem ao sexo feminino. Quanto à cor da pele, as proporções distribuem-se de maneira semelhante para homens e mulheres: 34% de brancos; 22% de negros e 44% de pardos. Quanto à escolaridade, 55% dos jovens matriculados têm ensino médio completo, 20% têm ensino médio incompleto, 10% têm ensino fundamental completo e 7% tem ensino fundamental incompleto (o grupo com ensino fundamental completo e incompleto, como já era de esperar, acumula percentuais mais altos nas mais baixas faixas de renda – aqueles que acumulam valores de renda familiar não superiores a um salário mínimo). Os percentuais de jovens com ensino técnico, e superior incompleto, não são significativos.

Quanto à renda, 11,5% dos jovens encontram-se na faixa de renda familiar de até meio salário mínimo, 31% estão na faixa que vai de meio a um salário mínimo, 44,5% estão na faixa entre um e dois salários mínimos,

9,5% estão na faixa entre dois e cinco salários mínimos e apenas 3,5% estão na faixa entre cinco e dez salários mínimos. As mulheres estão mais representadas nas faixas etárias mais altas cobertas pelo programa (os rapazes são predominantes nas faixas etárias mais baixas) e têm menor acesso a e-mail (ao contrário dos rapazes).

Por fim, quando cruzamos os dados sobre a renda familiar com a variável sexo, percebemos que se a predominância e a importância relativa da faixa que agrupa aqueles que têm renda familiar de um a dois salários mínimos são semelhantes para os dois sexos, a situação é outra quando comparamos os percentuais presentes nas faixas de renda das “extremidades”. Há maior percentual de mulheres nas mais baixas faixas de renda e menor percentual de mulheres nas faixas de renda mais altas. O contrário acontece com os rapazes. Eles estão mais representados nas faixas mais altas e menos representados nas faixas mais baixas.

Quando relacionamos renda e distrito de moradia, percebemos que, apesar de operarem com faixas percentuais mais ou menos próximas, os distritos mais bem equipados (em termos de equipamentos públicos de consumo coletivo), Neves e São Gonçalo, são aqueles que apresentam menores percentuais das mais baixas faixas de renda e maiores percentuais das mais altas faixas de rendimento. Essas diferenças ficam ainda mais claras quando tomamos os dois distritos mais distantes dos dois primeiros distritos em termos de provimento de equipamentos, os distritos de Monjolos e de Ipiíba.

Primeiras constatações provenientes da leitura dos questionários

Primeiramente, selecionamos para esta apresentação os questionários respondidos pelos jovens com ensino médio completo, residentes nos distritos mais extremos em termos de condições de vida e de provimentos de equipamentos e bens públicos. De um lado, Neves, o distrito mais antigo, planejado e provido da cidade, e, de outro, os distritos de Monjolos e de Ipi-

íba, que, como já sabemos, são aqueles que concentram as condições mais adversas na cidade.

Constatamos, em primeiro lugar, a impressionante preponderância das mulheres nesse programa (como já nos mostravam os dados do cadastro, elas perfazem quase 70% dos matriculados). Nesse caso, é possível perceber a presença de mulheres mais velhas, casadas ou solteiras, em busca de reinserção no mercado de trabalho. É significativo também o número de mulheres mais velhas e casadas que buscam no programa sua primeira inserção no mercado de trabalho.

Os mais jovens, tanto do sexo feminino quanto do sexo masculino, também estabelecem um “tipo” no conjunto. Com idades que variam de 18 a 20 anos, e ensino médio completo feito sem reprovações, são jovens que, apesar de nunca terem trabalhado, ou de o terem feito por períodos muito curtos, acumulam uma infinidade de cursos de preparação/qualificação para o trabalho,³ e que nos casos mais promissores agregam um conjunto de funções que caracterizam uma área de formação.

Mesmo trabalhando com um grupo relativamente homogêneo (todos com ensino médio completo, matriculados em cursos de preparação/ingresso no mundo do trabalho, moradores de cidade situada na periferia da metrópole carioca), foi possível a captação de nuances importantes para a investigação.

Como era de se esperar, os jovens das regiões mais providas eram também aqueles de maior renda, os que frequentavam as escolas públicas de referência na região, os que conseguiam articular suas poucas e efêmeras experiências de trabalho com cursos de capacitação que permitiam a configuração de uma “área de atuação”. Estes eram também os jovens “mais novos” e que não apenas afirmavam circular nos núcleos mais dinâmicos das cidades como Rio de Janeiro e Niterói, mas que indicavam querer ampliar seu acesso a tais núcleos.

.....
3 Nesses cursos também já é possível perceber “tipos” diferentes. Há os cursos que chamaremos de “básicos”, como inglês, espanhol, cursos de informática, digitação, e cursos que chamaremos de capacitação para atividades mais dirigidas.

Em contrapartida, do conjunto dos jovens matriculados no Projevem Trabalhador de São Gonçalo em 2009, os residentes nas regiões mais precariamente providas de serviços e equipamentos públicos (os distritos de Monjolos e Ipiíba) foram também aqueles que acumularam as maiores frequências de escolarizações noturnas, alguns com históricos de repetências, em escolas locais (não nucleares) e menos equipadas. As experiências de trabalho eram reduzidas e restritas, assim como os relatos dos cursos de qualificação realizados. Nesses distritos também foram mais frequentes os relatos de trabalhos manuais e domésticos. As experiências de trabalho e de escolarização eram mais restritas em Ipiíba e mais variadas em Monjolos.

Monjolos e Ipiíba são os dois distritos de menor presença de equipamentos e bens públicos, num município de precária provisão destes. Do universo de jovens estudado, os moradores desses distritos foram os que apresentaram maior frequência nas mais baixas faixas de renda. A renda apresentada era menor em Monjolos e maior em Ipiíba. Em Monjolos a vida é mais precária do que em Ipiíba. Ipiíba é mais isolado (menos central e pouco provido em termos de transporte coletivo).

A frequência com que os jovens moradores de Monjolos e Ipiíba têm acesso aos núcleos centrais do Rio de Janeiro e Niterói, e às vezes até de São Gonçalo, é baixa (ela é relativamente mais baixa em Ipiíba do que em Monjolos). Mas no desejo de ampliação de circulação os jovens moradores dos dois distritos se afastam: esse desejo está presente em Monjolos, mas não em Ipiíba.

Conclusão

Quando tomamos a escola como eixo de onde partiam as questões de pesquisa, foi-nos possível perceber com clareza e mesmo com profundidade o impacto trazido pela expansão da escolarização (pelo tipo de ampliação realizada) para as trajetórias escolares dos jovens que até pouco tempo atrás não conseguiam permanecer na escola por muito tempo. To-

mar a escola, a instituição como objeto da pesquisa, nos permitiu perceber a complexidade das novas e múltiplas “posições” escolares abertas aos jovens. Foi possível perceber também as profundas desigualdades que marcam tais trajetórias.

As trajetórias marcadas por fragmentações e descontinuidades (em contraponto àquelas onde o fluxo contínuo por séries sem interrupções era a tônica) implicaram possibilidades desiguais de experimentação e apropriação das leis, regras e códigos institucionais, mostrando que as trajetórias desiguais demarcam a diferença entre “habitar” a escola e “escolarizar-se”.

Por outro lado, se é verdade que trajetórias desiguais de escolarização implicam experiências de escolarização também desiguais, então, que efeitos tais desigualdades vêm trazendo para a vida dos jovens? Qual o impacto da extensão da escola, em especial, o acesso ao ensino médio sobre essas vidas? Ou, perguntando de outra forma, qual a importância relativa da escola para a geração de jovens pobres recentemente egressa do ensino médio?

Acumular elementos com vistas a encaminhar essa questão representou, para nós, uma mudança na posição de onde observávamos o problema. Da escola não era possível responder a questão. Era necessário tomar como ponto de partida as vidas dos jovens para entendermos, por um lado, a importância relativa da escola nestas, e, por outro, o impacto causado por um tipo de expansão escolar que tinha trazido efeitos provavelmente tão variados quanto desiguais.

Tomar os jovens como eixo, investigar suas condições de vida, suas trajetórias escolares, sua experiência de trabalho, seu território de moradia, seu horizonte de circulação, permitiu-nos algumas constatações. Recortaremos aqui apenas aquelas pertinentes à temática deste texto.

De alguma forma, escolas nucleares, equipadas (ou ao menos com instalações que permitem a reivindicação de equipamentos, tais como laboratórios científicos, quadras de esportes, espaços para apresentações artísticas), relacionavam-se nos dados colhidos a experiências mais complexas

de inserção no mundo do trabalho compostas de trabalho fugaz e não registrado no terciário e frequência a cursos de capacitação com a busca de constituição de uma área de atuação laboral. Os jovens mais frequentemente associados a esse tipo de trajetória eram os mais jovens, com predomínio dos do sexo masculino, moradores dos distritos mais providos em termos de equipamentos e serviços em todo o município.

Estudar (especificamente fazer ensino médio) em escolas locais, pequenas, noturnas, pouco equipadas (algumas delas escolas de ensino fundamental diurnas “emprestadas” ao ensino médio noturno) relacionava-se a experiências de trabalhos manuais e domésticos (muitas vezes concomitantes com a escolarização) ou à ausência completa de qualquer experiência laboral, a poucos ou nenhum curso de capacitação para o trabalho.

Por fim, as experiências diversas relacionam-se, por sua vez, a diferentes horizontes de circulação dos jovens pelos núcleos urbanos mais próximos, de tal forma que às experiências mais complexas (de escolarização, de trabalho, de constituição de uma área de atuação profissional, de circulação pelo território de moradia e arredores) corresponde mais frequentemente a expansão do horizonte de circulação. Ao contrário, a experiências restritas, aliadas ao isolamento territorial, correspondem restritos horizontes.

A partir de dois pontos de observação, constatamos a possibilidade de conclusões diversas, ainda que não conflitantes. Tomando a escola como ponto de observação, foi possível perceber os efeitos de sua “abertura” aos jovens pobres em termos da variabilidade, complexidade e das desigualdades estabelecidas nas trajetórias destes em seu interior. Tomando os jovens como ponto de observação, percebemos a importância da escola na sua relação com outras instituições igualmente importantes nos processos de transição dos jovens para a vida adulta. Percebemos sua importância relativa, que, combinada a outras variáveis, a outras modalidades institucionais, produz efeitos diversos, mesmo quando tomamos como referência posições sociais semelhantes.

São essas possibilidades que, mesmo em estudos preliminares, nos instigam a aprofundar nossas investigações, abrindo, quem sabe, novos flancos para a pesquisa acerca das relações entre juventude e escola em nosso país.

Referências

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil*; a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina; Faperj, 2009.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand; Difel, 1989.

FANFANI, Emilio Tenti. *Culturas jovens e cultura escolar*. Documento apresentado no seminário "Escola jovem: um novo olhar sobre o ensino médio". Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Coordenação Geral de Ensino Médio. Brasília, 7 a 9 de junho de 2000.

PEREGRINO, Mônica. *Trajetórias desiguais*: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamond; Faperj, 2010.

PEREGRINO, Mônica. *Juventude e trabalho em tempos de expansão da escola*. Relatório de pesquisa, 2010.

Entre sonhos e projetos de jovens, a escola...

Geraldo Leão

O tema das relações entre os jovens e os processos educativos em que estão inseridos, além de mobilizar educadores e pesquisadores em geral, nos remete hoje a uma grande complexidade. Quando se trata da juventude, todos os especialistas na área são unânimes em afirmar a diversidade de experiências e práticas sociais que configuram o modo de ser jovem na contemporaneidade. Os jovens são atores plurais, abertos à experimentação e propensos a assumir diferentes identidades dependendo do contexto e das relações sociais em que estão inseridos (MELUCCI, 2004). Da mesma forma, os processos e espaços educativos dos quais participam também são variados e extrapolam os muros da escola e o ambiente da família.

Outra consideração inicial a se fazer é que há uma tendência a olhar negativamente a relação dos jovens contemporâneos com a escola. Quando conversamos com pais, gestores escolares e professores, tende-se a afirmar que os jovens não gostam da escola e dos seus professores. Isso se constitui em uma tese que domina o cenário e ofusca o olhar sobre a relação dos jovens com as instituições educativas.

O pesquisador português Pedro Abrantes (2003, p. 1), falando de como a questão tem sido vista em seu país, faz a seguinte constatação:

A escola de hoje não ensina os saberes essenciais, nem educa para os valores, é um antro desregulado onde reinam a desordem, a indisciplina e a violência,

visto não existir autoridade, onde os professores estão desmotivados e paralisados, sem quaisquer condições para lecionar, e onde os alunos “fazem aquilo que querem”, regendo-se pela “lei do menor esforço”.

Criticando esse olhar alarmante difundido socialmente, esse autor observa que, embora prevaleça esse discurso, “as escolas continuam em funcionamento, as instalações ainda não arderam, continuam a realizar aulas e avaliações, muitos dos professores e alunos mantêm-se saudáveis, dedicando-se diariamente ao trabalho escolar” (ABRANTES, 2003, p. 1).

Podemos dizer que a relação entre os jovens e a escola, pelo menos a um bom tempo, nem sempre foi vista como uma relação tranquila. Filmes como *Juventude transviada*, dos anos 1950, ou estudos como o de Paul Willis¹ sobre os jovens operários ingleses na década de 1970 abordaram o tema. Mas o que antes era visto como um “desvio” ou o produto de uma “subcultura da classe operária” passa a ser tratado cada vez mais como uma propriedade da juventude contemporânea. É como se todos os jovens, particularmente os estudantes das camadas populares nas escolas públicas, estivessem contaminados por um vírus antiescolar. Cada vez mais, busca-se, nos pesquisadores e profissionais da pedagogia e da psicologia, a vacina para esse “mal” que se propaga. Em geral, os jovens são apontados como os principais culpados, uma vez que, absorvidos pela TV e pela internet, dominados pelo consumo e pelo lazer, ou marcados pela pobreza e pela violência, já não dão o devido valor à educação.

1 Em pesquisa etnográfica realizada entre 1972 e 1975, sobre a transição da escola para o trabalho de jovens do sexo masculino e da classe operária que cursavam um currículo secundário não acadêmico, este autor se propõe a compreender o processo pelo qual esses jovens se autocondemam ou se autocondenam às posições sociais e profissionais inferiorizadas na sociedade de classes. Para o autor, essa autocondenação é construída no próprio meio social em que vivem os jovens operários pela adesão a uma cultura contraescolar, produzida no grupo informal em oposição à zona formal, representada pela instituição com suas regras e valores. A cultura contraescolar é a experiência dessa autocondenação como um verdadeiro aprendizado, como uma afirmação, como uma apropriação e como uma forma de resistência. A cultura contraescolar alimenta-se, ainda, segundo o autor, de uma forte relação entre o local de produção (o chão da fábrica) e os locais de reprodução da força de trabalho (o lar, a família, a vizinhança, os meios de comunicação e a experiência operária não produtiva em geral). Assim, a família e o meio social têm um forte impacto na rejeição à escola observada entre os jovens ingleses pesquisados (Cf. WILLIS, 1991).

Considero importante tentar compreender essa relação entre os jovens e os processos educativos com base em uma perspectiva que rompa com essas visões preconcebidas sobre a juventude. É necessário um esforço para ouvir mais os jovens a partir de sua condição social: o que eles têm a dizer sobre essa questão? Qual lugar a educação e a escola ocupam em suas vidas? O que explica o modo como se comportam hoje nas escolas?

Este texto aborda essas questões a partir de alguns aspectos escolhidos entre os dados ainda não conclusivos de uma pesquisa realizada no estado do Pará, em 2009. Foram criados 12 Grupos de Diálogo, envolvendo 245 jovens nas cidades de Mojú, Santarém e Belém, em 2009. A pesquisa quis ouvir os jovens sobre seus projetos de vida e sobre a contribuição da escola para a sua realização.² Não se trata de uma análise dos resultados do estudo desenvolvido, o que exigiria uma exposição detalhada de sua metodologia e de outros aspectos não abordados aqui.

Alguns antecedentes: para além de alunos, jovens!

Inicialmente, é importante indicar alguns pressupostos que têm guiado os estudos no campo das juventudes no Brasil com os quais este texto compartilha. Em primeiro lugar, não se parte de uma visão homogênea dos jovens brasileiros. A juventude, como categoria de análise, é uma construção histórica e social na qual se cruzam as diversas posições sociais ocupadas pelos sujeitos e seu grupo de origem, as representações sociais dominantes em um dado contexto e as culturas juvenis, as experiências e as práticas produzidas pelos jovens. Não se pode, portanto, falar de uma juventude universal, mas em jovens que vivem e compartilham experiências a partir de contextos sociais específicos. Fala-se em condição juvenil na busca

.....
2 A pesquisa foi realizada como uma das ações do Projeto Diálogo com o Ensino Médio, uma cooperação técnica entre o Observatório da Juventude da UFMG, o Observatório Jovem da UFF e a Secretaria de Educação Básica do MEC em 2009. O projeto foi coordenado pelo professor doutor Juarez Tarcísio Dayrell (UFMG) e pelo professor doutor Paulo César Carrano (UFF). No Pará, a equipe foi coordenada pela professora doutora Jacqueline Cunha da Serra Freire (UFPA).

de compreender os jovens a partir de sua posição na estrutura social, mas também a partir dos elementos comuns à experiência juvenil nas sociedades contemporâneas, do modo como essa sociedade representa e desenvolve políticas e ações voltadas a eles (DUBET, 1996; DAYRELL, 2001).

Em segundo lugar, não podemos compreender os processos educativos como restritos às lógicas ligadas às instituições tradicionais de socialização como a família e a escola. Ou seja, compreender a relação dos jovens com a escola e com os processos educativos na perspectiva dos sujeitos exige compreender o não escolar (SPOSITO, 2003). Compreender as trajetórias juvenis, suas práticas sociais e culturais, sua relação com o mundo do trabalho, com os amigos e com o lazer é fundamental para compreender sentidos, motivações, atitudes e práticas que desenvolvem na sua inserção em processos educativos.

Vivemos um contexto em que os processos educativos se diversificam, atravessando a vida escolar e familiar. A relação dos jovens e suas experiências nesses espaços educativos apresentam uma grande diversidade, não cabendo mais falar na figura “do aluno”, que incorpora seu “ofício” de uma forma homogênea e, às vezes, antes de entrar na escola. Apesar de ter ainda um grande peso pelo tempo que ocupa e pela centralidade atribuída à certificação nas sociedades contemporâneas, o lugar da escola e da educação escolar na vida dos alunos passa a ser relativo, dependendo de contextos mais amplos que caracterizam a vida de cada um. O cinema tem expressado isso de uma forma muito forte. Alguns filmes, como o documentário *Pro dia nascer feliz*, do diretor brasileiro João Jardim, ou *Elefante e Paranoid park*, do diretor americano Gus Van Sant, mostram como a escola é atravessada por uma condição juvenil que extrapola o controle institucional. Os jovens criam sentidos e motivações diferenciadas para estar na escola e investir nos estudos. Nessa perspectiva, nosso grande desafio é compreender como os jovens constroem seus modos de ser e viver, educam-se e são educados no contexto de uma sociedade que mudou muito nas últimas décadas.

Os jovens entre possibilidades e limites: consumidores, estudantes e desiguais

Levando em consideração as questões abordadas anteriormente, cabe perguntar: em qual contexto os jovens vivem e se socializam hoje na sociedade brasileira? Quais são as marcas da condição juvenil dos jovens brasileiros? Quais são seus impactos sobre as suas experiências escolares?

Vivemos em um contexto que Mellucci (1997) chamou de sociedades complexas. São sociedades caracterizadas por três processos sociais fundamentais: a) a *diferenciação*: “os âmbitos das experiências individuais e sociais se multiplicam” e “cada um desses âmbitos é organizado segundo lógicas, formas de relações, culturas, regras diversas”; b) a *variabilidade*: refere-se à “velocidade e à frequência de mudança”, cada vez mais comuns e rápidas; c) a *excelência cultural*: “o alargamento das possibilidades de ação, que ultrapassam amplamente a capacidade efetiva de ação dos sujeitos”.

Entre tantos exemplos que caracterizam tal sociedade, podemos citar o fato de que as novas gerações nunca tiveram à sua disposição uma gama tão grande de bens culturais, sociais e de consumo. Os CDs, MPs, celulares, roupas e acessórios atendem aos mais diferentes estilos juvenis. Os jovens acessam diferentes redes sociais na internet como o Orkut, Facebook, MSN, Twitter etc. Essa diversidade confere às juventudes contemporâneas uma grande fluidez, uma capacidade de transitar por diferentes espaços e tempos, uma plasticidade identitária que Melucci chamou de o jogo do eu (MELLUCCI, 2004).

Essa também é uma geração mais escolarizada que seus pais. No caso brasileiro, as reformas educacionais promovidas a partir da década de 1990 favoreceram a universalização do ensino fundamental e uma expansão do ensino médio e superior para famílias cujos pais não tiveram acesso aos últimos anos do ensino fundamental. No ensino médio, alguns dados indicam que houve um aumento das matrículas entre os anos de 1996 a 2004 de quase 60%. Após esse período, há uma diminuição, sobretudo para as faixas

de idade acima de 18 anos, mas, na soma geral, os jovens brasileiros estão mais escolarizados que gerações passadas (DESAFIOS DA CONJUNTURA, 2008).

Tais reformas, impulsionadas por múltiplos fatores de ordem econômica, política e social, ancoraram-se no discurso de que a educação constitui-se em um capital, absolutizando muitas vezes a sua capacidade para promover o desenvolvimento social. Elas vieram acompanhadas de um discurso redentor e salvacionista: “a escola como passaporte para o futuro”. Criou-se um consenso social em torno da centralidade da educação como garantia de um “futuro melhor” com um forte apelo social.

Na pesquisa desenvolvida no estado do Pará, isso ficou muito evidente. Os jovens, de maneira geral, em diferentes sentidos e a partir da formulação de diferentes estratégias, revelaram planos de prosseguir os estudos. Havia uma grande idealização de alguns cursos, como Medicina e Direito, e quase um consenso em torno da exigência da escolarização superior. Muitas vezes, esse discurso assumia um tom instrumental, o sentido se reduzindo a “ter o diploma”.

Tal fenômeno da expansão da escolarização para as novas gerações mudou muito a cara da escola e da sala de aula. Jovens das camadas populares, negros e trabalhadores, frequentemente inseridos em ocupações precárias e de tempo parcial, passaram a compor o cenário das turmas do ensino médio brasileiro, prolongando sua estada nos sistemas de ensino. Essa presença traz para o interior das escolas novos elementos que antes não estavam presentes. Os professores e a instituição são confrontados com um novo perfil de alunos, com outras culturas, experiências e práticas sociais. Muitas vezes, a instituição escolar não consegue dialogar com esses alunos. Parte-se da ideia de um aluno ideal, motivado para a árdua tarefa de estudar, marcado pela identidade de estudante, uma pessoa que introjetou o “ofício de aluno” e sabe lidar adequadamente com regras e normas escolares. Também em outros níveis, como na educação superior, e em modalidades de ensino, como na EJA e na educação profissional, podemos ver um fluxo

muito maior de jovens que, em outros tempos, não tinham a continuidade dos estudos como horizonte possível. Quem não conhece um jovem que é o primeiro de sua família a frequentar uma faculdade?

Por outro lado, não podemos deixar de considerar um terceiro aspecto da realidade que, tanto no Brasil como na América Latina, tem marcado profundamente a vida dos jovens: a persistência de altos níveis de desigualdade social. Se nós temos uma expansão da escolarização para os jovens em geral, a forma dessa expansão se dá de uma maneira muito desigual. Se, seguramente, para os jovens de 15 a 17 anos as matrículas no ensino médio cresceram, nós ainda tínhamos em 2006 mais da metade dos jovens dessa faixa etária fora da escola (52,3%). Somente para ficar no âmbito da classe social, entre os 20% mais pobres, apenas 24,9% tiveram acesso ao ensino médio, enquanto para os 20% mais ricos esse índice era de 76,3%. Na região Nordeste, apenas um terço (33,1%) dos adolescentes de 15 a 17 anos estavam matriculados, enquanto para a região Sudeste esse índice era de 76,3%. Se considerarmos a raça, apenas 37,4% dos negros estudavam, contra 58,4% dos brancos. Quanto ao local de moradia, 27% dos jovens do campo se matricularam no ensino médio, enquanto para as áreas urbanas esse índice atingiu 52% (DESAFIOS DA CONJUNTURA, 2008).

Tal desigualdade não se revela apenas no acesso desigual, mas também nas condições de funcionamento das escolas. Uma constatação generalizada na pesquisa desenvolvida, que expressa o quadro de muitas redes de ensino no Brasil, é a precariedade da estrutura física e do funcionamento das escolas. Foram muitos relatos de jovens sobre escolas em que faltavam as condições básicas de ventilação, de higiene e de lazer. Em alguns casos, não havia nem mesmo água potável. O lado cruel desse quadro é que, em algumas escolas, os jovens eram mobilizados a arrecadar recursos que eram trocados por pontos na avaliação do aluno. Carência de professores, desmotivação dos profissionais, laboratórios e bibliotecas fechados eram outros problemas citados pelos jovens. Como esperar que eles tenham uma relação positiva com a escola? Como exigir que valorizem uma escola desvalorizada

pelo Estado e pelas políticas públicas? Como esperar que sejam “protagonistas” se as experiências de participação estimuladas pela escola indicam uma visão estreita e limitada como essa?

Outro quadro muito comum nas escolas do Pará era a falta de professores. Em algumas disciplinas, havia uma grande carência de docentes. Os alunos ficavam longos tempos sem aulas ou com aulas improvisadas por falta de professores contratados para lecionar. Quando não faltavam professores, os professores faltavam. Muitos jovens relataram que era comum ficar esperando o professor, que chegava sempre atrasado ou simplesmente faltava, deixando os alunos sem qualquer atividade. Tantos outros narraram que, frequentemente, tinham apenas parte das aulas do dia. Tal situação gera um quadro de desânimo que, principalmente para os jovens que estudam à noite, aumenta durante o correr do ano letivo.

Ainda no quadro da precariedade das escolas, temos a situação dos laboratórios e bibliotecas. Em quase todas as escolas havia laboratórios de informática e de ciências instalados, mas o seu funcionamento não ocorria porque não havia um profissional específico ou não havia projetos desenvolvidos pela escola que utilizassem esses espaços. Muitas vezes, os eles funcionavam apenas na parte da manhã, deixando os alunos do noturno prejudicados.

Esse quadro, aliado a outros fatores, gerava uma situação de desigualdade de acesso ao conhecimento proporcionado pela escola. Os dados oriundos das avaliações sobre a atuação dos sistemas de ensino têm mostrado o baixo desempenho das escolas públicas. Essa realidade tem gerado nos alunos um sentimento de incapacidade para dar continuidade aos estudos. Muitos jovens revelaram uma grande descrença na sua capacidade para disputar uma vaga nas universidades do Pará em função da “baixa qualidade do ensino oferecido” nas escolas em que estudavam. Podemos dizer que se trata de uma pedagogia da precariedade em dois sentidos: primeiro porque na sua materialidade a escola é precária em si, mas também porque alimenta entre os jovens estudantes o sentimento de que seus projetos de vida têm

que ser “curtos”, moldados na provisoriedade e na incerteza, principalmente entre os jovens com menos recursos econômicos.

Como estimular os jovens para que tenham projetos de vida fortemente alicerçados no conhecimento escolar, nesse contexto? Muitas vezes, os jovens revelaram uma fragilidade ao se expressarem sobre seus projetos de futuro. Parece que o fato de vivenciarem experiências tão precárias, em que a escola não dialoga com seus desejos e demandas quanto à inserção futura, não lhes permitia formular planos que ultrapassassem o tempo presente.

Trata-se de uma nova desigualdade que, segundo José de Souza Martins (1997), traduz-se por um processo de inserção pela metade. Isso marca de uma maneira muito forte a experiência social dos jovens brasileiros. A maioria dos estudantes está se socializando no quadro de uma experiência de inserção escolar frágil que não lhes atende como um processo amplo de formação humana e capaz de promover sua inserção social e profissional.

Uma constatação de vários estudos é a de que a expansão da escolarização no Brasil representou muito mais um quadro de massificação da educação, de expansão do acesso, sem que significasse um processo real de democratização. As reformas educacionais foram capazes de ampliar as matrículas, mas sem a promoção de condições adequadas que permitissem a permanência e a vivência de uma educação de melhor qualidade. É a partir desse contexto que podemos pensar na relação dos jovens brasileiros com a escola.

Os jovens e suas relações com os processos educativos escolares em contextos de desigualdades

Nesse contexto de contradições sociais, os jovens experimentam o encontro entre uma gama maior de oportunidades educacionais e socioculturais com um cenário de desigualdades, o que alimenta a distância entre as suas expectativas e demandas e as condições de sua concretização. As motivações e sentidos em relação à escola parecem resultar da conjugação entre o quadro mais amplo das relações sociais em que eles se inserem e aspectos

ligados à trajetória individual e familiar. Dependendo dos suportes a que têm acesso via apoio familiar, redes sociais e institucionais, os jovens podem tecer diferentes modos de ser estudante. Além disso, deve-se levar em conta também o contexto de cada escola, sua história e modo de organização, o perfil da direção e dos professores e vários outros fatores que demarcam a sua singularidade.

Podemos dizer que, entre os jovens que ouvimos no Pará, havia uma grande diversidade do ponto de vista das motivações e sentidos em relação à escola, compondo um amplo mosaico. Eles manifestaram diferentes motivações como *a retribuição familiar* (“quero estudar para dar uma boa vida à minha família, à minha mãe...”), *a garantia como provedor(a)* (“dar um futuro aos meus filhos”) ou *a garantia de uma vaga no mercado de trabalho* (“conseguir um bom emprego”). Outras vezes, apresentavam o discurso da escola como uma condição para “ser alguém na vida”, um discurso ainda a ser desvelado quanto ao seu significado. Havia também diferentes sentidos para ir à escola, entre eles, de maneira mais forte, a ideia de *estudar por obrigação*, por uma imposição dos pais ou do mercado de trabalho.

Eles expressaram diferentes projetos de vida e formas de pensar na sua realização. Jovens que planejavam somente estudar, prevendo uma inserção imediata no ensino superior no sistema público ou privado; jovens que tinham como perspectiva conciliar trabalho e estudo, fazendo cursinhos pré-vestibulares, cursos técnicos ou superiores; jovens que planejavam primeiro trabalhar para criar as condições de uma futura inserção no ensino superior, de preferência na área em que estivessem atuando. Havia também, em número menor, jovens que queriam apenas trabalhar, conseguir um bom emprego, fazer um concurso público, abrir um empreendimento próprio ou simplesmente trabalhar e “ficar livre da escola”.

Nesse mosaico, alguns elementos comuns eram compartilhados por esses jovens com diferentes pesos. Os jovens manifestavam, de maneira geral, muitas dúvidas sobre os projetos de futuro, oscilando entre a incerteza quanto às escolhas dos cursos e profissões e a insegurança quanto à possi-

bilidade de realização das suas expectativas. Isso seria a expressão de uma baixa capacidade de refletir e elaborar os planos futuros? Seria uma ausência de tratamento dessas questões nos âmbitos familiar e escolar? Seria uma expressão de uma cultura juvenil voltada apenas para questões do tempo presente?

Havia também o reconhecimento dos limites e um esforço de adequação dos sonhos e projetos à realidade. Diferentes estratégias eram indicadas como reformulações e adaptações quanto ao inicialmente idealizado. Ao mesmo tempo, o discurso do “esforço pessoal” como estratégia para vencer os obstáculos sobressaía de uma forma muito forte. “Acreditar nos seus sonhos”, “acreditar que é possível”, “mostrar o seu valor”, foi um discurso repetido por muitos jovens. Em raríssimos momentos, faziam alguma relação entre seus projetos pessoais e a grupos ou ações coletivas que pudessem servir como uma possível estratégia para realizá-los. De maneira geral, a aspiração por estabilidade e sucesso resumia muitos sentidos relacionados aos projetos juvenis. “Ter um bom emprego” e “uma profissão ou um emprego estável” foram depoimentos recorrentes. Ao lado disso, a referência à família, principalmente à mãe como provedora e como ideal moral, aparecia de uma maneira muito forte. O sentido de retribuição e o apoio financeiro ou moral foram muito citados.

Essa diversidade de projetos, sentidos e motivações pode ser a expressão dos conflitos de uma sociedade que expandiu a escolaridade e o consumo, mas no contexto de baixas perspectivas de mobilidade social, em que a distância entre ricos e pobres continua muito grande, até mesmo maior em alguns casos. Ou seja, os jovens estão mais escolarizados que seus pais, mas eles vivem suas experiências de escolarização em sua grande maioria em escolas públicas, muitas vezes em condições insatisfatórias. Eles também estão mais incluídos no mercado consumidor. Para boa parcela, os *shoppings* populares e camelôs, as vendas de porta em porta de “produtos do Paraguai” são uma alternativa “democratizante”. Eles também estão inseridos na sociedade da informação. Ampliou-se o contato com a internet e com a telefonia

celular. Os jovens estão inseridos em redes sociais via mídia como Orkut, Twitter, Blog e Facebook. No entanto, a desigualdade quanto ao acesso a esses bens de consumo e a novas mídias ocorre de uma forma desigual.

O que significa essa experiência social? Quais dilemas e perspectivas isso traz para a experiência cotidiana nas escolas brasileiras? Uma questão a ser considerada refere-se à maior possibilidade de distanciamento (reflexividade) em relação às suas experiências sociais. Muitos alunos não estão dispostos a assumir de uma maneira passiva a “autoridade pedagógica” tão cara à escola republicana. Não se subjetivam como “estudantes” da mesma forma que antes. Como nos lembram alguns autores como Bernard Charlot (2000) e François Dubet (1998), o ser aluno é uma construção subjetiva. Os sujeitos não se tornam alunos apenas por uma imposição externa. Trata-se hoje, cada vez mais, de uma escolha. Assim, a questão dos sentidos atribuídos à experiência escolar é central.

Ao mesmo tempo, eles se defrontam com um discurso social em torno do valor da educação que emerge quase que como uma “imposição”, um discurso regulador das condutas num quadro de crise da mobilidade social. No campo do mercado de trabalho, mesmo que os empregos se ampliem, a expansão se dá em atividades precárias ou com um status social baixo. Como diziam muitos estudantes na pesquisa desenvolvida no Pará: “Hoje em dia, até para ser gari, tem que ter ensino médio.” Os jovens se veem coagidos a estudar por exigências sociais (reconhecimento social, acesso a alguns postos de trabalho etc.), mas sabem de antemão que o retorno do seu investimento em termos de mobilidade social não está garantido. Estudar é uma necessidade, mas não uma garantia.

Uma jovem de 19 anos deu o seguinte depoimento:

A gente tem o colégio tão perto da nossa casa e, às vezes, vê pessoas que poderiam estar estudando, procurando se formar, procurando ser uma pessoa melhor. Só Deus sabe pelo que nossos pais passaram, pelo que a gente passa. Então a gente tem que ver essa situação e pensar: “Não, eu não quero viver o que meu pai e minha mãe viveram.” Não quero passar pelas mesmas dificuldades que eles passaram. Quero ser uma pessoa melhor para dar uma vida

boa para meus filhos. (...) O mundo hoje está muito difícil. A gente pensa que é fácil, mas não é. Tá muito difícil. A gente tem que ter esse pensamento... De ser alguém.

O depoimento dessa jovem nos permite fazer algumas reflexões. Por que, apesar de terem maiores oportunidades educacionais, eles não querem estudar? Por que preferem ir à escola, mas sem se envolver com os estudos? Por que preferem fazer um bico ou perambular pelas ruas com os amigos ou pela *net*? O que ela quer dizer com “não passar o que nossos pais passaram”? Passaram ou passam? Quais as dificuldades do mundo? O que é um mundo difícil? O que é ser alguém na vida? São questões para as quais não temos respostas, mas precisamos estar atentos para pensarmos processos educativos que dialoguem com esse contexto.

Um aspecto que me parece muito forte na experiência escolar das gerações atuais é a ideia de que cada um tem que provar a sua capacidade individual. Diversos autores têm chamado a atenção para o fenômeno da individualização nas sociedades contemporâneas (MARTUCCELLI, 2007). Nessa sociedade, nunca a ideia de liberdade individual esteve tão em voga. Em contrapartida, em nome de sua liberdade, os sujeitos devem estar dispostos a assumir o risco de se produzirem como sujeitos. Pesam sobre as pessoas uma gama de exigências: “ter projetos”, “ser protagonista”, “ser empreendedor”, “ser agente do desenvolvimento social e comunitário”, “fazer a diferença e ter atitude”, “garantir a sua empregabilidade”.

Segundo Martucelli (2006), numa sociedade em que as trajetórias sociais se individualizaram, as pessoas são submetidas a diferentes provas: escolar, profissional, familiar, amorosa, sexual, da sociabilidade etc. Cada sucesso ou fracasso nesses diversos âmbitos da vida social é imputado ao indivíduo. É o fracasso ou sucesso da pessoa. Interessa aqui a questão da prova escolar. No plano da educação, os sujeitos devem “zelar pela sua educabilidade”. A educação, nessa perspectiva, para além de ser um direito a ser garantido pelo Estado ao coletivo de cidadãos de uma nação, para ser uma propriedade dos indivíduos, uma qualidade individual.

Nesse contexto, o percurso escolar representa o conjunto de sanções a que a escola submete suas crianças e jovens: aprovações e reprovações, estudos em cursos de prestígio ou cursos de segunda categoria etc. Segundo ele, a prova escolar é a expressão de uma tensão fundamental entre dois princípios: “entre o processo da seleção que se opera na escola e a confiança que esta transmite a cada um de nós” (MARTUCCELLI, 2006, p. 115). Ou seja, o sucesso na prova escolar nos convence e convence aos outros da nossa capacidade e competência. Da mesma forma, fracassar na escola nos impõe o sentimento e o reconhecimento social de derrotados, de “vencidos” na competição escolar.

De acordo com o autor, a massificação escolar traz impactos sobre a ideia de prova escolar. Antes a trajetória estava determinada pela origem. Para jovens e crianças das camadas populares, o percurso escolar terminava, geralmente, na quarta série. A partir daí, as pessoas se encaminhavam para o trabalho. Mesmo que com baixa qualificação, o trabalho era a dimensão em que o sujeito poderia provar o seu valor como provedor, trabalhador honesto e futuro pai de família.

Segundo o autor, em entrevistas com jovens trabalhadores franceses, a trajetória escolar tendia a ser vista como uma prova individual: “cada qual tem que aceitar e reconhecer que é seu próprio fracasso o que dá conta de sua situação social” (MARTUCCELLI, 2006, p. 116). Havia uma ênfase no esforço pessoal e uma preocupação com “a reprodução e a transmissão de uma posição familiar pela escola”: “dar uma vida melhor para meus pais” e “ir além dos meus pais”. Interromper os estudos não era justificado pelo pertencimento social ou pela necessidade material. A trajetória escolar, com suas provas, sai do âmbito do “destino de classe”. Cada um passa a ser responsável pelo seu sucesso ou fracasso.

No caso da nossa pesquisa, havia, entre os jovens, uma combinação entre o discurso do esforço pessoal e, ao mesmo tempo, a consciência dos limites de se estudar em uma escola pública. Os jovens tenderam a ressaltar o quanto as condições das escolas e dos docentes impactam na capacidade de uma experiência bem-sucedida na escola e, conseqüentemente, na realização

de seus planos de continuidade dos estudos: “a escola não prepara para o vestibular”, “não dá informação e orientação”, “os professores não se comprometem com os alunos”, “os alunos também não se envolvem”. Esses jovens parecem querer dizer: como posso provar minha capacidade nessas condições? Como provar o meu valor concorrendo em condições tão desiguais?

Martuccelli (2007) nos lembra ainda que a prova escolar sanciona um sentimento de orgulho, uma *sanção positiva sobre si*: “eu tenho valor”, “eu sou capaz”. No contexto da experiência escolar vivida por muitos jovens das camadas populares no Brasil, a possibilidade de construir uma visão positiva sobre si como estudantes é muito pequena. Muitos alunos se queixavam da falta de confiança que os professores depositavam neles e valorizavam aqueles que os estimulavam. Eles citavam exemplos de professores que diziam que “aluno de escola pública não passa nas universidades públicas”. Por outro lado, valorizavam os professores e as escolas que incentivavam e buscavam estratégias de preparação dos jovens para o vestibular.

Isso traz uma séria dificuldade para os jovens que se veem na situação de dar conta da prova escolar, mas em instituições nas quais não encontram sentido para estudar. É comum encontrar jovens que pararam de estudar e não sabem o porquê. Em uma pesquisa recente sobre a evasão escolar no ensino médio, constatou-se que a maior parte dos evadidos parou de estudar por “falta de interesse” (NERI, 2008). É muito comum a figura do jovem reincidente, que já se matriculou várias vezes no primeiro ano do ensino médio e desiste no meio do caminho. Muitas vezes, a única reação vislumbrada, como diz Dubet (2001), é se retrair, retirando-se do jogo escolar ou se colocar contra a escola, como alternativas para salvar a sua dignidade.

Considerações finais: o que a escola tem a oferecer?

Não se pode deixar de observar que o texto enfatizou os limites da escola pública brasileira na sua tarefa de garantir o acesso à educação como um direito de todo jovem. Como toda análise opera um recorte na realidade,

vários aspectos que indicariam uma visão mais positiva não foram considerados. O contato com as escolas brasileiras, além de seus problemas, oferece exemplos de muitos profissionais engajados que, apesar do descaso do Estado, desenvolvem projetos inovadores e de escolas que são criativas na sua forma de organização. No entanto, tais ações ainda se constituem como uma reação à falta de políticas públicas que sustentem atos contínuos e em condições adequadas para o trabalho com jovens. Nossa escola parece estar situada diante de um dilema. Ela pode continuar prometendo ser um passaporte para um futuro distante, do qual os jovens desconfiam, tendo em vista que a sua experiência lhes ensina que o futuro é incerto nessa sociedade. Por outro lado, ela pode ser uma referência para os jovens, o lugar de acolher e discutir com eles seus medos, angústias, dilemas e alternativas.

Dubet (2004), em um dos seus textos, pergunta-nos: o que é uma escola justa? Para ele, não é uma escola que desconhece o mérito dos alunos, o potencial de cada um, mas uma escola que também se compromete com os vencidos na competição escolar. Não se trata de uma escola redentora da sociedade, mas que cria mecanismos para que as desigualdades produzidas em outras esferas (do trabalho, das relações raciais e de gênero etc.) não se transformem em desigualdades escolares. É também uma escola preocupada em não produzir outras desigualdades.

Talvez a escola pudesse começar se perguntando o que seria uma escola justa para os jovens das camadas populares no Brasil, esses novos herdeiros que chegam aos sistemas escolares. Essa escola exigiria uma série de ações como a concessão de bolsas de estudos, o desenvolvimento de projetos de formação técnico-profissional, a oferta de oportunidades de cumprir estágios, a elaboração de novas formas de organização escolar e de novos currículos etc. Mas exigiria, como primeiro passo, reconhecer os jovens nas suas especificidades e identidades. Talvez ao enxergá-los como jovens possamos construir canais para um diálogo maior em que eles possam ver sentido em se produzirem como alunos-jovens ou jovens-alunos. Talvez possamos começar por aí nossa ideia de construir uma escola para todos.

Referências

- ABRANTES, Pedro. *Os sentidos da escola: Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta, 2003.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DAYRELL, Juarez Tarcísio. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- DESAFIOS da conjuntura: O ensino médio no debate educacional. São Paulo: Observatório da Educação da Ação Educativa, n. 26, out. 2008.
- DUBET, François. Des jeneusses et des sociologies: Le cas français. *Sociologie et société: Les jeunes*. Montreal, v. 28, n. 1, p. 13-22, 1996.
- DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. *Contemporaneidade e Educação*, n. 3, p. 27-33, mar. 1998.
- DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. *Rev. Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 17, p. 5-19, maio/ago. 2001.
- DUBET, François. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.
- MARTUCCELLI, Danilo. *Cambio de rumbo: la sociedad a escala del individuo*. Santiago: LOM Ediciones, 2007.
- MARTUCCELLI, Danilo. *Lecciones de sociologia del individuo*. Lima: [s.n.], 2006. Mimeo.
- MARTINS, José de Souza. *A exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.
- MELUCCI, Alberto. Movimentos sociais e sociedade complexa. In: MELUCCI, Alberto. *Movimentos sociais na contemporaneidade*. São Paulo: Núcleo de Estudos e Pesquisa Sobre Movimentos Sociais/PUC SP, 1997. p. 11-63.
- MELUCCI, Alberto. *O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.
- NERI, Marcelo. *Motivos da evasão escolar*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2008.
- SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo da escola. *Revista da USP*, São Paulo, n. 57, p. 210-226, fev. 2003.
- WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.



Juventude, trabalho e educação: crônica de uma relação infeliz¹ em quatro atos

Naira Lisboa Franzoi

Este artigo analisa a relação entre jovens, trabalho e educação, ressaltando a perspectiva do lugar de onde falo: a intersecção entre os estudos sobre trabalho e educação e política e gestão da educação. Sistematizo algumas reflexões resultantes de pesquisas nas quais tenho me envolvido diretamente ou mediante o acompanhamento dos trabalhos de orientandos(as).

Este texto estrutura-se em quatro tópicos: 1) “A luta travada entre a escola e o trabalho”; 2) “Trajetórias na busca de uma profissão”; 3) “De frente para o trabalho, de costas para a escola”; 4) “Em busca de um final feliz: possibilidades de mudanças através da escola”.

O título geral e os tópicos são, sobretudo, uma “licença literária”. A realidade é atravessada por contradições; logo, não há um momento em que tudo seja infelicidade nem o momento do “final feliz”, pois ele está – desde já e sempre – em uma permanente construção, sem nunca chegar a ser definitivo e imutável.

1 Parfraseio Guy Jobert sobre a relação entre educação e trabalho (*apud* CORREIA, 2003). Algumas das reflexões contidas no presente texto já foram apresentadas em trabalhos anteriores, tais como Franzoi (2009) e Fischer e Franzoi (2009).

A luta travada entre a escola e o trabalho

Dois pressupostos norteiam as reflexões sobre juventude e trabalho: a educação como direito de todos, consagrado na Constituição Federal de 1988 e reafirmado na LDB de 1996, e o trabalho como dimensão central do humano. Assim, é impossível falar em jovem e trabalho sem que se interponha o terceiro termo da equação, a escola. Ela é o lugar onde deveriam estar os jovens e do qual nunca deveriam ter saído. Também o trabalho deveria estar presente naturalmente na escola. No entanto, nossa educação é baseada na negação do mesmo, o que nos torna menos humanos. Mesmo quando ele é levado em conta na escola, destina-se exclusivamente aos segmentos pobres, numa versão reducionista, isto é, compreendida como preparação para o ingresso e adaptação ao mercado de trabalho.

Por outro lado, a importação da cultura letrada europeia e o estigma que associava o trabalho ao trabalho escravo, presente no país por um longo período, fizeram com que o trabalho fosse relegado a uma atividade humana menor e levaram a uma representação negativa do trabalho (do mesmo). Além disso, numa ordem econômica que nos atribui o lugar de economia dependente, os trabalhadores brasileiros são formados para atuarem como operadores e consumidores de uma tecnologia que já está dada, como se fosse determinante das relações sociais, e não determinadas por elas também, numa relação dialética, como de fato ocorre.

Reflexo da sociedade, a educação reproduz essas distorções. Uma delas dá origem a dois ramos distintos – educação profissional e ensino acadêmico –, além de fazer com que o trabalho seja negado em todas as etapas da escolaridade e na escola como um todo – mesmo os docentes levaram muito tempo a serem reconhecidos e se reconhecerem como trabalhadores. Essa é a mesma distorção que leva à desconsideração do aluno trabalhador, ainda que cerca de 80% da população brasileira ocupada comece a trabalhar antes dos 18 anos. Além disso, pouco mais da metade dos jovens entre 16 e 24 anos das principais regiões metropolitanas do país estão fora da esco-

la, apenas trabalhando ou procurando trabalho. Na Região Metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, dentre os jovens de 15 a 19 anos, idade relativamente correspondente ao ensino médio, 48% estudam exclusivamente; 24% estudam e trabalham ou procuram trabalho; e 19% somente trabalham ou procuram trabalho (DIEESE, 2009). Além disso, em 2008, no Brasil, 36% das pessoas entre 18 e 24 anos tinham 11 anos de estudo (DIEESE, 2009). Numa sociedade extremamente desigual, como a brasileira, não é necessário consultar dados estatísticos para saber que tais índices estão concentrados nas camadas mais pobres da população.

A obrigação de trabalhar desde cedo ocasiona relações descontínuas e acidentadas dos jovens com a escola, promovendo uma drástica defasagem idade-série/etapa escolar. Jovens de 15 a 17 anos deveriam frequentar o ensino médio, contudo esse é um dos maiores gargalos do sistema de ensino.

Desde 1996 – ano da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) vigente – até 2003, houve um aumento significativo das matrículas nesse nível de ensino, em grande parte como consequência da universalização do ensino fundamental e devido à grande procura dos jovens pela escolaridade, compelidos pelas demandas do mercado de trabalho. No Rio Grande do Sul, esse aumento foi de 37%.

Parecia que caminhávamos para a universalização do ensino médio, preceituada na constituição federal e LDB. No entanto, em 2004, houve uma redução no número de matrículas, que seguem em retração. Possíveis explicações podem estar na evolução do número de concluintes do ensino fundamental ou em lacunas nas políticas de oferta de ensino médio público, em especial referentes à localização das escolas, à oferta por turno de funcionamento e à carência de programas suplementares de apoio ao acesso e permanência no ensino médio (FARENZENA, 2006). Isso porque, no período de expansão do ensino médio, foram justamente setores de baixa renda, que historicamente não tinham acesso, que são incorporados, exigindo, assim, a ampliação da rede pública (PERONI; FARENZENA; FRANZOI, 2004). Outra possível expli-

cação é que o ensino médio, nas condições atuais de oferta – sem medidas de apoio à permanência do jovem na escola – chegou ao limite de absorção dessa população, constrangida pelos imperativos do mundo do trabalho, como mostram as estatísticas apontadas anteriormente.

O que leva vários autores a utilizar o termo *juventudes* no plural é que há uma diferença muito grande entre a relação que os jovens das camadas pobres e a que os jovens de classes médias e altas estabelecem com o trabalho e a escola. Mesmo no ramo propedêutico, distinguem-se: enquanto uns fazem seu percurso em escolas de qualidade, dedicando-se exclusivamente ao estudo; outros estudam em escolas pobres, dividindo seu tempo entre o estudo e o trabalho e frequentam cursos noturnos aos quais chegam com dificuldade, depois de uma jornada de trabalho exaustiva e até há bem pouco tempo sem direito à merenda. A merenda escolar, obrigatória para o ensino fundamental, apenas recentemente tornou-se obrigatória no ensino médio. Entretanto, em muitas escolas, ela não foi implantada por falta de estrutura adequada – cozinhas, refeitórios e/ou merendeiras.

Uma pesquisa realizada sobre o ensino médio noturno (EMN) (PERONI; FARENZENA; FRANZOI, 2004)² mostrou que, apesar de suas especificidades – que acarreta a necessidade de maior atenção, por atender basicamente jovens de baixa renda e trabalhadores –, o mesmo não é tópico específico nos documentos escolares, nas reuniões dos profissionais ou nas atividades de capacitação dos docentes. Na explicitação da metodologia de ensino, na oferta de atividades ou programas especiais, não são contempladas as necessidades singulares de alunos trabalhadores nem as características do turno em que acontecem as aulas, assim como das jornadas de trabalho dos profissionais.

2 Todos os dados sobre EMN aqui apresentados são extraídos da pesquisa sobre o ensino médio noturno da rede estadual do Rio Grande do Sul. A pesquisa foi realizada em 2003, como parte de estudo desenvolvido em nível nacional em atendimento à solicitação da Semtec/MEC, com o objetivo de conhecer a realidade do ensino médio noturno, visando subsidiar as políticas públicas nacionais e estaduais. Além de dados secundários sobre o ensino médio noturno (EMN), a pesquisa abrangeu, em especial, uma investigação qualitativa em dez escolas públicas estaduais que oferecem ensino médio noturno, as quais foram selecionadas pelo suposto de oferecerem condições de oferta de um ensino de qualidade (PERONI; FARENZENA; FRANZOI, 2004).

De outro ângulo, o fato de serem trabalhadores não retira desses alunos as características do ciclo de vida por que passam. Como todos os jovens, eles são conectados com seu tempo. Gostam de computadores e internet, do encontro com os amigos, do namoro, da hora do pátio, de esporte. A pesquisa confirmou esses dados. *Vis-à-vis*, os resultados evidenciaram condições bastante adversas para eles.³

De modo geral, a estrutura física e o estado de conservação das escolas eram bons. No entanto, algumas instalações não eram ou eram acessíveis com restrições aos alunos do EMN. O acesso a computadores e à internet, por exemplo – reivindicação reiterada por alunos e professores –, era limitado no turno da noite. Os laboratórios de informática, geralmente, com quantidade insuficiente de equipamentos, tinham uso muito restrito, comumente por falta de capacitação dos professores ou de profissionais que orientassem os alunos. Nas escolas que também ofereciam cursos profissionalizantes, os computadores eram destinados preferencialmente a esses.

Predominantemente, as bibliotecas eram precárias; as obras, antigas; havia pouca informação atualizada; e a disponibilidade de livros era insuficiente, em quantidade e variedade, para atender a todos os alunos, mesmo nas tarefas solicitadas pelos professores. Esse é um problema agravado pelo fato de que a maioria dos alunos tem na escola a principal, senão a única, oportunidade de acesso à produção bibliográfica, uma vez que o percentual de alunos de todas as escolas que declarou possuir poucos ou nenhum livros em casa é elevadíssimo.

Os alunos solicitam também oficinas de danças, esportes, artes, música, enfim, atividades às quais normalmente não têm acesso por trabalhar

.....
3 Embora a pesquisa seja de 2003, o quadro no EMN não se alterou significativamente. Ainda que muitos tenham sido os esforços de investimento, em especial no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação do governo federal, sabe-se que a extensão do país e das redes de ensino contribui para que as mudanças sejam muito lentas. Inclusive, no Rio Grande do Sul, houve alguns agravantes. O processo de “enturmação”, promovido pela Secretaria de Educação do Estado, tratou de aglutinar turmas de ensino médio, consideradas ociosas. De fato, muitas turmas tinham 35 alunos matriculados, mas com um número muito reduzido de frequentadores. Ao invés de buscar as causas para tal situação, a medida tomada foi a de fechar turmas inteiras de ensino médio. Algumas escolas periféricas deixaram de oferecer esse nível de ensino, tolhendo os jovens desse direito.

em período integral, estudar à noite e não ter recursos próprios suficientes para realizá-las fora da escola. A importância da escola é maximizada nos menores municípios, tendo-se constatado em um deles que apenas um dos alunos de todo o ensino médio da escola já havia ido ao cinema.

A Educação Física, outra das atividades reivindicada pelos alunos, não era componente curricular da maioria das escolas, no ensino médio noturno. Excepcionalmente, uma das escolas, não tendo espaço adequado para a prática de Educação Física, alugava uma quadra esportiva da comunidade para viabilizá-la. No outro extremo, em uma das escolas o uso de seu ginásio pelos alunos só era possível mediante pagamento da mesma taxa que é cobrada da comunidade externa.

A escola é, sem dúvida, um espaço privilegiado de relação para os alunos. Na pesquisa, o pátio foi escolhido pela maioria dos alunos como o espaço mais utilizado na escola, depois da sala de aula. No entanto, em parte das escolas, os pátios são pouco iluminados e pouco conservados.⁴

Em uma das escolas as turmas do EMN ocupam salas de aula muito mais precarizadas do que as de seus colegas do ensino profissionalizante e do diurno. São as piores salas da escola: em péssimo estado de conservação, esteticamente desestimulantes e insalubres (pouca ventilação, iluminação precária, pé-direito muito baixo e inexistência de ventiladores que as tornam insuportavelmente quentes durante o verão). Essa é uma escola cujas instalações, na sua grande maioria, são satisfatórias, evidenciando o descaso para com o EMN.

Assim, pode-se falar de uma segmentação no interior das escolas, instituindo direitos diferenciados no seu acesso entre os alunos do noturno e diurno, ou tipos de cursos diferenciados, muito maior do que a dualidade ente ramo acadêmico e ramo profissionalizante. A escola, pois, reproduz em seu interior sua condição de classe, que lhes dá acesso a bens de segunda

4 Em outras escolas, esse espaço de encontro e socialização é muito valorizado, com iluminação bastante adequada e funcionamento de cantina, sobressaindo-se uma instituição na qual há música durante o recreio. Foi dado destaque ao aspecto negativo, pois é preciso lembrar sempre que a amostra contemplava escolas consideradas de melhor qualidade.

categoria, reforçando aquilo a que Kuenzer (2004) chama inclusão excludente na escola.

A visão de uma sala de aula do turno da noite é muito ilustrativa. Na quase totalidade das escolas visitadas, elas estavam organizadas com as carteiras enfileiradas uma atrás da outra. Embora organização e metodologia tradicionais não sejam exclusividade do período noturno, sua adoção nesse período é ainda mais preocupante, pelo fato de serem pouco atrativas para uma população trabalhadora, que em geral já enfrenta maiores obstáculos para se manter na escola. Às vezes os alunos sentavam-se ao fundo, em pares de namorados, conversavam o tempo todo. Ou seja, as privações de espaços de socialização, de atividades condizentes com sua faixa etária, com as quais se identificam e de que estão privados no restante do tempo, se expressam em sala de aula.

Os jovens trabalhadores são estrangeiros numa escola que não fala sua língua, que ignora o que eles sabem, levando-os a sucessivas repetências, defasagem idade-série, e ao abandono.

Esses jovens guardam com a escola que os expulsou desde muito cedo e, em muitos casos, repetidas vezes, um misto de fascínio e medo, porque não a reconhecem como um direito seu (FRANZOI, 2006, p. 79). Questionado sobre o motivo pelo qual frequentava um curso de qualificação de curta duração, oferecido pelo Planfor, um dos entrevistados afirmou precisar de conhecimentos básicos para ingressar em um curso técnico de ensino médio. Tal explicação, em si, não seria plausível, pois o requisito do referido curso técnico é exclusivamente a conclusão do ensino fundamental, sem exigência de conhecimentos básicos da profissão a ser aprendida durante o curso técnico. Entretanto, entende-se a motivação do entrevistado quando ele completa:

A gente não tem emprego. Aí a gente não tem um tênis pra se apresentar. Até o material... Como é que tu vai chegar em uma sala de aula?!... Tem que ter dinheiro para comprar o material. Não precisa ser uma calça Wrangler, mas tu tem que ter um básico. Que não chegue lá de barriga cheia, mas que não chegue lá morrendo de fome. (depoimento de um aluno de um curso do Planfor em entrevista realizada por Franzoi, 2006, p. 79)

Ou seja, a aprendizagem do “básico” serviria para compensar algumas lacunas que aqueles jovens acreditavam possuir. Assim, saber o básico poderia diminuir a desvantagem da falta do tênis, da calça apresentável. Essa é uma das tantas estratégias que traçam para enfrentar essa escola, quando não a abandonam de vez, como se dissessem “as uvas estão verdes”, reproduzindo a fábula da raposa e as uvas (Esopo, 2007).

Esta atitude em relação à escola expressa, em certa medida, o paradoxo a que se refere Sposito:

Enfim, há um paradoxo já no início da expansão recente do acesso à escola sob o ponto de vista dos jovens: de um lado o forte reconhecimento de que a escolaridade é fundamental e, ao mesmo tempo, a ausência de sentido imediato para essa escola. Ocorre uma espécie de dialética entre o sentido possível do projeto escolar que se volta para o futuro e a ausência de sentido do tempo escolar presente. (2008, p. 87)

Ainda assim, esse futuro a que se volta o sentido da escola é muito restrito. Na pesquisa realizada, constatou-se a falta de perspectivas da maioria dos alunos em relação à continuidade dos estudos em nível superior ou ao seu futuro profissional. Muitos alunos manifestaram pouca esperança de realizar um curso superior ou de vir a exercer uma atividade profissional desejada a partir de sua passagem pela escola. Para eles, o acesso a instituições privadas de nível superior é limitado pelo valor das mensalidades e o ingresso em instituições públicas é dificultado por fatores tais como a distância, a manutenção dos recursos necessários ao estudo e, em especial, as poucas esperanças de serem aprovados nos processos seletivos. Em contraponto, as expectativas aumentam quando os alunos dispõem de incentivos. Por exemplo, em um dos municípios, a prefeitura oferece aos estudantes crédito educativo e transporte à cidade vizinha onde se localiza uma universidade. Em outro caso, a escola participa de um programa especial de acesso dos alunos a uma universidade pública: 30% das vagas são reservadas à seleção de alunos do ensino médio, por meio de avaliações ao longo do seu percurso escolar.⁵

.....
5 Presume-se que as políticas afirmativas nas universidades públicas possam já ter ou virem a alterar esse quadro.

Considerando a condição ainda precária das relações de trabalho no país e as adversidades que esses alunos vivenciam, torna-se necessário criar uma rede de suporte aos alunos, nesse nível de ensino, por meio de bolsas associadas a estágios efetivamente supervisionados e/ou outros tipos de auxílio, como alimentação, transporte, entre outros.

Para além dessas medidas, é preciso que o ensino médio ganhe significado para esses jovens. Isso requer, dentre outras coisas, um reforço na oferta de ensino técnico de nível médio e de ensino médio integrado – expectativa e necessidade daqueles que não podem esperar a conclusão da educação básica para entrar no mundo de trabalho. Os jovens entrevistados na pesquisa sobre o EMN expressaram unanimemente o desejo de fazer um curso técnico. Porém, suas vagas eram restritas. A dissertação de Claudia Klinski (2009) mostra as mazelas do ensino médio e como os jovens, e também adultos, anseiam por ensino técnico e de qualidade. A pesquisa com alunos do curso de Proeja de nível médio, no IFSul, Campus Charqueadas – os quais ingressaram com este nível de ensino já concluído –, mostra que os motivos de ingresso e permanência foram, dentre outros: o baixo nível do ensino médio que haviam cursado; a necessidade, que pensam ter, de acumular cursos profissionalizantes para obterem mais chances no mercado de trabalho; e a oportunidade de frequentar uma escola de qualidade reconhecida.

Búrigo (2004) mostra que há, no Brasil, uma crescente procura pela educação profissional técnica, à revelia do que sustentam alguns autores. Para eles, as novas formas de organização da produção estariam colocando a escolaridade superior como a mínima requerida: “Haveria então uma tendência à extinção do ensino técnico. (...) Contudo, o aumento de 26,9% das matrículas no país, entre 2003 e 2005, aponta noutra direção” (p. 33). Trata-se, pois, de não rechaçar a educação profissional e deixar de considerá-la uma educação pobre para pobres, mas, ao contrário, reafirmá-la como um direito do trabalhador.

Trajatórias na busca de uma profissão

A falta de opções de uma educação profissional na escola empurra esses jovens para qualquer curso de qualificação que lhes seja disponibilizado, em busca de uma profissão e do acesso ao mercado de trabalho, no qual precisam ingressar desde cedo. No geral, são cursos aligeirados, sem muita qualificação.

Pesquisa realizada com egressos do Plano Nacional de Formação Profissional (Planfor) mostrou que a realização de cursos de qualificação, por si só, não repercutiu na situação ocupacional de nenhum dos jovens. Os casos de Jorge Luis e Fabrício são emblemáticos: a partir dos cursos realizados, ambos acreditaram ter encontrado a profissão que procuravam. Tais cursos representaram, de certa forma, um ponto de inflexão em suas trajetórias. Os dois jovens desenvolveram gosto pelo que aprenderam no curso e ainda passaram a acreditar que eram capazes de fazer o que aprenderam:

Não posso dizer que eu sou um “sol-da-dor”, mas eu entendo. [Se] me dá uma máquina, eu sei fazer. (Jorge Luis)

Me apaixonei [pelo curso de auxiliar de padeiro], aprendi a fazer bolos, pães, adorei o curso, faria tudo de novo, queria me especializar. Depois, futuramente, quero ser um bom padeiro. (Fabrício)

Embora Fabrício afirme ter aprendido, com o curso, a profissão de padeiro, isso não se concretizou: continua trabalhando como auxiliar de pedreiro e procura emprego em um supermercado da vizinhança, no qual acredita ter mais chances.

Embora Jorge Luis tenha se interessado pela profissão de soldador, que aprendeu, segue trabalhando em outras áreas. Cabe aqui uma observação: para Jorge Luis e Fabrício, o interesse pela profissão surge de forma casual. Os dois casos corroboram os achados de Ferretti (1988): em estudo sobre as trajetórias ocupacionais de indivíduos das classes subalternas, o autor demonstra que, para esses indivíduos, não há um projeto que anteceda a carreira seguida.

Para Jorge Luis, o interesse pela profissão de soldador surgiu quando estudava na escola técnica, a qual ofereceu um curso nessa área; como estava desempregado, foi chamado para preencher uma vaga no referido curso. Depois, como ele diz, “começou a se aprofundar nas coisas”. A partir do curso realizado, passou a se “interessar pela profissão de soldador”, o que fez com que se inscrevesse no segundo curso de soldador, realizado no Planfor.

Fabrizio se inscreveu no curso de auxiliar de padeiro porque era o único disponível, o qual representava a quarta de suas opções, quando da inscrição, depois de informática, mecânica e marcenaria. Quando entrevistado, à época da pesquisa de acompanhamento de egressos, afirmou querer participar de um curso de mecânico de automóveis, que o irmão estava cursando, em uma oficina particular. Como tinha dinheiro para apenas um, a mãe avaliou que o irmão, que “está sempre mexendo nas coisas em casa”, era o mais interessado. Quando entrou na escola em que estudou, que oferecia ensino técnico, também quis ingressar em um curso de mecânico, mas somente conseguiu vaga para marcenaria. À época da segunda entrevista, afirmou que “mecânica nem passa mais pela cabeça”. De fato, para Fabrizio, o gosto pela profissão de padeiro surgiu depois das muitas investidas fracassadas na profissão de mecânico. Pode-se dizer que, para ele, a própria profissão foi escolhida em um quadro restrito de possibilidades, em que o desejo inicial teve de ser abandonado ainda no âmbito da formação.

Embora busquem a profissão desejada no plano de suas iniciativas formativas, as condições objetivas não são favoráveis a ponto de permitirem alcançá-la no plano de sua inserção no mercado de trabalho. Essa vai se dando, também, de forma casual, de acordo com as oportunidades que surgem, fazendo com que os projetos iniciais – ser um bom soldador ou um bom padeiro – tenham de ser adiados ou abandonados. As próprias iniciativas formativas são revistas, para que se adaptem às flutuações das oportunidades de qualificação profissional.

Embora os projetos desses entrevistados apresentem alguma consonância com a trajetória, vêm se mostrando difíceis de concretizar e, por esse motivo, acabam não passando do nível do desejo ou mesmo do sonho. Isso porque os trabalhos que conseguem derivam de indicações de parentes. Fabrício consegue trabalhos na construção civil por indicação do padrasto. Jorge Luis estava empregado em uma empresa de transporte urbano, onde o tio trabalhava.

É pertinente entender a qualificação como uma construção social complexa (NAVILLE, 1956, p. 5). Não bastam os diplomas, sejam escolares ou de cursos profissionalizantes de qualquer espécie: o acesso ao emprego pode ser mais bem oportunizado, mas está muito longe de ser garantido. A relação entre formação e emprego não é linear, e as credenciais e a formação atuam de modo diferente segundo redes de pertença social, cultural, familiares ou locais etc. (TANGUY, 1999).

Além disso, as atividades de trabalho, realizadas enquanto não é acessado o lugar no mercado de trabalho correspondente à formação realizada, implicam pensar que os cursos se assemelham ao que Tanguy (1999) chama “uma senha para uma fila de espera” (p. 65), que pode não chegar ao seu fim, ou que pode apontar em uma direção bastante diferente daquela para a qual o indivíduo se preparou.

De frente para o trabalho, de costas para a escola

Não é meu objetivo analisar as políticas para a juventude no Brasil, que têm sido foco de estudos de Sposito e Corrochano (2005), Sposito (2008) e Dayrell, Leão e Reis (2007),⁶ dentre outros. No entanto, é interessante analisar tais projetos, os quais podem significar inclusive um afastamento dos jovens em relação à escola. Embora a dissertação de Claude-

6 Para Sposito (2008), “apesar de sua ampliação nos últimos dez anos, não temos, ainda, nenhum conjunto significativo de informações, de esforços ou de ações que possibilitem realizar um amplo balanço do que esta rede de ações educativas realmente tem oferecido aos jovens pobres”. Para Dayrell, Leão e Reis (2007), os programas educativos, com frequência, são a mera reprodução das práticas escolares em condições mais precárias.

te Oliveira (2009) sobre a Cadeia Produtiva do Skate (CPS)⁷ não tivesse como objetivo avaliar o programa em foco, as constatações a que chega corroboram o que Sposito (2008) afirma sobre esse tipo de iniciativa: as modalidades de oferta de ações educativas escolares e não escolares não podem ser analisadas em separado, pois mesmo que ocorram de modo totalmente paralelo, sem dialogarem – como de fato acontece –, estão sempre em processo de interação. Ainda segundo a autora, para os jovens pobres, a frequência a uma escola degradada é acompanhada da participação obrigatória em programas educativos não escolares. Há uma retórica de incentivo da frequência do jovem à escola – formalmente exigida dele para a participação nos programas – que se choca com o discurso crítico sobre as práticas escolares, por parte desses mesmos programas.

Outro dos achados de Claudete Oliveira são os significados atribuídos pelos jovens, integrantes da CPS, ao trabalho. Um deles é a autonomia, ou “andar com as próprias pernas”, como refere uma das participantes da pesquisa:

O trabalho está sendo muito bom, pois estou aprendendo a fazer coisas que não sabia fazer direito (...) até conhecer o centro sozinha, pois minha mãe nunca deixou, ela morria de medo, mas agora ela sabe que este é o meu trabalho e eu posso andar com as próprias pernas. (Aline, 16 anos)

Outro significado é a articulação da responsabilidade às suas características juvenis: “(...) não fique assustada porque eu continuo alegre e brincalhão...”

Também o pertencimento a um grupo é mencionado: “foi lá que eu conheci bons amigos e os meus futuros colegas de trabalho e sócios, graças a esse curso, que hoje eu tenho o meu negócio junto com os meus amigos” (OLIVEIRA, 2009, p. 95).

.....
7 A Cadeia Produtiva do Skate (CPS) foi um projeto derivado do Programa Empreendedorismo Juvenil da Secretaria Nacional da Juventude, para abarcar e financiar projetos voltados a jovens oriundos das Políticas Públicas Juvenis que tivessem como objetivo o trabalho associativo. A CPS acolheu 30 jovens egressos do Consórcio Social da Juventude, contemplando a fabricação pelos jovens de pistas e skates, roupas, acessórios, serigrafia e calçados, resultando em uma cadeia produtiva de skate, que aglutinou cinco entidades executoras, cada uma responsável por um item da cadeia. Os dados apresentados aqui são extraídos da dissertação de mestrado, defendida em 2009, por Claudete S. Oliveira. A metodologia de pesquisa incluía a troca de cartas entre a pesquisadora e os jovens.

Quanto mais conseguem isso no trabalho, somado ao fato de que a escola desconhece/não valoriza o que eles fazem fora dela, mais se afastam da escola. Após tentativas de levar o projeto para dentro da escola, sem sucesso, um dos jovens afirma: “a escola não dá mais pra mim”; “fazer o que lá?”, “só tem criança”; “não querem nada com nada” (OLIVEIRA, 2009, p. 118). Oliveira menciona ainda outro motivo para o afastamento da escola: a sobrecarga que o programa acarreta para os jovens, o que reforça o já apontado, de que esses programas configuram para o jovem outra jornada, além da escolar (SPOSITO, 2008).

O contato com a tecnologia é também um atrativo do trabalho para os jovens. É interessante o depoimento de uma das alunas do IFSul, Campus Sapucaia, sujeito da pesquisa de mestrado de Anália Martins de Barros (2010). Bolsista do IF, ela se orgulha do trabalho, que inclui a limpeza da máquina fotocopadora. Para além da precariedade do trabalho, é preciso refletir sobre o sentido atribuído à tecnologia e a valorização de trabalhos que oportunizem a proximidade com a mesma. Evidentemente, isso não significa supervalorizar um trabalho subalterno. É preciso sempre levar em consideração o patamar de que partem os sujeitos, para se entender tais sentidos. Os trabalhos progressos da aluna em questão eram de empregada doméstica.

Em busca de um final feliz: possibilidades de mudanças através da escola

É importante remarcar uma questão crucial. Se temos que apontar as mazelas da escola pública, é necessário também visibilizar experiências exitosas. Isso porque a denúncia sobre os baixos índices de desempenho dos alunos de escolas públicas, em comparação com a escola privada, pode recair como uma condenação sobre a escola pública. A discussão é bastante complexa e foge aos objetivos deste artigo. O que interessa, por ora, é mostrar como a escola pode vir ao encontro dos jovens e que, como dito, o final feliz nunca acontece, mas mudanças podem ser construídas, pois, nas palavras de Gramsci, o novo nasce do velho.

Nessa perspectiva, destacam-se, dentre as medidas governamentais de inclusão de novos contingentes de trabalhadores excluídos da escola, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), implementado na rede federal de educação profissional. A medida tem sido saudada por setores educacionais progressistas e segmentos dos movimentos sociais como uma conquista dos trabalhadores, ainda que com algumas ressalvas⁸ e necessidade de vigilância. O mérito do programa é possibilitar uma educação profissional aos jovens trabalhadores, que necessitam completar sua escolaridade básica. Outro ponto que tem sido destacado por Santos (2010) é que os jovens e adultos que ingressam nas escolas técnicas federais, uma rede de excelência, representam aí uma “figura de desordem”, fazendo repensar-se a escola em seu conjunto.

Podem contribuir para esse programa, como para outros de mesma natureza, experiências em que a tecnologia assume concepção e papel novos no processo de produção do conhecimento. Não cabe formar apenas para o consumo ou adaptação de tecnologias, mas também para a produção das mesmas. Nesse sentido, torna-se necessário educar cidadãos capazes de intervir, em diferentes níveis, nos rumos dados à sua produção e utilização. Muitos exemplos indicam a viabilidade de tal proposição. A esse respeito, destaco os projetos de pesquisa desenvolvidos pelos alunos da Escola Estadual Técnica Agrícola (EETA), na Região Metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, foco da pesquisa de Maria Clarice Oliveira (2009). Um dos projetos abordou o aproveitamento da fécula de batata-doce em bebidas lácteas. Os alunos que a desenvolveram são oriundos de uma região de plantio da batata doce, cujo preço de mercado é muito baixo, e seu objetivo era encontrar alguma forma de agregar-lhe valor. A pesquisa na escola levou-os a descobrir com extrair-lhe a fécula e, posteriormente, utilizá-la em bebidas lácteas. Atualmente, a pesquisa é alvo de interesse de prefeituras das regiões produtoras (OLIVEIRA, 2009).

.....
8 Uma delas é o fato de o programa ter chegado pronto à rede sem discussão com seus atores; outra é sua implantação sem a correspondente ampliação do quadro de docentes

A experiência da Casa Familiar do Mar⁹ também é exemplar. Seu ponto alto é o “projeto de vida” dos alunos formandos, defendido em banca pública por ocasião do término do curso, o qual consiste em um projeto de inclusão no mercado de trabalho. Por meio dele, o aluno demonstra como pretende pôr em prática os conhecimentos adquiridos durante o curso. Em geral, os projetos estão ligados à atividade pesqueira, objeto da formação desenvolvida na escola. Entidades governamentais e privadas da comunidade são convidadas a assistir às apresentações dos projetos, na tentativa de obter financiamento para os mesmos. Tal processo tem propiciado aos alunos outra relação com a pesca, antes tida como destino inexorável e pouco promissor, que passa a ser vislumbrada como uma opção de vida viável, ressignificada, porque aponta para a possibilidade de novas relações de trabalho.

Esses exemplos se contrapõem ao que as políticas têm entendido por jovens protagonistas e agentes do desenvolvimento local (SPOSITO, 2008). Embora eles sejam fundamentais nesse processo, o Poder Público se faz presente em todas as instâncias. E o jovem é envolvido organicamente na produção de tecnologia para o desenvolvimento. Note-se que o tipo de trabalho proposto articula ensino, pesquisa e extensão. A experiência é exemplo de que o ensino médio, principalmente quando acolhe jovens trabalhadores, também é lugar de pesquisa. Nela, as pesquisas realizadas somente são possíveis pelo conhecimento que os alunos trazem das suas comunidades e sobre as relações de trabalho aí implicadas. Se o saber da experiência é incompleto, assim também é o saber teórico. No encontro desses dois saberes, abre-se um feixe de possibilidades ao qual a escola tem que estar atenta. Além disso, conecta-se com as instâncias de discussão das formulações de políticas de desenvolvimento local e o contato com os arranjos produtivos locais.

.....
9 A Casa Familiar Rural Santo Isidoro, conhecida como Casa Familiar do Mar (CFM), é uma escola para filhos de pescadores, no município de São Francisco do Sul, litoral norte de Santa Catarina. Faz parte da Associação das Casas familiares Rurais da Região Sul – Arcafar-Sul – que congrega 67 Casas Familiares Rurais (CFR), espalhadas pela Região Sul, sendo 36 no Paraná, 27 em Santa Catarina e quatro no Rio Grande do Sul. Ver: Franzoi, Farenzena e Peroni (2005).

Os jovens trabalhadores, mais do que privados de seu consumo, são vítimas das próprias tecnologias. Mais do que formar para o consumo consciente, nessas experiências, eles são formados para a produção de tecnologias. Supera-se assim a visão estreita de ensino para articular, de forma orgânica, o ensino e a pesquisa, sendo esta produzida no próprio processo de formação. Isso somente acontece se pensarmos nos jovens trabalhadores como copartícipes do processo de ensino e aprendizagem. As experiências mostram também que promover um deslizamento da tônica para aquilo que os alunos possuem, e não o que lhes falta, ou seja, deslocar a ênfase nas suas carências para as suas experiências (CORREIA, 2003), pode dar bons resultados.

Outra experiência, de natureza diferente, é também uma das formas de dar sentido ao ensino médio. Trata-se da orquestra de câmara “Opus 68”, formada por alunos do campus Petrolina do IF Sertão-PE, durante o Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica (FMEPT), realizado em novembro de 2009, em Brasília-DF (<http://opus68.zip.net/>). O desempenho dos jovens estudantes e o repertório diversificado e uma produção musical qualificada se distanciam, em muito, das tradicionais propostas pobres para pobres. É um importante exemplo de articulação entre ciência, tecnologia e cultura, levando para a escola pontos de contato com a identidade juvenil.

Referências

- BARROS, Anália Bescia Martins de. *A relação entre os saberes-experiência do trabalho e os saberes escolares, vista por alunos do Proeja do IFSUL de Sapucaia do Sul*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- BÚRIGO, Elisabete Zardo. *A reforma do ensino técnico segundo os professores: adaptações e resistências em duas escolas técnicas industriais gaúchas*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- CORREIA, José Alberto. *Formação e trabalho: contributos para uma transformação do modo de pensar na sua articulação*. In: CANÁRIO, Rui (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 2003. p. 13-42.
- DAYRELL, Juarez; LEÃO, Geraldo; REIS, Juliana. *Juventude, pobreza e ações socioeducativas no Brasil*. In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). *Espaços públicos e tempos juvenis*. São Paulo: Global, 2007. p. 47-82.
- DIEESE. *Anuário dos trabalhadores 2009*. São Paulo: DIEESE/MTE, 2009.
- ESOPO. *A raposa e as uvas*. In: ESOPO. *Fábulas*. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2007.

- FARENZENA, Nalú. Oferta de educação básica no Rio Grande do Sul: divisão de responsabilidades e financiamento. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 85-108, jan./jun. 2006.
- FERRETTI, Celso João. *Opção: trabalho – trajetórias ocupacionais de trabalhadores das classes subalternas*. São Paulo: Cortez, 1998.
- FISCHER, Maria Clara Bueno; FRANZOI, Naira Lisboa. Formação humana e educação profissional: diálogos possíveis. *Educação, Sociedades & Culturas*, Porto, v. 29, n. 1, p. 33-49, jul./dez. 2009.
- FRANZOI, Naira Lisboa; HIPOLYTO, Álvaro; FISCHER, Maria Clara; PINO, Mauro Del; SANTOS, Simone Valdete dos. Escola, saberes do trabalho e exclusão: o Proeja no Rio Grande do Sul. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 167-186, jan./abr. 2010.
- FRANZOI, Naira Lisboa; SANTOS, Simone Valdete dos; GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Tensões e possibilidades: o que há de atual nas políticas de educação profissional? Mesa temática V – Ensino médio e educação profissional da Escola de Inverno da Faculdade de Educação-UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Mimeo.
- FRANZOI, Naira Lisboa; FARENZENA, Nalú; PERONI, Vera Maria Vidal. *Experiências alternativas de elevação de escolaridade articulada à educação profissional*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. [Relatório de pesquisa].
- FRANZOI, Naira Lisboa. *Entre a formação e trabalho: trajetórias e identidades profissionais*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.
- FRANZOI, Naira Lisboa. *Ensino-pesquisa-extensão nos IFs: o “fio da navalha”*. I Simpósio dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, Brasília. Anais do I Simpósio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC; Setec, 2009. CD Rom.
- KLINSKI, Cláudia dos Santos. Ingresso e permanência de alunos com ensino médio concluído no Proeja do IF Sul Riograndense - campus Charqueadas. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2004.
- NAVILLE, Pierre. *Essai sur la qualification du travail*. Paris: Rivière, 1956. Tradução de Gisela Lobo Tartuce. Revisão de Maria Inês Rosa, para circulação restrita. Texto digitado.
- OLIVEIRA, Claudete Souza. *Escrevo-te estas mal traçadas linhas: a escola e o trabalho nas cartas dos jovens da cadeia produtiva do skate*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- OLIVEIRA, Maria Clarice Rodrigues. *Aprender para um fazer transformador: saberes que formam e transformam*. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Proeja) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- OPUS 68. Disponível em: <http://opus68.zip.net/>. Acesso em: 14 ago. 2010.
- PERONI, Vera Maria Vidal; FARENZENA, Nalú; FRANZOI, Naira Lisboa. Ensino médio noturno: rede estadual do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2004. [Relatório de pesquisa].
- SANTOS, Simone Valdete dos. Sete lições sobre o Proeja. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades na contemporaneidade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.
- SPOSITO, Marília Pontes; CORROCHANO, Maria Carla. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. *Tempo Social*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 141-172, nov. 2005.
- SPOSITO, Marília Pontes. Juventude e educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 83-98, jul./ dez. 2008.
- TANGUY, Lucie. Do sistema educativo ao emprego. Formação: um bem universal? *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano 20, n. 67, p. 48-69, Papirus, 1999.

Participación en proyectos y desarrollo integral de adolescentes y jóvenes

Olga Nirenberg

Antecedentes

Existe un supuesto generalmente aceptado aunque sin bastantes evidencias de respaldo (vg. estudios de seguimiento o investigaciones evaluativas específicas) acerca de la influencia positiva que tiene la participación de adolescentes y jóvenes¹ en proyectos sociales, para su desarrollo integral y su constitución como actores sociales. La hipótesis generalizada es que su involucramiento protagónico en los diferentes momentos de la gestión de proyectos tendrá efectos positivos – inmediatos y de largo plazo – en la adquisición de hábitos y comportamientos saludables, así como en su “empoderamiento” y formación ciudadana. Es en tal sentido que se afirma que involucrarse en proyectos participativos tiene un *carácter promocional*.²

Dos importantes antecedentes de esta ponencia son: 1) la tesis de doctorado de la autora, en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de

.....
1 Dado que los lingüistas no se ponen aún de acuerdo acerca del uso del “o/a” o de la “@” para denotar lo femenino/masculino, en este documento se da por sentada la orientación hacia el logro de la equidad en materia de género y se usará sólo el tradicional masculino genérico a efectos de no dificultar la lectura fluida y comprensiva.

2 Esta afirmación es válida para la población general y no sólo para el segmento de adolescencia o juventud; sobre todo para aquellos grupos poblacionales que viven en situaciones de pobreza o presentan ciertos grados de vulnerabilidad social.

Buenos Aires, titulada *Avances en la evaluación de procesos y resultados de la participación de adolescentes en proyectos sociales*, elaborada durante los años 2003 a 2005, y 2) el ulterior libro escrito sobre esa base (NIRENBERG, 2006).

Esa tesis doctoral, entre otros objetivos, se propuso proveer métodos e instrumentos para evaluar procesos, resultados e impactos del involucramiento protagónico de adolescentes / jóvenes en proyectos participativos, así como corroborar esa hipótesis sobre el carácter promocional de tal involucramiento. Para eso se diseñaron y aplicaron instrumentos evaluativos que brindaron evidencias acerca de los efectos positivos, inmediatos y mediatos, en la formación y el desarrollo de los adolescentes / jóvenes como personas – ciudadanos – y en la adquisición de valores, actitudes y comportamientos saludables; asimismo, se evidenciaron efectos positivos en sus familias – las de origen y las propias que ulteriormente conformaron – así como en los grupos, organizaciones y comunidades de pertenencia.

Los límites etéreos y las visiones transicionales

Hay discusiones acerca de los límites de edad de la población adolescente y respecto de las fronteras internas de los tramos de la adolescencia y la juventud. Esa es una cuestión importante tanto para identificar los principales problemas como para diseñar estrategias de intervención. Esos límites y fronteras son sociales antes que exclusivamente etéreos; se trata de construcciones sociales que varían histórica y culturalmente. Gran parte de la literatura considera adolescentes a quienes están comprendidos entre los 10 a 19 años, y jóvenes a los que se encuentran entre los 15 y 24 años, produciéndose así un visible solapamiento. Por otro lado, pueden diferenciarse dos grupos en la franja adolescente: el de 10 a 14 y el de 15 a 19 años, los cuales implican también diferentes perspectivas desde el punto de vista de la formulación de las políticas o programas.

Suele identificarse a la adolescencia como una espera, transición o moratoria entre la infancia y la adultez, definida ésta por atributos como la

autonomía económica, la diferenciación de la familia de origen y la posibilidad de conformar una propia, la capacidad de sostenerse responsablemente a sí mismo y a los hijos, etc. Esa perspectiva transicional ha sido criticada, por un lado por que no da cuenta de las nuevas formas de constitución de los grupos familiares o uniones (que se alejan de la tradicional familia nuclear constituida por madre, padre, hijos), ni de las relaciones afectivas y de poder internas, vinculadas a la fuente de los ingresos familiares y que se plasman diferencialmente en los grupos de pobreza. Por otro lado, los cambios constantes y la rapidez de los progresos técnicos y científicos actuales obligan también a los adultos (no sólo a los adolescentes) a una formación y aprendizaje permanente para adecuarse en forma eficaz a los contextos cambiantes; se incluye así en el concepto de ciclo vital la noción de aprendizaje continuo, de una constante formación de la subjetividad e identidad humanas.

Se objeta que considerar la adolescencia como etapa preparatoria para la vida adulta constituye una visión reduccionista, que deja de lado los derechos de los niños y jóvenes, al considerarlos carentes de madurez social e inexpertos. Eso implica además negarles reconocimiento como sujetos sociales, acentuando y prolongando la dependencia infantil, limitando la participación y profundizando la distinción-oposición entre menores y adultos (KRAUSKOPF, 1999).

La perspectiva de género

Las especificidades de la mujer y del varón adolescente o joven introducen nuevas distinciones conceptuales. Los procesos de socialización y construcción de la subjetividad, como muchas de sus prácticas, presentan diferencias entre varones y mujeres.

Aunque los cambios corporales en la adolescencia, con eje en la sexualidad, atraviesan a ambos, es la adolescente la que asume el mayor riesgo de la temprana procreación. Los dispositivos de control social y familiar que se ejercen sobre su sexualidad, son todavía diferentes de las que se ejercen en re-

lación con el varón y están influenciadas, a su vez, por las representaciones de la sociedad y las familias acerca de los roles de género. El grado de fragilización y vulnerabilidad de las adolescentes en los sectores pobres queda particularmente expuesto en el caso de embarazos tempranos no deseados.

La problemática del embarazo temprano se ha referido hasta ahora casi exclusivamente a mujeres adolescentes, como si la única particularidad femenina fuera su capacidad de embarazarse. Las conductas de riesgo de las adolescentes en las que más se ha reparado han sido las ligadas a la salud reproductiva, descuidando abordajes anticipatorios que den cuenta de las otras dimensiones de la salud y el bienestar de las jóvenes, como es el cuidado de su cuerpo y, en general, su autoestima (ROJAS; DONAS, 1995).

Por otra parte, los adolescentes varones tienen mayor riesgo de morir que las mujeres. Los motivos se relacionan principalmente con la violencia, el suicidio, los accidentes y el consumo de drogas, todos vinculados con su socialización y forma de vida.

Las creencias predominantes acerca de que la sensibilidad y la expresión de los afectos son característicos de la mujer, han influido negativamente en la relación entre los sexos de varias generaciones; un fuerte mandato social para el varón es que él debiera “saberlo todo”, especialmente en cuestiones de sexo, y por ende, en la práctica, está más inhabilitado para preguntar que la mujer; al varón le es más difícil expresar su intimidad, pero sus dudas y miedos no son menores que los de las mujeres; su actuación impulsiva, en lo sexual, suele colocarlo en situación de victimario, cuando él también es víctima de sus limitaciones y de su propia conducta. Esos mandatos sociales y familiares acerca del modelo de masculinidad deseable conlleva altos costos físicos y psíquicos, tales como: una menor relación con los sentimientos y los afectos, afrontar peligros, demostrar fuerza y responder en forma agresiva, ganar peleas, estar dispuesto sexualmente etc. Algunos estudios vinculan esos mandatos con las mayores cifras en los varones de accidentes de auto, moto, bicicletas, consumo excesivo de alcohol y drogas, suicidios (GIRARD; RAFFA *et al.*, 2001).

Los enfoques de derechos y de las fortalezas

En la segunda mitad del siglo pasado surge el enfoque sobre el derecho a la ciudadanía de los niños y adolescentes, que se plasmó en la Convención de los Derechos del Niño, la que casi todos los países del planeta han ratificado. Ese *enfoque de derechos*, superador de la visión puramente transicional y problemática de la adolescencia, identifica a ese segmento poblacional como actor estratégico para el desarrollo colectivo y reconoce su valor por la flexibilidad y apertura a los cambios, como expresión clave de la sociedad y la cultura global, con capacidades y derechos para intervenir protagónicamente en su presente, construir democrática y participativamente su calidad de vida y aportar al desarrollo social (KRAUSKOPE, 1999).

La adolescencia y juventud es vivida y procesada de maneras diferentes según sea el sector socio-económico de pertenencia y los contextos culturales que dan sustento a este tramo del ciclo vital; son significativos tanto el abandono de la escuela y la incorporación temprana al trabajo, como los roles preestablecidos, las valoraciones y expectativas diferentes para mujeres y varones. Aunque también debe reconocerse que la constitución de la subjetividad adolescente, si bien encuadrada en los contextos históricos y culturales propios que la modelan, comparten, como colectivo, un discurso globalizado-mediático que influye significativamente. De tal modo, sin desconocer las especificidades de los adolescentes y jóvenes que habitan en zonas rurales, también debe reconocerse que comparten actualmente con sus pares urbanos un similar discurso mediático, siendo interpelados como consumidores o abriéndoles nuevos deseos.

Los conceptos de adolescencia y juventud suscitan valoraciones sociales contrapuestas en la mayor parte de las sociedades occidentales: la que deviene de la “patologización” de esa etapa de la vida y la convierte en depositaria o causa de distintas problemáticas y la que las corrientes posmodernas y mediáticas entronizan como modelo corporal, ideal de potencia y capacidad vital.

Gran parte de esas sociedades miran a los adolescentes y jóvenes como “peligrosos” y muchos de ellos construyen su identidad desde ese discurso social que así los define. Sin embargo, a través de diversas experiencias locales que se han desarrollado a finales del milenio anterior y principios del actual en distintos puntos del planeta, particularmente en países de la región de América Latina y el Caribe, han habido aprendizajes acerca de las condiciones en que surgen abiertamente sus fortalezas y potencialidades, que implican habilidades para adecuarse creativamente, e incluso introducir cambios en sí mismos y en sus entornos (familiares, institucionales y comunitarios). Entre esas fortalezas y potencialidades se destacan, entre otras, su capacidad para superar barreras económicas, sociales y psicológicas, la capacidad de emprendimiento, de generar actividades productivas, la adopción de posturas críticas y a la vez propositivas, la predisposición para promover cambios, la capacidad para intervenir con protagonismo, la avidez para aprender y aprovechar oportunidades, la fuerza numérica que aportan, su alta sensibilidad estética, la solidaridad y lealtad (sobre todo con sus pares).

Las mencionadas experiencias tuvieron como común denominador, más allá de sus diferentes temáticas, la apertura de espacios donde los adolescentes podían expresar sus necesidades, expectativas, temores, donde además se escuchaban sus propuestas y necesidades y se las incorporaba al trabajo formativo, confiando en su capacidad para comprender situaciones complejas y para tomar las decisiones adecuadas en conjunto con adultos referenciales.

Asimismo, se observó que esos espacios privilegiaron las instancias y dinámicas grupales. Dentro de la estrategia grupal, la interacción entre pares tiene un peso particular ya que los propios adolescentes suelen convertirse en agentes multiplicadores que detectan los problemas de sus compañeros y pueden brindarles apoyo, orientarlos para buscar ayuda y contribuir a la resolución de sus problemas específicos.³

3 Se denomina a esa modalidad “estrategia de trabajo entre pares”, a la que se aludirá más adelante.

Resulta aconsejable entonces que el diseño de políticas y programas contemplen la adolescencia y la juventud como un conjunto poblacional heterogéneo, si bien con riesgos reconocibles, también con fortalezas y potencialidades, las que podrían constituirse en palancas para sortear los riesgos y conducir hacia un desarrollo positivo. La orientación debería ser hacia la igualación de oportunidades en los puntos de partida, dejando que las inevitables diferencias en los resultados o “puntos de llegada” se deban a otras variables no tan vinculadas con los contextos sociales de origen, sino que se relacionen más con las diferencias intrínsecas entre los individuos, que hacen que cada uno sea, justamente, “único”.

Resiliencia, factores protectores y enfoque de habilidades para la vida

Con base en la premisa de enfatizar los aspectos positivos más que los problemáticos, surgieron en los últimos quince años del milenio anterior los estudios sobre resiliencia,⁴ entendiendo por tal la capacidad humana para enfrentar, superar, aprender, fortalecerse, transformarse, a partir de (o a pesar de) las situaciones más adversas, como pueden ser las guerras, catástrofes naturales, pérdidas de familiares directos, la violencia o maltrato en la infancia, etc. El término fue utilizado en la psicología, tomando su acepción en inglés, como aquella capacidad de ciertos organismos o cuerpos para recuperarse, retroceder o reasumir su tamaño y forma original, después de haber sido comprimido, doblado o estirado; también significa la recuperación rápida de un estado de cansancio o depresión.

Pueden identificarse distintos *factores protectores* que favorecen o estimulan la resiliencia, los que se clasifican en tres categorías (GROTBORG, 1996):

- Las fortalezas internas desarrolladas (relacionadas con el *ser*)

.....
4 Véanse al respecto Grotberg (2001); Kotliarenco et al. (1998); Kotliarenco; Mardones; Melillo; Suarez Ojeda (2000).

- El apoyo externo recibido (relacionadas con el *tener*)
- Las habilidades sociales y para resolver problemas, adquiridas (relacionadas con el *poder hacer*)

Los fenómenos de la resiliencia se estudiaron con quienes sobrevivieron a los campos de concentración y exterminio del nazismo, aquellos que aún llevando marcas visibles en sus cuerpos y espíritus, pudieron luego seguir trayectorias de vida muy creativas y activas en los planos afectivos y profesionales. Los escritos – filosóficos/literarios – de Primo Levi, Bruno Bettelheim, Walter Benjamín, Paul Steinberg, son algunos ejemplos de esa incomparable fortaleza e impulso por vivir de los que pudieron contarlos, para que la memoria de tantos que quedaron sin vida y sin voz, fuera posible.

El neurólogo y psiquiatra francés Boris Cyrulnik escribió sobre la resiliencia. Nacido en Burdeos en 1937 en una familia judía, sus padres murieron en un campo de concentración nazi del que él logró huir a los 6 años. Vivió después en diversas instituciones de la beneficencia. Tuvo la oportunidad de interactuar con adultos que le inculcaron el amor a la vida y a la literatura y pudo educarse y crecer superando su pasado. Su particular trayectoria personal es explicada por él en su deseo de dar un sentido a lo incomprendible; esa necesidad de dar un sentido a la vida es un aspecto relevante del proceso de resiliencia. Según él, la resiliencia es un mensaje de esperanza, ya que hoy día se sabe que un niño maltratado puede sobrevivir sin traumas si no se le culpabiliza y se le presta bastante apoyo. La historia, enfatiza, explica el presente pero no necesariamente obtura el futuro. Aclara que el proceso de resiliencia no es algo que pueda afrontarse en total soledad, sino que necesita de un prójimo. Describe a un *tutor de resiliencia* como una persona que provoca un renacer del desarrollo psicológico tras el trauma. En general se refiere a personas adultas que se constituyen en modelos de identidad e imprimen un giro en la existencia y en el desarrollo de un niño o adolescente (MELILLO, 2005).

Asociado con el concepto de resiliencia, el *enfoque de habilidades para la vida* constituye una estrategia sinérgica para afrontar riesgos y adversidades y para contribuir al desarrollo saludable de adolescentes y jóvenes, partiendo de la premisa de que un aspecto clave del desarrollo humano, tan importante para la supervivencia como el intelecto, es la adquisición de habilidades socio-cognitivas y emocionales para enfrentar y superar problemas. Ese enfoque incluye una educación basada en la incorporación de habilidades en esas esferas, para fortalecer los factores protectores de los adolescentes y jóvenes, promover la competitividad necesaria para lograr un tránsito saludable hacia la madurez y promover la adopción de conductas positivas (MANGRULKAR; WHITMAN; POSNER, 2001). Se identifican tres categorías claves de habilidades para la vida:

- Habilidades sociales o interpersonales (incluye comunicación, negociación/ rechazo, confianza, cooperación y empatía)
- Habilidades cognitivas (incluye solución de problemas, toma de decisiones, comprensión de consecuencias, pensamiento crítico y auto-evaluación)
- Habilidades para enfrentar emociones (control del estrés y de los sentimientos, capacidad para el auto-control).

El desarrollo de esas habilidades está estrechamente relacionado con una pedagogía de aprendizaje activo, incluyendo dinámicas participativas, tales como la dramatización o actuación, el análisis de situaciones y la solución grupal e individual de problemas. Las intervenciones sociales que adoptan este enfoque comprometen en forma activa y protagónica a los jóvenes en su propio proceso de desarrollo.

Algunas perspectivas teóricas ven estas habilidades para la vida como un medio para que los adolescentes y jóvenes participen activamente en su propio proceso de desarrollo y en el proceso de construcción de normas sociales. Enseñar a los jóvenes *cómo* pensar en vez de *qué* pensar, proveerles herramientas para la solución de problemas, toma de decisiones y control de

emociones y que participen por medio de metodologías participativas y el desarrollo de habilidades puede convertirse en un medio para fortalecerlos y adquirir poder (*empoderarlos*).

El capital social y el desarrollo de adolescentes y jóvenes

Puede decirse que el capital social de un grupo constituye su capacidad efectiva para movilizar productivamente, y en beneficio del conjunto, los *recursos asociativos* que radican en las distintas redes sociales a las que tienen acceso sus miembros (BAGNASCO *et al.*, 2001).

Los recursos asociativos que se consideran para dimensionar el capital social con que cuenta un grupo o comunidad son las relaciones de *confianza, reciprocidad y cooperación*. La confianza es consecuencia de la repetición de interacciones con otras personas que de acuerdo a la experiencia responderán con un acto de generosidad, fortaleciendo así un vínculo que combina la aceptación del riesgo con un sentimiento de afecto o identidad ampliada. La reciprocidad ha sido concebida como el principio rector de una lógica de interacción ajena a la lógica del mercado, que supone intercambios basados en obsequios (PIZZORNO, 2003). La cooperación es la acción complementaria orientada al logro de objetivos compartidos de una actividad en común (DURSTON, 2000).

Existe un estrecho vínculo entre el concepto de capital social y el de capital humano; este último se centra en los individuos, pero éstos deben relacionarse con otros para poder desarrollarlo. Si bien la acumulación de capital humano proporciona beneficios directos a la persona que lo adquiere, en forma de mejora de la productividad y de mayores ingresos, tiene también un efecto indudable en la sociedad en general.

Cabe destacar, en relación con los adolescentes y jóvenes, el nexo entre el capital social y el capital humano, ya que tanto el capital social en la familia como el capital social en la comunidad tienen un papel destacado en la creación del capital humano en la siguiente generación. El capital social en la fami-

lia (reflejado en las relaciones entre los miembros de la misma) que da acceso al capital humano de los adultos, depende de la presencia física de éstos en el hogar y de la atención que prestan a los niños o adolescentes. La ausencia física de los adultos puede ser descrita como una deficiencia estructural en el capital social familiar. Esta ausencia puede darse en hogares monoparentales, pero también en familias en las que uno o los dos progenitores trabajan excesivas horas (o por largas temporadas) fuera del hogar, puesto que en este caso falta el capital social que se recibiría mediante la presencia cotidiana de las personas. Aún si los adultos están presentes físicamente hay una carencia de capital social si las relaciones entre padres e hijos no son significativas, sólidas, estrechas y fluidas. Esas carencias en las relaciones pueden influir para que los hijos se centren en su grupo de pares y los padres en las relaciones con otros adultos disminuyendo o anulando el cruce entre generaciones. En estos casos, a pesar de que los padres dispongan de un gran capital humano los hijos corren el riesgo de no beneficiarse del mismo debido a la carencia de capital social.

Por lo tanto, el capital social debe ser un aspecto a considerar cuando se habla de la adquisición y mantenimiento del capital humano, puesto que una política exclusiva de acumulación de capital humano puede no resultar efectiva, al menos a largo plazo, debido a que los individuos necesitan que su capital humano sea valorado y recompensado, no sólo por su propio entorno o sus “superiores”, sino por la sociedad en general, lo cual sólo se puede conseguir cuando existe un cierto grado de capital social. Así pues, el capital humano puede no resultar útil o, por lo menos, no ser todo lo productivo que cabría esperar, en situaciones de carencia de capital social.

Pueden identificarse dos estrategias básicas para desarrollar el capital social de un grupo. La primera es el *empoderamiento*, o acciones tendientes a aumentar la capacidad de movilización del grupo mediante la transformación del liderazgo existente *en* el grupo, en liderazgo *para* el grupo. La segunda es la *asociatividad* o acciones orientadas a expandir o fortalecer las redes en que participan los miembros del grupo, lo que potencia la cooperación con otros grupos mediante nuevos enlaces de sus redes.

Empoderamiento y ciudadanía; construcción de actores sociales

Una de las estrategias para la acumulación de capital social en una comunidad, se dijo recién, es favorecer el “empoderamiento” de sus integrantes. El término empoderamiento,⁵ merece una breve atención. Resulta de utilidad la definición de la Organización Mundial de la Salud como el “proceso mediante el cual los individuos obtienen control de sus decisiones y acciones relacionadas con su salud; expresan sus necesidades y se movilizan para obtener mayor acción política, social y cultural para responder a sus necesidades, a la vez que se involucran en la toma de decisiones para el mejoramiento de su salud y la de la comunidad” (Organización Mundial de la Salud, 1998). Extrapolando esa definición más allá del campo de la salud, puede decirse que se hace referencia al proceso de autodeterminación por el cual las personas o comunidades ganan control sobre su propio camino de vida. Se trata de un proceso de toma de conciencia acerca de los factores que influyen sobre la vida de las personas y las poblaciones y de asunción de poder de decisión sobre el propio destino, pensando y actuando de forma tal de conseguir el máximo control posible de tales factores. En síntesis, “empoderamiento” implica conseguir grados más altos de autonomía y libertad.

En este punto interesa introducir la noción de *ciudadanía*, como la capacidad de las personas para comportarse como actores sociales, es decir, para modificar su entorno social de modo de poder realizar proyectos personales. Se necesitan tres ingredientes para producir un actor social: tener objetivos personales, capacidad de comunicar y conciencia de ciudadanía (TOURAINÉ, 1996). El primero de esos ingredientes es el más difícil de adquirir para los adolescentes y jóvenes que se encuentran en condiciones de pobreza o exclusión social, ya que es difícil que logren la transformación de sus deseos o sueños en proyectos realistas. Esta dificultad es tanto mayor

.....
5 Es un anglicismo, devenido de “empowerment”.

cuanto la capacidad de pensar (ya no de hacer) proyectos depende mucho del espacio de protección, seguridad e iniciativa que se haya tenido durante los primeros años de vida. Es en compensación de tales carencias que se destaca la importancia del papel, que aunque sea en una etapa más tardía, pueden desempeñar los adultos referentes (educadores, entrenadores deportivos, profesionales de la salud), al proveer a los adolescentes y jóvenes seguridad y confianza que en muchos casos no recibieron de sus padres en cantidad suficiente ni oportunidad adecuada.

La comunicación con los demás es ante todo un problema de lenguaje, pero también de información. En eso el papel de la escuela es esencial aunque no exclusivo. La propia conciencia de ciudadanía es lo que exigiría más netamente de la intervención del Estado (en sus diferentes niveles, pero sobre todo en el local) ya que, para salir de la apatía, el conformismo y/o la desconfianza generalizada que tienen respecto de las instituciones y los políticos, los adolescentes y jóvenes necesitan sentir que influyen en las decisiones que afectan su vida colectiva, a través del reconocimiento institucionalizado de sus reivindicaciones y propuestas; así, la apertura de espacios para sus expresiones, críticas y propuestas, requerirían además de respuestas políticas concretas (TOURAINÉ, 1996).

La ciudadanía es el espacio de universalización de lazos sociales igualitarios; es la dimensión humana por excelencia en torno a la cual se plasman los derechos civiles, sociales y políticos que son adquiridos, algunos sólo por nacer y otros, como los civiles y políticos, se van adquiriendo a lo largo de la vida. Porque si en la base de la ciudadanía hay una serie de derechos y obligaciones transmitidos implícitamente por la edad, la adolescencia y la juventud pueden ser vistas como el período en el cual se debiera lograr la ciudadanía plena, es decir la amplia participación en la sociedad. Es por ello que el concepto de *ciudadanía* ofrece un marco más útil y completo que el de *adultez* para comprender el producto final deseable de la adolescencia (KESSLER, 1996) y por ende, para ayudar a definir la orientación y contenidos de las políticas y programas al respecto.

Algunos derechos civiles, como el de trabajar, se alcanzan antes que la mayoría de edad. Luego aparecen los derechos políticos, como el derecho a votar. Pero son también relevantes los derechos sociales, que se sitúan en la esfera de la justicia distributiva, es decir, de la equidad. Es impensable que se consoliden actitudes de independencia y autonomía si está vedado el acceso a una educación completa y de calidad, y a un nivel de ingresos considerado como de básica equidad por la sociedad. En ese marco, el derecho a la educación básica y media⁶ adquiere relevancia no sólo axiológica (como valor en sí), sino también estratégica (como valor para...), dado que numerosos estudios confirman que el bajo nivel educativo es la variable que más influye en la mayor parte de los resultados negativos en salud y bienestar: embarazo precoz, consumo de drogas, violencia, y que mientras más años de inserción en el sistema educativo formal tengan los/las adolescentes, mayor será la edad en que se inicien sexualmente y contraigan matrimonio, así como menor será el tamaño de la familia que posteriormente conformen (MADDALENO, 1998).

La falta de concreción de los derechos sociales, en el caso particular de la adolescencia pobre, los transforma en adolescentes vulnerables, en una desventaja que se acumula a medida que el tiempo transcurre; y un adolescente vulnerable es firme candidato a ser un adulto excluido. Son los adolescentes excluidos del mundo escolar y profesional, a quienes Castel llama dramáticamente “desafiliados”, “inútiles del mundo”, que lo habitan sin pertenecer realmente a él, como “supernumerarios”, no integrados ni integrables, en “situación de flotación dentro de una tierra de nadie”, desconectados de los circuitos de intercambio productivo, fuera del tren de la modernización y planteando serios problemas sociales (CASTEL, 1997).

La exclusión puede cobrar distintas formas: hay una exclusión total asimilable a la marginalidad, pero existen exclusiones relativas a esferas específicas de la vida social, como por ejemplo: exclusión de los servicios

.....
6 En varios países de Latino América el nivel secundario ya es obligatorio, en el marco de las leyes educativas que imponen la reforma de la escuela media.

de salud, de la formación profesional, del mercado laboral formal, de la vida cultural, de ciertos bienes colectivos etc., y si bien cada una puede no desencadenar en exclusión total, van conformando acumulativamente peores condiciones de vida.

Una taxonomía de ciudadanía juvenil que resulta muy útil es la que sigue (DURSTON, 1999).

- La *ciudadanía denegada*, por los motivos de exclusión antes mencionados (los jóvenes que no estudian ni trabajan, provenientes de familias disgregadas, que están en riesgo de delinquir o que delinquen).
- La *ciudadanía de segunda clase* por el sólo hecho de ser jóvenes, en el marco de concepciones adulto-céntricas o gerontocráticas.
- La *ciudadanía latente* para el caso de los jóvenes que no encontraron motivación, pero tienen condiciones favorables.
- La *ciudadanía construida* mediante aprendizaje y puesta en práctica, donde el rol de la familia, la escuela y otros ámbitos (como proyectos, instituciones, organizaciones sociales orientados a adolescentes) son relevantes.

En los sentidos antes apuntados, es importante situar el ámbito de las políticas y propuestas para adolescentes en el campo de la ciudadanía social con proyección a la ciudadanía política. Es presumible que si las políticas y programas se enfocaran de tal modo, se constituirían en espacios de oportunidad para el ejercicio de los derechos de los jóvenes y promoverían el reconocimiento de esos derechos por parte de los “otros” (en el sentido de *ciudadanía construida*, de Durston).

De tal modo, cada programa, proyecto, institución o servicio, podría ser a la vez un espacio de oportunidad para la inserción social de los adolescentes y jóvenes, a partir de la contribución que hagan para la toma de conciencia, realización y diseminación de sus derechos, del aporte como *puerta de entrada* o como fase de un proceso participativo más general, público y

creador de sentido y de la formación y ejercicio de valores y prácticas democráticas de relacionamiento social.

Los fundamentos de la participación

Si bien el concepto de participación posee un carácter emblemático – dada su carga simbólica – y polisémico – ya que diferentes personas le otorgan distintos significados de acuerdo a características contextuales, epocales, sociales, políticas, culturales, económicas, de género, de edad etc. – sin embargo, parece haber acuerdo entre los especialistas en políticas sociales en que participar es *estar involucrado, tomar parte o influenciar los procesos, las decisiones y las actividades en un contexto o campo de acción en particular*.

Las razones más relevantes para la participación de adolescentes y jóvenes en la sociedad global y en particular en la gestión de proyectos, son de tres tipos: en primer lugar las *axiológicas* o basadas en valores, en segundo lugar las *epistemológicas* referidas a la adquisición de conocimiento válido y las *pragmáticas* vinculadas con la eficacia de las intervenciones que procuran transformar situaciones o producir cambios en conocimientos, concepciones y comportamientos de las personas (NIRENBERG; BRAWERMAN; RUIZ, 2003).

En cuanto a los motivos axiológicos, la participación es un valor social deseable, un derecho humano que debería ser respetado y ejercitado, pues todas las personas, incluidos los adolescentes y jóvenes, deberían gozar de la posibilidad (voluntaria, no coercitiva) de tomar parte en decisiones sobre cuestiones que afectarían su vida actual y/o futura.

Referente a los fundamentos epistemológicos, la participación de todos los que están involucrados en un determinado contexto permite más y mejor conocimiento acerca de esa realidad y sobre el modo más efectivo para intervenir en la misma, para introducir cambios o mejoras; de tal modo es deseable que las diferentes personas involucradas – los adolescentes y

jóvenes, así como otros actores implicados⁷ – puedan expresar sus propios intereses y preferencias, así como sus conocimientos y puntos de vista acerca de sus problemáticas y sobre las estrategias más eficaces y recomendables para solucionarlas.

En cuanto a los fundamentos pragmáticos, se supone que la viabilidad y efectividad de las intervenciones sociales será mayor si las personas forman parte desde el principio y en todas las etapas de la gestión: desde el diagnóstico, la detección y priorización de problemas y necesidades, la toma de decisiones acerca de qué acciones implementar, la ejecución de actividades, el seguimiento y la evaluación (NIRENBERG; BRAWERMAN; RUIZ, 2003).

Los proyectos sociales como ámbitos de participación

Un *proyecto social* es un conjunto interrelacionado de actividades para resolver un problema social determinado en un espacio territorial y/o poblacional definido; constituye una intervención planificada con tiempo y recursos acotados (NIRENBERG; BRAWERMAN; RUIZ, 2003). Desde una perspectiva amplia, un proyecto puede ser visto además como:

- Un *instrumento de cambio* insertado en procesos preexistentes y contextos más amplios;
- Un *escenario de interacción* entre actores sociales con distintos intereses y perspectivas;
- Un *espacio de intercambio de información y articulación* entre grupos e instituciones donde tienen lugar alianzas y negociaciones así como resistencias y conflictos frente a los cambios que promueve;
- Un *ámbito para el aprendizaje social* de todos los actores;
- Un *proceso de elaboración de diagnósticos y estrategias de acción* y de *aplicación, monitoreo y ajuste* de dichas estrategias (ROBIROSA; CARDARELLI; LAPALMA, 1990).

.....
 7 Fantova utiliza esa expresión para la traducción del inglés del término stakeholders, para identificar a aquellos que en forma directa o indirecta tienen algún tipo de vinculación más o menos significativa con la población objetivo (como puede ser el caso de los maestros o entrenadores deportivos). Véase Fantova, 2005.

Los proyectos (con base territorial) que respondan a problemáticas específicas priorizadas por los adolescentes y otros actores implicados y que se planteen su participación activa desde el inicio y durante las diferentes etapas del ciclo de su gestión, pueden ser vistos como instrumentales para la *construcción de ciudadanía* (más allá de sus temáticas o propósitos específicos), bajo la hipótesis que luego pueden reflejar los procedimientos e interacciones igualitarias en otros espacios ampliados de la vida pública, promoviendo de tal manera la democratización de la comunidad, al tiempo que contribuyen a la generación de futuros ciudadanos a partir de la formación participativa de los adolescentes involucrados.

Un proyecto social permite generar un sistema de solidaridad que opera sobre la estructura y sobre los valores de un sistema de intereses diversos, resultando un proceso que puede denominarse de “formación de áreas de igualdad”. Dado que el sistema de intereses es una estructura de desigualdades, se conforma un “sistema de solidaridad” que actúa por sobre dicha estructura, en la medida que en un área de acción, por mínima que sea, las desigualdades son negadas (o puestas entre paréntesis). La solidaridad se concreta a partir de la organización como asociación entre “iguales” frente a objetivos y actividades específicas. Cuando a ese quehacer se lo convierte en “demanda”, es que se ha tomado conciencia de ello como “derecho” y se ha transformado el quehacer en una práctica de igualitarismo en el campo de la política (PIZZORNO, 1976). Por su parte, el siempre vigente Tocqueville decía que una vez que los humanos han probado y aceptado ser iguales en algún plano, van a querer igualdad en todos los planos y llamó “revolución democrática” a esa idea de igualdad (TOCQUEVILLE, 1994).

Los proyectos sociales, en tanto escenarios donde interactúan distintos actores sociales alrededor de ciertos intereses particulares u objetivos específicos, generan “áreas de igualdad” – en el sentido antedicho – las cuales facilitan la emergencia y consolidación de los involucrados como actores sociales que pueden tener presencia y visibilidad en el espacio público, aunque los intereses y objetivos fundacionales no permanezcan constantes a lo largo del tiempo.

Hay una tendencia a la reducción progresiva de las áreas de igualdad iniciales, con la consecuente caída de la participación y la necesidad de reactivarla a lo largo del tiempo y según momentos y circunstancias concretas por las que atraviesa el grupo u organización en virtud de la formación de nuevas áreas de igualdad (PIZZORNO, 1976). Esa reactivación de la participación es requerida para todo tipo de población pero sobre todo para los adolescentes y jóvenes, por tener ellos alta rotación, ya que “entran y salen” de esos espacios con mayor frecuencia que el resto, por lo que las acciones de convocatoria y reactivación resultan insoslayables.

Para diferenciarla de formas “aparentes” de participación, hay autores que han denominado “participación protagónica” a la participación social efectiva de los jóvenes; aclaran que tal modalidad debe superar el “adulto-centrismo”, tomar en cuenta las diversas situaciones de exclusión, permitir y escuchar abiertamente la voz de las juventudes de los más diversos ámbitos (KRAUSKOPF, 1999).

Aunque vale aclarar que no se trata sólo de que exista voluntad o disposición para participar por parte de los adolescentes; también es necesario, para el desarrollo de procesos participativos, que los contextos y las organizaciones estén dispuestos a – o mejor aún, promuevan – ese protagonismo. Para ello se requeriría descentralizar los núcleos de poder existentes en el interior de las instituciones con las que los adolescentes se vinculan; se alude, por ejemplo, a los establecimientos educativos o los de salud, que deberían incorporar la mirada y la voz de los adolescentes, para generar así nuevas formas de vinculación entre ellos y sus recursos humanos. No son cuestiones sencillas, ya que esas instituciones sectoriales son muy jerárquicas y salvo contadas excepciones aún no se han abierto a procesos participativos por parte de la población general (los adultos); es difícil entonces imaginar que tales procesos se desencadenen en forma espontánea para una franja poblacional que gran parte del resto de la sociedad mira con desconfianza o temor, si no media una fuerte decisión política para que eso se concrete (NIRENBERG; BRAWERMAN; RUIZ, 2003).

Del análisis de los proyectos que se han llevado a cabo con modalidades participativas de gestión y teniendo en cuenta que los adolescentes, sobre todo en las edades menores del tramo, atraviesan un período particularmente significativo para su formación y la construcción de su subjetividad e identidad, surge que la figura y el rol de los *agentes externos* es relevante (NIRENBERG; PERRONE; CARDARELLI, 1995). Aunque podría parecer que existe una tensión entre la intervención de adultos tales como los educadores, los miembros del equipo de salud, los líderes comunitarios, los entrenadores deportivos y otros, en los proyectos de adolescentes y jóvenes (habida cuenta de lo antes dicho acerca del riesgo de “adultocentrismo”), lo cierto es que ello no implica per-se contradicciones insalvables entre jóvenes y adultos o entre la participación y la direccionalidad del proceso. Puede ocurrir, por el contrario, que dicha intervención sea la condición de posibilidad para que los adolescentes se acerquen y agrupen en torno a programas y proyectos socialmente relevantes. Para resolver esa tensión son importantes y estratégicos los estilos de liderazgos adultos democráticos y transformadores, en detrimento de los verticales, jerárquicos o autoritarios (BLEJMAR; NIRENBERG; PERRONE, 1997).

Atributos deseables de los proyectos orientados a adolescentes y jóvenes

De las experiencias evaluadas, surge como una primera recomendación que las intervenciones orientadas a población adolescente o juvenil deben incluir enfoques integrales en lugar de los más usuales, que resultan fragmentarios o parciales. El *enfoque integral* debe entenderse al menos desde las siguientes cuatro acepciones:

- Abordaje con una mirada amplia, superadora de los modelos restringidos que al momento de afrontar la solución de un problema, ponen el foco en determinados factores, dejando de lado otros; significa explicar los fenómenos desde una perspectiva multidimen-

sional y encarar las estrategias de intervención teniendo en cuenta ampliamente los factores relevantes – negativos y positivos – que tienen que ver con la problemática en cuestión.

- Tener en cuenta las características procesuales en la construcción de los problemas y daños y, en consecuencia, el hecho de que cuanto antes se los evite mayor será la eficacia en términos de resultados positivos o saludables, y menor el costo final. Ello implica incluir, en la estrategia de solución del problema en cuestión, los diferentes niveles de la acción: la promoción, la prevención, la asistencia y la rehabilitación.
- Articular entre actividades, programas y/o proyectos que se orientan a una misma población y/o problemática, para no ofrecer un abanico de acciones fragmentadas entre sí, perdiendo así la oportunidad de aprovechar la sinergia que pueden producirse cuando las acciones son articuladas, coordinadas o complementarias.
- Incluir en las estrategias de intervención la voz y la acción de todos aquellos actores implicados en la temática, en este caso principalmente el protagonismo de los adolescentes y jóvenes.

En consecuencia, el enfoque integral en adolescencia y juventud tiene estrecha relación con los conceptos de prevención, participación, multiactorialidad, multidisciplinalidad y multisectorialidad y, concretamente, implica para la formulación y gestión de los programas y proyectos:

- Incorporar concepciones y equipos multi o interdisciplinarios.
- Establecer coordinaciones interprogramáticas, interinstitucionales e intersectoriales.
- Adoptar modalidades de gestión multiactorial y participativa.
- Incorporar la visión de la adolescencia y juventud dentro del “ciclo de vida”, implicando la consideración de las dimensiones históricas y de sus proyectos de vida.
- Incluir en los esfuerzos para el logro del desarrollo integral de adolescentes y jóvenes a las organizaciones de la sociedad civil y a las

empresas del sector privado, junto a las organizaciones, programas y áreas de los diferentes niveles de gobierno.

- Promover el trabajo entre pares, particularmente entre adolescentes y jóvenes “aventajados” y “desaventajados” (en términos sociales, educativos, culturales, económicos).
- Para la concreción de un enfoque integral deben asimismo considerarse diversos *ámbitos de acción*, principalmente los siguientes:
 - Las *familias*, como ámbitos donde se ponen en juego las prácticas de crianza y de estimulación que darán mayores o menores oportunidades de crecimiento y desarrollo a los niños/as y las/los adolescentes.
 - Las *estructuras gubernamentales de educación, acción social, salud y otros sectores*, de los niveles nacionales, provinciales y municipales.
 - La *escuela* como espacio de promoción de las habilidades para la vida, un espacio en el cual la infancia, adolescencia y juventud tengan la oportunidad de desarrollar las destrezas cognitivas para apropiarse del conocimiento socialmente significativo.
 - Los *servicios de salud*, especialmente los del primer nivel de atención pero en articulación con los establecimientos del resto del sistema.
 - Los *espacios comunitarios* (clubes, parroquias, casas del joven, etc.)
 - Los *proyectos locales* y las *redes sociales* que incluyan a adolescentes y jóvenes en un marco común socializante.

Proyectos que articulan la academia y la comunidad

Es desde el ámbito académico donde esa intención de integralidad a la que se hizo referencia en el ítem previo, puede hacerse muy sinérgica. Las prácticas e intervenciones comunitarias de alumnos con sus respectivos docentes de las diferentes carreras y departamentos de las universidades han mostrado efectos muy positivos tanto para promover el desarrollo de las propias comunidades (especialmente para los segmentos poblacionales

adolescentes y juveniles) como para la formación más integral de los futuros profesionales (en el nivel de pre-grado), así como de aquellos profesionales jóvenes en sus especializaciones o posgrados. En este caso que nos ocupa, el trabajo entre pares adquiere una significación especial, por un lado porque a la vez que instala nuevos escenarios de enseñanza – aprendizaje para los alumnos (modalidad pedagógica que emerge de la práctica, fuera de las aulas y los muros de la academia), genera un modo de producir conocimiento que toma en cuenta el “saber popular”, los intereses y los interrogantes que emergen de los propios adolescentes y jóvenes. Y por otro lado, porque acerca a los pobladores adolescentes y jóvenes a los claustros universitarios desde un protagonismo diferente en la producción de conocimiento.

En otras palabras, el intercambio academia – comunidad enriquece las aulas de la universidad, además de ayudar a recuperar a la misma como un espacio abierto para pensar, agregando valor a la investigación, la extensión y la formación de profesionales, adecuándolas a las necesidades y demandas de la sociedad.

En cuanto a la extensión universitaria, la misma se realiza conjugando las tres misiones de la universidad:

- La *docencia*, que permite formar los agentes necesarios para una efectiva intervención en el campo social.
- La *investigación*, que permite diagnosticar, focalizando en las causas de los problemas sociales.
- La *acción social directa*, que procura el mejoramiento de las condiciones de vida de los grupos poblacionales.

Los *proyectos de extensión* son instrumentos de planificación a través de los cuales los conocimientos y la experiencia de docentes, investigadores, estudiantes, graduados y no docentes comparten con la comunidad los esfuerzos de transformación social y cultural, divulgación científica, desarrollo tecnológico y desarrollo comunitario que permitan a la sociedad mejorar su calidad de vida.

En función de lo antes dicho, los atributos que deberían tener los proyectos de extensión son, mínimamente:

- Sus objetivos deben considerar aspectos de mejoramiento de calidad de vida poblacionales, de investigación (producción de conocimiento) y de docencia.
- Deben ser interdisciplinarios (dada la multidimensionalidad de los fenómenos sociales).
- Deben incluir a docentes, alumnos y graduados.
- Deben ser participativos, o sea los adolescentes y jóvenes de la comunidad, además de ser destinatarios deben ser también protagonistas en los diferentes momentos de la gestión.
- Deben procurar influir en la actualización y cambio curricular, procurando por un lado la validación curricular de los conocimientos que se generan en la práctica extensionista a la vez que incorporan esos nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje.

Es importante destacar el mayor reconocimiento que deberían tener por parte de la academia quienes hacen extensión universitaria, tanto docentes como estudiantes y graduados, y entre otros aspectos de tal reconocimiento, debería otorgárseles mayor atribución presupuestaria. Las debilidades en esos aspectos indican la escasa priorización que todavía tienen las actividades de extensión en la mayoría de las universidades de América latina, sobre todo si se las compara, por ejemplo, con la de los departamentos de investigación.

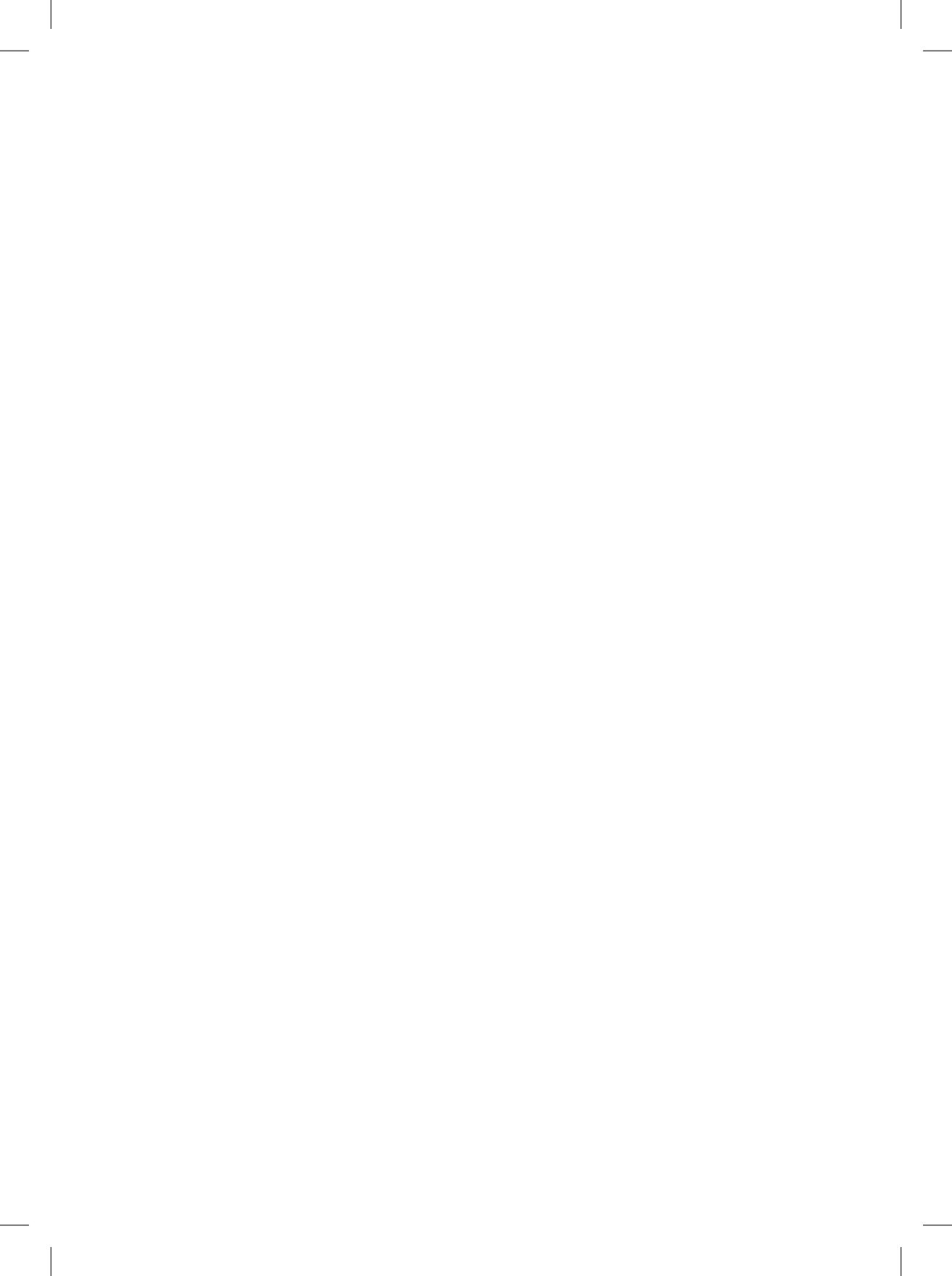
Referencias

BAGNASCO, A. *et al.* *El capital social: instrucciones de uso*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001. (Colección Popular n. 538).

BLEJMAR, Bernardo; NIRENBERG, Olga; PERRONE Néstor. *La juventud y el liderazgo transformador*. Washington: Publicación de la Organización Panamericana de la Salud, Programa Regional de Salud de los Adolescentes, 1997.

CASTEL, Robert. *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós, 1997.

- DURSTON, John. *¿Qué es el capital social comunitario?* Cepal: División de Desarrollo Social, 2000.
- DURSTON, John. Construyendo capital social comunitario. *Revista de la Cepal*, n. 69, 1999.
- FANTOVA AZCOAGA, Fernando. *Manual para la gestión de la intervención social*. Madrid: CCS, 2005.
- GIRARD, G. et al. *El adolescente varón*. Buenos Aires: Lumen, 2001.
- GROTBERG, E. *Guía de promoción de la resiliencia en los niños para fortalecer el espíritu humano*. Netherlands: Fundación Bernard Van Leer, 1996.
- GROTBERG, E. *Tapping your inner strengths: how to find resilience to deal with anything*. Oakland: New Harbinger Publications Inc., 2001.
- KESSLER, Gabriel. Adolescencia, pobreza, ciudadanía y exclusión. In: KONTERLLINK, Irene; JACINTO, Claudia (Comp.). *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Buenos Aires: Unicef, 1996.
- KOTLIARENCO, M. A. et al. *Estado del arte en resiliencia*. Washington: OPS/Kellogg/ASID, 1998.
- KOTLIARENCO, M. A. et al. *Actualizaciones en resiliencia*. Buenos Aires: Fundación Bernard Van Leer, 2000.
- KRAUSKOPF, Dina. *Participación social y desarrollo en la adolescencia*. San José: UNFPA, 1999.
- MADDALENO, Matilde. *Plan de acción de desarrollo y salud de adolescentes y jóvenes en las Américas: 1998 – 2001*. Washington: OPS; OMS, 1998.
- MANGRULKAR, L.; WHITMAN, C. V.; POSNER, M. *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington: OPS, Asdi, Fundación W.K. Kellogg, 2001.
- MELILLO, Aldo. Sobre resiliencia: el pensamiento de Boris Cyrulnik. *Revista Perspectivas Sistémicas*, Buenos Aires, n. 85, 2005.
- NIRENBERG, O.; PERRONE, N.; CARDARELLI, G. *Síntesis del proyecto de salud integral de los jóvenes de San Pedro*: Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires: Fundación W. K. Kellogg, 1995.
- NIRENBERG, Olga. *El rol del Estado para la participación social en la evaluación: el caso del sector salud*. In: CONGRESO DEL CENTRO LATINOAMERICANO DE ADMINISTRACIÓN PARA EL DESARROLLO – CLAD, 8, 2003. Panamá.
- NIRENBERG, Olga; BRAWERMAN, Josette; RUIZ, Violeta. *Programación y evaluación de proyectos sociales: aportes para la racionalidad y transparencia*. Buenos Aires: Paidós, 2003. (Colección Tramas Sociales, v. 19).
- NIRENBERG, Olga. *Participación de adolescentes en proyectos sociales: aportes conceptuales y para su evaluación*. Buenos Aires: Paidós, 2006. (Colección Tramas Sociales, v. 39).
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD – OMS. *Health promotion glossary*. Ginebra: OMS, 1998.
- PIZZORNO, Alejandro. *Introducción al estudio de la participación política*. Buenos Aires: Siap, 1976.
- PIZZORNO, Alejandro. *¿Por qué pagamos la nafta? Por una teoría del capital social*. In: BAGNASCO, A. et al. *El capital social: instrucciones de uso*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003. (Colección Popular n. 538).
- ROBIROSA Mario; CARDARELLI, Graciela; LAPALMA Antonio. *Turbulencia y planificación social: lineamientos metodológicos de gestión de proyectos sociales desde el Estado*. Buenos Aires: Unicef, 1990.
- ROJAS A. L.; DONAS, S. *Adolescencia y juventud, aportes para una discusión*. In: ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. *Salud sexual y reproductiva*. Washington, OPS/OMS, 1995. (Comunicación para la Salud n. 8).
- TOCQUEVILLE, Alexis de. *La democracia en América*. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.
- TOURAINÉ, Alain. Juventud y democracia en Chile. *Revista OIJ* (Organización Iberoamericana de la Juventud), n.1, 1996.



Juventude, sexualidade, gênero e violência



Visibilidade e invisibilidade do trabalho de garotos de programa¹

Rubens de Camargo Ferreira Adorno
Geraldo Pereira da Silva Junior

Invisíveis no cotidiano, mas com corpos visíveis em espaços e territórios noturnos, ou anunciados através da internet, “michês ou “garotos de programa” são, em sua maioria, jovens do sexo masculino que se identificam nesses espaços como tal. Podendo ser chamados de michês, garotos de programa, *love boys*, ou apenas *boys* (FERREIRA; MADEIRA, 2008; PERLONGHER, 1987), assumem sua participação no mercado erótico pelo uso do corpo visando uma troca financeira. Dessa maneira investem e assumem que o seu corpo e sua performance tem um valor comercial.

Institucionalmente são hoje reconhecidos pelo Ministério do Trabalho como “profissionais do sexo” no “Código Brasileiro de Ocupação” (FERREIRA; MADEIRA, 2008; FERREIRA, 2002). Esse reconhecimento não significa, entretanto, seu reconhecimento moral, nem significa que procurem aderir formalmente a essa ocupação como meio de reconhecimento de suas atividades ou fortalecimento e organização desses profissionais através de sindicatos visando à luta de seus direitos trabalhistas.

.....
1 Este texto apresenta resultados parciais da pesquisa de campo realizada como parte de tese de doutoramento orientada na linha de pesquisa Saúde Pública, Ciências Sociais e Sociedade Contemporânea do Programa de Pós-graduação em Saúde Pública da Faculdade de Saúde Pública da USP.

Dessa forma, no desenvolvimento deste artigo trataremos da reflexão considerando contribuições das ciências humanas e sociais, mais especificamente de pesquisas etnográficas que buscam um olhar próximo, tomando a perspectiva dos sujeitos.

Destacamos neste texto alguns aspectos acerca do trabalho, do uso do corpo e do mercado erótico acionados pelos “garotos de programa”, relacionando suas trajetórias e identidades em um contexto local e articulando com características da sociedade contemporânea. Ao relacionar juventude, corpo e trabalho, que, apesar de reconhecido formalmente, acaba sendo na prática tratado como um trabalho não legalizado e como tal não protegido e inseguro, do ponto de vista dos direitos civis. É a partir desse ponto de vista que discutiremos a situação dos “garotos de programa” e o campo da saúde pública.

Garotos de programa e territórios do mercado sexual

O território onde está sendo realizada a pesquisa situa-se em Osasco, cidade industrial e hoje também polo de serviços, localizada na região oeste da Grande São Paulo. No mapeamento de território, identificamos que as trocas eróticas ou a disposição de um mercado erótico se desenrolam em diferentes circuitos. Como uma das principais ligações entre São Paulo e Osasco é feita através do trem metropolitano, identificamos que nesse trecho o próprio trem e depois as cercanias da estação constituem um território no qual ocorre a presença de “garotos de programa” durante o dia, mas a concentração dessa atividade vai ocorrer em período noturno na Avenida Marechal, que pode ser considerada um “território moral”, localizada na área central da cidade. A Avenida Marechal, como é conhecida em Osasco, pode ser identificada como região moral (PERLONGHER, 1987), zona moral urbana (SÍVORI, 2008), ou boca (VILLALOBOS, 1999), compartilhando, em diferentes trechos, travestis, prostitutas e garotos de programa.

Os michês, apesar de atuarem em situações privadas, como festas em clubes ou sítios, na maioria das vezes realizam suas performances em espaços urbanos como saunas gays, ruas, praças, bares, isto de acordo com as configurações de cada território (FERREIRA; MADEIRA, 2008; FRANÇA, 2006), podendo esses espaços ser considerados também como territórios do sexo e que não se limitam ou são definidos simplesmente pela sua configuração física ou geográfico-urbana em si, mas pelos códigos, pelas relações específicas que aí se dão. Trata-se de espaços cuja construção social é enunciativa, envolvendo o imaginário e o simbólico (VILLALOBOS, 1999; SILVA, 2000).

Os garotos de programa, dada sua “invisibilidade” maior comparando-se com outros participantes das “zonas morais”, passam a circular em outros territórios, como os da estação de trem e o próprio trem. Portanto, são, dessa forma, reconhecidos pelos clientes, que sabem acionar esses circuitos.

No trabalho realizado por esses profissionais, a troca por seus serviços não necessariamente implica dinheiro, pois existem outras “formas de pagamento”, que pode se tratar de um jantar, uma viagem, presentes, lanche, cursos, roupas, tênis etc., isto vai depender de cada situação e vínculo estabelecido entre ambos (WEILLER, 2004; GUIMARÃES, 2004; SIMÕES, 2008). É o valor da atividade sexual associada à performance presente que permeia o acordo, performance essa que representa “a masculinidade inculca e autêntica, ‘homens de verdade’” (SIMÕES, 2008).

No contexto do mercado sexual, consideramos “performance” como o comportamento dos profissionais de sexo que visam seduzir seus clientes, como formas específicas de se vestir, andar, falar, gesticular, com o objetivo de instigar o imaginário do cliente. No caso do michê, a performance valorizada refere-se ao comportamento viril.

Assim, podemos entender que existem “performances” diferenciadas nas relações sociais, de acordo com seus contextos de trabalho, associados a questões sociais, históricas e culturais, evidentes, por exemplo, já no trabalho de Perlongher (1987), quando mostra transformações

nas formas de se expressar a homossexualidade e nos comportamentos de michês. Provavelmente, as posturas do corpo de michês passaram por mudanças, contudo a virilidade ainda está presente como a apresentação mais atrativa, como forma de seduzir clientes, conforme aponta Villalobos (1999).

Podemos ainda dizer que, diferentemente das travestis, que evitam transitar durante o dia (KULICK, 2008), garotos de programa circulam durante o dia, até porque não há nada visivelmente que os identifique, pois corpos “sarados”, uso de anabolizantes e outras características de “boa forma” não são exclusivos dos mesmos, e vale lembrar ainda que nem todos michês recorrem a esses recursos corporais.

Piscitelli (2005), ao propor a utilização da noção de “mercado sexual” ao invés de “prostituição”, vai argumentar que, além do sexo comercial ter se constituído em uma verdadeira indústria, se vê hoje atravessado por distintas marcas de gênero, performance, diferentes tipos de relações, abarcando uma infinidade de dispositivos, desde estabelecimentos comerciais, linhas telefônicas, internet, tipos específicos de serviços etc.

Também argumenta que essa expressão marca, para além do termo prostituição, a existência de um mercado, de diversos tipos de desejos que demandam serviços sexuais. Ainda chama a atenção para os seguintes aspectos nesse mercado: a vinculação entre (novas ou velhas) convenções de erotismo e mercado de consumo, a importância adquirida pela *web* na disseminação dessas convenções de erotismo – ao mesmo tempo amplificando e disseminando essas formas, acabando também por promover a normalização e a integração de pessoas, simultaneamente recriando hierarquias, desigualdades e exclusões (PISCITELLI, 2009).

Apesar do crescimento desse mercado, observamos que os territórios em que concentram essas atividades continuam sendo tratados como “zona moral” e, nesse sentido, alvo de investidas de diferentes atores, seja a polícia, seja outros grupos que transitam entre a intolerância e a prática de pequenos delitos.

Podemos registrar que, na sociedade contemporânea, o capitalismo tardio vem sendo regido pela liberalização dos mecanismos de mercado e de fluxo de capitais, voltado também para uma “ética” de desenvolvimento dos indivíduos que os proclama a liberar suas capacidades e potencializá-las para ir além de si. A ideia de “bem-estar” que se inscreveu durante o século XX na ideia de um estado que propiciasse segurança e dignidade de vida passa a se traduzir no consumo de situações de “bem-estar”. A despeito da desregulamentação das forças econômicas, paradoxalmente, assistimos ao reforço das funções policiais do estado e dos mecanismos de coerção, repressão e controle (HARVEY, 2005; WACQUANT, 2001).

Mesmo território, diferentes modos de justificar a frequência

Percebemos uma heterogeneidade nas vivências dos garotos de programa² da região de Osasco, no que se refere ao entendimento da atividade ou ação como garoto de programa e sua interpretação como uma forma de trabalho:

Ficou oito meses afastado dali, porque estava trabalhando como transportador de mercadorias de supermercado, ganhava 20 reais por dia, há quatro meses retornou, mas trabalha ali há dois anos. (*Diário de Campo*, 9/4/2010, diálogo entre pesquisadora e OS)

(...) disse que sim, que trabalhava como cozinheiro numa firma que ficava na mesma rua (na Marechal), mas na outra ponta; e que ele só frequentava ali uma vez por semana. Já B. dando risada falou que só trabalhava ali (há mais de seis anos) (*Diário de Campo*, 30/4/2010, diálogo entre pesquisadora e AL). (...)

Informou que geralmente é após o dia 20 de cada mês, quando o dinheiro do mês vai embora, que vai para a Marechal no intuito de fazer programa (...) [Ro não era o primeiro a descrever a atividade de GP como complemento financeiro] (*Diário de Campo*, 5/6/2010, diálogo entre pesquisadora e Ro)

Assim como há os que definem trabalhar como “garoto de programa” uma atividade eventual, durante um tempo ou algum período do mês ou da semana, caracterizando a atividade como um “bico”, há os que

.....
 2 Utilizaremos nesse texto tanto a expressão “garoto de programa” quanto sua abreviação “GP”, a partir da inscrição de trechos dos diários de campo da etnografia realizada na Avenida Marechal.

afirmam aí se estabelecerem através de uma atividade mais regular e “profissional” e interpretam suas vivências com os clientes de trabalho. Rodrigo³ afirmou que trabalhava como GP há 10 anos e iniciou sua carreira aos 15 anos de idade.

Mesmo os que afirmam participar ali de forma eventual, a atividade é concebida não apenas como trabalho, mas como uma atividade que envolve “prazer”:

[Ele riu para mim neste momento e disse]: Outro termo? [Fez como se estivesse pensando muito e em seguida continuou] Prazer remunerado, trabalhamos com prazer, é este o nosso trabalho, só que prazer com remuneração. (*Diário de Campo*, 30/4/2010, diálogo entre pesquisadora, vários garotos entre eles: L.)

Essa “ambiguidade” ou essa somatória entre trabalho e prazer pode ser acrescentada à situação de “invisibilidade” de que grande parte dos nativos que tivemos contato procurava relatar. Assim, a maioria deles procura justificar a atividade como um complemento financeiro, uma necessidade, ou como horas extras. Falam também que o que fazem ali é desconhecido pela família ou pelo círculo de amizade.

Você dobrou a esquina, este mundo não existe mais. Este mundo só existe das 10 da noite até as duas da manhã; dobrou a esquina para ir embora, isto daqui não existe mais. (*Diário de Campo*, 30/4/2010, diálogo entre pesquisadora e vários GPs)

[Olhando para o GP que havia indagado sobre minha área e universidade, perguntei se ele havia vindo da escola ou de outro trabalho, pois estava com uma mochila nas costas, respondeu que do “trampo”, perguntei: Ah, você trabalha em outro lugar durante o dia? Respondeu que sim, e falou]: Isso aqui não é trabalho, não. Tem que ter um trampo, isso daqui não sustenta ninguém e nem dá para viver, não. (*Diário de Campo*, 30/4/2010, diálogo entre pesquisadora e vários GP)

Quando perguntamos se estava ali trabalhando justificou que não frequentava regularmente aquele lugar e inclusive justificou estar ali por precisar de um complemento financeiro para investir na criação do filho. (*Diário de Campo*)

.....
3 Os nomes utilizados são fictícios.

Também explicam muitas vezes que chegaram ali de maneira “eventual”, como alguém tivesse dito que quem tem atributo físico pode trabalhar na Marechal e levar algum lucro:

Reinaldo disse que resolveu conhecer e viu que era possível ganhar dinheiro e então se gabou do tamanho de seu pênis e riu ... (*Diário de Campo*, 7/5/2010)

Sua família não sabe que trabalha como garoto de programa, ele não revela com receio do julgamento familiar e de ser expulso de casa, mora sozinho no fundo do quintal da casa dos pais. (*Diário de Campo*, 9/4/2010)

(...) evita passear em Osasco vai para São Paulo e zona leste. Tem receio de encontrar algum cliente em Osasco, questionei se não era para ser o contrário, de o cliente ter medo de encontrá-lo, afinal era o cliente que havia pagado pelo programa, mesmo assim disse que tinha medo do cliente fazer alguma piada, gritar, expô-lo. Achei interessante essa relação de medo de ser revelada sua atividade como GP, a ponto de esquivar-se de transitar pela sua cidade. (*Diário de Campo*, 14/5/2010)

(...) e eles preferiam ficar no trecho mais escuro, até porque ali era interessante para os clientes e também para eles (GPs) não serem identificados, reconhecidos com facilidade por algum conhecido. (*Diário de Campo*, 21/5/2010)

O que se estabelece como ambíguo nas falas de situações registradas nos diários de campo parecem remeter à própria questão do teor das relações eróticas que se travam naquele lugar. Ser GP significa estabelecer trocas eróticas com pessoas do mesmo sexo, o que para esses sujeitos não parece ser uma condição “assumida”. Ainda que como um ato “performático”,⁴ destituído de vínculos com os sujeitos, comporta nas falas a relação com o prazer. Desse modo, a procura para a “invisibilidade” fora da zona moral significa, talvez, antes de assumir uma troca sexual por dinheiro, assumir a relação sexual com pessoas do mesmo sexo. Assim podemos considerar que as evasivas em relação a justificativa de estar ali, muitas vezes, como complementação para o orçamento mensal é uma forma de negar o envolvimento em uma relação homossexual.

.....
4 O termo “performático” é central na obra de Butler (2008), que considera a expressão como um ato reiterado e que, desse modo, se aplica ao sexo.

Sobre esse aspecto é interessante a interpretação que faz Oliveira (2009) dos circuitos de trocas homossexuais masculinas em bairro periférico do Rio de Janeiro, utilizando-se da noção de “carreira sexual”.

Como os circuitos homossexuais se colocavam em territórios específicos distanciados do cotidiano, os participantes passam a frequentá-los “clandestinamente”, o que supostamente exige uma “organização que minimize os riscos e maximize a eficácia na ação social” (Pollack *apud* Oliveira, 2009, p. 57). Essa questão coloca os limites da própria classificação de que o pesquisador tenha que enfrentar ao tratar da “sexualidade” dos GP, ou seja, os registros de campo levantam a questão da classificação que os sujeitos fazem de si. Nesse caso, necessitaríamos aprofundar diálogos, observações e análise de campo para chegar a uma classificação que possa fazer de si para além da “clandestinidade” da atividade que ali exercem.

De certa maneira, esse “estilo” não dá conta do raciocínio de que a expansão e a “normalização” do mercado sexual possam retirá-lo do lugar de “tolerância” ou do território “moral” a ele destinado. Como veremos, essa questão é relativa, pois o reconhecimento etnográfico de uma realidade permite mostrar que sujeitos nem sempre estabelecem normas e regras de uma condição/identidade ou comportamento homogêneo.

Dessa forma, observamos que outros sujeitos interpretam a condição de GP não apenas como complemento de trabalho, mas como uma atividade profissional e recusam-se a sair sem receber pela prática ali estabelecida e, inclusive, associam-no (o trabalho) ao tempo, pois, segundo alguns, “trabalho é tempo”:

(...) e se achasse que não havia perigo e aparecesse algum cliente, possivelmente ele trabalharia, até porque, pensando como GP, o lema era: Tempo é dinheiro (ao referir-se a trabalhar ou não na Marechal). (*Diário de Campo*, 21/5/2010)

Reforça-se essa mentalidade frente aos conflitos entre alguns GP e clientes que somente pelo fato de ocuparem seus tempos são interpelados pelos GP solicitando-lhes pagamento.

(...) também disse sobre clientes fixos que às vezes passam por ali somente para bater papo e eles tem que conversar para não perderem o cliente numa próxima vez. (*Diário de Campo*, 9/4/2010, diálogo entre pesquisadora e R)

Ele havia entendido que provavelmente esse rapaz havia “dado uma pegada” (referindo-se a pegar no pênis de Sebastião) e depois quisera cair fora, pois alguns clientes ou caras a fim de cassação tentam fazer isto e alguns GPs, por exemplo, Sebastião, não aceitavam e tinham o lema de que só pelo fato de tirá-los do lugar já tinha que pagar, ou se colocassem a mão tinham que pagar. (*Diário de Campo*, 5/6/2010)

Não necessariamente a atividade do GP está vinculada à relação sexual propriamente dita, esses entendem que pelo fato de disponibilizarem de seus tempos para conversar, passar a mão em seus pênis, tirá-los do “ponto” em que estavam parados já são consideradas ações de trabalho, de realização de afeto, curiosidade etc. Por isso, a ocupação do tempo precisa ser remunerada.

E como profissionais entendem suas atividades como trabalho, terminam criticando outros que frequentam a rua no intuito do “vício”, categoria nativa que é utilizada para se referir àqueles que fazem ponto na mesma rua e que “transam” sem cobrar ou simplesmente para obter dinheiro para compra de drogas. Essa indicação estabelece uma divisão entre o caráter profissional da atividade e outros tipos de trocas sexuais consideradas não legítimas para os que frequentam profissionalmente aquela zona moral.

Culpabilizam os rapazes do “vício” quando não conseguem um número significativo de clientes ou pela “baixa produtividade que a rua atualmente oferece”.

Interessante que essa classificação estabelece um limite moral, qual seja, entre os que fazem uso do espaço apenas por trocas sexuais e que acabariam contaminando “moralmente” o mercado. Essa demarcação, quando se refere a esses que rapazes trocam “sexo por drogas” ou também, como dizem, praticam pequenos delitos ou “roubam os clientes”, é sublinhada pelo termo “vício”, o que significaria um rebaixamento do local em que se realiza atividades profissionais. Esse fato atrairia a polícia, que normalmente já os

incomoda, e também afugentaria os clientes. Corroboram de certa forma a ideia de que ali se trata de um mercado e que um mercado para funcionar exige determinadas regras.

Também responsabilizaram a presença desses garotos que faziam vício (da ponta da rua, parte mais escura), pois eles cobravam e esses rapazes não cobravam, o que caía a produção deles, também alegaram a presença de rapazes que roubavam (além desses cariocas que um dia lá estiveram) e a própria violência. (*Diário de Campo*, 30/4/2010)

De modo geral, alguns rapazes que se identificam como verdadeiros garotos de programa pela forma como se posicionam nas ruas, que abordam os clientes, como se vestem, referindo-se a esses aspectos como típicos de um profissionalismo e acentuam, é evidente, que qualquer atividade com o cliente deva ser retribuída financeiramente:

(...) conversamos também sobre aqueles rapazes que terminam tendo relações sexuais para conseguir dinheiro para comprar drogas e S sempre categórico afirmava que esses não eram garotos de programa, que não eram profissionais do sexo, lembrava que um profissional do sexo se preocupava com seu corpo, com sua imagem, que tinha uma postura que permitia o cliente sentir-se seguro, saber que não seria roubado, que poderia até levá-lo à sua casa, entre outras coisas. (*Diário de Campo*, 31/3/2010, diálogo entre pesquisadora e S)

Por sua vez, criticam outros rapazes que também atuam na rua e que não necessariamente correspondem à “performance” considerada por eles como profissional. Isso porque, muitas vezes, esses outros garotos terminam aceitando as “pechinchas” dos clientes em virtude de usarem o valor recebido para usarem drogas:

Depois continuamos conversando e percebi que havia uma divisão na rua, várias vezes eles haviam mencionado que eram profissionais e os que ficavam na parte mais escura da rua não eram profissionais, que não valia a pena que eu me aproximasse deles, que eram garotos que faziam vícios (sexo sem cobrar), que usavam drogas, que banalizavam o trabalho deles. Afirmaram por outro lado que eles eram os garotos luxuosos, cheirosos e de bom papo e os demais que ficavam depois dos caminhões, na parte mais escura eram mal arrumados, fedidos, roubavam. (*Diário de Campo*, 30/4/2010)

A categoria “vício” abre na verdade uma chave de interpretação para os próprios agentes do mercado sexual, pois também encontramos entre as travestis que consideravam como não profissionais as que passavam a utilizar o espaço em que se negociavam “programas sexuais” para obter recursos para uso de drogas, que eram também chamadas de “noias”, por interpretar-se que a droga de que faziam uso era o *crack*. No caso das travestis, essas referiam ser as mais “jovens” as que mais facilmente caíam no “vício”. Também encontramos essa categoria para descrever aqueles que acabam se envolvendo com um cliente ou um parceiro e “perdem a cabeça”, deixando de cuidar do seu “trabalho”, o que denota uma aproximação entre “vício”, “noia”, como o entendimento nativo para uma compulsão ou obsessividade.

Essa categoria nativa encontrada em diferentes circuitos de rua tem o sentido de uma categoria “moral” e de alguma forma exemplifica o que Fonseca (2004) chama de deslocamento das fronteiras morais, que serve antes para afirmar um determinado investimento na atividade ali realizada, que, como vimos, envolve uma troca financeira, mas também “prazer”. O “vício” descaracterizaria essas duas ações.

Uma outra linha divisória em relação aos GP e sua caracterização nativa refere-se ao corpo, que, como dissemos anteriormente, deve enunciar aspectos relacionados à virilidade. O que nos chamou a atenção foi o fato de que não encontrávamos ali uma preocupação exagerada por esses rapazes em cultuarem-se seus corpos, em malhar ou algo do gênero, no intuito de melhor agradar seus clientes:

Não tem aparência de modelo ou de rapaz sarado que provoque atração fatal, aliás, todos os garotos que até então eu conheceria na Marechal não tinham perfil ou aparência de modelos, de belíssimos, de deuses gregos. Geralmente tem aparência de rapazes ou homens comuns, que se encontrados durante o dia jamais induziriam a pensar que fossem ou são garotos de programa. (*Diário de Campo*, 14/5/2010)

De modo geral, a maioria apresenta-se de forma natural, isto é, não pareciam praticar atividades de culto ao corpo, como “malhar”, ou ter estereótipo de frequentar espaços como academias. A forma talvez de apresentar o

aspecto viril naquele terreno era o de usar poucas roupas ou agasalhos (mesmo em dias muito frios), isso justificado pela atração que teriam os clientes pelos corpos que mostrassem mais evidentes algumas partes, como o abdômen ou mesmo o pênis.

(...) Perguntei se não estava sentindo frio, pois eu estava com três blusas de lã, jaqueta de couro, duas meias, ele respondeu que não, que estava acostumado, porque os clientes pediam para eles levantarem a camisa para mostrar o peito, a barriga, também pediam para eles mostrarem o pênis (...). (*Diário de Campo*, 9/4/2010)

A presença de práticas esportivas em seus cotidianos, como jogar bola, aparece como algo natural no seu dia a dia e que conseqüentemente termina contribuindo para uma melhor apresentação corporal, mas descartaram a frequência a academias ou qualquer espaço de construção do corpo “sarado”.

Um dos relatos revela estratégias cotidianas nas quais também se mantém o disfarce ou a clandestinidade da frequência à Marechal. Um dos rapazes nos contava que passava o dia jogando bola, depois se dirigiam à casa de amigos que moravam mais próximos da zona central e pediam para tomar banho, dizendo que haviam passado o dia trabalhando em um bico, por exemplo, “entregar panfletos em cruzamentos”, precisando tomar um banho e de empréstimo de roupas para tomarem a condução e voltarem para casa. Na verdade, se aprontavam para ir à noite para a Marechal.

Em relação à idade dos rapazes encontrados no trabalho de campo, registramos menores de 18 anos até garotos próximos aos 35 anos, o que demonstra que a atividade ali exercida se caracteriza por um perfil que envolve desde adolescentes – encontramos quem relatasse ter iniciado a atividade aos 15 anos –, até o adulto jovem.

A faixa de idade entre 19 e 22 anos é a mais relatada, sugerindo talvez que esse intervalo etário possibilite aproximar, dentro de um intervalo de idades mais aceitáveis, aqueles que tenham entre 17 e 18 e aqueles que já tenham acima de 25 anos.

Sobretudo, encontramos, ao conversar com os rapazes, em geral, uma atitude de bom humor como forma de destacar também a aparência. Parece haver uma preocupação especial com os dentes e uma aparência que os distancie da de um rapaz de periferia, território que em geral habitam. Essa situação pode funcionar como um traço de distinção a seu favor no território que frequentam.

Nesse momento, ao perguntar sobre a idade da maioria para Regis (que tem 23 anos) ele me informou que ali tinha garotos de todas as idades, até tiozinho, garotos novos, homens mais velhos, muito mais velhos (...). (*Diário de Campo*, 30/4/2010)

José contou ter 22 anos, é um rapaz bonito, baixo, magro, bem vestido, perfumado e com um belo sorriso. (*Diário de Campo*, 14/5/2010)

Descobri que Érico é casado há cinco anos e sua esposa tem 22 anos e ele falou que possuía 25 anos (...). (*Diário de Campo*, 21/5/2010)

Ronaldo tem os dentes perfeitos, um lindo sorriso, fala suave, tem uma retórica muito boa, poucos erros de português, tem 26 anos de idade, mas afirma que aparenta uns 22 anos. (*Diário de Campo*, 5/6/2010)

Trabalhos, aventuras, prazeres e agenciamentos

A entrada em campo e a possibilidade de observar os rapazes que se identificam como “garotos de programa” permitem que tracemos várias possibilidades de discutir essa questão. Neste texto, privilegiamos falar um pouco dessa atividade como uma “forma de trabalho” que envolvem jovens e atividades no mercado sexual.

Por outro lado, identificamos que códigos específicos como os do universo de garotos de programa são típicos de tais vivências e que terminam, de certa forma, evidenciando-se em outros territórios. Como foi apontado por alguns, eles circulam em outros espaços na região da Grande São Paulo, como o bairro da Lapa, na região oeste da cidade de São Paulo, o “Autorama”, conhecido como um ponto tradicional noturno de encontro gay da cidade de São Paulo e a região do Largo do Arouche na zona central da cidade de São Paulo, que é outro reduto gay com várias especializações e

segmentos de trocas eróticas. O que também os faz pertencer aos espaços gays da metrópole.

Nos relatos registrados também nos chamou a atenção a trajetória dos mais jovens, que haviam inclusive se aventurado em viagens ao exterior e diziam ter frequentado circuitos gays e o mercado sexual europeu. O que talvez seja um denominador comum desses jovens é o fato de serem moradores de bairros da periferia, que tiveram uma trajetória de estudar e trabalhar quando adolescentes, contribuindo ou não com suas famílias pertencentes a estratos pobres da população.

Como citamos no início deste texto, a lógica do mercado se interpõe como questão central na sociedade contemporânea, que estimula a autonomia, a produção de si, no sentido de buscar diferenciais seja na aparência, seja na perspectiva de vida.

O que podemos observar é que, a despeito dessas potencialidades e da possibilidade de maior inserção, porque também existe maior demanda, e de engajamento no mercado sexual, essa questão não tem levado a mudanças no plano moral. Assim, a perspectiva de trocas eróticas com pessoas do mesmo sexo e a participação em territórios especializados para essas trocas, inclusive as afetivas e não monetarizadas, vêm significando a manutenção de um padrão tradicional de invisibilidade. Talvez até mesmo porque a demanda pelos “garotos de programa” implique a manutenção desses papéis ou da inclusive manutenção no imaginário de que ali se realize uma troca entre um “gay” ou “homossexual” cliente e um “heterossexual” viril.

Do ponto de vista de posição social, por sua vez, possibilita a participação, muitas vezes não apenas circunstancial – há histórias de envolvimento senão duradouros, transitórios entre GP e clientes – em um outro mundo social.

Para jovens e adolescentes “travestis” que também encontramos na Grande São Paulo, a entrada na “prostituição” significa, na fala deles, realmente a possibilidade de sair de um percurso de vida em que se frequentavam espaços nos quais eram e se sentiam excluídos para, mesmo que de maneira

nem sempre segura, poder experimentar espaços socialmente reconhecidos e valorizados (JIMENEZ; ADORNO, 2009).

Também frisavam que o valor monetário adquirido no mercado “formal” de trabalho mostrava-se insuficiente para o que passaram a entender ser uma vida relativamente digna. Também viver do trabalho “formal” em uma fábrica ou em um emprego de construção civil não compensava o rechaço social e a discriminação a que eram submetidas.

Deve-se nesse caso fazer a ressalva de que as travestis relatam que em sua trajetória expressavam uma performance “feminina”, o que certamente as colocava em uma situação distinta dos jovens que assumem uma posição “viril”. Situação que nos coloca mais questões para essa investigação dos diferentes engajamentos de jovens da periferia das cidades brasileiras no mercado sexual.

Os jovens e, em particular, os “adolescentes” são tomados pela saúde pública como um grupo “vulnerável”, independente de que jovem ou que adolescentes estamos falando, ou seja, a despeito de classe social, cor da pele, sexo, gênero, origem e local de moradia. Assim sendo, as pesquisas realizadas a partir da contribuição teórico-metodológica das ciências sociais têm buscado compreender as diferentes “socialidades” dos jovens, levando-se em conta o cenário das sociedades contemporâneas, nome que de alguma forma procura identificar as transformações do tempo social vivido ou, em outros termos, dos processos de aceleração da modernidade, encarnada pelo “capitalismo tardio”.

Entre outros aspectos, ocorre a aceleração do consumo, da circulação de bens e serviços, em um cenário institucional que não necessariamente muda na mesma intensidade e, pelo contrário, apresenta situações paradoxais de liberalização do mercado e intolerância em relação aos grupos sociais tradicionalmente marginalizados ou colocados sob a ótica da vigilância.

Ao viver em estruturas sociais mais complexas, o jovem nesse tempo histórico “possui uma trajetória dominada pelo aleatório e pela ambi-

guidade e parece assentar-se numa ética de experimentação” (PAIS, 2003). Deseja um emprego e, nesse sentido, procura reproduzir a situação da geração anterior, no entanto percebe que algo mudou nesse modelo, embora a visibilidade e a extensão das mudanças lhe sejam muito nebulosas e difusas. Mudanças que são apropriadas aos fragmentos, como *flashes*, como “clipes de mídia”, entre essas a existência de um mundo que se mostra como infinito nas possibilidades de consumo, de identidade, de produção do corpo, que valoriza mais a astúcia do que a reflexão. Nesse sentido, busca por agenciar situações disponíveis que possibilitem fissuras no cotidiano e acesso a outras experiências e territórios.

De certa maneira, imbricados no mundo do consumo, o corpo e suas performances e o erótico enquanto espectro das relações possíveis entre os corpos aparecem como um dos grandes apelos do consumo ou da colonização do cotidiano. Na esfera do consumo também emerge como grande característica contemporânea à valorização do cotidiano, como campo de experiências, afetos, relacionamentos (GIDDENS, 1993).

Pensar, por sua vez, o consumo como uma condição homogeneizadora da sociedade é negar o aspecto histórico. A disseminação do consumo assim como das atividades de serviços e as transações financeiras colocam-se hoje no centro das atividades do capitalismo tardio; nesse sentido, acabam por ter implicações nacionais e locais. A questão do poder do Estado liberal mais do que nunca proclama o mercado como o grande regulador social; entretanto, o estado e seus dispositivos de poder, legais, morais e institucionais continuam regulando as atividades sociais.

Nesse sentido, tomam-se hoje como questões o efeito que a circulação de bens e serviços e as regulações econômicas acabam tendo em cada território específico – seja nacional, seja local dentro dos países. Ainda nesse contexto, as desigualdades sociais e as diferenças assumem diferentes posições no mundo do consumo.

De certa forma, o consumo acentua a desigualdade e a proclamação global como um grande espectro de “oportunidades” acelera as ações

no sentido de obter oportunidades rápidas e passar pelas etapas tradicionais de obtenção. Essa condição tem apresentado para os jovens de regiões como a América Latina o agenciamento em atividades como o tráfico de drogas e o mercado sexual, o que ocorre na esfera cotidiana, respeitando-se inclusive os prazeres e desejos, como mostramos em aspectos da pesquisa com os GP.

Considerando o campo da saúde pública como de conhecimento interdisciplinar, que no desenvolvimento histórico da sociedade propôs a ideia de prevenção da vida e bem-estar social, tendo como aspecto central a ideia de risco, em nome deste acabou muitas vezes subordinando a compreensão da saúde através de um modelo normativo de conduta. Modelo esse que se distancia das relações sociais e dos modos de vida nos quais as diferentes formas de agenciamento acabam construindo mecanismos de autocontrole ou se defronta com situações limites impostas pelas ações normativas da sociedade.

O que chamamos a atenção nesse aspecto é que, em nome de um modelo construído e abstrato de corpo de saúde, proclamam-se normas para a vida que se desenrola muitas vezes em contextos cujos riscos são representados pela própria ação institucional.

Nas histórias de campo, a investida da polícia, em nome da repressão ao tráfico, que nas regiões periféricas estende-se também ao uso, é constante no circuito de trabalho de GP assim como de jovens travestis. A despeito do crescimento e visibilidade do mercado sexual e da promoção da diversidade sexual, as “zonas morais” continuam sendo alvo da investida policial ou da sua ausência, no caso de roubos ou agressões que costumam infligir a esses jovens.

Nesse sentido, a própria ação de saúde pública deveria ser a de conhecer os modos de vida e as práticas que, de alguma maneira, já desenvolvem estratégias de proteção aos riscos impostos pela sociedade. Uma política de redução de danos incluiria a questão da própria segurança e proteção para exercer o trabalho nos “territórios morais”.

Referências

- BUTLER, J. *Cuerpos que importan: sobre limites materiales y discursivos del "sexo"*. 2. ed. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- JIMENEZ, L.; ADORNO, R. C. F. O sexo sem lei, o poder sem rei: sexualidade, gênero e identidade no cotidiano travesti. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 33, p. 343-367, 2009.
- FERREIRA, L. R.; MADEIRA, P. I. A prostituição em hotéis executivos de Porto Alegre. In: SEMINÁRIO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM TURISMO, 5, Belo Horizonte, 2008. *Anais...* Belo Horizonte: [s.n.], 2008.
- FERREIRA, R. S. Travestis em perigo ou perigo da Travestis? Notas sobre a insegurança nos territórios prostitucionais dos transgêneros em Belém (PA). *Enfoques, Revista eletrônica dos alunos do PPGSA*, 2002.
- FONSECA, C. A morte de um gigolô: fronteiras da transgressão e sexualidade nos dias atuais. In: PISCITELLI, A.; GREGORI, M. F.; CARRARA, S. (Org.). *Sexualidades e saberes: convenções e fronteiras*. Rio de Janeiro: Gramond, 2004.
- FRANÇA, I. L. Cada macaco no seu galho? Poder, identidade, segmentação de mercado no movimento homossexual. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 21, n. 60, São Paulo, 2006.
- GIDDENS, Anthony. *A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: Editora da Unesp, 1993.
- GUIMARÃES, C. D. *O homossexual visto por entendidos*. Rio de Janeiro: Gramond, 2004.
- HARVEY, D. *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- KULICK, D. *Travesti: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.
- OLIVEIRA, L. Diversidade sexual e trocas no mercado erótico: gênero, interação e subjetividade em uma boate na periferia do Rio de Janeiro. In: DIAZ-BENITEZ, M. E.; FÍGARI, C. E. (Org.). *Prazeres dissidentes*. Rio de Janeiro: Gramond, 2009.
- PAIS, J. M. (Coord.). *Traços e riscos de vida. Uma abordagem qualitativa a modos de vida juvenis*. 2. ed. Lisboa: Ambar, 2003.
- PERLONGHER, N. O. *O negócio do michê: prostituição viril em São Paulo*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- PISCITELLI, A. Apresentação: gênero no mercado do sexo. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 25, jul./dez. 2005.
- SILVA, J. M. Cultura e territorialidades urbanas – uma abordagem da pequena cidade. *Revista de História Regional*, v. 5, n. 2, Inverno 2000.
- SIMÕES, J. A. O negócio do desejo. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 31, jul./dez. 2008.
- SÍVORI, H. F. Resenha sobre o livro de VALE, Alexandre Fleming Câmara, 2008. No Escurinho do Cinema: cenas de um público implícito. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, 2001.
- VANCE, C. A antropologia redescobre a sexualidade. *Physis*, n. 5, p. 7-32, 1995.
- VILLALOBOS, J. U. G. Geografia e sexo: os discursos e práticas no território Brasileiro. *Scripta Nova Revista Eletrônica de Geografia e Ciências Sociais*, Barcelona, 1999.
- WEILLER, L. G. Homossexualidades e fases da vida. In: RIOS, L. F. et al. *Homossexualidade: produção cultural, cidadania e saúde*. Rio de Janeiro: Abia, 2004.
- WAQUANT, L. *As prisões da miséria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

O lugar dos homens e das masculinidades no debate sobre juventude

Jorge Lyra

A proposta deste texto é compartilhar uma síntese das reflexões e análises produzidas para a mesa-redonda “Juventude, sexualidade, corpo e gênero” no IV Jubra – Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira, realizado em Belo Horizonte, durante os dias 16 a 18 de junho de 2010, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), cujo tema foi Juventudes Contemporâneas: um Mosaico de Possibilidades.¹

Início essas reflexões situando de que lugar eu falo sobre homens, masculinidades e juventude, pois, inspirado em Donna Haraway (1995), acredito que o conhecimento é localizado. Inclusive a sequência das palavras tem um sentido, ou seja, falar das masculinidades em um encontro sobre juventude remete ao olhar sobre a intersecção entre pelo

1 Para mais informações, consulte o site: <http://www.pucminas.br/jubra/index_padrao.php?pagina=3549>.

menos dois marcadores sociais,² gênero e geração,³ que fui construindo nesses últimos anos no trabalho com adolescentes e jovens, principalmente do sexo masculino, tanto em minhas pesquisas de mestrado e de doutorado (LYRA, 1997; 2008) como nas ações sociais, educativas, informativas e políticas no Instituto Papai, uma organização não governamental feminista, sediada em Recife, região Nordeste do Brasil.⁴

Saúde, direitos reprodutivos, direitos sexuais e políticas públicas: algumas reflexões

Na nossa perspectiva, a formulação das políticas públicas em saúde no Brasil tem tido um olhar parcial para a visibilidade produzida pelas pesquisas epidemiológicas. Ou seja, a dimensão de gênero, idade, classe e raça/etnia, fortemente evidente nos dados das pesquisas, é sempre referida de maneira enfática quando se pensam as políticas públicas em saúde para a população jovem e pobre, mas as ações estruturais para a transformação dessa condição social são negligenciadas (LONGHI, 2008a; 2008b). A perspectiva das políticas públicas para a questão da violência urbana, por exemplo, adota muito mais um caráter repressivo, com aumento do rigor das leis, do que ações de prevenção e promoção da saúde, visando a uma crítica

2 Empregamos a noção de marcador social a partir das reflexões de Richard Parker (2002) e Felipe Rios (2004), baseados em Ervin Goffman (1988), nos estudos deste último autor sobre estigma. Com inspiração nesses autores, considera-se que seria possível estabelecer uma analogia entre marcador e estigma (marca) que as pessoas atribuem aos outros em função das categorizações que elas formulam sobre as experiências humanas. Segundo Goffman, estigma é mais que um indicador de desprestígio, é algo que a partir das concepções socioculturais construídas engendram subjetividades, em outras palavras, são modos de ser e estar no mundo que vão sendo incorporados (embodiment) e marcados no corpo como algo naturalizado, como características intrínsecas às pessoas que detêm essas marcas. Porém, o mais complexo é que essas categorizações, essas classificações, como aponta Joan Scott (1995), também atribuem desigualdades de acordo com essas marcas da diferença. Rios (2004) considera que gênero, orientação sexual, classe, raça etc. são indicadores que têm o caráter de ir além de um mero indicador, pois eles são constitutivos e constituidores – constitui dores – de desigualdades, porque funcionam concretamente, no senso comum, como marcas (estigma) engendradoras de pessoas apropriadas para ocupar determinadas posições sociais; um exemplo é como os escravos foram estigmatizados, e ainda o são os negros e as negras.

3 Voltarei a essa discussão sobre interseções, hierarquias e subordinação entre marcadores sociais mais adiante.

4 Para mais informações, consulte o site: <<http://www.papai.org.br>>.

à cultura machista e à ressignificação das relações de poder (MEDRADO; LYRA, 2003).

No estudo recente que desenvolvemos para a tese de doutorado intitulada *Homens, feminismo e direitos reprodutivos no Brasil: uma análise de gênero no campo das políticas públicas, 2003-2006* (LYRA, 2008), ao analisarmos os atores/atrizes da política,⁵ encontramos, no bojo de uma das categorias a qual denominamos de *outros ativistas sociais*, o debate crítico sobre os caminhos da construção da legitimidade da agenda de saúde e direitos sexuais e reprodutivos nas políticas atuais, sejam elas de governo ou do movimento social. Foram citados o movimento estudantil, a partir do seu foco na dimensão intergeracional, e o movimento negro, em sua luta pelo enfretamento do racismo. De acordo com as entrevistadas, os recortes de idade, ou a luta por uma educação formal de qualidade, no caso do movimento estudantil, e o autorreconhecimento da cor ou pertencimento racial, bandeira de luta do movimento negro, parecem dificultar, no campo dos direitos reprodutivos, uma compreensão mais ampla de alguns problemas (CARNEIRO, 2005; ROSEMBERG, 1997a).

Homens e mulheres que fazem parte do movimento estudantil estão inseridos em debates macroestruturais e a questão da saúde muitas vezes não faz parte de suas pautas de reivindicação, e os direitos sexuais e reprodutivos menos ainda. Esses temas são percebidos, segundo algumas interlocutoras, como específicos. Gênero é entendido como “coisa de mulher”, e as referências à condição escolar (sou estudante) ou etária (sou jovem) não são tomadas em suas particularidades de gênero. Assim, ambos os campos ainda são, segundo as entrevistadas, dominados pela ordem masculina.

Porém, nossas entrevistadas ressaltam iniciativas mais recentes de diálogo entre os movimentos sociais. Citam, por exemplo, uma geração de jovens feministas que vem se consolidando e que conseguiu aprovar, em

⁵ Os atores de uma política são todas as pessoas, instituições e organizações sociais que contribuem direta ou indiretamente para a mesma, em todas as fases de seus processos, desde a formulação até a implementação, considerando-se inclusive o controle social ou ainda os que atuam em oposição à política (ARAÚJO JUNIOR, 2000).

Conferencia Nacional de Juventude, em 2008, uma pauta em defesa da legalização do aborto, com apoio dos rapazes.

No caso do movimento negro, as entrevistadas destacam que a compreensão mais ampla é de que, antes de serem homens ou mulheres, eles são negros. Assim, a valorização do pertencimento racial e o enfrentamento do racismo têm tido supremacia em relação ao debate de gênero. Aqui, também, gênero é visto como assunto e pauta específica das mulheres, apesar da visibilidade recente dos altos índices de morbimortalidade por conta da violência entre jovens de periferia urbana, em sua grande maioria homens e negros (BATISTA, 2005).

O debate sobre o *racismo* ganhou mais força no campo das políticas públicas recentemente no Brasil, principalmente na gestão do governo Lula. Parece-nos que a crença na ideia de democracia racial e de que o problema da população é antes de qualquer coisa uma questão social, um problema da pobreza, fundamentam várias das análises e propostas de ação, pois é constante o embate sobre o significado e a importância dessas discussões dentro e fora do governo.

Quando observamos esse debate nos movimentos sociais, essas explicações ganham outros contornos. A Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, se faz presente nos discursos dos movimentos negros em suas várias expressões, na medida em que defendem ações estruturais para “reparar” os anos de escravidão vivenciados pela população negra no Brasil.

O movimento de mulheres negras há bastante tempo já reivindica que é fundamental observar as intersecções de classe, gênero e raça no desenho de políticas; o movimento de juventude negra, de homens e de mulheres, busca melhores condições de estudo e emprego e a diminuição da violência urbana que afeta diretamente as histórias de homens jovens, negros e pobres. Nesse contexto, as propostas de políticas afirmativas e de cotas são permeadas de controvérsias e de suspeição dentro do próprio movimento

negro e em outros espaços de reflexão e ação.

Para compreender essas e outras questões apresentadas neste texto, é importante resgatar as reflexões sobre a construção de uma política pública, apresentadas por Ana L. D'Ávila Viana (1996) em seu artigo de revisão de literatura. A autora traz as contribuições de John Kingdon (1984) sobre três tipos de agenda pública:

- sistêmica ou não governamental – que se organiza a partir da apresentação de um conjunto de assuntos que são há muito tempo preocupações do país, sem contudo receber a devida atenção do governo;
- governamental – que se orienta pelas análises da gestão pública em relação aos problemas que merecem atenção do governo; e
- de decisão – baseada em análises sobre demandas e necessidades que exigem tomada de decisão.

Kingdon (1984) ressalta que um assunto pode sair da agenda sistêmica para a governamental quando existem eventos dramáticos ou crises ou quando há influência de um quadro de indicadores ou acúmulo de informações e experiências. Para compreender essa transição, é necessário identificar os *atores* ou participantes ativos – governamentais e não governamentais – e o *processo* – definido a partir das características dos órgãos, das instituições e dos aparelhos vinculados à produção de políticas públicas –, pelo qual algumas alternativas e itens se tornam proeminentes.

Por ora, vale reafirmar aqui nosso pressuposto de que a forma como são definidos os instrumentos, produzidos os registros e analisados os dados demográficos e as estatísticas especiais (vitais, educacionais, de saúde, de trabalho) não é neutra. Ou seja, ela tanto reflete como participa da construção social de um fenômeno (problema, questão, demanda, necessidade) que justifica a necessidade de uma política.

A quantificação, em particular, é ainda um dos instrumentos de maior poder retórico no contexto discursivo de formulação de políticas

públicas. O uso que é feito da quantificação (argumentos numéricos) em debates científicos e/ou no desenho e implementação de políticas públicas destaca, frequentemente, a precisão e a objetividade dos números em detrimento do “achismo” e imprecisão dos argumentos verbais (POTTER; WETHERELL, 1991). Entretanto, não se trata apenas de entender o uso que é feito dos números, mas como um discurso, baseado em números, legitima e produz realidades e sujeitos (SPINK; MENEGON, 1999).

Do mesmo modo, a invisibilidade ou a falta de informações é também indicadora e produtora de verdades. Como afirma Fúlvia Rosemberg (1997b), as imprecisões conceituais, a ausência de dados ou a superabundância de informações estatísticas participam do processo de construção social, por exemplo, das categorias *negros*, *mulheres que trabalham fora*, *meninos de rua*, *prostituição infanto-juvenil*, *portadores de deficiência*, *gravidez na adolescência* etc.⁶

Todavia, os organismos que dão visibilidade a dados demográficos e estatísticas especiais, no contexto da formulação de políticas públicas, não são surdos às pressões dos movimentos sociais e da comunidade acadêmica. Um exemplo marcante, nos últimos anos, é a convocação de representantes dessas instâncias, pelo IBGE e outros órgãos, para as reuniões de aprimoramento de suas pesquisas e dos respectivos instrumentos de coleta.

Pressões de pesquisadores e ativistas sociais, por exemplo, levou a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), a partir de 1987, a coletar, anualmente, informações sobre a cor da população, um dado complexo e que viveu uma história de entradas e saídas nas pesquisas realizadas pelo IBGE (PIZA; ROSEMBERG, 1999). Também a PNAD, a partir de 1995, incluiu no tópico sobre educação toda a faixa etária desde o nascimento, a fim de investigar crianças que frequentam creche, direito à educação reconhecido desde a Constituição Federal de 1988 (ROSEMBERG, 1997b).

.....
6 Encontramos ricas discussões sobre essas categorias demográficas em trabalhos tais como: Bruschini e Madeira (1983); Araújo (1987); Andrade e Rosemberg (1997); Piza e Rosemberg (1999).

No Brasil, o movimento de mulheres, desde o início de sua mobilização, nos anos 1970, foi outro segmento da sociedade que avaliou, criticou e propôs mudanças na forma de coletar dados, especialmente aqueles que se referiam à participação feminina na vida pública ou que evidenciariam menor adesão ao estereótipo tradicional. Por exemplo, as instruções para coletar dados sobre chefia de domicílio e participação da mulher no mercado de trabalho foram modificadas (BARROSO, 1982; BRUSCHINI; MADEIRA, 1983).

Essas modificações acompanharam e contribuíram, certamente, para as transformações histórico-culturais que ocorreram, nas últimas décadas, nas relações de gênero, particularmente no que se refere à luta dos movimentos de mulheres pela maior participação feminina em espaços antes destinados exclusivamente aos homens: aqueles relacionados à esfera pública – política e econômica. Contudo, na sociedade contemporânea, a concepção e a criação de filhos têm ainda se restringido à mulher, não incluindo o homem nessa esfera.

Como problematiza Figueroa-Perea (2004), a medicina e a demografia – disciplinas que têm investigado a reprodução e alimentado as políticas públicas que incidem sobre ela –, por um lado, questionam a reprodução como questão das mulheres, por outro, grande parte dos dados, informações, estudos e pesquisas, ao focar apenas as mulheres, parece considerar que a reprodução é um assunto de mulheres, e esse questionável pressuposto tem validado indicadores com os quais são construídos os conhecimentos nesta área e vice-versa, ou seja, por sua vez, esses indicadores também validam o modelo cultural que os legitima (CAVENAGHI, 2006).

Apesar das conquistas dos movimentos de mulheres e de toda uma variedade de importantes transformações no campo da sexualidade e da reprodução, ainda hoje se reproduz, nas relações de gênero, familiares e institucionais, uma delimitação clara de prescrições sociais e modelos. Ao homem provedor financeiro corresponde uma mulher naturalmente afetiva e *maternal*. Assim, a constatação de que, no Brasil, ainda predominam as máxi-

mas *o filho é da mãe e o pai abre a carteira* pode ser atestada pelos intentos que empreendemos para encontrar dados demográficos sobre o pai da criança brasileira (LYRA, 1997; LYRA; MEDRADO, 2000).

Na pesquisa desenvolvida no mestrado (LYRA, 1997), com o intuito inicial de identificar o número de pais adolescentes no Brasil, analisamos questionários e formulários usados por diferentes instituições que coletam ou sistematizam informações demográficas, entre as quais: o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Ministério da Saúde, a Sociedade Civil Bem-Estar Familiar no Brasil (Bemfam) e, em São Paulo, a Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – Fundação Seade⁷ (FUNDAÇÃO SEADE, 1988, 1990, 1992, 1994, 1995).

Entretanto, se o objetivo inicial da nossa investigação era chegar a uma estimativa da paternidade na adolescência e sua variação percentual ao longo dos anos, a dificuldade de localizar dados sobre a paternidade, em todas as faixas etárias, levou-nos a uma mudança de foco. A ausência de informação tornou-se, assim, nosso objeto de interesse e estudo.

Naquele texto, enfatizamos que o cuidado para com os filhos é uma atividade relacionada à reprodução da existência humana e, portanto, associada culturalmente às mulheres e ao feminino (IZQUIERDO, 1994); seja no espaço da intimidade, seja no espaço público (BEATTY, 1989), essa associação entre as mulheres e o cuidado para com a criança foi naturalizada.

Essa naturalização de um modelo social gerou uma série de discursos e práticas institucionalizadas, dando sustentação a certos modelos, valores e prescrições que impossibilitam o registro de certas informações, contribuindo para a manutenção do princípio herdado do direito romano *mater semper certa est, pater nunquam*,⁸ que reforça e legitima a ausência paterna (FONSECA, 2005; LYRA; MEDRADO, 2000; PERUCCHI, 2008).

Passados dez anos em relação à pesquisa do mestrado (LYRA, 1997), observamos que a ausência de informações ainda é um dos pro-

7 Essas instituições serão daqui em diante grafadas apenas como Seade, IBGE e Bemfam.

8 A mãe é sempre certa, o pai nunca.

blemas centrais para o desenvolvimento da pesquisa da tese de doutorado (LYRA, 2008). Discutir, à luz da perspectiva de gênero, a invisibilidade dos homens nos dados sociodemográficos e epidemiológicos no campo das políticas públicas em direitos reprodutivos possui raízes valorativas e ideológicas (GREENE; BIDDLECOM, 2000; OLAVARRÍA, 2003). Observamos também essa invisibilidade sobre os homens e as masculinidades nos trabalhos apresentados nas quatro últimas edições do Juba – Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira.⁹

A ideia de que os homens, via de regra, não se interessam por questões relativas à sexualidade e à reprodução e de que o planejamento reprodutivo¹⁰ e o cuidado dos filhos são atribuições e responsabilidades das mulheres está embasada numa visão machista e sexista, que impede às mulheres e aos homens o pleno exercício de seus direitos sexuais e direitos reprodutivos, em face das limitações impostas por padrões culturais inscritos em práticas preconceituosas. Com isso, não estamos negando os resultados de algumas pesquisas que evidenciam a resistência e a negação, por parte de alguns homens, em participar de experiências da vida reprodutiva (ALAN GUTTMACHER INSTITUTE, 2003; QUADROS, 1996; 2004).

Assim, se no campo da reprodução faltam informações, no campo da sexualidade essa matriz de gênero também se faz presente não apenas na invisibilidade de dados, mas na interpretação que se oferece aos mesmos. Dados sociodemográficos evidenciam, por exemplo, que em 1980 a Aids situava-se na sétima posição entre as causas de mortalidade entre jovens brasileiros do sexo masculino, passando em 1995 a ocupar a segunda posição (BRASIL, 2005).

Nos últimos anos, tem-se observado uma tendência à *feminização* da epidemia, que é expressa na gradativa diminuição da razão homem/mulher

9 Voltaremos a essa discussão mais adiante.

10 A política do planejamento reprodutivo, que corresponde à anteriormente denominada política de planejamento familiar, vem sendo desenvolvida pelo Ministério da Saúde em parceria com os estados, os municípios e a sociedade civil organizada, no âmbito da atenção integral à saúde da mulher, do homem e de adolescentes. Ela está de acordo com os preceitos legais estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e na Lei Federal nº 9.263, de 12 de janeiro de 1996 (BRASIL, 1996), que regulamenta o planejamento reprodutivo.

no registro do número de casos notificados: de uma razão de 24:1 em 1985, passou-se para 6:1 em 1988, e tem-se mantido, desde 1997, a proporção de dois homens para cada mulher infectada (BRASIL, 2005).

Contudo, mesmo registrando-se uma tendência à *feminização* da epidemia, em âmbito mundial, e mesmo reconhecendo a grande importância e necessidade de ações voltadas para as mulheres, as estatísticas mostram ainda maior prevalência de casos entre os homens, nos mais variados recortes sociodemográficos, tais como: faixa etária, domicílio e na grande maioria das categorias de exposição ao vírus, principalmente por via sexual e sanguínea. Dados do Ministério da Saúde (BRASIL, 2005) destacam que, no Brasil, 67,8% da população infectada pelo HIV é de homens.

É interessante notar que, em 2000, o Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/Aids – Unaid (JOINT..., 2000) lançou uma campanha mundial de prevenção à Aids, intitulada *AIDS: Men Make a Difference*. Esse documento da campanha destaca:

Embora o comportamento dos homens esteja contribuindo de forma significativa para a propagação e o impacto do HIV, e os situe precisamente na primeira linha de risco, esse comportamento pode mudar. Conseguir a participação dos homens nos esforços contra a Aids representa o modo mais seguro de mudar o curso da epidemia. É improvável que se consiga motivar os homens para que escutem ou modifiquem suas atitudes apontando-os com o dedo ou culpando-os. Por meio da campanha mundial contra a Aids, a Unaid e seus associados em todo o mundo trabalhará cada vez mais com mulheres e homens, assim como com as ONGs, os governos e o sistema das Nações Unidas, para produzir um novo e muito importante enfoque voltado aos homens. (JOINT UNITED NATIONS PROGRAMME ON HIV/AIDS, 2000, p. 1, tradução nossa)

Esse discurso da culpabilização dos homens e vitimização das mulheres aparece claramente expresso nos discursos institucionais sobre a epidemia da Aids, de forma semelhante à concepção “satanizadora”¹¹ dos homens apontada por Figueroa-Perea (2004). Além disso, a diversidade de

.....
11 Satanização dos homens, ou seja, os homens são o motivo, origem e causa; responsáveis e executores das desigualdades de gênero, eles são vistos como vitimizadores das mulheres (DIGBY, 1998).

atos sexuais e a relutância no uso de preservativos aparecem como algo generalizado e, ao mesmo tempo, como uma opção consciente.

Em síntese, consultando os bancos de dados do Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (Datasus) e as grandes pesquisas demográficas sobre morbimortalidade da população masculina (LAURENTI *et al.*, 1998; LAURENTI; MELLO JORGE; GOTLIEB, 2005; REDE INTERAGENCIAL DE INFORMAÇÕES PARA A SAÚDE, 2007), pesquisas sobre saúde reprodutiva (IBGE, 1996a; 1996b; FUNDAÇÃO SEADE, 1988, 1990, 1992, 1994, 1995) e sobre comportamento sexual e infecção por DST/HIV/Aids (SOCIEDADE CIVIL BEM-ESTAR FAMILIAR NO BRASIL, 1997; BRASIL, 2000), ficamos com as seguintes perguntas: que masculinidades estão sendo forjadas pelos discursos de políticas públicas no campo da Saúde, em nosso país? Que sujeito está sendo constituído por meio desses dispositivos de saber/poder? Qual(is) lugar(es) se constrói(em) para os homens e as masculinidades no debate sobre juventude, tomando o Juba como exemplo?

Qual(is) lugar(es) se constrói(em) para os homens e as masculinidades no debate sobre juventude, tomando o Juba como exemplo?

Para responder a esta última questão, preciso retomar um pouco como chego junto ao IV Juba e as aproximações com o debate sobre adolescências e juventudes. Fui convidado a participar da mesa redonda “Juventude, sexualidade, corpo e gênero” pela professora Maria Inez Costa Moreira, mais conhecida como Pitucha, que havia realizado sua pesquisa de doutorado sobre gravidez na adolescência (MOREIRA, 2001) na mesma época que eu desenvolvia meu trabalho de mestrado sobre pais adolescentes (LYRA, 1997), ou seja, nos conhecemos há muito tempo e fomos contemporâneos de tema e de pós-graduação na PUC de São Paulo. Já tinha ouvido falar muito no Juba, desde a sua primeira edição no Rio de Janeiro

em 2004, mas não tinha tido a oportunidade de participar do encontro, em certa medida porque também coincidiu com a minha dedicação ao processo de doutoramento (2004-2008).

Quando fiquei pensando no que falaria na mesa-redonda, decidi, como bem aprendi com a minha orientadora de mestrado, Fúlvia Rosenberg, a mapear o que já havia sido dito, produzido, o que era o Jubra; resolvi então ir à busca dos anais das outras edições do encontro,¹² com vistas a elaborar uma espécie de estado da arte sobre o tema que me toca profundamente e que venho trabalhando nesses últimos anos, a saber, *o lugar dos homens e das masculinidades no debate sobre juventude*, ou como as relações/subordinação de idade estão tematizando (ou não!) as questões de gênero, em particular as experiências reprodutivas dos rapazes.

Nesse meio tempo entre o convite e a realização do encontro, tive a oportunidade de ter em minhas mãos *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006) – v. I e II*, o qual foi organizado pela professora Marília Sposito, com a qual havia estudado em 1996 a disciplina Sociologia da Juventude, o que me levou a convidá-la a participar da minha banca de qualificação e defesa do mestrado. Nessa coletânea também tive, por um lado, a grata surpresa de reencontrar outra contemporânea da época do meu mestrado e do seu doutorado, a Marília Carvalho (2009), e de ler o capítulo “Jovens, sexualidade e gênero” de Marília de Carvalho, Raquel Souza e Elisabete Oliveira, no qual dialogam com os estudos que temos desenvolvido, mas apontam, por outro lado, uma constante histórica que é ainda a ausência de debate focando os homens jovens nessa revisão da literatura. Em outras palavras, a pergunta inicial a qual eu gostaria de dialogar no Jubra volta por outros caminhos, então resolvi insistir nesse desafio que retomarei mais adiante a ele.

.....
12 Aqui vale assinalar e agradecer a pronta resposta das professoras responsáveis pelos Jubras a Lucia Rabello de Castro da UFRJ (2004), Neuzinha Guareschi da PUCRS (2006), Sônia Margarida Gomes Sousa da PUC Goiás (2008) e Maria Ignez Costa Moreira da PUC Minas (2010).

Como havia dito anteriormente, tinha uma segunda parte da minha pergunta que precisava responder para localizar os/as leitores/as sobre o meu argumento: quais foram as aproximações com o debate sobre saúde, políticas públicas, adolescências e juventudes? Nesses últimos 13 anos, a equipe do Papai foi ampliada e novas questões e problemas passaram a compor um projeto mais amplo. Colocamos em prática a proposta de um programa voltado aos homens jovens que se tornaram pais, em parceria com serviços públicos de saúde, tendo um leque variado de ações. No desenvolvimento da proposta de pesquisa e de ação, conseguimos formular várias estratégias para a realização das atividades junto aos homens jovens, mas também nos defrontamos com diversos desafios no campo conceitual e da formulação de ações públicas (SPINK, 2007) de atenção à saúde da população jovem e masculina (BRASIL, 2010; 2007a; 2007b).

De um projeto individual à construção de um programa institucional e à fundação de uma organização da sociedade civil, desde 1997, foi um longo processo de crescimento e de amadurecimento, que remeteu a uma maior clareza sobre de que “lugar(es)” nós estamos falando e quais são as possibilidades e os limites desses lugares (LYRA, 2007). Um ponto a ser destacado nessa trajetória é a preocupação ética e política a respeito da ação desenvolvida diretamente com jovens pais e das reais condições de incorporar experiências e aprendizagens de uma ONG à organização de um serviço de atenção à saúde, integrado ao modelo do Sistema Único de Saúde (SUS).

Ao longo desses anos, mantivemos como meta central promover uma revisão do modelo machista e dos processos de socialização masculina em nossa sociedade, incentivando a participação jovem e masculina nos campos da saúde, da sexualidade e da reprodução. Consideramos que, mesmo sendo um trabalho “de formiguinha”, como gosto de dizer (pois trabalhamos no plano da cultura, que é uma tarefa vagarosa e difícil), no plano das políticas públicas, conseguimos alcançar o estágio de formulação de uma agenda da construção de um lugar para os pais adolescentes. No começo

dessa trajetória, as pessoas não entendiam nem sequer a expressão “pais adolescentes”, achavam que nós trabalhávamos com “pais de adolescentes” (LYRA, 2007).

E quais seriam, então, os melhores resultados em termos de impacto de nossas ações? O melhor resultado do Instituto Papai tem sido tornar visível a paternidade na adolescência. Em 1994, quando iniciamos as primeiras investigações sobre o tema, pouco ou quase nada se falava sobre a paternidade na adolescência. Hoje, felizmente, esse tema passou a fazer parte da pauta de diferentes veículos da mídia e a receber atenção de órgãos governamentais e não governamentais. Estamos, pouco a pouco, quebrando esse verdadeiro “muro de silêncio”.

Hoje em dia, colocamos essa questão na pauta atual da mídia, elaboramos material educativo, campanha de comunicação e amadurecemos um posicionamento político bastante importante, trabalhando concomitantemente em duas direções: uma ação junto às áreas oficiais da saúde e uma formação política do adolescente em relação a seus direitos e responsabilidades.

Junto ao governo federal, elaboramos normas técnicas, inserindo esse tema na Área Técnica de Saúde do Adolescente e do Jovem, na Área Técnica de Saúde da Mulher e na Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres e, mais recentemente, na Área Técnica de Saúde do Homem (BRASIL, 2009; MEDRADO *et al.*, 2009). Foram desenvolvidas ações de articulação política para a construção da “Política nacional de atenção integral à saúde de adolescentes e jovens” e da “Oficina de construção de macroestratégias em saúde sexual e saúde reprodutiva de adolescentes e jovens”. Foi uma ação conjunta do Ministério da Saúde e do Fnuap, com a presença de adolescentes e jovens (estagiários do Papai) na reunião de trabalho.

Tenho observado que as ações diretas com os gestores e técnicos dos governos são muito importantes e necessárias, pois nosso lugar de “especialistas” (de quem tem acúmulo de reflexões e trabalhos realizados) contribui certamente para a elaboração de diretrizes para políticas públicas.

Nesse sentido, os documentos formulados na esfera governamental são fruto da experiência concreta de trabalho com os jovens pais.

Nesse sentido, também temos desenvolvido trabalho de sensibilização e capacitação junto aos/às profissionais de saúde e, paralelamente, empregamos estratégias de sensibilização voltadas aos usuários/as dos serviços de saúde e da sociedade como um todo, considerando que a educação em direitos reprodutivos dirigida à comunidade contribui para alimentar nas pessoas a consciência de que elas são cidadãos/cidadãs, que possuem, portanto, direitos e esses precisam ser preservados. É necessário, por um lado, “empoderar” os usuários de atenção em saúde para que façam valer seus direitos, quando busquem serviços e, por outro, incentivá-los a contribuir para romper as normas sociais que sustentam a restrição de seus direitos (PATH, 2004).

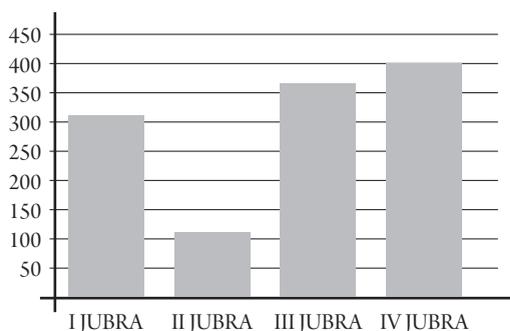
Continuamos a defender que é preciso fortalecer as bases, ou seja, investir na formação política do adolescente e do jovem para que se perceba como o sujeito de direitos. Nesse sentido, o 13º Encontro Nacional de Adolescentes, do Movimento de Adolescentes do Brasil (MAB), em Recife, foi um exemplo (LYRA *et al.*, 2010). O objetivo maior dessas ações é a formulação de diretrizes de políticas públicas que incluam os homens no campo da saúde reprodutiva em nível federal, estadual e municipal.

Voltando ao Jubra, tivemos acesso aos materiais produzidos nas quatro edições do encontro (RABELLO DE CASTRO, 2004; DELL’AGLIO; GUARESCHI; KOLLER, 2006; VALDEZ *et al.*, 2008; MOREIRA *et al.*, 2010) por meio dos quais fizemos um breve panorama de como esse simpósio veio ganhando uma dimensão importante na constituição de um campo¹³ de estudos e de políticas sobre juventude no Brasil; e, mais particularmente, vou dialogar com os textos das apresentações elaborados pe-

.....
13 Entendemos campo a partir de Pierre Bourdieu (1983, p. 89) como “espaços estruturados de posições cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes [...] é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de habitus que impliquem no conhecimento e reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas etc.”

las comissões organizadoras de cada simpósio e, mais especificamente, vou analisar o material do IV Jubra, as nomeações¹⁴ sobre os homens e o masculino a partir dos títulos dos resumos dos trabalhos apresentados. Sei que os trabalhos apresentados mereceriam uma análise aprofundada de conteúdo, mas estamos falando em um quantitativo de 403 trabalhos distribuídos em 10 GT (grupos de trabalho), o que foge ao escopo das reflexões a que me propus e à construção do eixo de análise que estou querendo compartilhar com os/as leitores/as deste livro.

Gráfico 1 - Histórico de trabalhos inscritos no Jubra



Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Traçando uma linha histórica, observamos que o Jubra – o Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira – inicia o debate com força e com grande repercussão, pois foram 310 trabalhos inscritos além dos trabalhos apresentados nas mesas-redondas e outras modalidades de apresentação, mas ainda sem divisão por eixos ou grupos de trabalho. Teve como sede a Universidade Federal do Rio de Janeiro, no ano de 2004, com o título *Perspectivas e ações em saúde, educação e cidadania*, essa temática geral do encontro nos chama atenção, pois dialoga com dois campos em que as reflexões sobre juventude e adolescência são muito profícuas.

.....
 14 Nomeações foram entendidas neste estudo com base na definição contida no *Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*, como “ato ou efeito de nomear ou ser nomeado; nomear é o ato de atribuir qualidade ou característica a (outrem ou a si mesmo); considerar(-se), classificar(-se), chamar(-se)” (NOMEAÇÕES, 2001).

Dois anos depois, em 2006, o Jubra desce para Porto Alegre através de uma parceria entre a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob o título *Ecos na América Latina*, é interessante que ao estar localizado na fronteira, no contexto dos diálogos com o Mercosul, apesar de ter menos trabalhos inscritos, 108 trabalhos, sem divisão por eixos ou GT, o encontro dialoga com a América Latina e o material do evento é produzido em português e em espanhol, ou seja, Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira não é internacional apenas pela presença de convidados estrangeiros, mas em função de ter estabelecido diálogos entre a realidade brasileira e de países vizinhos.

Em 2008, o simpósio se desloca mais para o centro do país, para a cidade de Goiânia, sediado na Pontifícia Universidade Católica de Goiás em parceria com a Universidade Federal de Goiás, e com o título *Juventudes no mundo contemporâneo: desafios e perspectivas* recebe 367 trabalhos que foram distribuídos em sete eixos de trabalho, são eles: 1) Ações públicas e intervenções com adolescentes e jovens; 2) Garantia de direito e inclusão social de adolescentes e jovens; 3) Jovens: sexualidade e gênero; 4) Juventude, escola e trabalho; 5) Processos de subjetivação de adolescentes e jovens; 6) Relações internacionais e família; 7) Sociabilidades juvenis, processos culturais e espaços educativos. É interessante notar que o eixo “saúde” sai das subtemáticas, mas ganha relevância o debate sobre os espaços públicos de reflexão sobre a adolescência e a juventude, imagino que influenciada pela proximidade territorial com o governo federal e os atores oriundos dos movimentos sociais de defesa dos direitos das crianças, dos adolescentes e dos jovens.

Na edição mais recente, em 2010, o simpósio volta para a região Sudeste, o IV Jubra é realizado em Belo Horizonte, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) com o título *Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidade*. Observamos um crescimento do encontro com a inscrição de 403 trabalhos, que foram organizados em 10 grupos de

trabalho, intitulados: 1) Participação juvenil, movimentos sociais e ações coletivas; 2) Juventude e saúde; 3) Juventude, sexualidade, corpo e gênero; 4) Culturas e sociabilidades juvenis, mídia e consumo; 5) Juventude e trabalho; 6) Juventude e processos educativos; 7) Juventude e família; 8) Juventude e violência; 9) Juventude e direito; 10) Políticas públicas para a juventude.

Quadro 1
Distribuição dos trabalhos inscritos no IV Jubra

Grupos de trabalho	Trabalhos inscritos
GT 1 - Participação juvenil, movimentos sociais e ações coletivas	67
GT 2 - Juventude e saúde	28
GT 3 - Juventude, sexualidade, corpo e gênero	32
GT 4 - Culturas e sociabilidades juvenis, mídia e consumo	64
GT 5 - Juventude e trabalho	33
GT 6 - Juventude e processos educativos	82
GT 7 - Juventude e família	15
GT 8 - Juventude e violência	40
GT 9 - Juventude e direito	10
GT 10 - Políticas públicas para a juventude	32

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Uma novidade nesse simpósio foi a realização do Jubra Jovem, com a participação efetiva de adolescentes e jovens para além de ser objeto ou público-alvo das reflexões acadêmicas. Se incluirmos universitários, alunos de graduação ou pós-graduação, podemos até considerar que sempre tivemos pessoas jovens nas outras edições dos Jubras, mas será que nós, pesquisadores, pensamos a partir dessa perspectiva ou mesmo que os próprios estudantes se colocam nesse lugar, falam a partir dessa condição juvenil? Questões como essa nos remete ao mosaico que se refere o título do evento? As diversas e diferentes juventudes e as intersecções entre marcadores sociais também nos fazem refletir sobre essa juventude contemporânea? Se

analisarmos o quadro acima, o que significa o contingente de 82, 67 e 64 trabalhos nos GTs sobre “Juventude e processos educativos”, “Participação juvenil, movimentos sociais e ações coletivas” e “Culturas e sociabilidades juvenis, mídia e consumo”, respectivamente? Apenas analisando os títulos dos GTs, percebemos um *locus* atribuído à grande parte da população adolescente e jovem; o contexto educacional e os outros subtemas nos levam a pensar em que medida os jovens estão querendo falar em nome próprio ou, como bem diz Benedito Medrado (2002) em sua tese de doutorado, os adolescentes e jovens, através dos processos de governamentalidade, são instados a “corresponder” pela sua condição de existência e a resolverem problemas que eles não criaram.

Análise das nomeações dos títulos dos resumos do IV Jubra

Inspirado no modelo de análise que desenvolvemos na tese de doutorado (LYRA, 2008), iniciamos a aproximação dos documentos do IV Jubra através do caderno da programação, naquele momento era o que tínhamos em mãos. Só foi possível ter conhecimento dos resumos depois do lançamento do CD-ROM do encontro. De qualquer forma, já nos deu elementos bem interessantes para os nossos propósitos, pois pudemos observar a estrutura do encontro, a organização dos trabalhos pelos GTs, e o que desenvolvemos para este texto foi uma análise de conteúdo a partir dos títulos dos trabalhos inscritos. Fiz leituras flutuantes do conteúdo com a finalidade de nos familiarizarmos com o assunto e identificar unidades de análise, à luz da questão de pesquisa, a saber, *o lugar do debate sobre homens e masculinidades nas discussões sobre juventude no Jubra*, dando origem às primeiras análises referentes às nomeações.¹⁵

Para a primeira etapa de análise, fizemos uma busca de expressões no singular e no plural que faziam referência aos homens ou ao masculino

.....
 15 Encontramos esse debate sobre o uso das nomeações e argumentos como categoria teórico-metodológica na tese de Medrado-Dantas (2002) e na dissertação de Vera Menegon (1998).

nos títulos dos resumos, usamos como estratégia complementar o artigo “o” para as expressões genéricas. Algumas das expressões que buscamos foram: homem(ns), jovem(ns), adolescente(s), aluno(s), rapaz, moço, menino, pai(s), paternidade, sexo, sexualidade, masculino, masculinidades, gênero, relações de gênero, entre outras.

Assinalamos aqui que nossa proposta não foi empregar uma das estratégias da metodologia de análise de conteúdo também concebida por Bardin (1977), a da quantificação das palavras que aparecem nos discursos. Em nossa abordagem, pelo contrário, seguindo caminhos qualitativos para a análise das suas trajetórias, entendemos que as nomeações são elementos importantes para a compreensão de como as pessoas de modo geral e, em particular, os textos produzidos para os resumos orientam práticas cotidianas e estabelecem prioridades de temas e de construção de conhecimento.

A compreensão dos significados da nomeação não pode se dar de modo isolado, observando apenas a palavra, mas no âmbito de um contexto, no qual a palavra foi usada. De qualquer maneira, chamam a atenção algumas presenças e algumas ausências de nomeações. Isso não significa que os pesquisadores/as em seus trabalhos inscritos deixaram de falar sobre esses temas, mas apenas que não os nomearam.

A partir da análise das nomeações, é bastante cara a polissemia de sentidos que o debate assume a partir da análise dos títulos dos resumos. Porém, verifica-se que essa multiplicidade de sentidos não convive de maneira tranquila, harmônica; pelo contrário, é um campo marcado por tensões e disputas semânticas.

Apresentamos, a seguir, alguns exemplos dos resultados da análise dos dados que se referem às nomeações, aos termos e às expressões utilizados nos títulos dos resumos para se referir aos *homens* e ao *masculino*.

Quando buscamos os termos “homem”, “masculino”, “masculinidade”, “rapaz”, “moço”, “menino” não encontramos nenhum registro. Resolvemos então fazer uma nova busca a partir de possíveis temas nos quais os homens e as masculinidades poderiam ser incluídos, por exemplo, “sexo”,

“sexualidade” e “homossexualidade”, mas novamente não localizamos essas expressões.

Quando utilizamos outra estratégia de busca a partir da expressão “o(s) adolescente(s)”, localizamos as seguintes nomeações: “alunos adolescentes”, “filhos adolescentes”, “aos adolescentes autores de ato infracional”, “adolescentes em conflito com lei”. Seguem os títulos nos quais encontramos as nomeações com vistas a entendermos o contexto no qual estão inseridas as expressões:

- A autoridade docente pela perspectiva dos *alunos adolescentes*: primeiras aproximações (pôster);
- O cuidado materno: fundamental no tratamento dos *filhos adolescentes* com transtornos mentais.

Ao utilizarmos a expressão “o(s) jovem(ns)”, outras nomeações bem interessantes surgiram, entre elas: “dos jovens”, “os jovens”, “o jovem jogador de futebol”, “jovem, negro e rural”, “jovem negro”, “o jovem, a bala e o giz”, “um jovem encarcerado”, “sujeito jovem cidadão produtivo”. Como podemos ver nos seguintes exemplos:

- A influência da religião na vida da juventude: a experiência *dos jovens* do morro do Papagaio;
- Participação *dos jovens* na escola: os adultos têm a ver com isso?;
- Ensino de arte e participação *dos jovens* dentro e fora da escola: um estudo de caso numa escola da rede municipal de Belo Horizonte-MG;
- Juventude(s) em um “entre-lugar”: uma análise da rurbanidade *dos jovens* de projeto de assentamento no estado da Bahia;
- Amor e controle na contemporaneidade: uma cartografia das relações afetivas *dos jovens* adolescentes;
- Sociabilidade: uma reflexão a partir da experiência *dos jovens* do litoral de flecheiras;
- Ciberidentidade: a formação das identidades *dos jovens* na sociedade em rede;
- A dupla marca e as celebridades: ideais de consumo *dos jovens* contemporâneos (pôster);

- Letramento e cotidiano *dos jovens* Xakriabá;
- As expectativas de futuro *dos jovens* estudantes do IF-SP diante da formação técnica;
- A promoção da cultura de paz nas escolas: a ótica *dos jovens*;
- Juventude/escola: reflexões *dos jovens* em torno da relação professor/aluno (pôster);
- O pensar *dos jovens* rurais sobre o trabalho na agricultura: relações de permanência e migração;
- As famílias *dos jovens* e *os jovens* formando famílias: suas (im)possibilidades como um contexto de inter-relações.

Os títulos que contêm a expressão “dos jovens” terminam por incluir, devido à grafia, a expressão “os jovens”.

- Paradigmas do religioso entre *os jovens* contemporâneos;
- “Fazer o que eu quiser”: pesquisando os sentidos que *os jovens* cariocas dão à ideia de liberdade;
- Sexualidade, sexo e pornografia: *os jovens* e a diversidade de informações disponíveis na internet no campo da sexualidade;
- “Coisas de mulher”: *os jovens* e os discursos genderizados no campo afetivo-sexual em sites da internet;
- As narrativas na *soap opera Malhação*: que sociabilidades indicam *aos jovens*?;
- *Jovens* e tecnologias: recortes de uma aparente inclusão (pôster).

O que mais chama a atenção nessas nomeações é o uso das expressões de forma genérica, ou seja, não se sabe se está se falando de meninos ou de meninas, mesmo quando essa expressão vem acompanhada de outro marcador social, que é a questão da raça. Por outro lado, ao observarmos alguns títulos em que o masculino esteja marcado, há uma associação ao que tradicionalmente consideramos como desse gênero: futebol, violência e a produção (leia-se talvez o campo do trabalho). Vejamos os exemplos, a seguir:

- “*Jovem, negro e rural*: estas três coisas”: um olhar sobre a experiência de educação popular do Mojac (Movimento de Jovens de Antônio Cardoso);
- Ações afirmativas no combate ao racismo e desigualdades: as cotas raciais e o acesso *do jovem negro* ao ensino superior (pôster);

- *O jovem jogador de futebol*: entre o trabalho, a formação e o espetáculo;
- *O jovem, a bala e o giz*: a juventude contemporânea entre a violência na escola a violência da escola;
- História de vida de *um jovem encarcerado*: sentidos da violência e do crime;
- O estabelecimento sociassistencial e as condições de execução de medidas socioeducativas *aos adolescentes autores de ato infracional*;
- *Adolescentes em conflito com lei*: cartografias de uma primeira aproximação do sistema socioeducativo;
- O guia de políticas públicas de juventude: a produção do *sujeito jovem* cidadão produtivo (pôster).

Por fim, é interessante observar como a (in)visibilidade de experiências humanas vai construindo, ou não, discursos, sujeitos, políticas e espaços. Já está claro que o exercício analítico proposto nessas breves linhas busca fugir das lógicas binárias e polarizadas das relações de gênero entre masculino e feminino, ao incluir as reflexões sobre as hierarquias intragênero e um olhar para as intersecções com outros marcadores sociais (PARKER, 2002; RIOS, 2004; ROSEMBERG, 1997a; STOLCKE, 1992, 2006). Faz-se necessário considerar, por exemplo, as categorias de raça/etnia, idade, sexualidade e condição socioeconômica.

Fúlvia Rosemberg (1997a, 2001, 2002), em suas pesquisas sobre educação infantil, trabalha as dimensões gênero, raça e idade com o objetivo de construir um modelo teórico que não associe essas três dimensões da sociedade como adjetivas ou associativas. Ela tem usado o conceito de *heterocronia* ou de *não sincronia* dessas dimensões, além de concebê-las como relações de hierarquia, de subordinação. Gênero, raça e idade, do ponto de vista da história social e do ponto de vista do ciclo de vida, da trajetória pessoal, não atuam no mesmo momento e na mesma direção na vida das pessoas, é fundamental complexificar este olhar.

No artigo recente de Rosemberg e Andrade (2008) encontramos uma formulação mais explícita e clara do que eles estão problematizando em relação à intersecção ou não sincronia. Nas palavras desses autores:

Considero que o conceito de não sincronia proposto por Hicks (1981) possibilita apreender melhor o jogo de conflitos, tensões e contradições inter e intrainstitucionais: “indivíduos (ou grupos) em suas relações com os sistemas político e econômico não compartilham da mesma consciência ou das mesmas necessidades no mesmo momento” (HICKS, 1981, p. 221). Isso significa que a interseção dessas relações pode levar a interrupções, descontinuidades, alterações ou incremento do impacto original das dinâmicas de raça, classe, gênero ou idade em dado contexto social ou institucional. Nem as pessoas individualmente nem os movimentos sociais desenvolvem em perfeita sincronia consciência de classe, gênero, raça e idade. (ROSEMBERG; ANDRADE, 2008, p. 434)

Essa complexidade é exigida ao adotarmos a dimensão relacional de gênero, evitando, assim, uma leitura marcada pela dicotomia e permitindo, inclusive, a emergência de outros objetos de pesquisa, a partir da abordagem de gênero por uma perspectiva feminista, que tem o poder como dimensão central de análise (MEDRADO; LYRA, 2008). Esperamos que essas reflexões tenham contribuído com a produção de informações e de conhecimentos sobre juventude(s) em que o Jubra se insere e, mais que isso, que possamos ver em 2012, na quinta edição do Jubra, que será em Recife-PE, reflexos dessas rápidas e mal traçadas linhas.

Referências

- ALAN GUTTMACHER INSTITUTE. *Their own right: addressing the sexual and reproductive health needs of men worldwide*. New York: Alan Guttmacher Institute, 2003.
- ANDRADE, Leandro F; ROSEMBERG, Fulvia. Ruthless Rhetoric: child and youth prostitution in the Brazilian media. In: URBAN CHILDHOOD. *Book of Abstracts*: Trondheim. Programme. Dragvoll: The Norwegian Centre for Child Research, 1997. v. 1, p. 131-131.
- ARAÚJO JUNIOR, José Luiz A. C. *Health sector reform in Brazil, 1995-1998: an health policy analysis of a developing health system*. 2000. Thesis (PhD in Health Services Studies) - The University of Leeds, Leeds.
- ARAÚJO, Thereza C. N. A classificação de cor nas pesquisas do IBGE: notas para uma discussão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, p. 14-16, nov. 1987.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROSO, Carmem. *Mulher, sociedade e Estado no Brasil*. São Paulo: Unicef; Brasiliense, 1982.
- BATISTA, Luís Eduardo. Masculinidade, raça/cor e saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 71-80, jan./mar. 2005.
- BEATTY, Barbara. A vocation from on high: kindergartning as an occupation for American women. In: WARREN, Donald (Ed.). *American teachers: histories of a profession at work*. New York: Macmillan, 1989. p. 65-97.

- BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção em Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2010.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Área Técnica de Saúde do Homem. *Política nacional de atenção integral à saúde do homem: princípios e diretrizes*. Brasília: Ministério da Saúde, 2009a. Disponível em: http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/politica_nacional_homem.pdf. Acesso em: 24 mar. 2010.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Área Técnica de Saúde do Homem. *Plano de Ação Nacional (2009-2011)*. Brasília: Ministério da Saúde, 2009b. Disponível em: http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/plano_saude_homem.pdf. Acesso em: 24 mar. 2010.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Área Técnica de Saúde da Mulher. *Relatório de gestão 2003 a 2006: Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher*. Brasília, 2007a.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. *Saúde integral de adolescentes e jovens: orientações para a organização de serviços de saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2007b.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Marco teórico e referencial: saúde sexual e saúde reprodutiva de adolescentes e jovens*. Brasília: Ministério da Saúde, 2007c.
- BRASIL. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e Aids. *Boletim Epidemiológico - Aids e DST*, Brasília, ano 2, n. 1, 2005.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Comportamento sexual da população brasileira e percepções do HIV/AIDS*. Brasília: Ministério da Saúde, 2000.
- BRASIL. Lei n. 9.263, de 12 de janeiro 1996. Regula o § 7º do art. 226 da Constituição Federal, que trata do planejamento familiar, estabelece penalidades e dá outras providências. 1996.
- BRUSCHINI, Cristina; MADEIRA, Felícia. A família, a estrutura social e as formas de participação na produção social. *Cadernos Ceru*, São Paulo, n. 18, p. 147-186, 1983.
- CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.
- CARVALHO, Marília P.; SOUZA, Raquel; OLIVEIRA, Elisabete R. B. Jovens, sexualidade e gênero. In: SPOSITO, Marília P. (Coord.). *Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. v. 1, p. 179-229.
- CAVENAGHI, Suzana (Org.). *Indicadores municipais de saúde sexual e reprodutiva*. Rio de Janeiro: Abep; Brasília: UNFPA, 2006.
- DELL'AGLIO, Débora D.; GUARESCHI, Neuza; KOLLER, Silvia (Org.). Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira: Ecos da América Latina – Jubra, 2. 2006, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: PUC/RS; UFRGS, 2006.
- DIGBY, Tom (Ed.). *Men doing feminism*. Londres: Routledge, 1998.
- DYE, Thomas R. *Understanding public policy*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1995.
- FIGUEROA-PEREA, Juan Guillermo. La representación social de los varones en estudios sobre masculinidades y reproducción: un muestrario de reflexiones. In: MEDRADO, Benedito (Org.). *et al. Homens: tempos, práticas e vozes*. Recife: Instituto PAPAI, 2004. p. 22-34.
- FONSECA, Claudia L. W. Paternidade brasileira na era do DNA: a certeza que pariu a dúvida. *Quaderns-e*, Barcelona, v. 4, n. b, 2005.

- FUNDAÇÃO SEADE. *Nascer aqui*: análise de uma nova fonte de dados sobre nascimentos. São Paulo: Seade, 1995. (Informe Demográfico n. 29).
- FUNDAÇÃO SEADE. *Pesquisa de condições de vida – PCV*: manual do entrevistador. São Paulo: Seade, 1994.
- FUNDAÇÃO SEADE. *Coleção pesquisa de condições de vida na Região Metropolitana de São Paulo - PCV 1992*: Análises especiais: crianças e adolescentes. São Paulo: Seade, 1992.
- FUNDAÇÃO SEADE. *Pesquisa de condições de vida – PCV*: Manual do entrevistador. São Paulo: Seade, 1990.
- FUNDAÇÃO SEADE. *O jovem na grande São Paulo*. São Paulo: Seade, 1988. (Coleção Realidade Paulista, 2).
- GOFFMAN, Ervin. *Estigma*: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- GREENE, Margaret; BIDDLECOM, Anne. Absent and problematic men: demographic accounts of male reproductive roles. *Population and Development Review*, v. 26, n. 1, p. 81-115, 2000.
- HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 5, p. 7-41, 1995.
- HICKS, Emily. Cultural Marxism: nonsynchrony and Feminist Practice. In: SARGENT, Lydia (Org.). *Women and revolution*. Boston: Southend Press, 1981. p. 219-237.
- HOUAISS, Antonio. Nomeações. In: HOUAISS, Antonio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. CD Rom.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. *Contagem da População – 1996*. Brasília: IBGE, 1996a. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem/default.shtm>>. Acesso em: 1 jun. 2008.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD*. Brasília: IBGE, 1996b.
- IZQUIERDO, María Jesús. Uso y abuso del concepto de género. In: VILANOVA, Mercedes (Org.). *Pensar las diferencias*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, 1994. p. 31-53.
- JOINT UNITED NATIONS PROGRAMME ON HIV/AIDS. *AIDS: Men make a difference*. Geneva: JUNPH, 2000.
- KINGDON, John W. *Agendas, alternatives, and public policies*. Boston: Little, Brown and Company, 1984.
- LAURENTI, Ruy et al. *Perfil epidemiológico da saúde masculina na região das Américas*: uma contribuição para o enfoque de gênero. São Paulo: Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em Português, 1998.
- LAURENTI, Ruy; MELLO JORGE, Maria Helena P.; GOTLIEB, Sabina L. D. Perfil epidemiológico da morbi-mortalidade masculina. *Ciência e Saúde Coletiva*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 35-46, jan./mar. 2005.
- LONGHI, Márcia R. *Viajando em seu cenário*: reconhecimento e consideração a partir de trajetórias de rapazes de grupos populares do Recife. 2008a. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- LONGHI, Márcia R. *Viajando em seu cenário*: reconhecimento e consideração a partir de trajetórias de rapazes de grupos populares do Recife. Recife: UFPE, 2008b.
- LYRA, Jorge. *Homens, feminismo e direitos reprodutivos no Brasil*: uma análise de gênero no campo das políticas públicas (2003-2006). 2008. 262 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Departamento de Saúde Coletiva, Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães, Fundação Oswaldo Cruz, Recife.
- LYRA, Jorge. Homens, política e saúde reprodutiva. In: GHANEN, Elie (Org.). *Influir em políticas públicas e provocar mudanças sociais*: experiências a partir da sociedade civil brasileira. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007. p. 111-125.

- LYRA, Jorge. *Paternidade adolescente: uma proposta de intervenção*. 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- LYRA, Jorge; MEDRADO, Benedito. Gênero e paternidade nas pesquisas demográficas: o viés científico. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 145-158, 2000.
- LYRA, Jorge et al (Org.). *Juventude, mobilização social e saúde: interlocuções com políticas públicas*. 2. ed. Recife: Instituto Papai, 2010.
- MEDRADO-DANTAS, Benedito. *Tempo ao tempo: a gestão da vida em idade*. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. *Revista Estudos Feministas*, v. 16, p. 20-35, 2008.
- MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. Produzindo sentidos sobre o masculino: da hegemonia à ética da diversidade. In: ADELMAN, Mirian; SILVESTRIN, Celsi (Org.). *Coletânea gênero plural*. Curitiba: UFPR, 2002. p. 63-76.
- MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge; AZEVEDO, Mariana; GRANJA, Edna; VIEIRA Sirley. *Princípios, diretrizes e recomendações para uma atenção integral aos homens na saúde*. Recife: Instituto Papai, 2009. Disponível em: <http://www.feminismo.org.br> Acesso em: 23 mar. 2010.
- MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. Nos homens a violência. In: BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para a Mulher. *Diálogos sobre violência doméstica e de gênero: construindo políticas públicas*. Programa de Prevenção, Assistência e Combate à Violência Contra a Mulher. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para a Mulher, 2003.
- MENEGON, Vera. *Menopausa: imaginário social e conversas do cotidiano*. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- MOREIRA, Maria I. C.; STENGEL, Márcia; VALE, Maria Julia A. (Org.). Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira - Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades - 4. Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2010.
- MOREIRA, Maria I. C. *Gravidez na adolescência: análise das significações construídas ao longo de gerações de mulheres*. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- OLAVARRÍA, José. Derechos sexuales y reproductivos y los hombres. In: OLAVARRÍA, José. *Diálogo nacional: promoción de la salud sexual y reproductiva en la reforma del sector salud*, Santiago de Chile, 2003. Santiago: [s.n], 2003. Disponível em: <<http://www.flacso.cl/flacso/biblos.php?code=619>>. Acesso em: 14 jan. 2008.
- PARKER, Richard. *Abaixo do Equador: culturas do desejo, homossexualidade masculina e comunidade gay no Brasil*. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- PATH. Enfoque de la salud reproductiva basado en los derechos. *OutLook*, Washington, v. 20, n. 4, 2004.
- PERUCCHI, Juliana. *Mater semper certa est pater nunquam: o discurso jurídico como dispositivo de produção de paternidades*. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- PIZA, Edith; ROSEMBERG, Fúlvia. Color in the Brazilian census. In: REICHMANN, Rebeca (Ed.). *Race in contemporary Brazil: from indifference to inequality*. University Park: The Pennsylvania State University Press, 1999. p. 37-52.
- POTTER, Jonathan; WETHERELL, Margaret. Analyzing discourse. In: BRYMAN, Alan; BURGESS, Robert (Ed.). *Analyzing qualitative data*. London: Routledge, 1991. p. 1-33.
- QUADROS, Marion T. *Homens e a contracepção: práticas, ideias e valores masculinos na periferia do Recife*. 2004. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

QUADROS, Marion T. *Construindo uma nova paternidade?* As representações masculinas de pais de alunos de uma escola alternativa do Recife. 1996. Dissertação (Mestrado em Antropologia), Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

RABELLO DE CASTRO, Lucia (Org.). Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira: perspectivas e ações em saúde, educação e cidadania – 1. 2004, Rio de Janeiro. *Anais/ resumos*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

REDE INTERAGENCIAL DE INFORMAÇÕES PARA A SAÚDE. *IDB 2006 BRASIL: indicadores e dados básicos*. Brasília: Ministério da Saúde, 2007. Disponível em: <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/idb2006/matriz.htm>>. Acesso em: 20 out. 2007.

RIOS, Luis Felipe. *O feitiço de Exu: um estudo comparativo sobre parcerias e práticas homossexuais entre homens jovens candomblesistas e/ou integrantes da comunidade entendida do Rio de Janeiro*. 2004. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 16, p. 19-26, jan./abr., 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 25-64, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. *Pro-posições*, Campinas, v. 7, n. 3, p. 17-23, 1997a.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educación infantil, género y raza. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION, 20, 1997b, Guadalajara, México. *Anais...* Guadalajara: [s.n.], 1997b.

ROSEMBERG, Fúlvia; ANDRADE, Leandro F. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: a tensão entre raça/etnia e gênero. *Cadernos Pagu*, v. 31, p. 419-437, jul./dez. 2008.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SOCIEDADE CIVIL BEM-ESTAR FAMILIAR NO BRASIL. *DST/AIDS e a Pesquisa Nacional sobre Demografia e Saúde: uma análise do nível de conhecimento e comportamentos de vulnerabilização*. Rio de Janeiro: Bemfam, 1997c.

SPINK, Mary Jane; MENEGON, Vera M. A pesquisa como prática discursiva: superando os horrores metodológicos. In: SPINK, Mary Jane (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1999.

SPINK, Peter. Processos organizativos e ação pública: as possibilidades emancipatórias do lugar. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; SATO, Leny (Orgs.). *Diálogos em Psicologia Social*. Porto Alegre: Evangraf, 2007. p. 315-328.

SPINK, Peter. Análise de documentos de domínio público. In: SPINK, Mary Jane (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1999.

SPOSITO, Marília (Coord.). *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. 2 v.

STOLCKE, Verena. O enigma das interseções: classe, "raça", sexo, sexualidade: a formação dos impérios transatlânticos do século XVI ao XIX. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 15-42, 2006.

STOLCKE, Verena. ¿El sexo es para el género como la raza es para la etnicidad? *Mientras Tanto*, Barcelona, n. 48, p. 87-111, ene./feb. 1992.

VALDEZ, Diane; SOUZA, Elizabeth C. L. L.; GUIMARÃES, Maria Teresa C.; Sousa, Sônia M. G. (Org.). Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira – 3: Juventudes no mundo contemporâneo: desafios e perspectivas. *Anais...* Goiânia: UCG, UFG, 2008.

VIANA, Ana L. D'Ávila. Abordagens metodológicas em políticas públicas. *Revista de Administração Pública*, v. 30, n. 2, p. 5-43, mar./abr. 1996.

Enigmas do medo – juventude, afetos e violência

Glória Diógenes

Morreu com treze balas, quando uma só bastava (...). Esta é a lei. Mas há alguma coisa que, se me fez ouvir o primeiro tiro com um alívio de segurança, no terceiro me deixa alerta, no quarto desassossegada, o quinto e o sexto me cobrem de vergonha, o sétimo e o oitavo eu ouço com o coração batendo de horror, no nono e no décimo minha boca está trêmula, no décimo-primeiro digo em espanto o nome de Deus, no décimo-segundo chamo meu irmão. O décimo-terceiro tiro me assassina – porque eu sou o outro. Porque eu quero ser o outro. (LISPECTOR, 1978)

O brado de Clarice Lispector nos coloca diante do epicentro dos recorrentes espetáculos da violência. Pode-se dizer que a violência, e seu correlato, a segurança pública, têm sido a tônica das discussões no campo das políticas públicas, da mídia e da vida cotidiana nos umbrais do século XXI. Nunca se falou tanto em violência e, provavelmente, afora os ciclos de guerras, nunca se alardeou tanto seus impactos negativos no âmbito das cidades e das relações sociais.

Mesmo condensando a ideia de um contrassentido, da negação do que se dispõe como ordem, a violência passa a ocupar o palco das discussões contemporâneas no mundo ocidental, seja no campo das políticas públicas, seja no âmbito da economia, seja no plano das relações cotidianas. Como afirma Norbert Elias, “um processo de civilização pode ser adquirido, até acompanhado, por avanços de direção oposta, pelo processo de descivi-

lização” (1994, p. 75). A violência é a única garantia de que se tem lançado mão para que se efetivem fronteiras e divisas entre ricos e pobres, entre os que precisam proteger os que possuem e os despossuídos. Ela opera intervenções, aciona aparatos de segurança, produz uma infinidade de escudos imaginários e concretos que acabam *armando* toda a ordem social. A violência ultrapassa o ato e faz de todos nós coautores do décimo-terceiro tiro que matou Mineirinho e mantenedores da arma que continua apontada para todos aqueles considerados perigosos.

Pode-se afirmar que a violência surge, de forma recorrente, até a década de 1990 no Brasil, associada a outros fenômenos sociais, quase sempre abordada em nível de análises de conjuntura, e no campo das reflexões sociológicas orquestradas por duplas variáveis conceituais: pobreza e violência, poder e violência, segurança e violência, drogas e violência, dentre outras. Como a violência foi pouco a pouco no Brasil tornando-se um fenômeno pensado, falado e analisado dentro de seus próprios contornos? O sinal mais contundente desse processo de autonomização da categoria violência é o surgimento dos programas policiais, primordialmente durante a década de 1990.¹

No Brasil, o telejornalismo de cunho sensacionalista e espetacularesco, também conhecido como mundo cão, ganhou visibilidade com o surgimento do telejornal *Aqui Agora*, que foi ao ar em 1991, apresentado por Gil Gomes, e *O homem do sapato branco*, apresentado por Jacinto Figueira Júnior, ambos veiculados pelo Sistema Brasileiro de Televisão – SBT, sendo que o *Aqui Agora* é considerado o programa precursor do telejornalismo policial na televisão. Com o foco voltado para as notícias sobre violência o telejornal chocou o país em 1993 com a exibição ao vivo de um suicídio de uma adolescente. (DUARTE OLIVEIRA, 2007, p. 1)

.....
 1 Fato destacado desse fenômeno é o surgimento dos programas policiais e dos jornais com forte apelo para questões relativas ao crime e enfrentamentos entre polícia, “bandidos” e traficantes. Os meios de comunicação mais destacados, no Brasil, nesse quesito são: os jornais populares como O Dia e O Povo do Rio, no Rio de Janeiro, Na Polícia e nas Ruas, do Distrito Federal e Agora e Jornal da Tarde em São Paulo, além dos extintos Luta Democrática e Notícias Populares. Na televisão, destacam-se os programas A Hora da Verdade (TV Jornal) Cidade Alerta (Rede Record), Brasil Urgente (TV Bandeirantes), Repórter Cidadão (RedeTV!), Linha Direta (TV Globo) e Cadeia (CNT). Para entender melhor o tema: Jornalismo policial na televisão: gênero e modo de endereçamento dos programas Cidade Alerta, Brasil Urgente e Linha Direta. In: http://www.poscom.ufba.br/arquivos/Poscom-Producao_Cientifica-annilo_Duarte_Oliveira.pdf

Pode-se afirmar que até a década de 1970, antes do ápice dos processos de metropolização, da intensificação da migração campo-cidade, da integração dos mercados e a ampliação de novas tecnologias da comunicação, a violência assumia no Brasil traços e dinâmicas diferenciadas. Tratava-se de uma geografia que até então inspirava o planejamento urbano das cidades e ativava seus fluxos. Tentativas de zoneamento pretendiam definir usos e ocupações do espaço e acabavam produzindo cidades partidas e desiguais, compondo o mesmo cenário. A segregação espacial, a separação entre o lugar dos ricos e os espaços reservados para o confinamento da pobreza, subsistiu por décadas no Brasil. Em quase todas as grandes metrópoles brasileiras, podia-se identificar facilmente os limites dessas fronteiras.

É por tal razão que os estudos sociológicos que marcaram a década de 1970 no Brasil tinham como tônica as temáticas voltadas para os processos de “favelização”, “marginalidade urbana”, “crescimento desordenado”, dentre outros. As favelas representavam ampliados enclaves urbanos, com dinâmicas e modos de sociabilidade bem delimitados. Quem nunca atravessasse as linhas imaginárias entre pobreza e riqueza poderia crescer na convivência com seus pares sem ser nunca sobressaltado pelo encontro com *o outro*. Georges Duby (1998) escreveu um livro instigante denominado *Ano 1000 ano 2000 – na pista dos nossos medos*. Ele assinala cinco: o medo da miséria, o medo do outro, o medo das epidemias, o medo da violência, o medo do além. O medo do outro facilitou a construção de um discurso justificador da lógica da guerra e do enfrentamento da violência que balizaram e estreitaram o campo de identificações entre política urbana e estratégias de segurança pública no Brasil.

Perlongher (1993, p. 138) ressalta que o imaginário antropológico se conduziu através da ideia do “outro” e inspirado no referente “identidade contrastiva”: “A aplicação da noção de identidade contrastiva baseia-se numa circunstância política e histórica: a conquista e a colonização. Os outros – sobre os quais se vai falar – são os primitivos, ou como diríamos modernamente, os oprimidos”. Observa-se que *os outros* transmudam seus

traços contrastivos tanto no que tange aos marcos de localização no espaço, como aos signos de expressão das diferenças que se desenham ao longo do tempo.

A “era dos direitos”, deflagrada com as greves do ABC paulista no final dos anos 1970 e que eclode através da mobilização de múltiplos sujeitos, movimenta, dá visibilidade e esmaece as fronteiras da segregação urbana. *Os outros* se diversificam e assumem lugares e modos diversos de expressão. Rompem-se as barreiras e os denominados pobres proclamam em voz alta suas demandas, desfilam suas desvalias e exibem suas revoltas em praça pública. Foi o que ressaltou Eder Sader, no livro cujo título marcou o espírito dessa década: *Novos personagens entram em cena* (1988). Com o acirramento das zonas de indiferença, da falta de acesso a direitos sociais básicos, do desemprego, do sentimento de não pertencimento à cidade, verifica-se um deslocamento de homens, mulheres, crianças e adolescentes, que passam a vagar, a pedir esmolas, a afrontar a ordem pública, a roubar, e a trabalhar, informalmente, em pontos estratégicos do lado *rico* da cidade. Esboça-se uma nova geografia urbana, deslocando o vetor da fixidez e da segregação para uma lógica dos fluxos de sujeitos e de territórios.² A pergunta de ordem se desloca de “onde se localiza *o outro*?” para “por onde se movimenta *o outro*?”.

A lógica das diferenças, dos contrastes que opera, tendo como indicativa a variável geográfica, a inserção do *outro* dentro de pontos fixos da paisagem urbana, passa a prescindir de outro plano de identificação. Dissemina-se a noção de que o perigo espreita todos os lugares e de que os *perigosos* trafegam por todos os lados. O medo não tem mais lugar para ficar, o outro lado é o mesmo. Todos estão imersos na angústia de não ter um refúgio seguro, sendo mobilizados pela necessidade de se proteger e/ou de se armar. Ricos e pobres compartilham feixes diversificados de insegurança simbólica e situam-se no cerne dos descompassos da segurança pública. Seguindo as

2 Para entender a categoria “territórios em movimento” ver *Itinerários de corpus juvenis*, 2003. “Há uma possibilidade de transmutação permanente do espaço em território, de um movimento turbilhonar absoluto. Porque o corpo é que define o território, ele é que realiza através de um programa, errante ou sedentário, a circulação de imagens capazes de traduzir o espaço em território” (p. 174).

pistas dos medos, pode-se dizer que o “medo do outro” nos tornou presa fácil para outro temor avizinhado do primeiro: o da violência. Como bem expressou Calvino (1991), nas suas *Cidades invisíveis*, é possível compreender as razões e vocações de uma cidade através das linhas que aproximam e afastam o contato com os diferentes e as diferenças.

A violência vai sendo utilizada, paradoxalmente, como elemento acionado para a segurança, como alerta para o risco de não misturar-se, do armar-se contra a possibilidade latente de aniquilamento e diluição das fronteiras ocasionada pelo temor do diferente. A violência torna-se o motivo e o dinamismo da construção do ideário da segurança pública. Movemo-nos através do medo. Como bem afirma Khoury (2004, p. 5), “o medo do outro parece enclausurar o sujeito, sobretudo de classe média, que tem dificuldades de relacionamento e sentimento de solidão amplificado”. Chegamos assim no ponto inquietante dessa costura entre cidade e medo: qual o lugar da juventude nessa encenação alardeada da violência?

Juventude – quem tem medo de quem?

Parte significativa do repúdio à presença *inesperada* dos jovens em espaços públicos frequentados por moradores de nível de renda mais elevado vai ocorrer devido a ações de uso intensivo do espaço: a cidade torna-se o principal palco de atuação e, paradoxalmente, cenário de enfrentamentos e de agressões, depredações e pichações. Signos da violência, práticas do espaço e estratégias de expressão e visibilidade pública tornam-se argamassas centrais e ambivalentes na construção e ampliação de práticas de inserção social.

Ultrapassa-se a direta correlação entre cidadania e inserção no mundo do trabalho. A crescente situação de desemprego, os salários que mais parecem degradar que valorizar os trabalhadores, apontam novos signos de reconhecimento social. A expansão das demandas de consumo sem uma correspondência proporcional ao poder de compra parece lançar uma so-

cidade que se constrói sob esses referentes numa condição generalizada de desesperança e medo. Partindo do pressuposto de que os jovens se projetam como termômetro e vitrine que parece tornar públicas e visíveis as tensões sociais, são eles os primeiros a tentar romper ou simplesmente se rebelar contra uma ordem que fala através deles e, concomitantemente, os exclui.

É a juventude “pobre” de periferia que mais passa a protagonizar cenas coletivas de recusa, formação de turmas constituídas sob a lógica da depredação de patrimônios públicos e negação e enfrentamento violento da polícia e dos demais sujeitos que corporificam a lei e a autoridade. De modo geral as políticas públicas voltadas para a juventude, principalmente aquelas signatárias dos anos 1990, se constituem sob a égide da necessidade de ressocialização, reintegração. A pergunta é: que integração? Como diz Lapassade (1968, p. 34) – no texto clássico *Os rebeldes sem causa* – o jovem descobre o mundo como destino do homem. “Entrar na vida é descobrir que não se pode deixar de dar resposta ao fato de estar situado numa cultura, num sexo, num sistema social”. A violência juvenil, paradoxalmente, muitas vezes representa uma resposta.

O que significa tomar a violência como contraponto à ordem e aos acontecimentos considerados mais estáveis? Como seria pensar a violência para além do binômio ordem/desordem, ultrapassando as barreiras normativas do pensamento que exclui o conflito e as diferenças? Velho (1996, p. 11) afirma, desde muito antes dos impasses que se desenham no cenário atual, que:

longe de a vida social constituir-se em um processo homogêneo em que a sociedade como unidade circunscreve e produz atores linearmente, explícito uma visão de que a negociação da realidade, a partir das diferenças, é consequência do sistema de interação social sempre heterogêneo e com potencial de conflito.

A expressão das diferenças “deslocaliza-se” no que tange à produção de contrastes de situações duais, facilmente identificáveis e mimetiza-se aos locais de fluxos e de passagens em lugares estratégicos nos mapas das cidades.

Obviamente que as práticas de violência explicitam a não-aceitação de “um outro”, de certas regras sociais, da violação direta à ideia de Lei. Nesse sentido, a violência seria, por princípio, o campo de negação das diferenças. Porém, em certas circunstâncias, a violência pode chegar até mesmo a atuar como força propulsora das diferenças. A violência pode atuar como uma espécie de força dispersiva, voltada para a manutenção das diferenças, em contraponto à homogeneização que a centralidade dos poderes procura instaurar. (RIFIO-TIS, 1996, p. 5)

Essas “forças dispersivas” promovem curiosas esferas de contrastes e confrontos. A polícia passa a simbolizar, principalmente para a juventude que ocupa as periferias, o outro, e que, como no âmbito dos jogos, possibilita a expressão das diferenças (ELIAS, 1992). Para além dos planos de homogeneização da cidade, dos lugares definidos para usos e práticas, da visão funcional do zoneamento do espaço sob a égide do trabalho, da produção e do consumo, a juventude, e suas práticas *excessivas*, expõem o desalinhamento, o furor da agitação contra a ordem. Se o urbano, no seu funcionamento previsível e homogêneo dos percursos casa-trabalho-consumo, revela-se como lugar de mera passagem, reforça a face *oficial* da cidade, essas experiências juvenis fazem emergir espaços que pareciam não existir, fazem eclodir formas singulares de vivência e apropriação da cidade.

Os jovens parecem reeditar nas grandes metrópoles a dinâmica do espetáculo, do cortejo, do desfile, da cor, da música e da fantasia como forma de acionar uma comunicação urbana, um modo de ser e de se fazer cidade. “A etimologia da palavra ‘pólis’ mostra que significa ‘aglomeração’, ‘multidão’, ‘fluir’, ‘cheio’, muitos. Está relacionada a palavras tais como ‘plenus’, ‘plerus’, ‘plebs’, ‘palus’, ‘plus’ (ou superabundância, sempre mais) (HILLMAN, 1993, p. 75).

É desse modo que as festas, a música, as torcidas organizadas, os jogos em geral parecem mobilizar, concentrar e fazer explodir energias dispersadas, contidas e silenciadas nos espaços padronizados de conduta pública. É possível *ler* juventude ao seguir pegadas das múltiplas vias e vidas que os jovens experimentam na cidade. Eles produzem imagens que fazem *ver* cida-

de, nem que seja pelo confronto ou pela via da depredação, pichação, pelas *tretas*³ incessantes com a polícia.

Eles precisam andar, movimentar-se para exibir signos de estilos e filiações juvenis muitas vezes sombreados no mundo invisível das periferias. A dimensão tradicional de cidade, baseada na geografia física, tem como referente o caráter de materialidade, de lugar fixo e concreto assumido por suas paisagens. De outro modo, as cidades modernas têm como estatuto de existência o conjunto de imagens que são capazes de acionar através de signos que circulam e produzem linguagem.

O temor das misturas e a ameaça da diferença

Podemos perceber de forma mais nítida a intrincada correlação entre ocupação urbana, medo e violência. Outro foco de conflito, relegado a um plano menos visível e sutil, situa-se na paisagem árida da indiferença. Paga-se um preço alto para que os lugares invisíveis da indiferença possam transformar-se em experiências de destaque de público. A juventude movimenta-se na cidade, aviva sua exposição em locais de intensa visibilidade pública e tenta, desse modo, romper os muros da indiferença. Os corpos juvenis produzem signos urbanos que ultrapassam os limites geográficos interpostos entre centro e periferia, entre ordem e desordem, entre segurança e medo. A cidade torna-se um lugar de produção e recriação de signos. Não basta morar em um bairro, pertencer a uma turma, seguir uma tendência cultural, integrar-se à torcida de um time, é preciso mais que isso, vale evidenciar e fazer desfilar pela cidade todos os símbolos que representam um leque diversificado de escolhas.

A cidade produz um sentido, uma significação nomeada e apropriada por cada sujeito a partir do conjunto de imagens que acumula: uma constelação de signos urbanos. Não se faz isso sem o corpo, não se faz isso

.....
3 Gíria usada pelas gangues e galeras em Fortaleza para definir brigas, confrontos que acontecem no cenário das ruas.

sem movimento, sem experimentação. São os jovens que parecem, mais do que qualquer outro personagem urbano, perceber o caráter imagético da existência na cidade e do corpo como artífice dessa cultura da comunicação visual (CANEVACCI, 2001). Os lugares da cidade transmudam-se através do conjunto de imagens acionadas nas passagens dos corpos juvenis. Ser jovem tem significado efetuar uma representação, uma marcação, a produção de um estilo, de uma filiação, de um modo de ser, ou seja: projeção de uma imagem ou de um repertório delas. “A comunicação visual tornou-se tão recorrente que é como se as palavras funcionassem apenas como âncoras para que o corpo-linguagem pudesse exhibir-se, para que os sinais pudessem explicitar os jogos de identidades” (DIÓGENES, 1998, p. 162).

Eles passam, carregam signos-cidade e com essas andanças proclamam uma dupla existência: a deles e a da cidade propriamente dita. Em cada lugar que experimentam, que aportam, ficam marcos territoriais, produzem e consomem imagens. Promovem um estatuto singular de suas existências e acreditam, muitas vezes, que têm de definir, dominar e defender esses territórios. É nesse campo específico da necessidade de se fazer ver, de alardear suas presenças, de intensificar movimentos e estabelecer táticas de ocupação do espaço que se configuram a insegurança e o medo. Vale assinalar que o medo que assola de forma coletiva esse início de século não representa uma prerrogativa de quem, deliberada ou acidentalmente, provoca o terror. O medo se constitui num ampliado chão que abriga e confronta os desiguais e os diferentes.

O medo justifica o esvaziamento dos espaços públicos, a busca restrita do encontro entre pares, as redes fechadas de solidariedade. Sennett, quando trata do “declínio do homem público”, exemplificando o final do século XIX, destaca a noção “de que estranhos não tinham o direito de falar, de que todo homem possuía um escudo invisível, um direito de ser deixado em paz” (1988, p. 43). Obviamente, essa tendência se aguça no início do século XXI e a juventude, paradoxalmente, experimenta polos opostos dessa tensão; alardeia sua presença no âmbito da cidade e provoca assim sua inserção

e filiação em grupos fechados. A palavra de ordem é se mostrar, mesmo que o preço a ser pago pela superexposição redunde na necessidade de armaduras, de blindagens dentro de um coletivo bem delimitado.⁴

A juventude incorpora os apelos da contemporaneidade. É necessário ocupar a cidade com o movimento multiplicado de corpos: galeras, turmas, grupos, gangues. O impacto do coletivo, do grupo, ultrapassa a *inexistência* dos corpos individuais e produz um imaginário de força entre os que pactuam do mesmo imperativo. Fazer ruídos, promover impactos, propositalmente, em algumas circunstâncias, intensificar emoções até que o medo seja acionado. O jogo social empreendido através da movimentação de turmas juvenis, em movimentos inusitados pela cidade, provoca tensões e retroalimenta o medo. Norbert Elias (1992, p. 79) destaca a importância da excitação nos jogos e torneios:

Movimentar, estimular emoções, evocar tensões sob a forma de uma excitação controlada e bem equilibrada, sem riscos e tensões habitualmente relacionados com o excitação de outras situações da vida, uma excitação mimética que pode ser apreciada e que pode ter um efeito libertador, catártico, mesmo se a ressonância emocional ligada ao designio imaginário contiver, como habitualmente acontece, elementos de ansiedade, medo ou desespero.

A excitação e a ansiedade liberadas nos jogos, a necessidade de adrenalina tão apregoada pela juventude, provavelmente tem ultrapassado o momento específico dos confrontos no âmbito dos torneios. A violência torna-se um ampliado jogo social, deslocando os enfrentamentos para qualquer lugar e qualquer ocasião da vida. Uma rica discussão efetuada por Márcia Regina da Costa (1999, p. 4) frente a algumas ideias de Freire Costa (1989) assinala:

Em muitos casos, a prática da violência pelos jovens potencializa a excitação, os níveis de adrenalina que corre pelo corpo, mas, principalmente, abre caminho para que eles também possam participar do espetáculo montado pela

.....
4 Juarez Dayrell, no seu livro sobre o rap e o funk na socialização da juventude, destaca que "as trajetórias desses jovens mostram que, nos limites dos recursos a que têm acesso, eles vivenciam processos riquíssimos de socialização" (2005, p. 179).

mídia e ser notados pela sociedade. Neste contexto, a violência, segundo o autor, seria fruto não do arcaísmo, mas de uma hipermodernidade na qual todos almejam a fama, mesma que ela dure alguns segundos.

A necessidade de visibilidade pública vai ocorrer nos campos de enfrentamento de cidades marcadas por “enclaves fortificados” (CALDEIRA, 2000). Cada vez mais os espaços são privatizados, segmentados, monitorados e destinados a usos específicos e de acessos públicos bem delimitados. Circular torna-se um modo de transgressão, de ameaça à ordem e, paradoxalmente, uma tática de poder traçar percursos diferenciados na companhia de grupos de referência.⁵ O medo é o da mistura, de que os meios capazes de produzir diferenças, individualidades embarcam a visão e dificultem o delineamento das fronteiras e divisas entre estabelecidos e *outsiders* (ELIAS, 2000). Os processos de civilização produzem a necessidade de que cada corpo represente uma trincheira, um lugar de blindagem. Pessoas civilizadas, como destaca Caldeira (2000, p. 372), também no diálogo com Elias, “aprenderam a encerrar seus corpos, controlar seus fluidos, evitar a mistura com outros ou com o exterior e controlar sua agressividade. A pessoa civilizada é um indivíduo autocontido, circunscrito”.

É no rastro dessas iluminações que parte da juventude emerge como ator sintagmático do início deste milênio. Ela não apenas ultrapassa muitas das fronteiras da segregação urbana; mistura-se, transcende sua condição de corpo restrito, assim como acaba exaltando a emergência de um ameaçador *corpo coletivo*. De certo modo, a “aparição” do segmento juventude, tão alardeada pela mídia, tão exaltada através das campanhas publicitárias, desloca da cena pública a figura emblemática do adulto, trabalhador, protagonista das decisões políticas e elemento central no âmbito das relações públicas e privadas. O adulto representa o ideal do corpo disciplinado, docilizado (FOUCAULT, 1977), pressupondo-se já ter sido alcançado nessa fase da

5 José Machado Pais, discutindo o fenômeno das “tribos urbanas”, destaca que “a subversão está também estritamente ligada à conversão (...) e a ruptura dos limites são desafios que proporcionam uma sensação de liberdade” (2004, p. 17).

vida o controle das funções corporais e terem sido traçados os contornos do individualismo.

Como bem destaca Sennett, queremos aqui, no escopo desta discussão, afirmar que juventude e violência não podem ser apreciados isolados das conexões entre corpo e cidade, qual seja entre “carne” e “pedra” (2001). Ele indaga, ao referir-se à Nova York moderna, a uma cidade multicultural, povoada de estrangeiros desenraizados: “Há alguma chance de existirem pontos de contato, mais do que trincheiras recuadas, entre povos racial, étnica e sexualmente diferentes? (...) Pode a diversidade urbana refrear as forças do individualismo? Essas questões começam na carne”.

Esse medo do outro faz com que a juventude, primordialmente aquela que representa as periferias das grandes metrópoles, simbolize a ameaça da dissolvência das fronteiras de espaços e modos de vida. Os termos que têm nomeado tais apreensões e experimentações, agregando todos esses percursos *fora da ordem*, resumem-se a um nítido campo de reflexão e intervenção: o da violência juvenil.

A juventude cristaliza o temor do imprevisível, a irrupção da descontinuidade no lastro da ilusão da ordem. Tanto seduz, por simbolizar em nível imaginário o movimento incessante da vida e aquilo que nunca envelhece, como atemoriza, por condensar o referente do incontrolável, do sub-reptício. Medo e juventude, excitação (adrenalina) e juventude quase sempre aparecem de forma consorciada. A diluição dos vínculos entre corpo e cidade, entre lugar e sensação de pertencimento, tem provocado entre os jovens a ampliação da sensação de solidão em meio à multidão. Khoury (2003, p. 6) também evoca o vácuo de valores que possibilita estabelecer liames identitários e “desta forma, pulverizados e questionados no seu potencial de pertença, parecem colocar-se no social de forma frágil e transitória, ampliando a solidão dos sujeitos e amplificando o imaginário social do outro como concorrente, como inimigo ou estranho”.

Tudo isso acaba contribuindo para que relações sociais se constituam sob o signo da violência e do medo. Sentimentos de amor e ódio passam, primordialmente entre os jovens, a motivar e protagonizar a tônica das práticas sociais. A paixão pelo time, por exemplo, tem demarcado enfrentamentos e disputas entre torcidas organizadas de futebol. Como enfatiza Bataille (1988, p. 19), “o que designa a paixão é um halo da morte”. Um objeto fora do sujeito passa a balizar suas ações e seus desejos. “Se for necessário, posso dizer do erotismo: EU perco-me” (1988, p. 27). Esse perder-se, misturar-se é o que tem mobilizado o corpo dos jovens a lançar-se por sobre a cidade, seus bairros, seus times, suas preferências. Onde poderia haver na extensiva paisagem urbana possibilidade de engate entre o significante corpo dos jovens e os significados da cidade? O risco da homogeneização ameaça a própria existência social dos corpos juvenis remetidos às sombras das periferias. A definição do inimigo, do outro, é o que permite acalorar e tentar manter o jogo das diferenças.

Na perspectiva das gangues, não há diferenças entre a ação dos seus integrantes e os atos de violência cometidos pela polícia. Desse modo, a maior violência acionada pela polícia, segundo os componentes das gangues, é não efetuar a diferença, é assemelhar-se a toda uma dinâmica da violência ensinada e produzida pelas próprias gangues. (DIÓGENES, 1998, p. 206)

Uma prática de excessos, de produção de excitação, cujo mote consiste em ameaçar e atemorizar tudo que se circunscreve dentro do mesmo *jogo* da violência. A violência atinge zonas mais subjetivas e acaba enclausurando o próprio sujeito em limites restritos de sociabilidade e vida urbana. A obsessão pelos sentimentos provocados através da experiência do medo, da sensação iminente do perigo altera processos de mudança, define relacionamentos, conduz o traçado das ruas e modifica a arquitetura das cidades. Sentimentos intensos embalam e dinamizam as práticas juvenis na cidade.

E por que não falar de amor e ódio? Os excessos dos corpos

Durante o tempo em que atuei como coordenadora do projeto Enxame e gestora responsável pela coordenação de políticas públicas para crianças e adolescentes na Cidade de Fortaleza,⁶ escutei muitos jovens construírem suas falas e opiniões ancorados em palavras de amor e ódio. Os sentimentos intensos fluíam de forma espontânea e natural e entremeciam-se ao conjunto das palavras enunciadas. Eram comuns frases do tipo: “Eu odeio a polícia”, “Eu amo o Ceará” (time local), “Eu odeio a professora X”, “Eu amo andar de skate”, “Eu vou matar fulano”, dentre muitas outras. As palavras expressavam, quase sempre, intensidades, idolatrias e o gosto pelo excessivo que tanto tem balizado a condição juvenil nos marcos da contemporaneidade. Retomando Bataille, podemos nos indagar que lugar ocupa a explosão de sentimentos excessivos, de paixões desenfreadas no compasso das situações de violência?

No domínio de nossa vida, o excesso manifesta-se na medida em que a violência domina a razão. O trabalho exige um comportamento em que o cálculo do esforço ligado à eficácia produtiva é constante. Exige um comportamento racional em que os movimentos tumultuosos que se libertam nas festas ou, geralmente, no jogo não são admitidos. (1988, p. 36)

Já destacamos o lugar que ocupam os corpos juvenis, essencialmente entre moradores de periferia, no ampliado cenário das grandes metrópoles.⁷ Os ritos do individualismo moderno, a necessidade da *eficácia produtiva*, do bom desempenho no mundo do trabalho, produzem corpos cindidos, corpos-armadura, em contraponto aos *movimentos tumultuosos*. Por isso, mover-se em turmas, entrar na galera, pode representar o ganho de uma nova enunciação, um diferenciado estatuto do corpo. Provavelmente, a noção de oposição, de rivalidade construída de *fora para dentro* da galera é o que tem

6 Essa experiência de criação e coordenação da ONG Enxame, como projeto de extensão da Universidade Federal do Ceará, ocorreu de 2000 até 2004, no Morro Santa Terezinha, em Fortaleza, através de uma bolsa da Fundação MacArthur. Fui também presidente da Fundação da Criança e da Família Cidadã da Prefeitura Municipal de Fortaleza, de 2005 a 2009.

7 Camila Holanda desenvolveu um texto elucidativo acerca de “Redes afetivas e culturas juvenis”, 2009.

possibilitado representar no interior do grupo um lema recorrente: *todos por um, um por todos*. O corpo aí se dissolve da condição de ator individualizado e homogêneo da esfera pública ampliada e constitui outra corporalidade, com dispositivos próprios de demarcação e signos *diferenciais*.

Amor e ódio são sentimentos que traspassam o corpo, ativam a sua potência. Um clamor silencioso sinaliza um sentimento comum entre uma juventude que carrega o legado de se manter produtiva, adaptável para um alerta, que pode ser assim traduzido – o corpo não aguenta mais. “Primeiro ele não aguenta mais aquilo a que o submetemos do exterior, formas que achem do exterior. Essas formas são, evidentemente, as do adestramento e da disciplina” (LAPOUJADE, 2002, p. 85). O “eu não aguento mais” não exprime, portanto, o signo de uma fraqueza da energia corporal, mas exprime, ao contrário, *a potência de resistir do corpo*. Zoar na cidade, enfrentar *tretas* entre galeras rivais nos terminais, aparecer em grupo de forma ruidosa e *fazer enxame*⁸ em áreas nobres da cidade, provocar os *cana*⁹, *todas essas atitudes podem, também, ser consideradas atos de resistência*. O sentido comum de estar de galera é o requisito para que se possa pactuar outro corpo, que assim se refaz, por não aguentar mais. Essa desmesura de um corpo que se ultrapassa tanto pode experimentar, em determinadas situações, a excitação do ódio, como outros sentimentos exacerbados de aliança, de dissolvência na conjunção com outros corpos. Pode-se mesmo comparar ao compasso da dança esse movimento turbilhonar das galeras na cidade, essas experimentações de excesso, de mistura entre corpos dentro de uma mesma rítmica. “A dança exprimiria, pois, a impossibilidade de reduzir o corpo a uma géstica (...) a dança é justamente a zombaria dos signos” (GIL, 1995, p. 233). É nesses momentos intensos que o corpo não apenas se refaz, *zomba* dos signos da normatização e disciplinamento dos espaços urbanos, como também enseja outras formas de associação e de encontro.

.....
8 Fazer enxame – gíria utilizada pelas gangues e galeras de Fortaleza cujo significado é: impactar, provocar temor, alardear sua presença no espaço público.

9 O mesmo que polícia.

O amor aqui simboliza a possibilidade de conectividade com a qual os jovens tentam romper a “blindagem de corpos fechados à visitação dos afetos”, de corpos esvaziados de sensações de alta potência. Esse nomadismo juvenil na cidade, essa necessidade de alardear sua presença, de chocar, de atemorizar, põe em xeque os escudos dos corpos, deflagra as fragilidades dos limites do corpo *individual*. É nesse sentido que os afetos possibilitam uma ocupação extensiva dos corpos das galeras no espaço *homogêneo* das cidades:

Quando um certo número de corpos da mesma ou de diversas grandezas são constrangidos pela acção dos outros corpos a aplicar-se um sobre os outros; ou, se eles se movem como o mesmo grau de rapidez, de tal maneira que comunicam seus movimentos entre si segundo uma relação constante, diremos que estes corpos estão unidos entre si e que, em conjunto, formam todos os corpos, isto é, um indivíduo que se distingue dos outros por meio dessa união. (ESPINOSA, 1962, p. 30)

Afeto usado na perspectiva de causar emoções, de sentir-se afetado. Não seriam os ritos da violência juvenil, controvérsia, um modo de produção de crenças na *união de corpos entre si*? Um modo paradoxal de expressar a necessidade de existir, ser visto, destacar-se, possuir uma filiação grupal, provocar reações e sentir-se afetado por outrem? É estranho que quando a *mídia* noticia um caso de violência, um acidente de grandes proporções, uma morte resultante de assaltos e furtos, muitos costumam afirmar: “Ainda bem que eu não conhecia, que bom que não foi com os *meus*!” Esses corpos separados, individualizados, rompidos dos fios que *formam* corpos coletivos perderam a possibilidade de se sentirem afetados pelos tiros que ceifaram a vida de um “Mineirinho”. Aqui, retomamos o apelo de Clarice Lispector:

Meu erro é o meu espelho, onde vejo o que em silêncio eu fiz de um homem. Meu erro é o modo como vi a vida se abrir na sua carne e me espantei, e vi a matéria de vida, placenta e sangue, a lama viva. Em Mineirinho se rebentou o meu modo de viver. Como não amá-lo, se ele viveu até o décimo-terceiro tiro e que eu dormia? Sua assustada violência. Sua violência inocente – não nas consequências, mas em si inocente como a de um filho de quem o pai não tomou conta. Tudo o que nele foi violência é em nós furtivo, e um evita o olhar do outro para não correremos o risco de nos entendermos.

Seria esse acordo resultante da percepção de que o nosso dilatado erro, ao interpretar a violência juvenil tão alardeada pela mídia, seja a ideia de que os crimes, o medo, o ódio estão *fora* da imagem refletida em nossos espelhos? O risco de intuirmos, no olhar dos Mineirinhos de todos os dias, que esse *outro* somos nós também, provocaria o risco de nos entendermos? Falar de amor se tornou prerrogativa de romances, folhetins, novelas, religiões e movimentos em nome da paz. Como seria percorrer as trilhas de um discurso amoroso quando o tema é juventude e violência? Como não dormir, conservar os olhos bem abertos e poder traduzir palavras que *se entendem* mesmo sob os estampidos ensurdecadores de tantos tiros?

Este texto, construído a partir de um rico debate no Jubra 2010 com Luiz Eduardo Soares, pretende ultrapassar as imagens de violência comumente desenhadas sob os reflexos de tantos espelhos. A imagem relativa ao *outro* não tem lugar no repertório das paisagens costumeiras, emolduradas por valores que tomam cada um de nós como personagem e parâmetro do que significam ordem e desordem. Coincidentemente, buscando pistas para preparar a palestra, encontrei esta passagem de uma entrevista concedida por Luiz Eduardo Soares:

P. Então, estaríamos falando de políticas de valorização que objetivam, entre outras coisas, fazer o jovem amar-se?¹⁰

R. Se eu não tivesse a minha idade e os livros que escrevi, eu nunca ousaria falar disso. Acho que hoje ninguém diria: o Luiz Eduardo é um idiota completo. Pelo menos, idiota completo eu não sou! Mas poderiam dizer: o Luiz Eduardo é um romântico que está ficando velho e se perdeu na ingenuidade e romantismo. Mas eu acho que tenho algum crédito para ousar e posso dizer que o amor e o afeto jogam um papel fundamental, mesmo correndo o risco de ser mal interpretado como ingênuo. Então o que você oferece a este jovem que está em uma crise de falta de amor, sentindo-se rejeitado pelos seus semelhantes? O que se pode oferecer a ele é seu alimento fundamental, o amor para que lutem pelos outros todos.

.....
 10 http://www.comcausa.org.br/entrevistas/luizeduardo_entrevista.htm

A perplexidade provocada pela violência e seus enigmas, no marco da atualidade, deixa um deserto tão despovoado de respostas, Luiz Eduardo, que posso quase te assegurar que não seremos chamados de idiotas por falar de amor. O medo *do outro* apenas é capaz de cruzar cancelas se os signos que bradam as violências puderem ser enunciados, decodificados e reconduzidos para estratégias de escuta e reconhecimento. Os jovens têm emitido sinais, têm recorrido a formas drásticas para se fazer ver e ouvir. O amor e seus códigos tornam-se um campo possível e acessível de entendimento, ou será mais cômodo continuarmos erguendo muros, multiplicando cercas elétricas, ampliando o contingente policial, armas, viaturas e nossos opacos espelhos?

Referências

- BATAILLE, Georges. *O erotismo*. Lisboa: Antígona, 1988.
- CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. *Cidade de muros; crime, segurança e cidadania em São Paulo*. São Paulo: Edusp; Ed. 34, 2000.
- CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- CANEVACCI, Máximo. *Antropologia da comunicação visual*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- COSTA, J. F. Narcisismo em tempos sombrios. In: FERNANDES, H. R. (Org.). *Tempo do desejo: sociologia e psicanálise*. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 109-136.
- DA COSTA, Márcia Regina. A violência urbana é particularidade da sociedade brasileira? In: *São Paulo em Perspectiva*, v. 13, n. 4. São Paulo, out. dez. 1999.
- DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena*. Belo Horizonte: Humanitas, 2005.
- DE CERTEAU, Michel *et al.* *A invenção do cotidiano; artes de fazer*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- DIÓGENES, Glória. *Cartografias da cultura e da violência; gangues, galeras e o movimento hip hop*. São Paulo: Annablume, 1998.
- DIÓGENES, Glória. *Itinerários de corpos juvenis; a festa, o jogo e o tatame*. São Paulo: Annablume, 2003.
- DUBY, Georges. *Ano 1000 ano 2000; na pista de nossos medos*. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- ELIAS, NORBERT. *A busca da excitação*. Lisboa: Difel, 1992.
- ELIAS, NORBERT. *O processo civilizador; uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- ELIAS, NORBERT. *Estabelecidos e outsiders*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- ESPINOSA, Bento. *Ética*. Coimbra: Atlântida, 1962.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- GIL, José. Corpo. In: *Soma/psique – corpo*, v. 32. Lisboa: Enciclopédia Einaudi; Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1995.
- HILMANN, James. *A cidade & alma*. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

HOLANDA, Camila. Redes afetivas e culturas juvenis: perambulando com os jovens moradores de rua. *Anais...* da II Reunião Equatorial de Antropologia e XI Reunião de Antropólogos do Norte - Nordeste. 19 a 22 de agosto 2009. Natal, RN.

KHOURY, Mauro. Cultura da violência e o medo do outro: observações sobre medos, violência e juventude no Brasil atual. In: *Revista de Antropologia Experimental*, n. 4, 2004.

LAPASSADE, Georges. Os rebeldes sem causa. In: *Sociologia da juventude III*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

LAPOUJADE, David. O corpo que não aguenta mais. In: LINS, Daniel (Org.). *O que pode o corpo?* Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

LISPECTOR, Clarice. O mineirinho. In: *Para não esquecer*. São Paulo: Siciliano, 1978.

OLIVEIRA, Danilo Duarte. *Jornalismo policial na televisão: gênero e modo de endereçamento dos programas Cidade Alerta, Brasil Urgente e Linha Direta*. Disponível em: http://www.poscom.ufba.br/arquivos/Pos-com-Producao_Cientifica-dannilo_Duarte_Oliveira.pdf

PAIS, José Machado. Introdução. In: PAIS, José Machado; BLASS, Leila Maria da Silva. *Tribos urbanas; produção artística e identidades*. São Paulo: AnnaBlume, 2004.

PERLONGHER, Nestor. Antropologia das sociedades complexas. In: *Revista Brasileira de Ciências*, n. 22, ano 8, 1993, São Paulo.

RIFIOTIS, Theophilos. *Nos campos da violência: diferença e positividade*. Florianópolis, 1997. Mimeo.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SENNETT, Richard. *O declínio do homem público; as tiranias da intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SENNETT, Richard. *Carne e pedra; o corpo e a cidade na civilização ocidental*. São Paulo: Record, 2001.

SOARES, Luiz Eduardo. Com causa, cultura de direitos. Disponível em: http://www.comcausa.org.br/entrevistas/luizeduardo_entrevista.htm

VELHO, Gilberto. Violência, reciprocidade e desigualdade. In: VELHO, Gilberto; ALVITO, Marcos. *Cidadania e violência*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; Ed. FGV, 1996.



Casamento forçado e violência. O contexto francês

Edwige Rude-Antoine¹

O casamento é “o mais velho costume da humanidade e o estado da maioria dos indivíduos adultos”, escrevia Jean Carbonnier (1979, p. 26), explicando que o legislador francês não o definira no Código Civil e com razão, já que cada um saberia como entendê-lo. Essa posição não é partilhada por todos. Basta ler outros autores para perceber que essa mesma palavra engloba situações muito diferentes: “Embora o casamento seja à primeira vista um fenômeno perfeitamente definido e específico, seus parâmetros e suas ramificações tornam-se estranhamente fluidos quando examinados de perto. Além disso, o casamento, tal como reconhecido por uma sociedade, escapa a toda definição precisa” (BOSWEL, 1996, p. 23). Pacto de família ou primazia do casal, apelo ao divino ou compromisso secular, o casamento abrange, assim, situações muito diferentes² e se encontra na encruzilhada de vários sistemas normativos. O laço conjugal é apreendido não somente pelo direito positivo dos Estados, mas também pelas regras dos costumes. Para algumas sociedades, o casamento é domi-

.....
1 Diretora de Pesquisa do CNRS Cerses/ Universidade Paris Descartes/CNRS/UMR 8137.

2 J. Gaudemet (1987, p. 14); ver Cl. Bontems (1987, p. 14), que reúne as comunicações feitas no colóquio internacional sobre os modelos de casamento (ocidentais, africanos, asiáticos, judeu-islâmicos).

nado pelo princípio da liberdade matrimonial: um lugar é dado à vontade dos futuros esposos no que se refere à sua escolha matrimonial. Para outras, o casamento subordina-se a imperativos superiores à vontade pessoal dos esposos, que se manifestam por controles familiares e por verdadeiras proibições de certas uniões por razões sociais. As considerações de lugar, de tempo, de meio social são aqui de grande importância. A história e a antropologia confirmam que a diversidade das formas, dos ritos e dos fins do casamento é grande. O casamento forçado não é uma prática limitada a uma região do mundo, mesmo que se refira principalmente às populações pobres do globo. Na Europa, os países associam essas uniões aos fluxos migratórios. O casamento forçado refere-se a crianças, moças e moços prometidos ou dados em casamento contra sua vontade, a uma pessoa conhecida ou desconhecida, sem que tenham o direito de recusar. É considerado como um ato contrário aos direitos fundamentais da pessoa. É reconhecido como uma violência.

Certamente uma violência física quando à imposição do casamento se acrescentam atos que atingem a integridade do corpo, como o sequestro, os ferimentos corporais e os atos sexuais. Uma violência destruidora no sentido em que as coações físicas e morais dizem respeito às raízes da identidade humana. Uma violência assassina quando, para lavar a honra, um irmão ou um pai matam. Uma violência econômica no sentido em que a pessoa submetida a um casamento forçado é frequentemente obrigada a romper com sua família e se acha numa situação social precária. Uma violência jurídica quando a pessoa casada contra a sua vontade se acha encerrada num impasse jurídico. Os que sofrem um casamento forçado podem perceber essas violências. Mas podem também submeter-se a elas por serem incapazes de conceber sua opressão. Pois a violência não se deixa apreender facilmente. Nem relativa, nem absoluta, ela não é um objeto que podemos avaliar com a ajuda de instrumentos de medida. Ela é uma subjetividade encarnada que depende de uma apreciação pessoal e da vida psíquica de cada um.

As questões que se podem levantar são numerosas e complexas, tanto mais que o casamento forçado não tem a mesma configuração nos diferentes contextos geoculturais. Neste artigo não tratarei do casamento forçado em termos de conflitos de cultura, embora essa seja frequentemente a representação que se faz dele. Mostrarei, a partir de decisões judiciais de anulação de casamentos, que a violência no quadro dos casamentos forçados não se pensa unicamente através das coações físicas às pessoas, mas também através da coação moral. Analisarei os danos de ordem psicológica gerados por esses casamentos que, frequentemente, trazem pesadas consequências, pois a pessoa casada contra a sua vontade pode sentir vergonha, humilhação, ser atingida no seu lugar de sujeito. Se no seu emprego em filosofia o conceito de sujeito implica certo valor moral no sentido em que o sujeito desfruta de direitos, mas em contrapartida é obrigado a cumprir deveres, a reflexão tem como objeto as preferências e os desejos individuais confrontados com os do grupo familiar ou da comunidade. Ela tem como objeto a capacidade do sujeito de se pensar e fazer escolhas. Eu me perguntarei sobre o papel e a eficácia do Estado para lutar contra os casamentos forçados e mais particularmente sobre a significação de uma infração específica para o casamento forçado.

Decisões judiciais, coação moral e coação física

O direito francês confere uma importância fundamental à liberdade do consentimento no casamento. A vontade de contrair um matrimônio deve ser livre, sem que nenhuma coação seja exercida sobre a pessoa. Apoiando-me nas decisões judiciais relativas às anulações de casamento, eu gostaria de mostrar que, no casamento forçado, a violência moral pode estar intimamente associada à violência física, mas pode igualmente afirmar-se de maneira autônoma. As decisões confirmam a ideia de que a violência ganha todo um sentido através do ponto de vista subjetivo da pessoa que sofre um casamento forçado, e que essa violência adquire sua realidade tangível no

abalo emocional que ela provoca. Digamos de imediato que é difícil conceber a falta de liberdade do consentimento dos esposos que resultaria de pressões físicas no momento da cerimônia do casamento. Como a expressão da vontade deve ser verbal, não é possível a uma pessoa exprimir sob o efeito de uma coação direta uma vontade que não seja a sua. No casamento civil, no momento de consentir e de pronunciar o “sim”, a ausência de vontade só pode resultar, portanto, de uma coação moral: o indivíduo dá seu consentimento para evitar um mal maior. A pessoa escolhe o mal menor. A violência, se não é aplicada usualmente, também não é rara. As decisões judiciais revelam violências físicas anteriores, deixando subsistir no momento da celebração uma coação moral.³ Os tribunais puderam acolher demandas de anulação de casamento com base em argumentos diversos: o consentimento fora obtido a pauladas,⁴ por imposição hierárquica e paterna.⁵

Assim, esses casos evidenciam a pluralidade de experiências de coação moral no momento da celebração do casamento e documentam toda uma filosofia da prática de casamentos forçados. Os juízes fazem o seguinte raciocínio: uma coação foi exercida com o objetivo de levar a pessoa a contrair casamento? Essa coação era suficientemente caracterizada para viciar seu consentimento? Existia no momento da celebração? Os juízes pesquisam se essa coação consiste em meios injustos (ameaças verbais, pressões reconhecidas e insuperáveis). Eles introduzem uma distinção entre coação física e coação moral. No primeiro caso, trata-se de uma coação física direta, que eles retêm apoiando-se em considerações materiais. No segundo caso, a coação pode ser física, mas indireta. Os juízes a reconhecem baseando-se em considerações psicológicas (a influência, o estado mental interno dos esposos, o efeito à distância e no tempo). A análise das decisões mostra que vários critérios são considerados pelos juízes para identificar uma coação no momento do casamento.

.....
3 Ver Cass. Civ, 4 de novembro de 1822, S., 1823, I, 219; CA Alger, 14 de junho de 1890, DP, 1891, 2, 153.

4 T. C. Tarbes, 28 de agosto de 1822, D., 1891. 2. 153; S., 1893. 2. 4.

5 C. Montpellier, 16 de julho de 1946, G. P., 1946. 2. 183.

Pode-se notar uma sentença da corte de cassação de 17 de março de 1959⁶ que cassou a sentença da corte de apelação. O marido alegava que seu consentimento no casamento fora viciado pelas ameaças de que fora objeto da parte dos pais da jovem, que o consideravam como o autor da gravidez desta, com quem o obrigaram a casar-se. Os juízes da corte de apelação rejeitaram essa ação de anulação de casamento, afirmando, de um lado, que o desejo dos pais de fazer o demandante assumir a paternidade da criança era “essencialmente legítimo” e, de outro lado, que a única restrição que acompanhava o consentimento dele, a saber a ausência de oposição da moça a um divórcio ulterior, implicava o reconhecimento dessa paternidade. Os juízes da corte de cassação consideraram que o esposo não tivera a intenção prévia de consentir no seu casamento e que ele agira unicamente sob coação moral.

Mais recentemente, sublinhemos uma sentença do Tribunal de Colmar de 28 de abril de 2005⁷ relativa a um casamento celebrado em 22 de setembro de 2001 entre uma jovem francesa e um jovem argelino. Nesse caso, o pai admitira ter exercido pressões sobre sua filha, pressões reconhecidas por vários membros da família e pela mãe da jovem. O tribunal avaliou que “o fato de a mulher ter ido se refugiar na casa de seu tio alguns dias após a celebração do casamento confirmava suficientemente que ela nunca desejara real e livremente essa união”. Os juízes consideraram aqui um argumento comportamental para pronunciar a anulação – a fuga da moça para a casa de seu tio poucos dias depois do casamento – isto é, a expressão explícita, por uma atitude física não agressiva, de que a esposa não podia ter consentido em seu casamento.

.....
 6 Civ. 1re, 17 de março de 1959, D., 1959, 540; Bull. civ. I, nº 162; RTD civ. 1960, 86, Obs. H. Desbois. Cassant Bastia 25 de março de 1957. Ver também CA Paris, 20 de março de 1872, DP, 1872, 2, 109: Antigamente, era quase sempre os pais da jovem grávida ou simplesmente apaixonada que intimidavam o sedutor volúvel para incitá-lo ao casamento. Civ. 1re, 17 de dezembro de 1968, D., 1969, 410; RTD civ., 1970, 154, Obs. Nerson; Bull. civ. I, nº 325, agora Bastia, 13 de dezembro de 1966 (nessa última espécie, as ameaças foram julgadas insuficientes para constituir um vício do consentimento).

7 CA Colmar 28 de abril de 2005, Dr. Fam. 1006, nº 1, obs. V. Larribau-Terneyre.

Da mesma forma, numa sentença do Tribunal de Bordeaux de 21 de fevereiro de 2006,⁸ os juízes pronunciaram a anulação do casamento celebrado entre uma francesa e um marroquino por ausência de consentimento livre no casamento. O tribunal notou que a moça tinha somente 15 anos quando foi dada em casamento a um desconhecido. Estimou que diferentes testemunhas permitiam dar crédito às afirmações da jovem quanto à coação permanente exercida por sua família, seu marido, seu pai e sua própria mãe, as relações sexuais forçadas, assim como as violências sofridas de seu pai. O tribunal sublinhou que as cartas escritas pela mulher antes do casamento confirmavam que ela fora obrigada a se casar com um primo que ela não conhecia. Pretendeu-se argumentar que os juízes não levam em conta teorias filosóficas segundo as quais sempre consentimos nas relações que mantemos, mesmo quando somos reduzidos à escravidão. Os juízes deliberaram com base em razões de fato (relações sexuais forçadas, violências físicas, o desconhecimento do seu esposo) para reconhecer que a jovem esposa não pudera consentir.

Ameaças de morte, ameaças verbais, violências verbais, pressões verbais, pressões físicas, pauladas, socos, violências físicas anteriores à celebração da qual um dos esposos é ameaçado em sua pessoa, essas são as situações consideradas ou interpretadas pelos juízes para reconhecer o consentimento viciado e pronunciar a nulidade do casamento. Os desenvolvimentos precedentes levam assim a concluir que o conceito de consentimento viciado foi modificado para adaptar-se à nossa época. A título de exemplo, podemos citar o caso do temor reverencial. Se sempre se admitiu que o temor reverencial pudesse ser castigado quando acompanhado de violências, no passado, as decisões judiciais nem sempre eram desprovidas de ambiguidade. Note-mos duas decisões: a primeira de 25 de abril de 1979,⁹ em que os juízes de primeira instância admitiram a nulidade do casamento. No seu discurso de defesa, o marido sustentava ter dado seu consentimento sob o efeito de uma

8 CA Bordeaux, 21 de fevereiro de 2006, Juris-Data, nº 2006-329876; Dr. Fam. 2007, nº 121, obs. V. Larribau-Terneyre.

9 TGI Versailles, 25 de abril de 1979, Gaz. Pal., 1979, 2, p. 532.

violência injusta e contrária aos bons costumes. Ele tivera conhecimento, na véspera de seu casamento, de uma ligação de sua futura esposa. Entretanto, num estado de depressão reconhecido, ele deixara desenrolar-se a cerimônia unicamente pela insistência de seu pai e pelo cuidado em não prejudicar a reputação de sua família, que convidara cerca de 700 pessoas, entre as quais personalidades importantes, cuja vinda seria impossível cancelar. Na segunda decisão, da corte de apelações de Rouen de 25 de maio de 1992,¹⁰ os juízes se negaram a pronunciar a nulidade com base unicamente no temor reverencial, na ausência de violência exercida.

O artigo 5 da lei de 4 de abril de 2006 dissipou esse mal-entendido, pois, doravante, o consentimento dos esposos ou de um deles dado por temor reverencial para com um ascendente é reconhecido como um vício do consentimento no casamento e constitui um caso de nulidade.

O casamento forçado surge assim através da coação moral e física. Segundo a análise das demandas de anulação de casamento, o termo “coação” é usado quando o exercício da liberdade de consentir no casamento é limitado, ou quando uma união está no centro de um conflito entre os interesses familiares e as preferências e desejos individuais. Vemos assim que o que pode parecer bom para a família pode tornar-se uma afronta à liberdade dos esposos. Frequentemente, a coação é obra dos pais de um dos futuros esposos. Ela é raramente exercida pelo futuro cônjuge.¹¹ A coação moral existe quando os esposos trazem a prova de que sua decisão de se casar não repousa num acordo real ou de que suas motivações, que vão, antes, no sentido de uma inclinação a não se casar, trazem à baila novamente a autenticidade de sua decisão.

A coação pode ter sua origem em acontecimentos exteriores.¹² A falta de liberdade no consentimento supõe, assim, um mal do qual ao menos um dos esposos seria ameaçado em sua pessoa. Não é necessário que o mal

10 CA Rouen, 25 de maio de 1992, Gaz. Pal., 1994, 2, 594.

11 Ver CA Aix-en-Provence, 14 de maio de 1857, DP 1857, 2, 148.

12 T. civ. Grenoble, 11 de julho de 1923, Gaz. Pal. Tabelas 1925-1930, Vº Casamento, nº 37. Os juízes anularam por violência moral a união contraída por uma francesa com um cidadão americano na Turquia, dadas as circunstâncias de guerra e o sério risco de prisão.

esteja presente. Basta que exista, para o futuro esposo, o temor de um mal cuja realização estaria, a seus olhos, relativamente próxima. Também não se exige que o mal seja considerável, que ele tenha uma gravidade objetiva em relação a uma pessoa particularmente corajosa. Basta que ele seja de natureza a alterar a vontade daquele que o sofre. A gravidade do mal se reduz a uma apreciação pelo juiz da determinação do consentimento.¹³

Nesta etapa da análise, é importante sublinhar que o exercício da autonomia nunca é abstrato, mas se insere sempre no interior de um contexto específico. Segundo as famílias, pode-se observar significações diferentes do que seria o parceiro ideal e da forma que uma relação deve tomar. As expectativas que os futuros esposos depositam em seu casamento explicam a emergência de dificuldades que essas pessoas encontram enquanto sujeitos quando seus ideais se chocam com a maneira pela qual os pais percebem a união. Pode-se desde já sugerir que esses casamentos provocam para aqueles que os sofrem um sentimento de vergonha, um sentimento de humilhação e uma afronta à subjetivação. Pergunta-se se esses casamentos forçados podem ser fundadores para o sujeito.

A confrontação das diversas figuras de ideal

A leitura dos casos jurídicos evidenciou que os casamentos forçados se encontram frequentemente no cruzamento de diversas figuras de ideal do que seria a vida boa, no cruzamento entre um ideal de autonomia pessoal, expressão de uma ideologia individualista, e um ideal de construção familiar e de paz social que repousa sobre a ideologia da partilha no interior do grupo familiar. A questão do casamento forçado tem suas raízes num contexto familiar, cultural, religioso, em que as pessoas casadas contra a sua vontade lutam com conflitos de valores, de lealdade e de legitimidade. Percebe-se que essas pessoas sofrem violências de natureza moral e simbólica da mes-

.....
13 CA Aix-en-Provence, 29 de novembro de 1932, DH 1933, Somm. 19; CA Lyon, 21 de março de 1949, S. tabelas 1949, Vº Casamento, nº 1.

ma forma que podem infligir essas violências a seus pais ou sua comunidade. Quais argumentos (RUDE-ANTOINE, 2005, p. 31) as famílias usam para perenizar esses casamentos? São eles justificados por princípios sólidos?

O argumento mais recorrente é a proteção da família, que repousa numa cultura patriarcal e que implica o respeito pela palavra do pai, a importância de manter a honra da família e a preocupação em preservar a virgindade da jovem. Mas outros argumentos ligados à sua migração são também usados pelos pais: seu desejo de reafirmar a identidade de origem, que se cristaliza mais particularmente na educação de suas filhas, sua vontade de evitar que as crianças percam suas tradições e seus códigos culturais e se tornem muito “europeizadas”; a importância dada ao fato de pagar sua dívida, isto é, de retribuir os serviços econômicos recebidos. Quando uma família emigra para a França, a família no país pode, com efeito, oferecer sua ajuda visando a assegurar os interesses econômicos e/ou guardar os bens adquiridos na imigração para a família. Essas razões econômicas explicam, aliás, a preferência dada ao casamento endogâmico entre primos para permitir a transmissão dos bens da família. Um terceiro argumento, não menos importante, é a preocupação com a proteção social: as famílias pensam que serão mais bem protegidas e cuidadas, quando atingirem a terceira idade, por um esposo escolhido no quadro familiar. Um outro argumento normativo é a crise do casamento e da sexualidade vivida por certas comunidades e a dificuldade de ir conquistar o outro sexo. É patente que, para muitos pais, escolher um parceiro num outro grupo religioso pode representar uma iniciativa oposta à tradição. Os pais argumentam que esses casamentos correm o risco de gerar dificuldades para as crianças. Entretanto, essa norma de endogamia religiosa perde sua importância quando o casamento permite adquirir um *status* social mais elevado. A norma de endogamia social prevalece então sobre a norma de endogamia religiosa. O casamento é assim percebido pelos pais como podendo contribuir para o poder, o crescimento e a perpetuação do grupo, pois as crianças a nascer pertencerão a ele. Em outras palavras, os pais avaliam que os casados ganharão direitos e terão um *status* privilegiado segundo sua cultura.

Uma das questões centrais é, portanto, a de saber se esse ideal familiar que as crianças não escolheram deve prevalecer sobre o ideal das crianças ou se esse ideal familiar deve ser considerado em função do ideal das crianças e segundo uma ordem de importância que repousa sobre sua escolha refletida. Numa sociedade democrática e pluralista, nenhuma figura de ideal pode parecer mais (ou menos) coerente que outra. Isso justificaria analisar a prática do casamento forçado considerando-se as diversidades da instituição, as expectativas em relação ao laço matrimonial, as maneiras de se casar e as inscrições simbólicas usadas no mundo de hoje. Podemos admitir que a liberdade dos pais seria reprimida se nossa sociedade não permitisse às famílias preservar seu modo de vida tradicional, como, por exemplo, perpetrar casamentos arranjados que teriam sido aceitos com toda franqueza pelos esposos. Ao contrário, não podemos abstrair o conflito de normas e de valores encontrado pelas pessoas casadas contra a sua vontade, que em geral cresceram numa sociedade baseada em princípios individualistas. Se a liberdade de decidir se casar é importante, o exercício equilibrado dessa liberdade deve ser protegido e priorizado, em vez de se ver negado pela prioridade atribuída a práticas tradicionais. É injusto que jovens homens e mulheres não sejam livres para se casar segundo seu próprio ideal. É injusto que as pessoas não possam decidir por si mesmas a que tipo de família desejam aderir. Certamente, não é fácil decidir entre duas figuras de ideal contraditórias. A solução seria considerar o casamento forçado unicamente sob o ponto de vista dos danos que ele pode causar a um ou aos dois esposos. Ou, então, interrogar sobre os eventuais benefícios psicológicos e morais que tal ato traria para os esposos. Mas sempre há a hipótese de que o casamento forçado prejudica a pessoa que o sofre.

O sentimento de vergonha e a afronta à subjetivação

Segundo o tesouro da língua francesa, a vergonha é “um fato de opróbio gerado por um fato, uma ação que transgride uma norma ética ou uma conveniência (de um grupo social, de uma sociedade) ou por uma ação

considerada aviltante em relação a uma norma (de um grupo social, de uma sociedade). Mas é também um sentimento de dolorosa humilhação que se experimenta ao se tomar consciência de sua inferioridade, de sua imperfeição diante de alguém ou de alguma coisa”. Nesse primeiro passo que submete uma pessoa a um casamento que ela não escolheu, há esse sentimento de vergonha experimentado, esse momento em que a pessoa esconde sua situação, que considera como um mal. Há uma insatisfação acompanhada de todas as repreensões mais ou menos justificadas que a pessoa faz a si mesma por ter-se deixado casar contra a sua vontade. Há esse sentimento de humilhação quando a pessoa percebe esse casamento como a preparação para a perda de seu *status* moral e social. Pois, mesmo quando as práticas matrimoniais forçadas não são cercadas de violências físicas e se limitam à chantagem, os casados contra sua vontade são atingidos na raiz mesma de sua identidade. Os esposos podem sentir vergonha por considerarem esse casamento forçado como humilhante.

Vincent de Gaulejac (1996, p. 63-68), que analisou as dimensões da vivência da vergonha, mostra que esta é frequentemente acompanhada de um sentimento de ilegitimidade, de um sentimento de inferioridade, que ela faz desmoronar a imagem parental idealizada e conduz à experiência da dor de enfrentar identificações necessárias mas impossíveis. Essas quatro dimensões podem ser encontradas na vivência dos casamentos forçados.

Serge Tisseron (1992, p. 33-45) interpreta a vergonha como uma ruptura de investimentos experimentada pelo sujeito. Ele distingue três tipos de ruptura de investimento, a ruptura de investimento de vínculo, a de objeto e finalmente a narcísica. Assim, a ruptura de investimento de vínculo faz a pessoa casada contra a sua vontade correr o risco de ser excluída de seu grupo de pertencimento. Esse investimento repousaria sobre a necessidade que todo ser humano tem de se desenvolver num meio ambiente social. Essa necessidade do vínculo pode, além disso, levar a pessoa a preferir um casamento insatisfatório à ausência de relação com sua família. Mas a vergonha da pessoa casada contra a sua vontade pode levar também a uma

“ruptura de investimento de objeto”, ou seja, à perda dos objetos de amor ou ainda a uma “ruptura de investimento narcísica”, isto é, a um desacordo com seus próprios valores, figuras de Ideal. A vergonha pode aqui ser interpretada como a experiência subjetiva de rupturas de investimento. Ela vem assinalar à pessoa casada contra a sua vontade um perigo relativo à continuidade de seus investimentos psíquicos, mergulhando-a num momento de angústia e de confusão.¹⁴ A vergonha abala o sujeito, fragiliza-o em suas referências identitárias.

Vemos, assim, que o casamento forçado engendra uma discordância entre a imagem de si que a pessoa deseja oferecer e a imagem que a esfera familiar envia, fazendo vacilar o sentido de si do sujeito, sua experiência de valor próprio, sua humanidade e às vezes até mesmo sua dignidade. A função significativa e a regulação narcísica podem então se tornar rígidas, num processo mortífero em que o sujeito se rebaixa à condição de objeto, atingido nos fundamentos de todo o seu ser.

Podemos também pensar que essa vergonha exteriorizada deve ser ligada com toda a violência da humilhação, toda a violência do arcaico, com toda a vergonha da história familiar, desses pais e mães imigrados. Quando o sujeito é reduzido a um estado de passividade na vergonha, quando ele só se vê como objeto de desprezo, ele é privado do valor moral de sua condição que o impedia de ser reduzido ao estado de objeto. O sujeito é então ameaçado na sua aptidão para se pensar. Ele não pode mais se definir em relação ao outro, em relação a seus laços com os objetos de amor e a seu grupo.

A subjetivação é, assim, esse trabalho psíquico de ascender à posição de sujeito, que implica a construção de uma distância em relação ao que é imposto do interior (busca de conformidade a um Ideal), assim como do exterior (conformidade a normas, respeito às regras, deveres, submissão a

.....
14 Para Serge Tisseron, a vergonha não é um sentimento, mas, antes, uma angústia: “É uma angústia e uma das piores que existem. Ela é a angústia de ser abandonado a uma solidão definitiva e sem salvação, condenado a uma errância sem fim, e mesmo a uma exclusão do gênero humano (...). Toda vez que o pensamento corre o risco de se aproximar, ela se apavora. A vítima é tomada de angústia ou de confusão” (TISSERON, 1998, p. 34-36).

interditos). Não há certamente uma intenção consciente dos pais de provocar a vergonha na filha ou filho. Também não há na pessoa que aceita o casamento arranjado por seus pais uma consciência de que ela corre o risco de sentir vergonha pelo fato de ter preferido se conformar ao código social de seu grupo em vez de agir como sujeito autônomo. Entretanto, se o processo da vergonha pode dar lugar a uma afronta mais ou menos acentuada à subjetivação, pode também oferecer uma modalidade particular de expressão do sujeito.

Uma violência fundadora...

Contudo, o que se observa pelos testemunhos de pessoas casadas contra a sua vontade é que o casamento forçado pode ser uma violência fundadora. Quando as associações, as mobilizações diversas ocupam o espaço das reivindicações em termos de direitos, de ações sociais, a esperança reencontrada por essas pessoas casadas à força fecha o espaço da violência.

O casamento forçado e as violências que o cercam podem, com efeito, constituir um momento decisivo na formação do sujeito. O percurso kantiano (indo no sentido da saída da servidão para a emancipação) da violência encontra aqui toda a sua expressão. Essa lógica do raciocínio parece particularmente verdadeira toda vez que o sujeito, para se constituir, tem de se arrancar de uma situação alienante ou de dominação extrema que lhe impedia todo acesso à escolha de sua vida e à capacidade de orientar a sua existência. Frantz Fanon aborda muito bem esse efeito fundador da violência, especialmente no seu livro *Les damnés de la terre* (1961, p. 3), onde ele explica que, no universo maniqueísta da colonização, o colonizado deve se constituir de não homem em homem, o que passa pela violência. O sujeito é uma categoria abstrata que pode encontrar sua realização concreta na ação.

O risco de ser casado à força pôde despertar em certos indivíduos uma tomada de consciência de sua alienação. Eles fizeram novos amigos, constituíram redes, participaram da vida de uma associação. O casamento

forçado pôde ter um efeito decisivo. Ele pode igualmente permitir a uma pessoa desembaraçar-se da alienação familiar e assim emergir enquanto sujeito. O casamento forçado pode também representar, durante certo tempo, a possibilidade de uma ruptura, a derrubada de um estigma, a possibilidade da libertação; ele pode definir um momento que se revele necessário à subjetivação. Se o casamento forçado não tem efeito fundador para o sujeito é porque ele não autoriza o indivíduo a assegurar uma correspondência entre sentido e ação.

O casamento forçado surge longe da fórmula matrimonial moderna, em que a relação íntima entre os casados é o fundamento do acordo conjugal, sobre o qual toda influência do exterior é heteronômica. O casamento forçado é percebido como algo que atenta contra os interesses das pessoas que o vivenciam. Qual é o papel do Estado, sabendo que, numa sociedade liberal, ele deve guardar uma neutralidade em relação às diferentes concepções do bem, assegurando a liberdade matrimonial, que é uma liberdade fundamental, e protegendo os indivíduos contra toda espécie de entrave que venha limitá-la?

Contra a violência, instrumentos jurídicos internacionais

Os debates públicos tenderam a insistir na importância da ação legislativa para resolver os casamentos forçados. As leis relativas ao casamento afirmam muito claramente que a validade de qualquer união subordina-se ao consentimento livre dos esposos, dado com vistas a uma comunidade de vida afetiva e material, ao longo de uma cerimônia pública diante do juiz de paz ou do agente diplomático ou consular. Assim, é possível anular qualquer casamento por ausência de consentimento ou por vício do consentimento. Mas essas leis da família não são as únicas a reger o casamento. Instrumentos jurídicos internacionais lembram que a liberdade do casamento é um direito fundamental da pessoa humana e que toda união forçada é uma violência.

É assim que, em 30 de abril de 2002, o Comitê dos Ministros dos Estados-membros do Conselho da Europa adota uma recomendação sobre a proteção das mulheres contra a violência (Rec (2002)5), menciona os casamentos forçados entre os atos de violência e incita os Estados a tomar todas as medidas para proibir essas uniões concluídas sem o consentimento das pessoas envolvidas.

Da mesma forma, em 5 de outubro de 2005, a Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa adota a Resolução 1468 e a Recomendação 1723 (2005) “Casamentos forçados e casamentos de crianças” e incita novamente os Estados-membros a tomar medidas legislativas para melhor regulamentar o direito ao casamento e prevenir as uniões impostas: fixar a idade legal do casamento aos 18 anos, tornar obrigatória a declaração de qualquer casamento, verificar o consentimento dos esposos e facilitar a anulação dos casamentos forçados.

Mais tarde, essa mesma Assembleia Parlamentar sublinha sua preocupação diante dessas “violências graves e repetidas” contra os direitos do homem e da criança que constituem os casamentos forçados e os casamentos de crianças e lembra que ela considera como estupro as relações sexuais impostas às pessoas casadas à força. Ela recomenda aos Estados-membros do Conselho da Europa modificar sua legislação penal. Da mesma forma, a Resolução 843 (IX), de 17 de dezembro de 1954 da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas menciona que certos costumes relativos ao casamento são incompatíveis com os princípios enunciados na Carta das Nações Unidas e na Declaração Universal dos Direitos do Homem. Finalmente, a Assembleia Parlamentar faz suas as considerações da Convenção de 7 de novembro de 1962 relativa ao consentimento no casamento, à idade mínima e ao registro do casamento; ela menciona igualmente o artigo 12 da Convenção Europeia dos Direitos do Homem, que reconhece o direito ao casamento e prevê que esse direito seja exercido segundo as leis nacionais.

Mas tudo ainda não está resolvido, pois a Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa adota, em 3 de outubro de 2008, a Resolução 1635

(2008) e a Recomendação 1847 (2008).¹⁵ O primeiro texto contribui para uma melhor tomada de consciência sobre a violência doméstica contra as mulheres e lembra que se trata de uma violação inaceitável dos direitos da pessoa humana; o segundo texto insiste na necessidade de integrar a dimensão do gênero na luta contra as violências, entre as quais os casamentos forçados, os crimes contra a honra, as agressões sexuais (incluindo o estupro marital).

Mas o Conselho da Europa não será o único a se preocupar com o casamento forçado. Em diversos países, leis regulamentam os casamentos forçados muito mais estritamente que se poderia pensar, amalgamando quase sempre os casamentos forçados com os casamentos de complacência. Outras leis ainda criminalizam os casamentos forçados, englobando em sua definição as violências, as privações de liberdade, as ameaças e as pressões, ou seja, atos que, por outro lado, são repreensíveis em seu direito penal. Entretanto, se medidas são tomadas para prevenir ou reprimir esses casamentos forçados, eles nem por isso desapareceram.

Uma infração específica para o casamento forçado...

Sublinhemos desde já que na França não existe infração específica para o casamento forçado. Essa prática é tratada com sanções por intermédio de outras infrações que proíbem comportamentos repreensíveis próximos a ela: estupro entre esposos, rapto, sequestro, violência, tráfico de seres humanos para exploração sexual. Lembremos que, durante muito tempo, admitiu-se que o marido podia obrigar sua esposa a ter relações sexuais, porque a acusação de estupro não era aplicável entre esposos, já que a coação não era considerada ilegítima, salvo em circunstâncias particulares.¹⁶ Mas, no fim dos anos 1990, a câmara criminal admitiu a repressão ao estupro entre esposos, mesmo quando as relações sexuais impostas com ou sem vio-

15 Resolução 1635 (2008) e Recomendação 1847 (2008) "Combater a violência contra mulheres: por uma Convenção do Conselho da Europa, 36ª sessão".

16 No caso de uma violência na presença de um terceiro. Cf. T. Grenoble, 4 de junho de 1980, D. 1981, IR, 151.

lências não são contrárias à natureza, e facilitou essa qualificação, decidindo que “a presunção de consentimento dos esposos aos atos sexuais realizados na intimidade da vida conjugal só valia até prova em contrário”.¹⁷

Por uma sentença emitida em 27 de novembro de 1996, a Corte Europeia dos Direitos do Homem validou a noção de estupro entre esposos, referindo-se ao “caráter por essência aviltante do estupro”, bem como a uma concepção civilizada do casamento.¹⁸

O artigo 222-22 do código penal, modificado pela lei de 4 de abril de 2006, que reforça a prevenção e a repressão das violências no seio do casal ou cometidas contra os menores, introduzindo no dispositivo penal a incriminação expressa do estupro no seio do casal, não faz senão consagrar, portanto, essa jurisprudência antiga e dá uma definição do estupro que privilegia a ausência de consentimento da vítima, fazendo-se abstração da natureza do laço que a une ao autor da infração. De resto, a lei penal francesa exclui toda noção de consentimento qualquer que seja a idade do autor se a vítima tiver menos de 15 anos. O artigo 222-24, 1º do código penal prevê que o fato de o estupro ser cometido pelo cônjuge ou companheiro constitui uma circunstância agravante do estupro, cuja pena é de vinte anos de reclusão. As relações sexuais no casamento implicam o consentimento de cada esposo e não podem, portanto, ser objeto de coação. Lembremos que o dever conjugal repousa sobre o respeito mútuo. Não se pode mais basear-se unicamente no consentimento dado no momento da celebração do casamento. O consentimento deve ser reiterado, para que as relações sexuais entre esposos escapem da incriminação.

Em outras palavras, as relações sexuais no quadro de um casamento forçado são consideradas como um estupro entre esposos. Os pais de uma menor são considerados como cúmplices desse estupro. O juiz encontra-se, assim, numa posição delicada, devendo sugerir uma forma de moral sexual entre os esposos. Pois a lei mantém uma parte de sombra entre o consentimento

.....
17 Sobre essa questão, ler M. Iacub (2002); ver especialmente *Crim.* 11 de jun. 1992, D. 1993, 117, nota M.-L. Rassat; *JCP* 1993. II. 22043, nota Th. Garé; *Cour EDH* 22 de nov. 1995, *RTD civ.* 1996. 512.

18 *Rev. sc. crim.*, 1996, 473, Obs. R. Koering-Joulin.

e o estupro. Não haveria, com efeito, um paradoxo entre a manutenção de *lege ferenda* em matéria civil do dever conjugal e essa entrada simbólica no código penal do estupro conjugal? Como bem escreve Anne-Marie Leroyer, “a proteção do consentimento dos esposos ao ato sexual coaduna-se mal com essa obrigação pessoal, cuja manutenção confere à instituição matrimonial uma abordagem que a fragiliza” (2006, p.402). Protegidos pelo direito penal (que delimita os contornos de uma ordem pública de proteção em matéria matrimonial) contra qualquer coação nas relações sexuais e, portanto, no cumprimento do dever conjugal, os esposos ainda têm a obrigação de respeitar esse dever conjugal?, interrogaram-se os civilistas (LAMARCHE; LEMOULAND, 2009). Qual é o sentido da noção civil de comunidade de vida? O que define esse *living together*? (CRÉPEAU, 1997, p. 487).

A aplicação dessa legislação sobre o estupro entre esposos para impor sanções aos casamentos forçados não surge com uma evidência absoluta. Para que haja reconhecimento de um estupro, é preciso que se constituam ao mesmo tempo o elemento material, isto é, o fato sexual, e o elemento intencional, isto é, que um parceiro teve a intenção de manter relações sexuais sem o consentimento do outro parceiro. O que dizer então do esposo que se casou sob pressões familiares à revelia do outro esposo? Como saber se o esposo ou esposa exprimiu ou não seu desacordo por ocasião da relação sexual? Que elementos podem permitir afirmar que este ou aquele esposo podia perceber que o outro esposo não queria essa relação sexual? Qual é a efetividade de uma legislação sobre o estupro quando ambos os esposos se casaram contra a sua vontade ou quando duas pessoas casadas à força decidem de comum acordo não terem relação sexual? O que se observa nos fatos é que as pessoas casadas à força não vão ao tribunal penal, entram somente com um processo civil para obter a anulação de seu casamento.

Deve-se então prever uma infração específica de casamento forçado? Em certos países, os casamentos forçados foram enquadrados pela lei. Na Noruega, “quem quer que force alguém a consumir um casamento recorrendo à violência, à privação de liberdade, a pressões indevidas ou as-

sumindo um outro comportamento ilícito ou ameaçando assumir um tal comportamento é condenado por casamento forçado. O casamento forçado é punido com pena que pode chegar a seis anos de prisão. Um cúmplice incorre na mesma pena.”¹⁹

Essa disposição penal insere-se num programa de ação contra os casamentos forçados, iniciado pelo governo norueguês. Trata-se de lutar contra os casamentos forçados e de oferecer uma ajuda e um apoio às pessoas expostas a essas uniões. O casamento forçado seria, segundo esse artigo do código penal norueguês, todo comportamento ilícito destinado a obrigar uma pessoa a contrair um casamento. É, portanto, o dolo especial, o objetivo particular a atingir que caracteriza o casamento forçado e o afasta, assim, das infrações de direito comum. O texto é amplo, pois engloba na definição de casamento forçado as violências, as privações de liberdade, as ameaças e as pressões, isto é, atos já repreensíveis pelo direito penal norueguês. Assim também na Alemanha, a emenda do § 240, sub-seção 4,-2 n° 1 do código penal,²⁰ pela lei n° 37, que entrou em vigor em 19 de fevereiro de 2005, modificando o código penal, classifica expressamente o casamento forçado como um exemplo de caso de coação particularmente sério nestes termos: “forçado a entrar no casamento”; a pena mínima é de seis meses de reclusão, podendo chegar a cinco anos. Quando há tráfico de seres humanos para exploração sexual, uma pena mais consequente é possível.²¹

Como nesses dois países, dever-se-ia propor uma infração específica do casamento forçado? Essa é a questão que eu gostaria de debater aqui. Para não criar uma infração específica, podemos evocar argumentos relativos à noção de liberdade e insistir no fato de que as imposições físicas, psicológicas e sociais nunca são de tal envergadura que possam impedir a ação da pessoa que, mesmo numa situação considerada de vulnerabilidade, permanece responsável por seu casamento forçado, e não outra pessoa. Podemos

19 Art. 222, alínea 2 do código penal norueguês.

20 Strafgesetzbuch, StGB.

21 § 232 StGB.

acrescentar que o Estado deve permanecer neutro diante dos ideais da vida boa, entre os ideais individualistas e os tradicionalistas, e que ele não tem de privilegiar um em detrimento do outro. Podemos também considerar o caráter reversível do casamento forçado, já que a pessoa casada a contragosto tem sempre a possibilidade de requerer a anulação de seu casamento ou o divórcio, portanto a possibilidade de sair dessa união.

Mas não é essa via que seguirei, pois muitos outros argumentos vêm reforçar a ideia da necessidade de uma infração específica. Com base no pensamento kantiano, podemos dizer que aqueles que forçam uma pessoa a se casar não a tomam como um fim, mas como um meio. Os pais, fazendo um acordo com outra família, instrumentalizam seu filho(a). A pessoa casada a contragosto é um meio para os pais realizarem seus próprios objetivos, e não os de seu filho(a). Da mesma forma, se nos apoiarmos no princípio do não prejuízo formulado por John Stuart Mill, que “quer que os homens só sejam autorizados, individualmente ou coletivamente, a inibir a liberdade de ação de quem quer que seja quando para impedi-lo de prejudicar a outros” (1990, p. 74), pode parecer perfeitamente legítimo, dado que o casamento forçado prejudica os esposos, que o Estado intervenha para prevenir esses atos e ulteriormente impor sanções aos que os cometeram ou foram cúmplices deles. Os esposos não são livres, porque seus pais lhes impuseram o casamento. Os esposos não têm livre-arbítrio, seja porque não têm suficiente maturidade por causa de sua idade no caso de casamento de criança, seja porque estão sob o efeito de um temor reverencial. Os esposos não são livres porque vivem num quadro social em que a escravização é total. Podemos ainda sustentar que o casamento forçado é uma afronta ao direito fundamental do respeito à vida privada e familiar. A escolha do parceiro, a escolha de se casar são ações fundamentalmente privadas. A liberdade do casamento deve ter prioridade quando ela entra em conflito com outros valores, uma prioridade fundada na importância de decidir a escolha de seu cônjuge, o momento de seu casamento e sua sexualidade. Podemos entretanto nos interrogar sobre a questão da autonomia no caso particular do casamento arranjado, em que

os esposos participam da negociação de sua união. No estado atual do nosso direito e da filosofia política que inspiram nossas democracias, parece difícil, nessas situações de casamento arranjado, decidir no lugar dessas pessoas se elas são livres ou não. Isso não significaria defender a liberdade dessas pessoas desejosas de aceitar um casamento arranjado privando-as da liberdade de fazê-lo? A democracia comporta o risco de ver pessoas aceitarem um casamento arranjado que pode prejudicá-las.

Com base nesta análise, pode-se considerar que o direito deve proteger as pessoas reconhecidamente casadas à força. Para dizê-lo de maneira mais precisa, sugere-se criar uma infração específica de casamento forçado que levaria em conta que certas ofensas nesses casamentos são mais graves que outras. Poder-se-ia tomar como orientação uma concepção ampla do casamento forçado, que possa incluir os diferentes graus do ato (as violências, as privações de liberdade, as ameaças, as pressões, a utilização de objetos), o *status* das pessoas em questão (vítima menor ou não, membro da família, vínculo mais ou menos próximo e de independência entre o autor do ato e a vítima), e prever sanções mais ou menos agravantes segundo as circunstâncias.

Referências

- BOSWEL, J. *Les unions du même sexe dans l'Europe antique et médiévale*. Paris: Fayard, 1996.
- CARBONNIER, Jean. *Droit civil*, t. 2. Paris: PUF, 1979.
- CRÉPEAU, P.-A. *Mélanges*. Québec: Université Mc Gill; éd. Y. Blais, 1997.
- FANON, Frantz. *Les damnés de la terre*. Paris: Maspéro, 1961.
- GAUDEMET, J. *Le mariage en occident*. Paris: Cerf, 1987. p. 14.
- GAULEJAC, Vincent. *Les sources de la honte: sociologie clinique*. Paris: Desclée de Brouwer, 1996.
- IACUB, M. *Le crime était presque sexuel et autres essais de casuistique juridique*. Paris: Flammarion, 2002.
- LAMARCHE, Marie; LEMOULAND, Jean-Jacques. *Répertoire de droit civil*. Paris: Dalloz, 2009.
- LEROYER, A.-M. *Regard civiliste sur la loi relative aux violences au sein du couple*. Paris: RTD. civ., 2006.
- MILL, John Stuart. *De la liberté* (1859), trad. P. Bouretz. Paris: Gallimard, 1990.
- RUDE-ANTOINE, Edwige. *Les mariages forcés dans les Etats membres du Conseil de l'Europe: législation comparée et actions politiques*. Strasbourg: Comité directeur pour l'égalité entre les hommes et les femmes (CDEG), Direction générale des Droits de l'Homme, Conseil de l'Europe, 2005.
- TISSERON, Serge. *La honte: psychanalyse d'un lien social*. Paris: Dunod, 1992.
- TISSERON, Serge. *Du bon usage de la honte*. Paris: Ramsay, 1998.



Adolescentes, jovens, direito e família Questionando saberes sobre proteção a direitos sexuais e reprodutivos¹

Mary Garcia Castro
Ingrid Radel Ribeiro

Premissas para o debate

Neste texto que combina ensaio com referências a pesquisa bibliográfica e com jovens, defendemos a tese de que a juventude, em particular as de classes populares, mas não somente essas, vem experimentando drásticas e aceleradas mudanças em relação a gerações anteriores, e aos que cuidam tanto de sua proteção e controle, legitimados por saberes/poderes institucionalizados, como a família, a escola e o direito, em especial no campo da sexualidade.

Também defendemos que cada vez mais é maior a diversificação do que se entende por adolescente e jovem, em termos de experiências de vida e imaginário, o que põe em questão a propriedade de princípios absolutos e normas rígidas, por melhor que seja a intenção de saberes e agências, como as citadas, na codificação da proteção e de direitos de adolescentes e jovens.

.....
1 Adaptado de versão apresentada no IV Jubra – Simpósio Internacional de Juventude, PUC Minas, Belo Horizonte, 16 a 18 de junho de 2010.

Também de acordo com literatura sobre família vem se ampliando a diversidade de tipos de grupos domésticos em que se situam os jovens no Brasil (ver, entre outros, BORGES; CASTRO 2007; HEILBORN, 2004; ABRAMOVAY; CASTRO, 2006).

O jovem, a jovem, o adolescente e a adolescente são levados em consideração nas leis pela perspectiva de sujeitos de direitos – contudo tais direitos são codificados por compreensão de um mundo adulto sobre seus sentidos, já que o jovem, se menor de 14 anos, em algumas situações, e de 18 anos, em outras, estaria sob a tutela da família e caberia ao Estado colaborar para que essa instituição realize bem tal tarefa. Nesse ponto algumas questões se impõem:

- Como vem operando o princípio de corresponsabilidade família, Estado e sociedade, no Brasil em relação a adolescentes e jovens? (ver na Tabela 1, em anexo, indicador da fragilidade desse princípio, em particular quanto a trabalho e segurança, já que jovens entre 15 a 29 anos entrevistados em 2004 consideram que estão pior que seus pais em relação a tais itens);
- Em que medida a família é a melhor instituição para interpretar os direitos dos adolescentes e jovens, se o foco são os direitos sexuais e reprodutivos, em especial se se considera que tais direitos se estruturam culturalmente por linhas de gênero e que então valeria pontuar direitos de jovens homens, de jovens mulheres e daqueles que se orientam por outras sexualidades que não as codificadas pela heteronormatividade?
- Note-se que um dos direitos que os adolescentes e jovens mais defendem quando têm oportunidade de serem interpelados ou se apresentarem com suas próprias vozes é o direito à autonomia em dimensões como circulação, lazer e sexualidade² e o direito à proteção em áreas dominadas pelo mercado, ou seja, uma rede de se-

2 Segundo a Tabela 1 em anexo, os jovens consideram que estão melhor que seus pais quanto a sexualidade, lazer e possibilidade de participação política, o que sugere que avaliam que em tais dimensões não teriam necessidade de tutela.

gurança social, como dispor de abrigo, educação, saúde e acesso a cultura. Como se contempla o direito à autonomia dos adolescentes e jovens, no campo dos direitos sexuais e reprodutivos?

- E como fica o jovem, a jovem, o adolescente e a adolescente como sujeitos de desejo? Ou seja, o que querem os jovens como direitos no plano da sexualidade e da reprodução, isto é, como sujeitos com o direito a criar direitos próprios?

Questionamos a idealização dos adolescentes e jovens, o que não se confunde com a desconsideração sobre a importância de implementar o que se vem conseguindo contra violências sexuais. Ratifica-se a chamada para a diversidade, ênfase comum em correntes compreensivo-reflexivas em ciências humanas (ver MELUCCI, 2005; BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2002, entre outros), que apelam por reflexão construída na relação sujeitos de conhecimento e práticas de vida, o que desestabiliza a perspectiva genérica ou absoluta sobre direitos humanos, adolescência, juventude e sexualidade.

Jovens como sujeitos de direitos: a adolescência e sua construção cultural

Segundo Castro (2001, p. 29), “um sujeito de direitos só o é na medida em que sua ação é *a priori* considerada válida, e, manifestação singular do seu ser, em que pesem as diferenças entre os diversos agentes”; contudo, adolescência e até juventude são rotuladas como fases de transição para o mundo adulto, de preparação para tal mundo, ou seja, o adolescente não é considerado como um outro, um ser pleno, mas um projeto, um vir a ser que, por sua imaturidade presumida, precisa ser tutelado, em especial se o tema é sexualidade.

Bozon (2006, p. 120) chama a atenção para o fato de vivermos em sociedades que ao mesmo tempo que exigem autonomia dos indivíduos, esses continuariam sujeitos a distintos tipos de controle, “julgamentos sociais estritos que diferem segundo sua idade e gênero”. Tal linha é comum

em textos de distintos saberes, no que é apresentado pela mídia e pelo senso comum, ainda que se reconheça que a atividade sexual não se realiza mais exclusivamente quando há relações de afeto ou nas uniões de tipo família e que cada vez mais os adolescentes se iniciam sexualmente em idades mais novas, ou seja, que “as biografias sexuais se desenrolam cada vez menos linearmente em função da idade” (BOZON, 2006, p. 137)

A ótica de combinar sentido de responsabilidade individual com controle social leva a que se prescreva em manuais de saberes competentes no trato com adolescentes, diálogo entre pais e filhos e entre professores e alunos e imposição de limites, mesmo que se reconheça que, não somente para os jovens, a cultura que exalta o dever de ter prazer, de ser feliz inclusive pelo consumo de coisas, pessoas e afetos, também apela para um ideal de juventude erotizada, que contagia a todos – todos querem ser jovens.

O corpo jovem é símbolo de uma sexualidade perdida, de pureza, de frescura, que fascina pela simbologia de transgressão, por desafio pela rebeldia. Ser jovem é não ter limites e dialogar de acordo com seu dialeto, comumente estranho aos que não são da tribo. Que diálogo pode haver entre jovens e adultos quando as relações se dão por tipificações ideais ou idealizadas? Ou que o/a outro(a) não é compreendido(a), mas tolerado(a) como um(a) diferente?

Na adolescência e na juventude se sublinham apelos de tempos de individuação, próprios da modernidade tardia, de buscas, afirmação de autonomia, privacidade, questionamentos do legado do pai, da lei, do patriarca. Já para os adultos a adolescência é fase temida, ainda que invejada e, em nome da proteção, valeria traduzir diálogo por imposição de autoridade, repressões, proibições.

A sexualidade de adultos e jovens é vivida em uma sociedade que estimula a vontade de correr riscos, sentir adrenalina principalmente se é jovem ou se quer parecer jovem. O jovem conta com uma diversidade de fontes de formação, mais legítimas no imaginário do jovem que dos pais, como a internet, a mídia e os pares. Ser adolescente em tempos de TIC (Tecno-

logia da Informação Computacional), individualização, inseguranças e, como ressaltava Kehl (2004), em tempos de desencantos e falta de projetos coletivos é bem diferente do que ter sido adolescente em gerações anteriores, o que não capacita adultos a se intitularem formadores pelo vivido, pela idade ou até pelo afeto e vontade de proteção dos mais jovens.

Em trabalhos sobre adolescência, de fato, é comum se chamar a atenção para o espanto que essa fase pode ser não somente para os jovens, mas também para os adultos. Alerta-se para singularidades na demarcação da entrada e vivência da adolescência, como insegurança em relação à sexualidade e às transformações do corpo, que se dariam mais precocemente entre as mulheres, sendo que em muitos casos a primeira menstruação (menarca) ocorreria aos 11 ou 12 anos; enquanto nos rapazes considerase que, por volta dos 14 anos, se daria o crescimento do pênis e a primeira ejaculação. Mas os limites etários para a conformação biológica que negue a criança, como a aptidão para a reprodução e principalmente para a “adultice” cultural, ou a representação do e da adolescente em corpos desejados e desejáveis, de acordo com produções culturais, variariam, como indicam, entre outros, os trabalhos do Comitê sobre Adolescência do Grupo para o Adiantamento da Psiquiatria (1994), dos Estados Unidos.

Reconhece-se que os limites etários são arbitrários não apenas para caracterização biológica de adolescente, já que a vivência da adolescência, em termos sistêmicos, ou envolvendo perfilhações psicossociais, que, por sua vez, condicionam a erótica-sexual, dependeria de como se reage a distintas ambiências de classe e gênero, entre outras.

A associação entre processo biológico e psicológico de formação da adolescência e diferenciação em relação ao ser adulto não seria linear, uma vez que cada cultura tem suas demarcações sobre o que se considera como estado adulto, chamando-se a atenção para certo grau de arbitrariedade histórica nas convenções sobre “adultice”, o que desestabiliza noções ou pré-noções sobre maturidade e ser adulto construídas a partir de nossas normas e nossas experiências, geralmente codificadas por formas de contro-

le da sexualidade e da agressividade (Comitê sobre Adolescência do Grupo para o Adiantamento da Psiquiatria, 1994).

Na cultura ocidental contemporânea, existiria uma variedade e certa confusão entre o que é ser adulto no que diz respeito às normas legais, reconhecimento social ou status e responsabilidades, ou funções sociais.

Em 2003 estimava-se em 200 mil por ano o número de pais adolescentes, tendo sido registrados então 31.857 partos em jovens com menos de 14 anos (TRINDADE; BRUNS, 2003, p. 17), mas com a maior probabilidade muitos desses e dessas adolescentes não vivenciarão uma “adultice”, como contar com autonomia financeira, desligamento da família original e responsabilidade com sua prole, por exemplo.

Pesquisadores sobre sexualidade e adolescência alertam para os preconceitos com que a sexualidade é tratada (HEILBORN *et al.*, 2006; CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004), o que mais encoraja aos adolescentes a inventarem suas estratégias para driblar repressões e formatar suas respostas, considerando-se informados e poderosos para resistir a investidas que redundem em violências sexuais e resvalar para outros riscos, como uma gravidez não desejada ou contaminação por DST/Aids. Tais riscos seriam condicionados menos por exposição ao exercício da sexualidade e mais por falta de proteção preventiva ou de se contar com conhecimentos que valorizem a subjetividade, o simbólico, os desejos e o afetivo, dimensões mais identificadas com culturas juvenis que o cognitivo, racional e para o exercício do poder/controlado.

A idealização sobre o adolescente na modernidade contemporânea

A idealização de adolescentes e jovens como imaturos, inocentes, não sedutores, mas facilmente seduzidos, e não aptos tanto para a reprodução como para o prazer sexual é relativamente recente na história da civilização ocidental, assim como é o conceito de adolescência como entre-fases, um limbo entre a infância e o ser adulto, datando do século XVIII e mais

relacionada ao advento da burguesia (TRINDADE; BRUNS, 2003), condicionada à ideia de transmissão de herança, formação para o cuidado com as propriedades de raiz e as uniões instrumentais, com fins de garantia da riqueza, do nome e relacionada à criação da escola.

Correntes da psiquiatria interpretam a “sacralização” da criança e do adolescente, pela presumida inocência, por transferências de frustrações dos pais com a sua perda de inocência sexual.

Mario Fleig (2010), filósofo e psicanalista com vários trabalhos sobre perversão e pedofilia, em entrevista recente utiliza a expressão freudiana de “sua majestade o bebê”:

Fleig demonstra como é insuportável aos pais perceber quaisquer falhas em seus filhos, o que “revelaria seu próprio fracasso como filhos. A cena da criança pura e inocente à mercê do repugnante pedófilo formaria um encofrimento justo para o insuportável desejo de uso deste bebê dentro da economia psíquica dos pais”.³

A proteção no âmbito legal, assim como o interdito das relações sexuais em se tratando dos mais jovens que 14 anos, por exemplo, seria uma

.....
3 Na entrevista a IUH *On line*, Fleig adverte sobre a importância de somar o saber psicanalítico para melhor entender a personalidade do pedófilo, nos seguintes termos: “O pedófilo parece estar convencido do que seja o verdadeiro amor paterno e, por isso, é alguém que sinceramente se dedica a querer fazer o bem da criança por meio de relações sensuais, amorosas e sexuais. Mostra-se, geralmente, o melhor educador, contrapondo-se aos costumes rígidos e frios da família, difundindo uma paixão que exige reciprocidade ao propor uma função paterna e educativa fundada na idealização da pulsão, mais do que na idealização do desejo. Enfim, o pedófilo acredita que a iniciação da criança no gozo é de importância capital. A diferenciação da pedofilia de outras formas de perversão não é difícil de ser feita. Basta termos claro qual é o objeto escolhido da perversão pedófila. A criança poderia ocupar o lugar do fetiche e, assim, a pedofilia se assemelharia ao fetichismo. Mas não parece ser uma aproximação justa, pois não permitiria estabelecer uma diferença entre o pedófilo e o homossexual pederasta (que busca a criança pré-púbere) ou a prostituição infantil. A condição necessária para despertar o interesse do pedófilo é a criança em seu estatuto de anjo, ou seja, a criança que ainda não se definiu quanto a seu sexo. Em outras palavras, a criança em seu estado de pura inocência quanto às coisas do sexo. Isso não é condição indispensável na prostituição infantil ou na pederastia, e parece que nem se coloca, visto que a criança ou o púbere em geral estão cientes do significado sexual da aproximação do adulto. A criança aparentemente assexuada, no caso do pedófilo, encarnaria a recusa (*Verleugnung*) contraposta ao reconhecimento da diferença dos sexos e, ao mesmo tempo, descortinaria a promessa de uma sexualidade completa, a ser alcançada por meio da iniciação ao gozo, aqui identificado com a Lei. A criança inocente e ignorante de sua sexualidade seria então introduzida na verdade da Lei perversa, que se caracteriza por pretender reduzir o desejo ao gozo supremo, contemplando a estrutura comum das perversões que assim efetiva a radical recusa da castração, ou seja, da diferença sexual”. Ver também Fleig (2008).

resposta social fácil encontrada pelas instituições para a ambivalente conjugação entre a difusa mensagem de erotização do corpo jovem, produzido como ideal de consumo sexual no mercado simbólico do desejável, e o fato do mundo adulto não saber lidar com as experiências quanto à sexualidade dos e das adolescentes em relações sociais concretas e com a sua própria ou construções dessa.

De fato, a repressão, a proibição pura e simples, se associa ao despreparo de instituições como a família, a escola e a Lei para responder ou se adiantar a questões muitas vezes não formuladas sobre sexualidade e impulsos sentidos pelos adolescentes e para compreender, sem moralismos, ou falsos moralismos e pré-conceitos, os códigos que criam os adolescentes para se comunicarem entre si, seus ritos de passagem ou de pertença à turma, processo inclusive legitimado para suportar o “luto da infância”, ou seja, indicar que se está deixando a infância para traz, o que historicamente se faz presente em tantas culturas.

Outros limites do princípio sobre o dever da sociedade, da família e do Estado à proteção de crianças, adolescentes e agora jovens

O reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, a serem protegidos pelo Estado, pela sociedade e pela família com prioridade absoluta, como expresso no artigo 227, da Constituição Federal, implica a compreensão de que a expressão de todo o seu potencial quando pessoas adultas, maduras, tem como precondição absoluta o atendimento de suas necessidades enquanto pessoas “em desenvolvimento”, tem-se como parâmetro, portanto, um tipo ideal, como já discutido.

Note-se que após intensa mobilização de jovens desde 2003, o Senado aprovou no dia 7 de julho de 2010, com 52 votos favoráveis e em regime especial de tramitação, a proposta de emenda à Constituição (PEC

42/2008)⁴ que altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Carta para atender os interesses da juventude. Esse capítulo, que trata atualmente dos interesses da família, da criança, do adolescente e do idoso, passa a incluir também o jovem, conforme a chamada “PEC da Juventude”. A proposta, que vai à promulgação pelo Congresso Nacional, modifica ainda o artigo 227 da Constituição, com o mesmo objetivo de incluir menção ao jovem. Pela proposta, esse artigo passa a ter a seguinte redação:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (‘PEC da Juventude’. Disponível em: <www.juventude.gov.br>. Acesso em: 8 jul. 2010)

Qualquer descumprimento dessas prerrogativas legais, omissão ou falhas na sua implementação revelaria o descumprimento de direitos fundamentais. Se em termos de intenções a doutrina de proteção integral se pauta por orientação positiva, amparada pela noção de direitos humanos de acordo com necessidades específicas de cada população, por outro lado, sua aplicação choca-se com a lógica de algumas ciências humanas, em particular a sociologia e a antropologia, quando esses saberes insistem que os conceitos devem decolar da dialética entre materialidades das condições de vida e de projeções, representações, condicionadas por produções sociais ou, como diria o poeta Fernando Pessoa, combinando “intenções e gestos”.

.....
 4 Aprovada por unanimidade nos dois turnos a PEC da Juventude tramita no Congresso desde 2003. A luta pela sua aprovação, no entanto, ganhou força com a realização da 1ª Conferência Nacional de Juventude, encerrada em abril de 2008. O encontro envolveu 400 mil jovens em todos os estados do país e elegeu a PEC da Juventude como símbolo da luta pela ampliação das políticas públicas de juventude. Nos últimos dias a campanha pela aprovação da PEC da Juventude foi intensificada e conquistou o apoio de parlamentares e artistas. Utilizando o site de microblog Twitter para eliminar as dificuldades da mobilização presencial, o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve), e outras entidades do movimento juvenil convidaram jovens de todo o país a falar com seus representantes no Senado e exigir a aprovação da proposta”, Catherine Fátima Alves “Vitória da Juventude”. Disponível em: <www.juventude.gov.br>, última modificação 8/7/2010, 17h51min.

Ao se delegar à instituição família, o dever de proteção haveria que discutir a que tipos de família se está fazendo referência, qual a sua classe social. Importa considerar que condições tem essa instituição para exercer tal responsabilidade. Considerando-se a complexidade cultural da sexualidade, seus múltiplos sentidos e interações, haveria que mais investigar, caso a caso, o capital cultural da instituição família para a mesma tutelar, ensinar, proteger sem controlar e castrar iniciações e aprendizagens pelos jovens.

O conceito de família que se trabalha na área do direito atualmente no Brasil tende a privilegiar cada vez mais o afeto e a proteção, e não necessariamente a consanguinidade e o parentesco, haja vista a legitimidade da figura da adoção, o que é de fato um avanço. Mas persiste explícita e implicitamente o princípio de hierarquia e de autoridade nas relações entre pais e filhos menores de 18 anos, que não responderiam, segundo a lei, por seus próprios atos.

Contudo a realidade brasileira vem indicando o aumento crescente da “emancipação” dos filhos ou envolvimento em atividades que não contam com a anuência dos pais, de caráter delitivo ou não.

São muitas as mudanças de abordagem também no campo da sociologia e da antropologia sobre a modelagem da família na sociedade e seu significado para seus membros. Não ao acaso os estudos feministas e sobre gênero se aproximam com cuidado da unidade família, insistindo em que há que adentrar nessa e discutir relações entre gerações e entre membros de diferentes posições quanto a sexo/gênero (BORGES; CASTRO, 2007).

A família como expressão da vida privada é lugar da intimidade, construção de sentidos e expressão de sentimentos, em que se exterioriza o sofrimento psíquico que a vida de todos nós põe e repõe. É percebida como nicho afetivo e de relações necessárias à socialização dos indivíduos, que assim desenvolvem o sentido de pertença a um campo relacional iniciador de relações excludentes na própria vida em sociedade.

Ao longo dos tempos percebem-se transformações nos modelos das famílias, geradas por fatores como, por exemplo, a inserção da mulher

no mercado de trabalho, dividindo com o homem o papel de provedora de bens e educadora dos filhos. Com isso, surgiram nas relações familiares inúmeros conflitos entre o modelo de autoridade patriarcal e os mais igualitários ou liberais, o que viria acentuando-se em várias sociedades contemporâneas (THERBORN, 2006).

A família nuclear em que os pais atuam por consenso e de forma harmônica, sem assimetria de poderes, é um modelo idealizado e reproduzido culturalmente, mas que está passando há longo tempo por questionamentos (ver, entre outros, SAFFIOTI, 2004; HEILBORN, 2004). Choca-se com processos de individuação, assertiva de direitos das mulheres, objetificação das relações entre pessoas via orientação por consumo, novas tecnologias e outros fatores que modificam as relações de trabalho, as relações sociais molares e moleculares e entre essas as relações familiares.

O que se observa não é exatamente o enfraquecimento da instituição familiar e sim o surgimento dos novos modelos familiares, que, mesmo que não sejam aceitos por todos saberes ou disciplinas como famílias, são reivindicados como tais pelos que as experimentam, o que comprova, como observa Roudinesco (2003), que nunca se falou tanto em morte da família, nem nunca essa instituição teve tanto prestígio, sendo objeto de desejo simbólico – o que não significa necessariamente de poder, quer nas relações de gênero ou entre gerações que coabitam.

A família é o primeiro local de socialização das crianças, onde se constrói a referência psicológica, afetiva, material e social. Porém, é também uma das instituições mais afetadas pelo ritmo da modernidade, pelas transformações do mundo do trabalho, da cultura, das relações sociais e de afirmação de identidade/individuação, bem como pelas mazelas da economia política – em particular no caso das classes médias e populares –, o que afeta os processos de parentalidade, por ambiguidades nas definições de papéis: ser adulto, ter autoridade, ser pai, ser mãe (SARTI, 1996).

No plano do saber de senso comum, a ideia de autoridade e controle dos pais é também referendada, sendo corriqueira a culpabilização da fa-

mília quando os adolescentes e jovens não se enquadram em parâmetros de “normalidade”, o que não necessariamente corresponde a práticas de vida, sendo comum no noticiário nacional casos de pais recorrendo à lei, à polícia, a correntes no sentido de proteger seus filhos de uma dependência de drogas ou perseguição pelo tráfico e pela própria polícia.

A importância do princípio da corresponsabilidade na garantia dos direitos de adolescentes e jovens

No âmbito legal da infância e juventude, a responsabilidade pelo desenvolvimento e pela garantia dos direitos fundamentais da criança e do adolescente está expressa no artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ao estabelecer como

... dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e Poder Público assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8069 de 13.7.1999. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L_8069htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L_8069.htm). Acesso em: 15 jun. 2010)

Trata-se da doutrina da proteção integral que, através do ECA, disciplina os princípios fundamentais das relações jurídicas que envolvam crianças e adolescentes no âmbito da família, da sociedade e do Estado, abraçada também pela Constituição Federal, no artigo 227, como já visto. Dos dispositivos mencionados, extrai-se o conceito de corresponsabilidade pelos jovens, ou seja, é dever de todos (família, comunidade, sociedade e poder público) assegurarem os direitos da criança, do adolescente e do jovem.

Contudo, quer ao nível do saber de senso comum, quer do saber constituído pelo acervo jurídico, considerando jurisprudências ou interpretações da lei, o que mais se verifica é a ideia consolidada acerca da responsabilização unicamente da família pelo “descaminho” dos jovens brasileiros. Como a família é a instituição que está em contato direto com o jovem,

costuma-se atribuir a ela a responsabilidade pela má-criação, pelo desvirtuamento, marginalização, drogadição e outras mazelas constatadas na realidade juvenil. Se um adolescente trafica drogas, a culpa é da família, que não o orientou corretamente. Mas como garantir que essas famílias acompanhem seus filhos de perto se o Estado não dá condições para que ela se sustente com o mínimo de dignidade? A responsabilidade deve recair também sobre a figura do Estado, que, pelo princípio da co-responsabilidade, tem papel fundamental na formação das crianças, dos adolescentes e dos jovens e deveria colaborar para a constituição de famílias que possam funcionar como redes de proteção social.

Segundo o Princípio da Prioridade Absoluta, inserido na Constituição Federal, a criança e o adolescente devem figurar entre as prioridades das autoridades públicas, apesar do mencionado princípio contrariar a realidade constatada no Brasil. De acordo com o parágrafo único do artigo 4º do ECA, a garantia de prioridade compreende: a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; e d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. Caso esses dispositivos sejam descumpridos, os órgãos incumbidos de zelar pela proteção dos direitos da criança e do adolescente (como o Ministério Público e a Defensoria Pública) devem escolher a via judicial como uma das alternativas para forçar o Estado a cumprir suas obrigações.

Na prática, o que ocorre não é bem isso, a atuação do Ministério Público e da Defensoria Pública não tem sido satisfatória, pois milhares de crianças e adolescentes continuam inseridos num contexto de carência de direitos básicos, tais como educação, lazer e saúde. As políticas públicas destinadas aos jovens ainda são insuficientes para dirimir esses problemas, e o Estado não vem sendo responsabilizado de forma devida. É notório que, somente através de uma responsabilização eficaz, a figura estatal irá cumprir o dever de garantir a prioridade dos direitos da criança e do adolescente.

Conclui-se que o princípio da co-responsabilidade deve ser implementado para que os direitos e garantias fundamentais das crianças, dos adolescentes e dos jovens brasileiros sejam preservados.

Mas se em dimensões de segurança social advoga-se a importância do lugar da família na proteção de crianças e adolescentes e o princípio da co-responsabilidade, por políticas públicas orientadas para o mínimo existencial já em se tratando de sexualidade relativiza-se tal tese. Sexualidade combina subjetividade, trajetórias de vida e cultura de forma complexa. É mais delicado e polêmico reivindicar a autoridade da família na proteção da população jovem, considerando inclusive que a sexualidade dos adultos ou da geração dos pais também não é modela. Os pais tendem a impor padrões que podem não necessariamente proteger, mas castrar processos de autonomia e de criatividade em termos de formatação de direitos próprios.

Os jovens em movimentos sociais, referindo-se a família

É importante em contexto de mudanças nos modelos de famílias e afirmação de vontades e autonomia por adolescentes e jovens saber o que os jovens pensam sobre a família e a sua importância em relação a seus direitos sexuais.

Nesta seção a referência é o estudo construído por técnicas quantitativas (cerca de 2.000 questionários) e qualitativas (realização de 30 grupos focais com jovens de diferentes tipos de organizações, que inclui a percepção que os jovens têm quanto à instituição familiar). Trata-se de um tipo singular de juventude, engajada em movimentos sociais, organizações de várias ordens, com interesses em políticas de juventude. A pesquisa foi realizada no ano de 2008 em Brasília na 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas para a Juventude (CASTRO; ABRAMOVAY, 2009).

A família é considerada a principal referência na vida dos jovens para a maioria dos participantes (63%), principalmente entre os de menos de 18 anos (cerca de 70%). Ao serem perguntados sobre “a instituição em que mais

confiam”, também a família se destaca no elenco apresentado. De fato, a tese de que a família é a instituição social mais importante é parte de um léxico de valores da cultura mediterrânea e ocidental, reproduzida em particular quando a referência são crianças, adolescentes e jovens. Note-se que, ao se perguntar *sobre* “a instituição em que menos confia”, a família aparece com menos de 1% de indicações.

Mas, como toda generalização é questionável, quando as práticas de relações sociais são investigadas, há várias referências e críticas em grupos focais com relação à família, inclusive registrando violências por força de alinhamento a normas culturais restritivas, como as discriminatórias contra grupos que não seguem o *script* heterossexual, além de indicações sobre violências sexuais.

É também lugar-comum na sociedade a ideia de que os “problemas” dos jovens estariam relacionados à perda de visibilidade social, de exercício de controle, de educação para valores pela família. No entanto, encontra-se entre os jovens e na literatura sobre essa população a discussão de que família pode vir a ser um empecilho à autonomia dos jovens, principalmente no plano da sexualidade, ainda que se reconheça seu lugar de amparo quanto à afetividade e a várias necessidades.

No caso seguinte transcrito, não somente a jovem ressalta a dificuldade de diálogo na família, como sua impossibilidade, por sua falta de poder, para apelar para o sistema legal, apesar de conhecê-lo e saber como fazer:

O meu receio é sempre esse, fala-se tanto sobre a liberdade, direitos sexuais reprodutivos, orientação sexual, mas dentro da minha casa eu não tenho um diálogo aberto com a minha mãe e o meu pai, sou sempre reprimida e eu falo “não, mas a gente tem direito, legalização do aborto e tal”. E minha mãe fala, “é bonito lá, mas aqui dentro eu não quero”. Então esse é meu medo, o meu receio. Eu falo, “não, eu tenho a Maria da Penha”, tenho isso, tenho aquilo, mas eu já fui agredida pelo meu namorado e não fiz nada [nem minha família] e aí é bem complicado. (CASTRO; ABRAMOVAY, 2009, p. 62)

São as jovens do Grupo Focal de Jovens Feministas e aqueles que integram o Grupo Focal de Jovens com Jovens de Movimentos LGBT (lésbicas,

gays, bissexuais, travestis, transgêneros e transexuais) que mais ressaltam os diversos tipos de violências vividas e sentidas, inclusive por parte das famílias.

As violências de distintas ordens “assujeitam” o outro, sem ser necessariamente explícitas, mas, nos depoimentos, chama a atenção também a violência física, desde bater para que se mude de orientação sexual, até casos de violências sexuais.

Os jovens ligados ao movimento LGBT analisam vivências e dificuldades de circular em uma sociedade preconceituosa e homofóbica como a brasileira. A sexualidade é discutida através de uma série de valores, crenças e vivências, muitas vezes baseados na consideração de que alguns são superiores e outros inferiores, principalmente de um ponto de vista religioso e moral. As/os jovens que pertencem ao movimento LGBT referem-se a vários tipos de violências homofóbicas na esfera doméstica, na escola e na sociedade em geral, inclusive abusos sexuais sem que tivessem contado com uma proteção familiar ou legal:

Essa juventude hoje sofre, principalmente a juventude LGBT, que são os gays, as lésbicas, os travestis, os bi, os transgêneros. Sofrem a partir do momento que dentro de casa, na família, quando começam a ter sua orientação sexual definida. Quando um homem ou um gay começa a se travestir de mulher então, a mãe, os pais ficam sempre numa preocupação por influência da sociedade. (...) isso é uma coisa nova para alguns pais. Não se pode às vezes culpar os pais, mas geralmente o jovem é posto fora de casa. Muitas vezes é violentado às vezes por um tio, por um primo, perde a sua identificação de ser homossexual (...) (CASTRO; ABRAMOVAY, 2009, p. 85)

De fato, apesar de a família ser considerada a principal referência para os jovens, os grupos LGBT relatam muitas experiências negativas, conflitos e problemas com as suas famílias, em especial jovens lésbicas.

O processo de construção da autonomia para o exercício da orientação sexual passaria não necessariamente por negar a família, afastando-se do seu convívio. Insiste-se que os significados da família para adolescentes e jovens são ambivalentes, estruturando-se por afetos, mesmo que mesclados a violências e por proteções contra hostilidades sociais da esfera pública. Mas

o que fica patente por alguns depoimentos é a importância dos jovens não dependerem economicamente de seus pais e não serem tutelados por esses no plano da sexualidade, o que para muitos vai contra seu direito humano à privacidade.

Notas considerando cautela sobre saberes relacionados a direitos sexuais de adolescentes e jovens

Reiteramos a linha já defendida em outros artigos, como o elaborado para a Associação Brasileira de Magistrados e Promotores em 2008 (CASTRO; RIBEIRO; BUSSON, 2010) sobre o cuidado de pensar sexualidade, adolescências e juventudes na cultura e na história, considerando que são distintas as formas como crianças, adolescentes e jovens são codificados em saberes e instituições várias quanto à sexualidade, mesmo quando prevalece a intenção da proteção. O que em alguns casos camufla reproduções de estereótipos e preconceitos em nome de uma normalidade sexual imposta. Se não se qualifica que tipo de proteção, essa se choca com buscas por individualização, formas de aprender e viver a sexualidade.

Insiste-se na propriedade do conhecimento de cunho reflexivo-compreensivo que pede a colaboração interdisciplinar na análise e ingerência de dimensões que afetam o humano e, portanto, decolam de relações sociais, materialidades vividas e construções culturais (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2002; MELUCCI, 2005, entre outros).

A sugestão em termos de normativa jurídica e avaliações sociais é que há que se cuidar de parâmetros rígidos, se estiverem em jogo vontades de adolescentes e jovens e combinar certa flexibilidade de julgamentos, o que, havendo insistência, pede colaboração interdisciplinar. A rigidez na defesa de “direitos” construídos por outros pode ocultar violências, imposições e abusos de poder.

Concorda-se com a tônica da lei de evitar e punir violências que vão contra os direitos sexuais e reprodutivos de adolescentes, mas há que tomar

cuidados para não castrar experiências, riscos próprios de um processo formativo mais criativo.

Outra epistemologia sobre saberes que versam sobre direitos humanos e, em particular, sobre direitos sexuais e reprodutivos de adolescentes e jovens evitaria os extremos de conhecimentos no absoluto, sem referências materiais a diversidades de situações, desigualdades sociais e trajetórias subjetivadas. Claro que sem cair no extremo da relatividade cultural que, em nome da diversidade, pulveriza princípios, diluindo a ética de convivência nas relações. Ética que sugere que há que discutir sexualidade de forma relacionada a gênero, ou seja o reconhecimento do parceiro como sujeito de desejo, um outro, uma outra.

O reconhecimento de direitos à diferença e reparação em relação a desigualdades estaria na base dos movimentos sociais pró-direitos sexuais e reprodutivos. Contudo, alguns impasses se dão entre o saber jurídico e aqueles que ressaltam a força de outras esferas da cultura, como pela realização de classe, gênero e geração na contemporaneidade brasileira, e, mais particularmente, o lugar dos adolescentes e de juventudes de diversas orientações sexuais.

Não ao acaso são principalmente os e as jovens do movimento social LGBT que mais são críticos ao lugar da família para o exercício de sua sexualidade, autonomia e o direito de viver uma vida sem preconceitos.

O direito brasileiro tende ao protecionismo da criança e do adolescente e à punibilidade do “adulto” e a delegar à família uma autoridade por proteção dos direitos sexuais e reprodutivos dessa população, quando ela não está preparada sequer para lidar com sua sexualidade e tende a se orientar por estereótipos, estigmas e preconceitos na codificação de tipos de sexualidade legítimos, o que pode vir a ferir o processo de construção de autonomia. Processo que, claro, envolve riscos e até violências, a serem normatizadas, evitadas. Mas há que cuidar para não produzir outras violências contra direitos como privacidade e autonomia, em especial contra adolescentes e jovens que transgridem os parâmetros do que a família impõe como sexualidade normal.

Defende-se que se deve pensar o jovem e o adolescente tanto como sujeito de direitos como de vontades, e compreender que são sujeitos de desejo, o que não significa orientação por voluntarismo, mas compreender que tais desejos e vontades decolam de condicionamentos e materialidades vividas, assim como podem vir a ser expressões de formas de ser ou de querer ser que não necessariamente têm em instituições como a família e a escola compreensão e lugar para diálogos próximos aos códigos das adolescências e juventudes.

Adolescentes e jovens, por outro lado, estão inseridos em uma cultura globalizada e informatizada, o que os tornam mais “antenados” com o que ocorre ao seu redor e mais sujeitos a outras fontes de formação que não as de socialização primária. Por outro lado, há que se considerar o sistema de gênero que vulnerabiliza as mulheres jovens e aqueles e aquelas que não se enquadram em modelos de heteronormatividade, ou no ideal da família e da escola, por exemplo, e que também tendem a não contar com o amparo e a proteção de tais instituições, sendo arriscado que o Estado e a sociedade deleguem às famílias a tutela do desejo dos jovens, a ordenação da vida desses adolescentes e jovens que possivelmente serão tratados como não sujeitos.

O direito ao desenvolvimento sexual da criança e do adolescente é um tema que deve ser encarado através de um novo prisma, sem deixar de lado a proteção que estes jovens merecem e têm como garantia por serem ainda vulnerabilizados para a prática de alguns atos da vida civil, mas é preciso que tabus sejam quebrados e a diversidade de situações vividas levadas em considerações quando se interpretam doutrinas de forma totalizante, com codificações rígidas sobre o certo e o errado.

É evidente que o perfil do jovem do século XXI mudou, ele e ela estão mais engajados, as crianças aprendem as coisas muito mais cedo e, portanto, há que proteger mais, sem idealizar imagens de pureza e inocência, e sim relativizá-las, tendo a história trajetórias como parâmetros de avaliação. Não há critérios absolutos ou baseados em idades cronológicas para a identificação de adultice ou de maturidade.

É de suma importância que os julgamentos de casos que envolvam direitos sexuais de adolescentes sejam embasados na flexibilização da figura do(a) adolescente, em que se faça uma minuciosa análise de fatores comportamentais, sociopsíquicos, que constituem a realidade do(a) jovem em questão. Cada caso deve ser examinado de acordo com trajetórias, desprovido de preconceitos e pré-julgamentos considerando, sim, contextos sociais. Mais do que crianças, adolescentes e jovens vulneráveis, há situações sociais, relações em vários ambientes, como na família e na escola que os vulnerabilizam, e é em relação a tais processos e contra violências que os adolescentes e jovens necessitam, pedem proteção e/ou apoio, para poderem alçar voos próprios.

Anexo

Tabela 1
Distribuição da população jovem (15 a 29 anos) segundo indicação se os jovens hoje estão melhor ou pior comparados com seus pais, segundo algumas dimensões, Brasil - 2004.

<i>Possibilidade de estudar:</i>		
Melhor	37.779.681	79,0 %
Pior	8.891.802	18,6 %
<i>Possibilidade de trabalhar:</i>		
Melhor	19.445.952	40,7 %
Pior	26.422.643	55,2 %
<i>Possibilidade de diversão:</i>		
Melhor	33.221.434	69,5 %
Pior	12.824.034	26,8 %
<i>Condições quanto a segurança:</i>		
Melhor	12.001.334	25,1 %
Pior	33.953.186	71,1 %
<i>Quanto à participação na vida política:</i>		
Melhor	26.383.131	55,2 %
Pior	17.210.664	36,0 %
<i>Quanto à liberdade sexual:</i>		
Melhor	34.429.447	72,0 %
Pior	11.539.385	24,1 %

Fonte: Tabela elaborada a partir de dados da Pesquisa "Juventude, juventudes: o que une e o que separa". Unesco/Ibope (coordenação Miriam Abramovay e Mary Castro, 2006)

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary (Org.). *Juventude, juventudes, o que une e o que separa*. Brasília: Unesco; Ibope, 2006.
- ALVES, Catherine Fátima. Vitória da juventude. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br>>. Acesso em: 8 jul 2010.
- BORGES, Ângela; CASTRO, Mary Garcia (Org.). *Família, gênero e gerações: desafios para as políticas sociais*. São Paulo: Paulinas, 2007.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. *Ofício de sociólogo*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOZON, Michel. A nova normatividade das condutas sexuais ou a dificuldade de dar coerência às experiências íntimas. In: HEILBORN, Maria Luiza (Org.). *O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros*. São Paulo: Garamond, 2006. p. 119-150.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1998.
- BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: Lei nº 8.069/2000. Fortaleza: CEDCA, 2000.
- CASTRO, Lucia Rabello de (Org.). *Subjetividade e cidadania: um estudo com crianças e jovens em três cidades brasileiras*. Rio de Janeiro: Faperj; 7 Letras, 2001.
- CASTRO, Mary Garcia; RIBEIRO, Ingrid; BUSSON, Shayana. Norma e cultura: diversificação das infâncias e adolescências na sociedade brasileira contemporânea. Debates sobre direitos sexuais e reprodutivos. In: ABMP. *Congresso da ABMP 2008*. São Paulo: Associação Brasileira de Magistrados e Promotores, 2010.
- CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Loreta Bernadete da. *Juventudes e sexualidade*. Brasília: Unesco, 2004.
- CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. *Quebrando mitos*. Juventude, participação e políticas: perfil, percepções e recomendações dos participantes da 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas para a Juventude. Brasília: Conselho Nacional de Juventude, 2009.
- COMITÊ SOBRE ADOLESCÊNCIA DO GRUPO PARA O ADIANTAMENTO DA PSIQUIATRIA (EUA). 4. ed. *Dinâmica da adolescência: aspectos biológicos, culturais e psicológicos*. São Paulo: Cultrix, 1994.
- FLEIG, Mario. *O pedófilo: vítima de seu desejo e perversão: entrevista especial com Mario Fleig 5/4/2010*. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/index.php?option=com_noticias&Itemid=18&task=detalhe&id=31773>. Acesso em: 27 abr. 2010.
- FLEIG, Mario *O desejo perverso*. Porto Alegre: CMC, 2008.
- GOMES, Roseane dos Santos. *Evolução do Direito de Família e a mudança de paradigma das entidades familiares*. Disponível em: <http://www.viajus.com.br/viajus.php?pagina=artigos&id=1006>. Acesso em: 25 fev. 2010.
- HEILBORN, Maria Luiza; AQUINO, Estela M. L.; BOZON, Michel; KNAUTH, Daniela Riva (Org.). *O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros*. São Paulo: Garamond, 2006.
- HEILBORN, Maria Luiza. *Família e sexualidade*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.
- KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 89-114.
- MELUCCI, Alberto. *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- ROUDINESCO, Elisabeth. *A família em desordem*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- SAFFIOTI, Heleith. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
- SARTI, Cynthia. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. Campinas: Autores Associados, 1996.

SOARES, Josué Ebenézer de Sousa. A família e a crise de autoridade. Disponível em: <<http://www.webarquivos.com/articles/810/1/Familia-6---A-Familia-E-A-Crise-De-Autoridade/pagina1.html>> Acesso em: 20 fev. 2010.

THERBORN, Goran. *Sexo e poder: a família no mundo 1900-2000*. São Paulo: Contexto, 2006.

TRINDADE, Ellika; BRUNS, Maria Alves de Toledo. *Sexualidade de jovens em tempos de Aids*. Campinas: Átomo, 2003.

Discussões de gênero e sexualidade no meio escolar e o lugar da jovem mulher no ensino médio

Wivian Weller

Iraci Pereira da Silva

Nivaldo Moreira Carvalho

A escola tem uma tarefa bastante importante e difícil. Ela precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade “normal” e, de outro, simultaneamente contê-la. (LOURO, 2001, p. 26)

Questões de gênero, raça e sexualidade ainda representam um foco de análise pouco explorado no âmbito dos estudos sobre juventude e escola (cf. CARVALHO; SOUZA; OLIVEIRA, 2009). Nos estudos que buscam estabelecer uma relação entre educação, gênero e juventude, observa-se que a inclusão da categoria “gênero” ocorre principalmente em pesquisas empíricas com jovens do sexo feminino, cuja “invisibilidade” nas ciências sociais e na educação era recorrente até meados dos anos 1990 (cf. WELLER, 2005). Nos estudos que empregam as categorias gênero, raça e educação observa-se que o foco está voltado, sobretudo, para o acesso e a permanência de jovens negros na universidade. Esse eixo de pesquisa pode ser visto como um desdobramento das políticas de ações afirmativas, especialmente a de cotas para estudantes negros e estudantes oriundos de escolas públicas nas universidades federais e estaduais, que não estão destinadas exclusivamente ao público jovem, mas que contem-

plam principalmente estudantes egressos do ensino médio que se encontram na faixa etária entre 17 e 24 anos.

Pesquisas sobre juventudes empregando as categorias gênero e sexualidade começaram a surgir a partir da segunda metade dos anos 2000. Nesse grupo destacam-se, por um lado, os estudos sobre gravidez na adolescência – um dos principais temas no campo dos estudos sobre juventudes e sexualidade no contexto brasileiro – e, por outro, os estudos sobre jovens gays, educação sexual e homofobia na escola que vêm sendo realizados em programas de pós-graduação de diferentes regiões do país (cf. WELLER, 2008). No entanto, o eixo juventude, gênero, sexualidade e educação carece de maiores investimentos, com novas pesquisas articuladas a partir de um recorte empírico e referencial teórico que possibilitem uma compreensão mais ampla das relações de gênero na escola, de problemas como a gravidez na adolescência, a construção das identidades sexuais e a intolerância juvenil frente à homossexualidade.

No presente artigo trataremos algumas reflexões a partir de dados coletados na pesquisa “Juventude, gênero e educação”¹ e em três pesquisas de mestrado defendidas por integrantes do Geraju² no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade de Brasília sobre discussões de gênero no meio escolar.

O primeiro estudo, desenvolvido por Dirce Margareth Grösz (2008),³ se deteve a analisar as representações de gênero no cotidiano de professores/as que participaram no ano de 2007 da experiência piloto do

1 Trata-se de uma pesquisa realizada em 2005 e 2006 que contou com recursos do Programa de Iniciação Científica do CNPq (concessão de bolsas) e do Edital Funpe/UnB.

2 O Geraju é um grupo de estudos e pesquisas em Educação e políticas públicas: gênero, raça/etnia e juventude coordenado pelas professoras Wivian Weller e Denise Botelho da Faculdade de Educação da UnB. Para mais informações, acesse: <www.fe.unb.br/geraju>.

3 Alguns meses após a defesa de dissertação de mestrado, Dirce Margarete Grösz faleceu, em 22 de julho de 2008, deixando saudades, mas também nos inspirando a seguir trabalhando. Na epígrafe de sua dissertação deixou-nos a seguinte mensagem: “Pelo amor que ultrapassa o tempo e com ele invade a eternidade. Pela aprendizagem de uma sensibilidade que me impulsiona a amar de muitos jeitos e formas, mulheres e homens que se encontram na fronteira, sempre de partida para qualquer lugar em busca de múltiplos desejos e prazeres.” (in memoriam)

curso “Gênero e diversidade na escola”.⁴ Durante a pesquisa de campo, a autora realizou grupos de discussão⁵ com profissionais de distintas áreas do conhecimento com o objetivo de compreender, entre outros aspectos, como são percebidas as assimetrias de gênero ou situações de discriminação no âmbito da escola e como a temática de gênero e sexualidade é trabalhada no cotidiano das práticas pedagógicas da escola. A relevância de estudos e pesquisas sobre esse tema assim como a utilização dos grupos de discussão que durante o processo de pesquisa envolve os/as professores/as em um processo de reflexão sobre suas práticas justifica-se, entre outros, pelos seguintes argumentos:

Os professores precisam estar cientes de como suas práticas constroem possibilidade e espaços para a produção de identidade de jovens em contextos escolares e, nesse contexto, de como sua própria prática constrói identidade em relação ao sexual [...] Se estamos preocupados com as culturas e identidades de jovens, temos que tratá-los como sujeitos e não objetos. (EPSTEIN; JOHNSON, 2009, p. 91)

O ensino médio representa uma fase de formação não apenas intelectual-cognitiva, mas também de preparação para a vida adulta, um momento de construção de identidades e de pertencimentos a coletivos distintos. É uma fase de ruptura, de re-construção. Os/as jovens, nesse período, não estão apenas aprendendo matemática, geografia, física, entre outras disciplinas. Não é apenas um saber externo, objetivo, sistemático, que importa nesse momento. É também um período de constituição de um saber sobre si, de busca de significados do ser homem ou ser mulher, de construção da identidade sexual. Pesquisas sobre alunos/as do ensino médio devem, portanto, abranger não somente aspectos relativos aos conteúdos considerados necessários para a formação geral ou para a preparação de suas futuras esco-

4 O curso foi realizado pelo governo federal em com a parceria da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), Ministério da Educação (MEC), Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (Seppir), Conselho Britânico e Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos. Para mais detalhes, ver Pereira e Rohden (2007). Disponível em: <http://www.sepm.gov.br/publicacoes/publ_genero_diversidade>.

5 Para mais informações sobre os grupos de discussão, cf. Weller (2006).

lhas profissionais. É preciso desenvolver uma escuta atenta e observação cuidadosa de questões identitárias que refletem sobre a vida desses estudantes e que certamente terão impacto em suas decisões futuras, tanto na trajetória pessoal como profissional. De acordo com Epstein e Johnson,

esse modelo de conhecimento como interpretação e compreensão que tenta atravessar grandes diferenças sociais tem que abrir seu caminho em uma cultura em que os jovens caracteristicamente não são ouvidos e são tratados como fontes de problemas e perigos, como vítimas ou ameaças, como portadores/as de patologias de diferentes tipos. (EPSTEIN; JOHNSON, 2009, p. 91)

Nesse sentido, Iraci Pereira da Silva (2006 e 2010) conduziu grupos de discussão com jovens do ensino médio em duas escolas públicas no Distrito Federal (nas regiões de Planaltina e Taguatinga), e Nivaldo Moreira Carvalho (2010) realizou sua pesquisa com jovens do terceiro ano do ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (Campus Guanambi) dos cursos Agropecuária e Agroindústria. Buscou-se analisar nesses trabalhos, entre outros aspectos, as formas como se constituem as relações cotidianas entre jovens do sexo feminino e masculino no âmbito da escola, as distinções estabelecidas por professores/as em relação aos/as alunos/as assim como as percepções dos/as jovens estudantes sobre os papéis atribuídos aos homens e às mulheres na sociedade.

O lugar da jovem mulher na escola: vigilância e tratamento diferenciado por parte dos/as professores/as

No contexto da pesquisa realizada por Grösz (2008), alguns professores/as declararam existir formas de tratamento diferenciado por parte da direção, da coordenação pedagógica e dos/as próprios professores/as ao se dirigirem aos alunos/as. Entre outros aspectos, existe uma espécie de cobrança ou ainda uma vigilância diferenciada para as alunas e alunos, pautada em estereótipos e conceitos sobre formas de comportamento predeterminados para as pessoas segundo o sexo. Destacaremos a seguir alguns tipos de vigilância identificados nas falas de professores/as e de alunos/as do ensino médio.

a) Vigilância para que não as meninas não virem “largadonas” e “machonas”

Durante os grupos de discussão realizados com professores e professoras, Grösz (2008) observa que existe entre eles/as a clareza de que o *modus operandi* de suas práticas profissionais e do agir cotidiano no âmbito da escola está permeado por “concepções predeterminadas para comportamentos e vestimentas diferenciadas para o masculino e feminino e que existe um padrão na sociedade considerado ideal, correto. Quem ousar desviar-se desse padrão é considerado estranho, diferente e anormal”.

Ao mesmo tempo que os/as professores/as apresentam a consciência de que estão permeados/as por estes “conceitos padrões” de significados e que fazem uma crítica de que são portadores/as da reprodução, eles/as reafirmam que, na verdade, esse padrão estabelecido na sociedade sobre feminino e masculino é o que deve prevalecer. Quando o comportamento da menina não obedece à ordem estabelecida para comportamentos “dignos” de mulher, ela é considerada lésbica, “machona”, compreendendo o comportamento da mulher lésbica como masculinizado, como se ela deixasse de ser feminina (p. 69-70). Vejamos um exemplo⁶ (Grupo Andiroba; passagem: práticas pedagógicas):⁷

Cf: E às vezes eu também vejo assim que existe uma certa diferença às vezes até na maneira como um diretor vai tratar uma diretora uma coordenação até um professor que fala aí mas isso aí é coisa de menino olha aí que coisa feia

6 Utilizamos um sistema de transcrição – denominado TiQ *Talk in Qualitative Research* que busca destacar a entonação do discurso assim como pausas e outros elementos da fala. O modelo foi desenvolvido e utilizado em pesquisas coordenadas por Ralf Bohnsack da Universidade Livre de Berlim, guardando algumas semelhanças com sistemas de transcrição adotados na Análise da Conversação (cf. WELLER, 2006). O leitor deverá observar que a pontuação nas citações de entrevistas não segue as normas gramaticais, mas a entonação da voz. Somente as falas que iniciam após a conclusão de uma pergunta ou comentário dos interlocutores iniciam com letra maiúscula. Os códigos de transcrição utilizados encontram-se no final deste artigo.

7 Este grupo de discussão (GD) foi realizado em maio de 2006 e contou com a participação de três professores/as: Am (masculino), 43 anos e professor de matemática há 12 anos, Bf (feminino), 34 anos e professora de educação artística há 9 anos, Cf (feminino), 37 anos e professora de história há 12 anos. Optamos por não indicar o local/cidade em que foi realizado o GD para garantir o anonimato dos/as professores/as que participaram da experiência piloto do curso Gênero e Diversidade na Escola. Para informações sobre o trabalho de campo, ver: Grösz (2008, p. 37-47).

você tem que se comportar como uma moça você né [...] uma moça bonita e tal e (ficam com aqueles tipos de comportamento) então as falas da gente muita ve – muitas vezes também a gente (...) a gente existe um tratamento diferente quando você vai falar com meninos você fala de um jeito e quando vai se falar com as meninas sempre tá colocando

Y: Hum

Cf: o exemplo ó meninas tem que ser comportadas (menina é isso) sempre na escola tem isso

Am: Até o jeito de sentar às vezes você fala: Ó isso é jeito de sentar menina?

?f: É na roupa que (é cobrado)

Am: O menino senta lá escancarado a menina não pode sentar com as perna aberta por que

Y: Hum

Am: tudo bem se ela tiver saia tudo mais mas e se ela tiver de calça comprida

Y: Hum

Am: aí: pô isso é jeito de sentar? A mãe faz isso com a filha: isso é modo de sentar menina?

Y: Hum

Am: quer dizer que ela não pode sentar à vontade

?f: Porque porque a sociedade cobra isso

Am: Exatamente

?f: Isso é

Am: Porque se se a menina sentar tudo largadona é machona

?: ☺(.)☺

Am: Ééé isso aí é machão isso aí eu tô fora...

Chama-nos a atenção o fato de que os/as professores/as, ao serem convidados a refletir sobre as práticas discriminatórias na escola, destacam primeiramente os superiores na hierarquia, ou seja, a direção e a coordenação como responsáveis pelo tipo de juízos de valor disseminados na escola, para, em seguida, argumentar que “até um professor” estabelece normas de

comportamento diferenciadas para meninas e meninos.⁸ A manutenção e disseminação desse modelo de vigilância partilhado pelo conjunto dos/as professores é justificado com o argumento de que também “a mãe faz isso com a filha”, e, nessa lógica, a escola apenas corrobora com o modelo de socialização partilhado pelos responsáveis diretos pela educação daqueles que perante a lei ainda não podem fazer suas próprias escolhas. Argumenta-se ainda que é “a sociedade” quem cobra esse tipo de vigilância exercida por pais/mães e professores/as. Dessa forma, desloca-se a responsabilidade pelo modelo de vigilância instituído para um ente “abstrato” que nos obriga a atuar dessa forma.

É interessante observar a eficácia desse modelo de vigilância na medida em que algumas alunas do ensino médio se encarregam de reproduzir os discursos elaborados pelas gerações mais velhas. No caso a seguir, a preocupação não recai sobre o medo de que as estudantes possam virar “machonas”, mas sobre o tipo de vestimenta adotado por algumas jovens da escola que – na opinião das entrevistadas – remete a um modelo ou julgamento moral, que ao mesmo tempo que é definido como “vulgar” também é interpretado como um tipo de exposição do corpo feminino que “todo homem gosta” (Grupo Feminino, 3º ano vespertino, Taguatinga-DF):⁹

Ef: Tem menina tudo que vem com blusinha aqui aquelas marquinha na cintura, short tudo apertado e quer que imponha respeito

Df: Elas os meninos mexe mesmo e se elas derem bola os meninos chama de puta, piranha mesmo aí (...) elas ficam reclamando e elas não em direito nenhum de reclamar não

Y: Por quê?

Bf: São pessoas vulgares assim, pra mim pessoa vulgar não tem direito algum

Cf: de reclamar.

.....
8 Veja também análises relativas a esse fragmento realizadas por Grösz (2008, p. 68-70).

9 Esse grupo de discussão (GD) foi realizado em março de 2009 e contou com a participação de cinco jovens: Af 17 anos, Bf 17 anos, Cf 16 anos, Df 17 anos e Ef 16 anos. Para informações sobre o grupo, ver: Silva (2010, p. 90-92).

Ef: É que nem dizem se você quer respeito você tem que se dá o respeito

Y: Se ela colocar uma roupa que ela gosta ela não dá o respeito?

Ef: Olha o ambiente que ela tá

Df: Na escola (...) na escola é uniforme, é calça jeans. Sendo que você vem pra escola com uma roupinha curtinha toda insinuante você não vai querer que os meninos mexam com você?

Ef: Ainda acha ruim Como é que não vão mexer com você se tá trajada como todo homem gosta, né? Com uma blusinha curtinha aquela menina que vem bem bronzeada com aquelas marquinha short apertado com a calcinha, **nos-sa** não sei nem onde é que vai

As jovens partilham da concepção de que a vigilância do corpo passa a ser de responsabilidade das mulheres e que o respeito a que tem direito passará a ser medido ou julgado pelas roupas que vestem. Em um outro momento do grupo de discussão, algumas das participantes remetem essa responsabilidade também aos professores e equipe dirigente, alegando que o não uso do uniforme é um problema que deve ser resolvido pela escola. Na visão das jovens, a escola como instituição de ensino deve auxiliar na compreensão dos cuidados necessários para com o corpo.

b) Vigilância e confinamento das jovens como estratégia de não enfrentamento de valores morais e machistas

Outro tipo de vigilância identificado na pesquisa realizada por Carvalho (2010, p. 55-61) diz respeito ao fantasma em torno da sexualidade que passou a ser um problema para a escola na qual foi feito o estudo. Trata-se de uma escola agrotécnica federal (atualmente Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IF), localizada a cerca de 15 km do centro da cidade de Guanambi-BA, na qual parte dos alunos provenientes de outras localidades residem nos alojamentos oferecidos pela instituição. No ano de 2006 foi criado um alojamento para as estudantes do sexo feminino que, apesar de representar um avanço no sentido de que muitas jovens da região receberam a oportunidade de continuar seus estudos em nível médio aliado à formação profissional, foi implementado de forma a não perturbar a

ordem existente e assim como os espaços até então ocupados somente por jovens do sexo masculino, como observado a seguir (Grupo Esperança, 3º ano Agropecuária, Guanambi-BA):¹⁰

Bf: Agora uma coisa também que a escola pode melhorar se:: os administradores quiserem sei lá eu num sei eu acho se já tem na questão de de ☺(2)☺ internato feminino é isso gente porque duas casinha pra porque o número de meninas tá aumentando todo mundo tá percebendo que cabou aquele negócio de antes que homem só era maioria; ainda é maioria mais o número de mulher o número de meninas tá crescendo bastante aqui tá vindo pra cá então acho que nós as meninas as meninas [...] elas merecem eh também mais oportunidade de morar na escola [...] então tem que aumentar o número de vagas no internato tem que fazer outras outros prédios outras eh ampliar o internato feminino pra dá mais oportunidade pras outras meninas

Cf: Outra coisa porque que os meninos podem estudar aqui à noite e a gente não pode? É com medo de algum casal se encontrar aumento o número de segurança aqui na escola

Ef: ☺(2)☺

Ff: Ou então faz um local lá pra gente estudar lá; pronto (1) a gente não precisa vim pra cá muitas vezes a gente já pediu as salas da=da=da agroindústria pra gente estudar lá a gente pegava autorização estudava e depois devolvia a chave; em vez disso porque que não deixam uma sala específica pra gente estudar lá uma menina responsável pela sala ou coisa do tipo eu acho que tinha como implantar sim tem o local pra implantar e sinceramente a escola precisa pensar nisso

Como relatado, a escola parece ainda não reconhecer que “[a]cabou aquele negócio de antes que homem só era maioria”, ou seja, que, a partir da criação do internato feminino – mesmo que elas ainda representem uma minoria –, o interior da escola precisa ser pensado para ambos os sexos. No entanto, ao invés de uma redefinição dos espaços escolares e do acompanhamento pedagógico dos/as estudantes nos horários em que não se encontram em sala de aula, a forma encontrada até o momento consiste no impedimento das jovens de frequentarem determinados espaços no

10 Este grupo de discussão (GD) foi realizado em novembro de 2008 e contou com a participação de seis jovens: Af 18 anos, Bf 20 anos, Cf 19 anos, Df 19 anos, Ef 18 anos e Ff 16 anos. Para informações sobre o grupo, ver: Carvalho (2010, p. 48-49).

horário noturno. Ainda que as jovens apresentem soluções como “pegar autorização” (o que pode ser entendido como obter autorização dos pais ou responsáveis) e “aumentar o número de seguranças”, já que este último argumento parece constituir o problema ou pelo menos a justificativa para o impedimento da circulação feminina nos locais ocupados pelos jovens do sexo masculino no horário noturno, suas reivindicações permanecem sem ouvidos. Nesse sentido, o grupo de discussão tornou-se um momento de desabafo para as jovens:

Bf: E eu não sei por que que os homens podem ficar até mais de meia noite aqui na escola e mulher o guarda já tá seis e meia vambora=vambora quer dizer que homem pode

Df: Por que que os homens não vão pra o internato e as mulheres não ficam?

Ff: Por que que os homens não sobem sete e meia lá pra cima e meninas não ficam aqui na hora da escola?

Bf: É por que o número de homens aqui é maior; vai ver é isso não é? Então eles tão eh a prior- prioridade é pra homens e a culpa fica como se fosse só da mulher; a mulher tem que descer sete e meia porque aqui tem homens e eles vão se encontrar e vão querer namorar.

As jovens se mostram indignadas com a situação, sobretudo porque não partilham das justificativas subentendidas nos procedimentos adotados pela instituição: “É porque o número de homens aqui é maior”; “prioridade é pra homens e a culpa fica como se fosse só da mulher”. Nesse sentido, a indignação das jovens se dá não só pelo fato de existir um tratamento desigual por parte do corpo docente e administrativo da escola, mas por serem culpabilizadas pelo “desejo” dos homens quererem se encontrar e namorar caso estiverem circulando livremente pelos espaços físicos da escola em horários contrários às aulas.

A restrição imposta às jovens, principalmente às internas, é vista como absurda. O fato de não poderem fazer uma ligação depois de sete e meia da noite demonstra que não há uma proposta de negociação por parte da administração. Fica claro que a decisão de que elas não podem sair do

internato durante a noite é radical, não sendo permitida nenhuma exceção. Por outro lado, a indignação se agrava ainda mais porque elas sabem que a mesma regra não se aplica ao sexo oposto:

Ff: Eu acho assim a gente=a gente estuda o dia inteiro a gente fica nesta escola confinado o dia inteiro e quando dá vontade de ir num orelhão a gente tem que olhar pra hora para saber se a gente pode ir ou não? Sinceramente eu acho

Cf: E se a pessoa que você for comunicar só pode te atender oito horas?

Ff: Oito horas sinceramente sinceramente isso é uma:: questão que tem que ser olhada tem que parar pra saber o que deve fazer se é pra colocar um orelhão lá

Bf: Tem que colocar um ramal alguma coisa

Ff: Ou se é para liberar pra gente alguma coisa do tipo porque é:: um absurdo

Cf: A verdade é essa homem pode quase tudo nessa escola mulher quase nada

Os papéis atribuídos às mulheres na instituição estão associados ao modelo socializador que evidencia a fragilidade feminina e fortalece a superioridade masculina. As regras impostas às jovens diferenciando a condição de alunos e alunas na escola acabam por desenhar dois mundos discrepantes dentro de um mesmo ambiente. Por um lado, o universo masculino, onde se pode tudo, como colocado por uma das jovens: “a verdade é essa homem pode quase tudo nessa escola mulher quase nada”. Por outro, o ínfimo universo feminino, que se resume a simplesmente estudar o dia inteiro, ou seja, ficar “confinado o dia inteiro” e, durante a noite, presas no internato.

A dificuldade dos/as professores/as em discutir a sexualidade foi identificada no estudo realizado por Grösz (2008) e também pode ser observada entre o corpo docente e administrativo da escola pesquisada por Carvalho (2010).¹¹ Regras implícitas como o “toque de recolher” ao cair da noite para as jovens mulheres parecem haver sido instituídas como uma forma de lidar com o “fantasma da sexualidade”. O incômodo sentido pelos jovens internos do sexo masculino

.....
11 Dificuldades semelhantes também foram observadas pela equipe do Geraju, que durante o ano de 2009 ministrou o curso Gênero e Diversidade na Escola para professores/as do Distrito Federal. Para detalhes sobre o curso e equipe, ver: <www.fe.unb.br/geraju>.

com relação ao tema,¹² a indignação das estudantes do internato, o silêncio dos administradores (dentre os quais também estão as mulheres professoras, secretárias e faxineiras), e, especialmente, a tranquilidade das famílias descansam na dupla legalidade e valor moral implicados nessa questão que envolve apenas a sexualidade que pode gerar uma criança, já que a homossexualidade masculina e feminina poderiam acontecer sem empecilhos em ambos alojamentos. Em outras palavras: o que precisa permanecer sob controle e por isso em permanente vigilância é a possibilidade de reprodução biológica que tornaria visível a existência de práticas afetivo-sexuais no âmbito da escola. Em se tratando de jovens que ainda não atingiram a maioria legal e que estão sob a proteção da escola, opta-se por uma estratégia de confinamento e controle do que se constitui como ameaça, ou seja, as jovens mulheres.¹³

c) A vigilância voltada para a manutenção do corpo supostamente frágil: uma “porcelana que não pode quebrar”

Um terceiro tipo de vigilância identificado em nossas pesquisas e também relacionado à tentativa de coibir a participação feminina nas profissões “tradicionalmente” masculinas é exercido no âmbito da própria família, que recorre ao imaginário da mulher como sexo frágil a fim de manter a “finura” ou “delicadeza” atribuída ao feminino (“uma porcelana”) e, ao mesmo tempo, de cercear a autonomia e escolha profissional da própria filha (Grupo Feminino, 3º ano vespertino, Taguatinga-DF):

Y: E assim vocês já tiveram discriminação por ser mulher?

Af: Eu gosto muito de jogar bola gosto muito de jogar bola adoro jogar bola futebol às vezes me saio melhor que os meninos e eles não aceitam já se exalta quando entro no campo *ai não sai daqui você é mulher* aí quando me vê jogar (.) *ai pô você joga bem pra caramba não sei o quê* Não sabe nem o que vai fazer antes de ficar falando

.....
12 Nos grupos de discussão realizados com jovens do sexo masculino esse tema também foi abordado (cf. CARVALHO, 2010, p. 96).

13 Gostaríamos de agradecer aos comentários de Silvia Yannoulas que durante a defesa da dissertação de Carvalho (2010) chamou a atenção para esse aspecto.

Df: Eu era disciplinada pra fazer jiu-jítsu (.) eu era a única menina que fazia jiu-jítsu lá na academia

Bf: Sempre as pessoas têm discriminação porque (2) que nem na família eu sou a caçula sou aquele visorzinho aquela porcelana que não pode quebrar. Aí vou invento de fazer esse curso técnico lá de técnico de segurança no trabalho e meu pai ele trabalha em uma empresa que mexe com obra essas coisas. Meu pai disse eu nunca que eu vou sustentar uma mulher técnica de segurança e que não sei o quê (.) Então discriminação vem de casa também desde pequeno já

No que diz respeito ao ingresso de jovens mulheres nas modalidades esportivas “tipicamente” masculinas, tais como futebol e jiu-jítsu, parece ainda existir uma certa estranheza, mas aos poucos a atuação feminina começa a ser comparada (“às vezes me saio melhor que os meninos”) e até elogiada: “pô você joga bem pra caramba”. Nota-se que no espaço do lazer a participação feminina não constitui uma ameaça à virilidade masculina. No entanto, na busca por profissionalização e inserção no mercado de trabalho em espaços ocupados majoritariamente por profissionais do sexo masculino, a participação feminina incomoda, na medida em que coloca os atributivos relacionados ao feminino e masculino em cheque. Nesse sentido, a fim de que a jovem não ouse romper com o imaginário da fragilidade que lhe foi imputada, ela passa a ser o “visorzinho” da família. O incômodo sentido pelo pai está relacionado ainda ao fato da filha haver escolhido justamente a mesma profissão exercida por ele, o que certamente seria motivo de orgulho e se a opção houvesse sido realizada por um de seus filhos e não pela sua filha caçula, a “porcelana” da casa. Tal escolha ao invés de causar motivo de alegria e satisfação é colocada como inadmissível; e se a jovem insistir na sua escolha ela corre o risco de sofrer pressões ainda maiores, tais como o corte do apoio financeiro por parte da família: “nunca que eu vou sustentar uma mulher técnica de segurança [...]”

Gênero no cotidiano das práticas pedagógicas escolares: uma alternativa à vigilância?

Ao analisar de que forma a escola trabalha a temática de gênero, Grösz constatou que:

Gênero ainda é uma categoria que não está presente no cotidiano da escola. Por mais que nas reflexões dos/as professores/as seja possível identificar que eles e elas percebem a desigualdade de gênero instalada no cotidiano da mesma. Sobretudo, percebem a desigualdade de gênero nas atitudes dos/as alunos/as. No entanto, as práticas dos profissionais da educação não demonstram nenhuma ação sistemática, planejada e refletida para o enfrentamento das desigualdades. Essas desigualdades, sobretudo as de gênero, não se constituem em um “problema” para a escola, algo que deva ser “resolvido” imediatamente. Ela parece estar tão naturalizada, assimilada e internalizada nos/as professores/as, no cotidiano da escola, na organização e normas estabelecidas, que mesmo sendo percebida em alguma faceta, ela não está “incomodando” o *status quo* da escola. (2008, p. 138)¹⁴

Questionados pela autora que estava interessada em saber se a escola assume uma posição ativa no sentido de discutir temas como divisão de papéis e visões sobre o masculino e o feminino na sociedade, surgiram reações diversas, principalmente no que diz respeito ao posicionamento do corpo docente e administrativo em relação ao tema (GRÖSZ, 2008, p. 107). Grösz destaca ainda que alguns grupos apresentaram uma certa resistência ao serem convidados a refletir sobre suas práticas pedagógicas, direcionando, por exemplo, o tema da discussão para assuntos como festinhas que são realizadas na escola nas quais existe uma divisão de tarefas que delega, por exemplo, aos meninos a responsabilidade pela organização das bebidas e às meninas o provimento dos alimentos que serão consumidos na festa (p. 109-110). Essa dificuldade para se discutir ou se refletir sobre a própria prática pode estar associada ao fato de que esses temas, na verdade, não são incorporados no cotidiano escolar. Quando perguntados, os/as professores/as argumentam que não se sentem suficientemente informados ou que não receberam formação específica para atuar nessas temáticas. Quando existe algum trabalho nessa direção ele acontece de forma pontual, como relatado a seguir (Grupo Andiroba; passagem: trabalho da escola):

Am: A escola sinceramente (se não é num projeto) não trabalha não trabalha ó contra o racismo a gente até que trabalha geralmente faz uns trabalinhos

.....
14 Para mais informações, ver Grösz (2008, p. 107-134).

Y: Hum

Am: Mas com ((trecho inaudível)) você não vê falar dificilmente a não ser que seja um trabalho voltado um projeto voltado só pra isso

Y: Hum

Am: Aí discute-se uma palestra e tal. Fora isso (dificilmente você vê) no dia da consciência negra você vê realmente os os representantes vão a escolas dão palestra e tal você não vê eh a classe. Na verdade você não vê os os (homossexuais) fazendo uma palestra sobre os direitos deles os deveres

[...]

Am: Então na verdade eles também se escondem. E a escola não abre pra esse tipo de coisa. Não que eu ache acho que a escola deveria no papel dela de deixar a pessoa demonstrar o seu lado.

Y: Hum

Am: Que realmente é opção dele. Mas eu não vejo sinceramente

(Bf): (A gente vê) alguns casos isolados

Am: Bem isolados mesmo

(Bf): De um professor com um projeto e tal

Am: Exatamente

(Bf): (Agora) na escola em si eu nunca vi

CF: Também trabalhando sobre essa questão de de diferenças de papéis entre homem e mulher eu nunca vi isso aí ser trabalhado né eu já fui em tantas feiras de ciências em tantas escolas diferentes eu nunca nem em projeto de feira de conhecimento

Y: Hum

Cf: Eu nunca nunca vi (trabalhado)

Segundo os professores e as professoras entrevistadas por Grösz, na prática pedagógica das escolas, raça, etnia e sexualidade são as preocupações maiores dos/as professores/as onde um recorte evidente da temática de gênero não é efetivado. Eventualmente a escola realiza um trabalho pontual, aproveitando-se de ocasiões corriqueiras de acontecimentos e “brincadeiras” entre alunos para tratar das temáticas de raça, etnia, sexualidade e vez por outra gênero. Existe ainda a lembrança vaga de que já aconteceram algu-

mas palestras e projetos pontuais de iniciativa de algum professor/a, mas em nenhum momento é citado como um tema que é discutido de forma mais ampla, ou seja, pelo corpo docente como um todo. Sequer datas comemorativas que lembram as lutas das mulheres ao longo da história, como o 8 de março, dia internacional da mulher, ou o 25 de novembro, dia internacional pela não violência contra a mulher, são citadas como momentos em que essas temáticas poderiam desencadear ação mais concretas, passando a fazer parte das atividades do calendário escolar (GRÖSZ, 2008, p. 112-113).

A ausência de discussões de gênero no meio escolar e o relativo desinteresse do corpo docente e administrativo – constituído em sua maioria por mulheres – pela implementação de pelo menos algumas atividades pontuais que valorizassem a história das mulheres e as conquistas do movimento feministas podem ser claramente percebidos nos discursos das estudantes do ensino médio, que revelam total falta de conhecimento e de informações sobre o que se entende por feminismo e por movimento feminista. No grupo de discussão constituído por jovens do terceiro ano do ensino médio de uma escola localizada em Taguatinga-DF, observa-se uma verdadeira rejeição ao tema e uma interpretação que reflete uma visão de senso comum, ou seja, de que “[no] movimento feminista a mulher quer ser praticamente ser o homem” (Grupo Feminino, 3º ano vespertino, Taguatinga-DF):

Y: Mudando assim um pouquinho vocês já ouviram falar do movimento feminista?

Bf: Já vi falar mais não curto muito não

Df: Já esqueci

Ef: Movimento feminista a mulher quer ser praticamente ser o homem quer mandar e quer mulher uma mandando na outra. Acho que cada um tem que ter seu limite

Y: Mais assim já ouviram falar um pouco do feminismo alguma coisa sobre?

Af: É tudo igual tipo tudo do mesmo jeito assim

Cf: Às vezes tem até mais

Bf: Sempre acostumado assim tipo tudo igual os professores porque lá em

casa quem manda é minha mãe. Então (2) somos separados (.) eu moro com a minha avó (2) eles são separados mais fazem lá em casa eles fazem cara de apaixonados Minha mãe tipo (2) meu pai nunca levantou a mão pra ela.

Af: A minha mãe espancou meu pai (.) lá em casa é tudo o contrário minha mãe é chefe da casa meu pai ela ta falando ele abaixa a cabeça.

Ainda que não tenham conhecimento sobre o tema, uma das jovens busca marcar de imediato uma posição contrária – “não curto muito não” –, demonstrando o intuito de bloquear a discussão sobre o assunto. Em seguida inicia-se uma discussão que remete à ideia de que qualquer simpatia pelo movimento pode ser interpretada como uma ultrapassagem de limites, e, na fala de uma das jovens, “cada um tem que ter seu limite”. No entanto, as jovens não questionam como são colocados esses limites e quem – por assim dizer – os colocou. Na perspectiva do grupo, existem limites instituídos *a priori* para homens e mulheres. Nesse sentido, não podem ser questionados nem contestados como tenta fazer o movimento feminista. A interpretação do movimento feminista realizada pelas jovens se reduz a definição de “mulher quer[er] ser praticamente ser o homem” e de mulheres que querem ficar “mandando na outra”. Em outras palavras: se reduz a uma proposta que elas rejeitam, na medida em que já internalizaram um modelo que estabelece limites fixos e que está em conformidade com a ordem dominante na qual se sentem contempladas. No entanto, as jovens não percebem a contradição existente no próprio discurso, uma vez que elas atestam que suas mães ultrapassaram os limites instituídos e inverteram os papéis, passando a “espancar” e fazendo com que os maridos “abaixem a cabeça” enquanto estão falando.

No exemplo a seguir, oriundo de um grupo de discussão realizado com jovens do primeiro ano do ensino médio que estudam em uma outra escola no período noturno, também é possível perceber a ausência de informações sobre o tema, mas, ao mesmo tempo, uma abertura e interesse em querer conhecer melhor o assunto (Grupo Feminino, 1º ano EM noturno, Planaltina-DF):¹⁵

.....
15 Este grupo de discussão (GD) foi realizado em junho de 2006 e contou com a participação de cinco jovens: Af 15 anos, Bf 15 anos, Cf 15 anos, Df 15 anos e Ef 16 anos. Para mais informações sobre o grupo, ver: Silva (2006, p. 26-34).

Y: O que vocês pensam sobre o feminismo?

Df: Feminismo?

Af: Como assim um grupo?

Df: Não, não sei o que é isso não

Y: Vocês conhecem ou já ouviram falar sobre o movimento feminista?

Cf: Não

Bf: É aquele movimento com as mulheres?

Df: É. Que as mulheres ficam reivindicando

Bf: Porque as mulheres querem ter direitos iguais, né? Igual ao dos homens e não tem, ainda tem essa barreira

Af: Agora já tá mudando, né? Antigamente era mais

Bf: Então tá mudando por causa disso Porque as mulheres tão lutando tão indo em busca ()

Cf: Você veja as mulheres não podiam trabalhar só podiam ficar cuidando da casa e hoje em dia isso tá bem diferente já tá bem igual

Af: É legal mas hoje infelizmente ainda tem muito homem machista o meu pai

Df: Pensa que mulher é=pra=ficar=dentro=de=casa,=pra=criar=filho=lavar=roupa

Ef: Ainda bem que meu pai não é assim

Df: Não quer que a mulher faça nada

Embora as jovens tenham pouco conhecimento sobre o tema, nota-se uma visão distinta e significativa em relação ao grupo anterior que frequenta o turno vespertino. Inicialmente elas tentam recuperar coletivamente as poucas informações sobre o tema demonstrando interesse em dar continuidade à discussão. No primeiro grupo as jovens definem as integrantes do movimento feminista como mulheres que querem “ser” homens e “mandar” nas outras mulheres (provavelmente as não feministas). Já nesse grupo observa-se que, após alguns minutos de reflexão sobre o tema, as jovens concluem que se trata de um grupo de mulheres que fica “reivindicando” direitos iguais para homens e mulheres. Ou seja: “reivindicar” direitos

iguais para homens e mulheres constitui uma leitura e interpretação completamente distinta da ideia de “ser homem” e “mandar em outras mulheres”. Dessa forma, as jovens reconhecem e atribuem uma valoração positiva ao movimento feminista na medida em que percebem as mudanças que ocorreram na sociedade em função das lutas travadas pelas mulheres: “hoje em dia isso tá bem diferente”. Mas as jovens também reconhecem que ainda há um longo caminho a ser trilhado na proporção em que “infelizmente ainda tem muito homem machista” e que essa realidade está muito presente em suas próprias vidas, sobretudo por meio da figura paterna. Esse caminho certamente seria menos penoso para as jovens se professores/as realizassem algum trabalho que as auxiliasse no enfrentamento das discriminações de gênero e violências sofridas no meio familiar e na própria escola.

Por último apresentamos um fragmento de uma discussão realizada com jovens que se encontram no terceiro ano do ensino médio (período noturno), que revela o reconhecimento não só do movimento feminista, mas também do feminismo, que além de garantir direitos trabalhistas trouxe a possibilidade de jovens mulheres poderem sonhar com posições sociais e carreiras profissionais que extrapolam os “limites” sugeridos pelo primeiro grupo e ampliam o espectro da discussão para o que elas definem como um “direito nosso” que não foi concedido, mas “conquistado” (Grupo Feminino, 3º ano noturno, Planaltina-DF):¹⁶

Y: O que vocês pensam sobre o feminismo? Vocês conhecem ou já ouviram falar sobre o movimento feminista?

Df: Eu acho que o movimento feminista foi o modo da mulher tentar se expor mediante a sociedade, porque antigamente tinha muito preconceito a mulher não votava, então digamos que foi essas feministas que tomaram a frente e falaram: Não, chega. Chegou a um ponto de vamos todos ser iguais e vamos fazer isso e vamos fazer aquilo. Por isso eu acho que o feminismo começou de talvez de uma forma pra ajudar hoje em dia a mulher, porque talvez se não fossem pessoas feministas hoje em dia nós não teríamos direito de trabalhar.

.....
16 Este grupo de discussão (GD) foi realizado em maio de 2006 e contou com a participação de seis jovens: Af 29 anos, Bf 16 anos, Cf 21 anos, Df 17 anos, Ef 17 anos e Ff 20 anos. Para mais informações sobre o grupo, ver: Silva (2006, p. 26-34).

Cf: Até mesmo hoje em dia tem o direito de qualquer uma de nós aqui um dia estar na Presidência da República esse é de direito nosso isso foi conquistado não no século XXI e assim há muito tempo atrás.

Considerações finais: mudar as práticas pedagógicas e os padrões sociais instituídos ou continuar vigiando e punindo?

O silenciamento e a tabuização em torno das questões de gênero e sexualidade pode ser visto como uma das possíveis explicações para que as discriminações que ocorrem no ambiente escolar. Entretanto, é necessário ressaltar que os/as professores/as assim como os/as gestores/as não recebem uma formação adequada para lidar com conflitos relacionados às questões de gênero e sexualidade no cotidiano escolar. Ainda são poucas as iniciativas nessa direção, tanto na formação inicial como na formação continuada. Romper com o silenciamento e ampliar a formação dos profissionais da educação no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade, pode contribuir significativamente para uma maior conscientização e minimização dos problemas advindos de uma sociedade machista, sexista e homofóbica, em que situações de discriminação são reforçadas, inclusive em ambientes que deveriam combatê-las – a escola.

Enfrentar esses problemas não constitui uma tarefa fácil, uma vez que o preconceito e a discriminação estão arraigados na história e na cultura e, como observado nos grupos de discussão discutidos acima, são perpetuados pelos pais e pelas mães, pelos docentes e servidores em geral. A proximidade de idade existente entre pais e professores/as que participam – nos termos de Karl Mannheim (1993) – de uma mesma posição geracional gera, por um lado, uma proximidade de perspectivas entre os mesmos e, por outro, uma distância e muitas vezes total desconhecimento da perspectiva e visões de mundo dos/as alunos/as. Nesse sentido, as formas punitivas e vigilantes inserem um componente agravante dessas relações, caracterizado pela falta de entendimento entre as gerações e tentativa de resolução de conflitos por meio do diálogo. Para além da função formadora, a escola precisa

retomar sua função mediadora e capacitar os profissionais que nela atuam para a construção de uma sociedade menos sexista e discriminatória:

Entre acordos, tensões e conflitos, a escola é também um espaço de construção de novas práticas sociais, de revisão crítica das injustiças sociais, e de valores discriminatórios. Inserir a escola no debate sobre gênero é colocar-se diante do desafio de escutar os silêncios, o não dito ou negado pela organização escolar, é pensar a escola como uma espaço de construção de novos olhares sobre o mundo, sobre as pessoas, sobre homens e mulheres e sobre as relações entre estes. (BASSALO, 2010, p. 137)

Referências

- BASSALO, Lucélia M. B. Relações de gênero e o papel da escola. In: STEVENS, Cristina *et al.* (Org.). *Gênero e feminismos: convergências (in)disciplinares*. Brasília: Ex Libris, 2010. p. 137-151.
- CARVALHO, Marília P.; SOUZA, Raquel; OLIVEIRA, Elisabete R. B. Jovens, sexualidade e gênero. In: SPOSITO, Marília P. *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009. p. 229-274.
- CARVALHO, Nivaldo M. *Ensino médio integrado, representações de gênero e perspectivas profissionais: um estudo com jovens dos cursos Agropecuária e Agroindústria em Guanambi, BA*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília.
- EPSTEIN, Debbie; JOHNSON, Richard. Jovens produzindo identidades sexuais. *Revista Brasileira de Educação*, 2009, v. 14, n. 40, p. 83-92.
- GRÖSZ, Dirce Margarete. *Representações de gênero no cotidiano de professoras e professores*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília.
- LOURO, Guacira L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-34.
- MANNHEIM, Karl. El problema de las generaciones. Tradução Ignacio Sánchez de la Yncera. *REIS - Revista española de investigaciones sociológicas*, n. 62, p. 193-242, abr./jun. 1993.
- PEREIRA, Maria Elisabete; ROHDEN, Fabiola *et al.* (Org.). *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SPM; Cepesc, 2007.
- SILVA, Iraci P. *Escola e relações de gênero: visões de mundo de jovens do Ensino Médio em Taguatinga, DF*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília.
- SILVA, Iraci P. *Relações de gênero, sexualidade e violência: experiências de jovens-mulheres do Ensino Médio em Planaltina/DF*. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Universidade de Brasília, Brasília.
- WELLER, Wivian. A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: a arte de se tornar visível. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 107-126, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n1/a08v13n1.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2010.
- WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológi-

cos e análise de uma experiência com o método. Educação e Pesquisa. *Revista de Educação da USP*. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2010.

WELLER, Wivian. Juventude e diversidade: articulando gênero, raça e sexualidade. In: COLOQUIO LUSO-BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: Família, Escola e Juventude: olhares cruzados Brasil/Portugal, 1, 2008, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2008. p. 1-16.

Códigos de transcrição utilizados

Y: Abreviação para entrevistador (quando realizada por mais de um entrevistador, utilizam-se Y1 e Y2)

Am/Bf: Abreviação para entrevistado/entrevistada. Utiliza-se “m” para entrevistados do sexo masculino e “f” para pessoas do sexo feminino. Num grupo de discussão com duas mulheres e dois homens, por exemplo, utilizam-se: Af, Bf, Cm, Dm, e dá-se um nome fictício ao grupo. Na realização de uma entrevista narrativa-biográfica com um integrante do grupo entrevistado anteriormente, costuma-se usar um nome fictício que inicie com a letra que a pessoa recebeu na codificação anterior (por exemplo: Cm passa a ser Carlos)

?m ou ?f: Utiliza-se quando não houve possibilidade de identificar a pessoa que falou (acontece algumas vezes nos grupos de discussão quando mais pessoas falam ao mesmo tempo)

(.) Um ponto entre parêntesis expressa uma pausa inferior a um segundo

(2) O número entre parêntesis expressa o tempo de duração de uma pausa (em segundos)

; ponto e vírgula: leve diminuição do tom da voz

. ponto: forte diminuição do tom da voz

, vírgula: leve aumento do tom da voz

? ponto de interrogação: forte aumento do tom da voz

exem- palavra pronunciada pela metade

exe:::mplo pronúncia da palavra foi esticada (a quantidade de ::: equivale o tempo da pronúncia de determinada letra)

assim=assim palavras pronunciadas de forma emendada

exemplo palavra ou frase pronunciada de forma enfática

°exemplo° palavra ou frase pronunciada em voz baixa

exemplo palavra ou frase pronunciadas em voz alta

(exemplo) palavra ou frase que não foi compreendidas totalmente

() parêntesis vazios: omissão de uma palavra ou frase que não foi compreendida (o tamanho do espaço vazio entre parêntesis varia de acordo com o tamanho da palavra ou frase)

@exemplo@ palavras ou frases pronunciadas entre risos são colocadas entre sinais de arroba ou smiles

@(2)@ ou ☺(2)☺ número entre sinais de arroba ou smiles expressa a duração de risos assim como a interrupção da fala

((bocejo)) expressões não verbais ou comentários sobre acontecimentos externos, por exemplo: ((pessoa acende cigarro)), ((pessoa entra na sala e a entrevista é brevemente interrompida))



Participação juvenil e a dimensão dos direitos



Os jovens podem falar? Sobre as possibilidades políticas de ser jovem hoje

Lucia Rabello de Castro

O título desta conferência evoca o artigo da indiana Gayatri Spivak (1987), escrito há mais de duas décadas, que se iniciava com a pergunta “Os subalternos podem falar?”. Provocativamente, a autora indagava sobre como e se as condições de opressão podem vir a se transformar dando lugar a expressões políticas de fala, esta compreendida não exatamente no seu sentido mundano, mas na potência de articular narrativas não capturadas pelos sentidos e compreensões dominantes. Retomo aqui a pergunta “Os jovens podem falar?”, que pode soar impertinente, neste momento de euforia pelo trabalho terminado, pelos conhecimentos compartilhados e pela partida iminente, quando problematizo a possibilidade mesma de que os jovens possam falar, introduzindo assim quase uma disforia frente ao intenso investimento que fizemos nestes dias sobre a juventude.

Mas gostaria de provocar, estrategicamente, neste momento de despedida algum estranhamento, necessário para poder pensar a situação dos jovens no cenário contemporâneo, no que diz respeito às suas possibilidades de atuação política. Compreendo tais possibilidades como um processo de significação – produção e articulação de narrativas – que pode subverter e transformar o silenciamento sistemático dos jovens na vida coletiva. Portan-

to, por meio da pergunta “Os jovens podem falar?”, faço alusão às oposições fala/silenciamento, igualdade/opressão, política/servidão, fundamentais para poder compreender as vicissitudes e as contradições desse processo difícil e penoso de emancipação, quando se luta para transformar as condições de opressão.

Parto, então, da premissa de que os jovens têm sido objeto do discurso do outro – seja o da autoridade conferida à geração mais velha, seja o dos saberes disciplinares – e que, portanto, silenciados e enredados nas estruturas de dominação as quais eles mesmos desconhecem, continuam a se subjetivar como tutelados, invisíveis e “não falantes”. No entanto, algumas mudanças recentes produziram uma situação de muito maior visibilidade para a juventude, inclusive por meio da demanda para que a juventude “fale”, como aquela que aparece, por exemplo, no *slogan* “Levante suas bandeiras!!”. Então se verifica, aqui e ali, uma resposta da juventude que busca se tornar um pouco mais visível na vida social. Nessa suposta passagem a uma posicionalidade de fala e ação, me interessa questionar, voltando à minha pergunta-título: “Os jovens podem efetivamente falar?”. Como analisar essas falas que aparecem diante da demanda de um outro para que os jovens falem?

Minha reflexão se propõe a analisar que discursos juvenis são esses que têm aparecido no cenário atual e se eles concorrem para o devir político dos jovens, ou seja, se essas falas denunciam situações de opressão e injustiça, sofridas pelos próprios jovens, mas que, ao mesmo tempo, nos fazem ver e querer ampliar os sentidos da igualdade e da justiça entre nós. Neste sentido, as falas juvenis promoveriam, desse ponto singular em que os jovens estão, deslocamentos contra-hegemônicos, pelo fato de articularem novas linguagens para a verificação da igualdade e da justiça. Em outras palavras, os jovens falam (enquanto sujeitos políticos) na condição de, a partir de seu lugar singular na sociedade, poderem dizer/falar de alguma injustiça que, mesmo sofrida mais por eles do que pelos outros, nos concerne a todos, ainda que nem todos a experienciem em igual intensidade.

Para dar uma ideia geral do meu argumento, vou rastrear modos e posições de fala dos jovens produzidos ao longo do século XX, sem que, contudo, queira atribuir uma cronologia a essas posições. E, como veremos no final, essas posições não são etapas que se vencem e que são deixadas para trás, *mas estruturas que se superpõem e se alternam*. Pretendo, então, examinar a situação bastante complexa em que a posição de silenciamento dos jovens, que, necessariamente, implica se ver falado e traduzido por um outro, vem se alterando a partir de uma nova conjuntura sob a qual as falas dos jovens e as falas em nome dos jovens se embaralham, dificultando que os próprios jovens possam desvendar o enigma da opressão que os atinge.

Gostaria, antes de tudo, de esclarecer o uso do termo “fala” no contexto deste trabalho, que significa a articulação pública de um discurso por parte de um sujeito coletivo, diferentemente de usar “fala” como um dizer no espaço privado. Esta “fala” no espaço público implica constituir-se enquanto um sujeito *que pode dizer, que tem o que dizer e tem a quem dizer*. Portanto, a “fala” na qualidade de ação política constitui o sujeito político neste mesmo ato. Mesmo que os jovens tenham podido falar, como sujeitos humanos dotados da capacidade de comunicação, não quer dizer que tenham podido constituir-se como sujeitos políticos, ou seja, sujeitos capazes de uma fala pública potente para influir no curso e no destino da vida coletiva. É isto que me proponho a examinar aqui com vocês.

I

No período da modernidade sociológica, sob a vigência dos estados nacionais que instituem novos controles normativos sobre os cidadãos, desenha-se no imaginário social a vocação dos jovens, assim como a normatividade da demanda social sobre eles: como jovens, eles devem se preparar para seu lugar ulterior de homens e mulheres adultos. A introdução da escola compulsória por lei em 1880, na França, introduziu gradualmente os dispositivos necessários para tirar das ruas os jovens e as crianças das fa-

mílias trabalhadoras e instaurar regimes de governo para além das famílias (VONÈCHE, 1987). A publicação do *Grande dicionário universal do século XIX* de Pierre Larousse traz a definição do jovem *adolescente* como o “rapaz de quatorze a vinte cinco anos, cuja higiene e educação devem prepará-lo e fundar a saúde física e moral do homem” (CARON, 1996). Estes são os jovens privilegiados, que naquele momento podiam ir além do aprendizado dos rudimentos básicos da vida social, encarnando o ideário iluminista que via na educação o progresso societário e a civilização. Seja na França, na Alemanha ou na Inglaterra do século XIX, a reclusão dos jovens em instituições escolares serviu à reprodução social das elites, apostando na preparação intelectual, moral e emocional daqueles jovens que ocupariam lugares-chaves nas sociedades burguesas emergentes baseadas no esforço, mérito, concorrência e cultivo de si.

Em consonância com outros contextos históricos, também no Brasil, os jovens estiveram reclusos nos espaços privados (e pré-políticos) do lar e da escola de forma que se assegurasse a reprodução das famílias e dos lugares sociais na estrutura societária. A escola obrigatória do estado republicano se desenvolveu como um mundo à parte, cujo objetivo era moldar, educar e desenvolver as capacidades intelectuais dos jovens bem nascidos de modo a prepará-los para o exercício ulterior de posições de mando. A formação desses jovens, isolados nas escolas, distanciou-se das questões mais amplas da sociedade, das discussões sobre o que era importante para todos e, portanto, das questões públicas. No privado do lar e da escola se pretendeu edificar a estabilidade da ordem social em que a “justa” posição de cada um corresponderia à “competência” adquirida nos longos anos de formação.

Dois aspectos se destacam: primeiro, a formação nas escolas interpelou os jovens como aprendizes, como aqueles que não sabiam nem de si, nem do mundo, e, como tal, deveriam se mostrar submissos às referências simbólicas das gerações anteriores. Segundo, a formação se constituiu como dispositivo avesso aos conflitos e às questões mais amplas da convivência. Apoiou-se, prioritariamente, num modelo de transmissão cultural visando

ao desenvolvimento de uma forma pura, unívoca e universal de razão desvinculada das emoções, da singularidade e dos antagonismos.

O processo de formação dos jovens se fundamentou sobre uma perspectiva de formação individualizada em que cada um tem que dar conta de si, do seu potencial, do seu desenvolvimento, o que não favoreceu articular conhecimento e luta, teoria e práxis, *self* e alteridade. A preparação desses jovens, tendo em vista principalmente o desenvolvimento de suas competências, forcluiu a base viva de lutas e antagonismos, fazendo com que o conhecimento se apresentasse como algo universal e inquestionável.

No Brasil, a privatização do lugar social dos jovens se realizou de distintas maneiras. Em primeiro lugar, os ideais de progresso social e individual moldaram uma forma de ser jovem tendo em vista aqueles que podiam, sob a guarda de suas famílias e a chancela dos educadores, se subjetivar com referência à agenda de aperfeiçoamento das capacidades individuais. Os jovens bem nascidos das classes médias e altas puderam aderir ao trabalho escolar e à convocação de se preparar para o futuro segundo suas competências. Por outro lado, outros tantos jovens, à mercê das contradições do modelo republicano brasileiro (que não conseguiu promover a modernidade de ponto de vista da repartição equânime dos bens culturais – Carvalho, 1990) e sem o amparo da filiação parental, ficaram à margem do processo de formação escolar, recebendo tão somente poucos rudimentos para o provimento de recursos humanos para as ocupações subalternas. Os jovens pobres, os desprovidos, os abandonados, os que deambulam nas ruas se visibilizaram no espaço público, mas em seu próprio detrimento, pois a eles se atribuiu o estigma de “problema social”.

Então, o que gostaria de marcar como ponto importante é que a privatização do lugar da juventude ao longo do século XX, no Brasil e alhures, foi resultado dos novos regimes de institucionalização do percurso da vida humana, centrados em torno do adestramento e da capacitação para o trabalho, em que as sequências de idade foram normatizadas diferencialmente de acordo com uma determinada estrutura de oportunidades e recursos.

No caso dos jovens, como também poderíamos mencionar aqui as crianças, seu lugar na sociedade apoiou-se univocamente na aquisição de competências para a ocupação ulterior no mundo do trabalho, e não em qualquer outra possibilidade de “ser” criança ou jovem. Assim, esse lugar deveria ser operacionalizado, em princípio, no âmbito de uma carreira na escola, o que significou, desde então, a subordinação dos jovens, como também das crianças, a uma identidade social fundada em uma completude ulterior e na preparação para a vida futura. Por isso, nem os grupos de jovens posicionados em lugares sociais privilegiados, nem tampouco aqueles posicionados em lugares desassistidos pelo poder parental ou governamental, encontraram condições de uma participação social mais ampla e de construção de uma subjetividade pública: os primeiros, em virtude do longo processo de preparação individual nos espaços privados da família e da escola, foram levados a se identificar com o desempenho escolar individual e a sobrevivência pessoal, subjetivando-se para uma vida pública relativamente empobrecida e limitada ao exercício político do voto. Os segundos, os jovens pobres, foram submetidos a procedimentos violentos de contenção e sistematicamente impossibilitados de se constituírem, subjetiva e coletivamente, como uma força contrapública.

Num de seus raros textos sobre a relação entre a constituição dos espaços públicos na modernidade e a subjetividade necessária para operar nesses espaços, Habermas *et al.* (1987) afirmam que a razão comunicacional necessária à consolidação de uma esfera pública em regimes democráticos se fundamenta em um “processo gradual de aquisição de competências intelectuais”, no qual deve emergir uma identidade descentrada cognitivamente, psicologicamente independente do ambiente e do outro e capaz de objetivar seu próprio ponto de vista pela perspectiva de um terceiro. Esse processo gradual de que nos fala Habermas *et al.* trata justamente da trajetória de capacitação individual assumida modernamente pela escola, que *privatizou o lugar social dos jovens tendo em vista sua participação ulterior no mundo público*. Assim, a preparação escolar deveria visar ao alcance de um determinado

perfil subjetivo – ostentado pelo ideal de autonomia, racionalidade e objetividade –, fazendo com que outras tantas formas de se subjetivar fossem suprimidas.

Em outras palavras, a emancipação prometida pelo ideário iluminista fez com que, em primeiro lugar, os jovens devessem se submeter ao processo de capacitação para eventualmente estarem aptos a poder articular falas, ações e, portanto, interesses no domínio público; em segundo lugar, esse modelo “distribuiu” a capacitação segundo o critério de mérito pessoal que, no Brasil, apenas artificialmente se fez valer, pois foram as ordenações dadas pela origem social que se sobrepueram para determinar o mérito no domínio da educação formal.

O lugar social dos jovens ficou restrito ao âmbito do privado, e, conseqüentemente, suas ações ficaram desautorizadas de qualquer alcance coletivo e público que pudesse colaborar para reformar a ordem social. A contribuição juvenil ficou aguardada para o momento oficial da maioridade quando se legitimava, então, a assunção do cidadão portador de direitos políticos plenos. É claro que não posso deixar de notar que mesmo sob tais condições vozes de alguns jovens puderam ser manifestas, aqui e ali, aglutinadas principalmente em torno dos movimentos operários (diluídas aqui como vozes juvenis ...) e dos movimentos estudantis (aqui mais presentes ...). Martinez, o jovem anarquista espanhol de 21 anos morto na greve geral de 1917 em São Paulo, assim como Edson Luiz, de 18 anos, na manifestação do restaurante Calabouço, em 1968, no Rio de Janeiro, permanecem ícones das lutas por uma sociedade mais justa.¹ Lutas não juvenis, mas operárias, no primeiro caso, e estudantis, no segundo.

Assim, a posição de silenciamento permaneceu como a estrutura dominante do lugar dos jovens, mesmo que oportunamente alguns te-

.....
 1 “Mataram um estudante, poderia ser seu filho!”, expressão que denunciou a morte do jovem Edson Luiz, ao indicar a infâmia deste assassinato, o faz apelando para a posição do jovem na ordem geracional – ser filho – e pelo que isso poderia repercutir na geração dos adultos. Nesse sentido, deixa de apelar para o valor intrínseco da vida do jovem, enquanto jovem, para ressaltar seu valor como perda irreparável, a de um filho, para a geração mais velha.

nham podido romper esse silêncio. Ianni (1968) nota, a esse respeito, que a radicalidade daqueles jovens que contestam o sistema vigente quando se dão conta de suas contradições nem sempre os conduz a uma apreensão totalizadora da situação de opressão produzida pelo capitalismo. Por mais que a imaturidade, segundo esse mesmo autor, possa favorecer a condição subjetiva de arroubos e inconformismos, estes nem sempre vão servir para denunciar as contradições do sistema, porque, frequentemente, os jovens têm que se subordinar às pautas e normas vigentes e adequar suas expectativas às do seu papel social de adulto e às recompensas que isso lhe trará. Mas será que é a partir da radicalidade, tal como compreendida por Ianni, que a posição de silenciamento pode ser rompida? Afinal, a radicalidade do jovem constitui um recurso efêmero, pois, como coloca o autor, logo o jovem desejará se inserir na ordem social como adulto, abdicando de sua posição de contestação.

Se o inconformismo e a radicalidade puderam ser pensadas como dispositivos, mesmo que temporários e insuficientes para uma ação política efêmera, quais são as possibilidades de rompimento do silêncio nos nossos dias?

II

Se ao longo do século XX, no Brasil, as falas juvenis estiveram estruturalmente silenciadas, ainda que tenham podido se manifestar, apesar da contenção violenta ou sutil, o cenário que se descortina ao final do século traz elementos novos ao tentarmos responder à pergunta: *Os jovens podem falar?*

A produção hegemônica do capitalismo transformou as dominantes culturais e, com elas, os modos de produção de subjetividades. Como diria Fredric Jameson (1996), as linguagens que antes davam conta de nossa maneira de viver e de sentir hoje parecem impotentes para nomear a experiência individual e coletiva no mundo contemporâneo, regido pela internacionalização dos mercados e capitais, pelas novas formas de organização empresarial acompanhada do desenvolvimento tecnológico (das mídias, dos sistemas de

informação, transporte e automação), como também pela crise geral do trabalho. Muito mais do que apenas mudanças nos modos de produção, agora se trata de um sistema totalizador e coeso em que o monopólio do capital penetra totalmente nos modos de vida e nas relações culturais.

A cultura contemporânea de consumo resume essa dominante cultural que, como uma indústria cultural para as massas, intervém de forma incisiva nos modos de subjetivação. Tal lógica cultural dominante, advertiram Theodor Adorno, Herbert Marcuse e outros, coloniza nossos afetos, o inconsciente, nossa estrutura de hábitos e valores, colocando-nos o desafio de recuperar uma cultura política que nos permita compreender hoje nosso lugar neste sistema global e, além disso, recuperar nossa capacidade de agir e lutar.

Mas o que nos interessa examinar aqui é como tal lógica cultural vai atingir a juventude nos seus modos de subjetivação e como essa dominante cultural produz dialeticamente o embate que se trava entre a fala e o silenciamento da juventude, entre sua maior opressão e/ou maior agência pessoal e coletiva.

A demanda desvairada pela renovação incessante das mercadorias exige a contrapartida no modo de funcionamento dos sujeitos, ou seja, a abundância de mercadorias requer uma subjetividade desejante, em que não pesem os limites da interdição e do adiamento pulsional. Consumir no contemporâneo re-dimensiona nossa experiência com as coisas e os objetos que, *de entes no mundo como nós, se tornaram extensões narcísicas do nosso desejo insaciável*. Se nos momentos anteriores do capitalismo havia, ainda, uma valorização do esforço, da concentração e do investimento a longo prazo, agora os modos de subjetivação na lógica cultural do capitalismo tardio convocam ao prazer ilimitado, à dispersão e ao engolfamento subjetivo na intensidade do presente.

Retomando Adorno (ADORNO; HORKHEIMER, 1986), que já afirmava, antes mesmo de poder vivenciar nossos dilemas atuais, como a experiência hodierna do prazer – através da *diversão*, do *entretenimento* – corresponde à resignação de que nos seja oferecido um gozo qualquer, contanto que

acreditemos que ele, o gozo, estará sempre ali, ao nosso alcance, onde quer que estejamos, ou seja, que nos tornemos seus “eternos consumidores”. A diversão consiste então em “estar de acordo”, como diz Adorno, e o sentido de tal afirmação aponta para a necessidade de se desacostumar da própria subjetividade, isto é, de abdicar do próprio pensamento enquanto possibilidade de negação e de resistência. Nesse contexto, transforma-se por completo a sintaxe subjetiva de como se vive e como se busca a felicidade hoje.

O que significa ser feliz? A resposta de um jovem a essa pergunta pode nos ajudar: “ter tudo o que não tenho, e não ter o que pensar, não ter obrigações a fazer (...)”. A esse jovem Adorno retrucaria que, ao acreditar que seu prazer e felicidade possam estar encerrados nas coisas mesmas que ele não tem, ele se tornaria o fiel consumidor de gozos que ele é incessantemente instado a acreditar como sua felicidade. Uma felicidade que se resume a não ter o que pensar, não ter o que fazer, e que, dessa forma, o dispensa de resistir, de pensar, de se não conformar. Por outro lado, essa estrutura sentimental – tal como expressa nas palavras do jovem – parece extremamente distante da maneira como a felicidade foi há não muito tempo experimentada na sua dimensão de “promessa rompida” e, por que não dizer, de renúncia. Nesses termos, a felicidade é possível aqui e agora, mas só como o entreverdo que não existe ainda, no ter esperança a respeito de uma realidade que ainda e talvez jamais se possa alcançar.

Assim, na dominante cultural do capitalismo de consumo se efetuam transformações radicais em relação ao que somos convocados a crer e a viver – a própria noção de felicidade, por exemplo, se transforma. Nosso consumo atual de felicidade – como diversão e reconciliação – é feito sob a forma textualizada das imagens produzidas industrialmente pelas novas tecnologias que, como mostrou Debord (1967) nos idos anos 1960, têm a pretensão de abarcar e dar o sentido à vida social. Dessa forma, diz Debord, o “espetáculo é o momento em que a mercadoria ocupa a vida social” e nos devolve uma imagem reificada de nós mesmos, uma vez que nossas referências simbólicas do que somos e do que queremos ser estão cada dia mais sujeitas a serem esculpidas

não por nós mesmos ou por nossas ações no cotidiano, pelos conflitos e pelas lutas que travamos, mas pela autonomização de um sistema financeiro avassalador que nos impõe modelos, ideais e modos de ser.

Como dominante cultural, o processo de estetização e espetacularização impôs a visibilidade como requisito de subjetivação: aparecer para ser e aquele que aparece logram ser muito mais daquele que não é percebido. A cultura da imagem traz para o instante da percepção – o vívido presente imagético – uma chave única com a qual temos que nos haver para desvendar os sentidos da realidade em nossa volta. Assim, reduz-se drasticamente a historicidade possível dos acontecimentos e das relações sociais àquilo que é presenciado, sentido e vivido no momento.

Queria então trazer essas reflexões para pensar especificamente seus efeitos de subjetivação na juventude hoje, além de analisar como o cenário atual contribui ou, pelo contrário, mina, implode, arrefece a luta pela emancipação e que vai contra o silenciamento e a opressão dos jovens.

Os jovens se tornaram alvos preferenciais da cultura de consumo que, por meio da publicidade, textualiza a juventude nas imagens de potência, felicidade e bem-estar, num jogo que embaralha fragmentos textuais com vistas à manutenção da lógica cultural do capitalismo. A imagem hegemônica da “juventude” hoje enreda-se na cadeia de significantes em torno do prazer, do desfrute, da experimentação e da intensidade. Por meio dessa construção da juventude se formata *um estilo de vida que serve e se torna cooptado pela renovação econômica ilimitada de produtos*. Dessa forma, esse ideal cultural atrelado a um estilo jovem de ser se dissemina como forma cultural dominante convocando quem quer que seja a se incluir como protagonista. Não que tal construção textual sobre a juventude exclua outras, mas essa promove um modo de subjetivação de acordo com a dominante cultural. É importante observar que outros “textos” sobre a juventude também existem e dão conta de interesses mais específicos dentro dessa mesma lógica dominante que vão de encontro à manutenção hegemônica *da repartição desigual das riquezas*. São textos que retratam a juventude de outro modo, por exem-

plo, com violência, pobreza, criminalidade e problema social; ou ainda que a retrate com angústia, desorientação, depressão e transgressão. Tais ensaios, longe de dizer da juventude como potência e desfrute, a inscrevem como irrecuperavelmente sobrando dentro deste admirável mundo novo em que apenas alguns conseguem ou merecem vencer. Ou seja, para alguns apenas se aplica, de fato, a possibilidade real do desfrute e da potência, enquanto para os outros existe somente a crença de que um dia poderão desfrutar tanto como os outros.

O que se nota, no entanto, na enunciação textual que retrata os jovens sob a imagem do desfrute e da experimentação incessante é que este ensaio constitui um *recurso identificador poderoso para todos os jovens*, levando-os a crer na possibilidade do gozo sem limites. Os jovens seriam estes personagens que, respondendo à demanda da dominante cultural, deveriam dramatizar a cena imaginária do gozar como, quanto e quando se quer, cena essa que representa o sintoma de nossa cultura contemporânea, como observa Kehl (2004).

Nesse cenário, em que o ato cultural se torna parte da engrenagem reprodutiva do capital, parece importante pensar como as resistências e a fala contra-hegemonica podem se articular. Principalmente no caso dos jovens, que, frequentemente pela via da cultura, seja pela criação de identidades culturais, seja pela utilização de recursos estéticos, pretendem fazer valer seu lugar singular na sociedade e de suas demandas. Daí a pergunta: “Os jovens podem falar?”. Como os jovens poderiam falar de si quando tantas “falas” se impõem sobre ele e tornam-no refém de uma cultura colonizada pelo capital? Concordamos com Jameson quando afirma que hoje a “distância crítica”, fórmula que a esquerda usou para salvar a cultura do “ser massivo do capital” para deste ponto atacá-lo, não é mais possível. Nem mais a cultura, ou a arte, fornece atualmente a base territorial segura de onde se poderia articular alguma resistência em um sistema que tudo coopta e tudo engole para dele fazer parte. Carecemos ainda de cartografias, dentro do espaço mundial do capitalismo internacional, que possam representá-lo e, assim, nos ajudar a apreender nossa posição como sujeitos individuais e coletivos.

Em tal posição de desorientação *fica difícil lutar, se contrapor e agir. Como os jovens podem agir e desvendar as opressões sutis que os atingem?* Qualquer ação se sustenta pela narrativa que conta, organiza e torna inteligível nossa posição no mundo. Para agirmos precisamos de uma construção narrativa de futuro – vislumbrarmos para onde vamos e, sobretudo, para onde queremos ir, na perspectiva de um projeto coletivo em que alguma agência humana seja possível. Senão, estaremos apenas *indo para o futuro* à mercê das catástrofes, ou submetidos ao destino inexorável urdido pelos deuses ou pelo capital. Como nos lembra H. Arendt (1986), a ação e a fala (o discurso, a narrativa) estão indissociavelmente associadas e dizem respeito, exatamente, às alternativas de construção do que já está posto. Para Arendt, a ação é o elemento da *vita activa* que se relaciona especificamente com a política, ou seja, com a condição humana da convivência plural em que homens e mulheres têm que negociar seu destino comum. Todavia, nas condições de desorientação social e espacial em que nos encontramos, o agir se torna problemático, ainda mais se levarmos em conta a posição específica dos jovens.

É interessante exemplificar esse argumento com alguns estudos que têm se debruçado sobre a questão do agir dos jovens no contemporâneo, e como esse agir convalesce frente aos imperativos da dominante cultural. Em um projeto de pesquisa-intervenção realizado com cerca de 1.300 jovens de 19 bairros populares da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (CASTRO *et al.*, 2005), tivemos a oportunidade de lhes perguntar sobre as figuras do mundo público com quem se identificam. De forma significativamente preponderante, os jovens se identificaram com figuras midiáticas, como cantores, apresentadores de TV, líderes esportivos, que encarnam as imagens de sucesso pessoal, fama, riqueza, mas também, nas palavras dos próprios jovens, são “tudo de bom”, figuras que se tornam idealizadas, quase que míticas no imaginário juvenil. Essas figuras expressam o ômega de uma trajetória de vida bem-sucedida. No entanto, nesse itinerário dos que se dão bem, os jovens não conseguem discriminar o que leva tais pessoas ao sucesso, ou seja, para eles há uma condensação do que essas figuras são, com o que elas

fizeram para chegar até lá. É como se a afirmação “eles, os bem-sucedidos, estão lá porque fizeram bem” e a afirmação “eles fazem bem porque estão lá” fossem intercambiáveis. Ou seja, estar lá significa, de pronto, ser bom. Poucos conseguem falar sobre quais ações levariam às situações de gratificação e sucesso desfrutadas por seus ídolos.

O que nos diz esse processo identificatório? Parece que as identificações com figuras midiáticas, idealizadas, não fornecem pistas para que os jovens possam se apropriar simbolicamente dos meios/das ações para se chegar onde desejam. Longe disso, elas propiciam somente “miragens”, “devaneios” de sucesso e bem-estar que não potencializam a ação de jovens que se identificam com essas figuras. Este e outros estudos, como o de Cristiana Carneiro (2002), Viviane Giroto (2007) e de pesquisadoras do Nipiac, têm constatado como a identificação com determinados pontos de chegada não sustenta as ações dos jovens em direção aos objetivos que querem alcançar, pois faltam recursos simbólicos que orientem justamente o processo – por exemplo: o que se faz para alcançar os objetivos?; que ações são necessárias para se chegar a tal lugar? Assim, as identificações com os ídolos que dizem dos pontos onde muitos jovens querem chegar não estão amparadas por experiências significativas que os capacitem para o agir ao longo de etapas sucessivas frente aos objetivos. Vale dizer que tal dificuldade em relação ao agir não é atributo apenas de jovens pobres urbanos, cuja “falta de oportunidades” empobreceu a amplitude de seus recursos simbólicos, mas também de jovens de classes médias, que, por outras razões, se sentem completamente incapazes de construir planos de ação em relação ao que desejam.

Portanto, parece que muitas dificuldades cercam o agir dos jovens hoje. A construção de um plano de futuro, tanto na vida pessoal como também na vida pública, esbarra na desconfiança e na dúvida dos sujeitos quanto a poder transformar o curso dos eventos. (Quantos e quantos jovens – muitas pesquisas o mostram – gostariam de participar de ações coletivas, de participar de grupos de jovens, de se engajar em ações cidadãs, mas não o fazem ...) Nesse sentido, muitos percalços impedem que a ação individual e

coletiva, como possibilidade de agência, possa instaurar processos de transformação social contra-hegemônicos e resistência ao que está posto.

Voltemos à pergunta “Os jovens podem falar?”. Ou ainda “Os jovens podem agir?”. Que falas e que ações juvenis põem em questão a injustiça e a opressão de que eles próprios padecem e, nesse sentido, põem em questão a nossa – de todos – maneira de viver? Em outras palavras, quais as condições de possibilidade de que os jovens, hoje, possam aparecer como porta-vozes de um processo emancipatório em que demandas e lutas específicas, no caso juvenis, verificam, na sua particularidade, o ideal “universal” da igualdade?

III

Até aqui, neste sobrevoo esquemático, argumentamos que a condição estrutural de silenciamento que se impôs aos jovens no período da modernidade sociológica circunscreveu-os aos espaços privados da escola e da família, cuja subjetividade, qualificada pela ausência ou pelo déficit de características humanas plenas, deveria se credenciar e se preparar para a ação no mundo público. Deslocamentos neste paradigma de modos de subjetivação foram trazidos pelas transformações do contemporâneo, principalmente com o acirramento do modelo capitalístico internacional e sua lógica cultural dominante, a partir da segunda metade do século XX. Problematizamos a visibilidade juvenil que, se, por um lado, alça os jovens à condição de atores no espaço público, os embaralha com textos e “falas” recortados pelos interesses hegemônicos da reprodução capitalística. Nesse sentido, as condições contemporâneas, como nos ensina Marx, devem ser pensadas dialeticamente na sua forma positiva e negativa ao mesmo tempo. Por isso, acreditamos poder afirmar que a cultura de consumo tanto produziu *uma visibilidade libertária da condição juvenil*, já que a desamarrou de sua ancoragem adultocêntrica, como, por outro lado, a capturou como protagonista principal do paroxismo neoliberal da busca individualizada do prazer, da diversão e da experimentação.

Nesta altura do argumento, gostaria de agregar outros elementos de análise tendo em vista a pergunta “Os jovens podem falar?”. Dizendo de outro modo: quais as possibilidades políticas de ser jovem e de que forma as falas juvenis podem ter efeito nos destinos que traçamos para a vida coletiva? Como subjetivar-se politicamente frente ao desgaste da resistência e da militância? E, enfim, como participar social e politicamente da sociedade?

O liberalismo não poderia ter sido mais eficiente se não tivesse colonizado a subjetividade, como o fez por meio da crença na autonomia individual e da concepção de liberdade pessoal como recusa à ingerência externa (a liberdade negativa, segundo Isaiah Berlin, 2001). O individualismo, como modo de subjetivação prevalente, trouxe a consciência de uma disjunção a ser realizada entre o “eu” e o “nós”, em que se torna obrigatória a construção de uma distância entre a herança identitária de cada um (sua história familiar, a história do seu grupo cultural e de classe) e o indivíduo por ele mesmo. Não é à toa que a teorização sociológica contemporânea se volta para o indivíduo como instância que poderia dar conta de uma “reserva de si”, na expressão de François de Singly (2006), que tomando distância das injunções de seus papéis sociais pode expressar sua “singularidade irreduzível”, ou seja, pode agir a partir de um patamar subjetivo que não está reduzido e contido pelas determinações de seu processo de socialização. François Dubet (1994) coloca, a esse respeito, que a socialização nunca é total e, por isso mesmo, a “subjetividade” é capaz de agregar renovação à vida social por meio da construção de espaços de autonomia que se conquistam, cujas expressões de si são mostradas nos espaços públicos. O que chama a atenção nestas colocações é a atribuição à individualização, entendida como processo de autoconstrução que desamarra o indivíduo em relação às suas identificações primárias de pertencimento, como o “momento de verdade” da subjetivação – ou seja, passa a depender da subjetividade a possibilidade de superar e ir além do que está previamente determinado, do que está posto, enfim, a subjetividade passa a ser o dispositivo mesmo de transformação

social. É por meio da conquista da própria autonomia, quando o indivíduo pode se autorizar a falar e a agir em seu próprio nome, que a ordem social pode ser renovada. (É claro que temos de ressaltar: nem toda renovação vai de encontro às possibilidades de maior justiça e igualdade.)

Mas o que significa falar e agir em seu próprio nome? Para o jovem significa ganhar distância em relação às suas identificações iniciais, com a ajuda dos discursos sociais que o coloca como um indivíduo distinto, peculiar, com necessidades, demandas e, como não poderia deixar de ser, “direitos” específicos. Nesse sentido, os discursos sociais produzem hoje modos de subjetivação que conduzem ao primado do “ser você mesmo”, processo que Axel Honneth (2003) denomina como “a virada do reconhecimento”. Reconhecimento que se ampara tanto na busca identitária “contra” as pertencas originais, quanto abrange a demanda de ocupar um lugar social investido positivamente. O processo de individualização e o que lhe é sucedâneo, o de reconhecimento, nos interessam porque ajudam a entender o surgimento de “novas identidades” no contemporâneo. A “identidade juvenil” seria uma dessas identidades construídas como uma determinada especificidade nos modos de ser e/ou como uma condição histórica de existência culturalmente peculiar. No entanto, resta indagar: em que medida os discursos sociais se constituem como recursos para que os “silenciados”, os “oprimidos”, os “injustiçados”, os jovens possam falar?

A postulação de que os jovens as e crianças são sujeitos de direitos fornece uma entrada para examinar tais questões. Recentemente, os discursos sobre direitos específicos desses grupos têm alavancado as demandas em torno da especificidade de ser jovem. Sobretudo, os discursos sobre direitos têm fornecido a munição para que os jovens entrem na cena pública como identidades que postulam demandas específicas, diria, demandas identitárias, referidas ao que é, supostamente, específico de ser jovem. Gostaria de me deter sobre essas possibilidades que se anunciam para os jovens e analisá-las sob a perspectiva de como esses discursos podem subsidiar *uma aventura política* para os jovens.

Os idiomas dos direitos e da cidadania têm se constituído como o dispositivo pelo qual muitos grupos de jovens têm podido articular demandas e fazer essa travessia dos espaços privados e silenciados na direção dos espaços públicos de contestação e reivindicação. São inúmeros e diversos os grupos juvenis emergentes que estão conseguindo aglutinar demandas acerca do que consideram que lhes é devido – pela sociedade –, em virtude da sua condição específica de ser jovem. Não seria o caso aqui de descrever a extensão desse fenômeno. Importa, na linha de argumentação que estou tomando, observar que o idioma dos direitos, no caso da juventude, opera através de distintos centros de enunciação, além daqueles aglutinados incipientemente nos grupos juvenis. Alguns deles são: os governos (desde 1989 com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA), as organizações da sociedade civil, principalmente ONGs, as fundações privadas nacionais e internacionais, alguns partidos políticos, os movimentos sociais e, também, pesquisadores e profissionais da juventude. Isso significa que a chave de compreensão do que vem a constituir os tais “direitos juvenis” está longe de estar prevalentemente nas mãos e na ação dos jovens, mas concernem enunciações de determinados setores da sociedade que agregam seus interesses específicos às lutas juvenis e em nome delas. Então tem-se uma certa plurivocidade de enunciações sobre direitos, nem sempre convergentes e, tampouco, condizentes com os interesses do grupo em questão.

Para dar um exemplo: em torno dos direitos das crianças objetivados nos termos do ECA de que essas são “sujeitos em desenvolvimento”, se definiu, no meu entender, mais um ponto de vista adultocêntrico sobre as crianças e se manteve intacta determinada visão sobre as crianças, ao invés de realmente se coibir as injustiças contra elas devido à sua condição peculiar de existência. Do mesmo modo, a enunciação de direitos dos jovens que hoje se faz em nome de suas “necessidades singulares de experimentação”, em função da moratória social em que se encontram, mais concorre para cooptar a juventude nos termos de uma dominante cultural do capitalismo de consumo, ao se promoverem inadvertentemente deslizamentos entre

experimentação e desfrute, experimentação e gozo, experimentação e potência, do que em colaborar para o devir político dos jovens na construção de equivalências entre a opressão que sofrem e aquela sofrida por outros grupos sociais.

Assim, é na tensão entre textos diversos que competem entre si e pretendem dar conta do que os jovens têm direito; que os próprios jovens, eles mesmos, têm que se haver para definir o que, neste momento histórico, deve lhes ser garantido.

O que parece estar em jogo nessas disputas é o valor agregado chamado “juventude” que se adiciona à pauta de governos, à ação e à captação de recursos por parte de ONGs, à recuperação da boa imagem por parte de empresas ou a tantas outras motivações que infestam o campo de ações programáticas para e pela juventude edificadas sobre a legitimidade da expressão “sujeito de direitos”. No entanto, permanece a questão do que consiste a especificidade do “ser jovem” e do que isso deve assegurar em termos de direitos e de deveres de outros para com eles.

Como pesquisadora nesse campo há mais de 30 anos, tenho presenciado inflexões interessantes e que me fazem pensar como a busca de especificidades, em outras palavras, a busca por diferenças específicas no curso da trajetória de vida, tem obliterado a reflexão e o debate conceituais. Estes têm se deixado moldar pela sedução do impacto que pode ser exercido na definição de obrigações por parte dos estados – nas chamadas políticas públicas, que legitimam “realidades” da noite para o dia, simplesmente pelo fato de se lhe aportarem recursos. Nesse sentido, quanto mais diferenças forem criadas, mais a possibilidade de direitos específicos, e mais possibilidades de políticas com recursos a elas destinados. Portanto, as diferenças geram direitos específicos, e estes têm proliferado: hoje temos as especificidades (e direitos) da primeira infância, em oposição às da infância; as especificidades (e direitos dos bebês), em oposição às da primeira infância; as especificidades (e direitos) dos jovens, em oposição às dos adolescentes; as especificidades dos adolescentes, em oposição às das crianças. Isso para não falar nos da ter-

ceira idade, e assim por diante. O que significa tal concentração de esforços para definir especificidades e diferenças que delimitam fronteiras identitárias? Sem dúvida, tal esforço de fazer surgir identidades deságua nas possibilidades de que essas possam valer na cena pública enquanto demandas legítimas por parte desses novos atores. Esse esforço se respalda na descoberta recente de que qualquer nova identidade pode valer em termos de validar reivindicações por direitos, recursos e/ou reconhecimento.

Nessa linha, vale a pena questionar em que sentido e sob que condições a diferença pode inaugurar lutas políticas e, no nosso caso, em que condições a diferença de ser jovem, por exemplo, pode ser o mote “para que o jovem fale”, tal como nos perguntamos de início, “Os jovens podem falar?”

O desvelamento da opressão se dá no processo histórico cujos embates permitem que os sujeitos re-signifiquem sua posição frente a outros e se re-posicionem, assim como se expanda a consciência coletiva sobre as formas de opressão, até então naturalizadas e não desveladas. Nesse sentido, o desvelamento das formas de opressão se constitui sempre como luta política empenhada em “verificar o princípio da igualdade entre homens e mulheres”, na expressão de J. Rancière (1996, 1995). O discurso sobre “direitos” pode fornecer hoje uma condição de subjetivação política para aqueles que, tendo na prática seus direitos negados, sejam interpelados a se indignar e a lutar. Chantal Mouffe (1987) chama esse processo de “interpelação contraditória”, justamente porque posições subjetivas contraditórias – ter direitos, em princípio, e não tê-los, de fato – potencializam antagonismos e lutas políticas. Assim como o discurso sobre direitos, outros discursos podem exercer o mesmo efeito, como, por exemplo, o discurso sobre a igualdade, a noção de democracia e a ideia ou o sentimento de justiça. Mas é o discurso sobre direitos que se constitui um discurso social hegemônico nos nossos dias.

No entanto, com qual idioma o discurso sobre direitos tem se colocado e tem sido apropriado? Prevalentemente, o discurso sobre os direitos tem propugnado a diferença como seu idioma *default* (padrão) – a do jovem, a do idoso, a do negro etc. Contudo, as lutas que têm como bandeira a diferença

conduzem a diversificar, mais do que a equivaler, demandas de justiça e igualdade, e conseqüentemente, *se desvinculam, política e eticamente, da resistência à produção hegemônica de todas essas opressões, optando por trilhar o caminho no qual a diferença de uns levará a antagonizar a dos outros*. Com Mouffe, pensamos que, somente se equivalências puderem ser construídas entre lutas tão diferentes, poderemos criar uma força democrática capaz de fazer face ao inimigo comum e às inúmeras formas de desigualdade da sociedade atual.

Isso não quer dizer que a luta pelo reconhecimento de diferenças não seja importante, mas justamente que o valor da diferença possa constituir um poder particularizador – isto é, dar substrato cultural e histórico – às lutas pela condição universal da igualdade que deixam para trás o particularismo das identidades para poder construir, de fato, esse universal sempre precária, e insuficientemente definido. J. Rancière (1998) é quem nos auxilia aqui, ao afirmar que é necessário quebrar a lógica do mais um, ou seja, a que objetiva incorporar a demanda de mais uma minoria, de mais um grupo identitário e do “seu” reconhecimento e dos seus direitos, para dar lugar, na luta política, a outras visões e ordenamentos da realidade. De outro modo, estaremos fazendo o jogo da própria lógica homogeneizante e des-territorializante do capital que demanda constantes re-territorializações identitárias para aí ancorar a reprodução mercantilista de novos produtos, novos serviços, novas publicidades, novos lazeres e novas experimentações.

A aventura política dos jovens não pode, a meu ver, resvalar e se resumir na “fala domesticada” e *prêt à porter* dos “direitos” pela diferença, que, como nos ensina Pierucci (1999), se autorreproduz em milhares de subespécies. Ela gera cada vez mais diferença e oblitera qualquer “processo de singularização universalizável” (BADIOU, 2007, p. 12).

Gostaria de esclarecer essa análise mais teórica com uma ilustração do que quero dizer. Tomo como exemplo a própria “fala” dos jovens para daí problematizar sua condição de silenciamento e sua possibilidade de fala e ação política. O exemplo é tirado da Conferência Nacional da Juventude, realizada em abril de 2008, que foi o cume de um longo processo de mo-

bilização de jovens em todo o país. Nesse processo, tomo este aspecto, que parece anódino e insignificante, mas para mim se traduziu em uma lição. A temática trazida nesta conferência pelos jovens de todo o país que mais aglutinou adesões, totalizando cerca de 1.087 propostas, foi a referente à educação, número que representa o dobro de adesões à segunda proposta, referente à temática trabalho.

Queria enfatizar, aqui, a importância que a temática educação recebeu como “interesse coletivamente acordado” pelos jovens. Esse interesse se definiu, no texto da própria conferência, como a formação do jovem desde o ensino fundamental, até o superior. A demanda por educação pública e de qualidade para todos foi a demanda que se sobressaiu na conferência; ela é também a que tem sido reiterada em vários outros estudos com jovens brasileiros realizados por grupos distintos de pesquisadores. Embora a demanda por educação não seja a única que os jovens encampem – muitas pesquisas têm apontado a diversidade de demandas, muitas delas contemplando outras especificidades da condição juvenil, gostaria de tecer algumas considerações sobre o que essa demanda por educação sinaliza.

Em primeiro lugar, a demanda por educação transversaliza reivindicações que não seriam apenas dos jovens, mas também das crianças e de todos aqueles fazem parte da “geração mais nova”. O alcance dessa demanda, do ponto de vista político, a meu ver, é duplo: primeiro, ela consegue justamente *articular*, a partir de situações específicas de desigualdade, equivalências entre tais situações, todas elas advindas das mesmas condições de opressão; segundo, essa demanda se insere em uma agenda ampla, qual seja, a que questiona a reprodução geracional e seus destinos, em que a geração mais nova reivindica a dívida simbólica que a geração mais velha tem na transmissão do legado cultural. A demanda por educação não significa tão somente algo que a geração mais nova demanda aos mais velhos como seu direito. O metatexto dessa demanda inscreve esta dívida, no cenário contemporâneo, no âmbito da politização da transmissão cultural, ou seja, ele representa o prenúncio da politização da relação entre mais novos e mais velhos.

Estou finalizando meu argumento e esse término se projeta numa longa discussão da qual não darei conta. Mas gostaria de esboçar alguns encaminhamentos para poder também voltar à minha pergunta inicial: “Os jovens podem falar?”

A educação das crianças e dos jovens esteve vinculada aos espaços privados da família e da escola, pois dizia respeito à liberdade de cada um poder dar à sua prole a formação que entendesse. Por outro lado, a nova geração deveria ser poupada dos “negócios do mundo”, ainda não totalmente pronta, segundo o modelo de subjetivação do indivíduo racional das sociedades liberais imantadas pelo progresso. Mesmo a escola, que sempre abarcou uma vida social mais plural que a família, não era considerada como domínio do espaço público, pois, como argumentou H. Arendt (1972), ela está marcada por relações entre desiguais, estabelecidas por uma hierarquia natural entre adulto e jovem. Embora o tema da educação tenha gerado debates públicos no nosso país, pelo fato de constar da pauta de consolidação dos estados nacionais e seus projetos a longo prazo, o cuidado com a nova geração permaneceu sempre fronteiro às grandes questões nacionais. Na verdade, os que se beneficiavam da educação pública, como política do estado, não detinham poder político para cobrar o que supostamente lhes era devido, concedido quase como um favor.

A demanda pela educação reivindicada hoje pelos jovens se coloca em um cenário completamente distinto. Em primeiro lugar, ela traz para o espaço público novos atores que problematizam a extemporaneidade do processo de transmissão geracional: a institucionalidade inadequada que a sustenta, os efeitos pífios que alcança e os objetivos autoritários que traça. *Tudo isso é questionado do ponto de vista daqueles que sofrem o processo e podem falar de si e da sua experiência como estudantes que são, ou que não conseguiram ser.* Nesse sentido, não é pelo estudante, nem tampouco pelo filho/filha, ambas posições marcadas pela subordinação, que entram em cena novas demandas pela educação, mas por alguém que ao questionar o sentido, a institucionalidade e os objetivos do projeto educacional no país se coloca

como um igual na discussão desse aspecto específico do destino nacional e das relações geracionais. Ao se colocar como um igual, este novo ator problematiza a prerrogativa absoluta dos adultos no processo de transmissão cultural, questionando seu poder de dispor de cima para baixo o formato do que é importante hoje e do que será amanhã em relação a que mundo se quer viver e construir.

Portanto, a demanda de educação instaura um campo de antagonismos porque se politizam as relações antes contidas pela desigualdade naturalizada entre adultos e jovens, e se politizam questões antes tomadas como prerrogativas exclusivas de um grupo social.

No entanto, temo que, ao se designar por “jovens” esse novo ator social, estejamos fixando identitariamente o movimento contra-hegemônico mais amplo da demanda por educação, em cima de uma noção que denota uma experiência social concreta, por exemplo, aqueles que têm entre 15 e 25 anos. Nesse sentido, vejo uma redução e esquematização da luta política e sua sustentação por meio de uma demanda identitária.

Por outro lado, se a noção “jovens” for tomada como um significante vazio, na acepção de Žižek (2000), que pode compreender uma variedade de experiências particulares, um “universal”, por assim dizer, pode-se vislumbrar o potencial contra-hegemônico das lutas juvenis, e das possibilidades políticas de suas falas. Por “jovens”, estaríamos então equivalendo o que a noção de “proletariado” efetuou no século XIX, quando foi ela que possibilitou a articulação de lutas diversas pela transformação social.

Temo que as lutas ideológicas por hegemonização – a revolução passiva, de que fala Gramsci (em SASSOON, 1982) – possam se apoderar de noções apolíticas, como jovens ou juventude, por exemplo, para promover concessões a novas identidades desmantelando as lutas contra-hegemônicas. Aí, sem dúvida, os jovens serão novamente silenciados e perderão essa oportunidade histórica de se experimentarem como atores políticos.

Referências

- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *A dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.
- BADIOU, A. *Saint Paul, la fondation de l'universalisme*. Paris: Puf, 2007.
- BERLIN, I. Dois conceitos de liberdade. In: BERLIN, I. et al. (Org.). *Estudos sobre a humanidade: uma antologia de ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 226-271.
- CARNEIRO, C. *Tempo e destino no contemporâneo: uma leitura do sujeito através da adolescência*. 2002. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- CARON, J. C. Os jovens na escola: alunos de colégio e liceus na França e na Europa (fim do século XVIII – fim do século XIX). In: LEVI, G.; SCHIMITT, J. C. (Org.). *História dos jovens, a época contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. v. 2.
- CARVALHO, J. M. C. *A formação das almas: O imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CASTRO, L. R.; KOSMINSKY, E. Childhood and its régimes of visibility in Brazil: an analysis of the contribution of the social sciences. *Current Sociology* 58, 2 (1), 206-231, 2010.
- CASTRO, L. R. et al. *Mostrando a real: um retrato da juventude pobre no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2005.
- DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1967.
- DUBET, F. *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil, 1994.
- GIROTTI, V. O valor do trabalho e o trabalho como valor: jovens pobres e inserção profissional. 2007. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- HABERMAS, J. et al. The development of the self. In: BROUGHTON, J. (Ed.). *Critical theories of psychological development*. Londres: Plenum, 1987. p. 275-299.
- HONNETH, A. Redistribution as recognition: a response to Nancy Fraser. In: HONNETH, A.; FRASER, N. (Ed.). *Redistribution or recognition - a political philosophical exchange*. Londres: Verso, 2003. p. 110-197.
- IANNI, O. O jovem radical. In: BRITTO, S. (Org.). *Sociologia da juventude I: da Europa de Marx à América Latina de hoje*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- JAMESON, F. *Pós-modernismo, a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.
- KEHL, M. R. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Org.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Instituto da Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 89-114.
- MOUFFE, C. Hegemony and new political subjects: toward a new concept of democracy. In: NELSON, C.; GROSSBERG, L. (Ed.). *Marxism and the interpretation of culture*. Chicago: University of Illinois Press, 1987. p. 89-104.
- PIERUCCI, A. F. *As ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- RANCIÈRE, J. *La mésentente*. Politique et philosophie. Paris: Galilée, 1995.
- RANCIÈRE, J. O dissenso. In: NOVAES, A. (Org.). *A crise da razão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 367-382.
- RANCIÈRE, J. *Aux bords du politique*. Paris: La Fabrique, 1998.
- SASSOON, A. (Ed.). *Approaches to Gramsci*. Londres: Writers and Readers, 1982.

SINGLY, F. Les disparitions de l'individu singulier en sociologie. In: CORCUFF, P.; ION, J.; SINGLY, F. *Politiques de l'individualisme*. Paris: Textuel, 2006. p. 53-86.

SPIVAK, G. Can the subaltern speak. In: NELSON, C.; GROSSBERG, L. (Ed.). *Marxism and the interpretation of culture*. Chicago: University of Illinois Press, 1987. p. 271-316

VONÈCHE, J. The difficulty of being a child in French-speaking countries. In: BROUGHTON, J. (Ed.). *Critical theories of psychological development*. Londres: Plenum, 1987. p. 61-86.

ZIZEK, S. *The ticklish subject*. Londres: Verso, 2000.

Notas sobre o passe livre e o poder e o fazer de uma juventude

Leo Vinicius Maia Liberato

As reflexões que seguem são resultado de interesse e foco no que poderíamos chamar de ações políticas juvenis autônomas. Autônomas por serem realizadas segundo os próprios termos daqueles que participam e executam as ações. Políticas por dizerem respeito à instituição da sociedade, à vida pública. Juvenis por serem fundamentalmente constituídas por um sujeito portador de uma moratória social que fez emergir historicamente o *juvenil* (MARGULIS; URRESTI, 2000).

Na primeira parte deste artigo, procuramos levantar algumas hipóteses e caminhos de investigação sobre a dinâmica de reprodução e mudança de um movimento em específico: o Movimento Passe Livre em Florianópolis, que se confunde com as ações anuais contra os aumentos das tarifas de ônibus nessa cidade. Tendo em conta que o passe livre se constituiu em um ator político e movimento social de primeira ordem em Florianópolis e que, em 2010, fala-se até de uma tradição de protestos contra as tarifas do transporte público em meio à juventude da cidade, nosso intuito é apresentar inicialmente o que pode ser entendido como uma pesquisa exploratória, que levanta questões com base no acompanhamento das manifestações que ocorreram em maio e junho de 2010, com adesão que há cinco anos não se via na cidade.

Movimento Passe Livre e Juventude de Florianópolis, preponderantemente de classe média, que tem saído às ruas ano após ano, atraindo contra si um enorme contingente policial, e que como outros movimentos e ações coletivas no Brasil e mundo afora nas últimas décadas, é constituído fundamentalmente por uma juventude de tendência contestatória e organizada nos seus próprios termos. É sobre o sentido histórico que pode ser atribuído aos movimentos e ações dessa juventude que nos dedicamos num segundo momento deste artigo. Para tanto, buscamos explicitar as fontes do poder constituinte dessa juventude, tentando com isso trazer uma interpretação que insere esses movimentos, seu poder e seu fazer, num quadro mais amplo, histórico e social, do antagonismo social na sociedade moderna.

“Passe Livre” na virada da década

O ano é 2010 e, numa escola em um bairro de São José – município vizinho de Florianópolis, o segundo mais populoso da região metropolitana –, a professora de sociologia pergunta “o que é política”, de modo a saber a compreensão dos alunos sobre o tema. Um deles responde que política não tinha a ver com políticos e eleições, estaria relacionada a agir, com base nas demandas das pessoas, como, por exemplo, segundo o aluno, o “Passe Livre” fazia. O “Passe Livre”, como movimento ou ação coletiva, aparecia como referência política e referência de política para aquele estudante. Certamente não o único na região.

Há dez anos a Campanha pelo Passe Livre foi iniciada em Florianópolis por alguns jovens militantes, então no PT, visando mobilizar a juventude em torno da reivindicação pelo passe livre para estudantes no transporte coletivo da cidade. Em 2004, em parte como resultado do acúmulo dessa militância de mobilização estudantil e de discussão do transporte público e, em parte, como resultado de condições objetivas ligadas a aumentos de tarifas muito superiores à inflação e à piora do sistema de transporte, Florianópolis viveu duas semanas de intensos protestos que fizeram a prefeitura

retornar as tarifas ao patamar de preço anterior. O acontecimento ficou conhecido como Revolta da Catraca. No ano seguinte, novo aumento, nova revolta, protagonizada principalmente e mais uma vez por estudantes, particularmente secundaristas. Depois de mais de três semanas de protestos e muita repressão policial e judicial, o então novo prefeito reduziu as tarifas ao patamar anterior.¹

Nos anos seguintes – 2006, 2007, 2008 e 2009 –, houve manifestações contra os aumentos das tarifas de ônibus, mas sem a adesão e fôlego para chegar perto de uma “vitória” como em 2004 e 2005. A isso contribuiu certamente, como fator objetivo, uma relativa pequena melhoria do sistema de transporte e a entrada em vigor de uma espécie de “tarifa única”, além da maioria dos aumentos passarem a ser programados para o período de férias escolares – natal e mês de janeiro –, de modo a evitar a mobilização dos estudantes.

A partir de 2005 a Campanha pelo Passe Livre, que era um grupo informal, constituído basicamente por estudantes secundaristas e universitários que se reuniam semanalmente e realizavam atividades coletivamente, passou a se denominar Movimento Passe Livre (MPL). Embora não houvesse limites formais que separassem quem fazia parte ou não do MPL, ou anteriormente da Campanha pelo Passe Livre, tratava-se de um grupo com certa organicidade, que se reunia periodicamente, que durante algum tempo possuía uma sede e que produzia em conjunto ao longo dos anos. Nesse sentido, o MPL era uma organização definida, cujos membros eram assim reconhecidos pela sua participação nas reuniões e nas atividades encaminhadas.

Em 2006, o MPL em Florianópolis passa a ter como bandeira principal não mais o passe livre estudantil, mas a “tarifa zero”, isto é, o passe livre para todos. Bandeira que caminhava junto com a discussão sobre a municipalização dos transportes. O fato é que a juventude da cidade, ou os estudan-

.....
¹ Sobre o início e desenvolvimento da Campanha pelo Passe Livre em Florianópolis e das Revoltas da Catraca, cf. Vinicius (2005; 2006) e Liberato (2008).

tes da cidade, se engajavam mais facilmente em uma luta geral, ou seja, em que eles não reivindicavam algo enquanto grupo social específico, como o barateamento das tarifas ou o próprio fim das tarifas, do que numa luta mais restrita, como a luta pelo passe livre estudantil.

Pode-se dizer também que a partir de 2006 o MPL em Florianópolis passou a ter cada vez mais dificuldade de continuar existindo como grupo organizado e atuante, deixando de realizar o chamado “trabalho de base” em escolas ou comunidades, e, mais recentemente, entre 2009 e 2010, até mesmo não mais organizando suas reuniões semanais ou periódicas. Dificuldade essa que em parte se relacionava à de trazer novos militantes, à medida que outros iam se afastando ou se tornando menos ativos. A transitoriedade dessa juventude era algo bastante nítido: em dois ou três anos não se era mais secundarista ou mesmo estudante e as prioridades de vida se modificavam. Dar continuidade à organização/movimento parecia um desafio difícil de ser superado diante da transitoriedade específica dessa juventude e da efemeridade de projetos pessoais típica dos nossos dias.

Porém, em 2010, quando o MPL em Florianópolis já, bem dizer, carecia de organicidade (sem reuniões ou um coletivo propriamente dito que pudesse caracterizar uma organicidade), o “Passe Livre” já havia se transformado em referência de *ação política* para estudantes que muito provavelmente nunca tiveram contato com um membro orgânico do MPL. Tornara-se também uma significação no imaginário da cidade² e principalmente das juventudes – e de uma juventude majoritariamente de classe média em especial.

Em maio de 2010, com mais um aumento de tarifa, estudantes se organizaram e saíram às ruas novamente, com número e fôlego³ que não

.....
2 Poder-se-ia ouvir, por exemplo, membros de uma torcida organizada de um time de futebol da cidade discutindo se deveriam ter pagado ou não a passagem do ônibus, fazendo referência ao “Passe Livre” como aqueles que têm a coragem de pular catracas, e cantando versos criados seis anos atrás em meio à revolta de 2004, os quais eram constantemente ouvidos em manifestações contra aumentos de tarifas em anos seguintes.

3 As manifestações duraram mais de quatro semanas. A maior delas teve cerca de cinco mil pessoas, para um município de 423 mil pessoas, segundo estimativa do IBGE.

se via desde 2005, porém sem adesão de um espectro mais amplo da população como naquele ano. Através dessas manifestações, pôde-se apreender o “Passe Livre” como significação no imaginário dessa juventude e o processo de formação – ou pelo menos o potencial de formação – de uma cultura ou tradição de protestos em torno da questão do transporte público em meio a uma juventude. À primeira vista, a percepção era de que, em sua grande maioria, os participantes em 2010 não haviam estado presentes nas revoltas de 2004 ou na de 2005, porém, *de alguma forma*, sua ação política no presente poderia ser considerada o mais significativo e importante resultado daquelas jornadas de lutas. Em grande parte, eram outros participantes, mas ainda eram os *mesmos*, isto é, os *estudantes*. Esse “de alguma forma” é na verdade quase tudo que importa do ponto de vista sociológico, apontando um amplo e interessante caminho de investigações: como se deu a transmissão de memória, de conhecimento, do que ocorreu em anos anteriores? Quais foram e estão sendo os mecanismos e caminhos de difusão de ideias, de significações e de bandeira política?⁴

As formas dessa transmissão e os caminhos que levaram ao engajamento e à participação certamente são múltiplos e diferenciados, conforme a história de cada participante, as quais levam provavelmente a diversos fatores. A própria anualidade das manifestações contra os aumentos das tarifas certamente é um deles, que, mesmo sem tanta adesão em alguns anos, proporcionou visibilidade, continuidade ao longo do tempo e alguma experiência de contato. No Colégio de Aplicação da UFSC,⁵ como exemplo de

.....
4 Talvez a principal dificuldade que venha se apresentar à investigação dos meios e formas que têm levado à transmissão de memória, à formação desse imaginário, à participação em manifestações contra os aumentos de tarifas de ônibus e à aparente constituição de uma tradição política dessa juventude de Florianópolis, seja a relativa fugacidade e fluidez do objeto, ele se torna particularmente visível e concreto apenas nos ciclos de protestos contra os aumentos. Fora deles, torna-se relativamente difícil identificar e discriminar o jovem ou estudante “manifestante” dos demais.

5 Os estudantes do Colégio Aplicação foram os primeiros a saírem às ruas em 2004, e formavam a principal base das lutas de 2004 e 2005, em termos de quantidade e engajamento.

um fator diverso, como relata um professor, os mais novos vieram em 2004 e 2005 os mais velhos saírem do colégio para as manifestações, e isso teria sido fonte de transmissão de um comportamento, de modo que em 2010 parte deles, por sua vez, saísse às ruas.

Há que se levantar também a hipótese da importância da internet e de vídeos e documentários feitos sobre as revoltas de 2004 e de 2005 para a transmissão da memória, conhecimento e ao consequente engajamento. Se em 2004, por exemplo, o Youtube sequer existia, a banda larga era menos difundida e a Campanha pelo Passe Livre tinha que passar de escola em escola exibindo o documentário *A Revolta do Buzú*⁶ em VHS com o intuito de preparar uma mobilização para quando as tarifas aumentassem; em 2010 certamente grande parte dos estudantes tinha vasto acesso à informação, à memória das revoltas, a vídeos, através da internet. Um indicativo disso, a fim de ilustração, é o slogan “Amanhã vai ser maior” ser gritado também pelos manifestantes de 2010, que foi ouvido durante a revolta de 2005 e tornado nome de um documentário-denúncia sobre a repressão naqueles dias que deu notoriedade ao slogan.

Passé Livre como instituição no imaginário

A Campanha pelo Passe Livre não era a única organização ou grupo a tentar levantar a discussão sobre o transporte público em Florianópolis, mas era a que em 2004, ano da primeira revolta, tinha a maior visibilidade, fruto de quatro anos de campanha e de inúmeras atividades e manifestações pelo passe livre estudantil nos anos anteriores. Também o fato de ela ter preparado e incentivado o chamado para as manifestações contra o aumento das tarifas naquele ano, além da composição preponderantemente juvenil/estudantil da revolta, fez com que a sociedade em geral, e a grande imprensa e as autoridades em particular, relacionassem as revoltas de 2004 e 2005 ao

.....
6 Documentário produzido por Carlos Pronzato sobre os protestos estudantis que irromperam em Salvador durante agosto de 2003 após um aumento das tarifas de ônibus.

nome “Passe Livre”.⁷ Desse modo, “Passe Livre” foi ganhando também a significação de *manifestação contra aumentos das tarifas do transporte coletivo*. Tal significação transparece, por exemplo, quando, para conter as manifestações em 2007, a Polícia Militar de Santa Catarina levou a cabo o que denominou por “Operação Passe Livre”, ou quando, em maio de 2010, um emo⁸ que estava num bar no centro de Florianópolis sugeriu aos amigos passarem lá no “Passe Livre”, referindo-se com isso à concentração em frente ao Terminal do Centro, de onde partiam as manifestações. Pode-se observar jovens que, embora nunca terem participado de uma reunião do MPL, se colocam em suas falas como integrantes do mesmo, por participarem das manifestações contra o aumento das tarifas de ônibus, reproduzindo assim uma identidade total entre MPL e manifestações com o aumento.

Se em 2004 e 2005 os membros da Campanha pelo Passe Livre/MPL não puxavam gritos de guerra e slogans pelo “passe livre” em meio às manifestações contra aumentos das tarifas, por considerarem ser uma reivindicação diferente daquela específica da manifestação, já em 2010, durante as manifestações contra o aumento, pôde-se observar que estudantes, que não eram e nunca foram orgânicos do MPL, puxavam o coro “Passe, Passe, Passe Livre Já”, tradicional das manifestações pelo passe livre estudantil organizadas pela Campanha pelo Passe Livre na primeira metade da década. Ou até mesmo, quando cercados pela polícia, que os impedia de passar, cantavam/gritavam: “Sai da frente, que o Passe Livre é muita gente”. Mais uma vez, tal comportamento indica que havia uma forte identidade em meio aos

.....
7 Episódio que ilustra bem a identificação que autoridades faziam entre as revoltas e o “Passe Livre” se deu em 30 de novembro de 2005, dia em que foi convocada uma manifestação pelo MPL contra a suspensão da Lei do Passe Livre estudantil pelo Tribunal de Justiça de Santa Catarina, lei que havia sido aprovada e sancionada em 2004. O chamado para essa manifestação foi motivo para que, em uma decisão inédita, o presidente do TJSC suspendesse o expediente às 16h e o TJSC fechasse as portas com medo da manifestação que estava marcada para as 17h. Um enorme contingente policial se encontrava na porta do TJSC e nas ruas do centro de Florianópolis nesse dia. Mas a manifestação atraiu apenas 300 pessoas, como era mais ou menos esperado pelo MPL, sendo a grande maioria estudantes.

8 Emo é o nome dado a um estilo ou subcultura juvenil, caracterizada hoje em dia por um determinado tipo de roupa, corte de cabelo e rock melódico com letras emotivas.

próprios manifestantes em 2010 entre o significativo “Passe Livre” e o movimento formado nas ruas contra aumentos de tarifa. Mais que isso, indica que eles se consideravam, portanto, parte do “Passe Livre”.

Apesar da tentativa em 2005 de tornar o “Passe Livre” um movimento relativamente estruturado, formalizado e articulado nacionalmente, o que podemos dizer que prevaleceu, cinco anos passados, foi a criação social de uma significação ou de significações de “Passe Livre” que o tornaram um ponto de convergência de um imaginário coletivo na cidade, uma ação coletiva juvenil relacionada ao transporte público e sua gratuidade, ultrapassando as fronteiras de um movimento ou organização formal.

A falta de distanciamento temporal não nos permite dizer se essa *geração das revoltas* em Florianópolis corresponderá a uma *geração política* ou a uma *unidade de geração* (MANNHEIM, 1982), ou seja, não nos permite saber se os efeitos da experiência das revoltas serão duráveis no comportamento político da juventude que as vivenciou. No entanto, outro elemento do conceito de unidade de geração desenvolvido por Mannheim (1982) está relativamente nítido em relação à juventude que tem se manifestado desde 2004 contra os aumentos das tarifas do transporte público em Florianópolis: a presença do evento raro gerador de uma identidade coletiva entre os participantes. Pode-se dizer que as revoltas de 2004 e de 2005 foram geradoras de uma identidade coletiva entre uma juventude, sustentando uma potencial tradição de protesto na cidade.

O poder e o fazer

O “Passe Livre” enquanto movimento social, ou as manifestações contra os aumentos de tarifas de ônibus em Florianópolis enquanto ações coletivas, pode ser considerado forma de expressão autônoma de uma juventude que visa à participação na instituição da sociedade, isto é, que almeja poder, questionando instituições, normas e leis. São expressão de um poder ao mesmo tempo que exprimem uma busca em ter poder de decisão

nos rumos da sociedade e da vida cotidiana. Nesse sentido, exprimem uma ação política, até mesmo no significado mais clássico de política, no caso mais específico desses movimentos ou ações coletivas centradas na questão do transporte público municipal: política como ação relacionada à gestão da cidade e ao que é público.

Deixando de lado a preocupação sociológica com a dinâmica própria de constituição, mudança e reprodução desses movimentos e ações coletivas, e focando na questão do poder que eles exprimem e no significado e na indicação histórica e social deles, em termos de conflito social e sua resolução com vistas à ampliação de liberdade e igualdade na sociedade – que é também objetivo geral dos que constituem tais movimentos juvenis autônomos –, podemos nos perguntar então: existe um poder dessa juventude capaz de se opor e visar suprimir um poder constituído? No que se baseia o poder dessa juventude?⁹ Qual o poder constituinte dessa juventude como grupo/forma social particular?

Para traçarmos um caminho que possa ajudar a responder tais questões, é conveniente abordarmos inicialmente, embora de forma bastante breve, os condicionantes históricos e sociais que levaram à constituição da categoria juventude, como a que conhecemos hoje.

Na literatura que versa sobre o tema, a formação da juventude como categoria social da modernidade tem sido frequentemente relacionada a dois fenômenos: a *escolarização* e a *cultura de massa*. A exatidão com que tal conclusão aparece em trabalhos acadêmicos com interface na sociologia da juventude serve de conselho para não nos alongarmos e repetirmos demasiado a explicação dessa relação. O trabalho de Ariès (1984), por exemplo, tem sido referência na arguição de que a cristalização social das idades da vida emergiu com a escolarização. Quanto à cultura de massa, podemos seguir a argumentação de Martin-Barbero (1997) de que o *massivo* não é um

.....
 9 Aqui nos referimos não especificamente à juventude participante do “Passe Livre” e de protestos contra aumentos de tarifas, mas à juventude que constitui movimentos sociais e ações coletivas de forma autônoma, isto é, autodeterminada, em geral.

simples aspecto da nossa sociedade, mas uma nova forma de sociabilidade. A massificação seria estrutural dessa sociedade: o sistema educativo é de massa, assim como as formas de representação e de participação política institucional, os modelos de consumo, os usos do espaço etc. Quando a cultura popular tendia a se converter em cultura de *classe*, essa cultura seria minada por dentro e transformada em cultura de *massa*. Passaria a se converter em espaço estratégico da hegemonia, passando a mediar, a cobrir as diferenças e a reconciliar grupos e gostos (MARTIN-BARBERO, 1997).

Assim, a (trans)formação da categoria social da juventude na sociedade capitalista, que é ao mesmo tempo sociedade de massa, se dá, logo de início, pelo próprio caráter massivo, dito universalista, que ganha o sistema escolar. Fenômeno que ocorre principalmente no século XX e de forma mais restrita e mais recente nos países periféricos.

A juventude como representação e categoria produzida pela cultura e educação de massa, por sua vez, também dissipa e encobre as diferenças sociais – enquanto representação social ela não está ligada mais à burguesia ou à aristocracia, mas também não está aos trabalhadores. Parte do esforço dos sociólogos que estudam a juventude se dá em trazer à tona as diferenças sociais que a representação social da juventude encobre – descortinando *juventudes* por trás da juventude como representação social (MARGULIS, 2001; ARCE, 1999).

Para além da condição ligada a uma característica biológica, a “moratória vital” (MARGULIS; URRESTI, 2000), o estado de “fermentação biológica” do jovem (MANNHEIM, 1978), o “ímpeto de viver intensiva e abundantemente” (MATZA, 1968, p. 111) e o aspecto propriamente histórico e cultural que carrega o significante juventude se relacionam à *moratória social* (MARGULIS, 2001; MARGULIS; URRESTI, 2000). Essa moratória, um espaço de possibilidades aberto a certos setores sociais e limitado a determinados períodos históricos, se vincula ao tempo de escolarização – um tempo considerado legítimo e valorizado socialmente para que os jovens se dediquem ao estudo e à capacitação, até mesmo à experimentação, postergando o matrimônio.

nio, a inserção no mundo do trabalho¹⁰ e a aquisição de responsabilidades que seriam próprias da vida adulta (MARGULIS; URRESTI, 2000). Período em que o jovem goza de certa tolerância por parte da sociedade e da família.¹¹

Com maior intensidade nos países capitalistas centrais e entre as camadas médias¹² e altas, mas de qualquer modo tendencialmente numa sociedade de massas, se forja em meados do século XX uma juventude que se relaciona a um tempo privilegiado, de permissividade e de relativa liberdade. Essa maior independência ou autonomia, em alguns casos, em relação à família e ao imperativo econômico, teria favorecido uma subjetividade avessa à disciplina fabril, ao trabalho subordinado e a uma sociedade tecnocrática. Hardt e Negri seguem também essa perspectiva:

Particularmente nos países capitalistas dominantes, onde a margem de liberdade proporcionada e obtida pelos trabalhadores era maior, a recusa do regime disciplinar da fábrica social¹³ foi acompanhada de uma reavaliação de todo conjunto social de atividades produtivas. O regime disciplinar claramente já não conseguia conter as necessidades e os desejos dos jovens (...). A recusa em massa do regime disciplinar, que assumiu uma variedade de formas, foi não só uma expansão negativa, mas também um momento de criação (...). O jovem que recusava a repetição mortal da sociedade-fábrica inventou novas formas de mobilidade e flexibilidade, novos estilos de vida. (HARDT; NEGRI, 2001, p. 294-295)

Das escolas de pensamento marxista, pode-se dizer que o pós-operarismo, que tem suas raízes no operarismo italiano nos anos 1960, e cujo au-

.....
10 Mesmo que o jovem trabalhe, deve-se levar em consideração o sentido desse trabalho, que pode ser diferente do sentido e importância para o adulto. Se as responsabilidades próprias da vida adulta estão mais distantes, o trabalho para o jovem terá muitas vezes um significado na sua vida diferente do trabalho para o adulto, e sua margem de liberdade ou de permissividade será potencialmente maior, mesmo trabalhando.

11 Essa moratória social tende a se realizar mais plenamente – tanto em duração quanto em possibilidades abertas – nas camadas médias e altas, e nos jovens de gênero masculino. As diferenças com que a moratória se apresenta dependendo de gênero e da camada social é o que daria forma a diferentes juventudes (MARGULIS; URRESTI, 2000).

12 Importante notar que, no pós-guerra, segmentos cada vez maiores de trabalhadores passaram a ter uma situação de garantia de direitos e de poder de consumo de modo que ser trabalhador e ao mesmo tempo ser da classe média começava a se tornar mais que factível.

13 O conceito de *fábrica social* abrange as tarefas e os locais normalmente concebidos como de *reprodução* (escola, lar etc.), e não de *produção*.

tor mais conhecido é Antonio Negri, é aquela que por excelência incorporou dentro de uma teoria de dinâmica social baseada no antagonismo de classes os movimentos estudantis, contraculturais e de juventude que emergiram a partir da década de 1960. Mais do que isso, esses movimentos e comportamentos de juventude foram fundamentais e estiveram na base da própria formulação de conceitos e das teorias pós-operaístas. A título de exemplo, os movimentos e contraculturas emergentes nos anos 1960 teriam, segundo eles, acentuado o valor social da cooperação e da comunicação e as formas de experimentação cultural: e a valorização de uma dinâmica de criatividade mais flexível e de formas de produção *imateriais*, teria tido, para Hardt e Negri (2001), assim como para demais pós-operaístas, efeito político e econômico profundo, embora tenha sido considerada pela esquerda mais tradicional como um desvio ou distração das lutas políticas e econômicas “verdadeiras” e efetivas.

Tomando proletariado na definição de Hardt e Negri (2001), isto é, “uma vasta categoria que inclui todo trabalhador cujo trabalho é direta ou indiretamente explorado por normas capitalistas de produção e reprodução, e a elas subjugado” (p. 71), para além de uma representação e categoria social, podemos postular que a juventude se tornou também um modo de existência do proletariado (mas não só dele), com o processo de *massificação* ocorrido no século XX. Deve-se ter claro também que o conceito de trabalho para os pós-operaístas como Michael Hardt e Antonio Negri é amplo, incluindo atividades e fazeres que normalmente são postos na esfera da cultura, da reprodução, do tempo fora do trabalho.

Seguindo o raciocínio dos pós-operaístas, a reação do capital a essa nova produção de subjetividade do proletariado – diríamos de uma juventude – teria tido como resultado o regime pós-fordista.¹⁴ O pós-fordismo se

14 Para os pós-operaístas a luta dos trabalhadores e as novas subjetividades emergentes na classe trabalhadora levariam a uma recomposição do capital, na sua busca de desfazer essa composição de classe. A recusa ao trabalho, expressa no absenteísmo, nas sabotagens e no conteúdo das greves em massa dos operários das fábricas fordistas, assim como no êxodo da chamada contracultura nos anos 1960 e 1970, teria sido o impulsionador do desenvolvimento do capitalismo pós-fordista. Respondendo a essa militância e a essa subjetividade, a empresa se reorganiza, o lócus da produção é descentralizado da fábrica industrial e disperso ao conjunto da sociedade (o superdesenvolvimento do terciário e da terceirização seria um aspecto espetacular, mais perceptível, dessa mudança).

serviria assim dos mesmos pressupostos subjetivos e culturais da contracultura e dos movimentos que ganharam grande visibilidade nos anos 1960. Também nesse sentido, Hardt e Negri (2001) postulam que a hegemonia norte-americana foi sustentada pelo poder antagônico do seu proletariado: a criatividade e o antagonismo do proletariado norte-americano residiriam principalmente fora das fábricas, em especial através do repúdio ativo ao trabalho e de experimentações comunicativas e culturais que receberam o nome de contracultura. Essa perspectiva dos pós-operaístas se relaciona a uma concepção fundamental, a de que o poder do proletariado não reside nas suas instituições representativas, mas no antagonismo e na autonomia dos próprios proletários (HARDT; NEGRI, 2001).

Ainda dentro da abordagem pós-operaísta, Lazzarato e Negri (2001) relacionam o protagonismo estudantil emergente a partir de 1968 a uma nova realidade da composição de classe, a qual os estudantes representariam de forma mais clara. Além disso, o desenvolvimento subjetivo dos estudantes ainda não estaria preso às articulações do poder, e “a autonomia relativa em relação ao capital” determinaria “nos estudantes – entendidos como grupo social que representa o trabalho vivo em estado virtual – a capacidade de designar o novo terreno do antagonismo” (LAZZARATO; NEGRI, 2001, p. 32).

De modo semelhante, Sousa (1999) indica que, sendo o mercado a determinar o sentido ontológico para o ser social na medida da expansão do capital como forma de relação social, e uma vez que a condição transitória da juventude lhe proporciona uma relativa autonomia às instituições, incluindo ao mercado, ela pode identificar-se com a indeterminação histórica, que por sua vez pode assumir no caminho um conteúdo de ruptura.

O poder constituinte da juventude, ou da forma-juventude que ganha também o proletariado na sociedade de massas, viria portanto da capacidade de potencializar sua condição transitória, sua moratória vital e sua moratória social, fonte de sua autonomia. Esse seu poder, frequentemente, aparece como o poder de preencher o tempo de não trabalho – o “tempo de vida”, o tempo fora do trabalho – com projetos autônomos, alternativos,

com ativismo, militância e campanhas políticas em sentido amplo, além do desenvolvimento e criação de estilos de vida.

Se tais experiências e ações coletivas enfrentam enormes obstáculos e limitações para podermos visualizar a configuração de um grande desafio a poderes constituídos a partir delas, devido também ao próprio imediatismo e à própria condição transitória da juventude, no entanto pode-se interpretá-las como portadoras de um sentido histórico ou de uma tendência. Se o antagonismo de classes tem levado historicamente a uma dupla fuga, fuga da insubordinação do trabalhador por parte do capital e fuga da subordinação ao capital por parte do trabalhador (HOLLOWAY, 2003), a forma-juventude e a autonomia relativa¹⁵ que lhe constitui pode e deveria ser vista como consequência histórica dessa dupla fuga. Tanto o capital busca se ver livre do trabalho e do trabalhador quanto o trabalhador busca se ver livre do capital e da subordinação a que ele o submete. A margem de liberdade da moratória social que constitui o *juvenil*, redução do tempo de subordinação direta ao capital no ciclo de vida, seria assim resultado dessa fuga, ou parte de uma recusa histórica do trabalho.

O poder constituinte dessa juventude é o poder do seu fazer, da sua produção, exercido no tempo de não trabalho, no tempo liberto de um mando capitalista ou tecnocrático, liberto de uma autoridade, organizado em grande parte nos seus próprios termos. E isso não apenas em termos de ação política, mas em grande medida também em termos de constituição econômica, isto é, de um fazer que é integrado dentro do ciclo de produção de valor. Ainda mais quando a criação cultural, de formas e estilos de vida e de comunicação, a produção de subjetividade, se torna cada vez mais central à produção de valor. A prática de *coolhunting* é indicativa dessa produção ou inovação simbólica, e que ocorre basicamente em meios juvenis, a qual busca ser apreendida para fins econômicos. A constituição de redes sociais vir-

.....
15 Necessário frisar que aqui falamos de autonomia relativa de uma categoria ou grupo social em relação a dispositivos de controle e subordinação social, e não de autonomia individual em relação à família, ao Estado, ao patrão, a outro indivíduo etc.

tuais exploradas economicamente, os empreendimentos que extraem valor de uma rede social pré-constituída e não remunerada – como o caso do Projeto Fox estudado por Arvidsson (2007) ou da produção cultural apropriada pela economia digital analisada por Terranova (2000) – são exemplos de como atividades processadas num tempo de não trabalho, não subordinado, estão sendo integradas num ciclo de produção de valor.¹⁶

Há até mesmo os casos que evidenciam que a própria ação política, ou o protesto, é também produção econômica. Nas periferias francesas, em meio às semanas de revolta protagonizadas pela juventude local entre outubro e novembro de 2005, mais lembradas pelos milhares de carros incendiados, os próprios jovens filmavam e gravavam os acontecimentos, criavam equipes de segurança para os jornalistas circularem e agências de entrevistas onde colocavam em contato o jornalista e o perfil que este buscava para entrevistar. Tudo cobrado, evidentemente.¹⁷ Uma histórica tomada de consciência de que sua rebeldia e suas práticas produzem valor? Na década de 1960, o Provos¹⁸ – um movimento de juventude holandês de influência anarquista e situacionista – cobrava para dar entrevista à imprensa, até mesmo forjando atividades com esse propósito. Jogavam com as regras da sociedade do espetáculo e pareciam ter plena consciência do valor que produziam. Produção econômica que, sem superestimá-la, também se mostrou presente em alguma medida no MPL, através de sua própria atividade política. O espaço que lhe foi dado na mídia local e, particularmente, o que lhe foi dado após a suspensão da Lei do Passe Livre no caderno *AN Capital* do jornal *A Notícia*,¹⁹ torna plausível a hipótese de que em Florianópolis, uma

.....
16 Se se quiser manter um quadro teórico marxista em que apareça o conceito de mais-valia, proponho o conceito de *mais-valia difusa* a esses casos. São casos que não se enquadram nas características de intensidade e controle do trabalho dos regimes de mais-valia relativa e de mais-valia absoluta.

17 Ver “Jovens tiram proveito de distúrbio”, *Estado de S. Paulo*, 11 nov. 2005, p. A18.

18 Sobre o Provos, cf. Guarnaccia (2001).

19 Em 2004 uma lei concedendo a gratuidade no transporte coletivo foi aprovada e sancionada na Câmara de Vereadores de Florianópolis, fruto da atividade e pressão da Campanha pelo Passe Livre na cidade. Em 2005 o Tribunal de Justiça de Santa Catarina suspendeu a lei, antes mesmo de ela se tornar efetiva.

cidade em que a “produção de fatos” é bastante escassa, o poder do MPL não era apenas imediatamente político, mas também existia como poder econômico, que se revertia por sua vez também em poder político. Em Brasília, um jornalista afirmara durante uma manifestação do MPL do Distrito Federal, ocorrida em agosto de 2005, que não era do interesse deles prejudicar o movimento porque, afinal, ele fazia vender muitos jornais. O relato foi feito por um militante, com as seguintes palavras:

O J.P. e o L. tinham acabado de ser presos, e tínhamos, consciente e taticamente, ido com o bloco de estudantes pra delegacia mais próxima (...). Quando chegamos à delegacia tava cheio de repórteres lá. Fizemos uma assembleia pra decidir o que fazer. Aí eles ficaram filmando e tirando fotos. Então chegamos pra eles e dissemos – não filma o rosto das pessoas, nem tira fotos da galera agora. Aí ele disse: “ok, ok”. E nós ficamos pressionando eles. Até que o cara, meio que de supetão, falou: “olha, eu não vou sacanear vocês. Quanto mais manifestações vocês fizerem mais dinheiro nós ganhamos vendendo jornais”.²⁰

Nova geração de direitos

Em termos comparativos, embora o movimento operário histórico tivesse como uma de suas principais bandeiras a redução da jornada de trabalho – visando ao tempo para o repouso e o lazer assim como para a instrução –, e embora no tempo de não-trabalho tenham constituído práticas culturais, escolas, associações etc., o poder operário era o poder que os operários possuíam a partir do tempo de trabalho, isto é, na fábrica capitalista. Os direitos/benefícios sociais até hoje em vigor são resultado da valorização do trabalho (produtivo) e da afirmação da dignidade do trabalhador pela rebeldia dos operários contra seu estatuto de exclusão, ou seja, resultado da valorização da fonte de seu próprio poder de oposição e supressão do capital; valorização do seu fazer. Como resultado, os benefícios e direitos sociais

.....
20 Pode-se questionar evidentemente se não se tratou antes de tudo da tentativa de persuasão por parte do jornalista para conseguir realizar seu trabalho. De todo modo, a plausibilidade do argumento, recebendo aceitação, é por si só um fato relevante.

conquistados ficaram vinculados em grande parte à posse de emprego, a ter carteira assinada, a ser reconhecido como trabalhador pelo Estado.

Segue que o poder constituinte dessa juventude em rebeldia, cujo “Passe Livre” é apenas um exemplo ou expressão, na medida que aponta ou que apontar a uma valorização da própria fonte ou base desse poder, tende a corresponder a uma outra e nova relação de direitos e benefícios sociais. Uma valorização do fazer que se processa fora da fábrica, do tempo de trabalho, fora da subordinação a um mando capitalista ou autoridade, fora do emprego, corresponderia conseqüentemente à emergência de garantias e direitos sociais desvinculados da posse, perda ou busca de um emprego. Esse é um sentido histórico que pode ser apreendido da constituição de movimentos de contestação autônomos da juventude, e que é relativo à ampliação de liberdade em relação ao capital, diminuindo a subordinação direta dos sujeitos a ele. Na fuga do capital em relação ao trabalho, ou à insubordinação do trabalhador, ele deixa hoje em dia como rastro o desemprego massivo, a precarização, a flexibilização laboral e um regime de “produção” no qual o conceito marxiano de exército industrial de reserva passa a ser aplicável a praticamente toda a força de trabalho.²¹ A condição juvenil em geral é percebida como de relativa liberdade; a de precarização das relações de trabalho e de desemprego é em geral percebida como de opressão e sofrimento, porém ambas resultam de uma determinada configuração das relações de dominação, se as entendermos como resultado da dupla fuga da relação de subordinação-insubordinação no antagonismo de classe. E a elas deve, idealmente, corresponder uma emergência de novos direitos sociais que signifiquem um avanço na fuga da relação de subordinação, ao invés de se buscar reatar uma relação de subordinação passada com o capital, desejo que frequentemente pode-se captar do discurso de entidades trabalhistas, partidos e intelectuais de esquerda.

.....
21 Sobre como toda a força de trabalho hoje, empregada ou desempregada, se enquadra no conceito de exército industrial de reserva, cf. Virno (2003b).

A ideia de uma renda básica universal, que sem pressão popular – e talvez por isso mesmo não tenha sofrido muita oposição – se tornou lei no Brasil em 2004 (Lei nº 10.835), fornece um exemplo de um direito social e de renda desvinculado de uma relação trabalhista. Nela o estatuto de cidadão se desvincula do estatuto de trabalhador.²²

O poder constituinte que se expressa através dos movimentos autônomos dessa juventude também está ainda para romper com um imaginário cada vez mais deslocado no contexto do capitalismo contemporâneo; imaginário que ainda relaciona criação de riqueza e de valor com subordinação a um patrão e a um mando capitalista ou tecnocrático.²³ A utilidade se desprende há muito da produção capitalista, mas ainda é necessário tirar todas as consequências disso, e o fazer dessa juventude soma-se a essa percepção. Se a distinção entre atividade laboral e atividade não laboral que reparte o cotidiano das pessoas tende a desaparecer, tendo-se como referência o valor e as habilidades envolvidas (cada vez mais os trabalhos são constituídos por habilidades políticas, comunicativas e relacionais),²⁴ significa que o emprego e o trabalho ganham faticidade cada vez mais como controle político e social e menos como atividade ou forma propriamente produtiva.

Nos primeiros dias de manifestações contra os aumentos das tarifas em 2004, um comentarista de um canal de TV de Florianópolis, em tom

.....
22 A reivindicação de uma renda básica universal, além de responder a uma urgência material flagrante para grande parte da população, poderia corresponder a uma valorização das atividades concretas das pessoas, o que inclui o tempo fora do trabalho, os fazeres e as atividades do “tempo da vida”, aparecendo assim como possível elemento de um processo de afirmação e valorização da própria juventude e dos precarizados em geral.

23 Usando os conceitos utilizados pelos pós-operaístas se poderia dizer que tal identificação da produção de riqueza e valor com a subordinação a um patrão ou a um mando capitalista deriva de uma época em que a separação analítica entre capital variável e capital fixo era possível, isto é, não levantava dúvidas e incoerências. Na realidade pós-fordista, o capital fixo se encontraria também no que antes era considerado capital variável. Os meios de produção (capital fixo) não seriam apenas “propriedade” do capitalista. Por exemplo, enquanto general intellect, ou melhor, enquanto intelectualidade de massa; ou ainda quando os objetos de consumo são ao mesmo tempo meios de produção (microcomputadores são o exemplo mais óbvio nesse caso). De onde decorre a produção fora da subordinação ao mando capitalista ou hierárquico nesse atual contexto pós-fordista, no qual a empresa capitalista consistirá muitas vezes em capturá-la.

24 Sobre a indiferenciação entre atividade laboral e não laboral, ver Virno (2003a, 2003b). No pós-fordismo, como ele diria, “a vida é posta a trabalhar”. O que existiria é uma vida remunerada e uma vida não remunerada.

de reprovação, repetia perguntas e afirmações como: “essa gente que fica sentada dois dias no chão não trabalha não?” e “essas crianças deviam estar na escola”. Um incômodo parecido ao que a imprensa e os conservadores ingleses demonstravam diante do fato dos “ecoguerreiros” que participavam do movimento antiestradas na década de 1990, ocupando árvores, casas que seriam demolidas e os locais por onde passariam as estradas, não terem de trabalhar e viverem em grande parte do *dole*, uma espécie de salário-desemprego (AUFHEBEN, 1998). Era também comum ouvir de um ou outro popular com uma aversão a protestos, ao passar diante de uma manifestação do MPL em Florianópolis, “mandarem” quase silenciosamente os manifestantes irem “trabalhar”. Evidentemente, tanto para esses transeuntes quanto para os jornalistas antipáticos aos protestos, a questão não era que os jovens manifestantes não estivessem “trabalhando”, mas sim que não estavam sendo controlados – por patrão, chefe ou professor –; estavam realizando uma atividade autônoma, nos seus próprios termos, autogerida e não subordinada. Em um dia de manifestações contra os aumentos das tarifas de ônibus em 2010, em Florianópolis, um policial disfarçado – e descoberto – no meio da manifestação, grita para uma garota, caloura na universidade, com seus 17 ou 18 anos, que ela deveria estar com o pai dela, e não ali no protesto. O fato é que, ao contrário do que o policial poderia esperar, o pai dela também participava da manifestação... Mas o que importa perceber é que ao lado da família e da escola, também se espera do trabalho a função de controle político e social.

Com toda fragilidade e limites que os movimentos autônomos de característica juvenil possam ter, a dinâmica social por trás deles não é menos real que outras. Eles expressam em formas claras e em ideário a rebeldia contra um mundo que lhes destitui do controle de suas atividades, da participação no poder instituinte da sociedade; expressam a insubordinação contra um processo de redução e conformação. Para além das bandeiras, esses próprios movimentos e ações são uma tentativa de (re)constituir esse controle e participação: uma atividade conduzida nos próprios termos de

quem a produz. A dinâmica social da autonomia dessa juventude – vinculada às suas moratórias – levou a essa autoafirmação e autoorganização que, embora frágeis quanto à continuidade e amplitude, se revelam ao longo das últimas décadas, sob determinadas circunstâncias, um importante impulsionador de lutas sociais e de vitórias pontuais em algumas delas. Não por acaso, movimentos como o MST buscam se ligar a movimentos de juventude nos centros urbanos.²⁵

Se se trata de afirmar e reforçar o poder de antagonismo dessa juventude, trata-se de valorizar, afirmar e reforçar a sua fonte: o fazer dela e a autonomia que o condiciona.

Referências

- ARCE, José M. V. *Vida de barro duro: cultura popular juvenil e grafite*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1984.
- ARVIDSSON, Adam. Creative class or administrative class? On advertising and the 'underground'. *Ephemera*, v. 7, n. 1, Feb. 2007, p. 8-23. Disponível em: <<http://www.ephemeraweb.org/journal/7-1/7-1ephemera-feb07.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2007.
- AUFHEBEN. The politics of anti-road struggle and the struggles of anti-road politics: the case of the n. M11 link road Campaign. In: McKAY, George (Org.). *DIY culture*. Londres: Verso, 1998.
- CHERKI, Eddy; WLEVIORKA, Michel. Autoreduction movements in Turin. In: LOTRINGER, Sylvère; MARAZZI, Christian (Ed.). *Autonomia: post political politics*. New York: Semiotext, 1980.
- GUARNACCIA, Matteo. *Provos: Amsterdam e o nascimento da contracultura*. São Paulo: Conrad, 2001.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- HOLLOWAY, John. *Mudar o mundo sem tomar o poder*. São Paulo: Viramundo, 2003.
- LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. *Trabalho imaterial*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LIBERATO, L. V. M. Movimento passe livre, revoltas e simulações. In: GROPPPO, L. A.; MACHADO, O. L.; ZAIDAN FILHO, M. (Org.). *Movimentos juvenis na contemporaneidade*. Recife: UFPE, 2008.
- MANNHEIM, Karl. Funções das gerações novas. In: FORACCHI, M.; PEREIRA, L. (Org.). *Educação e sociedade*. 9. ed. São Paulo: Nacional, 1978.

.....

25 Como, por exemplo, João Pedro Stédile deixa claro em entrevista à revista Carta Capital de 21 de setembro de 2005: "Parte das nossas energias se destina a construir essa unidade com os outros. Na nossa avaliação, hoje o alvo principal é a juventude das grandes cidades. Não mais o operariado industrial, que está debilitado e destruído política e ideologicamente. É possível que daqui por diante se construam novos movimentos. Por exemplo, dos jovens desempregados... (...). E essas manifestações que houve em Florianópolis, Vitória, de juventude de segundo grau fazendo movimento de massa contra as tarifas de ônibus. São muito emblemáticas. Não houve partido por trás, a garotada foi pra rua. Um movimento que está ampliando e se massificando é o hip-hop (...). E nós temos interlocução com eles" (p. 31).

- MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. In: MANNHEIM. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1982.
- MARGULIS, Mario. Juventud: una aproximación conceptual. In: BURAK, Solum D. (Org.). *Adolescencia y juventud en América Latina*. Cartago: Libro Universitario Regional, 2001.
- MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. *La juventud es más que una palabra*. In: MARGULIS, M. (Org.). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos, 2000.
- MARTIN-BARBERO, Jesus. *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonia*. 4. ed. Mexico: G. Gili, 1997.
- MATZA, David. As tradições ocultas da juventude. In: BRITO, Sulamita de. *Sociologia da juventude III: a vida coletiva juvenil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- SOUSA, Janice Tirelli Ponte de. *Reinvenções da utopia: a militância política de jovens dos anos 90*. São Paulo: Hacker; Fapesp, 1999.
- TERRANOVA, Tiziana. Free labor: producing culture for the digital economy. *Social Text*, v. 63, n. 18. Duke: Duke University Press, 2000.
- VINICIUS, Leo. *A guerra da tarifa*. São Paulo: Faisca, 2005.
- VINICIUS, Leo. *Guerra da tarifa 2005: uma visão de dentro do Movimento Passe-Livre em Floripa*. São Paulo: Faisca, 2006.
- VIRNO, Paolo. *Gramática de la multitud: para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid: Traficante de Sueños, 2003a.
- VIRNO, Paolo. *Virtuosismo y revolución: la acción política en la era del desencanto*. Madrid: Traficante de Sueños, 2003b.



Hierarquias, sujeitos políticos e juventudes: os chamados “movimentos” juvenis circunscrevem um sujeito político na contemporaneidade?

Marco Aurélio Maximo Prado

Juliana Perucchi

As formas de criação e manutenção das hierarquias sociais brasileiras têm sido objeto de análise no âmbito da psicologia política, sobretudo as que evidenciam desigualdades não somente econômicas, mas também as consequentes inovações que engendram a participação política a partir das concepções de identidade e de sujeitos políticos. Nesse sentido, o presente texto se propõe a problematizar duas questões bastante atuais: o que são as hierarquias sociais e os seus mecanismos de reprodução e manutenção das desigualdades e subordinações; e qual a possibilidade de emergência de sujeitos políticos, a partir da noção de Rancière (1996), que tributa a esta emergência uma mudança na partilha das hierarquias de subordinação, ou seja, uma transformação na própria racionalidade da política.

Uma primeira tentativa de análise sobre tais questões consiste em argumentar sobre a relação da experiência da juventude com as hierarquias sociais e, por consequência, em refletir sobre possíveis razões para que a experiência da juventude tenha se tornado um campo, ao mesmo tempo, tão regulado e tão redentor na política contemporânea. E uma segunda ten-

tativa seria de definir os mecanismos de manutenção das hierarquias para interpelar se os movimentos de juventude contemporâneos seriam a emergência de sujeitos políticos, ou seja, do distanciamento do ator social. Sujeito político aqui entendido como um ato precário de distanciamento do pacto social possível (RANCIÈRE, 1996).

Para argumentar essas perspectivas, as proposições de dois autores colaboram na problematização do tema das hierarquias, da política e dos sujeitos: Chantal Mouffe (2000) e Jacques Rancière (1996). Suas proposições teóricas permitem-nos indagar sobre qual sujeito político circunscreve sob o termo juventudes E, ao mesmo tempo, possibilitam entender por que as ciências e o Estado se interessam tanto pela juventude no mundo contemporâneo.

As hierarquias sociais são construídas principalmente através de duas lógicas: a da classificação social, particularmente fomentada e realizada pelo Estado e pelas ciências, e a lógica da inferiorização social, que possui mecanismos ideológicos e cognitivos para sua materialização.

São lógicas distintas, no entanto complementares, e têm sido utilizadas historicamente na manutenção de desigualdades e no acirramento de exclusões sociais que ocorrem de formas variadas, passando desde o aniquilamento humano e a violência social até formas de inclusão subalternizadas, evidenciando assim o quão pernóstico e severo podem ser esses processos de subordinação que afligem uma sociedade como um todo e não apenas determinados grupos sociais (PRADO; MACHADO, 2008).

Mas se a classificação e a inferiorização social são parentes próximas, elas incidem lógicas distintas ainda que intrinsecamente vinculadas. Na classificação está presente a condição da subordinação, diferentemente da condição de opressão, encontrada no sustentáculo das inferiorizações sociais. A relação subordinada estabelece uma funcionalidade entre os atores sociais, ou seja, elas se institui como o funcionamento de determinadas organizações sociais, baseando-se muitas vezes em discriminações históricas; no entanto, por aparecer como uma relação entre funções sociais e legítimas, é

potencialmente uma relação de opressão ainda não politizada, isto é, ainda não reconhecida pelos sujeitos como uma forma de injustiça e inferiorização social. Nas relações subordinadas, nas palavras de Chantal Mouffe (2000), não existem antagonismos, pois para tal seria de importância colocarmos as relações de poder em uma perspectiva histórica para interpelação das hierarquias sociais, assim as identidades em condições de subordinação são experienciadas como reciprocidade positivas e funcionais que sustentam as hierarquias de poder.

Diferentemente dessa posição, nas relações de opressão, os sujeitos políticos, subordinados anteriormente, reconhecem na inferiorização social uma injustiça historicamente construída, tomando a ordem social como objeto de questionamento, reflexão e interpelação. Aqui se faz necessário não só a comparação como a inovação histórica, ou seja, a continuidade e a ruptura histórica. Pode-se reconhecer que nessa forma de relação o exercício da desconstrução de significados cristalizados e rígidos e das classificações e inferiorizações, o enfrentamento político na arena pública e a configuração de uma identidade coletiva como categoria analítica do processo de constituição de um nós, um sujeito coletivo, são de extrema importância. No seio das relações de opressão está o anúncio dos limites da objetividade e da inteligibilidade do social.

Assim, a hierarquia pode ser reconhecida como uma relação de opressão, desde que para isso ela seja tomada e reconhecida como uma relação que oprime um dos atores em jogo. Seria necessário então falar de um processo que busca retirar qualquer funcionalidade e naturalidade das hierarquias, desnaturalizar as classificações e os valores que se estruturam na manutenção da inferioridade de determinados grupos sociais na história de uma sociedade. Nesse sentido, as formas de inferiorização que possuem essa dinâmica, ainda que se apresentem como variáveis, estão imbuídas pela lógica da opressão, já que se configuram como formas de negação da equivalência dos direitos. Nessa perspectiva, vale pensar sobre o que implicaria considerar a hierarquia geracional como uma naturalidade classificatória a ser desconstruída.

É nesse jogo entre hierarquizações e inferiorizações que mecanismos importantes como a naturalização social e o preconceito atuam, pois eles são parte fundamental do elemento perceptivo-cognitivo da política que impedem sujeitos políticos de criarem algum litígio, pela perspectiva apresentada por Rancière (1996). Eles são utilizados para conservação e extensão dos processos de dominação social, o que significa tomar então o preconceito como um regulador das interações entre os atores e grupos sociais, mas com uma finalidade própria: não permitir que relações subordinadas se transformem em política, ou seja, em relações de opressão. Ora, mas qual a relação desses mecanismos com a experiência da juventude?

A prática tão comum entre os cientistas e os gestores das políticas públicas de considerar que as características da experiência dos jovens devem ser pensadas a partir do universo dos adultos tem contribuído bastante para naturalizar uma escala de inferiorização social sem precedentes. Mas a inferiorização e a classificação (em muito se atribui características aos jovens que, ao classificá-los, esconde-se o elemento de inferiorização, como se na identidade dos jovens existissem características próprias por serem jovens e não em contraposição a outras formações identitárias) são sustentáculos da manutenção das hierarquias sociais.

Inclusive, o avanço histórico de considerar que jovens possuem direitos sociais, ainda que os insira no universo da governança institucional, está distante de lidar com o jovem como sujeito político, como este texto destaca mais adiante. Mas já é pertinente apontar, de início, que o argumento aqui defendido é acerca do funcionamento das hierarquias e da lógica da cognição do sujeito político. Portanto insiste-se na reflexão em que a experiência da juventude é entendida e problematizada como sendo alicerçada na lógica da classificação e da inferiorização, podendo assim ser vivida, compreendida e ter alguma inteligibilidade social, exatamente porque, a partir dessas lógicas, ela será entendida como uma experiência subordinada: ou seja, experiência pela qual a diferença é vivida como imutável, não histórica e funcional na perspectiva das gerações.

Não seria pouco então imaginar que essa visão exige alguma inteligibilidade social da ação. Mas, então, qual a relação dessa experiência subordinada com a constituição de um campo de intervenções científicas que parece a cada dia tornar-se um campo privilegiado de regulação? Por que “juventude” passa a ser uma experiência privilegiada como específica para o conhecimento das ciências atuais? Hoje, escutamos um dialeto próprio sobre essa experiência: projetos de jovens para jovens, protagonismos juvenis, juventude, as juventudes, política pública para jovens, sociabilidades juvenis, culturas juvenis, condição e situação juvenil, ou seja, há algo de tão específico nessa experiência do momento atual que a ciência e a gestão dos corpos se interessariam tanto? A questão principal é: como as ciências constroem hoje uma inteligibilidade social dessa experiência, definindo e impondo uma rede de legitimidade sobre o social e apontando os parâmetros do que poderá aparecer e do que não poderá ser tornar visível na esfera do social. A norma converte um campo social em inteligibilidade e, portanto, busca normalizá-lo no seio das hierarquias (RUBÍN, 1993).

Assim seria pertinente desconfiar que a juventude não reserva nenhuma relação com a especificidade de ser jovem hoje, mas sim com um complexo institucional e social que busca representar a falácia de sustentação das hierarquias sociais quando se converte em um campo de intervenção. E, atentando para a história, frequentemente, quando se dá a constituição de um campo com grande capacidade de desenvolvimento de uma tecnologia do poder científico, é revelador de que esse campo só aparece como regulação a partir da revelação do seu próprio distúrbio! Aqui pode-se fazer coro com a afirmativa de vários estudiosos de que juventude é apenas uma palavra que esconde situações e inserções desigualmente distintas. Isso significa então dizer que a constituição desse campo científico e toda a emblemática classificatório-científica são o sintoma principal de que a experiência juvenil interpela uma hierarquia que ora é subordinada, portanto diferencialmente imutável, e a coloca no centro da história, ou seja, a reintroduz como limite do social, rompendo assim as malhas da classificação e da inferiorização quando emerge como sujeito político.

O que se pode perceber é que juventude, nas últimas décadas, migrou do campo visionado pela centralidade da experiência adulta, o que parece ter um significado próprio. Ou seja, migrou da noção essencial para se constituir como um ponto nodal. Essa migração, fruto de inúmeros processos articulatórios – e não de características intrínsecas a ela mesma –, tenta fixar significados e ser um ponto central que sintetiza muitas outras experiências subalternizadas, como as de classe, de sexualidades e de raça e etnia. Isso significaria que a experiência da juventude foi alçada a um modelo de identidade, mas não necessariamente de sujeito político, motivo pelo qual tem sido objeto de intervenção das tecnologias do poder.

O mais interessante de se observar é que essa transição ou migração, se, por um lado, tem grande sentido no campo dos direitos sociais – os jovens agora são alvo de algum discurso público por parte do Estado –, por outro, constitui-se num nódulo que sintetiza outras experiências. E aqui parece residir o problema das ciências e das políticas públicas como tecnologias do poder, que é reconhecer os direitos sociais dos jovens, mas não implicar-se na subversão das hierarquias sociais. Ora, se esse argumento é válido, qual seria então a consequência dos jovens emergirem como sujeitos políticos? Quais antagonismos revelariam a emergência de um sujeito político nessas experiências? Qual seria a consequência de aumentar nossas lentes para enxergar ao invés do desinteresse dos jovens pela política convencional, a desconfiança? (AUGUSTO, 2008).

Para tal consideração, os conceitos de sujeitos políticos e de antagonismos fazem-se fundamentais. Como apontaram Laclau e Mouffe (1996), antagonismos são diferenças, são estruturação de limites no seio de um discurso hegemônico. São articulados por posições de sujeitos que buscam subverter o discurso hegemônico, ao denunciarem os limites da objetividade e da inteligibilidade do social. São relações de subordinação naturalizadas e articuladas como relações de opressão e de dominação construídas socialmente. Assim, antagonismos são, ao mesmo tempo, a denúncia da mutabilidade da diferença e o limite da inteligibilidade do social. Sendo o anta-

gonismo uma diferença, o desafio maior é como essas diferenças poderiam se articular em alguma cadeia de equivalências sociais. Esse é talvez o ponto mais nevrálgico da problemática acerca de como a experiência da juventude mobiliza lógicas de equivalências no mundo público atual.

A articulação de jovens em torno de debates atuais como os que, por exemplo, contemplam as lutas de alguns movimentos sociais pode ilustrar como as experiências juvenis no âmbito das ações coletivas traduzem processos de interação, negociação, reciprocidade e conflito pelos quais a identidade coletiva e a identidade social de cada participante (ambas sempre em processo) são, ao mesmo tempo, (re)afirmadas e tensionadas. As relações intersubjetivas que se processam no interior de um movimento social não significam, como já explicou Touraine (1991), a defesa de interesses particulares ou a expressão de motivações pessoais apenas. A articulação de diferentes posições de sujeito transcende a individualidade de cada pessoa para constituir um “nós” inteligível, provisório, porém suficientemente articulado, ao ponto de mediar a produção tanto do processo coletivo quanto das subjetividades inerentes à coletividade. Tais relações intersubjetivas representam “uma vontade de construir ou reconstruir a sociedade em seu conjunto, de maneira favorável aos interesses de um grupo” (TOURAINÉ, 1991, p. 33).

A participação em uma ação coletiva exige por parte do sujeito a assimilação de um projeto coletivo contextualizado e situado. Portanto, passa pela apropriação de um espaço de ação, exigindo o posicionamento e a circulação por certos territórios, bem como a incorporação de certas regularidades objetivas dispostas no contexto social.

Acompanhando as ações de grupos de jovens militantes LGBT,¹ pode-se avaliar como processos intersubjetivos que constituem as ações coletivas desenvolvidas por jovens têm, em sua formação, certo grau de articulação entre diferentes posições de sujeito e contemplam três dimensões

.....
1 Como as desenvolvidas pelo Grupo Universitário em Defesa da Diversidade Sexual (GUDDSI!), no Brasil, e as do Grupo de Jovens LGBT da Rede Exaequo, em Portugal.

complexamente integradas: a definição do ator social, do seu adversário e do campo de conflito/negociação entre esses atores (TOURAINÉ, 1991). Aproximando os pressupostos de Touraine às discussões de Laclau e Mouffe, tem-se a proposição de que a constituição dos sujeitos nos processos coletivos da juventude LGBT brasileira e portuguesa, por exemplo, se dá pela relação desses indivíduos com outros no interior e fora do movimento social. Atores sociais e conflitos antagônicos definem – por meio de processos intersubjetivos – o sujeito que constitui e é constituído pela ação coletiva, num complexo modo de construção da experiência juvenil, contextualizada e provisória, atravessada pela historicidade e pela contingência.

Nas palavras de Laclau (1986, p. 43), “não há nenhuma posição de sujeito cujas conexões com as outras posições possam ser permanentemente asseguradas; e, por consequência, não há nenhuma identidade social integralmente adquirida que não esteja sujeita, em maior ou menor escala, à ação de práticas articulatórias”. Assim, o conflito, como afirma Touraine (1991), se dá entre os atores/sujeitos enquanto tais, e essa constatação é um dado imprescindível para se compreender as potencialidades de emergência dos sujeitos políticos, ao invés da captura das identidades fixadas pelas tecnologias do poder. A relevância dessa verificação se desdobra em algumas evidências: a determinação da identidade dos agentes se dá por processos que envolvem não apenas elementos referentes à estrutura social, como classe social, por exemplo, mas também a elementos de ordem simbólica, afetiva e territorial; o tipo de conflito é caracterizado por diferentes e complexas conjunturas que não podem ser reduzidas nem ao nível individual, nem a um social abstrato; e a pluralidade de espaços do conflito entre diferentes atores sociais exige a circulação dos agentes em variadas “posições de sujeito”.

Nesse sentido, um ponto inexorável que aparece à compreensão na contemporaneidade parece ser a necessidade de reconhecer o antagonismo e seu caráter inerradicável nos processos de produção das identidades coletivas juvenis. Não se trata, portanto, de tentar eliminar o antagonismo da cena

social na qual esses jovens promovem suas ações coletivas, procurando estabelecer um consenso racional que neutralizaria o conflito. Trata-se efetivamente de contemplar a dimensão do antagonismo como própria do caráter político e cultural dos movimentos sociais, entendendo seu papel crucial na formação das identidades coletivas e, por conseguinte, na identidade social dos atores que constituem tais movimentos.

É importante reconhecer que a relação entre identidade e reconhecimento, que caracteriza as tensões constitutivas das ações coletivas e dos movimentos sociais que envolvem a juventude, configura momentos de expressão política de reivindicações coletivas, culturalmente diversas. Compõem o que Pierucci (1999) define como a proeminência “das diferenças de grupo, antes que individuais, no centro mesmo da ação coletiva, visando ao reconhecimento (ou à denegação) de direitos a indivíduos que partilham situações ou características” (PIERUCCI, 1999, p. 107). Assim, a prática política das ações coletivas desses grupos de jovens brasileiros e portugueses, por exemplo, não consiste na defesa dos direitos de identidades (sociais e coletivas) constituídas *a priori*, mas antes na própria produção dessas identidades, num terreno tenso, precário e sempre vulnerável.

Conforme afirma Prado (2001), “não há nas ações coletivas nenhum caráter emancipador que possa ser predeterminado antes do processo que se instaura na constituição da identidade coletiva”. Nesse sentido, o caráter emancipatório das ações coletivas e, portanto, de qualquer movimento social dependerá fundamentalmente do modo que o processo de articulação grupal se configurará em relação ao contexto. Dito de outra forma, seu grau de emancipação ou de regulação dependerá de como um “nós” articula sua ação perante um “eles”, na forma e na estratégia conforme a ação coletiva se volta para aquilo que Mouffe (2000) define de “referência externa”. É nesse jogo de antagonismos, da igualdade/diferença, que a participação juvenil, em algum movimento social, se configura como emancipatória e/ou reguladora, na qualidade de fonte de autonomia e/ou de dominação destes sujeitos.

Vale destacar que a juventude aparece na história brasileira na qualidade de sujeito político na ditadura militar, ali, com um estado de exceção, o jovem emerge enquanto sujeito de fala pública articulado com outros movimentos políticos. Parece que, naquele momento, algum antagonismo era possível mais pelo adversário do que propriamente pela reinvenção do cotidiano.

Rancière (1996) foi quem melhor compreendeu a emergência dos sujeitos políticos da atualidade. Para o autor, o sujeito político pode ser definido como um ato de precariedade, ou seja, é um ato que coloca em risco a lógica criada pelos consentimentos, a base mesma dos consensos. O sujeito político, nessa perspectiva, é a crise do pactuado, é a crítica aos fundamentos da regra recíproca daquilo que conhecemos como sendo a experiência do pacto da sociedade democrática hoje e das lógicas de dominação que se reproduzem seja por gerações, por classes sociais ou por outras formas de hierarquizações sociais. Aqui, os sujeitos políticos são atos de desclassificação. Mas, para compreender a emergência dos sujeitos políticos, é necessário descrever a diferenciação que Rancière (1996) faz entre política e polícia. O autor chama de polícia “o conjunto de processos pelos quais se operam a agregação e o consentimento das coletividades, a organização dos poderes e a gestão das populações, a distribuição dos lugares e das funções e os sistemas de legitimação dessa distribuição”. Diz o autor:

(...) proponho então dar a esse conjunto de processos outro nome. Proponho chamá-lo de polícia, ampliando portanto o sentido habitual dessa noção, dando-lhe também um sentido neutro, não pejorativo, ao considerar que as funções de vigilância e de repressão habitualmente associadas a essas palavras como formas particulares de uma ordem muito mais geral que é a da distribuição sensível dos corpos em comunidade. (RANCIÈRE, 1996, p. 372)

Os sujeitos políticos, portanto, são a precariedade dos atos que colocam, como anuncia o filósofo francês, em litígio a inteligibilidade do social. Podemos aproximar essa concepção da noção de hegemonia de Laclau, conforme diz o autor:

... por formação hegemônica eu entendo um conjunto de formas sociais relativamente estáveis, a materialização de uma articulação social na qual diferentes relações sociais reagem reciprocamente ou para prover uma a outra com uma mútua condição de existência ou para no mínimo neutralizar a potencialidade destrutiva dos efeitos de certas relações sociais na reprodução de tais relações. (LACLAU, 1986, p. 42)

Portanto, os sujeitos políticos deveriam criar fissuras litigiosas no que se chama bem comum, nesse conjunto de formas sociais relativamente estáveis, entendidas aqui como hegemônicas. Na perspectiva de Rancière, os sujeitos políticos são emergentes do litígio, são enunciados dos não contados, são discursos em que só se escutara ruídos, são vozes em que anteriormente só se ouviam barulhos. Sendo assim, os sujeitos políticos são aqueles que colocam o consenso em litígio, ou seja, que colocam em risco a própria política e as bases do seu consentimento. Eles são a perturbação das hierarquias pactuadas, da funcionalidade da subordinação, produzem modificação naquilo que é visível, dizível e contável. Logo, não são os sujeitos de direitos simplesmente, mas interpelam a base mesma dos direitos sociais. Indubitavelmente, pode-se concluir que a emergência dos sujeitos políticos aponta para a crise da inteligibilidade da ação social, e como crise decorre consequentemente da crítica, pode-se verificar que então a juventude como sujeito político revela-se enquanto crise do pactuado das hierarquias funcionais e critica a lógica de dominação que se reproduz pelas gerações como lógicas naturalizadoras e classificadoras.

Aqui, então, a noção de sujeitos políticos, portanto, se distancia totalmente daquele que prevê os sujeitos no mundo da política como agentes sociais racionais. Nesse sentido, o perigo, diz o autor, é que a política se faça dissipar pela sua agregação ao corpo social, ou seja, ao mundo da polícia. O perigo está em que a emergência do sujeito político se configure apenas como uma identidade, muitas vezes articulado pelo próprio Estado, para fazer parte do corpo social. Diz o autor:

Assim, os sujeitos políticos são entendidos como – sujeitos em ato, como capacidades pontuais e locais de construir, em sua universalidade virtual, aque-

les mundos polémicos que desfazem a ordem policial. Portanto são sempre precários, sempre suscetíveis de se confundir de novo com simples parcelas do corpo social que pedem apenas a otimização da sua parte. (RANCIÈRE, 1996, p. 378)

Indubitavelmente, apresenta-se o risco de confundirmos os sujeitos políticos com parte da política pública! Ou seja, o risco de que a precariedade dos sujeitos políticos se transforme na fixação das identidades, que apenas “pedem a otimização da sua parte”, mas não criam o litígio do mundo do sensível, a desclassificação. Os sujeitos políticos, que são capazes de uma universalidade virtual, podem imaginar um mundo que não existe; podem, portanto, criar nomes para o não nomeado, criar território para o ainda impensável, ação fundamental de enfrentamento das hierarquias sociais.

Pensar a juventude como sujeito político nessa acepção e as lógicas da classificação e da inferiorização que sustentam os mecanismos hierárquicos seria colocar o que postulamos como direitos em litígio, considerando a experiência da juventude como o presente e não como o futuro da sociedade. Não o “ainda a ser vivido”, mas a vivência ela mesma, a qual poderia interpelar o quanto as classificações científicas transformaram vozes em ruídos não audíveis, transformou a desconfiança do aparato político institucional em desinteresse pela política. Seria imaginar se os movimentos da juventude são sujeitos políticos em interpelação de hierarquias ou se são parte do corpo da polícia, solicitando a divisão do que já foi dado como bem comum.

Como seriam os adultos, a imaginar a vida em sociedade, colocando em risco as hierarquias geracionais que os definem como posições de sujeito e de poder ao considerar a igualdade entre todos os falantes? Quais inteligibilidades do social estariam sendo escritas pela subversão dessas hierarquias?

Essas questões, que merecem o desenvolvimento de pesquisas, podem favorecer que se coloque mais em risco as certezas preestabelecidas e as lógicas de inferiorização e se considere o risco de viver em democracia, ou seja, aquela experiência que quando radicalizada poder-se-ia facilitar

uma articulação ainda não prevista dos valores de igualdade e liberdade e que através dessa fossem possíveis as emergências de sujeitos políticos em várias esferas da vida social. As juventudes então, desse ponto de vista, são potencialmente, tais quais outras experiências da contemporaneidade, possíveis sínteses da precariedade do sujeito político. Restaria apenas trocar as lentes que têm sido utilizadas, para vê-las interpelando nossas próprias hierarquias. Mas fica a questão: quem toparia viver o risco democrático na sua radicalidade?

Referências

- AUGUSTO, N. M. A juventude e a(s) política(s): desinstitucionalização e individualização. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 81, p. 155-177, jun. 2008.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics*. London: Verso, 1996.
- LACLAU, E. Novos movimentos-sociais e a pluralidade do social. *Revista Brasileira de Ciências*, v. 1, n. 2, p. 41-47, 1986.
- MOUFFE, C. *The democratic paradox*. London: Verso, 2000.
- PIERUCCI, A. F. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- PRADO, M. A. M. Psicologia política e ação coletiva: notas e reflexões acerca da compreensão do processo de formação identitária do “nós”. *Revista Psicologia Política*, v. 1, n. 1, p. 149-172, 2001.
- PRADO, M. A.; MACHADO, F. V. *A hierarquia da invisibilidade: preconceito contra homossexualidades*. São Paulo: Cortez, 2008.
- RANCIÈRE, J. O dissenso. In: NOVAES, A. (Org.). *A crise da razão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- RUBÍN, G. Thinking sex: notes for a radical theory of the politics of sexuality. In: VANCE, C. (Org.). *Pleasure and dangers: exploring female sexuality*. New York: Paul & Co Pub Consor, 1993. p. 267-319.
- TOURAINÉ, A. A sociologia da ação: uma abordagem teórica dos movimentos sociais. In: PERALVA, Angelina T.; SPOSITO, Marília P.; JACOBI, Pedro (Ed.). *O retorno do ator: movimentos sociais em perspectiva*. São Paulo: FE/USP, 1991.



Juventude e saúde: concepções e políticas públicas

Cássia Baldini Soares

Como as demais concepções, aquelas atribuídas à juventude emergem a partir da sua elaboração por sujeitos, no movimento histórico das relações sociais nas diferentes formações sociais e diferentes realidades que nelas vão se configurando em função das contradições inerentes a essas formações e dos conflitos sociais que daí decorrem. Essas concepções são formuladas por sujeitos concretos que fazem parte de classes sociais – e frações de classe – que ocupam diferentes lugares na reprodução da vida social – condições concretas de estrutura de funcionamento do modo de produção – e, portanto, na divisão social e técnica do trabalho, o que lhes confere possibilidades, experiências e interesses diversos para compreender a realidade. (VIANA, 2008).

O ponto de partida para a construção de conceitos é a visão de mundo do sujeito, que corresponde a sua forma e a de seu grupo social de perceber e explicar a natureza humana, sua essência e a realidade social da qual faz parte.

Esta reflexão sobre juventude e saúde se fundamenta na vertente das ciências sociais de cunho marxista, sob a qual se estruturou o campo da saúde coletiva, responsável pela construção de conhecimentos e práticas críticos aos da saúde pública. O compromisso com a visão de mundo marxista possibilitou à saúde coletiva responder à necessidade de explicar

as crescentes e perversas desigualdades em saúde – dimensão teórica – bem como dar respostas sociais condizentes com essas explicações – dimensão política (SOARES, 2007).

A perspectiva marxista centraliza a essência humana no trabalho, entendido como atividade instaurada por uma ação consciente no interior da realidade social, de modo a responder às necessidades vitais do homem. Daí decorre a compreensão de que a consciência só existe no ser consciente, que é social e que, portanto, se realiza nas práticas sociais – práxis –; nessa direção, consciência (subjetividade) e prática (objetividade) existem como faces de uma mesma moeda.

O animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É *ela*. O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade (...) com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente [e] só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico. Eis porque a sua atividade é atividade livre. (MARX, 2008, p. 84)

Como abordagem científica, o marxismo é crítico em relação aos encaminhamentos da ciência hegemônica. É propositivo, pois integra organicamente o projeto de construção do conhecimento ao de construção de uma sociedade capaz de incorporar plenamente as realizações humanas, sempre possíveis quando a práxis se transforma na articulação entre ideia e ação, entre teoria e prática. Dessa perspectiva, concebe-se que as diferentes práxis sociais podem apoiar os indivíduos no processo de compreensão da realidade ou, ao contrário, mantê-los ideologicamente presos a explicações dominantes, mesmo diante de situações materiais concretas que encaminham a compreender os problemas em direções opostas àquelas predominantemente instituídas (SOARES, 2007).

O conhecimento científico emerge da interação entre as práticas sociais da ciência – o trabalho social e historicamente localizado, ou o trabalho cognitivo, que acompanha a produção de conhecimento – e o mundo material, que existe independentemente da cognição humana. A historicidade do conhecimento

para Marx é sempre uma relação dialética, sempre mutável, com a objetividade do mundo material: um toma-lá-da-cá constante entre nossas categorias de pensamento historicamente localizadas e o mundo que existe independentemente dessas categorias e continuamente transforma as mesmas, submetendo-as ao teste do experimento científico e ancorando-as, com uma exatidão crescente, nos objetos do mundo material. (NANDA, 1999, p. 89).

As concepções dominantes são ensinadas e *interiorizadas* na educação formal e prevalecem, portanto, nos meios acadêmicos, em que o conhecimento não só se produz, mas também se reproduz. Porém, isso é apenas parte da verdade. Gramsci ensina que o processo de formação das concepções dominantes não se resume aos espaços educacionais formais: para além da escola, outros elementos jogam papel de destaque.

Mészáros (2005) chama a atenção para a contribuição de Gramsci, ao discutir a educação para além do capital, quando afirma que a contribuição que cada ser humano dá *pode cair nas categorias contrastantes da “manutenção” e da “mudança”*, sem que necessariamente haja exclusividade da contribuição de uma ou outra categoria. Como já insistimos acima, a dominância depende *da forma como as forças sociais conflitantes se confrontam*, de modo que o domínio da educação formal não reina absoluto em favor do capital.

Diante dessas considerações de natureza epistemológica, partimos do entendimento que as concepções sobre juventude que fundamentam as práticas hegemônicas na área da saúde não constituem a única maneira de pensar e agir sobre os problemas que a ela se relacionam. Existem outras possibilidades que levam em conta a realidade material dos jovens cultivadas tanto nos meios acadêmicos como no interior dos serviços, cujas práxis buscam superar os limites que se encerram nas concepções sobre juventude que prevalecem na área da saúde.

Este texto pretende contribuir para o processo de questionamento crítico às concepções que orientam as práticas hegemônicas voltadas para a saúde dos jovens e, ao confrontá-las, propor o adensamento de concepções e práticas de *mudança*, a partir dos fundamentos epistemológicos que amparam a construção do campo da saúde coletiva.

A perspectiva da saúde pública: adolescência como fase do ciclo vital e políticas que apelam para estilos de vida saudáveis

As ações de saúde pública se voltam fundamentalmente para os chamados problemas de saúde da adolescência, fenômeno por ela compreendido como uma fase do ciclo vital. E que problemas são esses? Notadamente a gravidez – “de risco” – e as doenças sexualmente transmissíveis (DST) e Aids, ambas referentes à chamada saúde sexual e reprodutiva, entendidas como “condições em que os hormônios estão exacerbados”. Afinal, o adolescente é definido como uma “bomba universal de hormônios”. Ironias à parte, a violência e os problemas relacionados ao consumo de drogas por jovens também são objeto das ações em saúde (AMARANTE; SOARES, 2007), a exemplo do que ocorre com outros setores da sociedade, que se responsabilizam pela tarefa de implementar políticas, para conter os chamados *problemas sociais* relacionados à chamada *juventude excluída* e que incomodam as classes dominantes.

Assim sendo, as concepções que orientam as práticas dirigidas aos jovens definem essa fase da vida como peculiar do ponto de vista biológico, de tal forma que transformações físicas da puberdade, explicadas por mudanças hormonais características do chamado crescimento e desenvolvimento normal, se encontrariam na raiz dos problemas dos adolescentes (SOARES, 2009).

A visão de mundo positivista – que sustenta o campo da saúde pública – recorta o objeto da adolescência pelo fenômeno da puberdade e pressupõe a universalidade dessa condição que se estende até o desenvolvimento completo do corpo: adotam-se limites etários fixos e estabelecem-se diferenças entre homens e mulheres. Nesse sentido, além das mudanças físicas, idade e sexo assumiriam o papel de categorias biologicamente funcionais, resultando um conceito de adolescência cristalizado, que se propõe a explicar a natureza funcional do organismo a partir de leis e regularidades de

algumas categorias biológicas que seguem naturalizadas (SOARES, 2009).

Por seu turno, quando os ensinamentos da psicologia são incorporados à compreensão da adolescência, a partir da visão de mundo fenomenológica – que toma como centro a personalidade e complexifica a perspectiva das ciências biológicas –, elementos de caráter emocional passam a explicar uma certa *crise* que as transformações físicas e afetivas provocariam nessa fase da vida (SOARES, 2009). Porém, ainda assim, o caráter universalista da adolescência não é desmistificado, de forma que todos os jovens (dos que vendem balas nos semáforos aos que frequentam as mais monitoradas baladas) apresentariam as mesmas características essenciais, pois que, para a fenomenologia, *a essência é sempre idêntica a si mesma e por isso não importa o contexto em que se manifesta* (VIANA, 2008).

Dessa forma, a despeito da posição de classe do adolescente, ele estaria sujeito à *crise própria dessa etapa da vida*, independente de sua condição social. Assim, ainda que a contribuição da fenomenologia pudesse ter avançado no sentido de ampliar a compreensão da adolescência, prevalece o princípio de que condições intrínsecas ao sujeito responderiam pela determinação de seus problemas tal qual nos marcos positivistas. No caso do positivismo, porque as diferenças são consideradas naturais e, no caso da fenomenologia, porque as diferenças estão nas diversas potencialidades que os homens têm por conta da maneira como assimilam e interpretam suas experiências (SOARES, 2007).

Sob tais orientações epistemológicas, existiria uma “adolescência normal”, que no extremo chegaria à caricata “síndrome da adolescência normal”, cujos problemas se expandiriam do âmbito biológico para o comportamental, considerando-se, no melhor dos casos, os chamados “fatores sociais” como elementos estáticos e fragmentados, que compõem o “palco” para o desenrolar dos problemas, e não são de fato tomados em consideração como essenciais. As categorias da totalidade e da classe social são negadas pela saúde pública ou, por vezes, acionadas na condição de mais um fator que se encontra envolvido na temática em discussão (SOARES, 2007).

As práticas de saúde, hegemonicamente, se resumem a focar esses problemas. Dessa maneira, se comporta a atenção básica tradicional e, dessa maneira, se comporta também a “inovadora” estratégia saúde da família. Porém, num caso e noutro há superações a depender das práxis dos trabalhadores envolvidos e de mais uma série de condições objetivas.

Tome-se o exemplo da gravidez na adolescência, fenômeno que, pela envergadura, parece impressionar a sociedade contemporânea. Embora se conforme como um objeto complexo, cuja análise remete à totalidade social, ele segue sendo tratado de maneira fragmentada pelas várias disciplinas. A gravidez, todos concordam, é objeto de interesse da saúde pública, assim como o preparo para o trabalho é um fenômeno de interesse da educação, assim como o desemprego é um fenômeno de interesse da economia e assim como os valores são de interesse da psicologia. Isso é dessa forma porque cada disciplina recorta seu objeto da realidade social a partir da perspectiva fragmentada oferecida pela visão de mundo positivista, que inaugura a ciência em sua fase iluminista e é dominante até os nossos dias, ainda que tenha sofrido diversas inflexões a ponto de hoje se falar em interdisciplinaridade de maneira bastante alardeada, às vezes mais como *modismo* e menos como um novo critério para construir conhecimento que tenta reintegrar as partes que foram fragmentadas pelas divisões disciplinares da ciência (FAZENDA, 2008).

Nessa direção, a clínica terá recursos para monitorar a gravidez, definindo se é normal ou de risco, ainda que a gravidez seja sintoma de um fenômeno social plural e complexo; a escola deve ser capaz de ministrar cursos que qualificam para o trabalho, ainda que não haja trabalho qualificado; e os economistas devem calcular quantos jovens estão fora do mercado de trabalho, ou melhor, a taxa de desemprego, e mostrar que eles devem se distribuir pelas áreas de atividade que mais empregam. Os psicólogos devem discutir a crise de valores morais e propor que a família e a escola retomem o ensino dos bons valores, e assim por diante, na infinita fragmentação das disciplinas e dos processos de trabalho em saúde.

Bem, mas voltando à gravidez na adolescência, vale a pena avaliar como é que esse fenômeno é tratado pelas políticas públicas de saúde, seja na atenção básica, seja nos demais níveis de referência que a diretriz da integralidade comportaria? Que respostas são dadas pelo setor saúde? Como a saúde pública interpreta o fenômeno? Que teoria explica a existência de jovens que engravidam tão cedo quando a norma da sociedade é que primeiro terminem a escolarização e depois constituam família, e assim por diante?

Ora, a perspectiva funcionalista, subsidiada pela visão de mundo positivista, é tomada como concepção preponderante, de forma que esse fenômeno é tratado na sua condição disfuncional, fora da norma. A adolescente não aprendeu a fazer contracepção de maneira adequada, deixou-se levar pelo embalo, a família é desestruturada e, portanto, não ofereceu formação, o problema é do preconceito, visto que adultos demonstram dificuldade para entender que existe sexualidade na adolescência,¹ e assim por diante. As agências de socialização não socializaram de maneira plena. Há um desvio, constitui um problema! Sob tal enfoque conceitual, defende-se o estabelecimento da ordem, das relações regulares.

A perspectiva das políticas então é de prevenir a gravidez, disponibilizando um conjunto de insumos – preservativos e métodos anticoncepcionais –, regras disciplinares e informações científicas sobre como evitá-la. Regras disciplinares devem dar conta da socialização plena da adolescente que está um pouco “perdida em relação ao que é bom e ruim para si e para a sociedade”, bastando então resgatar o mapa do comportamento adequado sobre como exercer a sexualidade. As informações e aparatos tecnológicos devem ser disponibilizados para que, em posse de toda essa sabedoria e recursos, as jovens possam dar conta de reduzir os danos causados pelo exer-

.....
1 A coordenadora de Saúde do Adolescente e do Jovem do Ministério da Saúde (...) avalia que o sistema público está cada vez mais preparado para receber adolescentes e dar orientações sobre a saúde sexual deles. Mesmo assim, o planejamento familiar nessa faixa etária ainda enfrenta resistência por causa de preconceito. “Até hoje, alguns adultos têm dificuldade de compreender que o adolescente é um indivíduo sexuado e, em seu processo de crescimento, ele vai descobrir e ter relações afetivas”, destaca.

cício de sua “sexualidade desregrada”.² Não obstante a ironia, divulga-se que os índices estão caindo. Pergunto-me como? Pode-se afirmar que às custas de muito condicionamento, o que oferece à sociedade, em curto prazo, uma certa tranquilidade de que os problemas estão contidos e não vão gerar conflitos sociais maiores. Contudo, certamente, não oferece aos jovens alicerces formativos que os conduza aos mais altos patamares de compreensão da realidade. E, lamento dizer, é possível que muitos jovens estejam interiorizando a ideologia de que, na pobreza, não se deve ter filhos ...

Podemos também tomar como exemplo o consumo de drogas. Dada a magnitude e perversidade do problema, a sociedade está preocupada, da mesma forma que no caso da gravidez na adolescência, especialmente com o consumo entre os jovens. Como se trata de um fenômeno generalizado, paira uma falsa impressão de que todos os jovens se idiotizaram completamente, aceitando ser influenciados pelos demais para fazer uma atividade que lhes prejudica, especialmente porque resultados de estudos bastante difundidos nos diversos meios sociais mostram que entre as motivações para o consumo tem destaque a famosa *influência dos amigos*. E não param por aí: mostram ainda que a família está *desestruturada* e não consegue ensinar o que é bom e o que é ruim, não consegue promover a socialização, e assim por diante.

A ironia continua se mergulharmos no tratamento historicamente dado ao problema no âmbito das políticas públicas de saúde. Num passado bem recente, os jovens usuários eram comparados a jumentos, ameaçados de terem seus cérebros fritos e de ver sua vida se afundar literalmente pelo esgoto. A droga é tomada como ser vivente, dotada de vontade própria, capaz de levar o sujeito a atos de maldade e de degradação humana. Possui-

2 Atualmente, o Programa Saúde na Escola (PSE) é uma das ferramentas de conscientização dos estudantes de ensino médio para prevenir DST e evitar gravidez indesejada. Mais de oito milhões de alunos de 54 mil escolas já foram orientados. Dessas, quase dez mil distribuem preservativos. (...) o Ministério da Saúde (MS) começou a produzir as Cadernetas de Saúde do Adolescente no ano passado. A cartilha contém informações sobre temas essenciais para os mais jovens, como alimentação, saúde sexual e reprodutiva e uso de drogas. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/aplicacoes/noticias/default.cfm?pg=dspDetalheNoticia&id_area=124&CO_NOTICIA=11137>.

do pela droga, trata-se então de exorcizar o jovem e isso deve ser feito com métodos adequados que se valem da *inculcação ideológica*, seja trocando-se a dependência das drogas por outras, como a da religião ou do esporte, seja pela imposição do ato físico de subtrair o mal substituindo-o pelo trabalho pesado e árduo.

Dessa visão, decorre a recomendação de que o certo mesmo é prevenir! Em assim sendo, no caso da gravidez, na medida em que fica reconhecida como uma disfunção, um desvio, o certo mesmo é impedir que se saia do padrão normatizado pelos técnicos, maciçamente transmissores de valores pequeno-burgueses. Assim conduzidos, os programas de prevenção conseguem reunir todas as contraindicações para se obter resultados favoráveis ao fortalecimento dos jovens (SOARES, 1997), fundamentados que estão no enfoque predominante nos serviços de saúde (STOTZ, 2007). Nessa perspectiva, viver em si já é considerado um comportamento de risco. Assim, sob os auspícios da velha saúde pública, eram e ainda são utilizados métodos *behavioristas* baseados no amedrontamento e na repetição.

De outro lado, sob os auspícios na moderna saúde pública, representada na atenção básica pela estratégia saúde da família, prevalecem outros métodos, como o da *escolha informada* e o do desenvolvimento pessoal. Transfere-se a responsabilidade sobre a saúde, da sociedade para o sujeito, que seria então capaz de fazer sua *eleição informada*, como se a possibilidade de escolha entre o prazer proporcionado pela droga e o proporcionado pela arte, ou pela atividade lúdica de lazer, fosse passível de ser concretizada por todos os jovens, independentemente de sua condição de classe (STOTZ, 2007).

As propostas de intervenção tomam como referência os chamados níveis de prevenção que daí derivam (primária, secundária e terciária), cuja lógica é a de que o desenvolvimento no tempo da doença (o consumo de drogas considerado agravo ou doença) pode levar a níveis patológicos mais e mais debilitantes. Nesse caso, o que se pretende é intervir precocemente sobre os fatores de risco, inibindo o desenvolvimento do problema em foco e/ou tornando sua progressão mais lenta sem tocar, contudo, nas bases estruturais da sociedade onde estariam localizados os determinantes do processo saúde-doença. (SOARES, 2007, p. 7)

Essa tendência que hegemoniza o pensamento contemporâneo sobre saúde é cunhada por Ortega (2004) de *biossociabilidade*.

Nela, criam-se modelos ideais de sujeito baseados na performance física e estabelecem-se novos parâmetros de mérito e reconhecimento, novos valores com base em regras higiênicas e regimes de ocupação de tempo. As ações individuais passam a serem dirigidas com o objetivo de obter melhor forma física, mais longevidade, prolongamento da juventude etc. (ORTEGA, 2004, p. 4)

A realidade é que a saúde pública toma a juventude como objeto, preponderantemente pelo recorte da adolescência, tendo por referência as bases biológicas e emocionais atribuídas a essa fase do ciclo vital. Ampara-se, do ponto de vista epistemológico, na visão de mundo positivista e, em consequência, utiliza quadros teórico-metodológicos funcionalistas, sendo as investigações e as práticas realizadas sob o arcabouço teórico-metodológico multifatorial do processo saúde-doença. Risco constitui uma importante categoria de análise, mas que apenas substitui a identificação da causa por estimativas probabilísticas e contribui para o estabelecimento de práticas em saúde que apelam para mudanças individuais de hábitos (CZERESNIA; ALBUQUERQUE, 1995). O adolescente que tem pais alcoolistas tem mais chance de ser alcoolista? A adolescente que é filha de mãe que engravidou na adolescência tem mais chance de ser mãe precocemente? A brincadeira com os números segue infinitas possibilidades de correlações, a ponto de considerar-se razoáveis achados absurdos que vão se configurando a depender do desenho da pesquisa e dos interesses em jogo. Os dados alardeados passam a constituir verdades científicas que obscurecem a leitura da realidade, no lugar de iluminá-la.

Nessa perspectiva, as práticas de saúde voltadas para os adolescentes tentam responsabilizá-los por adotarem comportamentos saudáveis, ainda que as causas estejam localizadas em profundas contradições sociais, que ensejam condições de trabalho e vida desgastantes. A pressuposição é a de que esses hábitos mais saudáveis seriam alcançados a partir do esforço individual de adesão àquilo que as pesquisas indicam como saudáveis – um toma-lá-dá-cá entre a margarina e a manteiga, entre a cafeína e a endorfina, entre a caminhada e a corrida, e assim por diante.

Sob tal orientação, valoriza-se a imagem ideal que preconiza que, para se ter saúde e ser aceito socialmente, é necessário alimentar-se corretamente, beber pouco, ter práticas sexuais seguras, não fumar, fazer exercícios, entre tantas regras, que assumem mesmo um *caráter moral* de tal forma que aquele que não as cumpre é tomado como uma pessoa menor. De fato, configura-se na contemporaneidade todo tipo de sentimento negativo em relação aos obesos, aos sedentários, aos chamados viciados, entre tantos.

Tal forma de intervir é inadequada, marginaliza os aspectos mais relevantes dos problemas vivenciados cotidianamente pelos jovens, diante da complexidade que assume a gravidez na adolescência ou o consumo de drogas e outras formas de compulsão contemporâneas que acometem também os jovens, sem contar os problemas decorrentes do desgaste dos jovens que têm que estudar e trabalhar concomitantemente (LACHTIM; SOARES, 2009), entre tantos outros sofrimentos por eles vividos na contemporaneidade.

O fato é que as práticas de saúde pública fazem parte de um projeto mais amplo, pois que, embora o Brasil conte com uma legislação bastante favorável ao projeto da saúde como direito, o Estado brasileiro acompanhou os passos da tendência mundial de implementação do neoliberalismo, introduzindo políticas compensatórias para os adolescentes e jovens *excluídos*, conferindo plena liberdade ao mercado para explorar direitos sociais como os de saúde e educação, e incentivando os que podem pagar a acessar esses serviços através do mercado (SOARES, 2007).

Nota-se que as iniciativas de desenvolvimento de práticas voltadas para os jovens nas unidades básicas de saúde são quase sempre realizadas esporadicamente, por iniciativa de trabalhadores isolados que, sem formação específica, se aventuram de “boa vontade” a “fazer alguma coisa” (AMARANTE; SOARES, 2009).

Da mesma forma, em outras áreas que desenvolvem políticas para a juventude, as ações voltadas para os jovens encontram-se pulverizadas em diferentes instituições, com projetos que têm como finalidade disciplinar e ocupar o tempo classificado como ocioso dos jovens, que se encontram

nos chamados grupos de risco, transmitindo-lhes valores individualistas e de competitividade (PASQUIM, 2010).

Perspectiva da saúde coletiva: juventude como sujeito social e políticas públicas como expressão dos direitos sociais

O campo da saúde coletiva opta pelo conceito de juventude que fala em nome de um sujeito social, afastando-se da preponderante carga biológica e comportamental que a adolescência expressa, e integrando-a no conjunto da vida em sociedade. Os reducionismos difundidos pelos conceitos e práticas advindos da perspectiva biomédica, que fundamenta a saúde pública, são criticados (SOARES, 2007).

Juventude é compreendida como uma construção histórica e social que vai emergindo a partir das contradições inerentes à organização e ao funcionamento do modo de produção. A juventude torna-se uma categoria social porque sua expressão não se circunscreve a um certo grupo de jovens. Para a saúde coletiva “juventude pode ser conceituada como uma categoria que deposita na vida social um sujeito histórico capaz de oferecer respostas coletivas diferentes daquelas formatadas pelos padrões dominantes” (SOARES, 2009).

Sob esse enfoque, as juventudes são múltiplas, diferenciando-se pela condição de classe e tendo em comum uma condição geracional. Assim, as diferenças de reprodução social são determinantes para caracterizar as diferentes formas de viver o período que o desenvolvimento humano possibilita aos jovens. A condição geracional não deve encobrir as diferenças de classe e sua análise deve estar a elas subsumida sob pena de se negar que a realidade das desigualdades no capitalismo confere aos jovens diversificadas e características formas de viver o período da juventude (SOARES, 2007).

A preparação para o processo de imputação de responsabilidades sociais significa que o jovem ainda não está no mercado de trabalho, mas já é preparado para ele, que não possui o dever de cuidar de uma família (é, na verdade, um protegido de uma família) mas que deve se preparar para tal e assim por

diante. Isto ocorre através da escola, da família, dos meios de comunicação de massas, etc. A idade em que isso ocorre varia dependendo da classe social a que se pertence, pois o trabalho começa mais cedo para quem é proveniente das classes exploradas, assim como o casamento também. Sendo assim, podemos perceber que a juventude não pode ser definida por critérios biológicos e cronológicos, pois sua constituição é social. (VIANA, 2004, p. 32)

Pesquisa realizada recentemente em município da Região Metropolitana de São Paulo mostra diferenças importantes entre as várias juventudes. Para os jovens moradores de regiões do município, identificadas com o maior acesso dos jovens a bens e serviços (YONEKURA *et al.*, 2010), viver o período da juventude significa viver uma fase de menor responsabilidade frente àquela da vida adulta. Na medida em que nos aproximamos das regiões mais periféricas, percebe-se que os jovens amenizam as diferenças entre ser jovem e ser adulto, geralmente enquadrando-se cada vez mais como adultos, pois reconhecem que assumem responsabilidades desde muito cedo e, em função disso, não se consideram jovens, mesmo encontrando-se na faixa etária definida internacionalmente como juventude e até mesmo adolescência (LACHTIM, 2010).

Como então a saúde coletiva explica os problemas de saúde dos jovens?

O conceito-eixo da saúde coletiva é a teoria da determinação social do processo saúde-doença, que encara os problemas de saúde como resultantes de determinantes históricos e estruturais que moldam a vida dos diferentes grupos sociais nas várias configurações que as formações sociais vão assumindo ao longo das transformações históricas. Nessa perspectiva, outra feição é conferida ao recorte do objeto da saúde que pressupõe reconhecer as formas de reprodução social presentes numa dada formação social, identificando as diversas possibilidades de inserção no trabalho e na vida que a realidade apresenta (SOARES, 2007).

A saúde coletiva faz então valer o reconhecimento de que a sociedade não constitui um todo harmônico; ao contrário, ela é plena de contradições, a começar pela maior delas, que é a exploração do homem pelo ho-

mem. O processo saúde-doença não se explica como disfunção, mas como resposta ao desgaste das formas de trabalhar e de viver, e, dessa forma, as necessidades de saúde dos jovens encontram-se socialmente referidas e não decorrem de disfunções hormonais ou de aprendizado.

Seguindo essa orientação, pesquisa que analisou necessidades de saúde de adolescentes numa região periférica do município de São Paulo permitiu reconhecer diferenças de reprodução social entre as famílias, possibilitando descrever a existência de três diferentes situações: famílias protegidas da expansão da precarização do trabalho e da inacessibilidade ao uso do espaço geossocial; famílias que oscilavam entre padrões adequados e inadequados de inserção no trabalho e na vida; famílias atingidas mais ostensivamente pelos efeitos perversos das mudanças no mundo do trabalho. Foi possível correlacionar a essas diferentes formas de reprodução social, diferentes necessidades de saúde, manifestas pelos adolescentes como diferentes necessidades de proteção por parte da família, da escola e do bairro (SOARES; ÁVILA; SALVETTI, 2000).

Voltemos então à gravidez. Como explicar a gravidez de jovens que se antecipa ao chamado “ciclo social normal de desenvolvimento”? Que políticas e ações de saúde seriam dirigidas para esse grupo, diante dessas explicações?

Recente revisão bibliográfica sobre o tema mostra quão complexo é o fenômeno da gravidez na adolescência, e quão reduzido seria encará-la com uma disfunção (DIAS; TEIXEIRA, 2010). Para muitas jovens, a gravidez tem um sentido positivo e não negativo ou disfuncional como pretendido pela saúde pública, podendo: responder a um desejo e não ser consequência de um erro; constituir-se numa experiência gratificante; representar a busca por reconhecimento e concretização de um projeto de vida, especialmente para as jovens de frações de classe mais empobrecidas; significar um projeto, diante de uma vida muito empobrecida de alternativas de implementação de outros projetos de vida, da ausência de futuro e de carências emocionais; constituir alternativa viável para lidar com uma

série de problemas e situações desfavoráveis presentes no contexto socio-afetivo; representar satisfação pessoal; possibilitar às adolescentes, com experiência de vida nas ruas, uma oportunidade de realização pessoal, sendo o filho percebido como uma pessoa que pode acabar com a solidão e o sentimento de abandono, pois a jovem poderia de forma genuína dar amor a este filho e dele receber amor. A maternidade estaria vinculada em alguns casos ao “poder de ser mulher” e à construção da própria família, necessárias à própria valorização e ao reconhecimento social da jovem mãe (DIAS; TEIXEIRA, 2010).

A leitura do fenômeno incorporou nesses estudos a situação social das jovens, não apenas como mero pano de fundo, mas como categoria central para explicar a gravidez na adolescência, sendo analisadas diferenças de classe e frações de classe.

Voltemos agora à questão do consumo de drogas. Nosso segundo exemplo.

Apesar de serem raros os estudos epidemiológicos sobre o consumo de drogas e que tomam a classe como categoria de análise, diferentes leituras de pesquisas empíricas com outros recortes mostram que a totalidade social está implicada no consumo de drogas, com mediações que vão ficando cada vez mais claras para explicar as diferenças entre as drogas que são consumidas, os contextos que envolvem sua obtenção e os desfechos implicados no consumo (SOARES; CAMPOS, 2009).

A experimentação de drogas pode se dar de maneira muito tranquila e transitória para os jovens que se encontram socialmente protegidos, enquanto que para os menos protegidos, pode acarretar sérios problemas sociais, inclusive de saúde.

Tal realidade exige explicações teóricas coerentes. Trata-se então de compreender que, no capitalismo, a droga passa à condição de mercadoria, e seu consumo condiz em muitos sentidos com o mal-estar e os valores da contemporaneidade associados a bem-estar e resolução de problemas: tem efeito rápido, trazendo satisfação e/ou desempenho imediato; aliena de so-

frimentos mentais intensos; contraria as regras ditadas pelo mundo adulto (SOARES; CAMPOS, 2009).

Trata-se de uma prática compulsiva, como são as de comer para além da necessidade de saciar a fome, a de comprar para além das necessidades necessárias, e assim por diante. Dadas as necessidades do capital de se reproduzir, forjam-se necessidades alienadas que nada têm a ver com os processos de humanização (SOARES; CAMPOS, 2009).

Dessa forma, as ações não podem ser reduzidas a estratégias preventivas, levadas a efeito através de métodos aligeirados e repetitivos de condicionamento, mas devem colocar em evidência as raízes estruturais dos problemas dos jovens, o que chama por métodos participativos, dialógicos e de reflexão. Em posse desses elementos, que são sociais e não individuais, formas de enfrentamento podem ser encontradas pelos jovens em conjunto com o setor saúde e outros setores sociais (SOARES *et al.*, 2009).

Para fazer o enfrentamento: práticas de mudança

Quais seriam as políticas e as ações em saúde coletiva que incidiriam sobre a questão da gravidez entre adolescentes e sobre a questão do consumo prejudicial de drogas entre jovens, dada a complexidade desses fenômenos, aqui tomados como exemplos?

A resposta não é simples, de modo que várias tarefas se apresentam.

Em primeiro lugar, é importante se manter alerta em relação à transformação da saúde em mercadoria, questionando a alocação de tão poucos recursos ao financiamento do sistema da saúde, a eficiência do sistema de referência, a limitação das ações a um cardápio mínimo, a preponderância do planejamento de resultados, que decorre da invasão no espaço público da lógica privada, entre tantas outras contradições que vivenciamos como trabalhadores dos serviços de saúde ou pesquisadores da área.

Outra tarefa importante diz respeito à produção do conhecimento, o que seria possível a partir de iniciativas com esta, do Jubra, de formação

de grupos de pesquisa amplos e interdisciplinares, bem como o desenho de pesquisas que possibilitem metodologicamente a apreensão das diferenças sociais entre os jovens.

O que se apresenta também como tarefa é a implementação de práticas inovadoras de atenção à saúde, desenvolvendo tecnologias que possibilitem momentos de *contrainteriorização* dos saberes e práticas dominantes, questionando o aprofundamento da divisão social do trabalho, arraigado também no setor público e na academia (BUJDOSO *et al.*, 2007).

Ao lado disso, é preciso formar trabalhadores de instituições de saúde e educação e de outras que lidam com jovens, no sentido de que compreendam o sujeito social juventude e disponham de elementos para trabalhar com os jovens e transformar sua práxis, revertendo a tendência à reprodução de condutas fundamentadas nos métodos tradicionais advindos da saúde pública (SOARES *et al.*, 2009).

Um instrumento potente para isso é a educação em saúde emancipatória, que pode proporcionar espaços de retomada da essência humana que coloquem em evidência os sujeitos do processo educativo, tendo agentes e coprodutores participando, com a finalidade de *desinternalizar ou contrainteriorizar* valores de legitimação dos interesses dominantes, contribuindo para a consolidação de práxis sociais criativas e libertadoras, buscando superar a dicotomia entre teoria e prática (SOARES *et al.*, 2009).

Referências

- AMARANTE, A. G. M.; SOARES, C. B. Adolescência no SUS: uma revisão bibliográfica. *Revista Brasileira de crescimento e desenvolvimento humano*, v. 17, n. 3, p. 154-159, 2007.
- AMARANTE, A. G. M.; SOARES, C. B. Políticas públicas de saúde voltadas à adolescência e à juventude no Brasil. In: BORGES, A. L. V.; FUJIMORI, E. (Org.). *Enfermagem e a saúde do adolescente na atenção básica*. Barueri: Manole, 2009. p. 42-60.
- BUJDOSO, Y. L. V.; TRAPÉ, C. A.; PEREIRA, E. G.; SOARES, C. B. A academia e a divisão social do trabalho na enfermagem no setor público: aprofundamento ou superação? *Ciência e saúde coletiva*, v. 12, n. 5, p. 1363-1374, 2007.
- CZERESNIA, D.; ALBUQUERQUE M.F.M. Modelos de inferência causal: análise crítica da utilização da estatística na epidemiologia. *Rev Saúde Pública*. v. 29, n. 5, p.415-23, 1995.

- DIAS, A. C. G.; TEIXEIRA, M. A. P. Gravidez na adolescência: um olhar sobre um fenômeno complexo. *Paidéia*, v. 20, n. 45, p. 123-131, 2010.
- LACHTIM, S. A. F.; SOARES, C. B. Trabalho de jovens estudantes de uma escola pública: fortalecimento ou desgaste? *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 62, n. 2, p. 179-186, 2009.
- LACHTIM, S. A. F. *Jovens de Santo André, SP, Brasil: um estudo sobre valores em diferentes grupos sociais*. 2010. Dissertação (Mestrado) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- NANDA, M. Contra a destruição/desconstrução da ciência: histórias cautelares do terceiro mundo. In: WOOD, E. M.; FOSTER, L. B. (Org.). *Em defesa da história: Marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. p. 84-106.
- ORTEGA, F. Biopolíticas da saúde: reflexões a partir de Michel Foucault, Agnes Heller e Hannah Arendt. *Interface - Comunicação, Saúde e Educação*, v. 8, n.14, p. 9-20, 2004.
- PASQUIM, H. M. *Instituições sociais e operacionalização de políticas públicas: análise crítica das ações voltadas para jovens no município de Santo André, SP*. 2010. Dissertação (Mestrado) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- SOARES, C. B.; ÁVILA, L. K.; SALVETTI, M. G. Necessidades (de saúde) de adolescentes do D. A. Raposo Tavares, SP, referidas à família, escola e bairro. *Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano*, v. 10, n. 2, p. 19-34, 2000.
- SOARES, C. B. et al. Juventude e consumo de drogas: oficinas de instrumentalização de trabalhadores de instituições sociais, na perspectiva da saúde coletiva. *Interface - Comunicação, Saúde e Educação*, v. 13, n. 28, p. 189-199, 2009.
- SOARES, C. B. Mais que uma etapa do ciclo vital: a adolescência como um construto social. In: BORGES, A. L. V.; FUJIMORI, E. (Org.). *Enfermagem e a saúde do adolescente na atenção básica*. Barueri: Manole, 2009. p. 3-22.
- SOARES, C. B.; CAMPOS, C. M. S. Consumo de drogas. In: BORGES, A. L. V.; FUJIMORI, E. (Org.). *Enfermagem e a saúde do adolescente na atenção básica*. Barueri: Manole, 2009. p. 436-468.
- SOARES, C. B. *Adolescentes, drogas e AIDS: avaliando a prevenção e levantando necessidades*. 1997. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- SOARES, C. B. *Consumo contemporâneo de drogas e juventude: a construção do objeto na perspectiva da Saúde Coletiva*. 2007. Tese (Livre-docência) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- STOTZ, E. N. A evolução histórica da educação e saúde, seus fundamentos e as mudanças individuais e coletivas analisadas a partir de um olhar do autor sobre o valor social da saúde. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. *Caderno de educação popular e saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2007. p. 46-57.
- VIANA, N. *A dinâmica da violência juvenil*. Rio de Janeiro: Booklink, 2004.
- VIANA, N. *Senso comum, representações sociais e representações cotidianas*. Bauru: Edusc, 2008.
- YONEKURA, T. et al. Mapa das juventudes de Santo André, Brasil: instrumento de leitura das desigualdades sociais. *Revista de Saúde Pública*, v. 44, n. 1, p. 4

Sobre a participação da família no processo socioeducativo

Hebe Signorini Gonçalves

Não havia mais a mão querida para acalantar-me o primeiro sono, nem a oração, tão longe nesse momento, que me protegia à noite como um dossel de amor; o abandono apenas das crianças sem lar que os asilos da miséria recolhem. A convicção do meu triste infortúnio lentamente, suavemente, aniquilou-me num conforto de prostração e eu dormi. (POMPÉIA, 1888/1991, p. 18)

A solidão dos internatos atravessa os séculos. No romance de Raul Pompéia, ela mora nas instituições que guardavam os filhos da elite nacional emergente, tributária da crença segundo a qual a educação exige distância do espaço público onde circulam os desvalidos. Se as últimas décadas descartaram os internatos educacionais, preservaram no entanto o isolamento como medida punitiva: o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) envia às unidades de internação os adolescentes autores de ato infracional ao qual se credita maior gravidade.¹ Ali, o isolamento não fala mais de uma escolha familiar, mas de uma medida judicial que se impõe à vontade tanto do adolescente quanto da família, e onde a solidão decorre do cerceamento jurídico da liberdade.

A mesma lei, no entanto, traz a noção de integração familiar e social como elemento central e como propósito último do processo socioeduca-

1 Nos termos do artigo 122, a medida de internação só poderá ser aplicada quando tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa; por reiteração no cometimento de outras infrações graves; ou por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta.

tivo. Anunciando exclusão e reintegração como termos conexos, o Estatuto movimenta um antagonismo central: excluir para reinserir.

No horizonte, essas questões contemplam a lógica punitiva, extensamente discutidas por Michel Foucault, Lóïc Wacquant e Eugenio Raúl Zaffaroni, entre outros. Tomando como referência esse cenário teórico e suas implicações sobre a realidade nacional, quero aqui me deter nos impactos da internação sobre as subjetividades dos adolescentes, levando em conta que a lógica punitiva traz o diferencial de debruçar-se sobre sujeitos ainda não titulares plenos dos direitos civis, nem plenamente responsáveis do ponto de vista penal, o que traz a família ao centro do processo socioeducativo. Trato portanto do cotidiano da internação, colhido no olhar dos adolescentes e de seus familiares, na tentativa de extrair daí elementos de análise do sistema socioeducativo e das concepções que o regem sobretudo no tocante à participação da família.

Aquilo que o Estatuto chama de *proteção integral* tem esteio em seu artigo 4º² e no artigo 227³ da Constituição Federal: o conjunto das ações deve agregar a família, a sociedade e o Estado, todos convocados como partícipes do processo que visa assegurar direitos à criança e ao adolescente. Trata-se então de construir uma rede solidária entre esses atores, desenho que traduz um horizonte político diverso de tudo quanto já se havia proposto no país em termos de políticas públicas para a infância: uma ousadia e um desafio. Ousadia porque confronta séculos de tratamento repressivo e tutelar, convidando ao reexame nem sempre fácil das práticas, dos hábitos e das concepções arraigadas; desafio porque, apresentado num cenário em que predominam o desmonte do Estado e a retração dos setores públicos, exige a presença daquilo mesmo que outros dispositivos desconstroem.

.....
2 Lei 8069/80, art. 4º: É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

3 Constituição Federal, art. 227: É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

No que diz respeito ao adolescente em conflito com a lei, o Estatuto precisa enfrentar a face mais perversa da falência do Estado de proteção: a emergência do Estado penal e a disseminação midiática de uma demanda por mais e mais punição, as crenças fabricadas de que a adolescência representa a fatia estratégica do combate à criminalidade e à insegurança nacional. Não é sem razão, por isso, que se diz que a “questão do jovem em conflito com a lei e do sistema socioeducativo é o coração do conflito entre a doutrina de proteção e os restos da doutrina de situação irregular” (ZAMORA, 2008, p. 8), ou que o fracasso de seu enfrentamento conjuga a força do crime organizado à herança repressiva, atualizada nos projetos de lei que querem a redução da imputabilidade penal (FALEIROS, 2005).

São muitos os embates na implementação das propostas do Estatuto, mas no sistema socioeducativo eles têm sido de fato mais acirrados. Em certo sentido porque essa luta foi adiada; as práticas nas varas de justiça logo tiveram de se adequar aos ditames do Estatuto, pois tratava-se ali de incorporar dispositivos mandatórios: o princípio do contraditório, o regramento na aplicação das medidas, a reforma da processualística jurídica, ajustando-a ao que havia de novo na lei. A lógica institucional, no entanto, custou a ser enfrentada; poucos programas foram criados para atendimento em meio aberto, ignorou-se a necessidade tanto de descentralização quanto de redimensionamento das unidades de internação, questões apontadas como centrais em todos os diagnósticos do sistema, realizados apenas nos primeiros anos desta década (SILVA; GUERESI, 2003; HUMAN..., 2004, 2005; CFP/OAB, 2006); o próprio Sinase, que incorpora grande parte das propostas listadas nesses diagnósticos, só foi apresentado em 2006, 16 anos após a promulgação do Estatuto.

Esse atraso no processo de discussão contribuiu certamente para que perdurasse, no sistema socioeducativo, a ótica tutelar-repressiva: onde as mudanças ocorreram elas foram pontuais, pondo em risco a organicidade institucional em que radica a proposta do Estatuto. Nos anos recentes, a produção acadêmica tem trazido contribuições importantes para a mudança

desse cenário, mas ainda estamos longe de vislumbrar reflexos nas práticas institucionais e na percepção social da questão.

Os dados apresentados aqui têm origem em projeto de extensão – o Projeto Parcerias: Adolescentes em Conflito com a Lei – desenvolvido pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em cooperação com o Departamento Geral de Ações Socioeducativas do Estado (Degase-RJ).⁴ No Rio, o Degase – vinculado à Secretaria Estadual de Educação – é o responsável pela gestão do sistema e a ele se associam as unidades que executam programas de privação e de restrição de liberdade, algumas localizadas na capital e outras no interior do estado. Os dados deste trabalho foram coletados em unidade de internação da capital, em oficinas temáticas de discussão, das quais participaram adolescentes, e em oficinas de discussão junto a seus familiares.

O projeto vale-se do dispositivo grupal para apreender a dinâmica da aplicação da medida de internação: as estratégias através das quais os operadores do direito buscam sua eficácia, mas também os efeitos de subjetivação que a medida produz sobre os adolescentes e sobre seus familiares. Penso, com base nas observações de campo e nas publicações recentes, que a noção de socioeducação que sustenta a execução das medidas socioeducativas está longe de ser adequadamente compreendida. Dada essa dificuldade é que me proponho aqui a um exercício de aproximação que não visa dar conta da totalidade da questão, mas, ao recortar um aspecto dela, atender à urgência que ela coloca para os adolescentes, para seus familiares e para a sociedade.

Os depoimentos de adolescentes que cumprem medida de internação remetem a formas de isolamento social que antecedem e excedem a privação de liberdade. Circula entre eles uma certa unanimidade quanto à ausência quase absoluta de laços de amizade. Numa das discussões acerca do tema “amizade”, um jovem nomeou como seu único aliado um colega do tráfico; imediatamente contestado pelos demais presentes, recua do próprio

4 Apoio: Programa Pibex/Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ e CNPq/PIBIC.

argumento para alinhar-se à posição, que logo se fez hegemônica no grupo, segundo a qual amigos dignos desse nome só existem na família.

João⁵ começou a falar sobre a dificuldade de confiar nas pessoas porque tem muitos “inimigos”, a polícia, a milícia. A partir daí começaram a discutir sobre o tráfico, Mateus dizia ser possível fazer amigos no tráfico, outros discordavam – estes diziam que se divertiam, saíam juntos, mas que se precisarem matar “eles te matam”. (...) A conversa sobre confiança então foi retomada. Disseram que só confiam na mãe. Sobre amigos, muitos disseram não ter. Tiago disse que tinha [amigos] antes de sua internação, mas que após foi “abandonado” e percebeu que não eram amigos de verdade. (...) Perguntados se eles tinham amigos fora daqui quase todos responderam que não. (...) De forma geral, eles colocaram a família em primeiro lugar sendo as únicas pessoas em que realmente confiam: mães, irmãs, avós, primos (Projeto Parcerias, extratos dos *Diários de campo*)

No desenrolar dessa citação, logo o tema “família” se superpõe ao tema “amizade”, entrelaça o tempo presente àquele que antecede a internação e domina a discussão. As falas dão conta de que o dia a dia na instituição rege-se segundo uma dinâmica que remete à família em termos concretos – porque a visita familiar significa acesso a algumas regalias⁶ –, mas sobretudo em termos simbólicos: salta aos olhos de todo observador o alvoroço provocado pela expectativa da visita familiar, tanto quanto a frustração que a não visita elicia. O contato com os familiares representa a possibilidade de ruptura do isolamento imposto pela internação e abre para o adolescente a perspectiva de informar-se e, assim, manter-se como protagonista das histórias que seguem sendo vividas pelos irmãos, sobrinhos, às vezes filhos e esposas: um contato, ainda que tênue, com o mundo extramuros.

O lugar destacado que a instituição familiar ocupa nessa faixa etária é sabido. Dados de 2002 mostram que, entre adolescentes de todas as camadas de renda e de todas as regiões do país, a família tem sido apontada como a principal responsável pela garantia de direitos e do bem-estar de adolescen-

.....
5 Todos os nomes, tanto dos adolescentes quanto dos familiares, são fictícios.

6 Refiro-me aqui aos doces, refrigerantes e artigos de higiene com que as famílias presenteiam os adolescentes por ocasião da visita.

tes, acima de instituições como a escola, a igreja, a comunidade, o governo, a polícia e os partidos políticos (SILVA; GUERESI, 2003). Em 2003, uma pesquisa de cobertura nacional confirma a família como a instituição em que os jovens mais confiam e da qual dependem por períodos cada vez mais longos, num anúncio de que, “cada vez mais, jovens vivenciam certos elementos de ‘transição para a vida adulta’ sem realizar a independência da família de origem” (ABRAMO, 2005, p. 47). Mais especificamente entre os adolescentes em conflito com a lei, tem sido observado que nem mesmo o reconhecimento de conflitos e de violência nas relações familiares impede os jovens de tomar a família como espaço de referência e lugar de comprometimento coletivo e troca de experiências (SANTOS; OLIVEIRA, 2005).

Longe da aposta de que a família possa voltar a ocupar o lugar idílico desenhado pelo higienismo nas primeiras décadas do século passado no Brasil, essa centralidade cobra um preço: ela fala de uma *destituição política* que precisa ser enfrentada (GONÇALVES, 2005), em particular nos territórios em que ganha contornos singulares – caso dos adolescentes em conflito com a lei –, pois aí se trata de convocar a família como coadjuvante da re-integração de membros que vivem estados de exclusão, com todos os complicadores implicados no processo.

Para Castel (2000), alguns processos de exclusão resultam de situações de vulnerabilidade, estas por sua vez decorrentes da crise da sociedade salarial e da não inserção em estruturas de sociabilidade sociais e familiares. O que o autor chama de *desfiliação* pode ser traduzido como a fragilidade extrema dos laços nesses dois eixos. Sem acesso ao trabalho e sem acesso a redes de sociabilidade, o sujeito fica como que à deriva, sem perspectivas de se vincular a quaisquer dessas vias de filiação. Do ponto de vista da juventude, a *desfiliação* adquire contornos drásticos, porque esse é o período em que a inserção começa(ria) a se construir e é preciso angariar recursos para enfrentar as primeiras barreiras do déficit de lugares ocupáveis.

No centro da análise de Castel (2000, p. 610) está a perspectiva segundo a qual a individualidade não pode ser *carregada como uma cruz*. No que nos

diz respeito em particular, Castel (2000) salienta que a sociedade pós-salarial promove um outro individualismo, um *individualismo por falta de referências*, cujo enfrentamento depende em certa medida da família (a partir da qual se edificam os laços de uma *sociabilidade primária*),⁷ mas fundamentalmente do Estado (única instância capaz de fazer frente à fragmentação do social contida nessa modalidade de individualismo). Podemos afirmar que essa é a mesma tese abraçada pelo Estatuto: criança e adolescente, sujeitos de direitos, postos como alvo da família, da sociedade e do Estado, em ações conjugadas. No Brasil, essa tese vem para fazer frente a um Estado historicamente tido como “um doador que define hierarquicamente a organização do espaço público sob concepções de favor, e não de direito” (SHEINVAR, 2009, p. 61), o que termina exigindo que as teses do Estatuto sejam a todo tempo confrontadas também com a política do compadrio. O trabalho de Sheinvar (2009), mais detido no dispositivo escola, mostra bem o nível de dificuldades na formulação das políticas públicas quando se quer aliar sociedade e Estado para assegurar direitos sociais amplamente reconhecidos; mesmo ali, a autora clama pela necessidade de remexer os hábitos, as tradições e os códigos que ainda posicionam o Estado como uma instituição que *presta favores*, não que assegura direitos. É quase supérfluo dizer que a política do favor implica risco maior de desassistência para aqueles que são considerados indignos de favor.

Retomo Castel (2000): posta como um dos eixos de filiação, a instituição familiar convive, por sua vez, com dois registros de vulnerabilidade. De um lado e como efeito da legislação civil universalista, ela é convocada a comportar-se como uma estrutura cada vez mais “democrática” (as aspas são do autor), fundada numa relação de igualdade entre os membros; de outro, as famílias com frágil status social e grande precariedade econômica (aquelas de que trato aqui), colocadas sob a tutela de programas sociais, sofrem a fragilização própria dessa relação de caráter tutelar. A difícil conjugação entre

.....
7 “(...) os sistemas de regras que ligam diretamente os membros de um grupo a partir de seu pertencimento familiar, da vizinhança, do trabalho e que tecem redes de interdependência sem a mediação de instituições específicas” (CASTEL, 2000, p. 48).

a democracia no espaço privado e a submissão ao plano público caracteriza o drama da família moderna, crítico no caso brasileiro se levarmos em conta a análise de Sheinvar (2009).

No curso do trabalho do Projeto Parcerias, ao longo de dois meses, investimos na constituição de oficinas junto aos familiares dos adolescentes que cumpriam medida de internação. No Rio de Janeiro, a única unidade destinada ao cumprimento dessa medida está sediada na capital e recebe adolescentes encaminhados pelas diversas comarcas, da capital e do interior. O contato entre os adolescentes e seus familiares acontece numa visita semanal, aos sábados, ou nas ocasiões em que esses familiares são convocados pela equipe técnica, durante a semana, para tratar de assuntos relativos a seus filhos e ao processo judicial. Essa dinâmica não se restringe ao Rio de Janeiro; ao contrário, domina o sistema socioeducativo em todo o país. Segundo Silva e Guaresi (2003, p. 53), “a maioria [das unidades] entende como incentivo à participação familiar apenas o cumprimento do direito à visita, cuja periodicidade é semanal em 89% dos casos (...), havendo exceções quinzenais (3%) ou de maior frequência”. Além disso, as mesmas autoras chamam a atenção para o fato de que “apenas 56% das unidades brasileiras oferecem algum tipo de apoio ao deslocamento dos familiares, variando de 79%, na região Sudeste, a 29%, na Centro-Oeste, quando 66% dos adolescentes privados de liberdade na data do mapeamento provinham de famílias com renda máxima de dois salários mínimos” (SILVA; GUARESI, 2003, p. 54); nesse cenário, a periodicidade dos contatos entre os adolescentes e seus familiares pode ficar ainda mais restrita, como decorrência da limitação financeira.

Isso não foi diferente no caso das famílias com as quais pudemos estabelecer contato, entre as quais a periodicidade semanal da visita termina sendo apenas uma oferta impossível de ser aceita:

[a mãe] ficou indignada quando o juiz disse a ela que se ela tivesse que passar necessidade para poder visitar o menino que assim fosse. Ela ressalta que tem mais cinco filhas além de Lucas e que elas também precisam de atenção. (...) Disse que trabalha em casa de família e que precisa sustentar suas filhas também. (...) Disse que no início sempre visitava ele. Todo final de semana,

largava tudo, passava necessidade para estar com Lucas e nada aconteceu, não ocorreu nenhuma mudança. Ela acredita que a mudança tem que partir essencialmente dele [e] acrescenta que agora não tem como ela fazer as mesmas coisas que fazia antes. Diz que não vai abandonar, mas que ele também tem que “se virar sozinho” e assim ela diz que faz visita de duas em duas semanas. Diz que só ela está com ele sempre e que Deus vai dar um jeito nisso. (Projeto Parcerias, extrato dos *Diários de Campo*)

A fala transcrita acima está atravessada por muitos significados. Em primeiro plano, ela traduz a solidão social da família que se dispõe a ser partícipe do processo. Cobrada como coadjuvante num processo em que não desvenda parcerias possíveis, hierarquicamente instada a participar e, por isso, ela própria tutelada, reproduz a mesma lógica na relação com o filho: sozinha, trabalhando para sustentar as filhas que dela ainda dependem, submete todos ao sacrifício em prol de Lucas sem ver nele “nenhuma mudança”; parece-lhe natural então restringir o apoio e esperar que “ele se vire sozinho”, acreditando que “a mudança depende dele” tanto quanto a assistência e o suporte “dependem dela”. Em outras palavras, sua fala ilustra a qualidade da relação com os mecanismos de Estado e deixa entrever modos de produção e reprodução de relações de assujeitamento.

Há outros reflexos dessa solidão. Para algumas famílias, a segurança é central. Alguns adolescentes correm risco de vida nas comunidades, ameaçados que estão pelas milícias ou pelo tráfico; outros encontrarão, no retorno à família, os mesmos grupos com os quais conviviam, o que do ponto de vista dos pais coloca no horizonte o receio de retomarem as práticas infracionais que os levaram à internação. Essa é uma preocupação legítima, derivada de um risco reconhecido e verbalizado pelos educadores, pelos familiares e pelos próprios adolescentes. Como mostra Zamora (2008), mesmo os jovens que cumpram a medida e “pretendam mudar de vida”, sabem que frequentemente os aguardam, lá fora, as ameaças de morte de policiais, de grupos de extermínio e de grupos rivais, o desemprego agravado pela discriminação de sua condição de egresso ou mesmo os “atrativos do ganho fácil”.

Pedro tem uma namorada grávida de gêmeos e diz querer sair do tráfico, mas que para tanto precisaria quitar uma “dívida pequena” (...). Mas, ao mesmo tempo em que dizia tudo isso, dizia também que era difícil que mudasse de vida, pois os seus amigos, de onde morava, estavam todos lá no tráfico. Ele pareceu permanecer nessas ambigüidades. (Projeto Parcerias, extrato dos *Diários de Campo*)

Na tentativa de minimizar esses riscos, as famílias optam por mudar de bairro e às vezes de cidade; escolhem abandonar o trabalho conquistado para buscar um outro; decidem deixar a casa e as relações de convivência comunitária já construídas.

Maria também se apresentou e logo nos contou que era mãe do Mateus. (...) Disse que ele tinha sido pego 10 vezes e que era uma vida muito difícil para ela e os outros filhos também. Disse que ele está ameaçado de morte e que ela também é ameaçada todos os dias. (...) Disse que perdeu o emprego e que precisa sair de lá o quanto antes. Como não tem emprego fixo e a vida no Rio é muito cara, ela não sabe o que fazer. (Projeto Parcerias, extrato dos *Diários de Campo*)

Ela contou também que está com dificuldade para conseguir emprego até para ela mesma, que todos na família estão sem emprego, dependendo da filha e do genro; quando se mudaram de cidade, para receber Tiago em outro lugar que não aquele onde ele já “estava comprometido”, deixaram para trás os trabalhos que tinham. Ela também não sabe direito onde estão as escolas, para matricular Tiago. (Projeto Parcerias, extrato dos *Diários de Campo*)

Entre as famílias pobres, a inserção no mundo do trabalho guarda relação muito estreita com as redes de proteção próxima: o trabalho, em geral, precário e temporário é alcançado a partir de indicação de familiares e de vizinhos (SARTI, 2003). Mudar, por isso, implica desarticular essa rede, vital na sustentação das relações que condicionam a possibilidade do sustento familiar. Como afirma Castel (2000, p. 51): “Há risco de desfiliação quando o conjunto das relações de proximidade que um indivíduo mantém a partir de sua inscrição territorial, que é também sua inscrição familiar e social, é insuficiente para reproduzir sua existência e para assegurar sua proteção.”

As famílias de que falamos, certamente com conhecimento disso, escolhem enfrentar o risco em nome da proteção dos filhos: assumem um

estado de nomadismo que desarticula suas redes de pertencimento local, a partir das quais a própria assistência se organiza (CASTEL, 2000), estratégia esta que persiste, mesmo quando as primeiras tentativas fracassam. Não dispõem de mecanismos outros para promover a segurança familiar e sequer se apercebem da extensão em que essas iniciativas, estritamente individuais, põem em risco a re-integração que pretendem articular para os filhos, nem tampouco o quanto essa atitude indaga as políticas públicas de inserção do adolescente em conflito com a lei.

Ao discutir a execução de medidas restritivas de liberdade, Brito (2007, p. 136) afirma que os familiares deveriam ser tomados como apoio no processo socioeducativo dos adolescentes em conflito com a lei, tomando ciência dos programas das unidades e acompanhando o cotidiano dos filhos, *encaminhamento que, certamente, é distinto da atribuição de culpa à família pelo ato que o adolescente praticou*. Por que a autora alude à culpa?

Os dados coletados por Silva e Guaresi (2003) indicam que 81% dos adolescentes viviam com a família à época em que praticaram o delito que gerou a aplicação da medida socioeducativa – um dado que pode comportar interpretações antagônicas. Para as autoras, essa informação derruba o mito de que adolescentes infratores são “meninos de rua” abandonados pela família, assim como deixa claro que a ausência de convivência familiar não é fator determinante do ingresso no mundo infracional. Espíndula e Santos (2004), no entanto, registram depoimentos de profissionais que entendem que a presença da família junto ao adolescente no período do cometimento da infração pode ser tomada como signo de que a família não é via de solução, mas termo do problema:

A descrença quanto a sua *recuperação* é justificada através da ideia de uma família *desestruturada*. Família que não segue o modelo nuclear, e termina também por ser a causa da infração do adolescente (...) os ADSs se questionam sobre a competência dessa família em oferecer as condições necessárias à reintegração do jovem. Daí decorre a sua descrença em um trabalho educativo, uma vez que estes jovens irão retornar para um *lar desestruturado*, que não tem muito a oferecer. (ESPÍNDULA; SANTOS, 2004, p. 366)

Esses relatos, colhidos em Recife-PE, refletem uma percepção que não destoa daquela que circula em outras unidades da federação. No Rio de Janeiro, por exemplo, há uma expressão corrente entre os agentes educacionais ou de disciplina – a “mamãe-zada”⁸ – que traduz bem a perspectiva segundo a qual a família tende a ser excessivamente protetiva e que esse excesso leva a um risco para o adolescente. Essas crenças são uma boa ilustração da permanência do modelo repressivo que imperou por décadas nas políticas voltadas para a infância no Brasil e que ainda resiste ao confronto com a realidade.

Alves (2003) registra um conjunto de depoimentos, dados pelas mães de adolescentes internos, dando conta de que elas não recusam a necessidade de que seus filhos se submetam à ordem legal, o que não as impede de lidarem com uma certa *tolerância* (expressão da autora) quando se trata de lidar com o ato infracional cometido pelos próprios filhos. Na interpretação da autora, essa tolerância deriva de uma ambiguidade: embora ao longo das vidas as mães tenham elaborado um conceito negativo de infração, o envolvimento afetivo atenua essa mesma atribuição de valor. Como afirma Zeitouné (2010, p. 32), “as posições discursivas dos pais evidenciam as suas próprias fragilidades simbólicas no exercício da transmissão da lei, sendo possível observar, muitas vezes, uma certa tolerância em relação aos delitos dos filhos, representada ora através da negação da gravidade do ato cometido, ora pela incapacidade de reconhecê-lo como autor e responsável pelo dano causado a si mesmo (...) e à sociedade”.

Entre os adolescentes, a manifestação de arrependimento pela infração cometida usualmente se conecta à culpa por haver decepcionado a mãe (ZAMORA, 2008). Esse mesmo sentimento é externado pelos jovens que participaram do Projeto Parcerias:

... sobre qual foi a maior chance que teve, respondeu que foi ter sido chamado pela irmã (...) para ir morar com ela em São Paulo e ele recusou. (...) Disse que (...) odiava receber a visita da mãe porque era uma humilhação para ela

8 “[os agentes de disciplina] diziam que não eram ‘babás’. Achavam que alguns ‘garotos’ precisavam de ‘uma correção’ e que a equipe técnica ficava de ‘mamãe-zada’, passando a mão na cabeça dos garotos e tratando-os como vítima” (ZEITOUNE, 2010, p. 154).

visitar um filho ali; que ela tanto avisou e que ele não quis ouvir. Disse que não gosta de depender de ninguém e que agora tinha que depender dela ir de longe e que já pediu para ela não ir mais e que mesmo assim ela ia. Eu perguntei o que isso significava e ele respondeu que “mãe é mãe”. (Projeto Parcerias, extrato dos *Diários de campo*)

Durante pelo menos o último século, a família que enfrentava o drama de ver seu filho envolvido com atos infracionais era, além de tudo, culpada pelo Estado, pois entendia-se que ela seria, no mínimo, por omissão partícipe desse processo. A formulação trazida pelo Estatuto incorpora uma concepção outra, porque envolve o adolescente e a família não a partir da ótica da culpabilização, mas tomando a família como parte da engrenagem centralizada na gerência do Estado.

A ambivalência, presente entre os familiares e entre os autores do ato infracional, parece sinalizar para a possibilidade de que a família venha a ocupar o lugar de continente, de operar a transmissão e situar-se como autoridade. Os elementos simbólicos que impedem o exercício dessa função parecem situar-se tanto entre os profissionais – que ainda não lograram desconstruir os parâmetros repressivos e hierárquicos que por muito tempo regeram a socioeducação – quanto entre os próprios familiares, incapazes de reconhecer e de significar a contento seu lugar de autoridade, a partir do qual podem iniciar os processos de re-integração; ambas as questões carecem de suporte e ambas demandam a ação (material e simbólica) do Estado, através de políticas públicas. Deslocar a culpa e trazer a responsabilidade: a discriminação entre essas duas posições parece difícil para os adolescentes, para os familiares e para as instituições.

No âmbito dos aparelhos policial e jurídico, a presença dos pais ou responsáveis no correr do processo é uma das garantias processuais do Estatuto (artigo 111, inciso VI); a família é chamada a participar no momento da apreensão de qualquer adolescente (artigo 107); na oitiva (artigo 179, *caput* e parágrafo único) e na representação pelo Ministério Público (artigo 184). Segundo o artigo 142 da mesma lei, os menores de 16 anos serão representados

e os menores de 21 serão assistidos pelos pais ou responsáveis, sendo a autoridade judiciária demandada a dar curador especial à criança ou ao adolescente na ausência dos pais ou quando houver entre eles colisão de interesses.

Nos diálogos que travamos com os adolescentes, causava surpresa um depoimento recorrente: “Vou sair daqui a três meses.” Indagados sobre a razão dessa certeza, os jovens respondiam que essa era a data da próxima audiência, indicando assim supor uma conexão direta e necessária entre a audiência e a progressão da medida.⁹ Essa certeza, evidentemente, não se concretizava em muitos casos, o que não parece suficiente para demovê-los de uma posição que parece, por isso, assentada na esperança. Discurso idêntico é trazido pelos pais: “Ela disse que seu filho ficaria 3 meses na unidade e depois cumpriria mais 3 meses no Criad. Eu disse que a medida não é dada com prazo certo, mas ela disse que o juiz falou que assim seria” (Projeto Parcerias, extrato dos *Diários de campo*).

A essa fala somam-se outras fontes de estranhamento e perturbação: muitos familiares afirmam a dificuldade de acompanhar os processos nas varas de justiça: alguns desconhecem seu direito de tomar ciência do processo junto à defensoria; outros não sabem que têm direito de comparecer e de se pronunciar em juízo durante a audiência. Entre os poucos familiares informados sobre a dinâmica processual, as *ausências* resultam da dificuldade em arcar com os custos diretos e indiretos (os afastamentos frequentes do trabalho e o enfrentamento do estigma) dos constantes deslocamentos que o acompanhamento processual exige; ou ainda decorrem das limitações do próprio sistema judicial (uma defensoria insuficientemente aparelhada para dar conta de toda a demanda).¹⁰ No conjunto, esses fatores revelam, ao mes-

9 Os técnicos, perguntados a respeito, esclarecem que tentam, em vão, desfazer essa conexão, fato que efetivamente presenciei em algumas oportunidades; apesar disso, os adolescentes insistem nela, o que reforça a possibilidade de que ela fale da *expectativa da progressão da medida*.

10 “(...) a Defensoria Pública tem um conhecimento inigualável do sistema e goza de um alto grau de confiança por parte dos jovens internos. [mas] Uma deficiência crônica de pessoal inibe o trabalho da defensoria” (HUMAN..., 2005, p. 42). Ainda: “Existem estados em que não há defensores públicos nem advogados em nenhuma das unidades (...). Em outros, existem algumas unidades nessa situação. Nesses casos, as famílias precisam se mobilizar na busca de assistência jurídica, seja ela privada, para os que têm recursos, seja pública, se disponível (SILVA; GUERESI, 2003, p. 57).

mo tempo que produzem, o alijamento da família no acompanhamento da medida.

... essa mãe depois (...) perguntou como fazia para ter advogado, explicamos que havia a defensoria pública e onde ela poderia ir para procurar a defensoria. Uma das mães falou que foi procurar a defensoria duas ou três vezes e que não conseguiu falar com ninguém. (...) As mães começaram a fazer afirmações que davam a entender que os órgãos que deveriam dar apoio a elas falhavam. (Projeto Parcerias, extrato dos *Diários de campo*)

Como algumas outras mães, [ela] não sabia o que era [a defensoria] e teve muita dificuldade de entender. (...) “Ah, mas então o defensor não é o juiz?” (...) Ela disse que não tinha muitas reclamações quanto a isso porque já tinha um papel com a data da próxima audiência (...) disse que nas vezes em que foi na audiência (...) ela nem pode participar. (Projeto Parcerias, extrato dos *Diários de campo*)

A incompreensão geral do processo jurídico assenta em impedimentos pessoais e institucionais concretos. Mas não é prudente descartar os significados simbólicos que promovem uma certa paralisia, uma aparente acomodação dos pais e responsáveis nesse lugar de não saber. Alves (2003, p. 81) mostra que as mães expressam sentimentos de vergonha e de constrangimento pelos atos cometidos pelos filhos: “Eu, no começo, eu fiquei mal, tinha vergonha. No meu bairro, eu tinha vergonha de sair pra rua, diz uma mãe; eu é que sofro, passo vergonha. De lá pra cá, minha cara está desse tamanho. Ando de cabeça baixa”, anuncia outra.

Ela disse que ficou desesperada quando soube que ele foi preso e ligou para filha pedindo que ela fosse se encontrar com ela. (...) Ela disse que (...) a filha ligou (...) para um advogado particular na mesma hora.

O filho está lá há pouco tempo (...) com advogado particular e [os pais] pareceram bem engajados com toda a situação. (Projeto Parcerias, extrato dos *Diários de campo*)

A mãe no início disse que havia um defensor. Depois demonstrou que confundiu o defensor com a figura do juiz. Se deu conta de que então não havia ninguém para defender o menino no dia da audiência e relatou que ela mesma não pode entrar na sala de audiência. O menino ficou com o

juiz sozinho e a mãe frisou que “ele era de menor”, meio que se dando conta de que ela deveria ter ficado do lado dele, mas não fez nada. (Projeto Parcerias, extrato dos *Diários de campo*)

Circulando entre a desinformação e o constrangimento, as famílias terminam destituídas do lugar que o Estatuto desenha para elas. Quando prevê sua participação em todas as fases do processo judicial que envolve o cometimento do ato infracional pelo adolescente, o Estatuto denota uma preocupação com o (re)estabelecimento de laços de filiação e pertencimento. Se efetivamente participe do processo, a família poderia encontrar – na aliança com os operadores jurídicos, com as equipes das unidades e dos programas – os primeiros recursos para antever e desenhar possíveis linhas de re-inserção do adolescente. É certo que a participação, restrita a esse momento, não será suficiente para prover o conjunto de suportes sociais que, no horizonte, situam os laços de filiação. Mas é certo que, sem as redes de solidariedade proximal, as perspectivas de filiação se esfumam.

A criação dos institutos disciplinares e das colônias correccionais, no Brasil das primeiras décadas do século XX, transferiu da família para o Estado as funções de educação e punição, afirmando a incompetência socializadora da família. O Estatuto quer inverter esse processo, retomando a família como um dos polos do processo de socialização (PAULA, 2004). Essa construção não soluciona, antes inicia o debate em torno do lugar das instituições sociais e das relações entre elas nos processos de individualização e de filiação. No Brasil, dadas as desigualdades sociais, uma das dificuldades a enfrentar é a compreensão e o conhecimento do direito, de parte dos atores convocados a compor essa cena. Como já disse Dalmo Dallari – cito de memória –, o primeiro passo para a proteção dos direitos é informar as pessoas sobre sua existência e sobre a necessidade e a possibilidade de defendê-los. É certo que o mero conhecimento não leva automaticamente à sua observância, visto que ele coloca a obrigação de fazer (BOBBIO, 1992); é igualmente certo, no entanto, que seu desconhecimento pela família alimenta a subordinação, impede a cidadania e, nos processos de filiação de que tratamos aqui, termi-

na por representar um obstáculo quase incontornável: se os familiares são tratados como sujeitos tutelados tanto quanto seus jovens filhos, é duvidoso que eles possam se erigir à condição de competentes socializadores. Trata-se, nesse plano, de *informar*, na concepção mais ampla do termo, assegurando a recepção da mensagem e garantindo que a participação seja apercebida como um direito, para além de um dever. Não é tarefa fácil.

Igualmente complexo é o desafio de subsidiar a família com os recursos materiais e simbólicos que lhe permitam situar-se no centro do processo de filiação. A primeira tarefa a enfrentar diz respeito ao entendimento, por parte de todo o sistema e na figura de todos os seus atores, de que a noção de responsabilidade solidária atribuída à família não deve conflitar com seu lugar de acolhimento e oferta de laços de sociabilidade primária, que oferecem a proteção próxima (CASTEL, 2000). Quando me refiro à responsabilidade solidária, falo dos vínculos afetivos e sociais que articulam a família, assim como da corresponsabilidade que lhe é demandada pelo Estatuto.¹¹ Seria preciso entender que o ato infracional se reveste de significações outras quando seu autor integra os núcleos de convivência; compreender que, acuada entre a percepção difusa e negativa do delito e a demanda real e imediata do filho por proteção, a família opta pelo segundo, sem endossar *in totum* o ato praticado. Ciente de que representa, no curso do processo socioeducativo que submete seus filhos, o resíduo de proteção que lhes resta, ela é frequentemente ambígua e compreensivelmente tolerante. Censurar, ao mesmo tempo que acolher, é o modo como a família pode equacionar a hierarquização das trocas sociais públicas e a demanda por relações democráticas no espaço privado: a seu ver, os termos dessa equação não são inconciliáveis.

Inconciliável é endereçar a ela, como se isolada fosse, a tarefa de acionar os elementos de constituição de uma rede de proteção capaz de acolher

.....
11 Existe nos meios jurídicos uma discussão a respeito da responsabilidade solidária como resultante de dispositivos legais postos tanto pelo Estatuto como pelo código Civil; não é a essa que me refiro aqui, onde pretendo tratar da responsabilidade remetendo a discussão aos vínculos que organizam a inserção dos sujeitos na comunidade e na sociedade. Para a discussão propriamente jurídica, vide Dias (2005).

a si e ao adolescente, enfrentando inclusive o estigma da condição de egresso do sistema socioeducativo. Para fazê-lo, a família precisa reposicionar-se diante do adolescente e da própria comunidade, o que exige um outro nível de suporte – eminentemente público –, de modo a fazer frente às vulnerabilidades que também a acometem.

No desenho do processo socioeducativo e nas falhas de que ele padece, as instituições pouco comunicam entre si e é à família que cabe acompanhar, em primeira mão, o trânsito do adolescente entre as unidades do sistema, entre as municipalidades e as comunidades, entre as diferentes medidas judiciais aplicadas e entre as muitas indagações que seus filhos enfrentam na transição entre a privação de liberdade e a liberdade, entre a adolescência e a autonomia adulta.

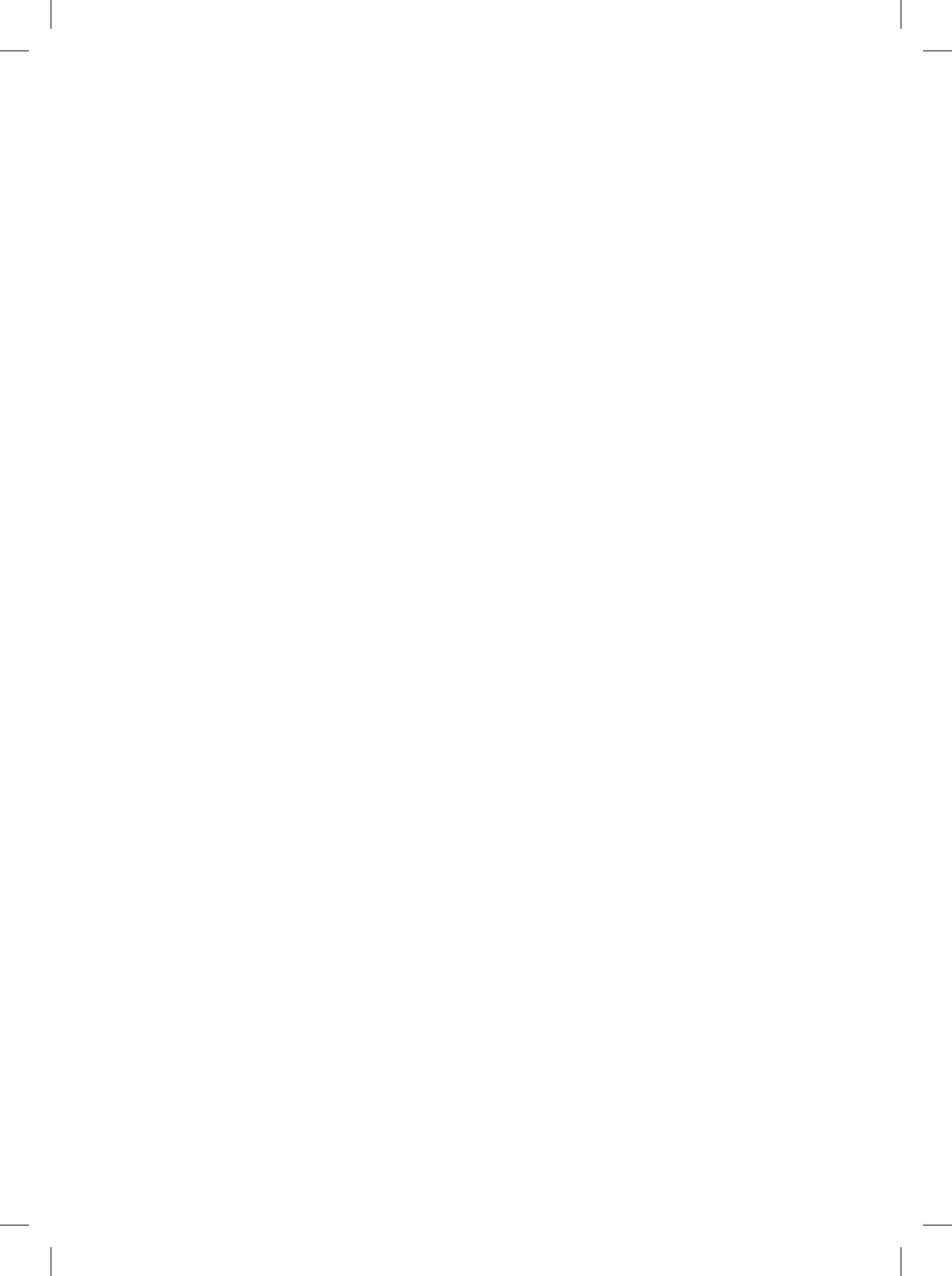
Zamora (2008) tem razão quando afirma que a família e suas vulnerabilidades têm sido pouco estudadas, sobretudo no que diz respeito às suas relações com a delinquência, razão pela qual propugno este texto como inicial e provisório. O que ele permite entrever, no entanto, é que na prática o sistema socioeducativo tem creditado à família um lugar de menor valia que termina por acrescentar um empecilho à própria socioeducação, já às voltas com tantos desafios: onde se quer alçar o adolescente à condição de sujeito de direitos, será preciso antes enfrentar a questão da atenção aos direitos sociais da instituição familiar.

Agradecimentos

Agradeço aos psicólogos e alunos de graduação do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro que participaram do Projeto Parcerias; a toda a equipe da Escola de Gestão Socioeducativa do Degase e à equipe da unidade de internação, que acolheu o projeto possibilitando sua realização; mas agradeço sobretudo aos adolescentes e a seus familiares, que nos confiaram suas dúvidas e suas angústias e dividiram conosco suas poucas alegrias.

Referências

- ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. *Retratos da juventude brasileira*. São Paulo: Instituto Cidadania, 2005. p. 37-72.
- ALVES, M. I. de A. M. *Adolescentes em conflito com a lei: representações sociais maternas*. 2003. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRASIL. Lei 8.069/90. Estatuto da Criança e do Adolescente. Publicado no *DOU* em 16 de julho de 1990.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase)*. Brasília: Conanda, 2006.
- BRITO, Leila Maria Torraca de. Liberdade assistida no horizonte da doutrina de proteção integral. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, v. 23, n. 2, p. 133-138, 2007.
- CASTEL, C. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, CONSELHO NACIONAL DA OAB - CFP/OAB. *Inspeção nacional às unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei*. Brasília: CFP, 2006.
- DIAS, C. W. de S. *Poder familiar e responsabilidade dos pais: enfoques processuais*. 2005. Dissertação (Mestrado em Direito das Relações Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- ESPÍNDULA, D. H. P.; SANTOS, M. de F. de S. Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 3, p. 357-367, set./dez. 2004.
- FALEIROS, V. de P. Políticas para a infância e adolescência e desenvolvimento. *IPEA: Políticas Sociais - acompanhamento e análise*, n. 11, p. 171-177, ago. 2005.
- GONÇALVES, H. S. Juventude brasileira, entre a tradição e a modernidade. *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v.17, n. 2, p. 207-219, 2005.
- HUMAN RIGHTS WATCH. Verdadeiras masmorras: Detenção Juvenil no Estado do Rio de Janeiro. Tomo 16, n. 7 (B), p. 68, 2004.
- HUMAN RIGHTS WATCH. Na escuridão: abusos ocultos contra jovens internos no Rio de Janeiro. Tomo 17, n. 2 (B), p. 53, 2005.
- PAULA, Liana de. A família e as medidas socioeducativas: a inserção da família na socioeducação dos adolescentes autores de infração penal. 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-graduação em Sociologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- POMPÉIA, Raul. *O atenuo*. 14. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- SANTOS, M. F.; OLIVEIRA, L. A família ideal só em fotografia? Representações sociais de família e violência. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE PSICOLOGIA SOCIAL E DO DESENVOLVIMENTO; ENCONTRO NACIONAL PROCAD, 10, 2005, Vitória. *Violência e desenvolvimento humano: textos completos*. Vitória: Psicologia/Capes, 2005. Disponível em: http://www.simpsodes.pro.br/livro/SIMPSODES_Texto_05_Maria%20de%20Fatima%20e%20Leila%20Oliveira.pdf. Acesso em: 3 ago. 2010.
- SARTI, C. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- SHEINVAR, E. *O feitiço da política pública: escola, sociedade civil e direitos da criança e do adolescente*. Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2009.
- SILVA, Enid Rocha Andrade; GUERESI, Simone. *Adolescentes em conflito com a lei: situação do atendimento institucional no Brasil: Texto para Discussão n. 979*. Brasília: IPEA, 2003.
- ZAMORA, M. H. Adolescentes em conflito com a lei: um breve exame da produção recente. *Revista Polêmica*, v. 7, p. 24, 2008.
- ZEITOUNE, C. da M. A clínica psicanalítica do ato infracional: os impasses da sexualização na adolescência. 2010. Tese (Doutorado em Teoria Psicanalítica) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.



Vinte anos do Estatuto da Criança e do Adolescente e as políticas para infância e juventude

Benedito Rodrigues dos Santos

Considerando que esta exposição foi preparada para um painel sobre políticas para juventude, meu foco será na parcela adolescente da juventude, compreendida na faixa etária entre os 12 e 18 anos, conforme especifica o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Contudo, gostaria de registrar, de antemão, as minhas preocupações com a definição das categorias juventude, adolescência e infância com base única a critérios etários. E, mais ainda, minha preocupação com a segmentação da infância e da juventude na forma de alteridade opostas, como vem sendo tomada por uma parcela dos ativistas e formuladores de políticas dos direitos da criança e da juventude.

No período entre 2007 e 2010, concomitante às minhas atividades acadêmicas, atuei como secretário executivo do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), vinculado à Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. Nessa oportunidade, tomei conhecimento da tensão entre membros do Conanda e do Conselho da Juventude (Conjuv) sobre a inclusão da faixa etária entre 14 e 18 na categoria juventude como definida no anteprojeto de lei Estatuto da Juventude, o qual se encontra tramitando no Congresso Nacional, e sobre as atribuições legais de estabelecimento das normas gerais da política para

o segmento. O terreno de contestação é muito mais de poder no campo da formulação e financiamento de políticas sociais do que, em realidade, na arena epistemológica das controversas definições das categorias infância, adolescência e juventude, particularmente em termos etários.

Na perspectiva de uma parcela dos conselheiros do Conanda, juventude deveria ser definida, em termos etários, acima dos 18 anos. A inclusão da faixa etária correspondente à adolescência na categoria juventude oferecia base legal de poder normativo ao Conselho da Juventude e, conseqüentemente, uma redução no espectro normativo do Conanda. Redução mesmo, e não apenas limitação, uma vez que o Conanda é mais antigo que o Cosenho da Juventude. Já para o Conselho da Juventude, incluir a adolescência nas suas esferas de competência pode servir de capital político na sua luta por consolidação e fortalecimento, já que, além de expansão numérica de seus sujeitos destinatários, haveria a incorporação de um segmento – a adolescência –, para o qual existe atualmente um crescente movimento reivindicatório de políticas sociais.

Embora minhas intervenções a favor de ressalvas legais e de acordos políticos sobre uma divisão clara das competências de um e de outro em relação ao processo de formulação de políticas para a faixa etária entre 14 e 18 anos tivessem sido recebidas com simpatias por ambos os lados, canais de diálogos para a negociação desses acordos não foram estabelecidos até quando me desliguei da Secretaria Executiva do Conanda no primeiro trimestre de 2010.

Penso que, ao invés de utilizar estratégias de defesa dos direitos de um dado segmento social na base de identitária de alteridades opostas, o desafio da mobilização e articulação da defesa dos direitos de determinados segmentos sociais deve dar-se com base na ação especializada e articulada com à dos outros segmentos sociais. O exemplo do tratamento das categorias infância e adolescência, de um lado, e juventude, de outro, é quando determinados segmentos utilizam o argumento, na justa defesa dos adolescentes contra a redução da idade para inimputabilidade penal, de que a cha-

mada “criminalidade” dos adolescentes é muito inferior àquela dos adultos, quando se sabe que os maiores dos delitos dos adultos são praticados por jovens de até 27, quem justa ou injustamente compõem o maior percentual da população carcerária brasileira. A compreensão de fatores que propõem adolescentes e jovens à prática de delito – em grande parte explicada pelo status econômico desses segmentos na sociedade e pelos problemas estruturais dos modelos modernos de socialização – deve ser buscada conjuntamente; e, da mesma forma, o estabelecimento de políticas sociais para inclusão de adolescentes e jovens no estado de direito da sociedade brasileira.

Ao ensejo dos 20 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente, optei por construir a minha exposição na forma de um balanço de sua implementação nessas duas décadas de vigência.

Histórico do ECA

Tive a grata felicidade e o privilégio de participar do então denominado “Grupo de Redação” do Estatuto da Criança e do Adolescente, na condição de coordenador nacional do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) e secretário nacional do Fórum Nacional Permanente de Organizações Não Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fórum Nacional DCA).

Considerando o contexto histórico em que foi elaborado, o ECA é, de um lado, fruto da indignação social contra o “massacre dos inocentes” pela cotidiana e silenciada violência estrutural, pelas desumanas e bárbaras chacinas, pelas clamorosas rebeliões nos internatos de menores e pela cruel violência simbólica da apartação dos chamados “menores”; de outro, é fruto de um movimento de busca de soluções alternativas para esses problemas ocorridos em um novo momento societal de reproposição do status das crianças e adolescentes na sociedade brasileira.

A história do Estatuto da Criança e do Adolescente alicerça-se no então emergente movimento social em defesa dos direitos da criança e do

adolescente, no qual o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua teve papel destacado na história na sua constituição no Brasil. A conjugabilidade dos percursos históricos desses dois movimentos foi tamanha que, no início dos anos 1980, se tornava difícil diferir a história de um da história do outro. O contexto de emergência do MDCA reporta-se ao final do período da ditadura militar e seu nascimento ocorre num momento histórico da ainda dolorida alegria da reemergência dos movimentos sociais no país. A inexistência de movimento social similar na história do país fez com que estudiosos o circunscrevesse na categoria dos “novos” atores sociais ou “novíssimos movimentos sociais” (GOHN, 1997).

Entre 1980 e 1984 ocorre a fase de gestação do MNMMR, quando se estruturou no país o movimento de alternativas comunitárias de atendimento a meninos de rua, sob o estímulo articulador do Projeto Alternativas Comunitárias de Atendimento a Meninos de Rua, desenvolvido pelo Fundo das Nações Unidas pela Infância (Unicef), Secretaria de Assistência Social do Ministério da Previdência Social (SAS-MPAS) e Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem). A base organizativa desse movimento foram às chamadas “comissões locais”, geralmente criadas após os seminários de sensibilização sobre a “problemática do menor” e da “situação dos meninos de rua”, promovidos pelo Projeto Alternativas Comunitárias.

Em algumas cidades do país já existiam formas embrionárias de articulação na defesa das crianças e adolescentes, para além dos programas e serviços, como, em São Paulo, a Pastoral do Menor e o Movimento de Defesa do Menor (MDM); no Rio de Janeiro, a Associação dos Ex-Alunos da Funabem (ASSE-AF), hoje Centros de Articulação de Populações Marginalizadas (Ceap); em Belém do Pará, o Movimento da República de Emaús. Essas expressões de base local ou estadual contribuíram para criação e fizeram parte dos grupos ou comissões locais que mais tarde deram origem ao MNMMR (SANTOS, 1995).

Entre 1985 e 1989 ocorre a constituição das primeiras organizações de âmbito nacional e construção da estruturação do paradigma dos direitos. Num processo de mobilização dos chamados programas alternativos

para meninos de rua e dos grupos ou comissões locais, constituiu-se o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), em 1985. No mesmo ano criação do MNMMR, também é fundada a Frente Nacional de Defesa dos Direitos da Criança (FNDC), composta, sobretudo, por setores municipalistas de prefeituras ditas progressistas. Contudo, a FNDC não logrou estruturar-se organicamente e teve curta duração. Em seguida foi a vez da Pastoral do Menor da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) criar sua coordenação nacional; vale registrar que a Pastoral do Menor, criada em São Paulo e depois disseminada por várias paróquias do país, já existia desde 1978. Novas redes e entidades somam-se ao cenário nacional no começo da segunda metade dos anos 1980; a partir daí, o elo se amplia, com o surgimento e a adesão de novos participantes, o que faz intensificar e diversificar suas ações.

Na sua luta contra a desumana, bárbara e violenta situação a que estava submetida a infância pobre no Brasil, essas várias organizações vislumbraram a possibilidade de “inscrever” na Carta Magna brasileira alguns instrumentos jurídicos legais que pudessem ampliar a defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes no país.

Como tenho escrito em um e em outro lugar, a decisão de participar da Constituinte não foi tomada se não após um longo debate no interior do próprio MNMMR, as quais colocaram para si o debate nacional em curso nos movimentos sociais (populares e sindicais), que ia além de questões como participar ou não – e com que intensidade – do processo constituinte: qual o papel do direito e da lei na mudança/transformação social. Tal debate era particularmente necessário diante da discriminação verificada na produção das leis e na sua aplicação e face à existência de uma verdadeira “cultura da impunidade” que se expressava na descrença ou indiferença de setores do movimento social no papel desempenhado pela lei no resguardo aos direitos de cidadania (SANTOS, 1992).

A síntese dessa discussão nacional recomendava a participação no processo de alteração do panorama legal do país, tanto pela dimensão po-

lítica do jurídico quanto pelo valor pedagógico proporcionado pela participação no processo constituinte. Essa atuação poderia produzir alterações de fundamental importância para o avanço das mudanças sociais e políticas necessárias para a redemocratização da sociedade brasileira e para a melhoria das condições de vida da população em geral e, em particular, das crianças e adolescentes. Essa compreensão foi decisiva para levar as organizações voltadas para a infância a se engajar e a buscar influir na elaboração da Constituição brasileira – enfim, para não perder o “trem da história”.

Duas campanhas congregaram os esforços dos agentes interessados em influir no processo constituinte, visando a assegurar direitos à criança e ao adolescente: “Criança e Constituinte” e “Criança Prioridade Nacional”. A primeira delas foi desenvolvida por iniciativa do Ministério da Educação em setembro de 1986 e atraiu para o debate outros órgãos de políticas setoriais do Estado e segmentos da sociedade civil voltados para o atendimento de crianças e adolescentes. A finalidade da campanha era dar subsídios para a proposição que o Executivo faria à Assembleia Constituinte, com ênfase, sobretudo, em propostas relacionadas à criança na faixa etária de zero a seis anos de idade. A campanha se estruturou na forma de uma comissão nacional e de comissões estaduais que desenvolveram debates, estudos e encontros para a elaboração da proposta (SANTOS, 1997).

Tensões, conflitos políticos e divergências marcaram as discussões – até mesmo o ato de entrega da proposta ao doutor Ulysses Guimarães, presidente da Constituinte, foi motivo de desentendimentos. Além dessa proposta, apoiada também por várias organizações não governamentais (ONGs), outras tantas foram apresentadas por entidades da sociedade civil à Comissão Temática “Da Família, do Menor e do Idoso”. Esses esforços permitiram a inclusão de propostas que asseguravam direitos à criança e adolescente no projeto de Constituição Federal apresentado para debate no Congresso Nacional, embora seu resultado estivesse muito distante de contemplar as reivindicações dos agentes sociais e das organizações envolvidas na campanha. Mais distante ainda encontrava-se o projeto de Constituição

apresentado pela articulação de centro-direita denominada “Centrão”, que reafirmavam propostas de manutenção dos *status quo*.

Buscando reverter esse quadro, entidades da sociedade civil elaboraram a emenda popular “Criança Prioridade Nacional”, de junho de 1987, da qual o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, juntamente com a Frente Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (Pastoral do Menor), foram as principais organizações articuladoras. A movimentação em torno dela tornou-se uma verdadeira campanha, desencadeando uma grande mobilização nacional para a coleta de assinaturas. A emenda foi apresentada ao Congresso em abril de 1987, com 250 mil assinaturas de eleitores, número muito maior, portanto, do que as 30 mil exigidas pelo Regimento da Constituinte. Com ela foi entregue um abaixo-assinado com mais de um milhão de assinaturas, em grande parte de crianças, adolescentes e jovens.

O processo desencadeado pela campanha desembocou na criação do Fórum Nacional Permanente de Entidades Não Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fórum DCA), em março de 1988. Ele surgiu porque as entidades necessitavam de uma articulação permanente entre elas próprias que tivesse duas finalidades básicas: organizar a participação, ou seja, o *lobby* na Assembleia Constituinte, e desenvolver ações conjuntas no combate à violência contra a infância pobre. O Fórum DCA passou a ser, a partir de então, o principal interlocutor da sociedade civil para a questão da criança e do adolescente junto ao Congresso Nacional e também o catalisador e dinamizador da ampla mobilização social pela inclusão da emenda na Constituição Federal, tendo à sua frente a Coordenação Nacional do MNMMR, entidade escolhida para secretariar o recém-criado Fórum DCA.

As campanhas “Criança e Constituinte” e “Criança Prioridade Nacional” foram apoiadas pelo Plenário Pró-Participação Popular na Constituinte, pelo Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef) e foram objeto de uma intensa campanha na mídia desenvolvida pelo Conselho Nacional de Propa-

ganda (CNP), com a colaboração das agências voluntárias CBBA e Propeg. Reunindo todos esses esforços e contando com a participação decisiva de vários parlamentares já comprometidos e sensibilizados com o que chamavam “causa do menor”, a emenda “Criança Prioridade Nacional” foi incluída quase na íntegra, sobretudo nos artigos 227 e 228 da Constituição Federal.

Uma mudança já havia acontecido: esta era a primeira Constituição brasileira a assegurar direitos específicos à criança e a considerá-la um ser em condição peculiar de desenvolvimento. A partir de agora, a criança teria “prioridade absoluta” no cumprimento de seus direitos. Outra mudança também se processara e já estava expressa no próprio título do Capítulo VII, Da Família, da Criança, do Adolescente e do Idoso: o termo “menor” foi substituído por “crianças e adolescentes”.

Paralelamente ao seu apoio ao processo de elaboração das constituintes estaduais e às leis orgânicas municipais, o Fórum DCA desenvolvia, em nível nacional, o processo de elaboração de um anteprojeto de regulamentação dos artigos 204, 227 e 228 da Constituição Federal. Nesse movimento, as organizações do Fórum DCA tomaram conhecimento de que a Coordenação de Curadorias do Menor de São Paulo estavam também trabalhando num processo de revisão do Código de Menores à luz dos novos direitos constitucionais. Num encontro do Fórum DCA em Brasília, onde essas duas iniciativas foram apresentadas, chegou-se ao consenso de se constituir um grupo para unificar e desenvolver as duas iniciativas. Essa associação resultou no projeto de lei “Normas Gerais de Proteção à Infância e à Juventude”, apresentado à Câmara dos Deputados em fevereiro de 1989 pelo deputado Nelson Aguiar (PDT), com apoio da deputada Benedita da Silva (PT). Esse foi um dos primeiros projetos de regulamentação da Constituição apresentados ao Congresso Nacional e teve tão somente o propósito de assegurar para ele o mecanismo regimental de precedência nos trâmites daquela casa (logo em seguida, outros três foram anexados a este). Nesse mesmo mês, teve início a elaboração de um substitutivo a esse projeto, mais exaustivamente discutido.

A essas iniciativas somou-se uma terceira proposta, que estava em curso pela Assessoria Jurídica da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem). Diante da diversidade de propostas e de certa unidade nas concepções de infância e de direito e no conteúdo geral das proposições, decidiu-se pela criação de um grupo de trabalho vinculado ao Fórum DCA cuja função era sistematizar e compatibilizar as propostas e reelaborar o projeto de lei apresentado ao Congresso Nacional. O grupo ficou conhecido como o Grupo de Redação do Estatuto.¹ Fizeram parte dele representantes do movimento social vinculados ao Fórum DCA que detinham a prática educativa, juristas atuantes na área da infância (juízes, promotores públicos e advogados) e consultores do Unicef. Contou-se também com a participação de outros especialistas em políticas sociais relacionadas à infância, que constituíram uma espécie de grupo de redação ampliado.

O processo foi coordenado pela Secretaria Nacional do Fórum DCA: o Grupo sistematizava as contribuições; o Secretariado dava a sustentação político-organizativa e fazia circular as propostas para o debate interno de cada organização-membro ou rede de apoio; e a Assembleia apreciava e contribuía com novas sugestões. A Coordenação das Curadorias do Menor de São Paulo servia de central de dados, de assessoria técnica e de base operacional para o Grupo de Redação. Pelo menos seis versões foram elaboradas até a apresentação do substitutivo ao Congresso, protocolado na Câmara como substitutivo do autor por Nelson Aguiar e no Senado como projeto de lei por Ronan Tito (PMDB), ambos na mesma data e com o mesmo teor. Ainda guardo nos meus arquivos uma versão da “proposta substitutiva ao Projeto de Lei n. 1.506 de 1989, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências”, assinada pelos membros do Grupo

.....
1 Paulo Afonso Garrido de Paula, Jurandir Maçura e Munir Cury, os três da Coordenação de Curadorias do Menor do Estado de São Paulo; Antonio Carlos Gomes da Costa e Lidia Galeano, ambos do Unicef; Benedito Rodrigues dos Santos, do MNMMR e do Secretariado Nacional do Fórum DCA; Maria do Rosário Leite Cintra e Ruth Pistori, ambas da Pastoral do Menor; Deodato Rivera e Regina Helena Pedrosa, ambos da Frente Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente; José Antonio Fernando do Amaral e Silva, então juiz de Blumenau; e Edson Sêda, da Assessoria Jurídica da Funabem.

de Redação e entregue ao deputado Nelson Aguiar na Praça da Liberdade, São Paulo, no dia 28 de junho de 1989.

A partir de então ampliou-se e intensificou-se o debate nacional sobre o projeto. Entre agosto de 1989 e junho de 1990 foram realizadas várias ações para a aprovação do projeto do Estatuto da Criança e do Adolescente. O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, pela sua capilaridade e militância, protagonizou a participação de crianças e adolescentes no processo de elaboração e *lobby* pela aprovação do ECA. Além da produção de material didático-pedagógico para o debate com a criançada, foram realizadas inúmeras passeatas com as próprias crianças. Um desses momentos histórico que mais me emocionou foi quando durante o II Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua, realizado em Brasília em setembro de 1989, cerca de 750 crianças de rua de todo o Brasil e de outros dez países latino-americanos ocuparam o Plenário do Congresso Nacional e realizaram uma votação simbólica de aprovação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA). Depois de uma série de audiências públicas, o projeto de lei foi votado e aprovado pelo Senado em 25 de abril de 1990. Recebeu a aprovação da Câmara em 28 de junho e foi homologado pelo Senado em 29 de junho. Sancionado pelo presidente da República em 13 de julho e entrou em vigor em 14 de outubro do mesmo ano.

Os significados simbólicos do Estatuto da Criança e do Adolescente

O Estatuto da Criança e do Adolescente foi um dos primeiros “reben-tos” do período de redemocratização do Brasil. Foi, sem dúvida, o primeiro diploma a regulamentar artigos da Constituição Cidadã de 1988, seguido pela Lei Orgânica da Saúde, ambos em 1990. Logo após sua aprovação, ativistas dos direitos, juristas, formuladores de políticas, membros de organismos internacional vieram a público manifestar os significados simbólicos da nova lei da seguinte maneira: para Deodato Rivera, o ECA estava para o século 21 como

a Lei Áurea esteve para o século 20, por ser uma lei civilizatória com poder emancipatório que equipara o ato de adquirir direitos das crianças e adolescentes ao ato de libertação dos escravos. Para ele, esse ato civilizatório teria potencial de mudar a imagem do país: “o Brasil não precisa mais ser conhecido no exterior como ‘um povo bárbaro que destrói suas florestas e extermina suas crianças’, afirmou ele (RIVERA, 1990, p. 34 e 37).

Antonio Carlos Gomes da Costa, evocando a noção de que “o maior patrimônio de um povo é a sua infância e juventude” e a ideia de “um país que não respeita suas crianças não respeita a si mesmo”, vê no ECA potencial para “alavancar mudanças muito profundas nas maneiras de agir e interagir do Estado e da sociedade” e, para isso, faz necessário que “tomemos a sério” (COSTA, 1990, p. 41). José Fernando do Amaral e Silva testemunha que “A Lei 8.069 de 1990 criou muito mais que uma nova Justiça da Infância e Juventude. Ela estabeleceu o estado democrático de direito numa esfera onde esteve ausente desde a nossa formação histórica. Ela aboliu o arbítrio e o subjetivismo, consagrando o Direito e dignificando a Justiça” (SILVA, 1990, p. 53).

Na minha própria avaliação, como membro do Grupo de Redação, o ECA é a expressão jurídica de um projeto político de construção de cultura de cidadania para e com crianças e adolescentes, cujo caráter instrumental e programático deve nos permitir ultrapassar a noção de cidadania liberal rumo à radicalização da democracia verdadeiramente inclusiva e emancipadora de crianças e adolescentes

No contraponto dessas imagens dos seus pioneiros, no chamado imaginário popular, em grande parte influenciado pela mídia, o ECA se popularizaria como a lei “muito avançada”, “lei de Primeiro Mundo”. Imagem ambivalente utilizada para saudá-la como instrumento avançado e de boa qualidade, porém como utópica e inviável para a realidade brasileira. E no extremo desse contraponto, encontra-se a concepção de grupos moralistas e conservadores que insistem em cunhá-la como lei que “protege bandidos”, pela incorporação que fez dos direitos da criança e do adolescente ao leque

dos direitos humanos. Obviamente não podemos concordar com os pontos de vistas mais ufanistas dos seus pioneiros, tampouco como estes dois últimos.

O significado histórico do Estatuto da Criança e do Adolescente: inauguração de um novo modo de governar de crianças e adolescentes baseados nos direitos

Do ponto de vista histórico, o ECA pode ser entendido como um dos primeiros instrumentos jurídico-normativo de base legal para o emergente modo de governar crianças e adolescentes baseado na noção de direitos. Minhas análises sobre a cronologia histórica das intervenções na vida de crianças e adolescentes brasileiros pobres permitiu que fossem identificados três grandes modelos de proteção jurídico-social de crianças e adolescentes, que também venho denominando modos de governar crianças.

O primeiro foi o da *soberania paterna associada ao caritavismo religioso* que perdurou durante praticamente todo o período do Brasil colônia entre 1500 e meados de 1800, quando o sistema legal encontrava-se em processo de formalização. Nesse modelo, as crianças e os adolescentes eram inteiramente governados pela família, particularmente pelo pai, quem exercia soberania absoluta sobre a vida dos filhos, inclusive determinando suas carreiras e casamentos. Somente no final desse período que sugeriram leis que buscavam, de um lado, controlar o disciplinamento imoderado dos pais e, de outro, o cometimento de delitos por parte dos adolescentes. Nessa época, a ação social com as crianças e os adolescentes era fundada basicamente na ação caritativa de entidades religiosas, particularmente da Igreja Católica, com as “crianças desvalidas”.

Desse modelo jurídico-social de “propriedade dos pais”, passamos para a fase em que o Estado passa a regular o bem-estar das crianças e adolescentes de acordo com “o seu” melhor interesse. O modelo do *bem-estar das crianças associado ao filantropismo religioso e leigo* viveu de maneira quase hegemônica no período aproximado entre 1850 a 1970 e ofereceu a matriz do primeiro

modelo de proteção jurídico-social vigente no país. O Estado especializou um conjunto de órgãos e políticas para cuidar do bem-estar das crianças e adolescentes, como o estabelecimento da Política e do Sistema de Bem-Estar do Menor (Funabem e Febens), os juizados de menores, os centros das promotorias e curadorias dos menores, além de ter estabelecido parâmetros para a educação das crianças e adolescentes, inclusive dentro de casa.

Ainda que o modelo do bem-estar da criança tenha produzido rupturas significativas no controle da “tirania” familiar sobre as crianças, esse modelo deixou legados perversos, com os quais nos digladiamos até o presente momento: a apartação dos chamados “menores” das “crianças e adolescentes”; a reedição da soberania paterna na soberania do Estado, particularmente das autoridades judiciárias e governamentais, na definição e regulação do bem-estar da criança e do adolescente ou o seu “melhor interesse”, sem participação das próprias crianças e adolescentes; e a formulação e execução de políticas assistenciais e filantrópicas destinadas à manutenção da subalternidade de crianças e adolescentes com baixíssimo caráter redistributivo. Curiosamente, nesse modelo o bem-estar da criança era uma preocupação da sociedade e um dever do Estado, mas não se constituía num “direito” da criança e do adolescente. Nesse esquema jurídico-social, a criança “desvalida” do período colonial se transforma na criança “objeto” e, ao mesmo tempo, “vítima” da ação protetora da sociedade.

A concepção criança sujeito de direitos foi gestada durante todo o século XX, forjando um novo modelo jurídico-social que se concretizou somente nas últimas décadas desse século, o modo dos *direitos da criança associado à ação emancipatória cidadã*. Pela primeira vez na história das sociedades ocidentais, as crianças e os adolescentes conquistam o “direito de ter direitos”. No Brasil, esses passos foram longos: do momento em que a criança ganha especificidade em relação aos adultos, passando pelo importante movimento das alternativas comunitárias de atendimento a meninos e meninas de rua que cunhou a concepção criança como “sujeito da história” e do “processo pedagógico, até chegando, finalmente, na constituição e

constitucionalização dos direitos da criança e do adolescente, a qual possui duas datas simbólicas, 5 de outubro de 1988, com a promulgação da Constituinte, e 13 de julho de 1990, com o sancionamento do Estatuto da Criança e do Adolescente”.

A sinergia histórica: o Estatuto incorpora os avanços da Convenção sobre os Direitos da Criança e do Adolescente

Devido a uma sinergia histórica – a reforma legal Brasileira pós-ditadura ocorreu no mesmo momento histórico em que as Nações Unidas discutiam e aprovavam a Convenção sobre os Direitos da Criança e do Adolescente –, o ECA possibilitou que o Brasil, mesmo chegando praticamente três décadas de atraso no debate internacional sobre os direitos da criança, incorporasse na sua legislação nacional um século de conquistas sociais em favor dos direitos da criança e do adolescente. Tamanha foi a compatibilidade entre o ECA e a Convenção Internacional que a ratificação da Convenção pelo Brasil não implicou praticamente nenhuma mudança significativa na legislação nacional. Essa adequação à Convenção sobre os Direitos e Estatuto da Criança e do Adolescente fez com o Brasil tivesse uma legislação mais garantidora de direitos de crianças e adolescentes do que muitos considerados desenvolvidos. Talvez, por essas razões, o Brasil tenha sido um dos primeiros países a ratificar a Convenção Internacional. Embora consistente com a Convenção, o ECA guardou entre suas especificidades uma noção de cidadania participatória, ou democracia representativa gestada pelo movimento social brasileiro, fortemente influenciada pela teologia da libertação e pelos movimentos socialistas.

Essa vinculação do ECA à Convenção sobre os Direitos da Criança o insere no campo dos diplomas legais que consubstanciam os direitos da criança e do adolescente no conjunto dos direitos humanos.

A força instituinte do ECA, no âmbito internacional, particularmente da América Latina, pode ser comprovada pela quantidade de legislações que se inspiraram nele: pelo menos 15 diplomas legais latino-americanos.

Mudança de concepção de infância

Um dos aspectos mais revolucionários do ponto de vista cultural do ECA foi a instituição jurídico-legal da perspectiva de criança e adolescentes sujeitos de direitos. No Brasil, a concepção de criança “sujeito de direitos” foi possível se não pela espetacular ruptura conceitual com as categorias “menor” com suas adjetivações “carente,” “abandonado,” “infrator” e a retotalização dos chamados menores e crianças pobres nas categorias infância e adolescência desta feita substantivadas.

Mais que semântica, essa mudança marcou uma ruptura da já quase secular dicotomia existente entre a infância enquanto segmento da sociedade pertencente às classes média e alta – que denominavam seus filhos como crianças e adolescentes – e a infância pobre discriminada e estigmatizada, denominada “o menor”. O propósito dessa ruptura foi universalizar os direitos das crianças brasileiras, independentemente da classe social a que pertença.

A criança sujeito de direitos compõe uma tríade com criança sujeito do processo pedagógico e criança sujeito da história, que eram concepções disseminadas pelo movimento das alternativas comunitárias de atendimento a meninos e meninas de rua.

Institucionalização dos mecanismos de exigibilidade dos direitos das crianças e adolescentes: avanços e desafios

Outro aspecto central do Estatuto da Criança e do Adolescente é a ênfase que ele depositou no fortalecimento dos mecanismos de exigibilidade dos direitos da criança e do adolescente. Um certo descrédito decorrente da discriminação na aplicação das leis certamente fez com os legisladores ampliassem o leque de mecanismos que pudessem “tirar a lei do papel e torná-la uma realidade”. Entre os *novos mecanismos jurídicos* disponíveis para a defesa dos direitos da criança e do adolescente, o ECA inclui instrumentos já disponíveis ao conjunto da população, como, por exemplo, *as ações civis de proteção judicial dos interesses individuais, difusos e coletivos*. Essa extensão de

direitos às crianças e adolescentes é considerada um dos maiores avanços do Estatuto da Criança e do Adolescente, na concepção de Silva (1990). Os mecanismos de *fiscalização do cumprimento dos direitos e sanção* às suas violações foram ampliados no ECA. O Estatuto prevê a possibilidade, além da fiscalização das entidades não governamentais, da fiscalização de órgãos governamentais, cujas obrigações são elencadas de forma precisa, assim como as medidas aplicáveis em caso de seu descumprimento. A lei pressupõe expressamente as ações de responsabilidade (sanções administrativas e penais) por ofensa aos direitos assegurados à criança e ao adolescente, referentes ao não oferecimento ou sua oferta irregular; do ensino obrigatório; de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência; de atendimento em creche e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; de ensino noturno regular adequado às condições do educando; de acesso às ações e serviços de saúde; de escolarização e profissionalização dos adolescentes privados de liberdade, entre outras hipóteses arroladas (CURY, 1990, p. 42). O ECA tipifica novos crimes e agravada muitas das penas do Código Penal para quem comete crimes contra crianças e adolescentes.

Nessa perspectiva, o ECA ressignificou o papel dos órgãos já existentes, como a justiça juvenil, o ministério e a defensoria pública, estabelecendo suas especificidades na defesa dos direitos da criança e do adolescente e agregou à estrutura de estado dois novos órgãos: o conselho de direitos e o conselho tutelar.

Os conselhos de direitos foram criados para instituir a participação popular nos processos de formulação, monitoramento e avaliação das políticas de promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente.

Os conselhos tutelares foram entes criados especificamente para o atendimento de crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social, denominadas pelo ECA crianças e adolescentes que tenham seus direitos ameaçados ou violados.

As defensorias públicas da infância e adolescência foram especializadas para assegurar o direito universalizado à defesa jurídica por profissional habilitado (advogado).

Tanto o Ministério Público quanto o Poder Judiciário fortalecem as especificidades do seu papel voltado para infância e adolescência. Ambos passam a ter atribuição e competência para processar e julgar os atos da administração pública relacionados com os chamados interesses difusos e coletivos, como a educação e a saúde. O Ministério Público se torna num importante fiscal do cumprimento do ECA: para isso, criou (ou reestruturou) os chamados centros operacionais das promotorias de infância e juventude e a ele foi delegado o poder de aplicar *remissão* (um perdão formal), já acolhida habitualmente em muitos sistemas jurídicos e que objetiva atenuar os efeitos negativos do procedimento jurídico (CURY, 1990, p. 44).

A Justiça da Infância e da Juventude, a antiga justiça do menor, ganha, segundo o ECA, amplitude para legislar para todas as crianças e adolescentes. Além disso, suas atribuições de realização de justiça, no sentido mais jurídico da palavra, são reforçadas. Antonio Fernando do Amaral e Silva afirma que o ECA resgata a dignidade da justiça da infância e juventude, retirando dela as atribuições de assistência social e reforçando sua natureza processual de órgão de controle jurisdicional. Afirma ele: “à Justiça da Infância e da Juventude está reservado agora importante papel na solução de conflitos em torno dos direitos das crianças e jovens, sempre que tais direitos sejam ameaçados ou violados por ação ou omissão da sociedade ou do Estado, ou por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável” (SILVA, 1990, p. 49).

Hoje esses órgãos compõem um complexo sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente, que atualmente já conta com: 5.084 conselhos de direitos – cobertura 91,4%; 5.472 conselhos tutelares – cobertura 98,3%, totalizando 5.039 municípios que possuem ambos os conselhos. O movimento de crescimento indicou que, em 1999, 55% dos municípios possuíam conselhos tutelares e 71,9%, Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente. Ao final de 10 anos, a cobertura de ambos ultrapassa 90%, mas a quantidade de municípios que possuem

conselhos tutelares excedeu a dos que possuem Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente: 98,3% e 91,4%, respectivamente (IBGE, 2010). Conta ainda com dezenas de defensorias públicas, centenas de centros operacionais das promotorias públicas e dezenas de varas da justiça especializadas na infância e juventude.

Hoje, o Estado brasileiro, nos três níveis da unidade federada, possui um significativo contingente de pessoas que trabalham cotidianamente nesses órgãos estimado em cerca de 100 mil pessoas, cuja função precípua é assegurar que os direitos da criança e do adolescente sejam cumpridos. A esse contingente somam-se outras centenas de milhares de técnicos trabalhando nos órgãos de assistência, organizações não governamentais prestadores de serviço e de defesa de direitos da criança e do adolescente e dezenas de milhares de ativistas dos direitos da criança e do adolescente. *Especialistas das Nações Unidas estimam que o Brasil possua o maior sistema de proteção de crianças baseado nos direitos da criança do mundo.*

Entre os inúmeros desafios do SGDCA, registramos: parte considerável dos conselhos de direitos e tutelares ainda não consegue funcionar efetivamente por falta de estrutura e capacidade técnica e também devido à falta de cultura de participação da sociedade (CEATs/FIA, 2007). As varas especializadas para a infância e juventude só existem em apenas 3% das comarcas (92 unidades). A ampliação dessas estruturas para um maior número de municípios é fundamental para que se imponha na justiça a prioridade à população infanto-juvenil (CNJ/IPEA, 2010). Poucas capitais brasileiras possuem defensorias públicas especializadas em infância e juventude, o que prejudica o exercício das garantias processuais dos adolescentes em conflito com a lei. Finalmente, nos faltam meios de monitoramento e avaliação do desempenho desses mecanismos: ainda conhecemos pouco do impacto que essa legião de defensores dos direitos da criança e do adolescente está impactando a cidadania e as crianças e adolescentes no país.

Avanços e desafios nos processos de formulação, monitoramento e avaliação de políticas setoriais para a promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente

É uma avaliação recorrente a de que houve avanços significativos nas políticas setoriais de saúde, educação, assistência social e nas medidas de proteção especial à crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Vejam alguns desses aspectos:

As crianças pobres de hoje têm mais chances de sobreviver: políticas de saúde para infância. As taxas de mortalidade infantil declinaram nos últimos anos, com queda de 46,9/1.000 nascidos vivos em 1990 para 24,9/1.000 nascidos vivos em 2006. Essa redução está associada a uma série de melhorias nas condições de vida e na atenção à saúde da criança em relação a questões como segurança alimentar, nutricional, saneamento básico, vacinação e modelo de atenção à saúde. Embora predominem disparidades indignantes.

As crianças da geração ECA têm um maior acesso a escola: as políticas de educação. Hoje o acesso ao ensino fundamental é de quase 98%. Embora haja universalização da educação infantil, a permanência das crianças na escola e a qualidade o ensino ainda são um desafio para duas próximas décadas.

As crianças pobres da geração ECA vivem em lares que convivem com patamares de renda um pouco melhores do que aquelas de gerações anteriores: políticas de assistência social, já que os programas de transferência de renda para famílias pobres foram alvos de um substancial incremento no governo Lula. Atualmente, das crianças em situação de pobreza, 4,7 milhões até seis anos são beneficiadas pelo Programa Bolsa Família, o que corresponde a 10,2% do total dos beneficiários do programa e a mais da metade das crianças pobres nesta faixa etária. No Nordeste esse percentual é de 48%, seguido pelo Sudeste, com 27%. Contudo, as celebrações devem ser realizadas com parcimônia: *o Brasil ainda ocupa lugar destacado no ranking dos piores índices de distribuição de renda do planeta, e o Programa Bolsa Família termina por ser concebido mais como uma política setorial do que estrutural de redistribuição de renda.*

Como um dos aspectos limitantes do avanço das políticas e programas de superação das disparidades sociais encontram-se os problemas de concepção e gestão das políticas públicas no Brasil. Nesse particular, houve mais continuidades do que rupturas. Embora tenha ocorrido uma melhora econômica do país, governos progressistas tenham assumido o comando do Estado em vários municípios, estados e na união, tenha se verificado aperfeiçoamentos da gestão de políticas públicas, gerando um maior acúmulo no processo de formulação de políticas sociais, esses ganhos não foi suficientes para romper com o paradigma de produção de políticas centrado-no-governo e não no Estado, centrado na elaboração de programas e serviços sociais e não em políticas públicas de estado. Predomina ainda hoje um modo uma prática de política pública centrada na execução de programas e serviços inconsistentes, não-universalizantes e descontínuos.

Os governos dessas duas décadas de Estatuto, em que pese diferenças partidárias e políticas de alianças para alcançar a chamada governabilidade, escolheram um padrão de desenvolvimento para “entrada no Primeiro Mundo”, não privilegiando a construção de alternativas mais humanitárias sustentáveis, e adotaram uma compreensão de política econômica dissociada de políticas sociais, o que vem causando grande problemas colaterais nos chamados grande projetos de desenvolvimento, como a exploração sexual e do trabalho infantil. Além disso, estabeleceram mecanismos pouco eficazes para articular as políticas setoriais de saúde, educação, assistência social e justiça.

Os conselhos setoriais e de direitos vêm conseguindo impor uma incidência frágil e descontínua no processo de formulação dessas políticas nas sucessivas administrações da era ECA. Embora a participação popular e a descentralização dos processos de monitoramento e avaliação de políticas sociais foram conquistas importantes com os conselhos de direitos, conselhos setoriais, a força formuladora desses conselhos não foi sentida uniformemente no país e nem se pôde atribuir o avanço à existência desses conselhos. A inexperiência dos conselhos em formulação de políticas so-

ciais e suas dificuldades operacionais são fatores cruciais para essa limitação. Contudo, pouca experiência na formulação de políticas sociais não é uma limitação apenas desses novos mecanismos. O Estado brasileiro possui uma experiência irregular, fragmentada e descontínua nessa matéria. É do aparelho de Estado o papel de formular políticas e é esse que deve repassar aos conselhos a *expertise* para tal e, dessa forma, “capacitar” a sociedade civil para uma participação consciente e eficiente. Isso porque sociedade civil não tem sido suficiente forte para demandar que essa transferência de competência fosse realizada.

O estado gerido por esses governos do chamado campo progressista não logrou consolidar mecanismos que proovessem sobrevivência de mais longo prazo a políticas e programas sociais de caráter mais estrutural. Da mesma forma, os conselhos setoriais e de direitos foram frágeis na garantia de continuidade das políticas e programas de promoção, proteção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes.

Os avanços nas medidas de proteção especial

Foi particularmente nesta última década em que se registram os principais avanços nos chamados planos de proteção especial de crianças e adolescentes com seus direitos ameaçados ou violados. Foram eles, em ordem cronológica: Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes (2000); Plano Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil (2004); Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase (2005); e Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária (2006).

Esses planos sabidamente repercutiram em muitos municípios brasileiros. Os dados da Munic 2009 demonstraram que 4.910 municípios, 88,2% do total de municípios brasileiros, possuíam algum tipo de política, programa ou ação para crianças e adolescentes. Em termos absolutos, destacam-se: combate ao trabalho infantil, adotado em 3.263 municípios;

políticas de lazer, 3.111 municípios; atendimento à criança e ao adolescente com deficiência, 2.713 municípios; e combate à exploração sexual, 2.201 municípios (IBGE, 2010).

Infelizmente, no atual incipiente estágio de desenvolvimento dos sistemas de monitoramento e avaliação de políticas sociais e do chamado controle social pouco é possível saber sobre a efetividade da implementação dessas políticas bem como da sua qualidade e incidência sobre os problemas aos quais esses planos se destinaram. Contudo, é possível identificar as faltas de coberturas e desafios para os processos de revisão desses planos.

O Plano Enfrentamento Violência Sexual obteve melhores respostas, até o ano de 2006, no enfrentamento ao abuso sexual. Contudo, a partir de 2007 verificou-se uma ênfase na exploração sexual comercial de crianças e adolescentes (SANTOS, 2007). Esse plano encontra-se em processo de revisão e um dos seus grandes desafios é o estabelecimento de programas, serviços e ações de prevenção às ocorrências de abuso sexual intrafamiliar e de atendimento a autores de violência sexual.

A erradicação do trabalho infantil sofreu uma queda de quase 60% nos últimos 20 anos. Além de equalizar as conquistas, a implementação da versão recém-revisada do Plano Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil tem pela frente o desafio de retirar essas 4,8 milhões de crianças que estão hoje trabalhando, particularmente na agricultura – em 2007, entre as crianças de 5 a 13 anos que trabalhavam, mais da metade estava empregada na agricultura (60,7%) –, no trabalho doméstico e no narcotráfico, formas consideradas de alta complexidade.

A implementação do Sistema Nacional de Medidas Socioeducativas (Sinase) para adolescentes em conflito com a lei representa um dos maiores desafios do ECA. O campo do trabalho com adolescentes em conflito com a lei tem sido um dos lócus de maior resistência do “menorismo” e da cultura de institucionalização de crianças e adolescentes. Dos dois principais eixos do Sinase – a municipalização das medidas socioeducativas alternativas à

internação e adequação das unidades de internação aos parâmetros traçados por este sistema –, o maior avanço se deu na execução de medidas socioeducativas em meio aberto (obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida). Se, de um lado, o registro do crescimento do número de municípios que vem implementando essas medidas é motivo de celebração – esta vem ocorrendo em 47,0% dos municípios –, de outro, o fato dessas medidas estarem sendo executadas pelo Poder Judiciário em 39% dos municípios coloca em cheque um dos pressupostos da municipalização, que é sua execução pelo poder público municipal.

Ao que tudo indica, o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito à Convivência Familiar e Comunitária, com seus quatro anos de vigência, ainda possui pela frente o grande desafio de desabrigar as mais de 40 mil crianças e adolescentes abrigadas por motivo de pobreza, contrariamente ao estabelecido pelo ECA. Outra carência e decisão a ser tomada: o lócus das ações de prevenção da violência física contra crianças e adolescentes. É motivo de preocupação que umas das mais recorrentes e notificadas violações aos direitos da criança e do adolescente ainda não tenha sido propriamente enfrentada pelas políticas públicas. No conjunto de desafios de implementação do ECA, o que se faz mais urgente é levar a política de direitos humanos de crianças e adolescentes para dentro dos lares brasileiros. Os casos dos irmãos que foram mortos e esquartejados no próprio ambiente familiar em Ribeirão Pires (SP), da Isabela Nardoni e dos maus-tratos de uma criança no Rio de Janeiro por uma procuradora do estado são apenas alguns dos casos mais recentes que ganharam espaço na mídia. A gravidade e as dramaticidades dos fatos testemunhados no ano de 2008 demandam a expansão de campanhas educacionais, como a “Não Bata Eduque” e, muito mais, necessitamos urgentemente do estabelecimento de políticas de prevenção da violência doméstica contra crianças e adolescentes. Embora alguns ativistas dos direitos da criança e do adolescente defendem a inclusão do tema em um plano global de enfrentamento à

violência contra criança e adolescente ou mesmo a elaboração de um plano temático exclusivo para esse enfrentamento, avalio que o locus mais apropriado para esse conjunto de ações seja o plano da convivência familiar e comunitária.

Uma das grandes lacunas na proteção de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social é a da chamada *mortalidade por causas externas*, principalmente motivadas por acidentes de trânsito, acidentes domésticos e envolvimento em contravenções e delitos. Grande parcela dessas mortes poderia ser evitada com políticas de prevenção no âmbito da família e da escola (acidentes de trânsito e domésticos). O enfrentamento do “extermínio” de adolescentes e jovens vem sendo alvo de políticas governamentais descontínuas nesses últimos 20 anos. Desde a primeira metade da década de 1990, quando o governo federal e o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente lançaram o Plano Nacional de Combate a Violência, ações esparsas vêm sendo implementadas. A mais consistente delas foi a criação do Programa Nacional de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM) pela Secretaria Nacional de Direitos Humanos. Recentemente, o Fundo das Nações Unidas para Infância e a Secretaria Especial de Direitos Humanos lançaram o Índice de Homicídio na Adolescência (IHA). Contudo, mais uma vez, repete-se a prática recorrente do Estado brasileiro na formulação de políticas sociais: ações isoladas, programas desacompanhado de políticas, indicadores separados de planos concretos de enfrentamento dessa forma de violência.

E é justamente no campo das medidas de proteção especial de crianças em situação de vulnerabilidade social é que desarticulação entre políticas econômicas e sociais foi mais duramente registrada. Em que pese o crescimento das políticas sociais de saúde, educação e assistência social, os conselhos de direitos, devido à herança menorista, comportaram-se mais como perpetuadores dessa tradição, na medida em que se focaram na chamada proteção especial do que garantidores de políticas de proteção integral, em

detrimento dos avanços conceituais – na sua concepção como “políticas de direitos humanos de crianças e adolescentes” – e como se elas pudessem ter existência em si mesmas. Não se resolve o problema da violência sexual, para citar um campo no qual se verificou grandes avanços, com ênfase na “proteção” de crianças e adolescentes sexualmente abusadas. É preciso fazer com as políticas sociais básicas incidam sobre as raízes estruturais do problema. Na falta de uma perspectiva mais holística de proteção integral, os planos nacionais até então traçados vêm sendo concebidos mais como planos temáticos do que como planos estratégicos de uma política mais ampla de promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente. Repetindo, muita ênfase na proteção especial desarticulada da proteção integral, sem planos de enfrentamento de violências cruciais, como a violência doméstica e a mortalidade por causas externas, e com pouca incidência sobre as causas estruturais dos problemas.

A promessa da participação de crianças e adolescentes na formulação de políticas

A experiência empírica vem demonstrando um crescimento da participação de crianças e adolescentes em programas a elas destinadas. Na última década, essa participação também vem sendo significativa nos processos de formulação de políticas sociais a elas destinadas, como é o caso das conferências municipais, estaduais e nacionais dos direitos da criança e do adolescente. Contudo, essa política, na grande maioria dos casos, vem se dando de maneira eventual e sazonal. Parece-nos injustificável que depois de duas décadas de Estatuto da Criança e do Adolescente os conselhos de direitos ainda não tenham criado mecanismos mais permanentes de participação no processo de formulação de políticas para elas mesmas destinadas. Finalmente, essa incongruência foi reconhecida e foram estabelecidas estratégias para sua superação. A oitava conferência estabeleceu diretrizes ousadas para incrementar essa participação.

A [ardilosa] responsabilidade social das empresas

Embora os números indiquem um crescimento da chamada responsabilidade social das empresas, estudos indicam que elas investem pequenas montas dos seus orçamentos e lucros. O marketing social crescente deve ser acompanhado de maior investimento financeiro não somente em programas e projetos isolados, mas também no marco da política de promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente. Além do mais, precisamos comprometer essa responsabilidade social com aspectos não midiáticos, como o fortalecimento do sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente e a disseminação de uma cultura de direitos humanos de crianças e adolescentes e de suas famílias.

Considerações finais

Depois de 20 anos do ECA, enfim, o Brasil (leia-se o governo federal) caminha para a superação do modo fragmentário, imediatista e governo-centrado de formular políticas, com a elaboração da Política Nacional e Plano Decenal de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, cujo processo abre possibilidades de articular as políticas setoriais, resgatar o papel formulador de políticas dos conselhos de direitos e oferecer um horizonte de mais longo prazo às políticas para infância e adolescência.

Para finalizar, gostaria de reafirmar aqui a convocatória geral para incidirmos sobre a produção de sentidos em prol do reencantamento social realizada por mim na ocasião do 18º aniversário do Estatuto da Criança e do Adolescente:

Depois do desencantamento com as nossas velhas utopias, o melhor remédio, o caminho alternativo ao ceticismo e ao imobilismo, é operar na produção de novos sentidos. Nós, da área da infância, estamos operando na produção da mais nova utopia contemporânea: a ruptura com uma sociedade adulto-centrada, por intermédio de uma luta intransigente na construção de

relação de poder mais igualitárias entre adultos e crianças, particularmente dentro de nossas casas e nossas escolas. Celebrar, com intensidade, os 18 anos do ECA servirá de alimento ritualístico a essa possibilidade de reencantamento emulada dessa nossa nova utopia. A forma de celebrar esse momento histórico em que as crianças e adolescentes começam a tomar a defesa dos seus direitos em suas mãos é necessariamente *com* os mais novos sujeitos de direitos da história da humanidade. (SANTOS, 2007, p. 154)

Referências

- BRASIL, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – Conanda, Conselho Nacional de Assistência Social. *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos de Crianças e a Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*. Brasília-DF: Conanda/CNAS, 2006. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/gestaodainformacao/biblioteca/secretaria-nacional-de-assistencia-social-snas/livros/plano-nacional-de-convivencia-familiar-e-comunitaria-2013-pncfc/plano-nacional-de-convivencia-familiar-e-comunitaria-2013-pncfc/?searchterm=None>. Acesso em: 7 dez. 2010.
- BRASIL, Presidência da República. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - Sinase*. Brasília-DF: Conanda, 2006. Disponível em: http://www.direitoshumanos.gov.br/spdca/publicacoes/arquivos/spdca/sinase_integra1.pdf. Acesso em: 7 dez. 2010.
- BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos, Presidência da República. *O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Federal no. 8.069/1990*. Brasília: SDH/PR, 2010.
- BRASIL. **Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. Departamento da Criança e do Adolescente.** *Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil*. 3. ed. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/conanda/plano_nacional.pdf. Acesso em: 7 fev. 2010.
- BRASIL. **Ministério do Trabalho. Secretaria de Inspeção do Trabalho.** *Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Trabalhador Adolescente*. Brasília, DF, 2004c. Disponível em: http://www.mte.gov.br/trab_infantil/pub_6361.pdf. Acesso em: 21 jun. 2010.
- CENTRO DE EMPREENDEDORISMO E ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL EM TERCEIRO SETOR - CEATs/FIA. *Os bons conselhos: conhecendo a realidade*. São Paulo: CEATs/FIA, SEDH, 2007.
- CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA E INSTITUTO DE PESQUISA APLICADA. *Justiça Infanto-Juvenil: situação atual e critérios para aprimoramento (Resumo Executivo)*. Brasília: CNJ/IPEA, 2010.
- COSTA, Antonio Carlos G. da. A mutação social. In: RIVERA, Deodato (Org.). *Brasil criança urgente: a Lei 8.069/1990 – o que é preciso saber sobre os novos direitos da criança e do adolescente*. São Paulo: Columbus, 1990. p. 38-41.
- CURY, Munir. A mutação jurídica. In: RIVERA, Deodato (Org.). *Brasil criança urgente: a Lei 8.069/1990 – o que é preciso saber sobre os novos direitos da criança e do adolescente*. São Paulo: Columbus, 1990. p. 42-45.
- GOHN, Maria da Glória. Movimento de meninos e meninas de rua no Brasil. In: GOHN, Maria da Glória. *Os sem-terra, ONGs e cidadania*. São Paulo: Cortez, 1997.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *O perfil dos municípios brasileiros 2009*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- RIVERA, Deodato. A mutação civilizatória. In: RIVERA, Deodato (Org.). *Brasil criança urgente: a Lei 8.069/1990 – o que é preciso saber sobre os novos direitos da criança e do adolescente*. São Paulo: Columbus, 1990. p. 34-37.

SANTOS, Benedito R. dos. 18 anos de ECA: inclusão de crianças e adolescentes no estado de direitos brasileiro. *Inclusão Social*, Brasília, v. 2, n. 2, p. 152-154, abr./set. 2007, p.154

SANTOS, Benedito R. dos. *O enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil: uma análise situação*. Goiânia: Cànone, 2007.

SANTOS, Benedito R. dos. A cidadania de crianças e adolescentes: legislação e proteção à seus direitos. In: ARAÚJO, Braz (Org.). *Crianças e adolescentes no Brasil: diagnósticos, políticas e experiências*. São Paulo: Fundação Cargill, MP2 Comunicações, 1997. p. 295-334.

SANTOS, Benedito R. dos. Cronologia histórica das intervenções na vida de crianças e adolescentes pobres no Brasil (do infante exposto ao cidadão-criança). *Estudos*, v. 31, p. 11-43, 2004.

SANTOS, Benedito R. dos *et al.* Conselhos dos direitos da criança e do adolescente In: SANTOS, Benedito R. dos *et al.* *Teoria e pratica dos conselhos tutelares e conselhos dos direitos da criança e do adolescente*. Rio de Janeiro: Fiocruz/EAD-ENSP, 2009. p. 67-138.

SANTOS, Benedito R. dos *et al.* Desenvolvimento de paradigmas de proteção para crianças e adolescentes brasileiros. In: SANTOS, Benedito R. dos *et al.* *Teoria e prática dos conselhos tutelares e conselhos de direitos da criança e do adolescente*. Rio de Janeiro: Fiocruz/EAD-ENSP, 2009. p. 19-66.

SANTOS, Benedito R. dos. *10 anos de Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua - construindo a cidadania e a justiça com o sonho e alegria dos meninos e meninas do Brasil*. Brasília: MNMMR, 1995.

SANTOS, Benedito R. dos. A implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente. In: SANTOS, Benedito R. dos. *Os impasses da cidadania*. Rio de Janeiro: Ibase, 1992. p. 66-79.

SILVA, Antonio F. Amaral e. A mutação judicial. In: RIVERA, Deodato (Org.). *Brasil criança urgente: a Lei 8.069/1990 – o que é preciso saber sobre os novos direitos da criança e do adolescente*. São Paulo: Columbus, 1990. p. 46-53.

Juventude, pesquisa e extensão: interfaces, diálogos e possibilidades

Sônia M. Gomes Sousa

A sociedade contemporânea, marcada pela reestruturação dos processos de produção e por acelerado avanço do conhecimento tecnológico, reduz cada vez mais as distâncias, agiliza o tempo e oferece ao homem recursos antes nunca pensados, embora se presencie ainda um cenário de grandes desigualdades sociais e, portanto, de distribuição também desigual de bens materiais e culturais. As contradições postas por essa dinâmica social têm levado um grande número de estudiosos, educadores, cientistas sociais, pais, gestores públicos a inquirirem acerca dos processos sociais que não só põem em evidência as condições de existência de adolescentes e jovens, mas também afetam a formação das novas gerações. Inúmeros são os desafios. Um deles é a apreensão desse conjunto de mecanismos e processos que presidem a constituição dos diferentes modos de ser adolescente e jovem na sociedade atual. Torna-se imperativo, também, refletir sobre as mudanças que marcam as tradicionais instituições socializadoras, como a família e a escola, e sobre a emergência das novas formas ou redes de socialização, em especial as mediadas pela mídia e pela tecnologia.

Dentro desse contexto é imperativo refletir acerca das teorias sobre adolescência/juventude, sobre as concepções de adolescência/juventude que têm sido hegemônicas nas práticas sociais, sobre as produções acadêmicas e sobre as intervenções no âmbito da extensão universitária com esses sujeitos sociais.

Juventude e contemporaneidade

Partilha-se da compreensão de Dayrell e Corrochano (2009) referente à necessidade de diferenciação da categoria juventude enquanto momento singular da vida, compreendido entre a infância/adolescência e idade adulta.

Assim, parece importante considerarmos os jovens enquanto pertencentes a uma geração que vive em determinado contexto social, econômico e político – o do início do século XXI com todas as suas mutações e desafios a ele inerentes, mas, ao mesmo tempo, em sua diversidade de pertencimento de classe social, sexo, cor/raça e trajetórias de vida. E, tal como alerta Martuccelli (2004), por detrás de posições estruturais semelhantes, evidencia-se uma diversidade de estados sociais. (DAYRELL; CORROCHANO, 2009, p. 119)

Busca-se compreender o jovem a partir de alguns aspectos fundamentais: sua inserção em um modelo global de sociedade e suas ideologias, ou seja, na sua cultura que também faz parte de sua constituição psicossocial. Dois fatores, apontados por Vigotski (1996), capacitam o jovem a sentir-se membro de sua classe social e dela participar: a vivência na sua comunidade, comungando de atividades e interesses, e o uso de conceitos que permitem conhecer essas atividades e interesses, partilhando a ideologia de sua classe. Segundo Vigotski (1996), os conceitos se desenvolvem inevitavelmente dentro de uma determinada ideologia social.

O jovem apresenta uma plasticidade psíquica como característica. Passerini (1996, p. 367) chamou de polimorfismo o elemento mais marcante da experiência social dos jovens, que ela define como diferente de multiplicidade, pois não é que os jovens variem simplesmente quanto a gênero, etnia, educação, classe, religião, mas há neles “a disponibilidade para assumir diversas configurações, incluindo aquelas que a própria cultura define como irremediavelmente outras”. Essa plasticidade se deve ao fato de o jovem estar vivendo um profundo processo de transformações.

Esses aspectos da juventude, como sua inserção em sua cultura e ideologias e uma maior plasticidade devido às transformações por que

o jovem está passando, levam este a uma espécie de renovação de seus interesses e aspirações. O que na infância era muito interessante passa a despertar menos atenção, e outros temas tornam-se relevantes. Além disso, o próprio pensamento sofre grandes transformações em sua forma de funcionar. Para Vigotski (1996), no amadurecimento intelectual do jovem, não se muda apenas o conteúdo do pensamento (material totalmente novo e ligação a esferas novas da cultura, como política, justiça, profissão, ética, ciência e ideologia), mas também se mudam e se enriquecem as próprias funções intelectuais, as formas do pensamento, a estrutura e composição de suas operações intelectuais. Isso significa que na juventude o pensamento pode operar logicamente com conceitos, uma mudança que representa uma formação psíquica qualitativamente nova (VIGOTSKI, 1996).

Em meio a todo o desenvolvimento biológico e cultural do jovem, as transformações em seu pensamento permitem que ele possa conhecer também sua realidade interna, ter autopercepção e auto-observação. Estabelece-se de modo mais efetivo a divisão entre o mundo das vivências internas e o mundo da realidade objetiva. O desenvolvimento da consciência para um estado de autoconsciência permite que as vivências internas e o mundo da realidade objetiva sejam crescentemente mais discriminados. Dessa forma, a juventude é o momento em que se pode falar de uma personalidade, ao mesmo tempo que se pode falar de uma visão de mundo, embora ainda em processo de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1996).

A juventude caracteriza-se, então, por um maior domínio do jovem sobre si mesmo e sobre o mundo a sua volta, no sentido de que pode compreender-se melhor e conhecer criticamente sua realidade social. Pode, além disso, usar sua vontade, que é considerada por Vigotski (1996) uma importante função psíquica superior. Dessa forma, o jovem está mais consciente da distinção que existe entre seu mundo interno e seu mundo exterior, o que pode trazer muitos conflitos, mas capacita-o a exercer melhor sua vontade. Isso não quer dizer que não haja diversas determinações agindo sobre essa

vontade, mas que ela é uma função sobre a qual se tem muito mais controle do que na infância.

Esses aspectos constitutivos da subjetividade do jovem permitem estabelecer, à luz da teoria de Vigotski, que: a) é a partir da juventude que o indivíduo pode compreender a sua própria inserção na sociedade, em sua classe e na sociedade global; b) o pensamento do jovem ganha em plasticidade, ao operar por conceitos e ao possibilitar o uso da vontade no encaminhamento de sua vida; e c) as transformações por que passa implicam uma nova consciência de si mesmo e uma mais complexa visão de mundo.

O jovem apresenta características que o capacitam a fazer escolhas e a tomar decisões sobre suas aspirações e seu projeto de vida. Porém, de certa forma, o jovem contemporâneo vive um paradoxo: por um lado, há uma padronização excessiva de gostos e de atitudes e, por outro, uma condição de jovem que o define como alguém que possui uma grande plasticidade. Vigotski (1996) também aponta para o pensamento do jovem como muito mais flexível do que na infância, com possibilidade de ser dialético. Mas nem sempre os contextos nos quais esse jovem se insere contribuem para o desenvolvimento do pensamento dialético, questionador, transformador.

É a partir dessa perspectiva teórica que realizamos atividades de pesquisa e extensão sobre e com jovens.

De que extensão falamos?

A extensão se constitui essencialmente com base no princípio de que a produção do conhecimento é um bem cultural e, portanto, bem público que deve estar a serviço da vida. Entenda-se como produção do conhecimento tudo aquilo que uma instituição é capaz de criar no campo das tecnologias, da saúde, da cultura, dos direitos humanos, das ciências, enfim, aquilo que a caracteriza como uma instituição plural e que marca sua dimensão de *universitas* no sentido amplo que o termo empreende.¹

.....
1 Para um maior aprofundamento, sugiro consultar Siqueira e Sousa (2009).

A extensão extrapola a prestação de serviços e se coloca na condição de produtora e socializadora do conhecimento. Assim,

a universidade constrói suas relações com o contexto social, com base nas suas características e na sua identidade. A interlocução com a sociedade, pelas ligações orgânicas entre ambas, poderá ser na forma de prestação de serviços ou na construção conjunta do conhecimento, por meio do oferecimento de formação para o público em geral, ou de seu engajamento crítico nas lutas sociais. Importa que, em todo ou qualquer caso pelo qual se apresente a extensão, haja uma relação direta com a pesquisa e o ensino, produzindo impactos e alcançando efetividade. Esta é uma característica fundamental: para além de um setor ou uma atividade institucionalizada, a extensão constitui-se como dimensão necessária da própria pesquisa e do ensino, de maneira que não se pode pensar em ambos sem uma estreita interlocução com a sociedade. (FOREXT, 2005, p. 26)

Aquilo que se produz como expressão da extensão indica um modo particular de compreender e agir no diálogo com a sociedade. Isto implica dizer que, do ponto de vista político-filosófico, significa o estabelecimento de relações horizontais entre as pessoas e as instituições sociais que, mesmo não prescindindo do Estado para sua organização, sentem-se no direito e no dever de estabelecer entre si o “diálogo e a colaboração em prol da coisa-pública (...) Do ponto de vista epistemológico, implica a produção do conhecimento de modo participativo” (OLIVEIRA, 2006, p. 32).

Ao priorizar, em suas ações, o diálogo com as políticas públicas, por meio de assessorias, realização de pesquisas, reflexões etc, a extensão rompe com a dimensão assistencialista e reafirma-se enquanto espaço político no qual co-existem diferentes visões de mundo em suas diferentes concepções epistemológicas.

A extensão representa todo o esforço político empreendido pela instituição a fim de garantir a relação universidade-sociedade, pois compreende que

a relação universidade-sociedade é sempre parte de um sistema político, econômico, social e ideológico, que a determina em suas formas e objetivos. Assim, nenhuma atividade universitária é absolutamente autônoma. Nela estão presentes os mais variados interesses da época e da sociedade global e regional. E isso, certamente, as distingue e caracterizam de alguma forma, inclusive, o seu sentido e significado comunitário. (FRANTZ, 2002, p. 21)

Já do ponto de vista de sua dimensão acadêmica, a extensão se traduz a partir dos princípios da articulação entre ensino-pesquisa-extensão, porque a

extensão como processo acadêmico está, de fato, organicamente vinculada à produção do conhecimento filosófico, científico e tecnológico, por meio de uma relação mútua de interdeterminação e interdependência, pois o trabalho acadêmico é como um processo orgânico e contínuo que se estende desde a produção até a sistematização do conhecimento e a transmissão dos resultados. (FOREXT, 2005, p. 14)

Ao primar pela socialização daquilo que se produz no âmbito da cultura acadêmica, a extensão procura identificar necessidades, definir prioridades e ampliar perspectivas, contribuindo para que a universidade possa maximizar a comunicação com a sociedade.

Da mesma forma, a extensão universitária, por sua natureza institucional, implica diálogo permanente com a sociedade e enraizamento nos movimentos sociais. Isso não só se constitui como ponto de partida para ensino, pesquisa e extensão, como também para a própria formulação de suas ações. Assim, a extensão é um espaço importantíssimo da formação acadêmica dos universitários, pois estes encontram na extensão, articulada ao ensino e à pesquisa, um campo fértil para produção significativa do conhecimento.

O processo educativo empreendido pela extensão implica ainda a assunção de um Projeto de Universidade que se coloca na perspectiva de “concretizar lugares e funções nos espaços da sociedade, pelo conhecimento e pelas ciências, a serviço de todos” (FRANTZ, 2002, p. 96). Nesse sentido, tanto o ensino, a pesquisa e a extensão são capazes de produzir experiências com base na redefinição dos *tempos, espaços e aprendizagens*, particularmente pela “convivência da argumentação, nas ideias, nos valores, nos compromissos, nas intenções e motivações, pelo conhecimento e pelas ciências, nos imaginários individuais e sociais, nos comportamentos de vivência social e das atividades profissionais” (FRANTZ, 2002, p. 95).

Portanto, o projeto educativo que enseja as atividades de extensão no âmbito da juventude tem bases constituídas em um Projeto de Universidade que também considera as relações sociais, as dimensões do mundo do trabalho, das políticas públicas, a fim de que seu Projeto Acadêmico seja também “voltado para a comunidade que conquista e constroi os seus espaços públicos que se legitimam na prática da democracia” (FRANTZ, 2002, p. 96).

A extensão, compreendida em suas dimensões social, institucional e acadêmica, revela, acima de tudo, sua natureza cultural e social. Essas se constituem na perspectiva de que a universidade não pode se traduzir em um *locus* de produção do conhecimento distanciado daquilo que se vivencia na sociedade, uma vez que são as condições e contradições sociais que revelam o modo como os sujeitos vivem e produzem conhecimento. Da mesma forma, a dimensão social da extensão pode ser retratada no atendimento das demandas sociais que são originadas nos diferentes programas e projetos de extensão, bem como no diálogo com as instituições (governamentais e não governamentais) parceiras. A questão social, portanto, é ponto de partida e de chegada em todas as ações da extensão, o que possibilita produzir conhecimentos significativos a partir de contextos cultural e historicamente situados.

Extensão e juventude: a experiência do Instituto Dom Fernando – especializado nas temáticas da infância, adolescência, juventude e família

A área da infância, adolescência, juventude e família² possui na PUC Goiás uma história enraizada: na extensão (com os diversos programas e projetos criados e desenvolvidos na Pró-Reitoria de Extensão e Apoio Estudantil – Proex); na pesquisa, expressa, por exemplo, na existência de dois grupos de pesquisa cadastrados no CNPq (Grupo de Pesquisa, Infância, Família e Sociedade e Grupo de Pesquisa Educação e Juventude); e no ensino

2 A partir deste momento, por opção didática, o texto enfatizará apenas as ações extensionistas desenvolvidas no âmbito da adolescência e juventude.

nas diversas disciplinas e estágios de graduação, assim como nos cursos de pós-graduação (*lato e stricto sensu*).

Dentre essas instâncias acadêmicas, destacarei as atividades desenvolvidas pelo Instituto Dom Fernando (IDF). O IDF é uma unidade acadêmico-administrativa vinculada à Pró-Reitoria de Extensão e Apoio Estudantil (Proex) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Seu principal objetivo é produzir, divulgar e socializar conhecimentos no âmbito das ciências humanas e sociais, em consonância com as políticas de ensino, pesquisa e extensão da PUC Goiás, bem como promover ações sociopsicoeducativas destinadas à infância, adolescência, juventude e família.

Destacam-se os quatro programas de extensão que desenvolvem ações voltadas para a construção da cidadania, a defesa dos direitos humanos e a inclusão social de crianças, adolescentes e jovens: Centro de Estudo, Pesquisa e Extensão Aldeia Juvenil (Cepaj), Escola de Circo, Escola de Formação da Juventude (EFJ) e Programa Aprender a Pensar (PAP).

Como unidade acadêmica da PUC Goiás, o IDF reconhece e valoriza a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, refletida em suas ações tanto quanto em seus objetivos: a) contribuir na qualificação do ensino e na produção de conhecimento, oferecendo aos cursos de graduação e pós-graduação da PUC Goiás estágios e campos de extensão e pesquisa; b) desenvolver metodologias de atendimento a crianças, adolescentes e jovens que têm ameaçados ou violados seus direitos, observando o que determina a legislação vigente; c) subsidiar movimentos sociais cujo objetivo seja a educação, a mobilização e a organização política da sociedade para promover e defender os direitos da criança, do adolescente, do jovem e da família; d) colaborar, ativa e criticamente, na produção e sistematização de conhecimentos que forneçam subsídios ou sirvam de parâmetro para a formulação, implementação e avaliação de políticas e programas sociais; e) capacitar gestores e profissionais dos órgãos que

compõem o sistema de garantias de direitos da criança e do adolescente, bem como de entidades responsáveis pela implementação de programas e serviços.

O IDF, embora não exclusivamente *de* extensão, está subordinado (a partir de 2004) à Proex, e a explicação está fundamentalmente associada às suas opções temáticas, éticas e metodológicas e ao seu compromisso explícito de enfrentamento da desigualdade social.

Há uma profunda identificação entre os objetivos do IDF e a extensão universitária que é produzida na PUC Goiás, pois a extensão reconhece como um de seus mais relevantes objetivos o vínculo entre a produção/sistematização de conhecimento e a realidade social.

A Escola de Formação da Juventude (EFJ), criada em 2006, é um dos programas de extensão do IDF e tem como objetivo principal de contribuir na formação dos jovens da região leste de Goiânia, tanto nos aspectos relacionados à sociabilidade juvenil, quanto ao mundo do trabalho. Promove a inclusão social, por meio de programas e projetos que levem esses sujeitos a ação/reflexão das mudanças ocorridas no mundo contemporâneo, nos seus aspectos produtivos/tecnológicos, políticos e simbólicos. Dá ainda destaque à relação dos jovens com o mundo do trabalho, com as inovações no campo da produção e com as questões cotidianas que se apresentam como problemas enfrentados pela juventude.

Projetos desenvolvidos: Casa Brasil (inclusão digital), Sala de Leitura, Expressão Cultural, Passeio Turístico, Educação Promotora de Saúde, Educação Ambiental, Formação de Professores da Região, cursos de pequena duração por área de conhecimento e pesquisas: Juventude, Educação, Sociabilidade e o Mundo do Trabalho.

A EFJ tem ao longo dos anos atendido a milhares de jovens e constitui-se em um espaço de referência para os jovens da região leste de Goiânia. As atividades desenvolvidas com eles têm como referência o protagonismo juvenil e sua condição de sujeito ativo e transformador.

Metodologias de abordagem

Parte-se da compreensão de que a temática da adolescência e juventude está ancorada em diferentes áreas do conhecimento, como psicologia, serviço social, história, ciências sociais, educação, direito, antropologia, saúde. Essa constatação nos coloca frente a frente com a questão da interdisciplinaridade, ou seja, dos saberes que devem ser socializados, reconstruídos e construídos coletivamente.

O maior desafio (especialmente na formação dos estagiários e na construção das equipes de trabalho) encontra-se na necessidade de ultrapassar os limites adquiridos por cada profissional e profissão para formulação integrada de novos conhecimentos e novas práticas socializadas e socializadoras.

Para tanto, exige-se: trabalhar *com* e *na* diversidade; ter competência teórica/metodológica/prática na busca de um novo conhecimento interdisciplinar e totalizante; estar consciente do processo dialético e contraditório que está em cada sujeito; realizar constantemente a crítica das diversas intervenções e autocrítica; e estar aberto ao aprendizado que advém do outro.

A opção institucional da PUC Goiás de compromisso acadêmico e social e de vários profissionais docentes, funcionários administrativos e discentes pela temática da adolescência/juventude parte do pressuposto de que o adolescente/jovem – por meio da vida que vive e das diversas formas de subjetivação que produz – revela e desvela o mundo e expressa a história dos homens.

Busca-se, assim, estudar/pesquisar/intervir na adolescência/juventude, captando a criticidade do adolescente/jovem sobre o mundo e a do profissional sobre a relação adolescente/jovem-mundo. Contudo, essa perspectiva teórico-metodológica não é hegemônica no campo científico, visto que estudar/pesquisar ou intervir com os sujeitos adolescentes/jovens não é valorizado, tanto que as teorias sobre a adolescência/juventude estão marcadas profundamente pela ótica do ajustamento do adolescente/jovem à sociedade dos adultos, não apenas esquecendo a sua forma específica de ver e viver o mundo, mas tentando transformá-la em adulto idealizado.

Geralmente, não se leva em consideração que tal ajustamento deve ser o resultado de um processo histórico e cultural e que a transmissão/assimilação cultural não se dá de uma forma completa, nem tampouco passiva e pacífica. Da visão fragmentária da adolescência/juventude, que não permite a compreensão plena da adolescência/juventude em sua especificidade, resultaram teorias nas quais se perdeu a dimensão dos conflitos, das crises e das tensões vividas por ela em seu processo de desenvolvimento.

O reconhecimento do adolescente/jovem como sujeito concreto, inserido num contexto que o produz, leva a compreender a posição desse sujeito no contexto social, a situá-lo numa realidade mais ampla e a tentar apreender o processo pelo qual ele (sujeito) se forma. Sem esse enfoque, tem-se uma análise parcial do fenômeno a ser estudado, uma espécie de “psicologismo”, uma abordagem insuficiente, incapaz de dar conta do processo de exclusão/inclusão social a que estão submetidas milhares de adolescentes e jovens em nosso país.

A dialética pesquisa/extensão e extensão/pesquisa

Os novos processos sociais característicos da sociedade urbana ocidental, como o consumo em massa, o viver em uma grande cidade, a solidão na multidão, a expansão da comunicação pela mídia, a tecnificação e a informatização do nosso cotidiano, têm provocado profundas alterações nas relações sociais e na constituição das subjetividades. Essa nova realidade modifica as condições em que o adolescente/jovem convive com os outros e constrói seu mundo interno e sua rede de relações sociais, pois o modo como a criança/adolescente é afetada pela realidade material e social da contemporaneidade é bastante diverso daquele vivido por seus pais e/ou professores.

O impacto dessa nova realidade sobre a vida do adolescente e do jovem não foi ainda suficientemente estudado e entendido. Tanto a forma atual de socialização (na família, escola e outros grupos sociais) e de se relacionar com os pares, como a subjetividade do adolescente e do jovem de

uma forma mais ampla não deixam dúvidas quanto à contribuição desse contexto sociocultural. Falta, contudo, um conhecimento sistematizado, que oriente as ações, públicas e privadas voltadas para esses sujeitos sociais.

Vários pesquisadores brasileiros, de diferentes áreas do conhecimento, têm buscado preencher, com estudos e pesquisas, o “vazio” teórico e metodológico na área da adolescência e da juventude. Esse “vazio” necessita ser substituído, com urgência, pelo esforço científico de desvelar quanto e como a formação multicultural da sociedade brasileira e a pluralidade étnica da população implicam diferentes concepções de adolescência/juventude. No entanto, empreender essa tarefa não pode redundar em mero exercício acadêmico. Essas concepções estão vivas na sociedade e atravessam a formação dos diferentes profissionais que atuam na área da adolescência/juventude e que cotidianamente se relacionam de forma direta com os adolescentes e jovens. Explicitá-las é condição necessária a qualquer intervenção a favor da adolescência e da juventude.

No campo das ciências humanas, pesquisas oriundas de uma perspectiva sócio-histórica – cujo sujeito principal das investigações é o adolescente/jovem – têm privilegiado aspectos ausentes das pesquisas em outros momentos históricos, como a violência, os contextos culturais, a convivência com os pares. Desse modo, essas pesquisas contribuem para a construção de um campo investigativo que privilegia a dimensão da exclusão/inclusão na vivência dos adolescentes e dos jovens.

Para além dessas justificativas teórico/metodológicas, encontramos no campo da realidade brasileira e mundial motivos suficientes para priorizar nos estudos e intervenções com o sujeito adolescente e jovem.

A temática da exclusão/inclusão social e o sofrimento ético político como categorias explicativas para o trabalho realizado com adolescentes e jovens pobres

É preciso entender que as ciências em geral e, especialmente, as ciências humanas estão inseridas no reino da ética e que o debate epistemológico é regulado por valores de vida, morte e poder. Enunciar um discurso sobre a

relação homem e sociedade é formular um discurso sobre valor. Nesse sentido, percebe-se que é a ética que qualifica a teoria e a prática social.

No âmbito da psicologia e mais particularmente na psicologia social isso significa aceitar que o psicossocial é eminentemente ético, ou seja, ética é história e aflora como condição necessária à vida em sociedade. Significa também que a ética não é esfera autônoma, mas fenômeno imante à subjetividade construída ao longo da história do indivíduo, dentro de contextos sócio-históricos específicos. Ela perpassa o pensar, o agir e o sentir bem, como a consciência, a identidade, a atividade e a afetividade. Considerá-la na análise psicossocial é superar as teorias reducionistas que definem o homem apenas por uma de suas partes constitutivas.

Essa perspectiva analítica permite falar da liberdade não como característica da natureza humana ou do homem como membro da natureza, mas do homem como cidadão de um reino de fins, reafirmando a concepção de essência humana como conjunto de possibilidades históricas.

Sawaia (1998) esclarece que elegeu o sofrimento ético-político como a categoria principal de análise psicossocial da dialética exclusão/inclusão. Ela o entende como “as diferentes formas de mutilação da vida, que diminuem a potência de ação na vivência da tensão entre resistência e submissão, vividos como sentimento e necessidade do eu” (p. 6).

Refletir sobre o sofrimento ético-político em situação de inclusão-exclusão social é, para Sawaia, “uma oportunidade de refletir sobre a subjetividade enquanto fator histórico e confronto político e participar do debate transdisciplinar capaz de romper a cisão clássica entre homem/sociedade e subjetividade/objetividade”. Ela parte das reflexões sobre exclusão social – especialmente as que se desenvolveram na França a partir dos anos 1990 – para ampliá-las e tensioná-las na perspectiva da lógica dialética, de um modo tal que exclusão e inclusão só podem existir uma em relação à outra, ou seja, ambas se objetivam reciprocamente:

Do ponto de vista sociológico, a configuração inclusão/exclusão indica a perversidade da ordem social, pois é sustentada pela lógica da desigualdade.

Inclusão pela exclusão não é inadaptção, mas, ao contrário, é adaptação à exclusão social, é ser instituído sujeito social escravo nas relações subjetivas. A exclusão para se repor precisa ancorar-se no sentimento de pertencimento social e, portanto, criar o sentimento de pertença ou de inclusão nos seus sujeitos. De tal forma que as desigualdades ético-materiais sejam vividas como culpabilização e ação individual. (SAWAIA, 1998, p. 6-7)

Conforme Sawaia, se analisada sob o aspecto do sofrimento, a tensão inclusão-exclusão permite superar as dicotomias objetividade-subjetividade, individual-coletivo, razão-emoção, pois torna-se um “processo social vivido como necessidade do eu, como emoção, significados e ações, enfim, como sofrimento de diferentes qualidades” (1998, p. 8).

É à luz desse referencial que é possível identificar desafios e implicações políticas das ações extensionistas realizadas com adolescentes e jovens:

- Articular as diversas ações e frentes de trabalho, potencializando recursos e conhecimento acumulado. Fazer da premissa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão um compromisso a ser exercitado cotidianamente;
- Produzir metodologias de trabalho que deem conta de responder as novas e velhas necessidades de adolescentes e jovens;
- Realizar interlocuções e participar dos espaços de discussão na área da adolescência e juventude: no âmbito local, regional, nacional e até mesmo internacional, com ênfase na articulação latino-americana;
- Ampliar a participação nos Conselhos de Direito da área da adolescência e juventude, no fortalecimento com as entidades governamentais e não governamentais na luta por garantia de direitos humanos e justiça social para todos os adolescentes e jovens;
- Colaborar na elaboração de políticas públicas não excludentes e que vejam os adolescentes/jovens não como risco, mas, fundamentalmente, como oportunidade, pois, embora o Estatuto da Criança e do Adolescente aprovado em 1990 seja um marco legal importante na defesa dos direitos dos adolescentes e jovens, a sua efetivação ainda exige de

toda a sociedade e da academia, em especial, um grande esforço no sentido de garantir as conquistas que ali se fazem presentes;

- Ser um espaço de formação de alunos de diferentes áreas do conhecimento para que possa fazer da extensão e da pesquisa o suporte fundamental para o oferecimento de disciplinas para a graduação, cursos de extensão, cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização.

Para finalizar

Pode-se dizer que a extensão universitária já se concretizou como um espaço em que se pode conviver, dialogar e produzir conhecimentos entre diferentes campos do conhecimento e com base nos seus diferentes segmentos representativos. Todavia, o que confere unidade a esse trabalho é a perspectiva de que a produção social do conhecimento não se dá no deslocamento da vida universitária com a vida social. Ambas se constituem reciprocamente e se definem a partir de suas premissas básicas. A extensão é, portanto, um espaço em que essa articulação se produz de forma significativa e sistematizada. O desafio que se coloca, todavia, é manter permanentemente a vigília para que as condições efetivas de produção do conhecimento, situadas no âmbito da cultura universitária e socializadas nos espaços da extensão, não se coloquem de forma academicista, nem tão pouco a extensão se traduza a partir de feições assistencialistas. Há que se manter a permanente tensão entre as dimensões do social e da academia, elemento que dá combustível para revigorar projetos que sejam, de fato, comprometidos com a produção significativa do conhecimento.

Pode-se afirmar que em quase três décadas de intervenção e pesquisa, o IDF aprendeu algumas lições e construiu alguns pressupostos:

- a relevância da construção coletiva do saber – estudar, pesquisar e intervir nos fenômenos psicossociais na contemporaneidade requer de todos os envolvidos os melhores esforços no sentido de produzir um saber crítico sobre o que se pretende pesquisar;

- o reconhecimento do caráter dialético da relação teoria-prática – só é possível pensar na possibilidade de associação entre pesquisa e extensão se se tem clareza do processo dialético de construção e transformação da realidade sócio-historicamente constituída;
- a ênfase na pesquisa qualitativa dos fenômenos psicossociais – por suas próprias características, o conhecimento e o desvelamento desses fenômenos pressupõem a utilização de reflexões teórico-metodológicas possíveis somente no âmbito da abordagem qualitativa;
- a necessidade de sistematização e análise dos problemas da vida real contemporânea – o interesse principal é estudar e pesquisar temas da atualidade, presentes no cotidiano de nossa sociedade, bem como intervir nas políticas e propostas voltadas para a solução de seus problemas;
- a produção de um saber ético-político comprometido com a melhoria das condições de vida material e emocional de todas as pessoas, especialmente dos adolescentes e jovens, de modo que a atuação esteja voltada não apenas para o desvelamento da realidade, mas também para a sua transformação;
- a leitura crítica dos paradigmas que explicam o desenvolvimento humano – retomar as explicações já construídas sobre o desenvolvimento humano é uma exigência, no sentido de romper com velhas armadilhas conceituais que estigmatizam e rotulam adolescentes e jovens, especialmente das classes populares;
- a ruptura dos limites científicos entre as áreas do conhecimento, como, por exemplo, psicologia do desenvolvimento, psicologia social, sociologia, medicina, direito etc. – pesquisar e intervir nos fenômenos psicossociais da contemporaneidade requer a ruptura dos “guetos” do saber para alcançar a produção de um saber interdisciplinar.

Esses são apenas alguns aspectos que recortei dessa discussão tão complexa e ampla. Certamente que o debate sobre o tema não se esgota aqui e espero ter deixado vocês bastante inquietos e desejosos de aprofundarem mais sobre essa temática.

Espero ainda ter trazido alguns elementos para enriquecer a discussão que será realizada posteriormente.

Referências

- DAYRELL, Juarez; CARROCHANO, Maria Carla. Juventude, socialização e transição para a vida adulta. In: GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin; SOUSA, Sônia M. Gomes (Org.). *Juventude e contemporaneidade: desafios e perspectivas*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos; Goiânia: Ed. UCG; Cânone Editorial, 2009. p. 119-136.
- FRANTZ, Walter; SILVA, Enio Waldir da Silva. *As funções sociais da universidade: o papel da extensão e a questão das comunitárias*. Ijuí: Unijuí, 2002.
- FOREXT. Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias – contribuições do ForExt ao processo de avaliação institucional da extensão universitária. Bragança Paulista: Editora Universitária, São Francisco, 2005.
- KETZER, Solange Medina; DIAS, Ana Maria Lorio (Org.). *Memória do ForGRAD: 20 anos do Fórum Nacional de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras: unidade na diversidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- OLIVEIRA, Alcivam Paulo de Oliveira *et al.* *A extensão nas universidades e instituições de ensino superior comunitárias: referenciais teórico e metodológicos*. Recife: Fasa, 2006.
- PASSERINI, L. A juventude, metáfora da mudança social: dois debates sobre jovens: a Itália fascista e os Estados Unidos da década de 1950. In: LEVI, G.; SCHMITT, J.-C. (Org.). *História dos jovens: v. 2: a época contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- SAWAIA, Bader Burihan. *Configuração psicossocial do sofrimento ético-político no processo de inserção social pela exclusão*. São Paulo, 1998. Mimeo.
- SIQUEIRA, Romilson Martins; SOUSA, Sônia Margarida Gomes. Pressupostos institucionais e acadêmicos da Semana de Cultura e Cidadania da UCG. *Educativa (UCG)*, Goiânia, v. 12, p. 297-308, 2009.
- SOUSA, Sônia Margarida Gomes; GUIMARAES, M. T. C. (Org.). *Juventude e contemporaneidade: desafios e perspectivas*. Goiânia: Cânone, 2009.
- VIGOTSKI, L. S. Paidologia del adolescente. In: *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1996.

Sobre os autores

Benedito Rodrigues dos Santos

Professor e pesquisador da Universidade Católica de Brasília (UCB),
consultor do Unicef e Childhood Brasil.
br-santos@uol.com.br

Cássia Baldini Soares

Professora associada do Departamento de Enfermagem em Saúde Coletiva
- Escola de Enfermagem da USP.
cassiaso@usp.br

Edwige Rude-Antoine

Diretora de Pesquisa do CNRS, diretora do CERSES - Paris – França.
edwige.rude-antoine@parisdescartes.fr

Geraldo Leão

Professor adjunto da Faculdade de Educação e do Programa
de Pós-graduação em Educação da UFMG.
gleao2001@yahoo.com.br

Geraldo Pereira da Silva Junior

Mestre em Políticas Sociais, doutorando do Programa de Saúde Pública
da Faculdade de Saúde Pública da USP.
radorno@usp.br

Glória Diógenes

Professora do Programa de Pós-graduação de Sociologia da Universidade
Federal do Ceará, secretária de Direitos Humanos da Prefeitura de Fortaleza.
gloriadiogenes@gmail.com

Hebe Signorini Gonçalves

Professora adjunta do Instituto de Psicologia da UFRJ, pesquisadora do Nipiac.
hebe@globo.com

Ingrid Radel Ribeiro

Estudante de Direito da UCSAL, estagiária Pibic/Fapesb,
membro do NPEJI/UCSAL/CNPq.
castromg@uol.com.br

Iraci Pereira da Silva

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília, professora do
Ensino Fundamental do Serviço Social do Comércio - SESC, Ceilândia, DF.
wivian@unb.br

Jorge Lyra

Coordenador geral do Instituto Papai, psicólogo, mestre em
Psicologia Social (PUC SP), doutor em Ciências (Fiocriz/CPqAM-NESC).
jorgelyra@papai.org.br

Juarez Dayrell

Professor Associado da Faculdade de Educação, coordenador do
Observatório da Juventude da UFMG, pesquisador do CNPq.
juareztd@uol.com.br

Juliana Perucchi

Professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de
Juiz de Fora (UFJF), pesquisadora no Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT
(NUH) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pesquisadora Fapemig.
mamprado@gmail.com

Leo Vinicius Maia Liberato

Doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de
Santa Catarina, pós-doutor Filosofia na USP.
leov@riseup.net

Lucia Rabello de Castro

Programa de Pós-graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, UFRJ, Nipiac - Nú-
cleo de Infância e Adolescência Contemporâneas/UFRJ.
lrcastro@infolink.com.br

Marcelo Urresti

Sociólogo, docente e pesquisador da Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
murresti@hotmail.com

Márcia Stengel

Professora Adjunta da Faculdade de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da PUC Minas.
marciastengel@gmail.com

Marco Aurélio Maximo Prado

Professor do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pesquisador no Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT (NUH) e Núcleo de Psicologia Política (NPP) - UFMG, pesquisador CNPq e Fapemig.
mamprado@gmail.com

Maria da Graça Jacintho Setton

Professora de Sociologia. Faculdade de Educação – USP.
gracaset@usp.br

Maria Ignez Costa Moreira

Professora Adjunto III da Faculdade de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da PUC Minas, coordenadora do Grupo de Pesquisa e Intervenção Infância (PUC Minas).
maigcomo@uol.com.br

Mary Garcia Castro

Professora da Universidade Católica de Salvador no Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea e Mestrado de Políticas Sociais e Cidadania, pesquisadora CNPq, co-coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Juventude, Identidade, Cultura e Cidadania-NPEJI/UCSAL/CNPq.
castromg@uol.com.br

Mônica Dias Peregrino Ferreira

Doutora em Educação, professora da FFA-UERJ.
monica.peregrino@yahoo.com.br

Naira Lisboa Franzoi

Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
nairalf@yahoo.com.br

Nivaldo Moreira Carvalho

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília, professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - campus Guanambi, BA.
wivian@unb.br

Olga Nirenberg

Consultora / avaliadora externa de Unicef Argentina, avaliadora del Programa Regional de Adolescencia de la Organización Panamericana de la Salud (OPS), docente.
olganire@gmail.com

Rubens de Camargo Ferreira Adorno

Professor associado da Faculdade de Saúde Pública da USP.
radorno@usp.br

Sônia M. Gomes Sousa

Professora titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (Departamento de Psicologia), Pró-reitora de Graduação.
smgsousa@pucgoias.edu.br

Wivian Weller

Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq.
wivian@unb.br

Este livro foi composto em Arno e
Chaparral e impresso em papel Offset 75g para a
Editora PUC Minas pela Gráfica e Editora Del Rey.
Belo Horizonte, outono de 2011.