

NÚCLEOS DE ENSINO DA UNESP

Artigos 2011

Cultura
Acadêmica



Volume 4

Os Processos de Interação na Escola

Organizadores

Sheila Zambello de Pinho, José Brás Barreto de Oliveira



CULTURA
ACADÊMICA
Editora

unesp

prograd

<i>Vice-Reitor no exercício da Reitoria</i>	Julio Cezar Durigan
<i>Pró-Reitora de Graduação</i>	Sheila Zambello de Pinho
<i>Pró-Reitora de Pós-Graduação</i>	Marilza Vieira Cunha Rudge
<i>Pró-Reitora de Pesquisa</i>	Maria José Soares Mendes Giannini
<i>Pró-Reitora de Extensão Universitária</i>	Maria Amélia Máximo de Araújo
<i>Pró-Reitor de Administração</i>	Ricardo Samih Georges Abi Rached
<i>Secretária Geral</i>	Maria Dalva Silva Pagotto
<i>Chefe de Gabinete</i>	Carlos Antonio Gamero

©Pró-Reitoria de Graduação, Universidade Estadual Paulista, 2012.

Ficha catalográfica elaborada pela Coordenadoria Geral de Bibliotecas da Unesp

N964

Núcleos de Ensino da Unesp [recurso eletrônico] : artigos dos projetos realizados em 2011 / Sheila Zambello de Pinho, José Brás Barreto de Oliveira (Organizadores). – Dados eletrônicos (1 arquivo). – São Paulo : Cultura Acadêmica : Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2012.

Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web

<http://www.unesp.br/prograd>

Conteúdo: v. 4. – Os Processos de Interação na Escola

ISBN 978-85-7983-382-3

1. Análise de interação na escola. 2. Educação – Projetos Unesp. 3. Professores e alunos. I. Pinho, Sheila Zambello de. II. Oliveira, José Brás Barreto de. III. Título. IV. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação.

CDD 378.8161

equipe 

<i>Pró-Reitora</i>	Sheila Zambello de Pinho
<i>Secretária</i>	Joana Gabriela Vasconcelos Deconto Sílvia Regina Carão
<i>Assessoria</i>	José Brás Barreto de Oliveira Laurence Duarte Colvara Maria de Lourdes Spazziani
<i>Técnica</i>	Bambina Maria Migliori Camila Gomes da Silva Cecília Specian Eduardo Luis Campos Lima Gisleide Alves Anhesim Portes Ivonne de Mattos Maria Emília Araújo Gonçalves Maria Selma Souza Santos Renata Sampaio Alves de Souza Sergio Henrique Carregari

Projeto e Diagramação Estela Mletchol

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Conselho Editorial das publicações do Programa Núcleos de Ensino da Unesp:

Prof. Dr. Samuel de Souza Neto, IB/Câmpus de Rio Claro (Presidente)

Profa. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa, FCL/Câmpus de Assis (Vice-Presidente)

Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu, FCL/Câmpus de Araraquara

Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes, FC/Câmpus de Bauru

Profa. Dra. Maria de Lourdes Spazziani, IB/Câmpus de Botucatu

Prof. Dr. Genaro Alvarenga Fonseca, FCHS/Câmpus de Franca

Profa. Dra. Vera Lia Marcondes Criscuolo de Almeida, FE/Câmpus de Guaratinguetá

Prof. Dr. Mario Susumo Haga, FE/Câmpus de Ilha Solteira

Profa. Dra. Thaís Gimenez da Silva Augusto, FCAV/Câmpus de Jaboticabal

Profa. Dra. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, FFC/Câmpus de Marília

Profa. Dra. Márcia Cristina de Oliveira Mello, Ourinhos/Câmpus Experimental

Profa. Dra. Claudemira Azevedo Ito, FCT/Câmpus de Presidente Prudente

Prof. Dr. Edilson Moreira de Oliveira, IBILCE/Câmpus de São José do Rio Preto

Profa. Dra. Iveta Maria Borges Ávila Fernandes, IA/Câmpus de São Paulo

Prof. Dr. José Brás Barreto de Oliveira, Pró-Reitoria de Graduação/Runesp

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Núcleos de Ensino da Unesp, coletânea de artigos 2011.

Volume 1 Processos de Ensino e de Aprendizagem dos Conteúdos Escolares

Volume 2 Metodologias de Ensino e a Apropriação de Conhecimento pelos Alunos

Volume 3 Tecnologias da Informação e Comunicação e Material Pedagógico

Volume 4 Os Processos de Interação na Escola

Volume 5 Políticas Públicas e Organização Escolar

Volume 6 Formação de Professores e Trabalho Docente

Volume 7 Educação Inclusiva

APRESENTAÇÃO

A Pró-Reitoria de Graduação da Unesp tem a satisfação de publicar esta coletânea eletrônica, contendo 07 volumes, com os artigos desenvolvidos em parceria com escolas públicas estaduais e municipais do Estado de São Paulo, por meio do Programa Institucional Núcleos de Ensino.

No ano de 2011 foram desenvolvidos 187 projetos envolvendo os seus coordenadores, professores da Universidade, 450 licenciandos bolsistas e 250 escolas. Os projetos foram financiados com recursos da própria Unesp, totalizando aproximadamente R\$ 1.600.000,00.

A coletânea de 2011 é formada por 110 artigos, organizados nos 7 eixos temáticos que caracterizam cada volume. Os trabalhos publicados, foram avaliados por pareceristas *ad hoc* e relatam as experiências vivenciadas, bem como explicitam os resultados das investigações conduzidas na Universidade e, principalmente, nas escolas parceiras.

As atividades desenvolvidas nos Núcleos de Ensino da Unesp, pela sua natureza, possuem os elementos essenciais que caracterizam a indissociabilidade entre o ensino, a investigação científica e a extensão universitária, propiciando experiências inovadoras e diferenciadas para os estudantes dos cursos de licenciatura, futuros professores. Da mesma forma, há convicção de que proporcionam contribuições relevantes para as comunidades das escolas da rede pública básica, participantes do Programa.

Este volume 4 é composto por 10 artigos e aborda os *processos de interação na escola*. Esperamos que possam agregar contribuições valiosas para os leitores, em especial os profissionais que atuam em educação, em particular na área da formação de professores.

Pró-Reitoria de Graduação

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

SUMÁRIO

1	O Papel da Cultura na Construção de uma Ética da Paz nas Relações Internacionais Contemporâneas e no Processo Ensino-Aprendizagem	6
2	Levantamento Estatístico da Ocorrência da Prática de <i>Bullying</i> na Rede Pública de Ensino do Município de Jaboticabal/SP	18
3	Manifestações Agressivas Infantis na Escola e a Contribuição das Atividades Lúdicas na Melhoria das Relações Interpessoais	33
4	Grupos Juvenis na Escola e na Cidade: Práticas Socioespaciais e Educativas	49
5	“A Escola da Rua”: Redescobrimo a Rua como Dispositivo de Novas Formas de Aprendizagem entre Jovens e Educadores.....	73
6	Adolescentes e Bebidas Alcoólicas – Identificação de Usuários.....	93
7	Diálogo e Escuta no Cotidiano Escolar: Reflexões a Partir de Vivências na Educação Infantil	112
8	Introdução à Temática de Gênero no Terceiro Ano do Ensino Médio.....	125
9	Os Desafios do Trabalho Coletivo numa Perspectiva Interdisciplinar....	135
10	Relato sobre uma Intervenção Psicopedagógica feita com Adolescentes Matriculados em uma Escola de Ensino Médio.....	147

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

1

O PAPEL DA CULTURA NA CONSTRUÇÃO DE UMA ÉTICA DA PAZ NAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS CONTEMPORÂNEAS E NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Elizabete Sanches Rocha
 Alessandra Beber Castilho
 Anneli Moraes Rabelo Nobre
 Lucas Eduardo S. de Souza
 Marina Tannus Peixoto Camargo
 Thiago Augusto de Freitas Machado
 Virginia Santiago dos Santos Góes

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/Unesp/Franca

Resumo: O presente artigo demonstra os resultados do projeto “Na inquietude da arte: o papel da cultura na construção de uma ética da paz nas relações internacionais contemporâneas e no processo ensino-aprendizagem” desenvolvido por discentes do curso de Relações Internacionais da Universidade Estadual Paulista, câmpus de Franca, coordenado pela Profa. Dra. Elizabete Sanches Rocha, durante o ano de 2011. O projeto foi realizado com o 2ºC da Escola Estadual Mário D’Elia e teve por objetivo a discussão da arte como elemento construtor de ações transformadoras de realidades locais através da compreensão destas como constituintes da realidade global.

Palavras-chave: Arte; cultura; educação; Relações Internacionais.

INTRODUÇÃO

Trabalhar as Relações Internacionais¹ dentro de um contexto em que estão inseridos o ensino médio e a escola pública parece, em princípio, complexo e desafiador, pois a interlocução entre o tema de estudo – as RI como campo do conhecimento e também como prática entre os povos – e os educandos se apresenta

1 Sempre que nos referirmos às Relações Internacionais enquanto área do conhecimento, utilizaremos as primeiras letras maiúsculas; já as relações internacionais compreendidas como as diversas e abrangentes trocas entre atores internacionais (estatais ou não) aparecerão ao longo do artigo grafadas com letras minúsculas.

como inédita e difícil à primeira vista, dada a falta de um maior conhecimento do termo e do conceito e seus significados, que dificulta a compreensão das relações existentes dentro do ambiente escolar e no cenário internacional. Contudo, sob o “guarda-chuva” da cultura dentro das RI, o Núcleo de Ensino de Relações Internacionais (NERI), ao longo de oito anos, sempre pôde desenvolver seus projetos propiciando interação e entendimento dentro de sala de aula, que superam a complexidade inicial que a disciplina pode apresentar. Como exposto por Estevão C. de Rezende Martins (2007, p. 43):

[...] cultura é um componente instituidor de compreensão e de explicação do mundo, nos diferentes círculos concêntricos que tem o sujeito individual como centro. Esses círculos correspondem à esfera privada, à comunitária e social, à local e regional, à nacional e macrorregional, à internacional. Em todos e em cada um dos círculos, que não devem ser tomados de modo estanque, operam tanto os componentes do “modo de vida” próprio quanto os da interação com “modos de vida” alheios.

No projeto desenvolvido em 2011, a cultura nas RI foi explorada através da arte, tanto como propiciadora de uma análise crítica de diversos contextos sociais quanto na esfera do próprio fazer artístico, materializada na forma de um *fanzinne*, que foi confeccionado em sala de aula.

A arte pode parecer deslocada como objeto de reflexão e estudo em um primeiro contato, principalmente se as teorias tradicionais das Relações Internacionais, tais como o Realismo e o Liberalismo – que primam principalmente por uma análise racional e cartesiana das experiências – forem consideradas a base do pensamento. Na realidade, isso se dá dentro do processo de desenvolvimento do método da ciência moderna em que vemos a divisão da natureza (inclusive a natureza humana) em diversas áreas do conhecimento. E não é por acaso que é a partir do século XVII que as palavras *Ciência* e *Arte* adquiriram o significado das diferentes especialidades conhecidas hoje. Antes disso, tais palavras eram remetidas às ideias de *Conhecimento* e *Habilidade* respectivamente (SMALL, 1996, p. 226). Na realidade esta divisão de funções foi forçada, pois tanto arte como ciência são, em um senso mais profundo, objetos de reflexão e complementares uma à outra. Contudo, a arte deixou de ser um complemento da ciência moderna quando a primeira foi privada dos processos de experimentação, de pesquisa e foi removida das fontes centrais de ação da nossa cultura (SMALL, 1996, p. 226). *“This asymmetry arises from the power hunger of the modern west and the appar-*

ent ability of science to feed that hunger, to bestow that dominion over nature that was promised in the Old Testament” (SMALL, 1996, p. 226).

Por mais que os elementos artísticos se manifestem como parte essencial do contexto político-social, na forma de representação da filosofia de um povo e sua cultura, nem sempre esta função se dá nitidamente. Primeiro porque, para a grande maioria, a arte é algo secundário, não fazendo parte central de sua vida diária, sendo consumida em horários “livres” e quando não se está com muita pressa. *“It is split off from the everyday world, placed in a frame, its only relation with everyday life being one of antithesis” (SMALL, 1996, p. 81).* Por certo, isso não significa sua ausência, pelo contrário. A arte e a cultura são ferramentas passíveis de serem usadas das mais diversas maneiras, tanto explícita como implicitamente e, portanto, em diferentes formas de poder e dominação. Recorrendo ao uso dos elementos artístico-culturais como fatores de dominação, Pierre Bourdieu (2010, p. 11) trata a respeito dos “sistemas simbólicos”, descrevendo que:

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a “domesticação dos dominados”.

Na maior parte das vezes, tal forma de dominação está tão incutida na realidade, que sua percepção e identificação se tornam um processo árduo, assim como sua superação. Isso porque a divisão dos papéis, entre quem consome e quem produz, é cada vez maior. A arte enquanto um “quadro” da vida a ser consumido torna-se objeto de desejo, em contraste com o trabalho que é considerado entediante. E como se espera que, para o bem da sociedade, consumamos cada vez mais o que os outros produzem, a sociedade irá empregar muitos esforços para que nós consumamos os produtos (muitas vezes artísticos) destes sistemas simbólicos (SMALL, 1996, p. 91).

Contudo, a arte pode também ser abordada como meio de compreensão e identificação mútua, propiciadora de diálogo e convívio solidário. Compartilhando desse pensamento a respeito da percepção de cultura como propulsora de aproximação, Gilberto Gil (2007, p. 58) discorre que esta, quando tratada como instru-

mento de flexibilização das relações globais, de unir diversas comunidades, nações e até mesmo hemisférios inteiros através da diversidade, atua diametralmente oposta à visão de cultura como propiciadora de choques entre civilizações.

We have the chance to contribute to the healing of the fatal split within our culture; call it the split between science and art, between truth and value, between process and product, between matter and mind, it is essentially the same schism. It may be, if we survive the various death-traps that we have set for ourselves and succeeding generations over the next decades, that we may be able to make our own the Balinese maxim: "We have no art, we just do things as well as possible" and set beside it our own aphorism; "We have no science, we just know things as well as possible". (SMALL, 1996, p. 228)

Muito além de afirmar a existência e a importância da dimensão cultural dentro das Relações Internacionais, o projeto se propôs a trabalhar a arte como ferramenta transformadora da realidade encontrada em sala de aula, no sentido de se apostar no poder desta em construir outros mundos: um mundo em que a liberdade e a criação dão asas ao indivíduo, tanto no ato da reflexão, quanto na produção artística. Porque, como atesta Christopher Small (1996, p. 218), "[...] *the [...] power of art lies, not listening to or looking at the finished work; it lies in the act of creation itself*". Como muito bem trabalhado pela pedagogia de Paulo Freire (2007, p. 56) "O mundo da cultura que se alonga em um mundo da história é um mundo de liberdade, de opção, de decisão, um mundo de possibilidade em que a decência pode ser negada, a liberdade ofendida e recusada."

Essas duas frentes – a da produção artística em si e a da reflexão gerada por ela – foram, durante todo o projeto, consideradas importantes para o processo educativo. Pensa-se a arte como um processo de ação do indivíduo, lugar onde sua realidade pode ser conhecida e reconstruída. A "linguagem criadora" da qual fala Paulo Freire (2007), encontra seu melhor palco de interlocução na arte. Além do alcance do *fazer*, este próprio é demonstrado como possibilidade do indivíduo sentir-se no mundo, mais do que somente estar no mundo. "Existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se" (FREIRE, 2007, p. 78).

It is this richness of experience that is the right of all, but is denied to most in our culture in its pursuit of power and the objects of science and technology, and most of all

is denied to those who from the age of five or six to fourteen or even sixteen are obliged to undergo schooling. Such experience can come through the work of artistic creation, in painting, carving, making of all kinds [...], writing, dancing and acting, and above all in music [...]. (SMALL, 1996, p. 227)

Através do que expõe Carlos Alberto Faraco (2001, p. 122), pode-se expressar a atuação do NERI, em 2011, como tentativa de relacionar a linguagem codificada com a linguagem criativa, procurando romper com a consideração da arte como supérflua e secundária, como é percepção comum até mesmo dentro da escola. Partilhando a ideia de Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 28) de que mais do que transformar o real é preciso compreendê-lo, o NERI entende que a arte teria como um de seus papéis o de expressar as realidades intersubjetivamente acordadas: “Nenhuma arte foi impermeável à influência social, nem deixou, por sua vez, de influir na sociedade. Nenhuma sociedade renunciou a ter sua própria arte e, conseqüentemente, a influir nela” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011, p. 108).

Segundo o ex-Ministro da Cultura, Gilberto Gil (2007, p. 56), “Meio século depois do fim da Segunda Guerra Mundial, a agenda da cultura volta a se apresentar no mundo pós-Guerra Fria e pós-11 de setembro como um elemento fundamental para a construção da paz entre os povos”. Assim como a cultura passa a ser latente no cenário internacional, observam-se reflexos no cenário doméstico também e, conseqüentemente, nas esferas locais. Desse modo, justifica-se a inserção da cultura e da arte na educação pública como forma de compreensão do presente para a edificação do futuro. Faz-se necessário, portanto, entender os elementos que constituem a realidade local na qual o NERI se propõe a intervir para que, conjuntamente, educandos e educadores possam agir sobre ela e modificá-la. Considera-se, assim, essa realidade não um dado, mas parte de uma relação na qual o indivíduo é seu agente e também seu fruto. É preciso, assim, entender que “Enquanto o ser que simplesmente vive não é capaz de refletir sobre si mesmo e saber-se vivendo no mundo, o sujeito existente reflete sobre sua vida, no domínio mesmo da existência e se pergunta em torno de suas relações com o mundo” (FREIRE, 2007, p. 78).

Buscou-se, portanto, através da intersecção entre a educação e a arte, o desenvolvimento de aulas que despertassem a sensibilidade para uma melhor compreensão das relações humanas. O fator criador e de inspiração da arte propicia a concretização mais próxima de sentimentos e sensações, inerentes ao homem,

que são fundamentais para as análises das relações sociais e, portanto, também das relações internacionais. Ressalva-se, contudo, que o núcleo percebe que a abordagem da realidade a partir de uma perspectiva artística não foi a única trabalhada e nem o deveria ser, uma vez que a formação do indivíduo é muito mais complexa, englobando outros fatores como aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais, sendo a arte abordada como mais um elemento para um olhar crítico da realidade que nos cerca.

Como o praticado ao longo desses oito anos de NERI, a discussão e o protagonismo de nossos estudantes do ensino médio são bases essenciais tanto para o andamento dos projetos quanto para a elaboração de cada aula. Em 2011 não foi diferente, o fomento à criação de espaços de atuação crítica advindo das discussões propiciou a produção de um *fanzinne* e um primeiro contato mais interessado dos educandos com as questões internacionais. A inserção do debate cultural, destacando-se o aspecto artístico, em muito nos auxiliou nas práticas do NERI dentro da escola.

DESENVOLVIMENTO

Identificou-se na escola um exemplo do que Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 26) chama de “razão metonímica”, a qual “[...] contrai o presente porque deixa de fora muita realidade, muita experiência, e, ao deixá-las de fora, ao torná-las invisíveis, desperdiça a experiência”. Pode-se fazer uma analogia da razão metonímica apresentada por Boaventura de S. Santos com o que Paulo Freire (2008) chama de “métodos silenciadores” com os quais os sistemas de avaliação pedagógica, tanto para alunos quanto para professores, vêm atuando através de um discurso vertical provocador de uma imobilidade. Essa imobilidade gera indivíduos silenciados, que não têm voz, que não têm poder de ação. Paulo Freire (2008) discorre assim sobre a importância de se propiciar o diálogo, dar voz ao indivíduo, o que é um direito de todos. Quer-se buscar assim uma “avaliação em que se estimule o falar *a* como caminho do falar *com*” (FREIRE, 2008, p. 116, grifo do autor). Surge desse modo, a dificuldade ao dar espaço à criatividade, por meio da interação/participação dos educandos. Sua amortização, pelo fato de serem silenciados por tanto tempo, exige uma abertura, uma estruturação da relação educador/educando.

Nessa condição de esquizofrenia estrutural entre a função e o significado, os padrões de comunicação social ficam sob tensão crescente. E quando a comunicação se rompe, quando já não existe comunicação nem mesmo de forma conflituosa (como seria o caso de lutas sociais ou oposição política), surge uma alienação entre os grupos sociais e indivíduos que passam a considerar o outro um estranho, finalmente uma ameaça. (CASTELLS, 2006, p. 41)

Além disso, os professores de qualquer um dos segmentos do ensino tem pouco espaço para realizar manobras a este respeito, pois são obrigados a se enquadrar à organização que, apesar de sua aparente diversidade, é extremamente unificada em seus propósitos, seu controle monopolizador dos mercados e especialmente sua devoção à ética da produção (SMALL, 1996, p. 206). Não é mero acaso que o sistema educacional do ocidente venha ruindo e tendo baixas nas frequências dos alunos.

[...] *we have nothing to tell children that most of them want to hear. We cannot expect them to put up with giving up more than a sixth of their life expectancy to incarceration in an environment that cannot, by the very definition of its aims, pay any real attention to the quality of their present experience [...].* (SMALL, 1996, p. 220)

Foi através do rompimento com esse padrão comunicacional defasado e silenciador que o NERI buscou encontrar as vozes antes invisíveis, no entendimento de que elas expressam, implícita ou explicitamente, as condições de uma localidade.

Na medida em que a condição básica para a conscientização é que seu agente seja um sujeito, isto é, um ser consciente, a conscientização, como a educação, é um processo específica e exclusivamente humano. É como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres “abertos”, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora. (FREIRE, 2007, p. 77)

Como uma das possíveis formas de propiciar aos educandos espaço de expressão e, assim, de não silenciamento, foi proposta a confecção de um *fanzinne*. Este é um

[...] termo [...] utilizado pela primeira vez em 1941 por Russ Chauvenet, para designar as publicações alternativas que surgiam então nos Estados Unidos, com textos de

ficção científica, curiosidades. [...] designação de certo tipo de publicação relacionada às artes, cinema, música, quadrinhos, poesia, literatura, etc. (CÂMARA, 2009)

Como a própria concepção do *fanzinne* abarca diferentes alternativas artísticas de expressão também político-sociais, a ideia contemplava de forma palpável a proposta do projeto 2011. Tanto seu termo (*fanzinne*) quanto essa ideia apresentaram-se como um elemento novo para os educandos, que logo a receberam com entusiasmo.

A execução dessa proposta, contudo, encontrou dificuldades. Uma delas, a qual foi mencionada anteriormente, foi a subestimação da arte enquanto elemento conscientizador do ser humano. O modo de ensino vigente visa primordialmente à formação de mão de obra para o mercado de trabalho, tratando educandos como uma unidade homogênea, ignorando suas individualidades. Essa forma de educação bancária acaba por deformar a curiosidade que nos é intrínseca. A arte foi utilizada, portanto, como um meio de aguçar novamente essa curiosidade crítica. Como afirma Paulo Freire (2008, p. 32), “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”. Desta forma, o NERI procurou através da arte transformar esta curiosidade que tantas vezes é talhada pelo ensino tecnicista em uma inquietação indagadora, que ultrapasse a ingenuidade para tornar-se algo epistemológico, crítico e transformador.

Outra dificuldade encontrada foi fruto de uma acomodação dos educandos. Tal comportamento não é algo excepcional da sala com a qual trabalhamos, mas infelizmente é recorrente e consequência, não só, mas também, das práticas pedagógicas vigentes, que pouco ou nada estimulam a atuação e o poder de criação do estudante.

Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida à certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados. É claro que já não se trata de asfixia truculentamente realizada [...] mas pelo poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária no que venho chamando “burocratização da mente”. (FREIRE, 2008, p. 113-114)

Sendo assim, o maior empecilho na elaboração do *fanzinne* foi se deparar com essa “burocratização da mente” definida acima, a qual, de certa forma castra a liberdade artística, imobiliza, e silencia os educandos, provocando apatia, com a pouca espontaneidade da ação, resultante da exploração quantitativa do conhecimento, que acaba por ser visto como necessariamente ligado a uma medida de valor qualquer (como a nota, por exemplo). Os alunos, imersos nessa lógica cuja base se encontra na meritocracia, se reconheceram em outro ambiente, no qual não se exigia essa quantificação. Essa mudança de abordagem fez com que a compreensão da proposta de educação livre se desse tardiamente, já no final do projeto. No entanto, quando desse entendimento, a elaboração do *fanzinne* demonstrou a beleza da ação criativa.

A produção do *fanzinne* foi a melhor ocasião encontrada para trabalhar a criatividade de cada um dos educandos, quando estes puderam expressar o que sentiam e/ou pensavam sobre qualquer assunto que lhes interessasse, concretizando materialmente todo o ano de convivência e demonstrando a busca pelo NERI de não desvincular teoria e prática.

Apesar de ter-se discutido acerca da produção do *fanzinne* ao longo de todo o ano e em diversas aulas, a sua confecção foi propriamente executada em apenas um encontro. Com o grande auxílio da escola – com o fornecimento de materiais, tais como revistas, cartolinas, cola, tesoura, régua, canetas hidrográficas e giz de cera – pôde-se, ao som de diferentes músicas trazidas pelo NERI e em uma ação conjunta e conectada de educadores/educandos e educandos entre si, concretizar de forma leve, porém profunda e intensa, um belíssimo trabalho.

É que o processo de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador. (FREIRE, 2008, p. 24)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *fanzinne* teve dois momentos, o de apreensão da ideia e levantamento dos temas e assuntos sobre os quais os educandos gostariam de expressar suas considerações; e o de confecção. Quanto ao primeiro, pôde-se observar que dança, esportes, música eram alguns dos pontos mais indicados. Verificamos muito estí-

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

mulo de grande parte dos educandos, que utilizaram colagens, trechos de músicas com as quais se identificavam, desenhos etc.

O projeto 2011 do NERI pode ser analisado em três frentes: primeiramente, o projeto possibilitou o entendimento do indivíduo como sujeito histórico, ativo, o que é o ponto inicial para a possível ação transformadora. Nesse ínterim, forneceu elementos para que os indivíduos participantes pudessem vir a ser parte integrante do que Christopher Small (1996, p. 209) chama de Sociedade em Potencial:

What then is the nature of the potential society? First, it stands in a new relationship to nature, no longer in antithesis but recognizing the fact that the human race is a part of that vast and infinitely complex system with which our present culture can see itself only in a relationship that is essentially hostile or at best exploitative. In learning to live with nature, western man can learn to live with himself, and no longer split his life into fragments isolated from one another, can transcend the time of clocks and the tyranny of the future, and can enjoy the present for itself, developing the life of his senses uninhibitedly. Knowledge is freed from the urge to domination; the urge to know is placed in proper perspective, not as an impulsion overriding all others but as an aid to living, and dying, well in our world. The individual finds his proper relation to society, neither dominating nor being dominated by it, while society finds its proper role as the essential stage on which the individual life is acted out; a set of mutually enhancing functions between the individual and society is evolved. Hierarchical organizations are replaced by networks of co-operating individuals, in whose lives art becomes once more as essential an element as finding a living, in which, perhaps, art as we know it is replaced by ritual and a concept akin to the Balinese notion of "doing things as well as possible".

Outra frente se refere à compreensão da arte como possuidora de múltiplas facetas, sendo uma delas justamente seu potencial de dar voz e poder de ação ao indivíduo. Durante a feitura do projeto, depreendeu-se que a arte tem função humanizadora e que interliga três aspectos principais:

(1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, 2004, p. 176)

Um último aspecto, porém igualmente importante, refere-se ao processo de ensino-aprendizagem. Uma vez deparados com uma geração diferente e, portan-

to, detentora de novas inquietudes, foi preciso mais uma vez modificar a condução das aulas com vistas a alcançarmos coletivamente o ponto de entendimento dos papéis de educador e de educando. Essa modificação advém da nossa preocupação de nos fazermos compreensíveis e de, principalmente, compreender nossos educandos para que de fato haja um diálogo e trocas horizontais dentro de sala de aula.

Da concretização do *fanzinne*, pudemos enfim perceber que a tarefa de adaptação para o entendimento mútuo foi alcançada e pode-se ousar dizer que extrapolada. A cultura é uma das principais responsáveis por essa adaptação. Apesar de educando e educadores estarmos inseridos numa mesma identidade nacional e até mesmo regional, as especificidades locais e de geração traçam diferenças que poderiam ser fatores de conflito. Contudo, justamente pela grande gama de oportunidades de diálogo que a cultura, e as artes dentro dela, propicia, puderam-se perceber a visão do outro (educando) e a visão do eu (educador) mutuamente compreendidas.

O NERI, ao pensar as relações internacionais através da lente do local a partir do qual o indivíduo se expressa, acaba por concebê-las como uma teia. Compreender as relações internacionais significa, antes de tudo, entender a microesfera como o ambiente onde o internacional terá um de seus maiores impactos. Essa inter-relação é o ponto chave da concepção compartilhada pelos membros do núcleo e, por isso, justifica-se a inserção de estudantes de Relações Internacionais no ensino médio público, buscando romper também com a distância entre este e a universidade pública. Afinal, para nós, a educação é entendida como necessário processo pelo qual podemos e devemos nos tornar mais sensíveis, possuidores de plena autoestima e de solidariedade; em suma: mais humanos:

Herbert Read [...] The purpose of a reform of the system of education is not to produce more works of art, but better persons and better societies. But... such artistic activity in children may be the beginning of a wider reform. Once the creative powers are freed in one direction... once the shackles of school passivity are broken at one point, a kind of inner liberation, the awakening of a higher activity, generally sets in. And again [Herbert Read]: The purpose of aesthetic education in children can, therefore, never be the production of a type of art conforming to a canonical or "superior" aesthetic standard, even though such a standard be admitted... The purpose of art in education, which should be identical with the purpose of education itself, is to develop in the child

an integrated mode of experience... in which "fought" always has its correlate in concrete visualization – in which perception and feeling move in organic rhythm, systole and diastole, towards an even fuller and freer apprehension of reality. (SMALL, 1996, p. 218-219)

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- CÂMARA, B. O que é fanzine? *Jornal do Bibliófilo*, São Paulo, 26 abr. 2009. Disponível em: <<http://jornalivros.com.br/2009/04/o-que-e-fanzine/>>. Acesso em: 17 abr. 2012.
- CANDIDO, A. *Vários escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. Tradução de Roneide Venancio Majer. 9. ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2006. v. 1.
- FARACO, C. A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: _____. TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (Org.). *Diálogos com Bakhtin*. 3. ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2001.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. (O mundo, hoje, v. 10).
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. (Leitura).
- GIL, G. Cultura, diversidad y acceso. *Revista DEP: Diplomacia, Estrategia y Política*, Brasília, p. 50-62, oct./dic. 2007.
- MARTINS, E. C. de R. *Cultura e poder*. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva: Instituto Brasileiro de Relações Internacionais, 2007. (Relações Internacionais).
- RESENDE, E. S. A. *A crítica pós-moderna/pós-estruturalista nas relações internacionais*. Boa Vista: Ed. UFRR, 2010. (Relações Internacionais).
- SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. *As ideias estéticas de Marx*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- SANTOS, B. de S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SMALL, C. *Music, society, education*. 3. ed. New England: Wesleyan University Press, 1996.

2

LEVANTAMENTO ESTATÍSTICO DA OCORRÊNCIA DA PRÁTICA DE *BULLYING* NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE JABOTICABAL/SP

Andréia da Silva Meyer
Amanda Liz Pacífico Manfrim
Nelson José Peruzzi
Adriano Ezequiel Fonseca
Karina Veroneze Vieira
Arthur Morgado Janones
Lucas Riani Costa

Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias/Unesp/Jaboticabal

Resumo: Nesse trabalho foi proposto um levantamento estatístico visando identificar a ocorrência do *bullying* nas escolas públicas do município de Jaboticabal /SP. Inicialmente, foi desenvolvido um questionário com situações-problemas, dentro do contexto escolar, para apontar os agressores, vítimas e espectadores da prática de *bullying*. O questionário ainda contemplava questões para diagnosticar os locais em que os alunos se sentiam mais seguros no ambiente escolar. O referencial teórico apoiou-se na comparação entre definições e características do Fenômeno *Bullying*. Os resultados apontam para a existência do *Bullying* em todas as escolas analisadas, o que mostra a necessidade de mais estudos e análises sobre o assunto. Assim, a cada dia buscam-se estratégias para solucionar ou minimizar esse problema.

Palavras-chave: Violência escolar; *Bullying*; levantamento estatístico; escola pública.

INTRODUÇÃO

Na sociedade atual vem crescendo o interesse pelo estudo da origem e consequência da violência como um todo. Em particular, no meio escolar tem-se observado uma maior frequência desse problema, evidenciada pela preocupação dos diversos setores da comunidade escolar e da literatura especializada, veja Smith (2002), Fante (2005), Lopes e Saavedra (2008) e referências neles citadas.

De acordo com estudos realizados por Fante (2005), a violência escolar aumentou nas últimas décadas e está cada vez mais presente no cotidiano atual,

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

ocorrendo de diversas formas e nos mais variados contextos. O conceito de violência escolar tem sido caracterizado como um fenômeno que abrange uma variedade de manifestações, desde o ato de delinquência e vandalismo até a prática do *bullying*.

De origem inglesa, o termo *bullying* foi estabelecido por Dan Olweus em 1970, derivando da palavra *bully*, que significa valentão, fanfarrão, mandão. Adaptado para o português, o verbo *bullying* tem sentido de ameaçar, maltratar, oprimir, assustar.

A palavra *bullying* deixou de ser um termo com um significado cotidiano, dos dicionários, [...] e passou a representar um conceito utilizado pela comunidade científica para referir determinadas relações de violência, sejam físicas ou psicológicas, entre colegas em diferentes ambientes e contextos, entre eles, o escolar. (ANTUNES, 2010, p. 34)

De acordo com Lopes e Saavedra (2008), o fenômeno *bullying* compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação aparente, feitas por um ou mais estudantes, causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder, tornando possível a intimidação da vítima. Fante (2005) apresenta a definição do *bullying* como um comportamento cruel e intrínseco nas relações interpessoais, em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer, através de “brincadeiras” que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar.

A prática de *bullying* pode ocorrer tanto de maneira direta, ou seja, ataques diretos às vítimas, como agressões físicas ou verbais, como de maneira indireta, isolando-as dos círculos sociais. De acordo com o autor Berger (2007), há um terceiro modo de ocorrência do *bullying*, conhecido como *cyberbullying*, isto é, através de mensagens, fotos ou comentários depreciativos por meio de redes sociais, celulares ou *e-mail*.

Entretanto há diferenças entre o *bullying* e a agressão física, para Smith (2002) há três critérios para essa distinção: o desequilíbrio de poder, ou seja, a vítima não tem possibilidade de se defender, o fato de ser repetitivo, e o autor também inclui a intencionalidade do ato. A partir dessa definição, algumas ações não são consideradas parte do fenômeno *bullying* como: briga entre jovens onde não há desequilíbrio de força ou apelidos amigáveis.

As práticas do *bullying* têm como principais agressores e vítimas os alunos, professores e funcionários. Os agressores são, comumente, caracterizados como fisicamente mais fortes, dominantes, impulsivos, intolerantes à frustração, desafiantes à autoridade. Por outro lado, as vítimas podem ser caracterizadas como indivíduos inseguros, sensíveis, fisicamente mais fracos, com poucas habilidades sociais e com poucos amigos.

Além de agressores e vítimas, de acordo com Lopes (2005), o fenômeno *bullying* é subdividido nos seguintes papéis: os autores, as vítimas, as vítimas/ autores e as testemunhas. Segundo Fante (2005) os papéis desempenhados são divididos em vítima típica – a pessoa que sofre calada, a vítima provocadora – provoca e atrai reações agressivas contra as quais não consegue lidar com a eficiência, vítima agressora – aquela que é vítima de *bullying* e que também é agressor, o agressor – aquele que pratica as agressões e o espectador – aquele que presencia o *bullying*, porém não sofre nem faz o ato e também não conta para ninguém.

Em Olweus (2010), o fenômeno *bullying* é dividido entre os praticantes – que tem a intenção de intimidar e possui caráter de liderança, os seguidores – que são as pessoas que apoiam as atitudes agressivas, os adeptos praticantes passivos – que são a favor do *bullying* e ajudam a praticar as agressões, os adeptos passivos – que apoiam o *bullying* mas não praticam, os espectadores – aqueles que não se envolvem de nenhuma maneira, os possíveis defensores – aqueles que não gostam do *bullying*, mas não fazem nada, os defensores – que tentam ajudar os que estão sofrendo e as vítimas.

As agressões mais frequentes são as ofensas e discriminações, muitas vezes iniciada com apelidos maldosos e xingamentos, que podem ser provocados pelas diferenças físicas. As agressões são associadas aos maus-tratos físicos e chantagens, especialmente em relação aos alunos mais tímidos (OLIVEIRA & ANTÔNIO, 2006; PALACIOS & REGO, 2006).

Em decorrência das agressões, tanto as vítimas do *bullying*, quanto os autores, tem grande chances de desenvolverem transtornos psiquiátricos na idade adulta. As consequências mais comuns para aqueles que são vítimas de *bullying* são: baixa autoestima, baixo rendimento e ou evasão escolar, estresse, ansiedade e agressividade, isolamento social ou ainda a procura por proteção contra as agressões. Em alguns casos as vítimas podem apresentar transtornos psicopato-

lógicos como: fobias, depressões, ideias suicidas e desejos intensos de vingança (BANDEIRA & HUTZ, 2012; LOPES, 2005). Ou seja, a presença do *bullying* acarreta vários prejuízos, físicos, psicológicos e sociais, tanto pra quem recebe quanto para quem pratica.

Assim, a cada dia buscam-se estratégias para resolver esse problema. De acordo com a ABRAPIA (2008), a forma que tem mostrado maior eficácia é a conscientização dos profissionais e dos pais quanto à existência do problema, através de treinamento de professores em como agir diante da situação. Identificar o *bullying* em sala de aula pode amenizar os problemas relacionados a aprendizagem e aumentar a qualidade do ambiente escolar.

Dessa maneira, nesse trabalho foi proposto um levantamento estatístico visando identificar a ocorrência do *bullying* em escolas públicas do município de Jaboticabal /SP.

MATERIAL E MÉTODOS

O levantamento estatístico foi realizado no segundo semestre de 2011 com alunos dos três períodos das 9^a ano do Ensino Fundamental e 2^o ano do Ensino Médio de todas as escolas públicas do município de Jaboticabal /SP. Para tanto foi elaborado um questionário contendo seis questões de múltipla-escolha, no qual foi criada uma situação-problema, para identificar a ocorrência do *bullying* e principalmente para evitar respostas com pouca sinceridade ou “politicamente corretas”. Através das situações-problemas foram criadas estórias fictícias na qual o aluno se põe no lugar do personagem criado, respondendo como ele agiria nas situações descritas. Com isso, tentou-se desviar os obstáculos emocionais dos alunos em relação a marcas deixadas em decorrência do *bullying*.

As cinco primeiras estórias contêm temas baseados em ambientes escolares sendo: sala de aula, *cyberbullying*, festa na escola, aluno transferido e pátio. Baseadas em cada tema/estória, foram elaboradas três perguntas incluindo o aluno na estória para ele emitir sua opinião a fim de determinar os autores do *bullying*.

A primeira pergunta buscou identificar a vítima. Na questão continha quatro alternativas ordenadas: a primeira alternativa caracterizava a vítima de *bullying*; a segunda alternativa caracterizava a vítima-agressora direta; a terceira alternativa caracterizava a vítima-agressora indireta e a quarta alternativa descaracterizava a ocorrência do *bullying* nessa situação-problema.

A segunda questão buscou identificar o agressor. Nessa questão, também havia quatro alternativas ordenadas: a primeira caracterizava o agressor direto; a segunda caracteriza o agressor indireto; a terceira alternativa descaracterizava a ocorrência de *bullying* nessa situação-problema e a quarta alternativa caracterizava o espectador da prática de *bullying*.

A terceira questão propunha ao aluno que este se recordasse de algum acontecimento comparando a situação-problema contada na estória fictícia com algum período da sua vida escolar. Nessa questão novamente havia quatro alternativas ordenadas: a primeira alternativa caracterizava que o aluno foi vítima do *bullying* em algum momento da sua vida escolar; a segunda alternativa caracterizava que, em algum momento da sua vida escolar, o aluno foi agressor; a terceira alternativa caracterizava que o aluno já presenciou a ocorrência de *bullying*. Finalmente, a quarta alternativa caracterizava que o aluno nunca presenciou uma situação de *bullying* semelhante a da estória simulada na situação-problema.

Já a sexta e última questão procurou determinar quais são os ambientes escolares onde os alunos se sentiam seguro/inseguro. Os ambientes escolares que foram mencionados: banheiro, biblioteca, caminho de ida e volta até a escola, cantina, corredor, em frente à escola, jardim da escola, ônibus escolar, pátio, quadra esportiva, refeitório, sala de aula, sala de informática, sala do coordenador, sala do diretor, sala do professor mediador e sala dos professores.

O questionário foi aplicado e implementado utilizando o aplicativo *Google Docs* e disponibilizado no site da Diretoria de Ensino de Jaboticabal. Para a aplicação do questionário cada escola utilizou seu laboratório de informática, e na filtragem e a análise estatística dos dados foram utilizadas as ferramentas do MS Excel 2003.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

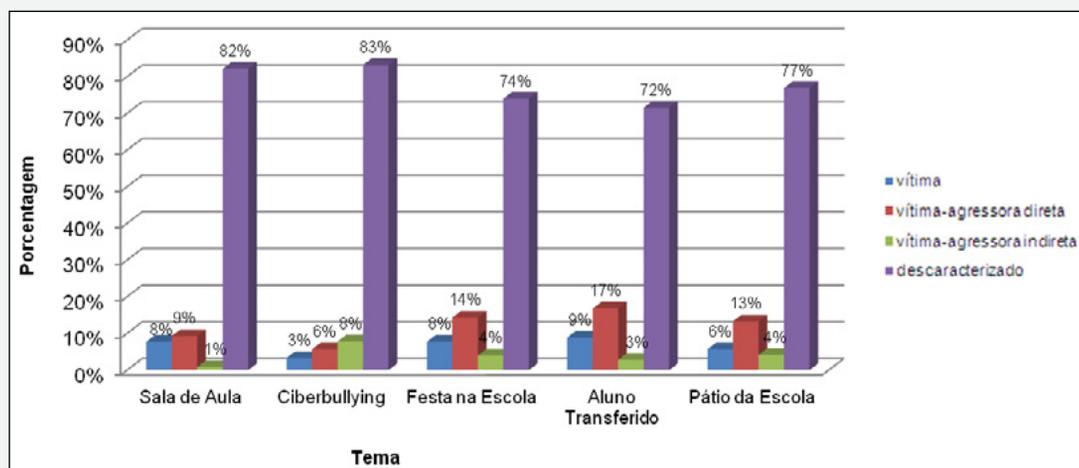
Todas as escolas estaduais do município de Jaboticabal/SP, seis no total, participaram da pesquisa. O questionário foi aplicado aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e o 2º ano do Ensino Médio, totalizando 985 respondentes, essa escolha aconteceu devido ao fato de esses serem alunos de séries finais dos ciclos da educação básica, que poderiam ter vivenciado experiências cujos relatos indicavam a ocorrência de *bullying*. Na pesquisa realizada por Fante (2005), o questionário foi aplicado nos 6º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Os resultados apresentaram o mesmo padrão de respostas para as seis escolas selecionadas, evidenciando a ocorrência de *bullying* e, conseqüentemente, excluindo os fatores regionais de cada escola. Dessa forma, os resultados a seguir foram obtidos a partir do agrupamento de todos os dados respondido pelos alunos dessas escolas.

Em relação à questão de identificação das vítimas, que para Fante (2005), são as pessoas que sofrem caladas, através dos resultados obtidos com a aplicação do questionário foi possível detectar que as maiores porcentagens ocorreram entre alunos transferidos, sala de aula e festas na escola. Note, através da Figura 1, que essas porcentagens atingiram um nível máximo de 9% e não deve ser considerado baixo, uma vez que se acredita que em uma sala de aula o número de vítimas geralmente é muito inferior ao número total de alunos.

Ainda, de acordo com a Figura 1, a caracterização de vítima agressora direta, ou seja, aquela que sofre a agressão, mas também é autor direto, ocorre com maior frequência entre alunos transferidos, festa na escola e pátio, com 17%, 14% e 13%, respectivamente. A identificação da vítima agressora indireta, isto é, aquela que sofre as agressões, mas busca atingir outras pessoas indiretamente a fim de descontar o sofrimento que lhe foi imposto, ocorreu com maior frequência em *cyberbullying*.

Figura 1 Identificação das vítimas de *bullying*.

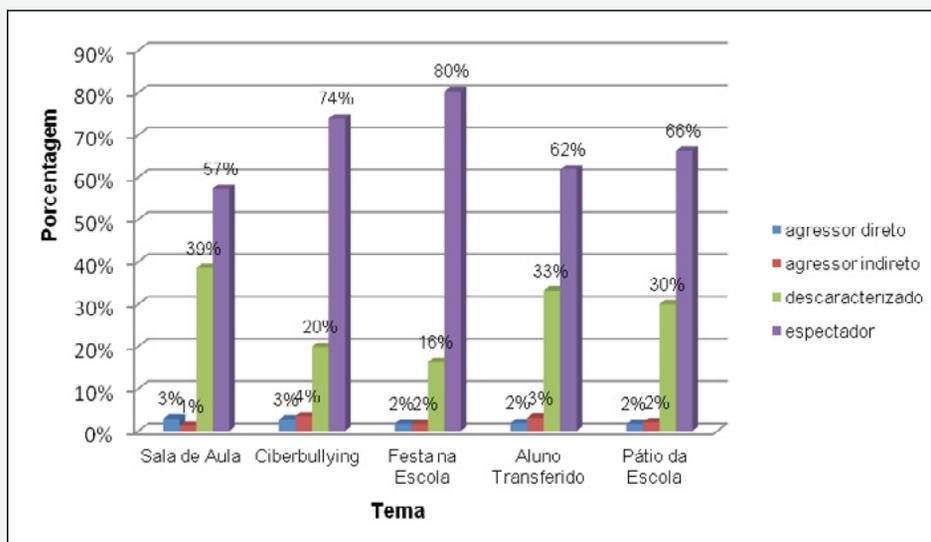


Em relação à questão de identificação dos agressores, o agressor direto, que estabelece essa prática por meio de ações físicas, verbais, gestuais, etc., as maio-

res frequências encontrados foram no *cyberbullying* e sala de aula, com frequência de 3%, veja Figura 2. O agressor indireto, que pratica as agressões por meio de ações que promovem o isolamento social e exclusão intencional, ocorreram com maior frequência em aluno transferido e *cyberbullying*, com 3% e 4% respectivamente. Essa questão ainda identifica a ocorrência de espectadores, aquele que presencia a prática de *bullying*, porém não sofre, não pratica e também não conta para ninguém, e apresentou maior frequência em festa na escola.

A terceira questão buscava identificar a ocorrência do *bullying*, ou seja, se os alunos já tinham passado por situações semelhantes às histórias apresentadas. A primeira alternativa buscava os alunos que já tinham sido vítimas do *bullying* durante algum período escolar. Assim, a partir da Figura 3, as maiores frequências ocorreram em vítimas na sala de aula e em alunos transferidos, com 36% e 16% respectivamente. Os agressores também foram mais presentes na sala de aula e alunos transferidos, com a frequência de 9% e 8%, respectivamente.

Figura 2 Identificando os agressores de *bullying*.



A Tabela 1 mostra a distribuição das frequências entre as categorias de papéis de vítima de *bullying* por gênero, observa-se, para todos os temas investigados, o mesmo padrão da distribuição de frequência para ambos o sexo. O mesmo pode ser observado para as questões referentes a identificação dos agressores, Tabela 2.

Tabela 1 Distribuição de frequência das vítimas de *bullying* por gênero.

Temas	Sala de aula		<i>Ciberbullying</i>		Festa na escola		Aluno transferido		Pátio da escola	
	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.
Vítima	6%	9%	3%	4%	7%	8%	10%	8%	5%	6%
Vítima-agressora direta	9%	9%	4%	8%	11%	17%	15%	19%	11%	16%
Vítima-agressora indireta	1%	1%	7%	9%	2%	6%	2%	4%	1%	7%
Descaracterizado	84%	80%	87%	80%	79%	69%	73%	70%	83%	71%

Tabela 2 Distribuição de Frequência dos agressores de *bullying* por gênero.

Temas	Sala de aula		<i>Ciberbullying</i>		Festa na escola		Aluno transferido		Pátio da escola	
	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.
Agressor direto	1%	5%	1%	4%	1%	3%	1%	3%	0%	3%
Agressor indireto	1%	2%	3%	4%	1%	2%	1%	5%	1%	3%
Descaracterizado	42%	35%	19%	21%	13%	20%	34%	33%	31%	29%
Espectador	56%	58%	77%	71%	85%	75%	64%	60%	68%	65%

Em um segundo momento do questionário, buscou-se identificar os lugares que os alunos se sentiam menos seguros, as maiores frequências encontradas foram em frente à escola, caminho de ida e volta para a escola, banheiro, corredor, pátio, com 49%, 40%, 40%, 38%, 33% respectivamente, veja Figura 4.

Nota-se ainda, na Figura 4, que os lugares em que os alunos se sentem mais inseguros são os locais onde na maioria das vezes não há presença de responsáveis, como professores, inspetores ou mediadores. Além disso, ressalta-se uma alta frequência de insegurança na sala de aula que é um local que possui a presença de um responsável.

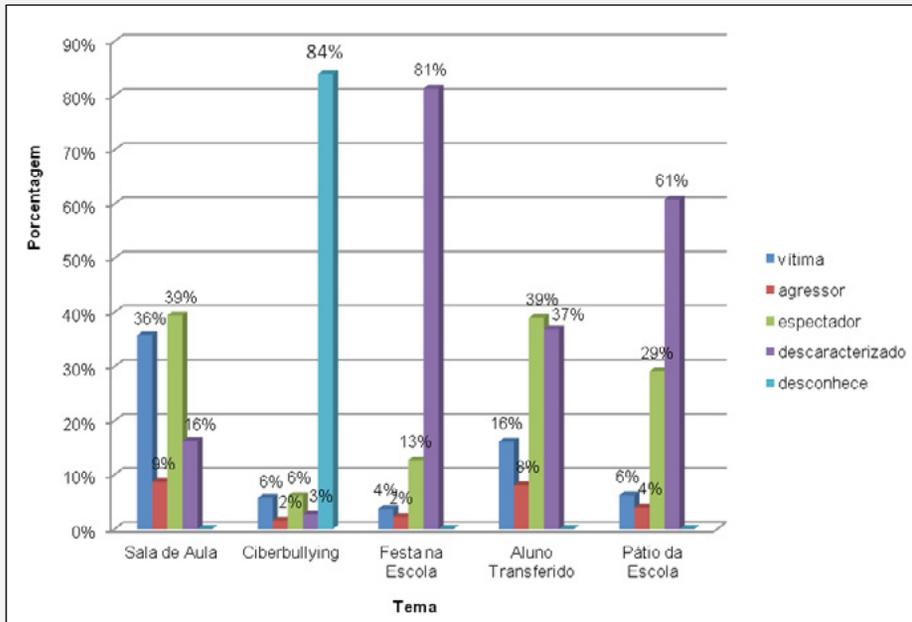
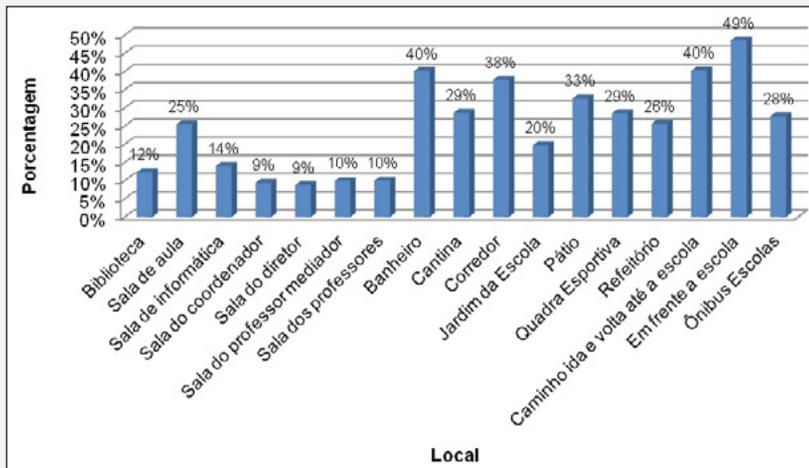
Figura 3 Averiguações da ocorrência de *bullying*.

Figura 4 Zona de Insegurança.



CONCLUSÃO

Com base nos resultados obtidos há evidências da ocorrência de *bullying* em nas escolas analisadas. Além disso, é possível observar que para os ambientes de maior insegurança, somente a sala de aula possui supervisão efetiva de um profissional responsável, enquanto que os demais apontam serem ambientes facili-

tadores para enfrentamentos e agressões entre os alunos. Diante dos resultados encontrados se faz necessário políticas de prevenção ao *bullying* nas escolas estaduais no município de Jaboticabal/SP.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA – ABRAPIA. (2008). Programa de redução de comportamento agressivo em estudantes. Recuperado 12 ago. 2008. Disponível em: <<http://www.bullying.com.br>>.

ANTUNES, D. C. *Bullying*: razão instrumental e preconceito. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

BANDEIRA, C. M.; HUTZ, C. S. *Bullying*: Prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP, v. 16, n. 1, jan./jun. 2012, p. 35-44.

BERGER, K. S. Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27., p. 90-126, 2007.

FANTE, C. *Fenômeno Bullying*: como prevenir a violência nas escolas e educar para paz. Campinas: Versus Editora, 2005.

LOPES NETO, A. A.; SAAVEDRA, L. H. *Diga não ao bullying* – Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Passo Fundo: Battistel, 2008.

LOPES, A. A. N. Programa de reducción del comportamiento agresivo entre estudiantes. In: SILVA, C. B. & LISBOA, C. M. (Eds.). *Violência escolar*. Santiago de Chile: Universitária, 2005, 297-335 p.

OLWEUS BULLYING PREVENTION PROGRAM. Disponível em: <<http://www.olweus.org>>. Acesso em: 4 abr. 2010.

OLWEUS, D. Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 1997, XII, 4, p. 495-511.

OLIVEIRA A. S.; ANTONIO P. S. Sentimentos do adolescente relacionados ao fenômeno *bullying*: possibilidades para a assistência de enfermagem nesse contexto. *Rev. Eletr. Enf.* 2006, v. 8, n. 1, p. 30-41.

PALACIOS, M.; REGO, S. *Bullying*: mais uma epidemia invisível? *Rev. bras. educ. med.* [online]. 2006, v. 30, n. 1, p. 3-5.

SMITH, P. K. et al. Definitions of Bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, jul./aug. 2002, v. 73, n. 4, p. 1119-1133.

ANEXO – QUESTIONÁRIO CONTEXTUALIZADO APLICADO

1 – (TEMA-SALA DE AULA) “Durante as aulas, sempre que os professores fazem um pergunta para o aluno José, e ele erra a resposta, alguns alunos tiram sarro de seu colega dizendo que ele é “burro” e que não consegue fazer nada certo”.

Situação 1.1 – Na situação de José, qual seria a melhor opção? (para definir a vítima)

- a) Abaixar a cabeça e deixar os alunos tirarem sarro. (vítima)
- b) Xingar os alunos diretamente. (violência vítima-agressora direta)
- c) Falar mal dos outros alunos por trás. (vítima-agressora indireta)
- d) Contar para os professores para eles tomarem alguma providência. (descaracterizado)

Situação 1.2 – Se você estivesse nessa aula, você... (para definir o agressor)

- a) Faria igual, tirando sarro de José. (agressor direto)
- b) Incentivaria os amigos a tirarem sarro. (agressor indireto)
- c) Tentaria ajudar José. (descaracterizado)
- d) Não participaria, e também não defenderia José. (espectador)

Situação 1.3 – Alguma vez em todo seu período escolar, você já passou, fez ou presenciou uma situação como essa?

- a) Sim, já passei. (vítima)
- b) Sim, já fiz. (agressor)
- c) Sim, já presenciei. (espectador)
- d) Não, nunca passei, fiz ou presenciei essa situação. (descaracterizado)

2 – (TEMA – *CYBERBULLYING*) “Anonimamente, criou-se um perfil em uma rede social (*Facebook, Orkut, Twitter*) da aluna Maria, onde foram postados fotos, vídeos, brincadeiras e frases com difamações”.

Situação 2.1 – Na situação de Maria, o que você faria? (para definir a vítima)

- a) Sofreria calada(o). (vítima)
- b) Revidaria no perfil anônimo. (violência vítima-agressora direta)
- c) Criticaria no meu perfil essa atitude. (vítima-agressora indireta)
- d) Denunciaria o perfil. (descaracterizado)

Situação 2.2 – Imaginando o perfil foi feito por um grupo de alunos, você... (para definir o agressor)

- a) Visitaria o perfil e acrescentaria novos comentários difamatórios. (agressor direto)
- b) Divulgaria na escola o perfil. (agressor indireto)
- c) Denunciaria a criação do perfil. (descaracterizado)
- d) Visitaria o perfil sem acrescentar comentários. (espectador)

Situação 2.3 – De acordo com as afirmações abaixo, responda:

- a) Já fizeram um perfil falso sobre mim. (vítima)
- b) Já fiz comentários difamatórios em um perfil falso de um aluno. (agressor)
- c) Já visitei um perfil falso de um aluno da escola. (espectador)
- d) Já denunciei um perfil falso de um aluno da escola. (descaracterizado)

3 – (TEMA – FESTA NA ESCOLA) “Haverá uma festa na escola para comemorar o Dia das Crianças. O grupo do aluno João, como sempre, resolveu aproveitar mais uma oportunidade para “pegar no pé” do aluno António. Foi combinado que o grupo não permitiria que António comesse nada: toda vez que pegasse algo para comer, um deles derrubaria o alimento de António”.

Situação 3.1 – Você ouviu o grupo de João combinando esse ato. O que você faria? (caracterizar o agressor)

- a) Ajudaria o grupo de João a derrubar os alimentos. (agressor direto)
- b) Incentivaria o grupo de João a derrubar os alimentos. (agressor indireto)
- c) Falaria com o grupo para deixar perseguir o António. (descaracterizado)
- d) Assistiria as ações do grupo. (espectador)

Situação 3.2 – Se você fosse o António. Qual seria sua reação? (caracterizar a vítima)

- a) Deixaria de comer. (vítima)
- b) Tentaria derrubar a comida deles. (violência vítima-agressora direta)
- c) Convenceria outros alunos a derrubar a comida do grupo de João. (vítima-agressora indireta)
- d) Contaria para o professor. (descaracterizado)

Situação 3.3 – Alguma vez você já participou de uma festa onde isso aconteceu? (passado)

- a) Sim, já ficaram “pegando no meu pé” em uma festa. (vítima)
- b) Sim, já “peguei no pé” de um aluno da escola em uma festa. (agressor)
- c) Sim, já vi esse tipo de situação acontecer em uma festa. (espectador)
- d) Não, nunca vi esse tipo de situação em uma festa. (descaracterizado)

4 – (TEMA – ALUNO TRANSFERIDO) “Ana é uma aluna nova na escola que veio transferida de outra cidade. Ela fez poucos colegas na classe. Seus colegas de sala já colocaram alguns apelidos e sempre a imitam ironizando o seu jeito de falar”.

Situação 4.1 – No lugar de Ana, qual seria a sua atitude?

- a) Mesmo magoada, ficaria quieta. (vítima)
- b) Defenderia-me, discutindo com os alunos. (violência vítima-agressora direta)
- c) Falaria mal desses alunos para uma colega. (vítima-agressora indireta)
- d) Tentaria mostrar para os colegas que é uma pessoa legal. (descaracterizada)

Situação 4.2 – O que faria se Ana estivesse em sua sala?

- a) Imitaria o jeito dela. (agressor direto)
- b) Daria ideia de novos apelidos pra ela, mas a chamaria pelo nome. (agressor-indireto)
- c) Poderia ser um dos colegas da Ana. (descaracterizado)
- d) Só riria das brincadeiras dos meus colegas, mas sem me envolver. (espectador)

Situação 4.3 – Você já presenciou alguma situação parecida com a de Ana?

- a) Sim, já aconteceu algo parecido comigo. (vítima)
- b) Sim, já brinquei com uma situação parecida com a de Ana. (agressor)
- c) Sim, já tive na minha sala uma situação parecida, mas não me envolvi. (espectador)
- d) Não, nunca vi uma situação como a de Ana. (descaracterizado)

5 – (TEMA – PÁTIO) “Joaquim é um aluno considerado muito inteligente, “CDF/ Nerd”, pelos outros colegas de classe e, por isso, “tiram sarro” dele. Durante o intervalo, Joaquim sofre diversas brincadeiras de mau gosto como: roubam suas coisas e empurram-no de um lado para o outro”.

Situação 5.1 – No lugar de Joaquim, o que você faria?

- a) Não reagiria às brincadeiras e agressões dos alunos. (vítima)
- b) Brigaria quando comesçassem a empurrar ou roubar as coisas. (violência vítima-agressora direta)
- c) Chamaria alguns amigos para tentar fazer igual com os outros alunos. (vítima-agressora indireta)
- d) Falaria para o inspetor tomar alguma atitude durante o intervalo. (descaracterizada)

Situação 5.2 – O que faria se estivesse no intervalo quando isso acontecesse?

- a) Entraria nas brincadeiras e pegaria coisas dele. (agressor direto)
- b) Chamaria mais amigos para empurrá-lo e ficaria rindo. (agressor-indireto)
- c) Tentaria terminar com essa brincadeira. (descaracterizado)
- d) Assistiria de longe as brincadeiras. (espectador)

Situação 5.3 – Você já presenciou alguma situação parecida como a de Joaquim?

- a) Sim, já aconteceu comigo. (vítima)
- b) Sim, já brinquei com alguém parecido com Joaquim. (agressor)
- c) Sim, já fiquei assistindo esse tipo de brincadeiras. (espectador)
- d) Não, nunca vi ou passei por essa situação. (descaracterizado)

6 – (TEMA – LOCAIS DE INSEGURANÇA) “Você se sente excluído por alguns colegas da escola que, frequentemente, fazem brincadeiras de mau gosto direta e indiretamente com você? Diante dessa situação, responda onde você se sente seguro ou inseguro nos locais abaixo”.

- a) Banheiro.
- b) Biblioteca.
- c) Caminho de ida e volta até a escola.
- d) Cantina.

- e) Corredor.
- f) Em frente à escola.
- g) Jardim da escola.
- h) Pátio.
- i) Quadra esportiva.
- j) Sala de aula.
- k) Sala do coordenador.
- l) Sala do diretor.
- m) Sala do professor mediador.
- n) Sala dos professores.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

3

MANIFESTAÇÕES AGRESSIVAS INFANTIS NA ESCOLA E A CONTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES LÚDICAS NA MELHORIA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Andrea Cristiane Silva Wiezzel
Deise Caroline Rodrigues da Silva
Luciano Aparecido Vicente

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Pres. Prudente

Resumo: Apresenta-se, neste artigo, o trabalho em extensão e pesquisa realizado no projeto *Contribuições às relações interpessoais e à dinâmica de sala de aula*, do Programa Núcleo de Ensino da Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp. O projeto é desenvolvido por graduandos do curso de Pedagogia, com orientação de docentes do Departamento de Educação. O objetivo geral consiste em investigar as relações interpessoais em sala de aula – sobretudo aquelas marcadas pela agressividade – e realizar intervenção, visando contribuir a uma melhoria em tais relações. O projeto é desenvolvido em uma escola municipal de educação infantil e ensino fundamental de Presidente Prudente, onde os estagiários realizam atividades lúdicas individuais com as crianças selecionadas. Como instrumentos de coleta de dados, além de observações das crianças, são utilizados encontros lúdicos e entrevistas com os respectivos pais e professores. Com base nos dados obtidos, procura-se identificar os conflitos emocionais que influenciaram na origem da agressividade, trabalhando-os por meio da atividade lúdica e orientação aos professores. Ao longo do desenvolvimento do projeto, pais e professores têm observado evolução nas crianças, que além de estarem se empenhando mais nas atividades de sala de aula, estão demonstrando minimização nos quadros de agressividade.

Palavras-chave: Interações afetivas; agressividade; atividade lúdica; crianças.

BREVE HISTÓRICO

Contribuições às relações interpessoais e à dinâmica de sala de aula é um projeto pertencente ao Programa Núcleo de Ensino da FCT/Unesp em Presidente Prudente, desde o ano de 2009. É desenvolvido por docentes e alunos da referida unidade junto a uma escola municipal da cidade de Presidente Prudente/SP.

Diante do desafio em se lidar com crianças que, em sala de aula, têm dificuldades em se relacionarem com os colegas e com o próprio professor, apresen-

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

tando características ligadas à agressividade, o projeto tem como objetivos investigar as possíveis origens desta agressividade e trabalhá-la por meio de atividades lúdicas com as crianças e atividades de formação em serviço aos professores.

INTRODUÇÃO

Teorias psicanalistas que abordam a formação e influência das relações interpessoais junto ao desenvolvimento emocional da criança no ambiente familiar e na escola, constituem fundamentação teórica para o trabalho realizado no projeto. Um dos principais autores estudados é o psicanalista infantil D. W. Winnicott, estudioso das relações estabelecidas no ambiente familiar – em especial nos primeiros anos de vida – dando enfoque especial às interações ocorridas entre a mãe e o bebê. Outro autor é J. Bowlby que, na mesma perspectiva, apresenta estudos a respeito da formação de laços afetivos e os processos intrínsecos às relações interpessoais.

Segundo esses autores ao nascer é fundamental que a criança encontre um ambiente seguro, onde possa se desenvolver, recebendo proteção, afeto e tolerância de seus cuidadores. Isso contribuirá para que sua personalidade se construa sem maiores conflitos, de forma saudável e segura. É importante que as necessidades físicas da criança sejam atendidas, porém, não se pode desprezar o cuidado afetivo, ou seja, a criança necessita se sentir querida, acolhida e amada pelos que estão ao seu redor, em especial pela figura com que tem mais contato, a mãe ou quem se responsabilize por ela. De acordo com Winnicott (1982) é na relação entre mãe e bebê que existe a maior carga de afeto e conforto, os quais propiciarão um apego seguro para a criança, formando uma base ao desenvolvimento emocional saudável.

Entretanto, ainda que as crianças venham a adquirir a base para um desenvolvimento emocional e personalidade saudáveis, é possível que conflitos emocionais gerem atos agressivos. Segundo Winnicott (2005) a agressividade faz parte da constituição do ser humano, tendo função de nos proteger de possíveis ameaças, sejam físicas ou emocionais. Bowlby (2006) aponta que, em um ambiente seguro com pais mais atentos às necessidades da criança, as chances de regulação desses conflitos são maiores e os atos agressivos diminuem.

Desde muito pequena, a criança vivencia sentimentos de amor e ódio de forma muito intensa, conforme afirma Winnicott (2005). É natural que seus impul-

sos mais primitivos sejam direcionados aos que estão mais próximos dela, por isso é necessário aprender a controlá-los, de modo que se alcance um desenvolvimento emocional saudável.

O conflito de ambivalência, que diz respeito à aceitação do sentimento de amor e ódio pelo mesmo indivíduo, precisa ser regulado com a ajuda do ambiente. Bowlby (2006) aponta a necessidade de se respeitar e compreender as necessidades da criança para que esse conflito não desencadeie condutas agressivas. Tais condutas, em sua maioria, são pedidos de ajuda por parte da criança, por não saber como frear seus impulsos e lidar com seus sentimentos confusos.

Outro fator que pode gerar a agressividade é a frustração. Bowlby (2006) alerta que a repetição de momentos de perda gera sentimentos de rejeição, abandono e desamor e que a intensificação do conflito de ambivalência pode gerar atitudes agressivas e antissociais como forma de proteção contra mais e maiores perdas.

Como vemos, comportamentos agressivos podem ser gerados por fatores diversos. Por conta disso, no trabalho realizado no projeto, buscamos, através dos dados levantados nas entrevistas e atividades lúdicas, levantar hipóteses acerca de possíveis conflitos emocionais que possam estar influenciando na agressividade e trabalhar, por meio do lúdico e orientação aos professores, na busca pela minimização das condutas agressivas.

Relataremos os casos de duas crianças atendidas no projeto, que foram indicadas por apresentarem condutas agressivas em sala de aula, para que o leitor tenha uma visão de como ocorreram as atividades lúdicas com as crianças e seus resultados. Posteriormente, será detalhado o trabalho realizado com os professores.

OBJETIVOS

O projeto possui, como objetivo geral, investigar os processos interacionais em sala de aula e buscar sua melhoria, tendo como foco a relação entre os alunos e professores, especialmente aquelas marcadas por condutas agressivas. Para tanto, tem como objetivos específicos:

1. identificar possíveis problemas de relacionamento envolvendo alunos em salas de aula de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental;
2. identificar a natureza desses problemas;

3. promover ações de intervenção junto às crianças que apresentem condutas tidas como agressivas no interior da sala de aula e realizar um trabalho com os seus professores;
4. proporcionar aproximação dos alunos do curso de Pedagogia com o contexto escolar, por meio da relação teoria-prática;
5. contribuir para que os cursos de formação de professores, escola e a comunidade deem o devido valor aos aspectos terapêuticos do brincar, de forma que possam abrir espaços à realização deste nos diversos contextos.

DESENVOLVIMENTO

Metodologia

O projeto desenvolve-se em etapas diferentes e simultâneas. Quinzenalmente o grupo de estagiários, alunos do curso de graduação em Pedagogia, se reúne para o estudo e discussão de textos dos autores que fundamentam o projeto e alguns outros trabalhos que também tratem de estudos psicanalíticos sobre o desenvolvimento socioafetivo infantil e relações interpessoais no ambiente escolar. Os textos são selecionados pelos docentes orientadores e previamente à reunião são lidos pelos integrantes do projeto.

Além do momento de estudo e discussão em grupo, os estagiários recebem orientações para realização das entrevistas com os professores e pais e/ou responsáveis das crianças participantes do projeto. Individualmente, também, são realizadas orientações para subsidiar o trabalho junto às crianças nas atividades lúdicas na brinquedoteca.

As crianças participantes são indicadas pela coordenação e professores da unidade escolar onde o projeto se efetiva. Para a indicação de crianças consideradas agressivas são levadas em conta as suas atitudes em sala de aula, como por exemplo, se vão contra as regras estabelecidas, desobedecendo ordens dos professores, se elas se mostram frustradas quando contrariadas, se possuem dificuldades em se relacionar com os colegas, agredindo-os física ou verbalmente, se ameaça as pessoas, se mente para obter ganhos, se rouba.

Após serem indicadas, as crianças são direcionadas aos estagiários, que passam uma semana realizando observações em sala de aula, para se ter uma melhor compreensão do relacionamento das crianças no ambiente escolar. Esse

período de observação também serve para que as crianças se familiarizem com o estagiário, facilitando o momento posterior de encontros lúdicos individuais na brinquedoteca.

Cumprido o período de observação, o estagiário convida a criança para brincar na brinquedoteca e, se esta aceitar, iniciam-se as intervenções individuais. Na brinquedoteca, o estagiário e a criança permanecem por cerca de cinquenta minutos, realizando atividades lúdicas de interesse e escolha da criança. Tais encontros somente não ocorrem nos meses de julho e dezembro. Em princípio o estagiário deve apenas observar as brincadeiras, mas, a convite da criança, pode participar da mesma, contudo, sem direcioná-las.

O método lúdico foi escolhido porque, por meio da brincadeira, a criança é capaz de expressar suas angústias, medos e conflitos, uma vez que ela não tem a mesma capacidade que um adulto de falar acerca de seus sentimentos e conflitos. Neste sentido a brincadeira se torna fundamental para compreendermos o que se passa no “mundo” da criança. Segundo Aberastury:

Ao brincar, a criança desloca para o exterior seus medos, angústias e problemas internos, dominando-os por meio da ação. Repete no brinquedo todas as situações excessivas para seu ego fraco e isto lhe permite, devido ao domínio sobre os objetos externos a seu alcance, tornar ativo aquilo que sofreu passivamente, modificar um final que lhe foi penoso, tolerar papéis e situações que seriam proibidas na vida real tanto interna como externamente e também repetir à vontade situações prazerosas. (ABERASTURY, 1992, p. 15)

Os encontros lúdicos individuais são registrados pelos estagiários, semanalmente, em um site desenvolvido para o projeto. Ao longo do período o orientador, tendo acompanhado cada caso a partir dos registros efetuados no site em colaboração com uma profissional de psicologia, busca cruzar, juntamente com os estagiários, os dados obtidos nos encontros lúdicos com os das entrevistas realizadas com pais e professores, no sentido de se identificar os conflitos emocionais que podem estar interferindo na manifestação da agressividade em sala de aula.

Posteriormente, de posse dos resultados, ocorre um trabalho de orientação com os professores, de forma que estes possam manter com a criança um padrão de interação no qual ela se sinta acolhida, protegida, segura. Para o desenvolvi-

mento desse trabalho com os professores, a cada bimestre, são organizados encontros pela coordenação para que assuntos gerais sobre o projeto sejam resolvidos, tais como, questões que envolvem horários, agendamento de entrevistas, utilização da brinquedoteca, reunião com os pais, condutas dos professores, estagiários etc e, após esse momento inicial, segue-se uma programação específica, que visa contribuir e instrumentalizar os professores a refletirem sobre a agressividade, a criança agressiva e a atuação da escola quanto à temática.

Com relação à intervenção com as crianças, a intenção é a de que as atividades lúdicas, que por si mesmas possuem efeitos terapêuticos, juntamente com adequações nas interações estabelecidas entre as crianças agressivas e os professores – no sentido de que os últimos atendam aos apelos das primeiras quanto ao auxílio no controle de seus impulsos destrutivos – possam funcionar como atenuantes dos conflitos emocionais que estejam influenciando na conduta agressiva em sala de aula.

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da FCT/Unesp de Presidente Prudente/SP e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. No desenvolvimento de todo o trabalho há, além do acompanhamento realizado pelo coordenador do projeto, a atuação, em colaboração, de uma profissional da área de Psicologia, que supervisiona os encontros ocorridos entre os estagiários e as crianças quinzenalmente, auxiliando na avaliação e acompanhamento do desenvolvimento de cada caso.

RESULTADOS

Sobre os encontros lúdicos com as crianças

Apresentaremos brevemente os casos de duas crianças com condutas agressivas em sala de aula que participaram do projeto no ano de 2011, em uma escola municipal de Presidente Prudente/SP. Atribuímos o nome fictício *Jonas* para o primeiro caso apresentado e o nome fictício *Eduardo* para a segunda criança.

Jonas, de quatro anos, aluno do Pré I em período integral, foi indicado pela professora e equipe pedagógica da escola, pois, estava sempre envolvido em brigas, praticava agressões verbais e físicas, não cumpria as regras estabelecidas pela professora, não aceitava contrariedades, era intolerante diante dos desafios, “agitado”, tinha um “humor instável”, era ousado e fazia ameaças.

Durante alguns dias observando Jonas em sala de aula foi possível perceber que, quando a professora verbalizava alguma ordem, ele a ignorava, fingindo que ninguém estava falando com ele. Gostava de chamar a atenção de todos, fazia coisas que não convinham com o momento em sala de aula, como, por exemplo, enquanto a professora estava com os alunos em uma grande roda, Jonas permanecia andando pela sala de aula. Foi possível observar, também, que em suas brincadeiras com as outras crianças, Jonas queria manipular as regras e ficava impaciente diante da não aceitação dos seus colegas de sala, chegando até a ameaçá-los de morte. Em uma das brincadeiras ocorreu de uma colega pegar uma cadeira e colocá-la próximo à mesa da professora, sentando-se. Ele a empurrou, pois, queria ficar em seu lugar. Em outra situação, montou um prédio com blocos de madeira, fez uma pequena arma e lançou-a sobre o edifício.

A mãe de Jonas, durante a entrevista, informou que o garoto é “teimoso”, birrento e “chantagista” e que, diante disso, “acaba cedendo” e fazendo “a vontade dele”. Afirmou, ainda, que “não está dando conta” do garoto e que, caso ele não “melhore”, já pensou até em “abandoná-lo, entregar à avó ou para quem quiser”. A mãe está desesperada com a situação e, por medo, não denuncia os atos agressivos praticados pelo marido em casa.

Após as observações em sala de aula Jonas foi convidado, pela estagiária, a ir à brinquedoteca. Ele se encantou com a quantidade de brinquedos que lá havia. Na maioria das vezes brincava com animais, fazendo cercados e colocando no centro sempre um animal maior que os outros, envolvendo-os em lutas. Jonas, também, gostava muito de brincar com os bonecos de super-herói.

Além dos animais, Jonas tinha um grande interesse em brincar com peças de montar, entretanto, ficava impaciente diante das dificuldades, chegando até a forçar o encaixe de peças em lugares indevidos. Algumas vezes dizia não conseguir montar o que queria e abandonava a brincadeira. A mãe disse que, se ele estivesse soltando pipa e esta não subisse, num acesso de raiva, Jonas a rasgava inteira.

Com o decorrer dos encontros lúdicos constatamos alguma superação quanto às dificuldades apontadas. Jonas foi convidado e orientado a tentar montar o quebra-cabeça “com calma”, pois, dessa forma, iria alcançar êxito na atividade. De início o estagiário montou o quebra-cabeça, mostrando e fornecendo instruções a Jonas. Posteriormente, o garoto se dispôs, então, a tentar montar o quebra-cabeça. No decorrer da atividade se sentiu “realizado” ao montar aquilo que antes lhe

parecia impossível. Jonas parecia precisar de um incentivo, de ter alguém que lhe oferecesse atenção e o encorajasse diante de suas dificuldades, enfim, que confiasse na capacidade dele.

O fato de Jonas poder brincar possibilitou a ele expressar e elaborar os seus sentimentos, angústias e conflitos por meio dos brinquedos, minimizando seu sofrimento, sua angústia, sua ansiedade, seus conflitos e dificuldades de reagir diante da frustração.

Diante da possibilidade de expressão e elaboração de conflitos por meio do brincar, não é mais necessário a Jonas expressá-los em forma de ataque aos colegas de sala ou à professora. Dessa forma, no decorrer do trabalho, Jonas apresentou avanços significativos, já que houve uma diminuição na frequência de ataques verbais e físicos a seus colegas e professora. Jonas, conforme a professora retornava à sala de aula, após os encontros lúdicos, mais tranquilo e mais concentrado nas atividades.

Ainda que tenha sido observada uma melhora, por duas vezes a professora relatou ter observado uma “regressão” em Jonas. Como é comum que as crianças tenham recaídas durante o processo – as quais pudemos perceber em Jonas – apenas continuamos o trabalho e as conquistas anteriores foram resgatadas. Porém, neste caso em particular, a professora ressaltou ocorrências importantes que podem ter influenciado nas recaídas. A primeira recaída ocorreu logo após um anúncio de separação dos pais e, a segunda, aconteceu imediatamente após as férias escolares, no mês de julho, em que Jonas teve os encontros lúdicos interrompidos. Essas informações nos levaram a refletir acerca da importância da estabilidade emocional das famílias das crianças que participam do projeto bem como uma possível necessidade de que as atividades lúdicas sejam mantidas durante as férias escolares, pelo menos para os casos mais acentuados de agressividade, após criteriosa análise.

Além disso, temos que levar em conta o trabalho realizado pela professora. Ciente da dificuldade do aluno diante de situações desconcertantes passou a olhá-lo com mais atenção e se dirigir a ele no sentido de instrumentalizá-lo, dar orientações em como resolver os seus impasses. Durante o processo ela se mostrou mais tolerante e disposta a acolhê-lo em seus momentos de dificuldades. Chegou um momento em que o aluno, durante a brincadeira, afirmou querer retornar à sala de aula, porque a professora dele era “legal”.

O segundo caso a ser apresentado é o de Eduardo, de cinco anos e aluno do Pré II, também em período integral. Entrou no projeto no ano de 2010.

As duas crianças apresentam muitos aspectos em comum, como o fato de, durante as primeiras observações em sala de aula, apresentarem condutas inadequadas, serem inquietas, ignorarem ordens dadas pelas professoras, se mostrando impacientes nos momentos de brincadeiras coletivas.

Eduardo também buscava dominar as brincadeiras em grupos, mas, utilizando-se de outro artifício: tomava posse dos brinquedos de modo que os outros não podiam brincar. As agressões contra os colegas também ocorriam, tendo momentos em que chegou a agredir um colega com murros, empurrões e chutes, apresentando conduta agressiva tal como Jonas.

Conforme a professora Eduardo é, ainda, inquieto, “agitado”, “bate nas outras crianças por qualquer motivo”, fala pouco e disputa as amizades. Diante de tais características torna-se uma criança “difícil de se relacionar”, além de ser desobediente, teimoso e resistir às regras. A relação da professora com ele é marcada por sentimentos ambivalentes.

A mãe declarou que, da mesma forma que a professora, vê Eduardo como uma criança inquieta, nervosa, teimosa, que “dá trabalho na escola”. A educação do garoto em casa ocorre mediante autoritarismo (pai), que fala em tom alto de voz, dá ordens e, por outro lado, a falta de limites por parte da mãe. Tem dois irmãos menores e os pais “não confiam” em deixá-lo sozinho com os irmãos.

Nas primeiras visitas à brinquedoteca, Eduardo também se encantou com a quantidade de brinquedos no espaço. O interesse por peças de montar, o modo impaciente de brincar com as mesmas, forçando-as a se encaixarem e frustração por não conseguir realizar uma atividade, também apareceu no caso do garoto. Eduardo permaneceu, por vários encontros lúdicos, na construção de torres e no encaixe de peças de madeira e outros materiais. Em um encontro posterior, passou muito tempo tentando encaixar três peças e, quando conseguiu, ficou emocionado.

No decorrer dos atendimentos, ocorreram mudanças importantes na vida de Eduardo, como o nascimento de mais um irmão, o que alterou suas brincadeiras, dando indícios de que os conflitos estavam seguindo em outra direção. Por exemplo, em um dos atendimentos, Eduardo pegou um carrinho com um boneco dentro e saiu pela sala correndo e esbarrando-o em tudo o que encontrava pela frente.

Em outro momento, chacoalhou o boneco dentro do berço até que o mesmo voasse pela sala da brinquedoteca.

Outro ponto importante e observado no caso de Eduardo é a questão levantada por Winnicott (2005) sobre os atos de agressividade constituírem um pedido de socorro para que alguém imponha limites à criança, ajudando-a a controlar seus impulsos. Em uma ocasião, ele atirou lápis e giz de cera por toda a sala, jogou brinquedos no chão e gritou, dando ordens à estagiária, num acesso de raiva. Por fim, acalmou-se diante do fato de não ter recebido nenhuma reação raivosa ou agressiva da estagiária, por fim perguntou a ela se não estava brava.

Outros momentos nos quais ficaram claros os pedidos de limites foram quando Eduardo começou a se recusar a voltar para a sala de aula após os encontros lúdicos e corria pela brinquedoteca esperando ser perseguido. Foram utilizadas técnicas de persuasão, porém, em vão. Foi preciso pegá-lo ao colo e levá-lo para a sala de aula, depois disso ele começou a concordar em sair da brinquedoteca, no horário estipulado, sozinho.

Ao final do ano de 2011 os encontros lúdicos com Eduardo se encerraram porque ele mudou de escola. Nos últimos encontros a estagiária explicou-lhe que no próximo ano não iriam mais se encontrar na brinquedoteca, porque ele não estaria mais naquela escola. Eduardo conversou sobre o assunto, fazendo perguntas tranquilamente. Ao final do atendimento, quando a estagiária foi levá-lo junto aos colegas na sala de aula, ele se despediu abraçando-a e disse: “*Vou sentir saudades... Xau*” e saiu correndo. Percebemos aqui que Eduardo já se sentia pronto para deixar que a estagiária fosse embora, não relutando como das outras vezes, ao sair da sala da brinquedoteca.

Com relação à participação de Eduardo no projeto, a professora afirmou que o garoto esta “mais obediente” em sala de aula, não “ataca” os colegas e, por vezes, até se esquia de “confusões”. Além disso, “melhorou o aprendizado” e está mais receptivo com os colegas, conversando mais com eles. Assim como Jonas, Eduardo teve a oportunidade de expressar e elaborar seus desejos, conflitos, sentimentos e angústias por meio do brincar e teve o apoio de alguém para escutá-lo e auxiliá-lo de forma firme e com afeto, de forma adequada ao que ele pedia em seus momentos de esperança.

Os encontros com Jonas deverão continuar no ano de 2012 e esperamos que, assim como com Eduardo, ele possa ser beneficiado, de modo a melhorar suas

relações com os colegas e professores, minimizando o quadro agressivo e, conseqüentemente, seu aprendizado na escola. Da mesma forma que a professora de Jonas, a professora de Eduardo participou das reuniões do projeto e, quanto mais se interessava pelo caso do menino, mais pode se aproximar dele.

Além dos dois garotos foram trabalhadas mais 13 crianças. O perfil delas é bastante próximo ao dos dois casos apresentados. Com relação às brincadeiras tinham preferência por animais, carros, quebra-cabeça, peças de montar, bonecos de super-herói, bonecas e bolas. Inicialmente as brincadeiras são mais agitadas, difusas, com bastante movimentação das crianças pela brinquedoteca. Progressivamente as crianças vão se concentrando mais nas brincadeiras, tendem a se sentarem e a permanecer mais tempo com o mesmo brinquedo. Nesta fase as brincadeiras são ainda mais repetitivas, evoluindo para níveis cada vez mais profundos de contato com aspectos internos em relação aos externos.

Sobre o trabalho realizado com os professores

O trabalho com os professores ocorreu durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (H.T.P.C.). As reuniões ocorriam bimestralmente, no horário das 18h às 20h30, na sala de reuniões da escola. A primeira parte da reunião estava reservada para resolver questões técnicas que envolvem o projeto e a segunda, a um ponto específico, conforme um planejamento realizado pelo coordenador do projeto.

Houve uma primeira reunião com os professores, antes do início do trabalho propriamente dito, para uma apresentação do projeto. Em tal apresentação foram expostos os objetivos, a metodologia, o referencial teórico, como seria a participação dos professores e coordenadores da escola e os resultados esperados no projeto. Após a reunião, os professores participantes assinaram o Temo de Consentimento Livre e Esclarecido e iniciou-se o projeto. Embora nem todos os professores tenham indicado crianças consideradas agressivas ao projeto, todos eles participam do trabalho realizado durante as H.T.P.C.s, juntamente com a coordenação e direção da escola.

Para o primeiro encontro, estava previsto uma apresentação geral sobre o tema agressividade, com o intuito de proporcionar aos profissionais da educação uma discussão sobre a origem da agressividade, suas formas de manifestação e os motivos pelos quais a agressividade ocorre na escola, tendo em vista o referencial teórico adotado para o projeto.

Elaboramos um material resumido e objetivo para ser distribuído aos professores. No início da reunião, uma das professoras, após indagar sobre como poderiam proceder com a criança considerada agressiva, realizou um longo desabafo em relação à sua convivência com essas crianças e o quanto isto a afetava em sua prática pedagógica. Enquanto falava fumava e gesticulava bastante, dizendo que tais alunos agiam de forma agressiva para provocá-la. A professora demonstrava muito cansaço, mas era perceptível que se interessava pelo tema e pelos alunos, de forma que permaneceu na reunião mesmo tendo esgotado o horário da H.T.P.C., assim como os demais professores.

Na sequência, todos os outros professores começaram a fazer o mesmo. A coordenadora do projeto, que conduzia a reunião, percebendo a necessidade que os professores estavam tendo de se expressarem, permitiu que todos aqueles que desejassem, expusessem suas experiências e desconforto com a situação. Tal momento foi importante para que se pudesse obter mais dados sobre como os professores concebem os alunos agressivos, os procedimentos que adotam diante das ocorrências, bem como seus sentimentos e implicações à prática pedagógica.

Ficou evidente, nessas exposições, que os professores que lidam com crianças consideradas agressivas, após tentarem várias técnicas e fracassarem, ficam com uma sensação de impotência, cansaço, raiva e, ao mesmo tempo, preocupação com os alunos, principalmente com o seu futuro. Tais resultados são corroborados em pesquisa desenvolvida por Castro (2008) em que, ao estudar sobre o sofrimento psíquico do professor na relação com crianças agressivas, chegou a resultados similares na mesma faixa etária de professores da escola envolvida no presente trabalho.

Além disso, a autora conclui que os professores, já em uma fase intermediária da profissão, isto é, nem iniciante e nem em época de aposentadoria, tendo por volta de 10 a 15 anos de trabalho, apesar das dificuldades que vivem na relação com esses alunos, ainda buscam soluções para este problema, tentam utilizar técnicas novas e se questionam com regularidade. Isto também se verificou entre os professores participantes do trabalho, pois, desde a primeira reunião, a principal indagação dos profissionais foi com relação às técnicas para lidar com a agressividade infantil.

Na segunda reunião houve uma discussão muito breve acerca da agressividade: conceituação, tipos, origem, porque ocorre na escola, os que os alunos buscam, dentre outros. Os professores participaram bastante com perguntas e de-

monstravam muito interesse. Dentre as questões surgiram algumas relacionadas às crianças consideradas muito tímidas na escola, um “extremo para o outro lado”, conforme um dos professores. Quando a coordenadora do projeto afirmou que a timidez e a agressividade tinham uma relação e, provavelmente, poderiam ter causas muito próximas, a discussão ficou bastante interessante.

Entre as questões ficava evidente, mais uma vez, a preocupação que os professores têm para com os alunos agressivos e os “tímidos” e o interesse que eles possuem em desenvolver formas de se relacionar com as crianças de forma a auxiliá-las em seu desenvolvimento emocional. Esse encontro foi relevante porque, no decorrer da exposição, os professores começaram a ver a agressividade como algo inerente ao ser humano, que faz parte de seu desenvolvimento e que, portanto, na faixa etária das crianças que eles trabalham, não há anormalidade, não há doença. O que há é uma criança precisando e pedindo apoio a quem ela acredita que se preocupe com ela.

Em todas as reuniões a coordenadora do trabalho sempre conversava com cada professor a respeito de sua criança, para saber como ela estava se relacionando em sala de aula. Inicialmente os professores afirmavam que, ao retornarem dos encontros lúdicos, as crianças se apresentavam mais calmas, tranquilas e mais dispostas a participarem das atividades desenvolvidas em sala de aula. Posteriormente, outras observações interessantes foram feitas pelos professores: uma criança que agredia pediu desculpas à outra espontaneamente numa situação em que a professora entrevistou de forma mais branda e instigou a criança que agrediu a refletir. Outro caso foi o da criança que disse à professora que ela não estava conseguindo “segurar a raiva”. A professora diz ter acolhido a criança e a ajudado a se acalmar. Por fim, a própria quantidade de brigas entre os alunos diminuiu consideravelmente, a ponto de os professores estarem satisfeitos com o projeto. Além disso, mencionaram que os alunos estavam mais atentos às aulas e mais dispostos a realizarem as atividades.

A partir da terceira reunião, a coordenadora do projeto começou a perceber uma diferença na forma como os professores se referiam às crianças agressivas. Já no encontro em que houve uma breve apresentação teórica sobre a agressividade, tanto a coordenadora como os estagiários perceberam que os professores saíram da reunião mais tranquilos. Progressivamente houve um novo posicionamento dos professores com relação a essas crianças, no sentido de não se sentirem perseguidos por estas, que estas agem de forma a provocá-los, dentre ou-

tros. Passaram a vê-las como vulneráveis, necessitando de atenção especial e que, também, têm coisas boas a oferecer. Uma professora disse que elogiou uma criança (agressiva) e esta lhe deu um abraço, coisa que nunca havia ocorrido.

Progressivamente os professores começaram a demonstrar mais acolhimento e tolerância com os alunos em sala de aula. Acreditamos que eles gostariam de ser mais acolhedores, porém, as suas concepções sobre a agressividade os impediam. Durante as reuniões, traziam muitas questões e ficava evidente que, ao invés de dotarem posturas que excluiriam os alunos, tentavam aproximá-los dos demais.

Ao longo do trabalho evita-se transmitir formas diretas e ideias acabadas sobre como as relações com os alunos “deveriam” ser, mas proporcionar reflexões a partir de referencial teórico, que os levem a concluir sobre formas como essas relações podem se dar. Neste contexto a primeira parte do trabalho com os professores que, incluiu uma discussão teórica sobre a agressividade, foi muito relevante, tendo em vista que, a partir das contribuições teóricas, os professores começaram a perceber os vieses que estavam determinando suas práticas e relações com essas crianças. Não houve necessidade de apontarmos aspectos nos quais os professores poderiam dar mais atenção, tendo em vista que, por meio das reuniões e dos esclarecimentos sobre as crianças agressivas, gradativamente, fomos observando possibilidades de reconstrução do vínculo entre professor-aluno. O trabalho dos professores, portanto, foi um reflexo de tal reconstrução que está em processo. Concentramos-nos em trabalhar os processos que envolvem a agressividade, as necessidades emocionais e desenvolvimento infantil, o papel da escola em auxiliar o desenvolvimento social das crianças. Em nenhum momento os dados sobre as crianças, informados pelos pais, foram expostos aos professores, pois, pretendíamos evitar associações, de senso comum, que apontam como causa da agressividade, a estrutura familiar. Ressaltávamos aos professores que estávamos naquele espaço para trabalharmos com as crianças agressivas que lá se encontravam e que debates sobre os “culpados” seriam infrutíferos.

Outro ponto positivo, observado no período, é que a brinquedoteca escolar passou a ser utilizada, com mais frequência, pelos professores. Inicialmente a utilização era esporádica e, ao final do primeiro ano do projeto, a coordenação e professores decidiram incluir horários destinados à brinquedoteca na grade de horários das turmas. Desta forma, pelo menos uma vez por semana, as crianças têm garantido um espaço à brincadeira, sejam elas dirigidas ou não.

CONCLUSÃO

Um dos objetivos do projeto é compreender a natureza dos conflitos que atingem as crianças e as levam a apresentarem condutas agressivas em sala de aula. Boa parte de tais conflitos são comuns às crianças em geral, tais como: ambivalência na relação com os pais, nascimento de irmãos, desejos pertencentes ao Complexo de Édipo, curiosidade sexual, dentre outros. Dentre os sentimentos que estes conflitos suscitam estão a raiva, a ansiedade, a angústia, a insegurança, o medo, a baixa autoestima, o que, em algumas crianças, manifestam-se ou são expressos por meio de condutas tidas como agressivas em sala de aula.

Porque essas manifestações ou expressões ocorrem justamente na sala de aula? Primeiro porque é o espaço em que as crianças permanecem a maior parte de seu tempo e, segundo, porque tais manifestações só aparecem quando a criança vê na figura do professor uma ajuda em potencial. Assim, em seus momentos de esperança de retorno a um desenvolvimento emocional saudável, busca forçar essa pessoa a cuidar dela, a ajudá-la no controle de seus impulsos, por meio de condutas que chamem à sua atenção, no caso, a agressividade. É um pedido para que alguém a coloque limites.

Com base nesse estudo, um segundo objetivo seria proporcionar às crianças um espaço que as ajudassem no processo de construção de relacionamentos interpessoais mais saudáveis e ricos, que pudessem contribuir para uma melhor dinâmica em sala de aula. Com o desenvolvimento de intervenções lúdicas, ficou evidente que o espaço da brinquedoteca se torna fundamental para a efetivação desse objetivo, tendo em conta que as crianças podem expressar a vontade seus sentimentos, conflitos, alegrias, desejos e frustrações e elaborá-los, por meio das propriedades terapêuticas que o brincar possui por si mesmo. Uma vez elaborados os conflitos e os sentimentos, a necessidade de a criança manifestar agressividade diminui significativamente e ela passa a ter mais qualidade nos seus relacionamentos.

De acordo com relatos dos professores e da coordenação pedagógica o projeto tem sido fundamental na escola, haja vista que se tem percebido avanços nas crianças atendidas no que diz respeito a mudanças de atitudes em sala de aula com os colegas. Além disso, benefícios no processo de aprendizagem também vêm sendo apontados, pois, as crianças têm conseguido se concentrarem mais nas aulas e, tendo uma melhoria nas suas relações interpessoais, o trabalho pe-

dagógico tem tido maior espaço e rendimento, pois o ambiente da sala de aula fica mais tranquilo.

Além de contribuir para um melhor relacionamento e avanço no rendimento escolar das crianças atendidas, o projeto tem ajudado os estagiários a, desde já, se prepararem para as situações com as quais poderão se deparar futuramente no exercício da prática pedagógica, de modo que possam se sensibilizar para com as necessidades de seus alunos e saibam como intervir de modo a facilitar seu trabalho e ajudar as crianças a melhorarem a qualidade de suas relações, bem como seu rendimento nos complexos processos de desenvolvimento interpessoal e de aprendizagem.

Por fim, gostaríamos de ressaltar a importância do brincar como elemento que interfere de forma marcante no desenvolvimento intelectual e afetivo, ocorrendo de forma individualizada ou coletiva, com fins pedagógicos ou não. Atualmente as crianças têm passado muito tempo em frente à televisão, jogando vídeo game ou no computador. Vale ressaltar que a cultura do brincar está sendo perdida e que as crianças não estão tendo a oportunidade de realizar atividade prazerosa, imprescindível ao desenvolvimento em diversos níveis e que deveria fazer parte de seu cotidiano.

AGRADECIMENTOS

Ao Núcleo de Ensino – Unesp/Prograd; a direção, professores, alunos e pais da escola envolvida no projeto, aos bolsistas do Núcleo de Ensino, BAAE e PIBIC, aos alunos voluntários e aos profissionais externos que colaboram no projeto.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. *A criança e seus jogos*. Tradução Marialzira Perestrello. Porto Alegre: Artmed, 1992.

BOWLBY, J. *Formação e rompimento dos laços afetivos*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

WINNICOTT, D. W. *A criança e seu mundo*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

WINNICOTT, D. W. *Privação e Delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

4

GRUPOS JUVENIS NA ESCOLA E NA CIDADE: PRÁTICAS SOCIOESPACIAIS E EDUCATIVAS

Nécio Turra Neto¹

Renata Sakurai

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Pres. Prudente

Resumo: Nossa intenção é compreender a dimensão educativa da sociabilidade juvenil, no espaço escolar e para além dele, nos espaços mais amplos da cidade. Iniciamos com a discussão das metodologias da pesquisa, seguida pelos conceitos primordiais: juventude, sociabilidade e escola. Contaremos nossas experiências da escola a partir da observação participante, seu ritual de entrada, a sala de aula, a hora do intervalo (momento de festa) e, por fim, o horário da saída, que é ansiosamente esperado por todos os alunos e alunas. Trataremos também como é a relação dos jovens com a cidade, seu processo de circulação. Com isso, esperamos oferecer uma contribuição para a compreensão das relações entre as juventudes, a escola e a cidade, como forma de pensarmos também em ações educativas na escola.

Palavras-chave: Juventude; sociabilidade; escola; cidade.

INTRODUÇÃO

Desde o ano de 2010, estamos engajadas em pesquisas sobre as juventudes da cidade de Presidente Prudente/SP, em suas relações de sociabilidade na escola e na própria cidade. Ao sermos contempladas com uma bolsa do Programa Núcleo de Ensino, centramos nosso foco de atenção sobre uma escola pública localizada no centro principal da cidade. Esta escola foi selecionada por receber alunos e alunas de vários bairros, de modo que nos permitiria abarcar uma maior pluralidade socioespacial e cultural dos jovens.

1 Este trabalho contou com a orientação do Professor Nécio Turra Neto, do Departamento de Geografia da FCT/Unesp e está vinculado ao projeto maior do Professor, intitulado “Espaços e Tempos da Sociabilidade Juvenil em Presidente Prudente: um outro olhar sobre a produção do espaço urbano”.

Nosso campo de estudo limitou-se a dialogar a partir de diferentes metodologias qualitativas, mas também de questionários, com alunos e alunas dos terceiros anos do ensino médio matutino da escola.

Apresentamos as metodologias empregadas na primeira parte do texto. A seguir, desenvolvemos o debate sobre os principais conceitos com os quais cercamos nosso tema e interpretamos as informações produzidas, quais sejam: juventude, sociabilidade, escola e território.

Por fim, exibimos uma caracterização da realidade desvendada pela pesquisa, discutindo a relação das juventudes tanto com a escola, quanto com a cidade. Com isso, esperamos oferecer uma contribuição a partir da ciência geográfica para a compreensão das relações entre as juventudes, a escola e a cidade, como forma de oferecer subsídios para pensarmos também em ações educativas na escola.

METODOLOGIA

Para abarcar o universo juvenil e assim saber quais são os seus espaços e tempos na escola e na cidade, bem como suas vivências, experiências, práticas de sociabilidade, que ocorreram e ainda ocorrem com o passar do tempo, entramos em contato direto com estes jovens, através de sua vida escolar. Optamos assim por iniciar a pesquisa empregando a metodologia da observação participante, em que o pesquisador passa inúmeros dias, meses e até anos, tentando negociar sua entrada na área e convivendo com o grupo que deseja estudar. O tempo se torna fundamental, tanto para a aceitação do pesquisador em uma realidade a qual ele não pertence, quanto para compreender o desenvolvimento do cotidiano e das interações socioculturais e espaciais das pessoas e dos grupos estudados.

Para alguns autores, como Turra Neto (2004), na observação participante, o observador se mantém numa relação face a face com seus sujeitos de pesquisa. Para isso, ele deve participar dos rituais, vivências e experiências do grupo. É a partir dessas experiências, que o pesquisador terá material para sua interpretação e produção de um conhecimento novo sobre o grupo estudado. Nos textos de observação participante, encontramos apenas algumas pistas de como agir e este foi nosso arcabouço teórico, ao qual se somou as leituras sobre o universo juvenil e suas relações com a escola e a cidade.

Os outros momentos, igualmente significativos, são a preparação do campo e o campo em si, no qual o pesquisador deve extrair o máximo de informações da

sua realidade particular, a partir das quais realizará o confronto com a base teórica (DA MATTA, 1978).

Outra recomendação importante é a manutenção disciplinada de um Diário de Campo, como uma das peças fundamentais da observação. A partir do momento em que começamos a visitar quase que diariamente a escola, o diário de campo passou a ter vida. Nele, sempre anotamos tudo o que acontecia, as conversas com os grupos, os eventos realizados pela escola. Um cuidado que sempre tivemos foi de nunca anotar conclusões na frente do grupo estudado, pois além de ser constrangedor para os/as jovens, poderia causar resistências a presença da pesquisadora, prejudicando assim nossa entrada no grupo a ser estudado.

Winkin (1998) considera que o Diário de Campo tem três funções principais. A primeira é a catártica, na qual o pesquisador irá registrar todas as suas emoções sobre as suas experiências do trabalho de campo, como ele julga as pessoas e suas atitudes, por isso, o diário de campo deve ser pessoal e privado. A segunda é a empírica, em que o pesquisador anotar tudo o que acontecer no campo. A terceira função do diário de campo é reflexiva e analítica, na qual ele se transforma em fonte de consulta para interpretar a realidade estudada.

Outra metodologia que foi utilizada na pesquisa foi a aplicação de questionários, junto aos quatro terceiros anos matutinos da escola, abrangendo um total de 70 jovens. Chagas (2000, p. 1) argumenta que “um questionário é tão somente um conjunto de questões, feito para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos do projeto”. Diante disso, temos que a construção de um bom questionário é aquele que aborda a problemática da pesquisa, corresponde aos objetivos e as hipóteses, ou seja, estabelece um elo entre as principais temáticas da pesquisa e as observações de campo.

O questionário produzido contém todas estas possibilidades de resposta, a aberta, de múltipla escolha e as dicotômicas. Segundo Chagas (2000), as questões abertas são amplas, dando ao respondente um leque de possibilidades de respostas, ao contrário das perguntas que limitam a sua escolha. As questões de múltipla escolha são aquelas em que o respondente terá que escolher a resposta entre as alternativas postas na pergunta. Pode ser exclusivamente uma única resposta, ou pode ter questões que deixem o participante escolher mais de uma resposta. Essas questões facilitam na hora de dar a resposta, e é de fácil aplicação e tratamento.

Por fim, temos as questões de ordem dicotômica. Para Chagas (2000, p. 8), “a resposta dicotômica é adequada para muitas perguntas que se referem a questões de fato, bem como a problemas claros e a respeito dos quais existem opiniões bem cristalizadas”.

Dando continuidade à pesquisa, trabalhamos também com a gravação entrevistas realizadas na própria escola, para tentarmos extrair mais detalhes da vida destes jovens.

Temos em mente que entrevista pode vir a ser definida como:

[...] um processo de interação social, no qual o entrevistador tem por objetivo a obtenção de informações por parte do entrevistado. Enquanto técnica de obtenção de informações, trata-se de uma conversa interessada, orientada pelo entrevistador para fins de pesquisa, pela qual se objetiva-se apreender informações sobre o comportamento e a consciência dos sujeitos investigados, tanto quanto possível, em seu estado dado, objetivo. Quer dizer, com a entrevista busca-se recolher certas informações concernentes a um objeto específico. Entrevista-se porque acredita-se que o entrevistado detém informações que, transmitidas ao entrevistador, podem ajudar a elucidar questões. (COLOGNESE & MÉLO, 1998, p. 143)

Para esses mesmos autores, podemos classificar as entrevistas em três tipos, de acordo com sua forma, sendo elas: não diretiva, semidiretiva e a estruturada. Na pesquisa, utilizamos a entrevista semidiretiva, que é aquela em que o entrevistador já tem seu roteiro pré-arquitetado com as perguntas. Sua participação é bem mais ativa na entrevista do que na não diretiva, mas menos organizada e sequencial, do que na estruturada. E ele pode vir a acrescentar mais perguntas no decorrer da entrevista, que não constam no roteiro inicial.

Para finalizar a nossa pesquisa de campo, realizamos um Grupo Focal, metodologia pela qual se colocam os sujeitos da pesquisa em uma situação de debate. Para a formação do grupo focal, deve-se manter um número reduzido de pessoas (participantes), organizadas em forma de um círculo. A partir do debate, é colhido o material para a pesquisa. O pesquisador é o mediador do grupo, colocando as questões que gostaria de ver debatidas (WELLER, 2006). O mediador tem a função de estimular a interação e o diálogo entre os participantes, fazendo com que o debate aconteça, seguindo um roteiro previamente elaborado e que pode ser composto de várias atividades estimuladoras da fala e do debate.

O grupo focal apresenta algumas características como:

- Cada grupo é organizado com pequeno número de pessoas (entre 7 e 12) para incentivar a interação entre os membros.
- Cada sessão dura de uma a duas horas.
- A conversação concentra-se em poucos tópicos (no máximo 5 assuntos).
- O moderador tem uma agenda onde estão delineados os principais tópicos a serem abordados. Estes tópicos são geralmente pouco abrangentes, de modo que a conversação sobre os mesmos se torne relevante.
- Pode haver a presença de observador externo (o qual não se manifesta) para captar reações dos participantes.
- Os GFs não são úteis para inferências precisas a respeito de toda a população.
- Utiliza questões e respostas não estruturadas, podendo contribuir trazendo novas ideias sobre o assunto que está sendo investigado.
- Deve captar informações e não dar informações. (GOMES & BARBOSA. 1999. p. 2-3)

A partir da metodologia da observação participante e da aplicação dos questionários elencamos onze alunos/alunas para participar das entrevistas e do Grupo Focal. Para cada jovem selecionado a participar das entrevistas e do Grupo Focal pedimos a permissão, via o Termo de Consentimento Informado. Este dava um breve resumo da pesquisa, os nomes dos pesquisadores, telefones e *e-mails*. Se o/a aluno/a fosse menor de idade, o Termo de Consentimento Informado deveria ser assinado pelo pai ou responsável.

JUVENTUDE, ESCOLA, SOCIABILIDADE: APONTAMENTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS DO TEMA DA PESQUISA

Hoje muitos pesquisadores tentam traçar um panorama do conceito de juventude, nem sempre na mesma direção. “[...] Não é fácil construir uma noção de juventude que consiga abranger a heterogeneidade do real” (DAYRELL, 2005, p. 21).

Dayrell (2005) ainda aponta algumas orientações a serem seguidas quando estamos trabalhando com o termo juventude sendo que:

Um primeiro aspecto é a necessidade de considerar a noção de juventude não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vi-

venciadas pelos indivíduos em seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado quando entrar na vida adulta. (DAYRELL, 2005, p. 33)

Nesta senda, o autor propõe considerarmos os contextos particulares de interação dos jovens como reveladores de formas específicas de viver a juventude. Assim, ao invés de buscar por um modelo prévio para analisar os jovens estudados, Dayrell (2007) busca evidenciar os modos particulares de ser jovem. O autor argumenta que é preciso adotar uma abordagem ainda mais plural, que encare a juventude pela sua diversidade sociocultural, sendo esta razão a necessidade de colocar o próprio termo no plural – juventudes –, “[...] considerando os diferentes sistemas de interações sociais que interferem na trajetória social dos jovens” (DAYRELL, 2005, p. 22).

Abramo (1994), de forma similar, argumenta que a juventude é uma forma ímpar de se viver o agora/presente. Ou seja, cada juventude é decorrência de cada contexto histórico e social em que o/a jovem está inserido, conseqüentemente, suas manifestações seriam correspondentes a este período e a este meio social. Deste modo, seria difícil identificar um elo que una as diferentes formas de expressar a juventude de diferentes gerações, porque nenhum contexto histórico, cultural e econômico é igual.

E mesmo tendo a escola como um contexto espaço-temporal em que se concentram jovens, não podemos pensar a totalidade deste público como homogênea, pois são múltiplas as trajetórias histórico e geográficas e múltiplas também as filiações identitárias.

A instituição escolar deve se manter atualizada nesta era da globalização, onde as variações de geração para geração estão cada vez mais velozes. Deve-se acompanhar o desenvolvimento tecnológico e, assim, falar a linguagem do aluno. Dayrell (2001) vai mais além, dizendo que a escola deve ser um espaço em que os jovens e as jovens poderiam estabelecer relações positivas com o conhecimento e, ao mesmo tempo problematizar e (re)elaborar seus projetos de futuro, onde poderiam expressar-se enquanto jovens e viverem relações de sociabilidade, que são também elas educativas. Esta é uma perspectiva que entende a escola como espaço sociocultural. Para o autor:

Analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do

fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição. (DAYRELL, 2001, p. 136)

Diante deste contexto, Dayrell (2001) explica que até a década de 1980, a escola:

[...] era pensada nos marcos das análises macro-estruturais, englobadas, de um lado, nas “teorias funcionalistas” (Durkheim, Talcott Parsons, Robert Dreeben, entre outros), e, de outro, nas “teorias da reprodução” (Bourdieu e Passeron; Baudelot e Establet; Bowles e Gintis; entre outros). (DAYRELL, 2001, p. 136)

Para este autor, nessa época, a escola era analisada sob o viés da força das macroestruturas, “analisavam os efeitos produzidos na escola pelas principais estruturas de relações sociais que caracterizam a sociedade capitalista, definindo a estrutura escolar e exercendo influências sob o comportamento dos sujeitos sociais” (p. 136). Mais recentemente, emerge outra perspectiva, em que se “buscava superar os determinismos sociais e a dicotomia criada entre homem-circunstância, ação-estrutura, sujeito-objeto” (p. 136). Neste sentido, a partir da década de 1980, há a valorização da ação/atuação do sujeito perante as estruturas sociais.

Apreender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas.

A escola, como espaço sociocultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressas pelos sujeitos sociais. (DAYRELL, 2001, p. 137)

É também diante disso que nossos olhares se voltaram para o papel que os/as alunos/as jovens representam na vida social e na vida escolar. A escola tende a ver os/as alunos/as numa perspectiva homogeneizante, ou seja, ela tem uma única função que é garantir que os alunos e alunas tenham acesso ao conhecimento acumulado pela sociedade. Dayrell (2001), nesse sentido, demonstra que, a instituição escolar continuar embasada nesse argumento, ela visará apenas “a produtos, resultados e conclusões, sem levar em conta o valor determinante dos processos” (p. 139). Daí, então, para os alunos e alunas, terá maior relevância a necessidade de “entender”, “aprender” a matéria, para poder passar de ano, pois isso é o mais importante. O aluno é rotulado como bom ou ruim na vida escolar e em suas variações, arreiro, atentado, quieto, dentre outros e a heterogeneidade cultural é mais uma vez esquecida.

Na perspectiva do aluno e da aluna, a escola, assim pensada, é uma prisão. A escola não sabe aproveitar as experiências pelas quais alunos e alunas passaram, deixando uma lacuna de comunicação entre o conhecimento escolar e o conhecimento que adquiriram nas suas vidas, em outros contextos, que também são educativos. E também é nesse sentido que a escola impõe um comportamento “igual” a todos, não deixando as culturas juvenis entrarem no palco educacional. Contudo, elas forçam sua entrada e cavam espaços para que se manifestar na escola, ainda que seja nos interstícios dos espaços e tempos institucionais.

Cada aluno e aluna têm uma historicidade e uma geograficidade, “com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios” (DAYRELL, 2001, p. 140).

Também nesse sentido, Carrano (2003) argumenta que a educação não é um material que deve ser moldado e inserido nas mentes humanas, a partir de instituições escolares e seus pedagogos. Partindo deste ponto, entendemos a importância de abarcar as relações humanas que se estabelecem tanto na escola, como na cidade, porque tais relações também geram aprendizados e nelas está inserida a diversidade e a heterogeneidade dos grupos juvenis. Por isso, deveríamos reconhecer os distintos contextos que geram diferentes acontecimentos educativos. Para o autor, a educação informal:

[...] seria constituída pelo conjunto de processos e fatores que geram efeitos educativos sem que tenham sido expressamente configurados para esse fim. Diferentemente dos setores formais e não formais a educação informal não se caracteriza

por uma intervenção pedagógica intencionada e consciente. A educação informal seria composta, entretanto, de determinados processos com uma maior possibilidade de identificação dos agentes e previsão da configuração das condutas e de outros que seriam caracterizados por fatores desconhecidos e descontrolados. (CARRANO, 2003. p. 1)

Este processo de aprendizagem ocorre de forma não planejada, sem uma sistematização, diferente do que ocorre na instituição escolar. Acontece no dia a dia das ruas. Nesse mesmo sentido, Castro (2004) afirma que, quando os jovens e as jovens se lançam para a vida cidadina, conhecendo nos espaços e lugares, a escola e a família tão somente passam orientações, mas, o/a jovem só aprende quando se lança sozinho/a no mar de ruas e prédios que a cidade oferece, ou seja, viver a cidade é, antes de tudo, um processo de autoaprendizagem.

Aprofundando o nosso estudo sobre a relação dos/das jovens com a escola e a cidade, podemos dizer que estes encontram dois espaços, dois modelos distintos, como nos mostra Pais (2006), a partir de Deleuze, contrapondo o “espaço estriado” e o “espaço liso”. O primeiro seria aquele espaço da ordem, da autoridade, ou seja, um espaço onde não existe bagunça, onde tudo está sob controle. Em contrapartida temos o “espaço liso”, onde o/a jovem pode tomar suas próprias escolhas, um espaço que é aberto para novas experiências. Este espaço é livre para o/a jovem tecer novas percepções da realidade. Este conflito foi percebido na escola que estudamos e deve ser uma característica da maioria das escolas. Dentro da sala de aula, os alunos e as alunas tem outro tipo de comportamento, um “comportamento de palco”, uma vez que estão sujeitos a avaliação dos professores. Percebemos também que alguns outros espaços são utilizados para a fuga destas rígidas regras de comportamento, mais precisamente o pátio, onde percebemos, principalmente na hora do intervalo escolar, como são os/as jovens quando estão sem o controle ostensivo de adultos: turmas rindo e brincando, outras ouvindo música, vendo vídeos, abraços e brincadeiras de toque, praticando o que se pode entender como uma cultura juvenil (visto que distinta do mundo adulto e, em alguns casos, contra ele e para além daquilo que os adultos presentes podem compreender). Uma cultura cujos sentidos só são compreendidos pelos jogos de pertencimento que formam as turmas no pátio.

Estamos no campo do exercício da sociabilidade, um dos conceitos centrais deste trabalho, que é o que passamos a desenvolver agora.

Para Simmel, sociabilidade é entendida como “o sentimento de satisfação por estar fazendo sociedade em si. Os sociados sentem que a formação de uma sociedade como tal é um valor; são impelidos para essa forma de existência” (SIMMEL apud CETRULO, 1999, p. 15-16).

Diante disso, Cetrulo (1999, p. 17) argumenta que,

A sociabilidade é vista como um *sentimento*. O sentimento de estar se relacionando com outras pessoas e estar tendo prazer com esse relacionamento. Deve ser um sentimento de satisfação, de prazer, por estar integrado a um grupo com o objetivo exclusivo de gozar a relação com outras pessoas.

É importante lembrar que no jogo da sociabilidade as diferenças devem ser deixadas de lado, bem como as características pessoais, como o caráter, a personalidade e as preferências, pois o valor mais privilegiado é o grupo e sua permanência. Dessa forma, os/as alunos/as que observamos na escola estão reunidos/as pelas mesmas afinidades e gostos, algumas turminhas intituladas de patricinhas, outros sendo a mais “cabeça”, os que estão levando um papo mais sério, os que estão brincando, abraçando e rindo. A conversação está presente em todos eles e cumpre um papel importante na sociabilidade. Fala-se para manter a conversa funcionando, para manter o grupo coeso. A reunião e a conversa tem um fim em si mesmos na sociabilidade. E assim caminham os grupos juvenis escolares durante este curto espaço de tempo, no pátio – o recreio.

A sociabilidade acaba sendo uma trama da qual, para participar, deve-se entrar no jogo de se comunicar, um jogo em que não há perdedores, um jogo onde todos ganham com o prazer de estarem jogando (conversando, utilizando do próximo para que não fique sozinho). Como dito logo acima, o jogo da sociabilidade é um jogo em que as particularidades do indivíduo não devem aparecer, sendo assim, ele vive um “eu falso” em cada situação. O verdadeiro é desconhecido, pois, em cada situação a pessoa recria um papel para entrar no jogo da sociabilidade. Dentro da sala de aula, nos interstícios em que a sociabilidade emerge, como um intruso, ela é diferente daquela vivida nos corredores, daquela realizada no pátio e mais diferente ainda daquela vivenciada nas ruas da cidade e nas “baladas”. E assim são caracterizadas as práticas dos/as jovens da nossa escola campo, com sua liberdade/restrrição de ser jovem, dentro do espaço escolar, vivendo suas formas de sociabilidade.

CONHECENDO OS JOVENS DA ESCOLA DO CENTRO DE PRESIDENTE PRUDENTE: ESPAÇOS E TEMPOS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR E CIDADINA

Entrada

Ao descer para a escola, notamos que alguns alunos chegavam de ônibus, pois, paravam na mesma praça que nós. Outros, durante o caminho, víamos caminhando. Quando avistei a escola já era possível ver a movimentação dos alunos. Com o passar do tempo e com a chegada de mais alunos, algumas rodas eram formadas, a “disputa pelo território” era grande. Alguns grupos ficavam nos canteiros centrais da avenida, sentados. Outros iam ficando no caminho. Ficavam sentados nas escadarias de um curso de inglês próximo, outros ficavam dentro de um estacionamento da farmácia conversando. E, por fim, a maioria dos alunos se fixava próximo ao portão. Alguns meninos ficavam encostados sozinhos no portão, sem conversar com ninguém, outros, porém, já formavam rodas e conversavam sobre os trabalhos que deveriam ser entregues, os que tinham esquecidos pediam para deixar copiar. Algumas rodas de meninas conversavam sobre meninos. Nas rodas mistas, os rapazes conversavam no sentido de “paquerar” as meninas, e assim era o “zum-zum”, até tocar o sinal as 6h e 55min.

Tocado o sinal, o portão era destrancado e a multidão de alunos se deslocava para a escola, todos entravam e logo iam guardar suas mochilas e bolsas em suas salas. Os terceiros anos, em que estamos interessados, desciam as escadas e se deslocavam para o pátio, cuja sala se encontrava no piso inferior do prédio ao lado do pátio. Outros ficavam dentro da sala de aula “dormindo”. Tinha aqueles que ficavam no pátio até a chegada do professor, prolongando assim o seu tempo de “liberdade”. Ao passo que o professor descia as escadas, ele já chamava os alunos para a sala de aula. (DIÁRIO DE CAMPO, 2011)

Esta passagem mostra um dia normal, em que os jovens da escola do centro realizavam sua entrada na escola. Ali permanecem 5h20min, todos os dias, vivendo em pares de iguais, ou seja, entre jovens da mesma idade. Porém, não podem expressar toda sua juventude e exercitar plenamente a sociabilidade, a que a presença de amigos lhes impele, porque, afinal, é uma instituição escolar e devem respeitar os seus protocolos, sempre sob o comando dos adultos, que estão investidos de autoridade educativa (CARRANO & PEREGRINO, 2003).

O público que trabalhamos é formado por jovens. Mas quem são estes jovens? De forma geral, apresentam faixas etárias entre os dezesseis e vinte e um anos de idade, com maior concentração aos dezessete anos de idade, conforme pode ser notado na Tabela 1.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Tabela 1 Escola Campo (2011). Idade dos jovens dos 3^{os} anos do Ensino Médio.

3 ^{os} anos – Ensino Médio		
Idade	Quantidade	Porcentagem
16	10	14%
17	50	72%
18	8	12%
19	1	1%
20	0	0%
21	1	1%
Total	70	100%

Fonte: Questionário.

Estes jovens já estão inseridos na vida cidadina, conhecem os lugares que a cidade pode oferecer, e passam ou já passaram pelo processo de conquista de maior autonomia em relação à família, ou seja, já não se comportam e também não são mais tratados pelos pais como crianças. Passam a conhecer a cidade por conta própria e a escolher, de forma mais autônoma seus tempos, espaços, práticas e grupos de sociabilidade.

Como já mencionado, aprender a se virar na cidade não é um processo fácil (CASTRO, 2004). Mas estes jovens aprenderam-no desde muito cedo. A maioria deles/as não mora no centro de Presidente Prudente. Com isso, desde que começaram o ensino médio, ou seja, desde seus 14 ou 15 anos, vêm a necessidade de utilizar transportes coletivos, alguns não apenas para estudar, como também para trabalhar. Como nos contou a aluna A,² em entrevista, ao ser perguntada com quantos anos passou a sair de casa sozinha, tendo em vista que seus pais trabalhavam fora e não podia leva-la para a escola, ela respondeu:

Aluna A: com oito, eu já tava na segunda série.

Pesquisadora: *você já pegava ônibus, tudo sozinha?*

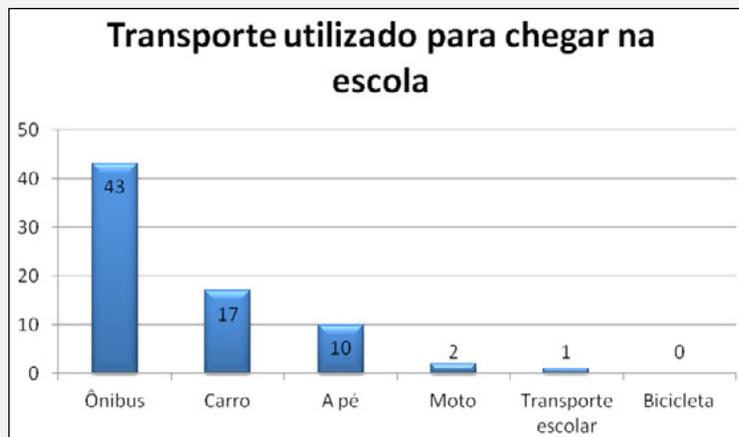
Aluna A: tudo sozinha, sabe, a primeira vez que eu peguei ônibus pra ir pra escola, a minha mãe me levava, assim com uma semana ela me ensinava, “oh, você vai pegar esse ônibus, cê vai descer aqui”. Então, nessa primeira semana de escola nova, ela

2 Entrevista realizada no dia 21/11/2011 nas dependências da escola. Entrevistada do sexo feminino, 17 anos, 3^o ano do Ensino Médio. Entrevista realizada pela autora.

levava eu de ônibus. Na segunda semana, fez eu ir sozinha. No primeiro dia da segunda semana (risos), no primeiro dia da segunda semana, eu peguei ônibus errado porque, essa minha amiguinha, a M., ela pegava ônibus em um lugar e eu não queria pegar no lugar que eu tinha que pegar, sozinha, e eu fui pegar com ela, e eu peguei o ônibus dela sem... (risos) e eu fui embora pra casa dela, e depois eu não sabia voltar, não sabia explicar pra minha mãe onde eu tava, eu fiquei na casa dessa minha amiga até tarde, só eu e ela, e a mãe dela não chegava logo pra explicar pro meu pai onde eu tava, foi terrível, eu fiquei com muito medo.

O gráfico a seguir mostra o meio de transporte utilizado pelos jovens para chegar até a escola.

Gráfico 1 Escola Campo (2011). Transporte utilizado para chegar na escola, pelos alunos e alunas dos 3^{os} anos do Ensino Médio.



Fonte: Questionário.

Estes jovens veem seus pais desde muito cedo irem trabalhar. Cada um desses/as jovens, entendidos, tal como Dayrell (2001), como sujeitos socioculturais, apresenta trajetórias próprias de vida e de cidade, ainda que com muitos pontos em comum entre eles, o que desencadeia certas identificações. Diante dos depoimentos relatados abaixo, podemos notar, com clareza, as diferentes trajetórias destes jovens. Em uma passagem da entrevista com as jovens B³ e A, elas nos contam como se passou sua infância.

3 Entrevista realizada no dia 21/11/2011/ nas dependências da escola. Entrevistada do sexo feminino, 17 anos, 3^o ano do Ensino Médio. Entrevista realizada pela autora.

Entrevistada B: bom eu nasci em Dourados, Mato Grosso do Sul. Eu morei lá até os meus 3 anos de idade. Ai, depois, a gente veio pra cá, porque meu pai trabalhava... era P.M. Ai transferiram ele pra cá e ai a gente ficou aqui tal. Eu tô morando aqui faz o que, 12 anos mais... Então aí uns anos já aqui. E é isso.

Entrevistadora: Você teve alguma dificuldade quando se deslocou de Dourados para cá?

Entrevistada B: não porque como eu era muito pequena, então assim eu não lembro. Mas, tipo, todo mês, a gente vai pra lá, tipo, porque TODA a minha família é de lá. Tipo, aqui em Prudente, só eu, meu pai, minha irmã e minha mãe, só a gente. Então, tudo mundo lá. Então, senti um pouco por causa disso. Família tudo bem longe, mas em questão de lugar, cidade, não, só mesmo a família mesmo.

Entrevistada A: eu, eu nasci aqui em Prudente. Moro aqui até hoje, desde quando eu nasci, e primeiro, eu nasci numa chácara, eu vivia muito no meio do mato, brincava muito, aliás, sozinha né. Eu não tinha irmão naquela época, eu não tinha ninguém. Então, eu brincava bastante sozinha, mas sempre fui do meio do mato e quando, quando meu pai saiu da empresa, onde ele trabalhava, eu tinha 7 anos e eu tive que vim pra cidade. Mas isso... pra mim, eu senti muito, porque eu ficava muito dentro de casa e eu não queria fazer amizade nova, e que eu nunca tive contato com muita criança, então minha infância foi mais dentro de casa mesmo, ficava assistindo televisão, jogando vídeo game, eu sempre brincava sozinha. Então, as minhas amigas era a minha mãe, que de vez enquanto brincava assim comigo, só.

Entrevistada A: então, mesmo na escola eu não tinha muita amizade, era uma amiga só, era a M, e eu fiquei com amizade com ela uns 3 anos e depois eu tive que mudar de escola, porque a minha mãe mudou de casa e a escola que eu estudava era muito longe. Ai eu entrei numa escola nova. Foi super difícil de novo pra mim me adaptar, porque eu sou difícil pra fazer amizade, eu fiquei mais ou menos um ano sem amizade nenhuma, ai que eu fui entrar na quinta série.

Como podemos perceber estas duas jovens, que hoje são amigas de escola, possuem vivências e experiências bastante diferenciadas. A primeira entrevistada nasceu no Mato Grosso do Sul, vindo, posteriormente, para São Paulo, onde vivenciou parte de sua infância e juventude. Mas, sua família manteve-se fortemente vinculada ao local de origem, de modo que, como filha de migrantes, passou a viver também em trânsito, entre a família de Dourados e a vida cotidiana de Presidente Prudente.

Já a segunda entrevistada, mesmo morando em Presidente Prudente, teve sua vida completamente mudada ao sair da chácara e vir para a cidade. Sua inserção foi mais demorada e sentida de forma mais penosa.

Diante dessas experiências de vidas distintas, vemos como para o espaço e tempo escolares converge a diversidade socioeconômica e cultural que marca a juventude local. Cada jovem passa por uma estrutura familiar, cultural ímpar, relações estas que estão carregadas de referências simbólicas, o que acarretará no “modo de ser jovem” de cada pessoa. Ao mesmo tempo, revela como a escola foi um importante espaço de sociabilidade para ambas, mas, sobretudo para A. que não saía de casa e não tinha amizades na rua e na vizinhança e que suas poucas amizades foram feitas na escola.

Sala de Aula

Com o acompanhamento das aulas, foi possível identificar alguns padrões de comportamentos destes jovens, bem como sua distribuição dentro da sala de aula. Neste espaço, na maioria das vezes, formavam-se pequenos grupos e um grupo maior, que chamava mais atenção devido ao seu tamanho. Este grupo era formado por cerca de seis ou sete meninas, ocupando as duas primeiras fileiras, próximas à janela, havia grupos menores de meninas e meninos. Um grupo de meninas perdia parte das aulas para ficar se maquiando e existia também os grupos mistos. Havia também o típico grupo do fundão. Havia os alunos turistas, que durante nossa trajetória na escola só foram vistos 2 ou 3 vezes.

Durante as aulas, os grupinhos ficam de “conversa fiada”, sem nenhuma ligação com o conteúdo da aula, falando baixo para o professor não ficar bravo. Na maioria das aulas, era passada a explicação pelo professor e depois os alunos deveriam fazer a lição na apostila.

Podemos notar que a sala de aula é vivida conforme a autoridade dos professores. (DIÁRIO DE CAMPO, 2011)

Os grupos formados sempre estão conversando entre si, algumas vezes, um ou outro se desloca e vai para outro grupo, a fim de conversar, mas o bate-papo é sempre muito rápido, sua permanência em outro grupo é breve, voltando para o grupo inicial, que está onde estão seus materiais e sua carteira. Estas conversas durante a aula raramente são muito demoradas, feitas nos interstícios de uma atividade ou outra e, dependendo da autoridade e do medo exercido pelo professor, em nenhum momento. São falas fortuítas, rápidas, risos entrecortados e silenciados. É uma sociabilidade contida.

Numa primeira impressão, poderíamos dizer que para estes jovens, a escola seria o lugar mais chato do mundo, uma “prisão”. Entretanto, ao responderem a

questão sobre o que a escola significa para eles, demonstram leituras da escola para além de suas práticas.

Gráfico 2 Escola Campo (2011). Opinião dos jovens dos 3^{os} anos do Ensino Médio em relação a escola.



Fonte: Questionário.

A maioria dos jovens nos respondeu que a escola é um lugar de se educar e adquirir conhecimento, no entanto, vimos algumas atitudes desinteressadas dos alunos e alunas, como não fazer a lição de casa, ficar com conversa paralela durante a aula, explosões de bombas no banheiro e outras atitudes como a de rasgar apostilhas velhas e confeccionar bolotas de papel para jogar futebol. Outras atitudes, como picotar a apostila e jogar do terceiro andar os papéis picotados no pátio e até atitudes mais graves, como tacar fogo na carteira, infringem a ordem escolar. A escola não é um lugar cuja principal função é a sociabilidade, e sim um lugar para se ensinar/aprender e se respeitar. Mas a escola acaba por oferecer alguns momentos de sociabilidade, e os jovens acham as mais diversas lacunas para ficarem juntos e conversarem.

Assim, poderíamos perguntar o que significa a maioria dos jovens e das jovens dos terceiros anos da escola estudada ter definido a escola como lugar de aprendizagem e, ao mesmo tempo terem práticas, observadas em campo, que não condizem com a postura de aprendizes interessados em conhecimento na escola? Por um lado, podem ter respondido a questão de forma reativa e orientados por aquilo que esperam que eles respondam, ou seja, reproduzindo na questão o discurso dominante dos seus pais, professores e da sociedade em

geral. Por outro lado, se de fato pensam assim, este pensamento pode não encontrar muito respaldo nas vivências coletivas em grupos de pares dentro da escola, contextos em que as atitudes valorizadas podem ser justamente aquelas de contestação da ordem.

Intervalo/ Recreio

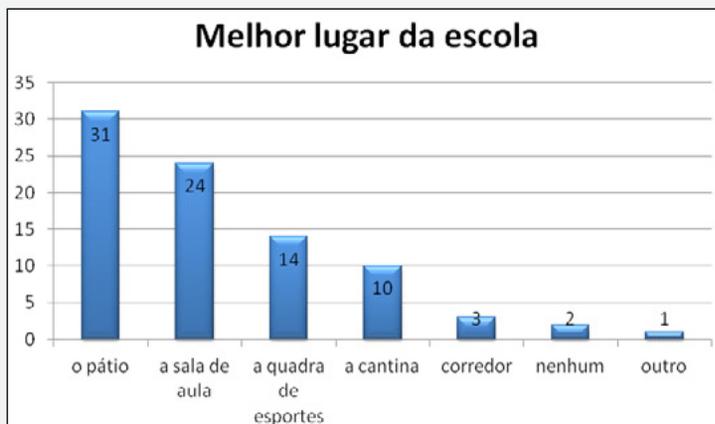
Tocado o sinal para o intervalo, a movimentação no pátio é enorme, jovens que vão em direção à cantina, outros que vão para o refeitório tomar a refeição oferecida pela escola.

Os jovens ficam espalhados pelo pátio, pátio este muito grande e bonito, com a presença de muitas árvores, e canteiros. Alguns dos grupos juvenis ficam sentados nos canteiros, nas mesas, encostados no alambrado, outros ficam circulando entre o pátio, sempre conversando. No pátio, as inspetoras de alunos, algumas vezes, tinham que recolher os jovens da quadra de esportes, trancando-a. Ao mesmo tempo, ficavam de olho, porque alguns costumavam fugir, pulando o muro e outros iam para um lugar mais afastado dos olhares de vigilância da direção, para poderem infringir algumas regras escolares, como fumar. O intervalo é o lugar onde os/as jovens podem exercitar sua sociabilidade em grupos de pares de forma mais livre e espontânea, ou seja, nesses 30 minutos de recreio, eles/as paqueram, conversam, se divertem, escutam música em seus celulares, mp3, alguns levam até tablets, para acessar a *internet*, apesar do corpo docente não gostar a presença desses aparelhos. Tocado o sinal para entrar, os jovens se dirigem para o bebedouro, bebem água, prolongam suas conversas, até não ter mais jeito. O portão será fechado e eles têm que subir para suas aulas. (DIÁRIO DE CAMPO, 2011)

Este foi um típico dia de intervalo na escola, mas é preciso levar em consideração que cada um desses momentos é dinâmico, pois o tempo e espaço vividos por estes/as jovens são acontecimentos que serão levados pela vida inteira.

O curto espaço do intervalo se torna menor ainda para os jovens, pois, cada segundo é muito precioso. Neste curto tempo, eles/as conversam com seus colegas e amigos, falam sobre as novas descobertas, enfim, vivem sua sociabilidade, de modo que é o tempo e o espaço da escola mais apreciado pelos/as jovens, conforme pode ser visto no gráfico.

Gráfico 3 Escola Campo (2011). Melhor lugar da escola para os/as jovens dos 3^{os} anos do Ensino Médio.



Fonte: Questionário.

Como o intervalo se constitui no principal momento de encontro e sociabilidade para os/as jovens no período escolar, o pátio é visto, pela maioria dos respondentes (36,5%), como o melhor lugar da escola, seguido pela sala de aula (28%). O pátio permite certa autonomia e liberdade, que dentro da sala de aula os jovens não possuem, pois, a presença do professor os inibe. O pátio se torna o espaço da sociabilização por excelência e é nesse espaço e tempo, do intervalo e no pátio, que eles/as também constroem vínculos, culturais e educativos, por meio de suas práticas de sociabilidade, quando também exercitam e elaboram sua cultura juvenil.

Saída

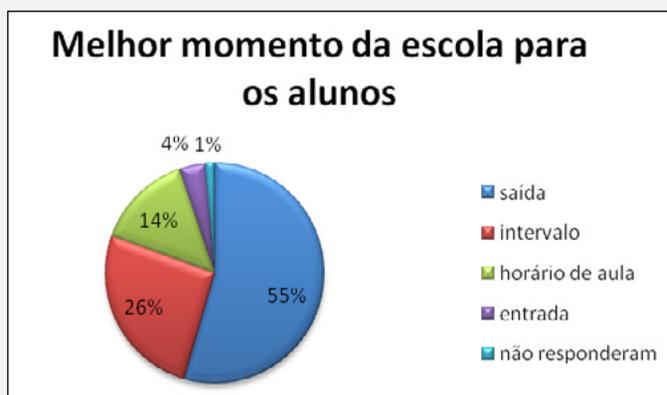
Tocado o sinal às 12h e 20min, os alunos saem, alguns sobem as escadas do pátio, outros sobem as escadas laterais próximas da sala de aula. Até o portão os grupos se mantêm. Na calçada os jovens começam a se despedir e alguns grupos se desmancham, as meninas se despedem com beijinhos, já os garotos com cumprimentos e brincadeiras de mão. A movimentação é grande.

Nesta vasta multidão juvenil, alguns vão para o centro, para pegarem os ônibus, outros vão para a casa a pé. Vimos que alguns dos jovens os pais vão buscar. Notamos também a presença de alguns jovens que ficam sentados nos canteiros centrais da rua, em sua maioria jovens do sexo masculino, que ficam conversando, prolongando o seu tempo de sociabilidade, ao passo que adiam o retorno para casa, ou esperam o horário para entrar no trabalho, ou por outro motivo qualquer.

A dinâmica da saída é parecida com a de entrada. Entretanto, pode-se notar a presença dos/das jovens nas proximidades da escola. Estes jovens ficam conversando, alguns no alambrado do portão de entrada, outros nos canteiros centrais, sobre assuntos mais diversos possíveis, a sociabilidade rola solta entre eles.

Sem dúvida, o momento da saída é o mais esperado por estes/as jovens, conforme mostra o gráfico.

Gráfico 4 Escola Campo (2011). Melhor momento da escola para os/as jovens dos 3^{os} anos do Ensino Médio.



Fonte: Questionário.

Nele aparece que o momento da saída é o mais desejado entre os jovens, logo em seguida é o intervalo, justamente espaços e tempos de encontro e sociabilidade de forma mais solta, sem o controle das autoridades educativas da escola.

De maneira geral, pretendemos explicar como é a vivência destes jovens no período escolar, quais são as suas expectativas quanto ao futuro, quais os seus espaços e tempos preferidos na escola e como neste espaço marcado pelas estratégias educativas formais e controladas, inserem práticas de sociabilidade que são, ao mesmo tempo a presença do seu mundo, do seu universo cultural, nos interstícios que lhes são permitidos e naqueles que podem cavar.

JOVENS E CIDADE

Segundo Carrano (2003), viver na cidade também é um meio pelo qual o/a jovem aprende. Se, num primeiro momento, na infância, as saídas de casa para a rua são tuteladas pelos pais, a passagem para a fase de vida juvenil significa tam-

bém uma conquista de maior autonomia na circulação pela cidade, que tende a ser acompanhada não mais pela família, mas pelo grupo de amigos. Mas, quais são os lugares que os/as jovens dos 3^{os}. anos do Ensino Médio da escola estudada frequentam, em Presidente Prudente?

Nesse sentido, a cidade é o *lócus* de realização dessa vivência juvenil, visto que viver entre amigos longe dos controles do mundo adulto, requer um espaço fora da família e fora da escola, ainda que estes sejam importantes espaços agregadores. Nos depoimentos, nas conversas informais e também no grupo focal, uma das principais queixas dos jovens é a falta de liberdade para sair de casa com amigos, aos finais de semana.

Uma questão lançada no grupo focal e que revela muito de como os jovens e as jovens da escola estudada encaram e vivem suas juventudes foi: o que significa ser jovem para você? Houve, no grupo, um consenso de que ser jovem é ter dinheiro, independência financeira, ter liberdade para sair, sem a tutela dos pais, mas com sua confiança. A presença do amigo ocupou importante espaço nestas falas, pois ao reivindicarem maior liberdade para sair, querem fazer isso com seus grupos de pares.

Entrevistado F: ah, é o seguinte, eu não vivo a juventude plenamente. Sempre falta alguma coisa, mas eu não sei bem o que é, mas eu acho, se tivesse um pouquinho de grana, pra fazer o que eu quero, tipo, viajar, ir pra algum lugar, fazer o que eu quero, acho que ajudava muito. Grana ajuda pra caralho!

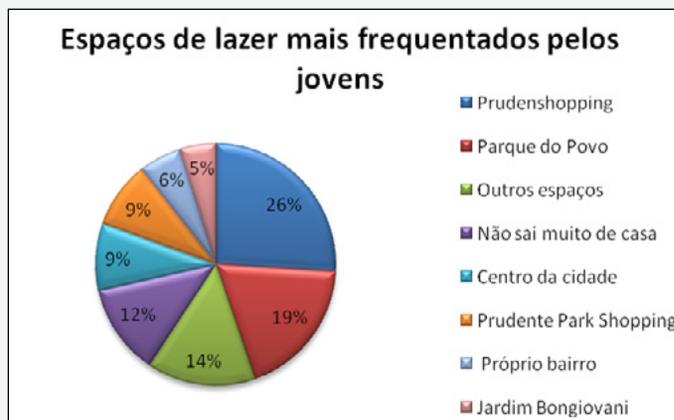
Entrevistado E: olha, eu acho que eu vivo a minha juventude bem plena, porque meu pai me dá liberdade, pra fazer muita coisa. Eu faço realmente o que eu quero, praticamente.

Entrevistada H: [...], eu acho que falta um pouco de confiança de mim. As vezes, eu quero... Às vezes, eu quero sair, pra determinado lugar, com determinada pessoa, não vai. Não dá, é complicado, mas, eu ainda sou muito dependente do meu pai e da minha mãe, apesar de eu ter o meu dinheiro.

Nesse sentido, para os/as jovens que participaram do grupo focal, ser jovem é viver entre amigos, sem a presença ou o controle exacerbado dos pais. Ao reivindicar liberdade para sair, reivindicam, portanto, direito à cidade. Assim, a cidade é um espaço propício para os jovens, pois eles transformam os espaços habitados, conferindo-lhes valorizações próprias das formas como encaram a vivência juvenil. Nessa perspectiva, os espaços que os jovens utilizam na cidade são, conforme

o Gráfico 5, o Prudenshopping e o Parque do Povo – o principal espaço privado e o principal espaço público da cidade, que são situados próximo um do outro.

Gráfico 5 Escola Campo (2011). Espaços de lazer mais frequentados pelos jovens, alunos/as dos 3^{os} anos do Ensino Médio.



Fonte: Questionário.

Os espaços mais frequentados indicam também valorizações diferenciais entre as várias opções de encontro, diversão, festa, oferecidas na cidade de Presidente Prudente, em que os/as jovens podem sair e, assim, conforme suas visões do que é ser jovem, viver a juventude. O *Prudenshopping*, que é o maior *shopping* de Presidente Prudente e da região, foi indicado por 26% dos jovens respondentes do questionário, como seu principal espaço de lazer. Em segundo lugar ficou o Parque do Povo. Nota-se uma clara distinção entre o espaço privado e público. Neste sentido os dois *shoppings* da cidade recebem 35% destes jovens, em contrapartida os espaços de lazer do próprio bairro, somados ao Parque do Povo receberam 25%. Talvez seja nesse sentido que um dos entrevistados reconheça que para viver plenamente sua juventude, um pouquinho mais de grana ajudaria muito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte do trabalho temos que reconhecer, por mais que a pesquisa foi desenvolvida com seriedade e responsabilidade, nossa trajetória na temática é recente. Portanto, nós possuímos algumas limitações acerca das teorias, da própria parte metodológica, dificultando assim nas melhorias da análise das informações produzidas no campo, bem como sua concatenação com os referenciais teóricos.

Mas, ainda assim, este trabalho nos respondeu algumas questões, que não estavam previstas no projeto e acabaram contribuindo para entendermos os/as jovens da escola. A partir de então cabe a nós salientar algumas considerações sobre o grupo social estudado.

A partir da convivência com estes jovens na escola campo, um ponto que nos chamou atenção foi que esta recebe jovens vindos da cidade inteira, apesar de ser fixada no centro ela não recebe apenas moradores do entorno. Este fato nos mostra como a escola é um importante centro agregador de culturas, experiências, pois, cada jovem traz consigo trajetórias de vida e de cidade bastante distintas. Conforme diria Dayrell (2001), a escola é mesmo um espaço-sociocultural, marcado pela diversidade. Mas, infelizmente, esta desaparece sob o rótulo genérico de aluno, que enquadra todos os jovens e as jovens nos mesmos processos educativos e aos quais eles devem responder a partir dos mesmos critérios do que é certo, correto, desejável.

Contudo, além de ser “espaço para adquirir conhecimento” e preparar-se para o futuro, o tempo e o espaço escolares são utilizados por estes jovens também – e, em alguns casos principalmente – para sua sociabilização

Estes usos da escola transpõem-se também para espaços e tempos mais disciplinados, como a sala de aula, onde se esperava que eles e elas estivessem envolvidos com o conhecimento ali apresentado.

Contraditoriamente, estes/as mesmos jovens reconhecem a importância da escola na formação, capacitação, preparação para o futuro, que é o que se espera deles neste espaço e tempo. Posição ambígua que, ao mesmo tempo em que é valorizada individualmente, na escala do grupo, outros interesses ganham maior relevância.

Desse modo, a experiência escolar é vivida nesta tensão e ambiguidade, ao mesmo tempo como importante local de sociabilidade destes jovens e como parte de trajetórias ascendentes de futuro. Fato que aponta para como a experiência juvenil dos jovens e das jovens que tivemos contato no campo é elaborada a partir do amalgama de duas ideias de juventude que poderiam ser contrapostas: a de juventude como fase de preparação para o futuro e a de juventude como fase de vivências em grupos de pares, em tempos e espaços especificamente juvenis, onde poderiam exercitar e produzir uma cultura especificamente juvenil. Os jovens que participaram do grupo focal parecem atados a primeira imagem, ao mesmo tempo em que desejam e, na medida do possível realizam, a segunda.

Em relação à cidade, percebemos que a inserção deles começa desde cedo. Como ocorrido com uma de nossas entrevistadas, que começou a andar de transporte público sozinha, aos 8 anos de idade. Este contado para alguns é orientado pelos pais, que ensinam seus filhos, ou ainda a partir da necessidade de trabalho, há aqueles que se aventuram na cidade a partir das referências construídas na escola.

A pesquisa nos mostrou que os jovens utilizam para seu lazer mais espaços privados como os *shoppings* da cidade, em detrimento dos espaços públicos.

Por fim, é importante dizer que nossa pesquisa ainda está longe de se esgotar, a partir desta, levantamos novas indagações e questionamentos, que não foram sanados. Também sentimos que nossas considerações acerca do tema não são absolutas, mas nos direcionam para a complexidade do universo juvenil, na sua relação com a cidade, e para o quanto ainda é preciso caminhar na sua compreensão.

Também é importante salientar que nosso trabalho não está plenamente concluído, visto que ainda falta apresentá-lo à escola estudada, bem como disponibilizar uma cópia para sua biblioteca, para que professores, direção, alunos e funcionários possam ter este retrato que alguém de fora um dia tirou e discutirem se de fato este retrato pode ou não dizer alguma coisa sobre a forma como se entendem e entendem suas relações naquele contexto.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Scritta, 1994.
- CARRANO, P. C. R. *Juventudes e cidades Educadoras*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- CARRANO, P. C. R.; FERREIRA, M. D. P. Jovens e Escola: compartilhando territórios e sentidos de presença. *Em Questão a Escola e o Mundo Juvenil Experiências e Reflexões*, Ação Educativa, São Paulo, 2003, p. 12-23.
- CASTRO, L. R. de. *A Aventura Urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2004.
- CHAGAS, A. T. R. O questionário na pesquisa científica. *Administração On Line* (São Paulo), São Paulo, 2000, v. 1, n. 1, p. 1-14.
- CETRULO, F. Simmel: sociabilidade e sociedade moderna. In: D'INCAO, M. A. (Org.). *Sociabilidade: espaço e sociedade*. São Paulo: Grupo Editores, 1999, p. 15-33.

COLOGNESE, S. A; MÉLO, J. L. B. de. A técnica de entrevista na pesquisa social. *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, 1998, v. 9, p. 143-159.

DA MATTA, R. O ofício de Etnólogo no Brasil, ou como ter “Antropological Blues”. In: NUNES, E. de O. (Org.). *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 25-34.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: _____. (Org.) *Múltiplos Olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001. p. 136-161.

_____. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Editora. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

DAYRELL, J.; REIS, J. B. dos. Juventude e escola: reflexões sobre o ensino da Sociologia no Ensino Médio. In: OLIVEIRA, E. A. F.; PLANCHEREL, A. A. (Org.). *Leituras sobre Sociologia no Ensino Médio*. 1. ed. Maceió: EDUFAL, 2007, v. 1, p. 111-134.

FOOTE-WHITE, W. Treinando a observação participante. In: ALVEZ, A. GUIMARÃES, A. Z. (Org.). *Desvendando Máscaras Sociais*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1980. p. 77-86.

GOMES, E. S.; BARBOZA, E. F. 1999. A Técnica de Grupos Focais para Obtenção de Dados Qualitativos. Instituto de Pesquisa e Inovações Educacionais – Educativa. Disponível em: <<http://www.educativa.org.br>>. Acesso em: janeiro 2012.

TURRA NETO, N. Observação Participante como Metodologia de Pesquisa de Campo em Geografia Cultural. SEMANA DE GEOGRAFIA UNICENTRO, 12. In: *Anais...* Guarapuava: Unicentro, 2004. p. 81-95.

WINKIN, Y. Descer ao campo. In: _____. *A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo*. Campinas: Papyrus, 1998. p. 129-145.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

5

“A ESCOLA DA RUA”: REDESCOBRINDO A RUA COMO DISPOSITIVO DE NOVAS FORMAS DE APRENDIZAGEM ENTRE JOVENS E EDUCADORES

Soraia Georgina Ferreira de Paiva Cruz
 Giovana Meinberg Garcia
 Lourenço da Silva Queiroz
 Faculdade de Ciências e Letras/Unesp/Assis

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar as teorias e práticas que compuseram nossa experimentação numa instituição Casa Abrigo, localizada no interior do Estado de São Paulo. Em um projeto enviado ao Prograd optamos por teorizar e realizar práticas de ensino diferenciadas das práticas tradicionais. Para tanto escolhemos a instituição referida para trabalhar com educadores e jovens, a partir de suas demandas por um maior arcabouço teórico que os subsidiassem em suas práticas cotidianas. Num primeiro momento, criamos um grupo de rodas de conversa que, paulatinamente, se tornou um grupo dispositivo devido às problematizações que emergiram das discussões. Começamos com conteúdos que versavam sobre a invenção histórica da adolescência considerada em situação de risco pessoal ou social, visando problematizar este pensamento hegemônico que opera de modo causal e determinista para analisar a vida destes jovens. Para tanto, utilizamos o método cartográfico para mapear os acontecimentos atuais que envolvem a vida dos jovens, ou seja, quais as linhas de força que estão sendo ativadas, como a desestruturação do modo de família nuclear, a visibilidade do amor materno como produção histórica e as linhas que permeiam a juventude como a da justiça, da medicina do higienismo, do Conselho Tutelar e outras que visam produzi-los como sujeitos dóceis, úteis e produtivos. Com estes jovens ocupamos a rua como espaço de criação, participando de diferentes projetos, de diversas instituições, com o objetivo de refletir sobre a diferença entre espaços público e privado e instigando-os à pesquisa da arquitetura e sua composição com a cidade. Priorizamos o estabelecimento de encontros afetivos para que um devir artista, devir historiador ou outros pudessem ser expressos numa maneira afirmadora da vida.

Palavras-chave: Educação; história; adolescente em situação de risco; controle social; biopotência.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho foi problematizar, ou seja, fazer uma analítica das relações de poder e saber, propagadas na sociedade disciplinar e sociedade de controle, com as alianças com o Capitalismo e com as políticas neoliberais no governo dos jovens moradores de uma *Casa Abrigo* e de um Estabelecimento no interior do Estado de São Paulo de atendimento à infância e adolescência tidas como vulneráveis socialmente. Analisamos, também, as existências e as virtualidades de escape aos sujeitos, quando tomam o espaço público como território de criação; concomitantemente propagamos teorizações junto a educadores deste estabelecimento com o objetivo de subsidia-los em suas práticas educativas.

Começamos a dialogar a partir dos conceitos de juventude considerada em risco pessoal e social, problematizando suas estratégias de controle, e seus efeitos na subjetivação dos sujeitos. A partir da perspectiva genealógica desdobrada por Michel Foucault, buscamos retomar a construção histórica do conceito de adolescência considerada em situação de risco ou perigosa engendrado nas relações de saber e poder constituintes das instituições de cuidado e assistência.

DISCIPLINARIZAÇÃO DOS CORPOS

O conceito de adolescência em nossa sociedade foi construído a partir de alguns discursos médicos, pedagógicos e psicológicos que, baseados em uma linearidade do desenvolvimento humano, constituíram solo hegemônico para as investigações científicas que consideram infância e adolescência como “fases” de extrema fragilidade. Desse modo, faz-se necessário, cuidados e olhares especiais, aos quais vários enunciados científicos vão incidir a fim de produzir prescrições de um desenvolvimento ideal. Para tanto, uma gama de novas instituições são criadas com intuito de prevenir os desvios do comportamento dito normal.

Com base nesta premissa, no Brasil, na década de 1960, verifica-se a revisão dos códigos regulamentadores e orientadores do manejo da infância e adolescência (Código de Menores 1972). Criam-se órgãos específicos como a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM), como políticas de “[...] institucionalização do menor abandonado ou carente e, principalmente, do infrator” (OLIVEIRA, 1988). Além dessas, surgiram outras instituições de acolhimento, contenção e tutela da infân-

cia e adolescência pobre, que utilizavam estratégias de administração dos desvios, buscando a prevenção da delinquência e o preparo para a inserção dos jovens no mundo do trabalho (através do complexo “6S” – Sesc, Sesi, Senai e outros).

Foucault, em seu livro “*Vigiar e Punir*” (1987) afirmará que o poder disciplinar emerge no final do século XVIII e continua, posteriormente, de forma mais sutil, com a sociedade de controle. O modo de funcionamento desta sociedade, denominada disciplinar, tem como mola propulsora os argumentos dos reformistas em relação às punições do poder de soberania.

[...] diferentemente do poder soberano, o poder disciplinar tem como princípio a formação de corpos úteis, bem esquadrihados, domesticados, treinados e preparados para a produção e o futuro. Isso se dá pelo controle e vigilância das atividades do corpo, pela aplicação de um rigoroso controle do horário, pela investigação do tempo da ação, da observação dos mínimos procedimentos. As Instituições Dicipinares permitem, pois, o desenvolvimento de vários saberes sobre os corpos e sobre os indivíduos, descrevendo os padrões desejáveis de funcionamento. Nesse sentido, produz-se a norma, a qual o sujeito interiorizará o que ela deve ser e que sempre será comparado com outros comportamentos. (MORAES; NASCIMENTO, 2002, p. 92)

Novas tecnologias são colocadas em circulação e têm como modelo as práticas de poder utilizada nas prisões. Neste sentido, tecnologias políticas (como a disciplina) visavam o corpo, e para isso foi necessário

[...] todo um aparelho de coações que o atingissem desde a creche e a escola e o conduzise ao asilo, passando pela caserna, sempre a ameaçá-lo: ou bem você vai para a usina, ou bem você encalha na prisão, ou no asilo de alienados. (FOUCAULT, 2003, p. XXIII)

A *Casa Abrigo* surge nestes interstícios institucionais em que outrora era chamado de *internatos*, após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1989) com o objetivo de cuidar e tutelar a infância e a adolescência considerada vulnerável socialmente ou de risco pessoal e/ou social (leia-se maus-tratos, abuso sexual, negligência, abandono, entre outros).

O Estado, durante a Ditadura Militar, governa as crianças e jovens pobres abandonados, mal-tratados e infratores ou em risco, através da antiga FEBEM. Já pós-Ditadura, descentraliza esta instituição para centenas de outros Estabeleci-

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

mentos de cuidados, tutela e controle, pulverizadas nas cidades, como os Conselhos Tutelares, Casas Abrigos e a Fundação Casa.

O Estado moderno, com suas políticas neoliberais, e com o auxílio das Ciências Humanas – em especial a Psicologia – irá gerir esta população de forma mais rentável possível, e administrará as virtualidades das ações desses sujeitos de forma a impedir que, num futuro, se tornem agentes da criminalidade ou pessoas com desvios diversos. Ou seja, há uma passagem da administração de comportamentos expressos, àqueles que seriam “previsões” (ou “antevisões”) de que realmente ocorra, dentre um quadro de causa e efeito previamente estipulado. Quer dizer, se há pobreza, desamparo, abandono, haveria indícios de que comportamentos não desejáveis (como violência, rebeldia, criminalidade) estariam sob a forma embrionária nestes sujeitos.

Prevenir é primeiro vigiar, quer dizer, se colocar em posição de antecipar a emergência de acontecimentos indesejáveis (doenças, anomalias, comportamentos de desvios, atos de delinquência, etc) no seio de populações estatísticas assinaladas como portadoras de risco. Mas o modo de vigilância promovido por estas políticas preventivas, é totalmente novo em relação ao das técnicas disciplinares tradicionais. (CASTEL, 1987, p. 125-126)

No Estabelecimento *Casa Abrigo*, há 15 técnicos para 07 abrigados, sendo 01 bebê e 06 jovens. A vigilância é ampliada não somente ao corpo dos sujeitos, como também a tudo que os circunscrevem: seus objetos, suas roupas, seus modos e comportamentos. Aos menores detalhes do comportamento de um abrigado, incide sobre ele vigilâncias duplicadas, ganhando elevada relevância tal detalhe; e as punições são visíveis ao olhar da população. Para exemplificar, tomamos um jovem *abrigado* que faltou à aula num dia qualquer; e no outro, foi-lhe obrigado a companhia de um Psicólogo e/ou Assistente Social durante o trajeto até a escola, reforçando a ideia de uma vigilância ininterrupta.

Nesse sentido, molda-se o que é preciso, nos mínimos detalhes, gestos, atitudes, movimentos, pensamentos. Realiza-se a sujeição constante de suas forças. Propõe uma mecânica do poder que desarticula o indivíduo, que o examina meticulosamente e o recompõe aos moldes almejados. Com Foucault, compreendemos que a disciplina fabrica corpos dóceis que são maleáveis e moldáveis, o que não significaria que esta mecânica do poder fabricaria sujeitos obedientes. O po-

der disciplinar atua no nível do corpo (estar no mundo), e dos saberes (conhecer o mundo e situar-se nele). Conforme Veiga-Neto (2003, p. 71), “[...] mesmo que não sejamos todos igualmente disciplinados, todos entendemos ou devemos compreender... *o que é ser e como se deve ser disciplinado*”.

Há um processo de modelagem contínua do comportamento visando à produção de sujeitos mudos, docilizados, porém produtivos, através das tecnologias políticas de vigilância, sanção normalizadora e exame (FOUCAULT, 1987) em que todas as ações são compiladas em formas de dossiês.

O espaço das práticas de tutela, vigilância hierárquica, sanção normalizadora e exame, intercambiam-se entre a *Casa Abrigo*, Escola e o Estabelecimento de Atendimento à Infância e Adolescência de Risco. Nestes territórios fechados (espaço estriado), cada jovem ocupa um determinado lugar, seja no quarto, seja na sala, seja na mesa de jantar, e as tecnologias disciplinares são as mesmas. Sendo assim, as relações de poder incidem sobre os corpos e vários saberes são produzidos e catalogados nestes dossiês. Os efeitos dessas práticas são obter uma normalização social associada a um processo de *individualização*, em que o sujeito ficaria propenso a fixar-se em processos identitários, cujo processo de subjetivação visaria a uma produção de subjetividade ressecada em seu vigor.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que não visa apenas o crescimento de suas habilidades, nem a intensificação de sua sujeição, mas à formação de relação que no mesmo mecanismo o torna muito mais obediente do que útil [...] o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 171)

Atravessada por valores cristãos – de ajuda aos mais necessitados e cultivo do bem –, e movida por ideais neoliberais e de controle da população, as instituições em questão orientam e estabelecem seu funcionamento. Através do investimento de práticas e saberes homogeneizantes, constitui-se um modo de atendimento assistencialista que não garante efetivamente os direitos da criança e do adolescente, reproduzindo o processo de exclusão social dessa população empobrecida, que permanece discriminada. Ao firmar várias parcerias com órgãos públicos e privados da cidade, o estabelecimento se insere em uma rede que delimita não somente as próprias ações, como também as possibilidades de atuação dos jo-

vens atendidos. Esse estabelecimento é, portanto, resultado de várias composições de forças históricas, políticas, sociais e religiosas características da sociedade disciplinar. Consequentemente, produz efeitos sobre as subjetividades dos jovens em questão, contribuindo para a fabricação do indivíduo moderno. “É para decifrar este indivíduo em sua própria produção e percorrer, a seu lado, a utilização a que é vinculado, que Foucault escreve sobre os ‘diferentes modos de subjetivação do ser humano dentro de nossa cultura’” (FONSECA, 1995, p. 70).

Foucault contextualiza, em seus escritos de *Vigiar e Punir* (1987), a transformação das práticas institucionais na passagem da Época Clássica para a Época Moderna, que perduram na contemporaneidade. Destaca os processos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos, como resultado de um processo de objetivação, imersos na articulação entre poder e saber que o captura e o classifica.

É fato que em qualquer sociedade o poder é exercido sobre o corpo, um poder que o limita, o proíbe e impõe obrigações em suas variadas formas. Porém, na emergência do século XVIII, nasce uma nova tecnologia do poder: a disciplina. Esta difere da escravidão, da domesticidade, da vassalidade, pois dispensa a relação trabalhosa e violenta, a dominação constante e a submissão altamente codificada. É pautada na economia, com pouco investimento produz efeitos igualmente grandiosos sobre os corpos, agindo sobre cada uma de suas partes.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. [...] Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo [...] A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). (FOUCAULT, 1987, p. 119)

A disciplina fabrica corpos dóceis, maleáveis e moldáveis, o que não significa que ela fabrica sujeitos obedientes. O poder disciplinar atua no nível do corpo (estar no mundo) e dos saberes (conhecer o mundo e situar-se nele). “Mesmo que não sejamos todos igualmente disciplinados, todos entendemos – ou devemos compreender... – *o que é ser e como se deve ser disciplinado*” (VEIGA-NETO, 2011, p. 71).

O exercício do poder disciplinar conta com o suporte de alguns instrumentos que o compõem, como a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame. Nesse sentido, a análise Foucaultiana nos permite perceber o funcionamento da instituição dentro desta lógica de organização. Uma série de aparatos estruturais são elementos de subjetivação que estão ligados às relações de poder e de controle sobre o sujeito.

A vigilância hierárquica supõe que nada deve escapar ao olhar ininterrupto, permitindo um controle cada vez mais detalhado do comportamento. Nos Estabelecimentos em questão, todas as atividades são vigiadas por um funcionário ou educador, seja dentro das salas de aula, pelos corredores e espaços abertos e mesmo durante o momento das brincadeiras ou nos banheiros, onde os avisos e restrições são colados nas paredes. Mantém-se o acompanhamento da ação de todos e entre todos em um regime de educação, pautado na moral, na religião e nos bons modos. As atividades são direcionadas de acordo com a faixa etária e sua duração precisa ser controlada e marcada por um sinal, como nas escolas.

A sanção normalizadora se destaca na relação da instituição com a questão do trabalho, que ocorre dentro de uma perspectiva tanto neoliberal, quanto religiosa, estabelecendo um comportamento certo e um errado, “bons” e “maus” indivíduos. A ociosidade é intolerável, pois “uma mente desocupada é oficina do diabo”,¹ e a ideia de um corpo parado é associada também à malandragem ou vagabundagem. Impõe-se às crianças e aos jovens sua participação contínua em qualquer uma das atividades oferecidas, as faltas são questionadas e o “descanso” só é permitido nos intervalos das atividades.

O espaço das práticas de tutela, vigilância hierárquica, sanção normalizadora e exame, intercambiam-se entre a *Casa Abrigo* e a Escola. Nestes territórios fechados (espaço estriado), cada jovem ocupa um determinado lugar, seja no quarto, seja na sala, seja na mesa de jantar, e as tecnologias disciplinares são as mesmas. Sendo assim, as relações de poder incidem sobre os corpos e vários saberes são produzidos e catalogados nestes dossiês. Os efeitos dessas práticas são obter uma normalização social associada a um processo de *individualização*, em que o sujeito ficaria propenso a fixar-se em processos identitários, cujo processo de subjetivação visaria a uma produção de subjetividade ressecada em seu vigor.

1 Fala de uma educadora do estabelecimento.

A incidência desse olhar sobre o indivíduo tira-o do seu contexto histórico-social e político. Desta forma, a apreensão deste como um sujeito social passa a ser a de um sujeito dotado de uma essência virtualmente perigosa.

Ainda considerando os instrumentos que possibilitam o exercício do poder, tem-se o exame, que, em composição com a sanção normalizadora e a vigilância hierárquica, exerce saberes que classificam, qualificam e punem. Marca a entrada do indivíduo no campo do saber e transforma-os em “casos”. Propõe uma descrição singular, podendo se fortalecer com um discurso científico. “O exame é a técnica pela qual o poder, em vez de emitir sinais de seu poderio, em vez de impor sua marca a seus súditos, capta-os num mecanismo de objetivação” (FOUCAULT, 1987, p. 156).

Assim, os adolescentes são induzidos a falar sobre suas vidas, seus atos, seus pensamentos; são indagados sobre assuntos pessoais, sobre conversas particulares e sobre os mistérios que estariam escapando aos olhares investigadores. Realizam-se reuniões pedagógicas regulares entre os educadores da instituição, em que os indivíduos, a partir de seu comportamento, são tomados como casos a ser discutidos, e a eles são prescritas formas de intervenção.

Na *Casa Abrigo*, o olho do poder é sorrateiro e os vários especialistas que ali circulam 24 horas por dia, operacionalizam uma ordem velada, para que este *Abrigo* acabe funcionando como uma casa de família como qualquer outra.

Este grupo de educadores, que tenta personificar o ideal familiar, nos convida a ministrar um curso de capacitação com o objetivo de “[...] ajudá-los a acolher os jovens que viveram abusos sexuais ou maus tratos”.²

Vemos com isso, que o modelo de amparo a esses jovens pretende mantê-los ocupados para que fiquem longe das ruas, fazendo com que seus corpos tornem-se objetos dóceis e úteis, capturáveis pelo mercado de trabalho. São direcionados a um destino estigmatizado, a partir do momento em que começam a circular por uma rede de serviços de assistência, responsável pelo registro de suas vidas e delineamento de suas subjetividades. Nesse circuito que se forma em torno da juventude é que se pode apreender as relações de força que capturam os sujeitos. Todas essas instituições são ligadas em uma hierarquia burocrática que cristaliza

2 Explicação sobre a demanda do grupo de especialistas para um possível curso de capacitação do *Abrigo*.

os processos de manejo da juventude e impede transformações. Esse enrijecimento também se propaga nas relações com o outro e nos afetos que esta relação suscita. É preciso fazer uso de um olhar atento e cauteloso que se preocupe mais em entender os acontecimentos do que de explicá-los, para acompanhar as transformações das paisagens, criando língua para os movimentos.

Ao ser interrogado sobre quem coordena a ação dos agentes da política do corpo, Foucault responde

[...] é um conjunto extremamente complexo sobre o qual somos obrigados a perguntar como ele pode ser tão sutil em sua distribuição, em seus mecanismos, seus controles recíprocos, seus ajustamentos, se não há quem tenha pensado o conjunto. É um mosaico muito complicado. Em certos períodos, aparecem agentes de ligação... tomemos o exemplo da filantropia no início do século XIX: pessoas que vem se ocupar da vida dos outros, de sua saúde, da alimentação, da moradia... Mais tarde, desta função confusa saíram personagens, instituições, saberes... uma higiene pública, inspetores, assistentes sociais, psicólogos. E hoje assistimos a uma proliferação de categorias de trabalhadores sociais [...]. (FOUCAULT, 2000, p. 151)

Seguindo essa linha histórica a *Casa Abrigo* é efeito da Lei de 1990 contida no ECA, que se efetiva a partir da sociedade civil organizada e das várias conferências produzidas em vários países em defesa da criança e do adolescente. Este Estabelecimento é pensado como lugar de proteção às crianças e jovens que experienciaram formas de violência intrafamiliar (como negligências, abandono, maus-tratos, e outros). São enviadas a este Estabelecimento através de denúncias de diretores de Escolas, vizinhos, dos Conselhos Tutelares, que, conectados com o aparelho judiciário, decidem, como medida protetiva, retirá-los das famílias consideradas incapazes de uma relação afetiva, econômica e social em relação aos ideais burgueses pré-estabelecidos.

Estes sujeitos podem ficar desde algumas horas e mesmo poucos dias, ou permanecerem institucionalizados até atingirem a idade de 17 anos e 11 meses, em que deverão deixar o Estabelecimento, “ganhando” sua autonomia institucional, estando ou não preparados e/ou respaldados para a nova condição de vida.

A *Casa Abrigo* está instalada no território da periferia da cidade, à beira da Rodovia. Trata-se de uma casa muito simples, com um pequeno retângulo de quintal e uma piscina. Neste espaço, configura-se um diagrama de poder em que

a “*polícia do desvio*” (DONZELOT, 1980), ou os “*guardiões da ordem*” (COIMBRA, 1994) irão exercer o governo daquilo que Agambem (2004) chama de *vidas nuas*, ou, na mesma lógica, do que Bauman (2005) conceitua como *vidas desperdiçadas*, ou ainda o que Foucault (2000) caracteriza como *vida dos homens infames*.

Guattari e Rolnik (2000) chamarão este processo de *desterritorialização* e Castel (1992) irá falar de uma espécie de *desfiliação*, que se instala no sujeito neste momento histórico. Uma rede de Instituições serão acionadas: Prefeituras Municipais, Escolas, Conselhos Tutelares, Famílias Substitutas, Assistência Social, Juízes, Promotores, Advogados, são postos em ação.

Este exército de especialistas fará aquilo que o Estado moderno propõe na sociedade disciplinar: *fazer viver* estes corpos assujeitados. Neste sentido, a estratégia biopolítica irá incidir sobre estes corpos, transformando o corpo-espécie como alvo do controle desses mesmos especialistas.

Os olhares sobre estes sujeitos, transpassados pelo poder, produzem distintos saberes. Saberes estes que são obtidos através da observação e da confissão, transformando-se em dossiês os quais circularão na rede de proteção da infância e adolescência. Dessa forma, a cada quinze dias, todos os especialistas ligados à esta população, que atuam em Centros de Referência da Assistência Social – CRAS, Projeto Pétalas, Projeto Ciranda e outros equipamentos de “saúde e tutela” –, sentam-se em conjunto para realizar uma discussão dos *casos* atendidos. Desses encontros, a rede de governo à infância e adolescência amplia-se e dá visibilidade às diferentes identidades (*casos*) que circulam pelos diferentes equipamentos sociais.

Foucault e Deleuze (1992) afirmam que a sociedade de controle não elimina o modo de funcionamento da sociedade disciplinar: elas atuam simultaneamente na modernidade sendo que a lógica presentificada entre quatro paredes, prolifera para o espaço público. Conforme aponta Pelbart,

[...] o espaço social recortado pelos meios fechados de confinamento, tendem a tornar-se espaços lisos, sem fronteiras claramente demarcadas pelas Instituições; os moldes identitários fixos, forjados pela disciplina, começam a ser substituídos por redes moduláveis, passíveis de mudanças constantes, resultando em indivíduos coletivos e Instituições com maior fluidez e mobilidade, porém com maior controle. (MARQUES; CZERMAK, 2000, p. 361)

Esta dupla operação entre disciplina e controle, põe em circulação novas modalidades de previsão, tutela e ordenamento das *multiplicidades*, muito mais sutis e, num certo sentido, menos onerosas ao Estado: elas operam a *céu aberto* sem a necessidade de construção de selas individuais de confinamento e tutela.

O controle é, assim, uma intensificação e uma generalização da disciplina, em que as fronteiras das instituições foram ultrapassadas, tornadas permeáveis, de forma que não há uma distinção entre o fora e o dentro. (HARDT, 2000 apud NARDI & SILVA, 2004, p. 192)

Governar, para Foucault (2000), significa estruturar o eventual campo de ação dos outros, e o Estado é uma ficção. Nesse sentido as relações de poder não seriam concretas, não seriam possuídas por alguém, não seriam tomadas de assalto por um grupo e/ou indivíduos. O poder não seria pensado como

[...] fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre outros [...] de uma classe sobre outras; mas ter bem presente que o poder [...] não é algo que se possa dividir, entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente, e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula [...] como algo que só funciona em cadeia [...] O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer e de sofrer sua ação [...] são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 2000, p. 183).

Dessa maneira, onde há relações de poder, há resistência; há brechas que podem incidir sobre determinados territórios cristalizados. Peter Pål Pelbart (2003) fala em “biopotência”. Escapar, inventar estratégias de fuga às intervenções que visam tomar a vida em sua virtualidade de criação: é isso que a *Casa Abrigo* quer controlar. E os especialistas demandam por outros especialistas para os instrumentarem a capturar e controlar devires. Isso, bem o sabemos... é impossível.

Ao pensarmos na *Casa Abrigo*, interrogamos as linhas de fuga, as potências de individuação que são tecidas no tempo presente; os agenciamentos que jovens fabricam em seu cotidiano. Essas práticas discursivas filantrópicas, vão constituindo esses sujeitos que terão que efetuar infinitas *dobras* (o mundo é dobrado em cada alma) para escaparem da produção de modos de viver assujeitados e resignados.

ENCONTROS COM OS JOVENS

Na Casa Abrigo, os jovens que ali estavam instalados eram atravessados pelas linhas jurídicas, políticas, sociais e familiares, dada a condição de maus-tratos, negligência, pobreza e abusos sexuais, e notamos que havíamos de ativar a ética e a prudência, não propagando um discurso de vitimização, mas fazendo um trabalho de educador de rua, tomando as ideias de Inês Barbosa Oliveira, quando esta se refere à Boaventura Souza Santos, que diz “[...] como a ideia de formação de subjetividades inconformistas e rebeldes para a ação transformadora e da formação das subjetividades democráticas como elemento determinante das possibilidades de democratizar da sociedade” (OLIVEIRA, 2008, p. 13).

A análise institucional sempre esteve presente no processo de trabalho de forma tal que escapássemos do lugar de psicólogo que vitimiza os pobres e os maltratados retirando-lhes sua potência política, fazendo subjetividades sofredoras e reativas. Era claro por nós que na prática com os jovens deveríamos forjar rebeldias que protestassem contra qualquer tipo de poder autoritário e violento.

Walter Benjamin (1994), em seus ensaios sobre o “flâneur” propõe que o ofício do mesmo não estaria em apaziguar os conflitos observados na cidade, mas tencionar, viver e conjugar a desordem. O flâneur é aquele que vaga pelas ruas não simplesmente caminhando, e sim observando tudo à volta. O flâneur é um amante das ruas que repara em detalhes que para outros cidadãos passam despercebidos. Ele valoriza objetos, lugares, pessoas que o observador comum já não repara, por fazerem parte de uma rotina. O flâneur é simplesmente uma pessoa que vê o mundo com olhos diferentes da maioria da população, a sua visão é com riqueza de detalhes, e detalhes nas coisas mais simples (BENJAMIN, 1994).

Dessa forma, ao saírem da Casa Abrigo na companhia de alguém que não era o monitor (vigia), tornava-se uma experiência nova e a cada passo, cada trajeto efetuado, as palavras carregadas de ansiedade e expectativas quanto ao futuro eram disparadas. Pensar que com 18 anos estaria sozinho no mundo poderia ser algo absolutamente desterritorializante. Com os educadores de rua puderam falar em amizades, em coletivo organizado, e planejar passeios que os levaram a territórios onde as pessoas juntas produzem o novo, como o Ponto de Cultura; conheceram também a capoeira como movimento de luta e resistência dos negros; visitaram a Unesp para conhecer as salas de aula, os laboratórios, as possibilidades de moradia e bolsa alimentação; os cursos que ativaram o desejo como máquina de fabricação do real social.

CARTOGRAFIAS GRUPAIS: FORMAÇÃO DO GRUPO DE EDUCADORES – DISPOSITIVOS EM AÇÃO

Gradativamente construíamos nosso diário de bordo, e com a nossa caixa de ferramentas extraímos visibilidades e rachamos as evidências no modo de funcionamento da Casa Abrigo. Os autores que compunham nossa caixa de ferramentas eram Deleuze, Foucault, Guattari, Suely Rolnik e outros.

É importante mencionar que os educadores tiveram uma base teórica de forma dialógica com o objetivo de engendrar novos olhares para os jovens e acionar práticas libertárias de expressão da vida.

Também teve como proposta a desconstrução de ideias circulantes naquele espaço sobre a virtual vida de destino único traçada pelos educadores para justificar suas ações sobre os jovens. Discutíamos textos e percebíamos que o que produziam efeitos eram artigos de jornais que focavam a violência praticada contra os jovens. Nesse sentido, eram produtores de ideias, o desejo circulava e o poder se deslocava o tempo todo. Em outros encontros, o grupo se reunia para mostrar como seu trabalho era árduo e angustiante e nós, como intercessores, dávamos passagem a esses afetos, tentando dar sentido ao alto grau de angústia presente, mas sempre sendo prudentes, evitando que o mesmo tornasse terapêutico.

Quando o grupo tomava a questão para si mesmo, entendíamos que a experiência de si estava sendo construída (LARROSA, 1994, p. 34). Este autor afirma ainda que estas histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas.

Boaventura (2008) pensa em um projeto educativo emancipatório, que seria um projeto de aprendizagem conflitante (que era o que levávamos a eles: teorias que desalojavam lugares de verdade e problematizavam leituras sobre infância e adolescência de forma desnaturalizadora e desuniversalizante) com o objetivo de através delas produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo.

Procuramos potencializar as falas dos educadores no que elas deslegitimavam modos hegemônicos de produção de práticas educativas que, por exemplo, utilizam da obediência como forma principal da aprendizagem. O excesso de educadores na casa, porém, pode virtualmente produzir um superpoder de controle vertical e o jovem não efetivar um exercício de contrapoder, resistência, e ao

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

sair dessa casa, propague o modo de viver cujo corpo suporta diferentes formas de dominação, haja vista que a educação emancipatória é construída no presente e não pensada para o futuro.

Como diz Deleuze, “[...] e hoje mais importante do que anunciar o futuro, parece ser produzir continuamente o presente para possibilitar o futuro” (DELEUZE, 2008, p. 59). Diz ainda de uma educação menor “como dispositivo para pensarmos a educação... insistir em práticas educativas que transformem o *status quo*, insistir em um processo educativo comprometido com a singularização, comprometido com valores libertários.” (DELEUZE, 2008, p. 62).

PARA UMA CARTOGRAFIA DA ESCOLA DA RUA: NARRATIVAS DO DIÁRIO DE BORDO

Nosso referencial teórico/prático, aqui, também foi pautado pela Esquizoanálise, vertente da Filosofia criada por Deleuze e Guattari. Trata-se de uma concepção da realidade em todas suas superfícies, processos e entes, e também nas suas individuações inventivas como acontecimentos-devires. Para esta concepção, a produção e o desejo revolucionários são imanentes entre si e produtores de toda a realidade. Consiste em uma ampla leitura da realidade, tanto natural, quanto social, subjetiva e industrial-tecnológica, assim como de uma realidade “outra”, pluripotencial e imperceptível.

Dessa forma, enquanto teoria/prática e método, possibilitou-nos dar visibilidades aos jogos e redes de poderes (práticas de controle e tutela, gestão e disciplinarização dos corpos) e saberes (educacionais, pedagógicos, psicológicos, etc.) que se conectam no sentido de produzir a homogeneização das subjetividades, exclusão social e também os movimentos de ruptura. Ao mesmo tempo nos permitiu perceber as transversalidades do “poder que está em toda parte, não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 1988), proporcionando assim novas possibilidades de conhecimento e novas formas de habitar a cidade.

Engajados numa perspectiva em que a subjetividade é entendida dentro do contexto dinâmico das produções sociais, acreditamos na possibilidade de não somente agir e reagir, como de buscar caminhos diferenciados. Tanto podem ser instituídos padrões dominantes, desde o organizado/estabelecido, como formas de singularização que irrompam e inaugurem novos modos de vida e ação. Em oposição às sub-

jetividades que uniformizam e assujeitam, sabemos que o desejo pode ser revolucionário. (CONDE, 1998, p. 21)

Começamos a proposta “Escola da Rua” logo no começo de março de 2011. No território da cidade, tomamos a rua como lócus de criação, como *flâneur*, de forma a não burocratizar essas andanças, dadas que estas serão escolhidas e organizadas pelos próprios jovens. Dessa forma, possibilitamos a problematização dos espaços, da arquitetura, da estética, dos monumentos, dos nomes das ruas, festas populares e religiosas, como disparadores de devires artísticos, arquitetônicos, no sentido em que sejam instigados a resgatar a genealogia dessas produções históricas e expressões artísticas, apropriando-se, questionando não apenas o local em si, mas seus significados, sua importância, bem como o direito de se inscreverem naqueles locais.

Ziguezagueando, cortando a lagoa dos sapos e tomando atalhos pelos largos campos que dão ar de zona rural à Vila, percebemos o quanto a população deste lugar habita o espaço público de forma íntima e despreocupada, como se não houvesse limites entre a casa e a calçada. Às duas da tarde, não era difícil encontrar pessoas sentadas em cadeiras e sofás nas calçadas, mulheres conversando e tomando cerveja na sombra de uma árvore na calçada, outras solitárias pensando na vida e observando o movimento da rua. Conversamos com muitas delas, inclusive o violeiro (que não quis tocar a viola para nós por constrangimento); registramos algumas dessas conversas em vídeo e gravador, outras, por problemas tecnológicos, ficaram apenas na memória. Muitos desses relatos eram reivindicações políticas.

Em uma das tardes, os membros do grupo se envolveram de tal forma com a queixa de uma moradora que enfrentava problemas graves de saneamento em sua rua, que resolveram gravar entrevistas com ela e seus vizinhos para mandar a um jornal da cidade. Com o material em mãos, achamos o contato de um sindicalista da cidade, editor do jornal, e mandamos por email, na esperança de ser publicado. Infelizmente, isso não aconteceu, mas a implicação que o grupo teve com os moradores foi marcante.

Além das caminhadas na Vila, fomos também a outros espaços da cidade, como a praça da Igreja Matriz, para conversar com os trabalhadores que faziam sua reforma (que já completava um ano), no Asilo próximo ao estabelecimento para buscar e registrar histórias da cidade de antigamente, e à Biblioteca Municipal.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

O encontro na biblioteca foi proveitoso, porque apesar de terem ido umas trinta jovens (muitos não conheciam ainda esses espaço e por isso pegamos um ônibus com a prefeitura para levá-los), os mais envolvidas com o grupo se sentaram com a bibliotecária em uma sala para entrevistá-la. Uma das dúvidas que surgiram foi “quem eram as pessoas nas fotos antigas, em especial duas bem grandes na sala ao lado?”. A bibliotecária respondeu que eram pessoas bem conhecidas na cidade, por estarem sempre nas ruas conversando com todos e apresentarem certas peculiaridades. Diz ainda que talvez fossem doentes mentais, não sabia ao certo, e que apenas uma delas ainda era viva. Disso surgiu a ideia de procurar pessoas populares na cidade para conversar e fazer gravações. Eles citaram muitos nomes conhecidos, mas diziam ter medo de se aproximar da maioria deles.

Tentamos marcar de visitar um dos “personagens” conhecidos da cidade certa vez, mas os jovens nos convenceram que seria uma “invasão de privacidade chegar na casa dele sem ser convidado”.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Em todo o momento do trabalho, interrogávamos os mecanismos de controle em como eles se efetivam, quais são os enunciados ali presentes e como se dão as relações das forças atuantes. Assim podemos compreender as linhas que compõem esse cenário e quais as rachaduras que permitem um escape. A partir disso, buscamos criar dispositivos que problematizem a institucionalização dos corpos e que deem possibilidade a novas inscrições no mundo.

Na tentativa de escapar a isso, propusemos a realização de atividades artísticas, culturais e problematizações, pensadas dentro de um processo de construção coletiva, enquanto estratégias de resistência e enfrentamento à lógica dominante, consolidando, assim, práticas que favoreçam a potencialização da vida. Diante dos processos que permitem a produção de subjetividade, percebemos a importância de uma “[...] conexão com o outro, a existência de uma materialidade e sua dimensão subjetiva” (NOGUEIRA, s/d.).

Na análise das práticas sociais e relações de poder da instituição, podemos perceber a existência de territórios cristalizados e subjetividades assujeitadas. Tornando esses processos evidentes provocamos problematizações, inquietações e propagamos o desassossego, abrindo novas perspectivas de existir. Busca-

mos desviar esses adolescentes do processo de vitimização, estigmatização e exclusão social, a partir de uma perspectiva estética, que tenta escapar das práticas *psi* que vigiam, controlam, formatam e patologizam a existência.

A finalidade em si da prática não é senão a de ser um meio para que se deem passagem às multiplicidades, aos processos de criação, às produções instituintes que favoreçam as singularizações, em vez de individualizações formatadas por identidades normativas.

Os sujeitos não possuem identidades fixas e impermeáveis, mas são atravessados por uma multiplicidade de forças que os subjetivam incessantemente. [...] A vida se constrói a cada momento e não pode ser reduzida a qualquer modelo ou norma. (COIMBRA et al., 2005, p. 7)

Há outras formas de fazer psicologia que não invistam nos mecanismos de internalização do sujeito; sujeito de uma vida investida no “eu” para uma vida investida no espaço público que busca um espaço de coletivização, autonomia e emancipação política.

Como habitar territórios amansados, geridos e fazê-los criar, diferir, a partir desta repetição que marca a instituição e as práticas nela desenvolvidas? Como ultrapassar as linhas de controle, disciplina, patologização? Essas são uma das várias indagações que nos deparamos em nossa prática, e, diante disso, buscamos formas de habitar os territórios que deem passagem à produção de uma nova estética de movimentação dos corpos e a desterritorialização de espaços esquadrihados, proporcionando outros sentidos que permitam que novas multiplicidades ganhem formas de expressão.

Os saberes só fazem sentido quando conseguem transformar vidas assujeitadas em vidas potentes, sendo alicerces de resistência contra autoritarismos, fascismos e preconceitos, quando contribuem de fato para a construção de uma sociedade democrática e mais igualitária. Entendendo o grupo como um dispositivo, investe-se na possibilidade de afirmação dos devires e, ao mesmo tempo, combate-se os modos de vida individualistas e intimistas, numa atualização do fortalecimento do coletivo.

Vemos que as práticas de gestão se efetivam a todo o momento na sociedade em geral, pois elas são composições de forças que visam uma fixação daquilo que é da ordem da multiplicidade. Através dos mecanismos de tutela e administração

das virtualidades humanas, dificulta-se a autonomia dos sujeitos, ditando à juventude certo modo de existir. As brincadeiras, a comunicação, os comportamentos, a imaginação, a curiosidade e o espírito desafiador dos jovens são cada vez mais capturados pelas práticas disciplinares, o que exige modos de resistência cada vez mais engenhosos, tornando o trabalho com esse público algo desafiador que vai muito além do espaço em que se atua.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. *Homo Sacer: o Poder Soberano e a Vida Nua*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.

ARPINI, D. M. Repensando a perspectiva institucional e a intervenção em abrigos para crianças e adolescentes. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, v. 21, n. 3, p. 70-75, 2003.

BAUMAN, Z. *Vidas Desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2005.

BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Índice elaborado por Edson Seda. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 1994.

CASTEL, R. Da indigência à exclusão, à desfiliação, precariedade do trabalho e vulnerabilidade relacional. In: *Saúde & Loucura – grupos e coletivos*, n. 4. São Paulo: HUCITEC, 1992, p. 21-48.

_____. *A gestão dos riscos*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1987.

CASTRO, L. R. O Lugar da Infância na Modernidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 9, n. 2, p. 307-335, 1996.

COIMBRA, C. et al. Subvertendo o conceito de adolescência. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 57, n. 1, p. 2-11, 2005.

CONDE, H. *As subjetividades em revolta: institucionalismo francês e novas análises*. 1994. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

COSTA, J. F. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

COUTINHO, M. J.; SANI, A. I. Casa Abrigo: a solução ou problema? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 4, p. 633-641, 2010.

DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault: Uma Trajetória Filosófica para Além do Estruturalismo e da Hermenêutica*. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1995.

DONZELOT, J. *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

EIZIRIK, M. F. Poder, saber e práticas sociais. *Psico*, v. 37, n. 1, p. 23-29, 2006.

FONSECA, M. A. *Michel Foucault e a Constituição do Sujeito*. São Paulo: Educ, 1995.

FOUCAULT, M. A Vida dos Homens Infames. In: _____. *Ditos e Escritos IV: "Estratégia Saber-Poder"*: Ed. Forense Universitária, 2003.

_____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2000.

_____. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1987.

GUATARRI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica. Cartografia do Desejo*. Petrópolis: Ed. Vozes. 2000.

HARDT, M. A Sociedade Mundial de Controle. In: NARDI, H. C.; SILVA, R. N. da. A Emergência de um Saber Psicológico e as Políticas de Individualização. *Educação e Realidade*, v. 29, n. 1, jan/jun 2004, p. 188-197.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. da. *O sujeito da educação – Estudos foucautianos*. Petrópolis: Vozes, p. 35-86, 1994.

MORAES, T. D.; NASCIMENTO, M. L. do. Da Norma ao Risco: Transformação na Produção de Subjetividades Contemporâneas. *Revista Psicologia em Estudo*, Maringá. v. 7, n. 1, jan./jun. 2002, p. 91-102.

NOGUEIRA, M. O. M. *Território e subjetividade: problematizando o espaço de execução das oficinas e a potência do oficineiro enquanto um ator central de uma política pública*. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=referencia%20bibliografica%20%20marcus%20ot%C3%A1vio%20mariani%20nogueira&source=web&cd=3&ved=0CDIQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.fafich.ufmg.r%2Fcoloquioenriquez%2Ftcompletos%2F161%2FTerritorio%2520e%2520subjetividade.doc&ei=QHlrT-DmO8bAgQfq5YWYBg&usg=AFQjCNE9eY-j_GzoHjenNf0UD3UKoyUu-g&cad=rja>. Acesso em: março 2012.

OLIVEIRA, B. A. B. Uma visão crítica da política do menor. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, v. 8, n. 1, p. 7-9, 1988.

OLIVEIRA, A. P. G.; SAPIRO, C. M. Políticas públicas para adolescentes em vulnerabilidade social: abrigo e provisoriedade. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, v. 27, n. 4, p. 622-635, 2007.

PELBART, P. P. A Vertigem por um Fio: Políticas de Subjetivação Contemporânea. 2000. In: MARQUES, C. de C.; CZERMAK, R. O Olhar da Psicologia no Abrigo: Uma Cartografia. *Revista Psicologia & Sociedade*, v. 20, n. 3, 2008, p. 360-366.

PELBART, P. P. *Vida capital: Ensaio de Biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

SANTOS, B. S. "A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 80, p. 11-43, 2008.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

6

ADOLESCENTES E BEBIDAS ALCOÓLICAS – IDENTIFICAÇÃO DE USUÁRIOS

Raul Aragão Martins

Solange Vera Nunes Lima D'Água

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas/Unesp/S.J. Rio Preto

Patrícia Santos Teixeira

Fabiana Augusta Donati

Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp/Marília

Patrícia Raquel Kharfan

Grupo de Pesquisa Desenvol. Sociomoral de Crianças e Adolescentes

Resumo: O uso de substâncias psicoativas, legais e ilegais, é uma questão muito discutida na sociedade. As drogas legais, álcool e tabaco, particularmente, são as mais usadas e o consumo entre menores pode ter consequências sociais, legais e de saúde. Estudos sobre o uso do álcool mostram que esta conduta começa na adolescência, já havendo dependentes nesta faixa etária. Apesar de a legislação proibir a venda de bebidas alcoólicas para menores de 18 anos, existe um grande número de adolescentes bebendo excessivamente e que frequentam o ensino fundamental e médio. Uma equipe de professores recebeu formação no ano letivo de 2011 para identificar alunos que fazem uso de bebidas alcoólicas e o padrão deste uso. Foram investigados, com o AUDIT, 94,1% dos alunos da 8ª Série do E. F. a 3ª Série do E. M., que correspondeu a 756 alunos, de uma escola de orientação religiosa numa cidade do interior de São Paulo. Utilizando a nota de corte 8 foram identificados 20,1% de alunos com padrão de beber de risco. Resultado que mostrou à equipe da escola a necessidade do trabalho preventivo e de intervenção com os alunos visando hábitos de vida mais saudáveis.

Palavras-chave: Adolescentes; álcool; beber de risco; educação.

INTRODUÇÃO

O uso de drogas é um assunto que pela sua importância, vem provocando debates e preocupações em praticamente toda a sociedade. Pais, professores e profissionais que trabalham com jovens, por estarem mais diretamente ligados a formação de crianças e adolescentes, não sentem-se adequadamente preparados para atuar, principalmente em relação a droga mais consumida pelos jovens: o álcool. Esta inabilidade dos educadores deve-se, de certa forma, a maneira como

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

este assunto é veiculado pela mídia, seja impressa ou televisiva. Vivarta (2003), em trabalho que avalia o impacto da mídia sobre as crianças e adolescentes, considera que esta não coloca de forma clara e objetiva que as duas substâncias psicoativas (SPA) mais consumidas pelos jovens, o álcool (sob a forma de cerveja) e o tabaco (cigarros), são drogas. Ribeiro, Pergher e Torossian (1998), avaliando textos voltados para os adolescentes, relatam que estes enfatizam os efeitos nocivos das drogas e mostram o jovem como carente de informações e incapaz de formular um julgamento crítico sobre o assunto. Noto et al. (2003) analisando 502 artigos, publicados em 1998, comprovam um descompasso entre as preocupações jornalísticas e dados epidemiológicos encontrados em nosso país. Gomi-de e Pinsky (2004) evidenciam que enquanto as propagandas de bebidas alcoólicas são ricas e muito bem elaboradas as campanhas educativas “são bastante frágeis” (p. 59). De qualquer modo basta se ligar a televisão para assistir-se uma quantidade imensa de comerciais de cervejas. A condescendência para as drogas legais (álcool e tabaco) é determinada como um dos problemas a ser resolvido para a constituição de uma sociedade justa e saudável.

Um grupo da população mais vulnerável ao consumo de SPA e seus consequentes problemas é o dos adolescentes. Segundo Martins, Manzato e Cruz (2005), este grupo, por estar em desenvolvimento e não saber avaliar adequadamente o seu uso, expõe-se a três tipos problemas. O primeiro são os problemas sociais, com o não cumprimento de obrigações escolares, envolvimento em situações de risco e dificuldade de relações familiares. O segundo são os problemas legais; as próprias SPA legais, como cerveja e cigarros, são de uso proibidos para crianças e adolescentes, não citando o consumo das drogas ilegais. E por fim, os problemas de saúde, que podem se desenvolver pelo resto da vida, decorrentes do uso prematuro destas substâncias.

Procurando conhecer a situação, para, por sua vez, propor formas de intervenção, grupos de cientistas de vários países vêm realizando levantamentos sobre o uso de SPA, especificamente entre os jovens. Um grande exemplo é o projeto “Monitoring the Future”, com adolescentes norte-americanos, que vem sendo realizado todos os anos, desde 1975 (JOHNSTON; O’MALLEY; BACHMAN e SCHULLENBERG, 2006). Dados do levantamento em 2005 apontam que cerca de 75% dos jovens, ao término do ensino médio, já haviam experimentado bebidas alcoólicas e 20% dos formandos do ensino fundamental reportaram embriaguez pelo menos uma vez na vida (JOHNSTON et al., 2006).

No Brasil, o Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas – CEBRID, realizou cinco levantamentos, nos anos de 1987, 1989, 1993, 1997 e 2004 sobre consumo de álcool e outras drogas entre estudantes do ensino fundamental e médio (antigos 1º e 2º graus) em várias cidades brasileiras. Nos quatro primeiros levantamentos foram estudadas apenas as dez maiores capitais de estado brasileiros (CARLINI-COTRIN et al., 1989; CARLINI et al., 1990; CARLINI-COTRIN et al., 1990; GALDURÓZ et al., 1994; GALDURÓZ et al., 1997), para, no último, realizado em 2004, abranger todas as capitais brasileiras (GALDURÓZ et al., 2005).

As pesquisas apresentam, no Estado de São Paulo, resultados em que para o uso na vida de álcool, mostram uma tendência de crescimento do primeiro para o terceiro levantamento, passando de 77,4% dos entrevistados em 1987, para 82,3%, em 1993. Nos dois levantamentos seguintes houve queda, com 1997 apresentando o índice de 74,1% e 2004, com 70,1%. Por não termos dados, ano a ano, não podemos considerar como uma trajetória de declínio e, são muito elevados, de qualquer forma estes números para uma faixa etária que não deveria estar fazendo uso desta substância. Martins, Manzato e Cruz (2005) ao revisar os principais estudos sobre uso de álcool entre os estudantes de nível fundamental e médio, encontram os seguintes resultados: uso no ano variando entre 75% e 85%, no mês em torno de 64%, e, foi encontrado em um estudo realizado em Cuiabá, (foi encontrada) a média de 12,1 anos de idade (DP 3,6) de início do uso (SOUZA & MARTINS, 1998). Apontando Especificamente para a cidade de São José do Rio Preto, SP, ambiente previsto para esta pesquisa, encontra-se que 77% de escolares de ensino médio fizeram uso na vida de álcool (SILVA; PAVANI; MORAES e CHIARAVALLI NETO, 2006). Em pesquisa realizada na mesma cidade, em alunos do início do ensino médio, encontramos uma proporção de uso em excesso de 16,3% dos alunos de uma escola particular e 16,7% de alunos de uma escola pública (TEIXEIRA, 2007). Esta média nos define números elevados quando comparados com as médias da população do estado de São Paulo (GALDURÓZ et al., 2000).

Fora a caracterização de uso na vida, também começou-se a identificar a síndrome de dependência. Com resultados do primeiro levantamento nacional brasileiro sobre uso de SPA, realizado nas 107 maiores cidades, no ano 2001 (CARLINI et al., 2002) identificam que 48,3% dos adolescentes (grupo com idade entre 12 e 17 anos) já fizeram uso de álcool na vida e 5,2% já são dependentes (6,9% do sexo masculino e 2,5% do feminino). Este estudo foi repetido em 2005 e o número de adolescentes que preenchem o critério da síndrome de dependência de álcool

passou para 7,0% (7,3% do sexo masculino e 6,0% do feminino) (CARLINI et al., 2007). Resultado este que comparado a rede estadual de ensino de Cuiabá, MT, consideramos modesto pois 13,4% dos adolescentes da rede do MT preenchem os critérios de alcoolismo (SOUZA; ARECO e SILVEIRA FILHO, 2005).

Diante desses números pode-se observar o reflexo trágico na vida destes jovens. Nos EUA, metade dos acidentes de carro, em que adolescentes estão envolvidos, há relato de uso de álcool, também nos corpos de 45% a 50% dos adolescentes mortos de forma violenta. O álcool é responsável pela maior parte das mortes por afogamento, quedas fatais e disparos de armas (WERNER & ADGER, 1995). Dados no Brasil mostram que uso de SPA está associado à atividade sexual precoce (SCIVOLETTO et al., 1999) e maior número de reprovações na escola (TAVARES; BÉRIA & LIMA, 2001).

Revedo a literatura científica encontramos dois tipos de estudos realizados no exterior, predominantemente nos EUA. O primeiro tipo refere-se ao desenvolvimento, implementação e avaliação de projetos preventivos, que nos EUA chegaram a um nível de maturação muito bom (ver revisão de HAWKINS; CATALANO e ARTHUR, 2002). O segundo tipo procura desenvolver instrumentos de levantamento inicial (screening) e diagnóstico (WINTERS, 1999), assim como procedimentos de tratamento para os adolescentes que já estão com problemas devido ao uso de SPA. Estes últimos estudos se referem a atendimento individual e/ou em grupo em clínicas (BROWN et al., 2001), hospitais (MONTI et al., 1999) e consultórios (WERNER & ADGER, 1995).

Referente a trabalhos feitos especificamente em escolas e/ou instituições cuidadoras, com alunos secundaristas, tem-se poucos estudos. Werch et al. (1996) relatam pesquisa com adolescentes, que apresentam média de idade de 12,2 anos, de uma escola urbana, em uma grande cidade do sul dos EUA. A população estudada é formada predominantemente por afro-americanos de baixa renda. A pesquisa propôs uma intervenção breve, que foi aplicada no grupo experimental, constituindo-se de uma consulta individual do adolescente com uma enfermeira e mais seis consultas de seguimento. Os resultados da intervenção mostram efeito somente na redução do beber pesado, mas, embora não significativo, os participantes do grupo experimental mantiveram o padrão de consumo no que se refere a variáveis quantidade e frequência e os do grupo controle aumentaram. Peleg et al. (2001), em estudo realizado em Israel, encontraram, no seguimento de um e dois anos, no (que o) grupo que recebeu intervenção breve, que não foi

alterado o seu padrão de beber, o que contrastou com o grupo controle, que aumentou significativamente as taxas de consumo de bebidas alcoólicas. Em outra pesquisa Gil et al. (2004) mostram os resultados de uma intervenção, com delineamento experimental, entre alunos de origem afro-americana e hispânica, que haviam cometido infrações legais. A intervenção breve utilizada, baseada na linha motivacional e cognitiva-comportamental, mostrou-se eficaz com estes jovens ao apresentar redução do uso de maconha e bebidas alcoólicas no grupo experimental. Os resultados também mostram que as variáveis culturais “orientação étnica” e “orgulho étnico” foram associadas positivamente, com redução no uso de álcool. Consolidando estas linhas de pesquisa foram publicados dois livros relatando estudos sobre prevenção e intervenção (BOYD; HOWARD & ZUCKER, 1995; MONTI; COLBY & O’LEARY, 2001). Neste último aspecto são recomendadas intervenções breves, como por exemplo o procedimento BASICS (DIMEFF et al., 2002).

O *BASICS – Brief Alcohol Screening and Intervention for College Students*, é uma proposta desenvolvida pela equipe liderada pelo Prof. Dr. G. A. Marlatt, da Universidade de Washington, Seattle, USA, que visa à moderação de uso de bebidas alcoólicas entre universitários e consequente redução de prejuízos que o consumo abusivo desta substância pode provocar (DIMEFF et al., 2002). Esta abordagem já foi testada em outras duas universidades norte-americanas (BORSARI & CAREY, 2000; MURPHY et al., 2001) e em uma universidade brasileira, a Unesp (SIMÃO et al., 2008). Esta intervenção, baseia-se no modelo de “Hábito Biopsicossocial” (BRICKMAN et al., 1983) que considera que o envolvimento do indivíduo com álcool não é totalmente devido a sua própria iniciativa; os determinantes são múltiplos, e podem incluir fatores biológicos, psicológicos e sociais. Em contrapartida acredita-se que a mudança de comportamento, com a devida assistência, é possível (DIMEFF et al., 2002). Esta mudança está baseada nos princípios da “Redução de Danos” (TELLES & BASTOS, 1995) e na utilização de duas ferramentas básicas, a “Entrevista Motivacional” (MILLER & ROLLNICK, 2001) e a “Prevenção de Recaída” (MARLATT & GORDON, 1985).

O modelo de “Redução de danos” procura minimizar as consequências adversas do consumo de drogas do ponto de vista da saúde do usuário, aceita a inevitabilidade de um dado nível de consumo de drogas (legais ou ilegais) numa sociedade, enfatiza a obtenção de metas “sub-ótimas”, a curto e médio prazo, vê o usuário como um ser social, com direitos, considera a abstinência uma meta a longo prazo e enfatiza que todas as intervenções devam ter envolvimento da população alvo.

Este modelo tem se considerado a melhor opção ao modelo moral/criminal, com uma visão de usuário como pecador ou uma pessoa com “caráter fraco” e a sua atuação apoiada no aparelho policial repressor.

A “Entrevista Motivacional” (MILLER & ROLLNICK, 2001)

[...] é uma abordagem criada para ajudar o paciente a desenvolver um comprometimento e a tomar a decisão de mudar. Baseia-se em estratégias do aconselhamento centrado no paciente, terapia cognitiva, na teoria sistêmica e na psicologia social da persuasão. (p. xi e xii)

Criada em 1982 em uma clínica norueguesa para pessoas dependentes de álcool, ela vem se mostrando eficiente em vários segmentos da população (etários, gênero, socioeconômico) e outras dependências, como o tabagismo, e vem sendo testada com sucesso entre dependentes de álcool em nosso país (OLIVEIRA, 2000) Ela consiste em informar o sujeito sobre seus comportamentos de risco e as consequências que podem implicar esse tipo de comportamento.

Na “Prevenção de Recaída” (MARLATT & GORDON, 1985), procura-se ensinar as pessoas que estão em processo de tratamento como se conduzir no dia a dia, para evitar que caiam em “armadilhas” que as levariam novamente para o comportamento dependente.

No Brasil as pesquisas sobre prevenção e intervenção começam a ser publicadas no início dos anos noventa, embora Carlini-Cotrin e Pinsky (1989) e Carlini (1990), já no final dos anos oitenta, tenham alertado para a necessidade de estudos entre nossos adolescentes, em especial na detecção dos tipos, quantidade e frequência de uso de drogas. Neste seguimento, os estudos epidemiológicos já apresentados mostram que a droga mais consumida entre adolescentes e adultos jovens é o álcool. Em 1995, já havia sido levantada esta constatação por Oderich et al. (1995), em pesquisa realizada em Porto Alegre, RS, em 1992, a concluírem que “[...] que a ingestão de álcool nesta faixa etária (adolescentes) representa não apenas um problema epidemiológico, mas também clínico, justificando a necessidade imediata de medidas preventivas.” (p. 229).

Nos últimos quinze anos foram publicadas uma série de propostas de trabalhos vindas do poder público e de pesquisadores independentes. Em relação ao primeiro, tem-se, no estado de São Paulo, projeto da Secretaria de Educação destinado a crianças e adolescentes matriculados na rede de ensino público (SÃO

PAULO, 1996) e, no âmbito federal, a Secretaria Nacional Antidrogas, propôs, e está executando, em parceria com a Universidade Federal de São Paulo, um curso destinado a capacitar o pessoal técnico das unidades de saúde, para o atendimento dos usuários de álcool e outras drogas (SUPERA, 2006). Pesquisadores apresentaram sugestões para a atividade clínica (BULACCIO, 1992; SUDBRACK & DONEDA, 1992), e relatos de intervenções, com proposta sistematizada de atuação (DOTTA et al., 2000) e sem propostas sistematizadas (MARTINS; DAL'PIZZOL e AREOSA 1997; AQUINO, 1998; ROBAINA, 1992; SILBER & SOUZA, 1998).

Especificamente no estado de São Paulo, a Secretaria de Educação, desenvolveu, no início dos anos noventa, o projeto “Escola é Vida” (SÃO PAULO, 1992), que visava levar conhecimento sobre questões de sexualidade, em especial as DSTs-AIDS, e a prevenção ao uso de drogas. A partir de 1996 o projeto recebeu o nome de “Prevenção também se ensina” (SÃO PAULO, 1996), continuando com o mesmo foco. A primeira fase, o “Escola é Vida”, apresenta uma avaliação externa, de cunho qualitativo, no qual são apresentados depoimentos dos envolvidos no projeto, tanto professores quanto alunos, que avaliaram positivamente o projeto (SOARES e JACOBI, 2000). As autoras concluem que o projeto permitiu aos professores analisarem a realidade específica da sua escola e, também, ao incorporarem os próprios adolescentes na elaboração e implementação do projeto, estes se viram como membros ativos da escola (SOARES e JACOBI, 2000).

Recentemente Martins e colaboradores (2006, 2008a, 2008b) desenvolveram pesquisa de cunho experimental, com alunos de ensino médio de escolas públicas, que entre seus objetivos, procurou avaliar o teste AUDIT (BABOR et al., 1992) para identificação de adolescentes bebedores de risco e a eficácia do procedimento BASICS (DIMEFF et al., 2002) para o retorno ao beber moderado ou mesmo a abstinência destes adolescentes. Resultados mostraram que o teste é bem aceito entre os estudantes, de fácil aplicação e identifica os alunos que tem padrão de beber de risco. Resultados da intervenção breve, no seguimento de seis meses, o grupo experimental diminuiu o padrão de consumo de bebidas alcoólicas em uma das medidas utilizadas e reduziu nas outras medidas.

Esta revisão mostra que só a pouco no Brasil começou se a investigar possibilidades de atenção a adolescentes que já estão fazendo uso excessivo de bebidas alcoólicas, mas ainda não apresentam a síndrome da dependência e, portanto, não precisaram de cuidados mais especializados. Esta situação é focalizada na política de atenção aos usuários de álcool e outras drogas do Ministério da Saúde

(BRASIL, 2003). Neste documento encontramos, em vários pontos, a aceitação da redução de danos como marco teórico-político para condução de trabalhos nesta área, e a constatação que somente

Informações sobre “saber beber com responsabilidade e as consequências do uso inadequado de álcool”, ainda são insuficientes e não contemplam a população de maior risco para o consumo, que são os adolescentes e os adultos jovens. (p. 11)

Estes estudos evidenciam que o teste AUDIT e a aplicação de intervenções breves, como o método *BASICS*, mostram-se adequadas para o trabalho em escolas públicas, o desafio agora é a testagem desta abordagem em escolas particulares, que tem uma clientela com características diferentes da atendida pela escola pública. Nesta perspectiva considera-se a possibilidade de capacitação em serviço de professores na identificação de alunos que já estão fazendo uso de risco de álcool.

OBJETIVOS

O objetivo principal deste trabalho foi capacitar, em serviço, professores de uma escola, na identificação de alunos que já estivessem fazendo uso de risco de bebidas alcoólicas. O trabalho também buscou oferecer atividades de formação continuada (LIBÂNEO, 2001) a um grupo de professores, mediante parceria universidade-escola (MIZUKAMI et al., 2003), sobre o procedimento *BASICS*; e analisar as possibilidades de tais atividades nos processos de formação destes profissionais para identificar alunos usuários de bebidas alcoólicas.

MÉTODO

A capacitação dos professores em serviço é apontada como um dos fatores para a qualidade do ensino e pesquisas recentes tem mostrado as possibilidades desta atuação, especialmente as referentes a parceria universidade-escola (LIBÂNEO, 2001; MIZUKAMI et al., 2003). Nesta perspectiva esta pesquisa foi desenvolvida em três fases. A primeira foi a criação da equipe de trabalho na escola; a segunda a capacitação da equipe, formada por professores, e a terceira o desenvolvimento de uma pesquisa pela equipe de trabalho, na qual o objetivo foi a identificação dos alunos que apresentam o padrão de beber de risco.

Formação da equipe de trabalho

A formação da equipe começou com o convite a direção de uma escola em São José do Rio Preto, no início do segundo semestre de 2009, que foi aceito. Esta escola tem orientação religiosa e atualmente uma das preocupações da direção é preparação dos alunos para uma sociedade que consome drogas legais e ilegais. A cidade em que se localiza esta escola fica no interior do estado de São Paulo e tem cerca de 450 mil habitantes.

A constituição final da equipe ficou composta das coordenadoras do ensino fundamental e médio e cinco professores selecionados por seu interesse e atuação na área de prevenção. Os participantes foram capacitados pelo coordenador desta pesquisa e sua equipe no decorrer do primeiro semestre de 2010, na escola onde se desenvolveu a pesquisa.

Pesquisa

A pesquisa constou do levantamento inicial (screening) e teve a finalidade de identificar o padrão de beber dos alunos. Foi utilizado o AUDIT – Alcohol Use Disorders Identification Test (BABOR et al., 1992), adaptado para o Brasil por Méndez (1999).

Participantes

A escola contava com 803 alunos atendidos que estavam matriculados entre o 8º ano do Ensino Fundamental e o 3º do Ensino Médio. Destes, 756 responderam ao instrumento de levantamento de dados sociodemográficos e sobre o uso de álcool, o que correspondeu a 94,1% dos alunos. Na Tabela 1 aparecem as características do grupo estudado.

Tabela 1 Totais e características dos alunos da escola estudada.

Alunos atendidos em 2010	803 (100%)
Alunos do levantamento inicial	756 (94,1%)
Média de idade (desvio padrão)	15,0 (1,0)
% de sexo feminino	53,8%

continuação

Religião	
% de Católica	64,6
% de Evangélicos	7,4
% de Espíritas	12,2
% de Nenhuma/não declarou	14,7
% de Outras religiões	1,2

Procedimentos

Ao final do período de capacitação da equipe foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para os pais ou responsáveis, no qual foi explicada a pesquisa e solicitado concordância de inclusão de seus filhos no estudo. Neste termo foram dadas garantias de privacidade, confidencialidade dos dados e que a pesquisa tinha aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Unesp – Câmpus de São José do Rio Preto.

Instrumento

O instrumento do levantamento inicial constou de três partes, formando um único instrumento:

- a) variáveis sociodemográficas;
- b) identificação do nível socioeconômico;
- c) Identificação dos bebedores excessivos com o instrumento AUDIT – Alcohol Use Disorders Identification Test (BABOR et al., 1992).

Forma de registro e análise de dados

Os dados foram obtidos via autopreenchimento de questionário pelos próprios participantes, que posteriormente foram digitados em planilhas eletrônicas e analisados com técnicas multivariadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aceitação da pesquisa foi muito boa, fato demonstrado pelo número de alunos que responderam ao instrumento, que alcançou 94,1% dos atendidos. Este resultado foi maior do que o conseguido por Martins et al (2008) com alunos de

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

escola pública, que alcançou 73,5% dos alunos. Outro ponto que mostrou a aceitação do estudo foi o fato que embora os alunos tivessem a possibilidade de não se identificar, esta opção foi utilizada por somente um deles.

O grupo de respondentes foi constituído por alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental e das três séries do ensino médio, sendo que estes últimos representaram 57% dos participantes. Do total 53,8% eram do sexo feminino; 92,9% foram classificados entre A1 e B1 de nível socioeconômico (49,7% no nível A2) de acordo com o critério Brasil (ABEP, 2008) e 64,7% se declararam católicos.

Foram classificados como bebedores de risco, com pontuação no AUDIT igual ou maior do que oito, 20,1% dos alunos. Este resultado é maior que o encontrado por Martins et al. (2008) nesta mesma cidade, que registrou 17,8% acima da nota de corte, mas abaixo da população de uma grande universidade do estado de São Paulo, que alcançou 26% (KERR-CORRÊA et al., 2002). Comparando com a população geral do país foi alta, pois Mendoza-Sassi e Béria (2003) encontraram 7,9%.

Estes alunos não apresentam diferença significativa quanto a sexo e nível socioeconômico. Em relação a sexo este dado mostra que rapazes e moças estão praticamente com o mesmo padrão de consumo, o que poderá levar no futuro a um número maior de mulheres apresentando problemas devido ao uso de álcool em face da menor resistência destas para bebidas alcoólicas (JONES e JONES, 1976) (Tabela 2).

Tabela 2 Frequência e porcentagem do resultado no AUDIT dos alunos por sexo, nível de ensino, ano escolar, nível socioeconômico e religião.

	0 a 7 pontos		8 a 40 pontos	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sexo				
Feminino	331	81,3	76	18,7
Masculino	272	78,2	76	21,8
Nível de Ensino ($p \leq 0,001$)				
Ensino Fundamental – EF	290	89,2	35	10,8
Ensino Médio – EM	314	72,9	117	27,1
Ano escolar ($p \leq 0,001$)				
8º EF	147	90,7	15	9,3

continuação

	0 a 7 pontos		8 a 40 pontos	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
9º EF	143	87,7	120	12,3
1º EM	120	71,4	48	28,6
2º EM	101	77,7	29	22,3
3º EM	93	69,9	40	30,1
Nível socioeconômico				
A1	103	78,6	28	21,4
A2	298	79,3	78	20,7
B1	158	81,0	37	19,0
B2	40	81,6	9	18,4
C1	5	100,0	0	0,0
Religião ($p \leq 0,004$)				
Católica	394	80,7	94	19,3
Evangélica	53	94,6	3	5,4
Espírita	72	78,3	20	21,7
Não tem/Não informado	79	71,2	32	28,8

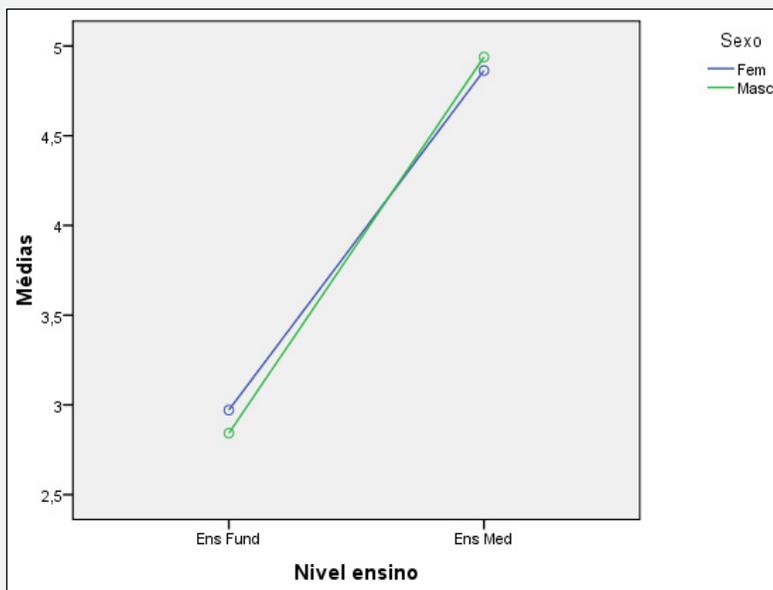
Os alunos do ensino médio apresentam quase o triplo do percentual de alunos do ensino fundamental com pontuação igual ou maior que oito no AUDIT. Observa-se um crescimento desta porcentagem, que começa com 9,3% dos alunos do 8º ano do ensino fundamental e alcança 30,1% entre os alunos do 3º ano do ensino médio (Tabela 2). A análise de variância de sexo (feminino e masculino) e nível de ensino (fundamental e médio), com o resultado do AUDIT como variável dependente mostra efeito significativo somente para nível de ensino ($F_{1,3} = 28,621$, $p \leq 0,001$). Sexo e interação de sexo com nível de ensino não se mostraram significantes (Figura 1). A medida que ficam mais velhos, da passagem do ensino fundamental para o médio, aumentam o padrão de ingestão de bebidas alcoólicas.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Figura 1 Médias no AUDIT por nível de ensino e sexo.

CONCLUSÕES

Os resultados deste estudo mostram que alunos de uma escola de orientação religiosa apresentam o mesmo padrão de beber dos que estudam na rede pública e na rede privada laica. Este fato mostra como esta droga, o álcool, tem forte penetração entre adolescentes e jovens adultos, independentemente de seu poder aquisitivo. Além do número elevado de alunos que já apresentam beber de risco, temos que a população estudada não mostrou diferença quanto a sexo, isto é, as moças estão bebendo de forma semelhante ao dos rapazes, e podemos esperar maiores consequências futuras quando elas têm uma resistência menor ao álcool.

Foi encontrada, também, uma progressão no padrão de beber, que começa nos anos finais do ensino fundamental e se consolida no ensino médio, outras pesquisas, citadas, indicam que ao ingressarem na universidade esse padrão de uso continua subindo, portanto é muito importante pesquisas e trabalhos de prevenção, intervenção e informação sobre esse uso, principalmente no início do contato com o álcool.

Pensando na progressão do padrão de beber e avaliando a proposta de intervenção breve diretamente com os adolescentes, observamos que mesmo em pesquisas que apontam que a intervenção breve não alterou o padrão de beber do

adolescente, podemos constatar que a intervenção contribuiu significativamente, tendo em vista que no seguimento das pesquisas (PELEG et al., 2001; WERCH et al., 1996) o grupo controle apresentou aumento nas taxas de consumo de álcool e o grupo que sofreu a intervenção permaneceu com o mesmo padrão.

Analisando a proposta de capacitação para as coordenadoras e professores que trabalham com os adolescentes e que também realizaram o levantamento de dados podemos sublinhar que a equipe buscou contato com o conhecimento acadêmico por considerar que faz falta formação continuada ao longo da carreira. Outro aspecto apresentado pela equipe é o interesse no tema que foi considerado importante e atual exatamente por notarem o consumo excessivo de álcool e não saberem como atuar nessa situação.

Consideramos que este estudo tenha mostrado o grau de comprometimento dos estudantes de uma escola com orientação religiosa quanto ao uso de álcool e a importância de começar-se, ainda no ensino fundamental, um trabalho de conscientização dos efeitos do álcool no organismo para que tenhamos uma juventude apta a continuar os seus estudos e ingressar na vida adulta de forma sadia, reforçamos a necessidade de pesquisas, no desenvolvimento de técnicas que possam auxiliar os profissionais que trabalham com adolescentes para que futuramente estes possam avaliar e intervir na qualidade de vida de seus jovens.

REFERÊNCIAS

ABEP. Associação Brasileira de empresas de pesquisa. Critério padrão de classificação Econômica Brasil, 2008. Disponível em: <<http://www.viverbem.fmb.unesp.br/docs/classificacaobrasil.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2008.

AQUINO, J. G. *Drogas na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

BABOR, T. F.; FUENTE, J. R.; SAUNDERS, J.; GRANT, M. *AUDIT – The alcohol use disorders identification test: guidelines for use in primary health care*. Genebra: World Health Organization/PAHO-92. n. 4, p. 1-29, 1992.

BORSARI, B.; CAREY, K. B. Effects of a brief motivational intervention with college student drinkers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, n. 68, p. 728-733, 2000.

BOYD, G. M.; HOWARD, J.; ZUCKER, R. A. *Alcohol problems among adolescents: current directions in prevention research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1995.

BRASIL. A Política do Ministério da Saúde para Atenção Integral a Usuários de Álcool e Outras Drogas. Ministério da Saúde, Secretaria Executiva, Secretaria de Atenção a Saúde, CN-DST/AIDS, 1. ed., Brasília: Ministério da Saúde, 2003.

BROWN, A. S.; D'AMICO, E. J.; MCCARTHY, D. M.; TAPERT, S. F. Four-year outcomes from adolescent alcohol and drug treatment. *Journal of Studies on Alcohol*, n. 62, v.3, p. 381-388, 2001.

BULACCIO, B. Família e a clínica da drogadição. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, n. 8, p. 459-467, 1992.

CARLINI, E. A. Research is badly needed to improve programmes for the prevention and treatment of drug abuse and drug dependence in Brazil. *Drug and Alcohol Dependence*, n. 25, p. 169-173, 1990.

CARLINI, E. A.; CARLINI-COTRIN, B.; SILVA FILHO, A. R.; BARBOSA, M. T. S. *Levantamento nacional sobre o uso de psicotrópico em estudantes de 1º e 2º graus, 1989*. São Paulo: CEBRID/ Escola Paulista Medicina, 1990.

CARLINI, E. A.; GALDURÓZ, J. C. F.; NOTO, A. R.; NAPPO, S. A. *I Levantamento domiciliar sobre uso de drogas psicotrópicas no Brasil: estudo envolvendo as 107 maiores cidades do país – 2001*. São Paulo: CEBRID, UNIFESP, 2002.

CARLINI, E. A.; GALDURÓZ, J. C. F.; NOTO, A. R.; FONSECA, A. M.; CARLINI, C. M.; OLIVEIRA, L. G.; NAPPO, S. A.; MOURA, Y. G.; SANCHEZ, Z. M. *II Levantamento domiciliar sobre uso de drogas psicotrópicas no Brasil: estudo envolvendo as 108 maiores cidades do país – 2005*. Brasília: Secretaria Nacional Antidrogas, 2007.

CARLINI-COTRIN, B.; PINSKY, I. Prevenção ao abuso de drogas na escola: uma revisão da literatura internacional recente. *Cadernos de Pesquisa*, n. 69, p. 48-52, 1989.

CARLINI-COTRIN, B.; CARLINI, E. A.; SILVA FILHO, A. R.; BARBOSA, M. T. S. O uso de drogas psicotrópicas por estudantes de primeiro e segundo graus da rede estadual, em dez capitais brasileiras, 1987. In: *Consumo de drogas psicotrópicas no Brasil, em 1987*. Brasília: Centro de Documentação do Ministério da Saúde, p. 9-84, 1989. (Série C: Estudos e Projetos 5).

CARLINI-COTRIN, B.; CARLINI, E. A.; SILVA FILHO, A. R.; BARBOSA, M. T. S. *II Levantamento nacional sobre o uso de psicotrópico por estudantes de 1º e 2º graus*. São Paulo: CEBRID/ Escola Paulista de Medicina, 1990.

DIMEFF, L. A.; BAER, J. S.; KIVLAHAN, D. R.; MARLATT, G. A. *Alcoolismo entre estudantes universitários: uma abordagem de redução de danos*. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

DOTTA, R. M.; ALVES, P. B.; KOLLER, S. H.; BRITO, R. C. Sexualidade, AIDS e drogas: um relato de intervenção com adolescentes. *Rev. Bras. de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, n. 2, v. 10, p. 25-44, 2000.

GALDURÓZ, J. C. F.; ALMEIDA, V.; CARVALHO, V.; CARLINI, E. A. *III Levantamento sobre o uso de drogas entre estudantes de 1º e 2º graus em 10 capitais brasileiras – 1993*. São Paulo: CEBRID/Universidade Federal de São Paulo – Escola Paulista de Medicina, 1994.

GALDURÓZ, J. C. F.; NOTO, A. R.; CARLINI, E. A. *IV Levantamento sobre uso de drogas entre estudantes de 1º e 2º graus em 10 capitais brasileiras*. São Paulo: CEBRID/Universidade Federal de São Paulo – Escola Paulista de Medicina, 1997.

GALDURÓZ, J. C. F.; NOTO, A. R.; NAPPO, S. A. & CARLINI, E. A. *I Levantamento Domiciliar Nacional sobre Uso de Drogas Psicotrópicas. Parte A: Estudo Envolvendo as 24 Maiores Cidades do Estado de São Paulo – 1999*. São Paulo: CEBRID/Universidade Federal de São Paulo – Escola Paulista de Medicina, 2000.

GIL, A. G.; WAGNER, E. F.; TUBMAN, J. G. Culturally sensitive substance abuse intervention for Hispanic and African-American adolescents: empirical examples from “Alcohol Treatment Targeting Adolescents in Need” (ATTAIN). *Addiction*, 99, Supl. 2, p. 140-150, 2004.

GOMIDE, P. I. C.; PINSKY, I. A influência da mídia e o uso das drogas na adolescência. In: PINSKY, I.; BESSA, M. A. (Orgs.). *Adolescência e drogas*. São Paulo: Editora Contexto, p. 54-67, 2004.

HAWKINS, J. D.; CATALANO, R. F.; ARTHUR, M. W. Promoting science-based prevention in communities. *Addictive Behaviors*, n. 27, p. 951-76, 2002.

JOHNSTON, L. O.; O’MALLEY, P. M.; BACHMAN, J. G.; SCHULENBERG, J. E. *Monitoring the future: national results on adolescent drug use. Overview of key findings 2005*, National Institute on Drug Abuse, U.S. Department of Health and Human Services, 2006.

JONES, B. M.; JONES, M. K. Women and alcohol: Intoxication, metabolism and the menstrual cycle. In: GREENBLATT M. and SCHUCKIT M. A. (Eds.). *Alcoholism Problems in Women and Children*. New York, NY: Grune, Stratton. p. 103-136, 1976.

KERR-CORREA, F., SIMAO, M. O., DALBEN, I., MARTINS, R. A., TRINCA, L. A., PENTEADO, M. A. C., SANCHES, A. F., OLIVEIRA, S. M., BEIG, M. L., ORTIGOSA, S. High risk alcohol use in Brazilian college students (Unesp): preliminary data from a preventive study In: 28th Annual Alcohol Epidemiology Symposium, 2002, Paris. *Full Papers of the 28th Annual Alcohol Epidemiology Symposium*. Paris: KBS, 2002.

LIBÂNIO, J. C. Organização e gestão da escola. *Teoria e Prática*, Goiânia: Alternativa, 2001.

MARLATT, G. A.; GORDON, J. R. (Eds.). *Relapse Prevention: maintenance strategies in the treatment of addictive behaviors*. New York: The Guilford Press, 1985.

MARTINS, R. A. *Uso de álcool, intervenção breve e julgamento sócio-moral em adolescentes que bebem excessivamente*. 2006. Tese (Livre-Docência em Psicologia da Educa-

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

ção) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Universidade Estadual Paulista, 2006.

MARTINS, R. A.; MANZATO, A. J.; CRUZ, L. A. N. O uso de bebidas alcoólicas entre adolescentes. In: CASTRO, L. R.; CORREA, J. (Orgs.). *Juventude contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais*. Rio de Janeiro, NAU: FAPERJ, p. 301-326, 2005.

MARTINS, R. A.; MANZATO, A. J.; CRUZ, L. A. N.; POIATE, S.; SCARIN, A. C. C. F. Utilização do Alcohol Use Disorders Identification Test (Audit) para Identificação do Consumo de Álcool entre Estudantes do Ensino Médio. *Interamerican Journal of Psychology*, v. 42, p. 307-316, 2008a.

MARTINS, R. A.; MANZATO, A. J.; POIATE, S. M. G.; SCARIN, A. C. C. F.; CRUZ, L. A. N.; TEIXEIRA, P. S.; KAWASHIMA, R. A. Alcohol usage and brief intervention in heavy-drinking teenagers In: *34th Annual Alcohol Epidemiology Symposium of the Kettil Bruun Society*, 2008, Victoria, BC. Proceedings of the 34th Annual Alcohol Epidemiology Symposium of the Kettil Bruun Society. Victoria, BC, Canada: Centre for Addictions Research of BC – University of Victoria, v. 1, 2008b.

MARTINS, E. O.; DAL'PIZZOL, O. P. P.; AREOSA, S. V. C. Relato de uma experiência interdisciplinar com adolescentes de uma escola da grande Porto Alegre. *Barbaroi*, n. 7, p. 67-79, 1997.

MILLER, W. R.; ROLLNICK, S. *Entrevista Motivacional. Preparando as pessoas para a mudança de comportamentos adictivos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E. F.; TANCREDI, R. M. S. P.; MELLO, R. R. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

MONTI, P. M.; COLBY, S. M.; BARNETT, N. P.; SPIRITO, A.; ROHSENOW, D. J.; MYERS, M.; WOOLARD, R. e LEWANDER, W. Brief intervention for harm reduction with alcohol-positive older adolescents in a hospital emergency department. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, n. 67, v. 6, p. 989-994, 1999.

MONTI, P. M.; COLBY, S. M.; O'LEARY, T. A. *Adolescents, Alcohol, and Substance Abuse*. Reaching teens through brief interventions. New York: The Guilford Press, 2001.

MURPHY, J. G.; DUCHNICK, J. J.; VUCHINICH, R. E.; DAVISON, J. W.; KARG, R. S.; OLSON, A. M., SMITH, A. F.; COFFEY, T. T. Relative efficacy of a brief motivational intervention for college student drinkers. *Psychology of Addictive Behaviors*, n. 15, p. 373-379, 2001.

ODERICH, G. S. C.; PECHANSKY, F.; TATSCH, F. F.; CAVAZZOLA, L. T.; BOENO, R. L.; MENE-GAZ, F. Consumo de bebidas alcoólicas em alunos de escolas públicas de Porto Alegre, RS. *Rev. AMRIGS*, n. 39, v. 3, p. 229-36, jul.-set., 1995.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

OLIVEIRA, M. S. *Eficácia da intervenção motivacional em dependentes de álcool*. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Federal de São Paulo – Escola Paulista de Medicina, São Paulo, 2000.

PELEG, A.; NEUMANN, L.; FRIGER, M.; PELEG, R.; SPERBER, A. D. Outcomes of a brief alcohol abuse prevention program for Israeli high school students. *Journal of Adolescent Health*, n. 28, v. 4, p. 263-269, 2001.

RIBEIRO, T. W.; PERGHER, J. K.; TOROSSIAN, S. D. Drogas e adolescência: uma análise da ideologia presente na mídia escrita destinada ao grande público. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, n. 11, v. 3, 1998.

ROBAINA, J. V. L. Drogadição: prevenir ou remediar. *Revista do Professor*, n. 32, p. 24-29, 1992.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Escola é vida. São Paulo, 1992.

SCIVOLETTO, S.; TSUJI, R. K.; ABDO, C. H. N.; QUEIROZ, S.; ANDRADE, A. G.; GATAZZ, W. F. Relação entre consumo de drogas e comportamento sexual de estudantes de 2º grau de São Paulo. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, n. 21, v. 2, p. 87-94, 1999.

SILBER, T. J.; SOUZA, R. P. Uso e abuso de drogas na adolescência: o que se deve saber e o que se pode fazer. *Adolescencia Latinoamericana*, n. 3, v. 1, p. 148-162, 1998.

SILVA, E. de F.; PAVANI, R. A. B.; MORAES, M. S.; CHIARAVALLOTTI NETO, F. Drug abuse prevalence among secondary school students in São José do Rio Preto, São Paulo State, Brazil. *Cad. Saúde Pública*, n. 22, v. 6, p. 1151-1158, 2006.

SOARES, C. B.; JACOBI, P. R. Adolescentes, drogas e aids: avaliação de um programa de prevenção escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 109, p. 213-37, 2000.

SOUZA, D. P. O.; MARTINS, D. T. O. O perfil epidemiológico do uso de drogas entre estudantes de 1º e 2º graus da rede estadual de ensino de Cuiabá, Brasil, 1995. *Cadernos de Saúde Pública*, n. 14, v. 2, p. 391-400, 1998.

SOUZA, D. P. O. de, ARECO, K. N.; SILVEIRA FILHO, D. X. da. Alcohol and alcoholism among Brazilian adolescent public-school students. *Rev. Saúde Pública*, n. 39, v. 4, p. 585-592, 2005.

SUDBRACK, M. F. O.; DONEDA, D. Terapia familiar e adolescência: A contribuição da abordagem sistêmica para a construção de uma estratégia de acolhimento a jovens toxicômanos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, n. 8, p. 469-474, 1992.

SUPERA. Sistema para Detecção do Uso Abusivo e Dependência de Substâncias Psicoativas: encaminhamento, intervenção breve, reinserção social e acompanhamento: Guia do Estudante. Brasília: Secretaria Nacional Antidrogas, 2006.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

TAVARES, B. F.; BÉRIA, J. U. & LIMA, M. S. Prevalência do uso de drogas e desempenho escolar entre adolescentes. *Revista de Saúde Pública*, n. 35, v. 2, p. 150-58, 2001.

TEIXEIRA, P. S. *Adolescente, uso de álcool, depressão e desenvolvimento cognitivo*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Araraquara, SP, 2007.

TELLES, P. R. & BASTOS, F. I. Estratégias da redução de danos (Harm Reduction). In: MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Assistência à Saúde. Coordenação Geral do PN DST/AIDS. *Drogas, Aids e Sociedade*. Brasília: Coordenação Geral de Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS, p. 109-113, 1995.

VIVARTA, V. (Coord.) *Equilíbrio distante: tabaco, álcool e a adolescência no jornalismo brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2003. (Série mídia e mobilização social: v. 3).

WERCH, C. E.; CARLSON, J. M.; PAPPAS, D. M.; DICLEMENTE, C. C. Brief nurse consultations for preventing alcohol use among urban school youth. *The Journal of School Health*, n. 66, v. 9, p. 335-38, 1996.

WERNER, M. J. & ADGER, H. Early identification, screening, and brief intervention for adolescent alcohol-use. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, n. 149, v. 11, p. 1241-1248, 1995.

WINTERS, K. C. (Revision Consensus Panel Chair). *Screening and assessing adolescents for substance use disorders*. Rockville, MD: Center for Substance Abuse Treatment, 1999.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

7

DIÁLOGO E ESCUTA NO COTIDIANO ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DE VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elisabete Cardieri

Ana Maria Pereira Antunes

Juliana Sartori Lunardi

Eliza de Oliveira Cardoso

Priscila Rezek Nunes

Instituto de Biociências/Unesp/Botucatu

Resumo: O artigo apresenta algumas reflexões relativas ao Projeto “Diálogo e escuta no cotidiano escolar: contribuições para a educação infantil”, vinculado ao Núcleo de Ensino da Unesp – câmpus Botucatu – e realizado junto ao Centro de Convivência Infantil do Lageado (Unesp/FCA – Botucatu). O Projeto desenvolveu, durante o ano de 2011, ações junto a equipe gestora e educadoras do CCI que contribuíram para a reflexão sobre práticas cotidianas que valorizem o diálogo como vivência para o reconhecimento de si e do outro em sua singularidade. Desde a Educação Infantil, faz-se necessário que se assuma o processo educativo como espaço de formação para o respeito à diferença que cada um apresenta com sua história, a valorização da diversidade e a vivência efetiva da tolerância e cidadania.

Palavras-chave: Diálogo; escuta; educação infantil; formação cidadã.

INTRODUÇÃO

Vários desafios se apresentam aos profissionais que atuam no campo educativo, da educação infantil ao ensino superior. Diante de um contexto que se transforma rapidamente e oferece ampliação sempre crescente de produtos e acesso a informações, alguns aspectos permanecem revelando dimensões fundantes para o processo de formação humana, entre eles, a dimensão de vivência interpessoal que se realiza em todo processo educativo. Se, por um lado, temos acesso a tecnologias que nos colocam de forma imediata diante de pessoas fisicamente distantes, outras que nos permitem compreender processos sutis do organismo humano através de imagens e equipamentos sempre mais sofisticados; por outro lado, inúmeras situações cotidianas nos fazem questionar sobre quais espaços e procedimentos tem favorecido o tempo de encontro e de reconhecimento do ou-

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

tro com quem convivemos. Em que medida a sociedade contemporânea favorece, em sentido amplo, os momentos de convivência que promovem o encontro entre vários como espaço privilegiado de percepção das diferenças que nos caracterizam? Em que medida nós reconhecemos, nesses encontros, a história singular que cada um traz em suas falas, com suas percepções, concepções, pré-concepções e valores? De modo geral, podemos constatar que muitas vivências cotidianas (próximas ou divulgadas pela mídia) apresentam inúmeras expressões de desrespeito e intolerância que culminam em atos de violência sustentados, acima de tudo, pela negação do outro.

Nesse contexto, considerando que as práticas educativas escolares, desde a educação infantil, são eminentemente constituídas por vivências coletivas (marcadas pelo constante encontro/desencontro entre as pessoas) também indagamos: quais momentos do contexto escolar são destinados para promover vivências que favoreçam o respeito ao outro e a si mesmo? Em que medida valorizamos o exercício do diálogo como espaço de partilha e percepção de concepções diferentes? E, mais especificamente no cotidiano escolar, de que maneira as discussões e reflexões entre docentes e equipe gestora são desenvolvidas? Quais os espaços para a prática dialógica, fundada no respeito à singularidade de cada interlocutor, na escuta e na partilha de concepções, são suscitados nas práticas escolares? Qual o papel dos gestores e educadores na promoção dessas vivências entre si, com os educandos e a comunidade? E ainda mais, em que medida tais questões são problematizadas e se fazem presentes no processo de formação docente? Esses questionamentos podem ser propostos aos vários níveis da educação formal (da Educação Básica ao Ensino Superior), no entanto, neste texto apresentamos alguns aspectos que estiveram presentes no desenvolvimento do Projeto “Diálogo e Escuta no cotidiano escolar”, vinculado ao Núcleo de Ensino do Instituto de Biociências de Botucatu e são fruto de reflexões partilhadas e procedimentos vivenciados no âmbito da educação infantil. Sob minha coordenação, o projeto foi realizado com a participação de duas bolsistas e suas voluntárias, alunas do curso de Ciências Biológicas.

O Projeto **Diálogo e Escuta no cotidiano escolar** foi desenvolvido junto a um Centro de Convivência Infantil (CCI), vinculado à Faculdade de Ciências Agrônômicas (FCA) da Unesp, câmpus de Botucatu, e propôs como objetivo geral realizar, junto a equipe gestora e educadoras, um processo de discussão e reflexão sobre práticas de diálogo e escuta como espaço para o reconhecimento da singu-

laridade, respeito à diferença do outro e de si como fundamentos da formação para a cidadania.

Vários elementos podem ser apresentados para justificar a opção por tais aspectos para o desenvolvimento do Projeto e, dentre eles, destacamos quatro:

- a) a dimensão fundante de toda prática educativa que se realiza a partir do encontro com pessoas diferentes;
- b) o reconhecimento da singularidade que caracteriza cada um de nós, a partir de nosso organismo, nossas vivências, percepções, concepções e atuações;
- c) a importância do processo de acolhimento à diferença e à singularidade com espaço fundamental para o desenvolvimento da subjetividade e, por fim;
- d) o papel das práticas educativas para a convivência com o diferente, o exercício do diálogo e a formação para a cidadania (como espaço de partilha e construção de consensos).

Mais uma vez, esses aspectos podem ser desenvolvidos em todos os níveis da educação escolar, mas articulam-se sobremaneira às orientações relativas à educação infantil.

A partir dessas considerações iniciais, propomos organizar nosso texto a partir de três eixos:

1. diálogo e escuta no processo de formação: apresentando reflexões teóricas sobre a dimensão de singularidade que nos caracteriza e o diálogo como espaço para partilha e reconhecimento das diferenças. Nesse âmbito, articulamos também algumas contribuições vinculadas à educação infantil;
2. CCI e as práticas educativas: caracterização do CCI da FCA (CCI do Lageado, como é conhecida);
3. os objetivos propostos e as atividades desenvolvidas naquela comunidade educativa e percepção dos envolvidos.

DIÁLOGO E FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerando a complexidade dos processos e práticas educativas, nem sempre estamos atentos a dimensões sutis do cotidiano que se constituem efetivamente como espaços formativos. Em todas as situações educacionais (informais,

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

formais e não formais), intencionais ou não, conscientes ou não, inúmeros aspectos, mensagens, vivências circulam provocando efeitos que contribuem para a formação de concepções de mundo, concepções sobre a vida, sobre as relações, sobre o desenvolvimento das crianças, sobre modos de viver e conviver. Tais aspectos estarão sempre presentes, no entanto, podem permanecer apenas em sua dimensão “oculta” (como currículo oculto, mas efetivo), ou podem ser discutidos e assumidos como elementos que colaboram com a formação de todos os envolvidos nos processos educativos. A proposta de nosso Projeto é exatamente oferecer um espaço de reflexão e discussão sobre duas dessas dimensões fundantes da prática educativa: a singularidade de cada pessoa (educadores e educandos) e o diálogo como possibilidade de expressão dessa singularidade e acolhimento à singularidade e diferenças que os outros nos revelam.

O diálogo e a escuta no processo de formação

Quando nos detemos a observar as práticas educativas, é possível reconhecer inúmeros aspectos se tecem nas tramas do cotidiano nas escolas e nas creches: as relações interpessoais entre adultos e crianças, das crianças entre si, dos profissionais da educação com integrantes das famílias; a intencionalidade nas atividades propostas e desenvolvidas diariamente, a seleção dos conteúdos que serão trabalhados com as crianças, organização do espaço e dos materiais utilizados, entre outros. Cada um desses aspectos aponta para a necessidade de uma reflexão cuidadosa por parte dos educadores acerca da criança que queremos formar (ou seja, da educação que nos propomos oferecer), bem como um olhar atento às características e particularidades das crianças com as quais trabalhamos.

Os documentos que orientam as atuações na Educação Infantil, em especial, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, 1998), enfatizam a importância de que os educadores reconheçam que as atuações realizadas com as crianças de 0 a 5 anos, desde o cuidado mais elementar até os procedimentos de ensino, constituem-se momentos sutis e efetivos que devem contribuir com o processo de formação e desenvolvimento de cada criança. Nessa perspectiva:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o *desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança*, e o acesso, pelas crianças,

aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (RCNEI, 1998, p. 23, grifos nossos)

Os aspectos acima implicam uma atenção especial na própria seleção e planejamento das atividades que serão realizadas com e pelas crianças. A atuação de educadores na Educação Infantil e, em especial, nas creches, não permite mais a concepção de uma função de “meros” cuidadores, mas é preciso reconhecer os efeitos que o próprio cuidado, e também a organização do espaço, as relações vivenciadas, as atividades propostas exercem no processo de formação de cada criança.

Essas reflexões associam-se às concepções sobre a criança e seu desenvolvimento e o RCNEI ressalta aspectos muito interessantes. Um deles enfatiza a atenção ao caráter singular que cada criança traz a partir de suas vivências, de suas percepções e concepções que vai construindo sobre o que constata nas relações e na realidade:

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. (RCNEI, 1998, p. 21, grifos nossos)

Nesse sentido, é fundamental que a atuação do educador reconheça essa dimensão para que valorize o que cada criança traz, suas intervenções, suas questões e relatos e que propicie também o espírito de acolhimento, escuta e respeito entre os colegas diante do que os demais apresentam. O processo de aprendizagem, ampliação e apropriação de conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens é mais significativo quando se propicia espaços e vivências para expressão de ideias e sentimentos, para a formulação de perguntas e para a reflexão partilhada.

Nesse contexto, o educador assume a função de mediador entre crianças e destas com os objetos de conhecimento, organizando situações de aprendizagens que articulem os recursos disponibilizados ao desenvolvimento das capacidades afetivas, emocionais, cognitivas e sociais, e tenham como fundamento primordial

o reconhecimento “[...] das singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias etc. das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização” (RCNEI, 1998, p. 24).

O desenvolvimento de trabalho educativo a partir dessas perspectivas solicita a abertura dos educadores para a observação e escuta aos gestos, expressões, brincadeiras e, principalmente, às falas das crianças, assumindo o cuidado de não antecipar julgamentos e avaliações, mas sempre solicitando que cada uma explique melhor, amplie suas reflexões, partilhe as articulações que realizou a partir dos comentários e aprendizagens realizadas. Essa perspectiva possibilita a valorização da subjetividade em sua expressão eminentemente singular e, ao mesmo tempo, o reconhecimento da diferença que nos caracteriza.

Considerar que as crianças são diferentes entre si, implica propiciar uma educação baseada em condições de aprendizagem que respeitem suas necessidades e ritmos individuais, visando a ampliar e a enriquecer as capacidades de cada criança, considerando-as como pessoas singulares e com características próprias. Individualizar a educação infantil, ao contrário do que se poderia supor, não é marcar e estigmatizar as crianças pelo que diferem, mas levar em conta suas singularidades, respeitando-as e valorizando-as como fator de enriquecimento pessoal e cultural. (RCNEI, 1998, p. 32)

Entendemos que tais vivências oferecem fundamentos para a formação ética e possibilitam, desde cedo, a experiência de respeito, acolhimento, partilha e reflexão conjunta que favorecem a convivência democrática.

Essas perspectivas educativas relacionam-se ao nosso projeto na medida em que se propôs a suscitar reflexões sobre a importância do diálogo e da escuta ao que cada um traz como singular.

Sobre o CCI do Lageado

Realizamos nosso Projeto no Centro de Convivência Infantil (CCI) do Lageado, que é uma Seção Técnica da Faculdade de Ciências Agrônomicas (FCA) da Unesp, Câmpus de Botucatu e está localizado na Fazenda Experimental Lageado em Botucatu (SP). A instituição atende crianças entre quatro meses e seis anos, filhos de servidores técnico administrativos e docentes com vínculo empregatício com

a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e filhos de alunos (de graduação e pós graduação) dessa mesma Instituição.

Em 2011, foram atendidas 43 (quarenta e três crianças) e a creche contava com doze profissionais, sendo sete educadoras (todas com formação superior em Pedagogia), quatro funcionários (duas cozinheiras, uma auxiliar de enfermagem e um assistente operacional) e a Supervisora da Creche (formada em Serviço Social e Pedagogia, com especialização em Educação Infantil). O grupo também teve assessoria de uma profissional que colaborava nas discussões pedagógicas.

A creche está situada num local muito privilegiado, dentro do câmpus da Faculdade de Ciências Agrônômicas da Unesp, pois dispõe de muita área verde e terreno livre (terreiro) que possibilitam o desenvolvimento de atividades diferenciadas com as crianças. Há também, no entorno, lagos e outros locais (uma mercearia, por exemplo) que sempre integram o rol de propostas previstas para as crianças. Os espaços internos (salas de atividade, de vídeo, refeitório e biblioteca) também são adequados e bem organizados. A sala de cada turma é cuidadosamente preparada pelas educadoras com motivações e propostas coerentes com a idade das crianças.

O planejamento realizado no início do ano letivo prevê a organização de atividades que compõe práticas regulares (efetivamente de rotina) e temáticas que foram escolhidas para o desenvolvimento dos trabalhos em cada turma. Em 2011, a temática sobre Identidade foi assumida por todas as turmas, no entanto, cada uma desenvolveu atividades e propostas específicas. O trabalho realizado com os grupos I e II (idade de um a três anos) enfatizou o reconhecimento de si e do outro (o que incluiu reconhecimento de objetos, nome, fotos etc.). Os grupos III (de três e quatro anos) e IV (de quatro e cinco anos) assumiram a discussão sobre a identidade articulando-a ao reconhecimento do CCI e do entorno (laboratórios, espaços físicos, atividades).

Diante desse contexto, adequamos os objetivos propostos inicialmente ao que foi considerado mais viável para contribuir com o processo de trabalho das educadoras da creche.

Objetivos e ações desenvolvidas

A partir das reflexões anteriores, apresentamos os objetivos que orientaram as ações desenvolvidas. Vale dizer que os objetivos e ações foram realizados

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

fundamentalmente com as docentes, em articulação com a gestora (supervisora da creche).

Objetivos	Ações desenvolvidas
– Refletir com as educadoras sobre as concepções que trazem acerca da escola, das relações ali vivenciadas, os espaços de diálogo e os momentos de escuta com as crianças e demais sujeitos que ali convivem.	– Acompanhamento das atividades desenvolvidas pelas educadoras com suas turmas. – Observação das práticas docentes e das vivências entre as crianças.
– Organizar, juntamente com a equipe gestora, temáticas e um cronograma detalhado para realização dos encontros e atividades que serão desenvolvidas: sujeitos e ações específicas que contemplem a vivência e a reflexão sobre a prática do diálogo e da escuta.	– Participação em reunião realizada com cada educadora para análise do trabalho desenvolvido com as crianças.
– Preparar e acompanhar reuniões mensais com docentes e demais profissionais para discussão, aprofundamento e vivências dialógicas.	– Participação nas reuniões mensais realizadas coletivamente com reflexões sobre a escuta e o diálogo na educação infantil.

METODOLOGIA

Ao considerarmos o próprio foco para o desenvolvimento do Projeto, ou seja, a importância do diálogo e da escuta no processo educativo, todas as ações e atividades propostas assumiram o cuidado de garantir o espaço para escuta da equipe gestora e educadoras. Desde o primeiro contato com a gestora, houve acolhimento da proposta do Projeto por considerar que efetivamente a reflexão sobre a escuta e os processos de diálogo nem sempre é realizada, não obstante, constituir-se uma das práticas fundamentais no cotidiano da Educação Infantil.

Nesse sentido, as ações foram realizadas em três perspectivas:

- a) como espaço de reflexão sobre as propostas do CCI: objetivos, procedimentos de elaboração e reelaboração; planejamento das atividades e desenvolvimento das atividades educativas;
- b) como espaço de reflexão conjunta com educadoras;
- c) acompanhamento das atividades desenvolvidas com as crianças.

Assumimos em todos os momentos, como procedimentos, a observação e a reflexão que favorecessem o reconhecimento dos espaços de escuta e os momentos

de partilha suscitados naquela comunidade escolar como vivência dialógica. Apresentamos abaixo alguns dos aspectos mais relevantes discutidos nesse processo.

- a) **CCI e suas propostas:** Desde a apresentação inicial das propostas que orientam o CCI e seu projeto pedagógico, as conversas com a equipe gestora possibilitaram o processo de reflexão e análise sobre as opções até então realizadas, sobre a necessidade de revisão e ajustes, bem como sobre procedimentos para a formação continuada das educadoras. Nesses momentos foi enfatizado, inúmeras vezes, a importância dos espaços de partilha e explicitação das concepções, que permitem o reconhecimento de si e do outro com suas percepções e concepções diferentes. Esse é também um espaço de aprendizagem permanente para convivência com a diversidade, para a construção de consensos, quando necessários. A partir das conversas com a equipe gestora, foi destacada a importância dessa temática para a reflexão das relações entre as educadoras, em especial, para o desenvolvimento de um trabalho coletivo.
- b) **Reflexão com as educadoras:** Durante o acompanhamento das reuniões entre as educadoras e a equipe gestora, que eram mensais, as discussões dirigiam-se para as situações vivenciadas no cotidiano, projetos comuns, como preparação de festas coletivas e também estudo e reflexão sobre textos pedagógicos. No entanto, por solicitação da supervisora, participamos também das reuniões realizadas individualmente com cada educadora e que foi proposta como um espaço diferenciado de escuta e diálogo sobre o trabalho desenvolvido por cada uma: as atividades previstas para o mês, a finalidade, os procedimentos e os resultados, ou seja, em que medida as crianças estavam efetivamente envolvidas com o processo. Nesse momento, foi possível perceber que a prática do diálogo nem sempre se realiza de forma tranquila, muitas vezes, há uma atitude de defesa que faz prevalecer um sentido de confronto muito mais do que de encontro.
- c) **Atividades com as crianças:** Ao acompanharmos as atividades desenvolvidas com as crianças, pudemos perceber o cuidado e a atenção dedicados ao grupo por todas as educadoras. Durante as atividades realizadas em sala, no tempo livre de brincadeiras no terreiro e também no horário das refeições, as orientações acerca do “educar e do cuidar” se faziam presentes nas ações de cada educadora.

Os procedimentos de acompanhamento, observação, diálogo e escuta com a supervisora e educadoras e possibilitaram delinear alguns resultados sobre as ações propostas e também uma apreciação sobre o trabalho desenvolvido no CCI.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades desenvolvidas com a equipe gestora e as educadoras possibilitaram a ampliação da reflexão acerca da importância da escuta e da promoção de diálogo. Apresentamos, para essa discussão, duas perspectivas que mais se destacaram como efeitos das discussões realizadas:

a) Diálogo e escuta entre as profissionais: Com a equipe gestora e as educadoras, as reflexões possibilitaram a percepção das riquezas, mas também dos limites da vivência dialógica, especialmente quando nos encontramos com pessoas que apresentam concepções tão distintas das nossas. No entanto, esse encontro/confronto pode ser muito enriquecedor quando cada um dos interlocutores se abre para o reconhecimento da diferença que o outro traz, e por isso se dispõe a partilhar e não simplesmente “depositar” e impor suas próprias concepções. Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, afirma:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2003, p. 45)

A formação distinta que cada educadora realizou, sua história de vida, suas percepções e concepções sobre o que é educação, o que é educação infantil, o que deve ser privilegiado na educação de uma criança, cada um desses aspectos (dentre outros) vão revelando dimensões singulares que, quando partilhadas com as outras educadoras, podem suscitar novas discussões, reflexões e, certamente, ampliam concepções originalmente trazidas.

b) Diálogo e o trabalho com as crianças: Como um dos efeitos dessas reflexões, as educadoras partilharam que puderam repensar algumas atividades desenvolvidas com as turmas. Sempre houve uma preocupação em conversar e

atender aos interesses que as crianças traziam para a definição de algumas temáticas a serem desenvolvidas nos projetos e trabalhos. Por outro lado, juntamente com os projetos (identidade, horta, compostagem, entre outros), foi estabelecida uma rotina que colaborava com a organização do tempo das atividades, e ajudava que as crianças se organizassem na percepção do tempo.

A discussão sobre a importância do reconhecimento das diferenças de cada um (que foi incorporado com a temática da Identidade) suscitou como procedimento a possibilidade de que cada criança pudesse escolher, dentre algumas opções, o tipo de atividade que gostaria de realizar. Essa perspectiva de exercício de escolha favorece não apenas a vivência da liberdade, mas também o reconhecimento de que cada qual tem o direito de realizar escolhas distintas.

O mesmo procedimento foi sempre mais incentivado durante as discussões e roda de conversa: o exercício de partilhar, dizer sua palavra e acolher o que o outro apresenta a partir de suas vivências e concepções. Isso implica suscitar a vivência do respeito ao que é singular em cada um, ou seja, do respeito ao outro, da cidadania efetiva (enquanto possibilidade de participação) e da experiência democrática inicial. Mrech e Rahme (2009) discutiram várias perspectivas que as rodas de conversa podem desenvolver nas práticas educativas escolares e destacam:

[...] podemos apontar que construir uma escola menos impermeável às manifestações do sujeito é uma tarefa que demanda, de modo contínuo e sistemático, a superação de modelos e estereótipos. Trata-se, como adverte Ana Marta Lobos que (1996), de interpelar o que é peculiar a cada sujeito, convidando-o a sustentar sua diferença com seu estilo – palavra utilizada, aqui, em seu sentido etimológico mais particular, de resgatar a marca de uma escrita/inscrita que nos torna únicos diante dos outros, ainda que a eles fundamentalmente vinculados. (MRECH e RAHME, 2009, p. 298)

Tais aspectos são significativos (assim foram nomeados pelas educadoras) pela oportunidade de discutir aspectos fundantes da vida escolar e do processo de formação que nem sempre são contemplados nos cursos de formação docente. Como muitas ações na Educação Infantil, pequenos gestos (ou melhor, gestos sutis) podem contribuir para vivências diferenciadas nas práticas educativas: a escuta, a atenção à palavra do outro, a partilha das próprias concepções, a negociação nos momentos de decisão comum, a construção de consensos, cada um desses aspectos são fundamentais para as relações humanas e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desse Projeto possibilitou o reconhecimento da importância da temática e de sua inserção também na educação infantil. Efetivamente, o processo de formação docente nem sempre oportuniza a discussão sobre tais perspectivas, no entanto, em todos os níveis de ensino, o reconhecimento da singularidade que caracteriza cada um (educador e educando), da importância da palavra partilhada e acolhida pelos demais (percepções, concepções, vivências etc.), o exercício da busca de consensos, o exercício do diálogo e da escuta como procedimentos fundantes da existência humana, são elementos fundamentais para orientar o processo educativo. Mais uma vez contamos com as contribuições freirianas:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*. Mesmo que, em certas condições, precise se falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele*. (FREIRE, 2002, p. 113, grifos do autor)

A participação das bolsistas nesse processo de observação, escuta e reflexão com as educadoras foi fundamental. Ambas partilharam a importância dos momentos vivenciados com as crianças, com as educadoras e a equipe gestora, pois permitiram perceber a complexidade do fazer educativo e a importância da atenção dedicada a cada criança para favorecer o desenvolvimento da sua autoestima e confiança. Da mesma forma, destacaram a importância dos momentos nos quais o confronto com uma opinião diferente gerava a necessidade de “uma conversa a mais” que possibilitasse a busca de um consenso (mesmo que provisório).

Esses aspectos nos estimularam a pensar na importância de ações como essa, oportunizadas como projeto do Núcleo de Ensino da Unesp, e que contribuem para a formação docente (como ações de formação continuada) das educadoras que atuam no CCI, como espaço de reflexão e aprofundamento junto à equipe ges-

tora (em especial, agradecemos a Prof^a Sueleni de Oliveira Villas Bôas pela partilha vivenciada) e, de forma particular, como vivencia diferenciada para as duas bolsistas e também duas voluntárias, alunas do curso de Ciências Biológicas – câmpus de Botucatu.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC/SEF. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Edição eletrônica).

_____. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

MATURANA, H.; VARELA, F. *A árvore do conhecimento*. Campinas: Editorial Psy II, 1995.

MORIN, E. *Sete saberes necessários a educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2002.

MRECH, L. M.; RAHME, M. A roda de conversa e a assembleia de crianças: A palavra líquida e a escola de educação infantil. *Educação em Revista*, v. 25, n. 1, p. 293-301, abr., Belo Horizonte, 2009.

ZANELLA, A. V. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia & Sociedade*, 17(2), p. 99-104; maio/ago., 2005.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

8

INTRODUÇÃO À TEMÁTICA DE GÊNERO NO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

Ana Cristina Nassif Soares

Anája Souza Santos

Rene Cezarino

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/Unesp/Franca

Resumo: Este artigo tem como objetivo relatar as oficinas ministradas na Escola Estadual Professora Lydia Rocha do município de Franca/SP, para alunos(as) do terceiro ano do Ensino Médio, que se referem ao projeto desenvolvido junto ao Núcleo de Ensino da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Câmpus de Franca. As oficinas ministradas quinzenalmente ao decorrer do ano letivo de 2011, visaram, fundamentalmente, contribuir para que os(as) alunos(as) desenvolvessem uma visão crítica quanto às desigualdades de gênero presentes em nossa sociedade.

Palavras-chave: Gênero; identidade sexual; machismo.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem o intuito de relatar, a partir do projeto colocado em prática, as experiências, dificuldades e resultados obtidos quanto às discussões da temática de gênero, efetuadas no ambiente escolar público. Tendo por base o projeto inicial partimos da tentativa de introduzir aos(às) estudantes as situações vivenciadas cotidianamente, nas quais existem relações de opressão baseadas no sexo biológico de homens e mulheres. As relações opressoras às quais nos referimos estão, muitas vezes, relacionadas às identidades sociais que são atribuídas a homens e mulheres. Foi segundo essa perspectiva, analisando as formas pelas quais tais identidades são construídas historicamente, e realizando reflexões e discussões junto aos (às) alunos(as), que tentamos fomentar nos mesmos, certa criticidade no que tange a qualquer tipo de naturalização dos papéis destinados a homens e mulheres dentro de nossa sociedade.

Scott (1990) justifica a importância das questões de gênero em relação à constituição das relações sociais:

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

A temática de gênero como forma de inserir uma análise de gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos. (SCOTT, 1990, p. 14)

Com relação às diferenças percebidas, o gênero compreende quatro elementos, a saber: os símbolos disponíveis em contextos determinados, como por exemplo, aqueles pertencentes à tradição cristã ocidental, Eva e Maria, contraditoriamente representando a mulher “pecadora” e a “santa”. Há também os conceitos normativos que enfatizam as interpretações dos referidos símbolos:

Estes conceitos estão expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tomam a forma típica de uma oposição binária, que afirma de maneira categórica e sem equívocos o sentido do masculino e do feminino. [...] A posição que emerge como posição dominante é, contudo, declarada a única possível. (SCOTT, 1990, p. 14-15)

Sempre é descrita como resultado de um consenso social, quando, na verdade, é produto de conflitos. Assim, são prescritos aos homens comportamentos do ideário masculino do tipo “homem não chora” ou do feminino às mulheres, “mulher é delicada”. O terceiro aspecto da definição de gênero é buscar a natureza do debate ou da repressão que provocam a aparência de uma constância eterna na representação binária do gênero. Para isso, deve-se utilizar a noção de política, das instituições sociais e da organização social, já que são estas que facilitam a rigidez dos conceitos: “[...] ele [o gênero] é construído igualmente na economia e na organização política[...].” (SCOTT, 1990, p. 15)

O último elemento do gênero é a identidade subjetiva. Descartando a psicanálise tanto freudiana como lacaniana por sua pretensa universalidade, Scott (1990) insere a dimensão histórica nestes estudos:

Os historiadores devem antes de tudo examinar as maneiras pelas quais as identidades de gênero são realmente construídas e relacionar seus achados com toda uma série de atividades, de organizações e representações sociais historicamente situadas. (SCOTT, 1990, p. 15)

Aqui são levantados pela autora vários aspectos, como por exemplo, o modo como são ensinadas nas escolas visões sobre o masculino e o feminino.

Com relação ao poder, presente na segunda proposição da autora:

[...] o gênero é um primeiro campo no seio do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter constituído um meio persistente e recorrente de dar eficácia à significação do poder no Ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas. (SCOTT, 1990, p. 16)

Seriam, então, as maneiras ligadas à divisão sexual do trabalho, da procriação e da reprodução, ou seja, das diferenças biológicas que servem de sustentáculo ao poder. Scott (1990) sugere que os estudos de gênero devam ser minuciosos no sentido do contexto histórico, da época, das relações políticas, enfim, das especificidades de cada fenômeno.

Para Saffioti (1992), o gênero deve ser visto sempre do ponto de vista relacional, e comenta a definição de Scott (1990, p. 14), citada acima:

Embora aparentemente as diferenças anatômicas entre homens e mulheres readquiram relevância na postura sob enfoque, na verdade, a ênfase é posta sobre o “percebidas” e não sobre as “diferenças”. Desta sorte, o vetor vai do social para o anatômico e não o inverso. Ou melhor, o social engloba tudo, na medida em que *o anatômico só existe enquanto percepção socialmente modelada*. (SAFFIOTI, 1992, p. 197, grifo nosso)

A fim de efetivar as discussões sobre a temática de gênero com os(as) estudantes, realizamos oficinas que se deram quinzenalmente ao decorrer do ano letivo de 2011. Entendemos que a realização de nosso projeto trouxe aos(às) alunos(as) uma nova perspectiva acerca das relações entre os sexos, tendo em vista que tal temática não é contemplada por parte dos currículos escolares do ensino regular, o que, ao nosso ver, contribui para que as opressões de gênero sejam reproduzidas, pois, segundo Mello

[...] a educação escolar transmite e reforça padrões de comportamento sexual culturalmente estereotipados, reproduzindo, dessa forma, as desigualdades de condições e de oportunidades que existem entre homens e mulheres na nossa sociedade quase sempre com prejuízo destas últimas. (MELLO, 1975, p. 141)

Com base nos pressupostos mencionados, o projeto objetivou possibilitar um primeiro contato dos(as) alunos(as) com as temáticas de gênero, possibilitando

que os(as) mesmos(as) construíssem uma visão crítica no que tange às relações de desigualdade existentes entre homens e mulheres, de modo que os(as) educandos(as) se tornassem sujeitos interventores em sua realidade, contribuindo para minimizar tais desigualdades.

O projeto foi elaborado tendo em vista as metas propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 para o Ensino Médio. Os PCNs afirmam que a prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas deve ser organizada sob três preceitos fundamentais: sensibilidade, igualdade e identidade.

A igualdade visa o combate de todas as formas de preconceito e discriminação por motivo de raça, sexo, religião, cultura, condição econômica, aparência ou condição física. Além disso, as diretrizes educacionais também devem se pautar no ideal de igualdade para o âmbito das relações pessoais na família e no trabalho, no qual questões como a igualdade entre homens e mulheres passam a ser decisivas para a convivência integradora.¹

Com base nos objetivos contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o projeto teve como principal objetivo contribuir para a promoção de discussões que versavam sobre relações entre homens e mulheres, possibilitando que os(as) estudantes pudessem notar que as problemáticas de gêneros são parte de seu cotidiano, porém, por estarem naturalizadas, muitas vezes, são imperceptíveis. Tal “invisibilidade”, só corrobora para a perpetuação das desigualdades entre homens e mulheres.

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O projeto foi desenvolvido a partir de oficinas ministradas em quatro módulos, sendo que o primeiro, “Introdução ao estudo das relações de gênero”, analisou as situações cotidianas. Neste módulo foi apresentado aos(às) estudantes o conceito de gênero, abordando situações diárias, o que facilitou a compreensão dos (as) mesmos (as).

Na primeira atividade da primeira oficina, no intuito de demonstrarmos o conceito de gênero no cotidiano, pedimos que os(as) alunos(as) respondessem qual

1 Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 5 março 2012.

profissão gostariam de exercer. Existia certa disparidade entre os(as) alunos(as) quanto ao que queriam exercer, além daqueles(as) que não sabiam o que queriam exercer: era comum as alunas desejarem ser professoras, ou alguma atividade ligada à estética, porém algumas desejavam ser administradoras; os alunos geralmente gostariam de atuar em funções ligadas a carreiras militares, à gerência de empresas e outros cargos técnicos da indústria do calçado. Percebemos nessa atividade que as aspirações profissionais dos(as) alunos(as) estavam intimamente ligadas a estereótipos de gênero, pois as garotas desejavam exercer, em sua maioria, profissões consideradas “femininas” e os garotos manifestavam seu interesse por profissões consideradas integrantes do “universo masculino”.

Esta primeira etapa desenvolvida junto aos(às) alunos(as) deu início à discussão introdutória sobre temática de gênero, na qual buscamos explicar o conceito e também iniciar o debate sobre a naturalização de “ser homem” e “ser mulher”.

Após todos responderem qual profissão gostariam de exercer perguntamos à turma se “existem funções próprias de homens e profissões propriamente femininas”. Muitos garotos responderam afirmativamente, citando, principalmente, funções que exigem mais força como a de mestre de obras, ou mesmo cargos militares ligados à aviação, como pilotos da aeronáutica, evidenciando os padrões normativos naturalizados na sociedade. Essa posição por parte de seus colegas levou as adolescentes a que reivindicassem cargos da aeronáutica, por exemplo.

Aproveitando a discussão frente às posições dos estudantes, buscamos demonstrar como se dá a construção histórica dos comportamentos naturalizados como masculino e feminino; falamos sobre a estrutura patriarcal historicamente construída desde a antiguidade, discutimos com os(as) estudantes sobre o que tinha sido rompido e o que ainda permanecia em nossa sociedade, e perguntamos o que pensavam sobre essa questão.

O segundo módulo intitulado “Ser mulher na história: uma análise histórica nas relações de gênero”, teve como objetivo realizar uma reflexão sobre como ser mulher e ser homem se constituíram historicamente. Apresentamos aos(às) estudantes como correntes filosóficas, religiosas e científicas legitimaram a dominação da mulher pelo homem, através de argumentações embasadas nas diferenças biológicas de ambos os sexos. Partindo disso utilizamos textos de filósofos gregos, como Aristóteles, que entendia a mulher como “homem inacabado e inferior”, para demonstrar como esta foi mantida no ambiente privado e o homem atuante no espaço público.

Partimos também por demonstrar essas características na atualidade e como estão inseridas no contexto cotidiano e como isso, por exemplo, pode ser ilustrado por meio das manifestações artísticas. Nesse sentido, nos utilizamos da letra da canção “Mulheres de Atenas” de Chico Buarque de Holanda:

Mirem-se no exemplo
Daquelas mulheres de Atenas
Vivem pros seus maridos
Orgulho e raça de Atenas

Quando amadas se perfumam
Se banham com leite, se arrumam
Suas melenas

Quando fustigadas não choram
Se ajoelham, pedem imploram
Mais duras penas, cadenas

Mirem-se no exemplo
Daquelas mulheres de Atenas
Sofrem pros seus maridos
Poder e força de Atenas

Quando eles embarcam soldados
Elas tecem longos bordados
Mil quarentenas

E quando eles voltam, sedentos
Querem arrancar, violentos
Carícias plenas, obscenas

Mirem-se no exemplo
Daquelas mulheres de Atenas
Despem-se pros maridos
Bravos guerreiros de Atenas

Quando eles se entopem de vinho
Costumam buscar um carinho
De outras falenas

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Mas no fim da noite, aos pedaços
Quase sempre voltam pros braços
De suas pequenas, Helenas

Mirem-se no exemplo
Daquelas mulheres de Atenas
Geram pros seus maridos
Os novos filhos de Atenas

Elas não tem gosto ou vontade
Nem defeito, nem qualidade
Têm medo apenas

Não tem sonhos, só tem presságios
O seu homem, mares, naufrágios
Lindas sirenas, morenas

Mirem-se no exemplo
Daquelas mulheres de Atenas
Temem por seus maridos
Heróis e amantes de Atenas

As jovens viúvas marcadas
E as gestantes abandonadas não fazem cenas
Vestem-se de negro, se encolhem

Se conformam e se recolhem
As suas novenas
Serenas

Mirem-se no exemplo
Daquelas mulheres de Atenas
Secam por seus maridos
Orgulho e raça de Atenas

Muitos(as) alunos(as) não puderam fazer a conexão entre a música e a discussão proposta por vários motivos; alguns(mas) por questões de entendimento do texto, outros(as) por não fazerem a conexão entre as estruturas da sociedade expressa na letra de Chico Buarque. Porém, outros(as) estudantes entenderam a

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

conexão que tentamos explicitar, citando, inclusive, outras situações e exemplos vivenciados por eles(as), nas quais as opressões de gênero se expressam.

No módulo seguinte, “Os feminismos e suas manifestações: uma abordagem do movimento feminista desde seu surgimento até seus dias atuais”, buscamos realizar primeiramente, uma ligação com o módulo anterior, a medida que introduzimos o assunto, tentando evidenciar aos(às) estudantes o momento histórico em que surgiram as primeiras reivindicações das mulheres denominadas sufragistas e as transformações que o movimento feminista sofreu ao longo da história.

Neste módulo trabalhamos com o longa-metragem “Anjos Rebeldes”, que trata da luta das sufragistas estadunidenses no contexto da primeira grande guerra. Utilizamos também alguns textos da autora Simone de Beauvoir, a fim de realizarmos uma breve explanação sobre o contexto histórico em que se dá o processo de desmistificação da ideia da inferioridade feminina, no qual essa autora foi de substancial importância.

Além destas discussões, também tentamos situar os(as) alunos(as) em relação às demandas do movimento feminista atual. Nesse sentido, introduzimos o debate sobre o aborto. Levamos alguns textos que embasavam opiniões divergentes sobre o assunto, para que os(as) estudantes pudessem debater entre si esse tema tão polêmico.

Tentamos também fazer uma análise de como se deu a ligação do movimento feminista com os diversos movimentos da sociedade civil. Apesar de tal ligação, tentamos demonstrar aos(às) alunos(as) por meio de matérias de jornais e revistas que até mesmo nesse ambiente de lutas se reproduz a opressão de gênero, sendo necessária, nesses espaços, a criação de coletivos de discussão sobre tais temáticas.

No módulo “A indústria cultural e suas imposições estéticas” expusemos o vídeo clipe “Beautiful” do rapper Snoopdog e a tradução da letra da canção, em comparação com a canção “Amélia”, de Mário Lago e Ataulfo Alves.

Perguntamos aos(às) alunos(as) sua opinião sobre as músicas e o que era exposto no vídeo clipe. Os(as) estudantes ressaltaram o aspecto sexualizante do vídeo; as estudantes, em oposição a seus colegas, criticaram a “forma vulgar” das mulheres se vestirem e dançarem. Em relação à canção de Ataulfo Alves, algumas garotas expressaram sua indignação frente à “preguiça” da mulher “de hoje” que, muitas vezes, negligencia os afazeres domésticos. Frente à atitude conservadora

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

de alguns(mas) alunos(as), argumentamos no sentido de incitá-los(as) a observar o caráter machista, tanto do vídeo quanto da música. Assim como buscamos levá-los(as) à uma atitude crítica em relação a questão da múltipla jornada de trabalho da mulher.

Através de imagens de jornais e revistas demonstramos aos(às) alunos(as) como o ideal de beleza se modificou ao longo da História, bem como as diversas mídias induzem as(às) mulheres a buscarem incessantemente esses ideais inalcançáveis. Também refletimos sobre os impactos que essa busca por padrões de beleza pré-determinados causam à *psique* das mulheres. Nesse sentido, levamos como materiais para a discussão alguns blogs de pessoas, mulheres em sua grande maioria, que sofrem com transtornos como bulimia e anorexia.

Após o encerramento deste último módulo realizamos com os(as) estudantes uma conversa a fim de que eles(as) relatassem suas percepções sobre todo o desenvolvimento do projeto.

Dificuldades encontradas no decorrer do projeto

1. Dificuldade, por parte dos(as) alunos(as), de entendimento dos textos e vídeos propostos:

Ao longo das atividades desenvolvidas houve certa dificuldade dos(as) estudantes em entenderem os textos e vídeos propostos, principalmente com relação ao contexto de cada obra e à conexão com o tema proposto. Essa dificuldade levou-nos à necessidade de explicar aos(às) estudantes conceitos e contextos que faltavam para o entendimento mais completo da obra ou para adentrar mais profundamente em alguma discussão. Muitos(as) alunos(as), além de estudarem trabalhavam em horário integral (8 horas), dificultando a atenção e a disposição dos(as) estudantes para o debate.

2. Estrutura física da escola:

A estrutura física da escola, por vezes, foi um empecilho ao bom andamento das atividades propostas, seja pela falta de salas de vídeo disponíveis ou pela falta de funcionários(as) que pudessem acompanhar as atividades.

RESULTADOS

Não obstante as dificuldades acima apontadas, acreditamos que os objetivos propostos foram minimamente alcançados, na medida que notamos uma maior

facilidade dos(as) alunos(as) em relação à sua participação no debate, já ao final do projeto.

Durante as discussões de algumas temáticas, como o aborto, por exemplo, notamos uma grande resistência por parte de alguns(mas) alunos(as) em discutir os conceitos e valores já arraigados em seu modo de ver e se colocar no mundo. Todavia acreditamos que o fato de levarmos discussões à sala de aula, que dificilmente seriam realizadas por eles(as) de outra forma, já se constitui como um resultado positivo.

No decorrer do projeto percebemos a importância da discussão de temas pouco abordados para suscitar a curiosidade dos(as) alunos(as) em definições de conceitos e sobre a história que desconhecem, a partir do que era exposto.

Deste modo, entendemos que o projeto auxiliou na desconstrução de conceitos que contribuem para com a discriminação baseada no sexo biológico dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

SAFIOTTI, H. I. B. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. (Orgs.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos: São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 183-215.

SCOTT, J. Gênero: Uma categoria de análise histórica. *Educação e Realidade*, v. 2, n. 16, Porto Alegre, 1990.

MELLO, G. N. Os estereótipos sexuais na escola. *Cadernos de pesquisa*, n. 15, dez., São Paulo, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. (1999). Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: SEF. Disponível em: <[http:// portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf)>. Acesso em: 5 março 2012.

9

OS DESAFIOS DO TRABALHO COLETIVO NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Raquel S. Sant'Ana

Onilda A. do Carmo

Larissa Z. Caputo

Graziella Aparecida Lima

Demais membros do grupo NATRA¹

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/Unesp/Franca

Resumo: O trabalho ora apresentado procura fazer uma reflexão sobre as atividades do Núcleo de Ensino, que trabalhou com alunos do ensino médio, em uma escola da periferia de Franca. Os desafios da realidade do campo e urgência de compreender a necessidade da Reforma Agrária como forma de garantir a segurança alimentar. A metodologia utilizada para essa atividade é a da Educação Popular que toma como sujeitos do processo de aprendizagem os educandos – neste caso os estudantes que participaram dessa atividade. Entre os objetivos propostos pelo Núcleo, estão o fortalecimento da luta pela terra e dos movimentos sociais.

Palavras-chave: Educação Popular; reforma agrária, extensão universitária.

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz uma breve reflexão sobre o projeto Núcleo de Ensino da Unesp, financiado pelo Núcleo de Ensino Unesp sob orientação da Prof. Dra. Raquel dos Santos Sant'Ana, com o projeto aprovado pelo nome de: “O Desenvolvimento Rural e o Urbano: A Interdependência de duas Realidades”, desenvolvido em 2010, e traz uma reflexão sobre o significado da universidade no atual contexto, chamando a atenção para a importância daqueles trabalhos de extensão universitária interdisciplinares que possibilitam ao aluno uma formação crítica e comprometida com a transformação da realidade.

O Núcleo Agrário Terra e Raiz (NATRA) do câmpus de Franca/SP desenvolve, além deste projeto Núcleo de Ensino, outros projetos de extensão nos quais tra-

¹ Grupo de extensão interdisciplinar.

balha junto aos assentamentos e acampamentos rurais da região. O trabalho ora apresentado procura fazer uma reflexão sobre as atividades do Núcleo de Ensino, que trabalhou com alunos do ensino médio, de uma escola da periferia de Franca, os desafios da realidade do campo e o imperativo de compreender a necessidade da Reforma Agrária como forma de garantir a segurança alimentar. A metodologia utilizada para essa atividade é a da Educação Popular que toma como sujeitos do processo de aprendizagem os educandos – neste caso os estudantes que participaram dessa atividade. Entre os objetivos propostos pelo Núcleo, estava o do fortalecimento da luta pela terra e o fortalecimento dos movimentos sociais.

A UNIVERSIDADE E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

As propostas neoliberais que, hoje, assolam os parques direitos e serviços conquistados pela população brasileira se fazem presentes dentro das universidades públicas com discursos, ora camuflados, ora explícitos. Chauí (2000), faz algumas reflexões sobre a universidade e mostra que cada vez mais esta deixa de ser uma instituição social para tornar-se uma organização social/operacional, ou seja, a universidade deixa de se preocupar com o que chamamos de questões referentes à universalidade e passa a se ocupar de sua inserção na atual divisão social do trabalho; ela passa a ter uma função instrumental: definindo meios particulares para atingir objetivos também particulares. A mudança da universalidade da instituição para a organização social foi possível devido a fragmentação do conhecimento, mas acima de tudo pela fragmentação da própria vida tanto no espaço da produção quanto no da reprodução. Ainda segundo Chauí, a universidade enquanto organização tem duas fases distintas: na primeira tornou-se funcional e se preocupou em formar quadros para o mercado de trabalho; na segunda torna-se operacional, volta-se sobre si mesma e, pulverizada em micro organizações passa a ter exigências alheias à verdadeira produção do conhecimento. O reconhecimento da universidade como organização operacional é facilmente perceptível: aumenta-se o número de horas aulas, diminui-se o tempo para mestrado e doutorado, a avaliação é feita pelo número de colóquios, congressos, publicações, comissões, relatórios. A docência é vista como transmissão rápida do conhecimento, a pesquisa é uma estratégia de intervenção e controle de meios e instrumentos para atingir determinados objetivos; a extensão vista como prestação de serviço ou simples atividade assistencial fica relegada a último plano com menor

investimento. Para a autora, a atual precarização do ensino público é resultado da valorização do setor privado em detrimento do público, da qualidade, do ensino voltado para o mercado de trabalho – formando sujeitos tecnicistas, acríticos e alienados da realidade e das condições objetivas em que estão inseridos e foram criados. Efeitos esses, frutos da educação, denominada por Paulo Freire de “educação bancária”:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, 1981, p. 35)

O processo, como Paulo Freire diz, ainda é mais *deformador*, pois, o autoritarismo coíbe, ou, oprime qualquer concepção de mundo autônoma que cada educando pode ter, causando um sentimento de inferioridade e incapacidade, manipula sua identidade e a possibilidade de autoria, acaba por formar um senso comum incoerente e alienado, assim:

Deformados pela acriticidade, não são capazes de ver o homem na sua totalidade, no seu quefazer- ação- reflexão, que sempre se dá no mundo e sobre ele. Pelo contrário, será mais fácil, para conseguir seus objetivos, ver o homem como uma “lata” vazia que vão enchendo com seus “depósitos” técnicos. Mas ao desenvolver desta forma sua ação, que tem sua incidência neste “homem lata”, podemos melancolicamente perguntar: “onde está seu compromisso verdadeiro com o homem, com sua humanização? (FREIRE, 1981, p. 45)

Através dessa crítica contundente ao modo de educação que se origina no sistema de produção capitalista, não só Paulo Freire, mas outros autores, como

Brandão (1995), Saviani (2000) e Santos Neto (2004), apontam para o que deve ser uma educação transformadora, que liberte o homem dessa deformação provocada pela “educação bancária” e pela ideologia da classe dominante. A “*pedagogia da libertação*” entende o homem como um ser social e político que se constrói em constante interação com o outro e com o meio; um homem histórico, que se constrói na história e constrói história; capaz de interpretar, discernir e compartilhar experiências:

Constituir-se como sujeito e como educador em meio à sociedade neoliberal é uma tarefa difícil, que exige capacidade de *resistir* a todas as formas de agressão que o sistema faz no sentido de tirar, de cada sujeito, o direito de construir sua própria identidade com liberdade e autonomia de tal forma a ser o autor da própria história e a participar, solidaria e criativamente, da construção da história coletiva. A esperança estará presente, como antídoto e como estímulo, se estiver presente nas práticas educativas: no momento da construção do projeto político-pedagógico da escola; [...] na reflexão crítica da prática individual; na reflexão crítica da prática coletiva; na análise do contexto no qual a vida se faz e refaz; nas maneiras de fazer a formação continuada dos educadores. (SANTOS NETO, 2004, p. 61)

O ponto central dessa nova pedagogia é o entendimento de que o homem é um ser incompleto, pois, na eterna busca por preencher essa incompletude, o homem inventa o mundo e reinventa-se a si mesmo, a partir da ação, do questionamento e do diálogo, guiado pela esperança de sempre *ser mais*:

O diálogo e a problematização não adormece a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas, sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação. (FREIRE, 1981, p. 79)

A extensão universitária e as experiências da participação no Núcleo de Ensino se constituem em espaços de articulação ensino, pesquisa e extensão de uma forma crítica e possibilitam ao estudante preparar-se para uma intervenção na realidade para além da mera prestação de serviço.

[...] a extensão, mais do que um elemento indissociável da tríade ensino-pesquisa – extensão, é o elemento articulador destes entre si e com a dinâmica de trocas mútuas entre a universidade e a sociedade. (TAVARES, p. 18)

A experiência interdisciplinar numa perspectiva crítica pode contribuir para a formação do estudante, pois o coloca em contato com as diversas áreas do saber e com o desafio de, a partir de um objetivo comum, construir coletivamente ações demandadas pelo grupo e pela comunidade com a qual trabalha. Uma das experiências que materializa a proposição acima é o trabalho desenvolvido pelo Núcleo Agrário Terra e Raiz (NATRA), grupo interdisciplinar que há 13 anos desenvolve trabalhos de extensão universitária em Franca e região e que sempre teve sua atuação voltada para o fortalecimento da luta pela terra e dos movimentos sociais. Desde 2009 o NATRA participa do Núcleo de Ensino da Unesp com proposições de trabalho que variam a cada ano, mas que mantém o seu foco principal: discutir a questão agrária com educandos do ensino médio de escolas públicas de Franca, SP, procurando aproximar os estudantes da cidade da realidade do campo. Antes da apresentação do trabalho desenvolvido, cumpre apresentar alguns dados a respeito da realidade agrária brasileira.

A QUESTÃO AGRÁRIA PERMANECE ATUAL

Na constituição Federal de 1988 no artigo 186, se estabelece que a grande propriedade de terra que não cumpre a função social deve ser desapropriada para fins de reforma agrária. Por função social da terra entende-se a que a terra deve

[...] ter um aproveitamento racional e adequado; utilizar adequadamente os recursos naturais e preservar o meio ambiente; respeitar a legislação trabalhista; a exploração deve favorecer o bem estar do proprietário e dos trabalhadores. Então, mesmo que a fazenda seja produtiva, se tiver trabalho escravo ou se a produção degradar o meio ambiente [...] pode ser desapropriada para a reforma agrária. (CEPAC – Instituto Nacional de Direitos Humanos “17 de Abril”, 2006, p. 11)

Mesmo que a reforma agrária esteja estabelecida na Constituição, esta encontra enorme empecilho para se concretizar porque mesmo quando é desvendado trabalho escravo ou o desrespeito ao meio ambiente sem contar o plantio de ilícitos, esta propriedade não pode ser expropriada para fins de reforma agrária,

pois não lei que a autorize. A desapropriação de terra apenas ocorre, por meio de muita pressão por parte dos movimentos sociais, entidades de apoio à luta dos trabalhadores, e a população civil. Segundo a FAO (Organização das Nações Unidas para Agricultura e a Alimentação) e o PNDU (Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento), o Brasil ocupa o segundo lugar na escala mundial de concentração de terras, perdendo apenas para o Paraguai. O Censo Agropecuário de 2006, feito pelo IBGE mostra que 46.911 propriedades têm mais de 1000 hectares e ocupam uma área de 146.553.218 e absurdamente 4.448.648 estabelecimentos com menos de 100 hectares ocupam uma 70.691.698 hectares. Desse modo 84,4% dos estabelecimentos da agricultura familiar ocupam 24,3% das terras, enquanto 15,6% dos grandes estabelecimentos ocupam 75,7%. Pelo menos quatro milhões de famílias sem terra buscam o seu direito de ter um espaço de vida e trabalho. Um dos exemplos do grau de concentração de terras no Brasil está no estado do Pará: o maior latifúndio do mundo, pertencente ao grupo CR Almeida, do empresário Cecílio do Rego Almeida, com 4,5 milhões de hectares. Não por coincidência, é nesse mesmo estado que ocorre o um dos maiores índices de mortes por conflito agrário, incluindo em seu histórico de violência, o massacre de Eldorado de Carajás em 17 de abril de 1996, onde dezenove sem-terra foram brutalmente assassinados. Outro fator que agrava este quadro é o agronegócio, caracterizado por grandes monopólios agrícolas e industriais sob a forte influência do capital financeiro. Este sistema tem seu foco principal na exploração do trabalho que pode chegar a níveis extremos conforme mostram as denúncias de trabalho em condição análoga à escravidão, desrespeitando não somente as leis, mas principalmente criando a desumanização do trabalho.

Por trás do avanço tecnológico e da produção se esconde a mesma estrutura fundiária e as mesmas relações de trabalho aqui estabelecidas desde a época colonial. O agronegócio se propõe buscar e garantir a hegemonia ideológica deslocando a atenção do caráter concentrador e predador do latifúndio para colocar no seu lugar a intensa produtividade da “moderna agricultura”. Porém, ao contrário do que se apregoa, o agronegócio promove a maior concentração de terra e de renda, gera desemprego, emprega mão de obra escrava, alimenta a grilagem de terras, é responsável pelo aumento desenfreado do desmatamento da Amazônia e do Cerrado, traz efeitos perversos sobre a saúde humana e deixa atrás de si um rastro de conflitos e violência. (CANUTO, 2004, p. 1)

A questão agrária atual está perpassada por questões colocadas pela lógica do atual modelo de desenvolvimento que privilegia a produção de *commodities*: milho, cana, soja, entre outros, intensificando desse modo o processo de primarização da produção agrícola. Portanto o maior investimento do Estado tem sido nas atividades do agronegócio, em detrimento dos investimentos na agricultura familiar e, particularmente na Reforma Agrária. Nas atividades do complexo da agroindústria canavieira, o trabalho é árduo, extenuante e esgotador. Em certa medida, estamos assistindo a um processo contraditório – de um lado, uma produção societária que emprega a chamada tecnologia de ponta para produção de bens e serviços dentro de um cenário internacional cada vez mais globalizado e, de outro, a utilização de trabalho, em situação análoga a de trabalho escravo.

Outra questão posta hoje é o processo chamado de estrangeirização das terras brasileiras. Em um estudo realizado em 2010, o Banco Mundial constatou o crescimento da produção agrícola e a expansão de oito *commodities*: milho, soja, cana-de-açúcar, dendê (óleo), arroz, canola, girassol e floresta plantada. A participação brasileira se dá, fundamentalmente, nos três primeiros produtos (SAUER; LEITE, 2010). Ainda segundo este estudo, esta expansão deveu-se a três fatores: 1. Governos preocupados com o consumo interno e sua capacidade de produzir alimentos suficientes para a população; 2. Empresas financeiras que na conjuntura atual, encontram vantagens comparativas na aquisição de terras; 3. Empresas do setor agroindustrial que, devido ao alto nível de concentração do comércio e processamento, procuram expandir seus negócios (*idem*).

A notícia desse processo de compra de terras por empresas estrangeiras, inclusive por governos, foi veiculada por alguns jornais, entre eles o Jornal Folha de São Paulo que, em matéria do dia 02/10/2010 divulgou que “empresas e pessoas de outros países compram o equivalente a 22 campos de futebol em terras no Brasil a cada uma hora. Em dois anos e meio, os estrangeiros adquiriram 1.152 imóveis, num total de 515,1 mil hectares” (*Folha de S.Paulo*, apud SAUER; LEITE, 2010).

Desse modo a discussão dessa temática mostra-se fundamental nas escolas onde acreditamos ser um espaço primordial para construção de conhecimento, no qual buscamos construí-lo por meio de um viés crítico da realidade posta, construindo um conhecimento que não é neutro, mas que tem sua posição definida, que é a favor da vida digna para todos.

DIÁLOGO ENTRE MUNDOS: REFLETINDO O RURAL E O URBANO

O Núcleo Agrário Terra e Raiz já desenvolveu diversos projetos em 4 escolas do município de Franca e Restinga em diferentes momentos de sua trajetória. Manteve ao longo de sua trajetória a metodologia freiriana como princípio de sua ação. É importante ressaltar as palavras de Freire (1969, p. 44) “[...] a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos e interlocutores [...]”. Por entender que a educação é um processo que inclui uma relação entre sujeitos inseridos no processo de aprendizagem, utilizamo-nos das ideias de Paulo Freire quando discutimos a extensão que fazemos, pois buscamos na extensão uma forma de comunicar e não de impor nossas ideias ditas “acadêmicas”.

Para Paulo Freire

[...] o conceito de extensão engloba ações que transformam o camponês em “coisa”, objeto de planos de desenvolvimento que o negam como ser da transformação do mundo. O mesmo conceito substitui sua educação pela propaganda que vem de um mundo cultural alheio, não lhe permitindo ser mais que isso e pretendendo fazer dele um depósito que receba mecanicamente aquilo que o homem “superior” (o técnico) acha que o camponês deve aceitar para ser moderno, da mesma forma que o homem “superior” é moderno. (FREIRE, 1969, p. 7)

No ano de 2010 o NATRA se propôs a desenvolver dentro do projeto “O desenvolvimento rural e o urbano: a interdependência de duas realidades” organizou uma atividade pensando no “diálogo entre mundos” procurando refletir sobre o rural e o urbano. As atividades foram desenvolvidas no Colégio Sérgio Lessa Teixeira de Franca. Para possibilitar a efetivação das oficinas nos terceiros anos do ensino médio, foi imprescindível o subsídio acadêmico e teórico. Apreendida pelo grupo em reuniões de estudos prévias ao início do projeto, a base teórica da *filosofia freiriana* foi referência fundamental para definirmos nossa perspectiva metodológica, a qual foi se personificando na elaboração das oficinas e na própria ação do NATRA durante o desenvolvimento das atividades do projeto Núcleo de Ensino. Por serem oficinas construídas de modo dialético com os próprios estudantes, ao mesmo tempo em que são tirados temas e um cronograma a ser seguido ao longo do ano, também ocorrem pequenas adaptações circunstanciais. Como por exemplo, no segundo semestre do ano de 2010 ocorreu o Plebiscito

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Popular sobre o limite da propriedade rural, o que nos possibilitou um debate sobre formas de construções populares, democracia e incitando a participação desses jovens na tomadas de escolhas. Na Cartilha sobre o Plebiscito para discutir o limite da propriedade, publicada pelo Fórum Nacional pela Reforma Agrária e pela Justiça no Campo pode-se ler:

Diante da realidade do campo, vários segmentos sociais se mobilizam para conquistar seus direitos. O papel da Campanha é exigir a obrigação do Estado em garantir esse direito à propriedade da terra a todos os brasileiros e brasileiras que dela tiram seu sustento. Além disso, a Campanha também está engajada na luta contra o agronegócio e o hidronegócio no Brasil, que destroem o meio ambiente, a biodiversidade e desabrigam milhares de trabalhadores rurais, quilombolas, indígenas e comunidades ribeirinhas. (2010)

Portanto, muito do que foi debatido ao longo do ano letivo com os alunos do terceiro ano do ensino médio, vinculou-se diretamente ao debate propiciado pelo plebiscito popular. Entre as discussões sobre a questão agrária, destacamos situação das pequenas propriedades rurais e seu papel como grandes responsáveis por fornecer alimentos e empregos à população brasileira. Os dados sobre a concentração fundiária e os direitos constitucionais subsidiaram os debates a respeito do plebiscito popular. O desenvolvimento das oficinas contou ainda com mostra de filmes e documentários. O filme “Terra para Rose”, de Tetê Moraes, após breve edição feita pela bolsista e os colaboradores do projeto do Núcleo de Ensino, foi passado para os estudantes do terceiro colegial da escola Sérgio Leça Teixeira. Devido ao curto tempo foi necessário fazer uma edição do filme, contudo mantendo o propósito do longa metragem, o que possibilitou tempo para o debate e questionamentos. Além desse filme foi trabalhado um curta com os estudantes sobre a questão histórica da terra, intitulado: A terra um bem de todos. O filme feito por uma bolsista e colaboradores do projeto abarcava desde o descobrimento do Brasil até a situação do agronegócio hoje, e por ter sido um filme feito especialmente para as oficinas do Núcleo de Ensino, conseguiu dialogar com algumas dificuldades que eram apresentadas ao coletivo. De tal forma, sendo realmente afirmada a prática freiriana de tentar ao máximo dialogar com as necessidades de cada turma. Além da apresentação de filmes, documentários e alguns vídeos, também foram apresentadas diversas outras formas culturais para os jovens: músicas, poesia, quadros, livros, e sempre ressaltando a importância de

artistas populares brasileiros. Todas as oficinas, sem exceção, começavam com alguma manifestação artística, a mística, bastante conhecida nos movimentos sociais. Acreditamos que a mística é uma excelente forma de se trabalhar a arte com diversas outras temáticas, além de ser de grande fator atrativo e prazeroso. Nas palavras de Ademar Bogo:

A mística é fundamental para a vida e para a luta. Sem mística na vida cotidiana, perdemos a alegria, a vibração, o interesse e a motivação de viver. Sem mística na luta, perdemos a vontade, a combatividade, a criatividade e o amor pela causa. [...] A mística precisa da causa e da consciência. Sem elas não há compromissos. Não há razão de lutar. Não há permanência de projeto. Não há persistência das práticas. Também não haverá coerência nos comportamentos. (BOGO, 2005, p. 34)

Por exemplo, logo na primeira oficina em que foram discutidos os acordos coletivos, foi apresentada uma música poema escrita por um trabalhador rural que trata de sua realidade enquanto um camponês. Em outra oficina foi trabalhado o RAP, ritmo e poesia, uma música popularmente conhecida por retratar da realidade dos trabalhadores urbanos. E assim, através de músicas e da arte, foram feitos paralelos mostrando também de como é grande o diálogo entre os dois mundos: rural e urbano. Vale ressaltar a importância da primeira oficina sobre os acordos coletivos, pois de acordo com o grupo NATRA, é a forma mais concreta de realização de um trabalho que busca o diálogo e a construção coletiva. De uma forma simples os próprios alunos estipulam as regras de convivência para todo o ano letivo e como eles mesmos as criam, eles as seguem, tornando claro logo de início a horizontalidade que estará presente durante todas as oficinas e também demonstrando que nem sempre as regras precisam surgir, elas podem e deveriam ser escolhidas. Ou seja, através de uma simples oficina sobre acordos coletivos os jovens puderam se enxergar enquanto verdadeiros protagonistas tanto das oficinas como de suas vidas, tomando decisões e fazendo escolhas. Somado a todos esses debates e apresentações, também foi construída, no coletivo, uma cartilha explicativa sobre o que seria a reforma agrária, pois uma reforma agrária não é só divisão de terras, também é uma forma de garantia de trabalho a todos, de segurança alimentar, de produção e reprodução da vida camponesa, de diminuição da desigualdade social, de uma busca por justiça social e igualdade de direitos, de melhores condições ambientais e que a terra cumpra sua função social. Assim, utilizando-se da verba disponível do projeto, foram impressas mais de cin-

quenta cartilhas e distribuídas aos alunos. Nelas continham, além dessas informações, dados do IBGE (como os já mencionados), desenhos cartográficos, dados de desigualdade social e mais alguns temas como agroecologia, grilagem, trabalho escravo etc. E tudo acompanhado de outras imagens e figuras ilustrativas. Assim foram construídas as oficinas e todo o desenrolar das atividades do projeto do Núcleo de Ensino Unesp/Franca de 2010.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades do Núcleo Agrário Terra têm possibilitado aos seus participantes a experiência de trabalho educativo numa perspectiva crítica e interdisciplinar; proporcionando um espaço de debate e interlocução de maneira a fomentar a identidade grupal e adentrar-se politicamente na realidade dos movimentos sociais de luta pela terra e, como no caso aqui descrito, o contato com estudantes da periferia de Franca. O enfoque sobre a questão agrária qualifica a formação dos diversos cursos aos quais estão vinculados os integrantes do NATRA: História, Serviço Social, Relações Internacionais e Direito e, permite que cada área do saber discuta a concepção e o enfoque que tem sobre este tema e sobre outros que são estudados no desenvolvimento dos trabalhos de extensão. Do ponto de vista da comunidade, em 2010, o projeto desenvolvido junto aos estudantes do terceiro ano do ensino médio cumpriu aquilo que acreditamos ser o desígnio da verdadeira ciência e o papel da universidade pública: contribuir para desmistificar as relações de dominação instituídas nesta sociabilidade, em especial àquelas que se definem pelo modelo de desenvolvimento agrário.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. *Em campo aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular*. São Paulo: Cortez, 1995.

BOGO, A. A mística: parte da vida e da luta. *Expressão Popular*, 2005.

CANUTO, A. Agronegócio: a modernização conservadora que gera exclusão pela produtividade. *Revista Nera*, ano 7, n. 5, 2004.

CARTILHA DO PLEBISCITO POPULAR. Limite da Propriedade da Terra: Um direito do povo um dever do estado. Fórum Nacional pela Reforma Agrária e Justiça no Campo. Brasília/DF, 2010.

CEPAC – Instituto Nacional de Direitos Humanos “17 de Abril”, 2006, p. 11.

CHAUÍ, M. A universidade operacional. *Caderno de Textos*, 1ª Assembleia Universitária da Unesp. São Paulo: Unesp, 2000, p. 31-4.

FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação?* Paz e Terra, 8. ed., 1969.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 9. ed., Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981, p. 79.

_____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981, p. 79.

TAVARES, M. G. M. Os múltiplos conceitos de extensão. Participação. *Revista do decanato de extensão universitária de Brasília*, ed. Especial, ano II, n. 3, maio 1998, p. 9-18.

MORISSAWA, M. A História da Luta Pela Terra e o MST. *Expressão Popular*, São Paulo, 2008.

SAMPAIO, P. de A. *Qual a Questão Agrária Atual?* São Paulo: ABRA, 2007.

SANTOS NETO, E. Esperança, utopia e resistência na formação e prática de educadores no contexto neoliberal. In: *Revista do COGEIME*. Piracicaba/SP, v. 24, p. 53-62, 2004.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetórias e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAUER, S.; LEITE, S. P. 2010. A estrangeirização da propriedade fundiária brasileira. In: Artigo publicado na *Revista do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST*, 23 de dezembro de 2010. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/11075>>. Acesso em: 14 out. 2013.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

10

RELATO SOBRE UMA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA FEITA COM ADOLESCENTES MATRICULADOS EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO¹

Nelson Pedro-Silva

Camila Mendes Prado

Camila Rippi Moreno

Faculdade de Ciências e Letras/Unesp/Assis

Resumo: É notório o aumento das queixas dos docentes brasileiros quanto à violência dos alunos nas escolas (*o bullying* é uma das suas faces mais horrendas). Diante disso, iniciamos uma intervenção cujo propósito foi o de elaborar material pedagógico para o ensino da *ética* no Ensino Médio, discutir temas relacionados ao interesse de jovens e possibilitar um espaço de escuta psicopedagógica. O referido trabalho foi concretizado em uma escola de Ensino Médio (interior de São Paulo), com 30 alunos, escolhidos aleatoriamente, de nível socioeconômico D, com idade entre 15 e 17 anos. Ele foi feito em grupo e os temas abordados foram: *ética*, sexualidade, história, drogas, universidade, família e *bullying*. Quanto aos dados, tendo por parâmetro os objetivos do estudo, a psicologia moral/*ética*, os dividimos em seis categorias: família, *bullying*, escola, religião, sexualidade e futuro. Resultados: a maioria dos alunos apresentava “conflitos familiares” e com os professores; questionava o valor dos estudos superiores; concebia a religião como assunto intocável e determinante de suas condutas; era ignorante e preconceituosa no tocante à sexualidade (contracepção e virgindade) e considerava a prática do *bullying* como brincadeiras inocentes. Concluímos que a intervenção contribuiu para que eles refletissem acerca dos conflitos familiares, sobre a atuação deles na escola, o ingresso no Ensino Superior, a visão radical sobre o papel da religião e o caráter maléfico do *bullying*.

Palavras-chave: Adolescentes; Ensino Médio; *ética*; psicologia moral e *ética*; virtudes.

1 Participaram do projeto “Desenvolvimento de material pedagógico para o ensino do tema transversal *ética* no Ensino Fundamental e Médio”, além dos autores do presente artigo, o Dr. Luiz Carlos da Rocha, docente do Departamento de Psicologia Evolutiva, Social e Escolar da Unesp/Assis, e os alunos Bruna Freitag Braga, Fernanda Estevaletto Macedo, Mariana Lima Valente e Rafael Roso Bueno.

“Nossos alunos precisam de princípios, e não só de regras.”

Yves de La Taille (1952-)

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVAS

É notório o aumento das queixas dos docentes brasileiros de todos os níveis de ensino, sobretudo do Ensino Médio, quanto à indisciplina e à violência dos alunos nas escolas brasileiras. Sublinhamos que esse fenômeno não tem atingido apenas as nossas instituições educativas. O *bullying*, assunto cada vez mais debatido e veiculado pelos *mass media*, tem se mostrado como uma das suas faces mais horrendas, tanto no Brasil quanto em outros países do chamado mundo ocidental, levando, muitas vezes, à consequências trágicas, como os casos *Columbine* e *Virginia Tech*, ambos ocorridos no EUA. No Brasil, tivemos, por exemplo, o caso, ocorrido em 2003, de Edmar A. F., jovem que retornou à escola onde tinha completado o Ensino Médio, em Taiúva (SP), com um revólver, e feriu 50 pessoas, matando-se em seguida (OLIVEIRA, 2007), e a tragédia de Realengo, em 2011, que culminou na morte de 12 pessoas.

Somam-se a isso os dados disponibilizados por Abramovay (2006). Eles evidenciaram ser péssima a atmosfera moral das escolas públicas brasileiras por mais de 50% dos membros do corpo docente. Segundo a referida autora, esse fenômeno tem impedido ou prejudicado consideravelmente a ocorrência do processo de ensino-aprendizagem.

OBJETIVOS

Diante desse quadro, em 2010, iniciamos um trabalho de intervenção psicopedagógica cujo propósito, entre outros, foram os seguintes:

- a) elaborar material pedagógico para o ensino do tema transversal *ética* no Ensino Médio;
- b) articular conteúdos curriculares ao referido tema;
- c) discutir, tendo como perspectiva a psicologia moral e ética, temas relacionados ao interesse de adolescentes (LA TAILLE, 1992, 1996a e b, 1998a, b e c, 1999, 2002a e b, 2005, 2006; PEDRO-SILVA, 2004, 2005, 2006), dentre eles, adolescência, família, gravidez, diversidade, drogas, indisciplina, sexualidade e violência;

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

- d) possibilitar um espaço de escuta psicopedagógica – técnica amparada, em grande medida, nos escritos de Kupfer (2004) e de Pedro-Silva (2012);
- e) contribuir para a reflexão dos participantes sobre a moral vigente na sociedade brasileira, tanto a constante na lei quanto a efetivamente vivida;
- f) auxiliar os alunos a se desenvolverem moral e eticamente;
- g) promover práticas que pudessem levar os estudantes a apresentarem interesse pelo aprendizado dos conteúdos escolares formais.

Ao disponibilizar o referido relato, esperamos contribuir para que as instituições educativas tomem ciência dos anseios de seus alunos e construam procedimentos e programas com a finalidade de equacioná-los tendo por parâmetro o tema transversal *ética*.

MÉTODO

Realizamos o referido trabalho em uma escola de Ensino Médio localizada na periferia de uma cidade da região oeste do Estado de São Paulo. Essa instituição é frequentada por adolescentes provenientes das classes D e E (ABEP, 2008), de ambos os sexos e de idade entre 15 e 18 anos. Trata-se de uma escola julgada, pela população, violenta e carente de recursos materiais e humanos, além de oferecedora de um ensino considerado de péssima qualidade. Segundo dados da Secretaria do Estado da Educação de 2010, das 3.551 escolas pesquisadas, a referida instituição ocupava a posição 1.699, com média de 1,76. Isso significa que o rendimento escolar da instituição escolar freqüentada pelos sujeitos estava aquém da média considerada boa (15,3).

Nas palavras de vários alunos, a citada escola era vista como a última chance de frequentar o Ensino Médio para quem não tinha obtido vaga em outro estabelecimento educacional. Em nosso primeiro contato com a instituição, cujo objetivo era sermos apresentados aos membros da direção, as aulas foram suspensas porque alunos haviam explodido um artefato no banheiro masculino da escola. Tal ato levou a direção a solicitar o auxílio da polícia militar; isso, sem contar outros episódios de violência, como o dos alunos terem ateado fogo às cortinas das salas de aula, quase incendiando toda a instituição.

1. **Sujeitos.** Foram informantes da intervenção/estudo, 30 estudantes regularmente matriculados no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio da instituição (14,

oito e oito, respectivamente), sendo 10 do sexo masculino e 20 do feminino, de nível socioeconômico das classes D e E, com idades entre 15 e 17 anos. Tais sujeitos foram escolhidos, além de estarem regularmente matriculados no Ensino Médio, por meio de sorteio realizado em sala depois de termos explicitado os objetivos da intervenção.

Tal escolha só foi feita depois de os interessados terem manifestado sua intenção de participar do projeto. Na oportunidade, 90 alunos manifestaram esse desejo. Diante disso, foram sorteados inicialmente 24 estudantes. Com a desistência, o desligamento por duas faltas consecutivas, o desrespeito às regras dos grupos (por exemplo, a quebra do sigilo sobre as discussões feitas no espaço da intervenção), foram chamados das listas de espera outros seis alunos.

2. **Instrumento.** Foi utilizada a técnica do trabalho em grupo, obedecendo-se aos seguintes passos:

- a) primeiramente, fazíamos um breve relato do assunto trabalhado na reunião anterior;
- b) em seguida, era apresentado o tema, já decidido pelo grupo no encontro feito;
- c) seu desenvolvimento se dava por meio de apresentação oral, textos de revistas e de jornais, vídeos, reprodução de obras de arte, entre outros recursos;
- d) na sequência, estimulávamos os participantes a apresentar opiniões acerca do conteúdo;
- e) depois disso, buscávamos articular tais opiniões e o próprio conteúdo com as disciplinas curriculares tradicionais (Biologia, História, Geografia, Matemática e Língua Portuguesa).

Por exemplo: quando trabalhamos os métodos contraceptivos, explicamos oralmente o efeito de cada um deles no corpo feminino e sua eficiência na prevenção à gravidez indesejada e como forma de evitar as doenças sexualmente transmissíveis.

Os temas trabalhados foram: ética/moral, sexualidade (primeira relação sexual, relacionamentos amorosos, o “ficar”, contracepção, mudanças biológicas e sociais da puberdade, concepção sobre o sexo); história (Idade Média, Renascimento); diferentes configurações familiares; drogas; universidade e *bullying*.

Foram realizados, no total, 52 encontros, feitos uma vez por semana, com duração de 50 minutos cada. Os três grupos foram compostos por dois executores/pesquisadores e oito alunos. Tais encontros foram realizados nas dependências da Escola Estadual Dom Antonio José dos Santos do município de Assis (SP), durante o ano letivo de 2010.

3. Procedimento para a coleta de informações (dados). Procedemos do seguinte modo:

- a) entramos em contato com a escola a fim de conseguir a autorização para a execução das oficinas e para a formação dos grupos no seu recinto;
- b) aprofundamo-nos no estudo de obras relacionadas ao desenvolvimento moral e ético, segundo a perspectiva de Piaget (BRASIL, 1998; PIAGET, 1932) e da *teoria de valores* (LA TAILLE, 2002a; PEDRO-SILVA, 2006);
- c) tendo os alunos manifestado interesse em participar, inicialmente realizamos atividades com a intenção de estabelecer vínculo com eles. Para isso, utilizamos uma caixa construída pelos executores/pesquisadores, da qual cada membro do grupo retirava um tira de papel contendo uma pergunta a ser respondida por ele e, depois, pelos demais. As indagações versaram sobre assuntos diversos: idade cronológica, preferência musical, time de futebol, leituras e autores prediletos, opiniões sobre temas julgados polêmicos (como a liberação da maconha e o *bullying*), sonhos profissionais e assuntos relacionados a conflitos individuais (família e namoro). Em seguida, foi utilizada outra caixa e pedido aos membros do grupo que fizessem perguntas aos executores do projeto julgadas, por eles, de interesse. Basicamente, perguntaram-nos sobre nossa situação afetiva amorosa; a razão para cursar Psicologia; a nossa cidade de origem; e o motivo, para aqueles provenientes de cidades localizadas a mais de 400 km, terem se deslocado de tão longe; filmes prediletos; gostos musicais, entre outras;
- d) na sequência, foram levantados alguns tópicos de interesse de cada grupo (exemplo: *bullying*, sexo e família), os quais foram discutidos tendo como parâmetros a articulação com o conteúdo formal, a psicologia moral e ética e os conflitos vividos pelos membros do grupo.

Por exemplo, para falarmos de violência, apresentamos a história de Leonardo Da Vinci (1452-1519), contextualizando-a no período histórico em que ele

viveu (Renascimento). O mesmo procedimento foi realizado para dissertar sobre as mudanças do modelo familiar.

Com isso, novas discussões e temas foram gerados e suscitados questionamentos que acabaram transformando-se em objeto das sessões subsequentes.

4. Instrumento para análise das informações (dados). Foram feitas entrevistas com os participantes das oficinas em novembro de 2011.²

Obtidas as informações, realizamos leituras minuciosas das respostas e das justificativas dadas. Em seguida, as respostas foram categorizadas (transformadas em dados) tendo por parâmetro os objetivos do estudo. A análise foi feita a partir da teoria psicológica da moralidade de Piaget (1932) e da teoria dos valores ordenada por La Taille (2005; 2006).

Com isso, analisamos as falas referentes aos temas trabalhados ao longo da intervenção, junto a oito alunos-participantes. As seis categorias construídas foram: família, *bullying*, escola, religião, sexualidade e futuro.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Chegamos a essa escola cheios de fantasias acerca dos adolescentes e do trabalho a ser desenvolvido ali. Por isso, acreditávamos que o primeiro tema de interesse a ser debatido seria relacionado à sexualidade humana. Afinal, os estudos de Matos, Carneiro, Jablonski (2005), Amarall e Fonseca (2006) apontaram ser esta uma das preocupações principais dos indivíduos nesse período de desenvolvimento. Contudo, surpreendemo-nos. Eles só manifestaram a preocupação de discutir esse tema quase ao final da intervenção.

Supomos que isso deve ter ocorrido por se tratar de um tema ainda revestido de tabu em nossa sociedade. Assim, os adolescentes só conversavam sobre assuntos ligados à sexualidade entre eles. Tinham receio de, ao falarem com os pais (sobremaneira as meninas), não serem “escutados”, serem punidos ou que suas preocupações se transformassem em objeto de domínio público e, por conseguinte, de galhofa (AMARALL; FONSECA, 2006). Pode ser também em razão de a

2 Dois dos três grupos não chegaram a efetivar todo o trabalho; portanto, os resultados estão amparados nas intervenções executadas em um dos grupos. Informamos, ainda, que a presente intervenção não teve continuidade em 2012 pelo fato de o orientador ter sofrido acidente.

quase totalidade dos sujeitos atendidos – em média, oito participantes por encontro –, depois de algum tempo, ter-nos confidenciado ainda não ter iniciado a vida sexual. Esse aspecto nos indica que estavam fora ou à margem das pesquisas feitas sobre a iniciação sexual dos jovens no Brasil (FREITAS; DIAS, 2010; BOUER, 2001; AMARALL; FONSECA, 2006). Não podemos desprezar, também, a força de outros temas – provavelmente mais ligados ao seu cotidiano e/ou mais “mobilizadores” no momento, como veremos mais adiante.

Foi esse aspecto que, depois de algum tempo, tornou-se presa do nosso olhar, pois a maioria das oficinas acabou pautando-se por ele: a família. Dizemos que se tornou “presa” porque, segundo Castorina e colaboradores (1988), determinado evento é apenas um estímulo (fato físico). Então, só damos atenção a ele quando se transforma em algo significativo.

Para efeito didático, dividimos a exposição em cenas, as quais denominamos de:

1. Família;
2. Professor/escola;
3. Futuro;
4. Religião;
5. Sexualidade; e
6. *Bullying*/violência.

Cena 1: Família

Aventamos, inicialmente, a possibilidade de que o desejo de falar sobre a família estava relacionado ao fato de os participantes serem provenientes de lares considerados não estruturados, desde, é óbvio que se tenha como padrão o modelo de família nuclear burguês: pai e mãe biológicos e filhos morando juntos (SAMARA, 1983). Entretanto, com o desenrolar da intervenção, notamos não se tratar disso. A maioria era pertencente a famílias julgadas estruturadas.³

Por exemplo, a aluna Marta⁴ nos disse que morava apenas com a mãe. Foi nesse momento que Maria interveio dizendo que o pai de Marta se encontrava, na-

3 Não podemos desprezar, é evidente, a qualidade da interação familiar. Todavia, tal resultado indica que o problema não está relacionado tanto a um modelo de família julgado “normal”, “correto”, o qual sabemos, foi determinado historicamente.

4 Todos os nomes dos sujeitos participantes e arrolados aqui, trata-se de nomes fictícios.

quele momento, privado de liberdade por condenação judicial. Maria, por sua vez, disse não dar importância para isso. Reafirmou-nos desprezar a companhia da mãe, vista por ela como uma pessoa quase inexistente, pois passava o dia todo trabalhando e, no período noturno, ficava fora de casa, “festando”. Relatou-nos ainda que as duas sempre brigavam, chegando ao ponto de já terem feito boletim de ocorrência policial por agressão física (uma contra a outra).

Nesse momento, refletimos sobre duas teses de Calligaris (2010, p. 15-16) – definição de adolescência e de processo de moratória (a que os adolescentes são submetidos no Ocidente). Para ele, o sujeito.

[...] se torna um adolescente quando, apesar de seu corpo e seu espírito estarem prontos para a competição, não é reconhecido como adulto. Aprende que, por volta de mais de dez anos, ficará sob a tutela dos adultos, preparando-se para o sexo, o amor e o trabalho, sem produzir, ganhar ou amar; ou então produzindo, ganhando e amando, só que marginalmente.

Ele explica, ainda, que o adolescente vive a contradição entre o ideal de autonomia e a continuação de sua dependência, imposta pelo adiamento. Em outras palavras, ele não pode viver a fase da adultícia, mesmo que o social lhe ordene a felicidade. Dessa forma, a participação no mundo adulto é negada a ele pela sociedade, sobretudo pelos pais, apesar de ele já ter todos os dispositivos para fazer parte dele. Por exemplo, conforme José, sua família era excessivamente repressora. Paradoxalmente, ele ocupava o lugar de homem da casa, pois cuidava da mãe e da irmã, acumulando assim responsabilidades de adulto. Contudo, ele mesmo falou que costumava chegar à casa dos pais frequentemente bêbado, demonstrando assim sua faceta irresponsável (amiúde associada aos jovens). Depois das oficinas, José nos relatou o seguinte: [...] *antes eu xingava minha mãe. Brigava com os meus irmãos. Hoje, eu respeito eles.*

A sujeito Andréia assim se pronunciou sobre esse tema: *Antes eu discutia, eu ficava sem falar com eles, virava a cara. Hoje, tenho mais paciência com meus irmãos, com o meu pai.*

Nayara mencionou a existência de problemas com a madrasta. Ela nos contou, ainda, que há muito tempo seus pais biológicos tinham se separado. Relatou-nos que sua mãe biológica tinha dificuldade para lidar com os sentimentos dos filhos, tornando-se distante do ponto de vista psicológico e físico (residia em São Paulo). Isso ocorria tanto em relação a ela quanto ao irmão. Assim, ambos foram

morar com o pai (ele tinha novamente se casado). A jovem acrescentou que, com a atual configuração familiar, ainda vivia uma relação de conflito. E, ao relatar a história, começou a ficar com os olhos cheios de lágrimas, limpado rapidamente ao escutar outra colega debochar: *Olha aí, ela vai chorar!*

Em outro encontro, Nayara contou-nos como era a relação com a madrasta. Apesar de chamá-la de mãe, não aceitava “ser mandada” por ela. Confidenciou-nos, também, que sua madrasta havia tentado suicídio e foi ela que a socorreu. A menina, apesar disso, sentiu-se culpada pela tentativa de suicídio da madrasta (pois esta lhe disse que, caso morresse, puxaria a perna de Nayara), e só a salvou para não sentir remorso. Nayara relatou-nos também que, em todas as brigas, a madrasta a culpava; inclusive, elas já tinham se agredido fisicamente.

Em uma das sessões, quando aplicamos à dinâmica “Como deveria ser uma família”, Nayara mencionou o desejo de ter uma família pautada pela *compreensão, união, felicidade, harmonia, amor entre filhos e pais*. Quando indagada sobre as mudanças a serem feitas em sua atual família, ela assim enumerou: *ter menos briga, que meus pais sejam mais amigos, que entendam meus sentimentos, e muito mais*.

Sobre o significado que ela julgava ter para a família, eis seu depoimento: *O que significo pra ela, não sei. Mas eles significam tudo. Além [Apesar] de muitos acontecimentos de raivas, momentos estressantes, eles são tudo na minha vida e meus amigos*. Depois disso, acabou desenhando uma carinha feliz.

Na sessão seguinte, Nayara contou-nos ter procurado aproximar-se da madrasta justamente na semana da ocasião da dinâmica. Para isso, procurou ceder um pouco em suas vontades, provavelmente por culpa. Percebeu que a madrasta fizera o mesmo. Por isso, conforme suas impressões, elas tiveram uma boa semana (sem brigas).

Na última sessão, Nayara contou ao grupo ter melhorado o relacionamento com sua mãe biológica: *Hoje o meu relacionamento com a minha mãe é melhor. Eu e ela cedemos e conseguimos conviver melhor*. Depois dessas sessões, Nayara, que tanto sentia ódio e sentimento de abandono, estava pensando em voltar a morar com a mãe biológica.

Cena 2: Professor/escola

Em nossas visitas à escola, ficou manifesto o quanto o professor é importante para os alunos e, ao mesmo tempo, o quanto eles se julgavam ignorados por esses profissionais.

Por exemplo, todas as vezes que fomos atendê-los, chegávamos à escola e nos dirigíamos até a sala onde os estudantes tinham aulas. Ao chamarmos Maria – uma das participantes –, a docente nos falou que ela não estava comparecendo às aulas há algumas semanas. Nesse momento, a aluna levantou-se e foi em nossa direção. A docente, espantada com a presença da jovem, avisou-lhe que ela havia ficado com falta. A garota, ato contínuo, respondeu-lhe não se preocupar. Depois, disse-nos: *Ela é louca. Eu até respondi a chamada pela Marta* [outra estudante].

A propósito: em outras ocasiões, ao lembrarmos o que havia sido relatado em nossas reuniões, os alunos participantes sempre diziam, com ar de espanto: *nossa, elas lembram*, como se fosse incomum, algo que não ocorria com os educadores.

Sublinhamos: não estamos dizendo isso para “satanizar” os professores. Sabemos muito bem sobre a condição de trabalho desses profissionais. Todavia, algo é certo: é necessário afeto e preocupação para a ocorrência do aprendizado.

De qualquer maneira, a forma como os alunos se comportava em sala de aula chamou a nossa atenção. Diante dessa inquietação, perguntamos os motivos de eles dormirem em aula e escutarem música. Indagamos ainda se, agindo assim, não estavam incomodando os colegas ou até mesmo os docentes que, por esses motivos, talvez agissem dando a impressão de não se preocuparem com eles (até como forma de se defenderem do descaso). Alguns sujeitos do próprio grupo comentaram que eles se aborreciam com o barulho. Outros manifestaram não se importar se estavam invadindo o espaço alheio. Por isso, estes continuariam a agir desse modo, mesmo incomodando os docentes ou os colegas.

No final do projeto, ocorreu uma mudança, a nosso ver, interessante. José chamou a atenção da colega Leila, cuja conduta no encontro anterior foi a de ficar grande parte do tempo no celular (trocando mensagens). No encontro em que ele deu essa reprimenda, assim que a menina foi pegar o celular, José pediu para ela largá-lo. Falou ainda: *é chato isso*. Já tínhamos percebido que essa garota ficava mexendo no celular. Acreditávamos, porém, que ela própria pararia com essa conduta quando se sentisse mais à vontade no grupo. O ocorrido, todavia, foi mais surpreendente, pois os alunos, entre si, dialogaram com o objetivo de fazer a colega refletir sobre sua atitude, julgada inapropriada para aquele momento.

Isso nos fez recordar da conduta que eles tinham em aula. Como dissemos, nesse recinto, eles ficavam ouvindo música no celular ou trocando mensagens. Porém, no grupo, nenhum dos participantes realizou tal ato. E, para nossa grata surpresa, eis a resposta que José deu para a colega Leila, depois de ela ter lhe dito:

– *Ai José! Para com isso. Na sala de aula você vive com o celular.*

Ele respondeu:

– *É [é verdade], mas aqui eu nunca fiz isso. Aqui eu presto atenção.*

Depois do ocorrido, buscamos, juntamente com o grupo, evidenciar a contradição de comportamento que eles tinham na sala de aula e no grupo.

Outro fato a nos chamar a atenção foi no tocante à infraestrutura material da escola. Ela era cercada de muitas grades e telas. Com isso, a instituição era completamente fechada, dando a impressão de ser uma prisão. Além disso, o corredor que dá acesso às salas de aula era fechado durante o intervalo. A intenção, segundo relato de uma inspetora, era impedir os alunos de destruírem ou roubarem os materiais das salas.

Esse aspecto, a nosso ver, evidência o quanto a escola concebe os alunos como marginais (pelo menos uma parcela deles). Segundo relatos feitos pelos administradores, tal medida era empregada como forma de puni-los por acontecimentos lamentáveis ocorridos na escola, como quando atearam fogo às cortinas da sala de aula. Conforme Piaget (1932), esse procedimento é um tipo de sanção expiatória, ou seja, a qualidade do castigo não guarda relação com o delito cometido. Por conseguinte, ele pode até causar dor. No entanto, não evitará a reincidência, uma vez que não buscou levar os alunos a se desenvolverem intelectual e eticamente a ponto de compreenderem a tolice cometida.

Os banheiros, segundo nossa avaliação, encontravam-se em condições precárias, isto é, sujos, sem trancas nas portas, sem papel higiênico, sabonete e toalha de papel. A quadra poliesportiva estava em péssimo estado. A sala de informática não estava diferente (computadores antigos e apenas uma mesa). No final de 2011, ficou pronta a sala de leitura, porém, ainda não havia sala para a realização de atividades artísticas, atendimentos (como o nosso, muito menos o psicológico) ou para a efetivação de outras ações.

Outro conjunto de problemáticas referia-se aos recursos humanos. Os profissionais constantemente eram trocados, desde membros da direção e da coordenação, mas, principalmente, do corpo docente. Outras vezes, os professores faltavam, sem avisar com antecedência, aos alunos e à direção. Por exemplo, no transcorrer de 2011, vários profissionais ocuparam a vaga de docente de Geografia. Como salienta Pedro-Silva (2005), é impossível a ocorrência do processo de ensino-aprendizagem nessas condições. Afinal, segundo Freud (1905), e é possível depreen-

der isso também de Piaget (1932), só aprendemos por amor a alguém. Logo, o vínculo é essencial. Mas como construí-lo nessas condições?

Especificamente quanto à direção da escola, no período em que executamos o trabalho (2010/2011), passaram pelo cargo de diretora três profissionais. Aconteceu também de alguns de nossos encontros terem sido desmarcados. Os motivos eram vários, desde a promoção de gincanas, reuniões ou falta de professores e a consequente dispensa dos alunos. Esse aspecto evidenciou a falta de planejamento escolar e/ou de seu cumprimento.

Essa impressão sobre a escola foi comprovada já no primeiro encontro/oficina (1º semestre de 2011), quando indagamos os alunos sobre a opinião que eles tinham da escola. O grupo, como um todo, manifestou-se negativamente. Eles disseram que a escola não levava o ensino “a sério”, isto é, os docentes não eram comprometidos (não explicavam a matéria e/ou não compareciam às aulas). Segundo Ronaldo, *aqui [na escola] é mais fácil aluno vir para a aula do que professor*. Esse aspecto estava, inclusive, estimulando alunos a solicitarem transferência para outra escola, onde, segundo eles, seria possível o aprendizado.

Questionamos se estas reclamações já haviam sido feitas, pelo menos, aos membros da coordenação pedagógica. Nayara falou que *não tinha jeito*. Ela nos relatou que o professor chegava à sala de aula, “passava” o exercício e amiúde não explicava a matéria. O participante Ronaldo completou: os professores só explicavam quando eles compareciam à escola (algo raro, pois lá os faltantes eram os docentes). Quando um de nós sugeriu que isso poderia acontecer por causa da conduta dos alunos, Maria não concordou e reagiu: *os professores desistiram de nós*.

Cena 3: Futuro

A maioria dos alunos que não manifestava vontade de prosseguir nos estudos universitários, depois dos encontros/oficinas, passou a apresentar opinião diferente.

Em certo encontro, eles nos fizeram a seguinte pergunta: *a escola serve para quê?*

Devolvemos a indagação para o grupo. Gustavo nos disse: *a escola era importante sim* [pois, ele se julgava um aluno interessado]. Sublinhou, contudo, que esse proveito dependia também do docente. Para Nayara, a escola serve para ensinar

algo da cultura, não aprendido fora dela. Ambos ressaltaram, porém, que a escola nem sempre consegue transmitir os conteúdos formais, pois nem os alunos e tampouco os docentes estão interessados no processo de ensino-aprendizagem.

Até o segundo encontro, somente três sujeitos haviam se manifestado com vontade de continuar os estudos superiores. Não obstante, nas entrevistas feitas ao final do trabalho, Leila disse:

– *Antes eu não pensava sobre o futuro. Agora eu penso que quero fazer uma faculdade, fazer Letras.*

Jéssica (ela deixou de participar do projeto porque arrumara emprego) pronunciou-se dessa forma:

– *Quando crescer, eu queria ser igual a vocês [os alunos executores do projeto].*

Vê-se nessas duas falas a importância do modelo.

[...] a função do ideal-do-eu pode estar na origem da delinquência, da inadaptação social e dos distúrbios de caráter do adolescente – como, aliás também do adulto. [Assim...] “pelo que sabemos, é só a partir de uma nova orientação de ser ideal-do-eu que uma mudança no caráter do indivíduo a-social pode ocorrer. Isto não pode suceder senão pela integração de novos traços de personalidade. O primeiro objeto do qual pode tomar esses traços é o educador, que representa o mais importante objeto a partir do qual a criança ou o adolescente a-social pode recuperar *a posteriori* as identificações ao pai que não se realizaram ou foram falhas. Pelo educador [...], a criança estabelecerá também com seus companheiros as relações afetivas indispensáveis”. [...] (MILLOT, 1987, p. 128)

A esse propósito, a escola montada pelo educador A. S. Neill deu certo não porque o seu criador fez uso de métodos de ensino diferentes (ao contrário, eles eram julgados até antiquados). Com certeza, sua insistência na democratização das relações escolares, no respeito aos alunos e as suas demandas contribuíram consideravelmente. Porém, analisamos – assim como a psicanalista Millot (1987) – que sua grande contribuição foi dada por ele próprio: figura ímpar, admirada e copiada pela maioria de seus pupilos. “O dínamo essencial da pedagogia de Neill resid[ia], *como em toda educação*, no exemplo que ele apresenta[va] às crianças pela força e pelo rigor de sua própria personalidade” (grifos nossos).

Quanto a Nayara, confidenciou-nos estar refletindo sobre a possibilidade de se mudar e tentar morar novamente com a mãe biológica em São Paulo. Neste

lugar, pretendia buscar melhores possibilidades de estudo e de trabalho. Ronaldo estava pensando em começar a trabalhar à tarde e continuar seus estudos no noturno. Ele acreditava que, com isso, conquistaria maior autonomia e independência em relação aos pais. Leila relatou-nos seu desejo de terminar o Ensino Médio e fazer a graduação em Letras numa faculdade pública.

Cena 4: Religião

A religiosidade dos jovens também nos impressionou. Eles frequentavam os cultos, fervorosamente, a ponto de apresentarem visão, a nosso ver, muito restrita sobre diversos assuntos. Os problemas vividos por eles e os castigos sofridos eram, quase sempre, explicados pela religião. Por exemplo, a homossexualidade, para eles – pelo menos no começo do projeto –, era inaceitável. Deduziam que, se Deus fez Adão e Eva, não era para existir casais homossexuais.

Ao entrarmos em discussão sobre “relacionamento e beleza”, José disse-nos assim: a *perfeição* [não existia, pois] *até Deus não era perfeito*. Tal assunto provocou controvérsia, pois os demais sujeitos começaram a dizer enfaticamente que *Deus era, sim, perfeito*.

Colocamos, para eles, a situação de um casal heterossexual que estivesse “se amassando” (trocando carícias) em lugar público. Perguntamos, na sequência, se isso não seria também falta de respeito com as pessoas naquele ambiente. Todos do grupo responderam: *Não!* Tal ato, para eles, estava sendo praticado por *um casal normal*.

Ao final da intervenção, José nos relatou: *antes zoava essas pessoas* [os homossexuais]. *Agora eu tento respeitar*.

Cena 5: Sexualidade

Logo no início do projeto, eles nos fizeram várias perguntas acerca da sexualidade. Por exemplo: *Qual é o tipo de beijo que você gosta e como você define o seu? Para vocês, uma relação entre duas pessoas para haver uma química tem que ser da mesma idade? Vocês já foram traídas? Qual a sensação de beijar a pessoa que você gosta? O que é o orgasmo? Como ele acontece? Por que falam que as mulheres fingem* [o orgasmo]? Sublinhamos que, durante esses questionamentos, eles se mostraram envergonhados e inquietos.

As meninas participantes disseram que os homens valorizavam muito mais uma menina virgem. Ao indagarmos os meninos sobre tal afirmação, fomos surpreendidos. Ronaldo, usando-nos como exemplo, falou não ser bem assim:

– *Já que as tias [as alunas executoras do projeto] não eram virgens, isso não quer dizer nada sobre elas. Se uma menina virgem tem mais ou menos valor do que alguma menina ali da escola. O fato do garoto nos "defender" e falar de maneira tão evidente que nos considerava alguém passível de ser adotado como modelo nos deixou sensibilizados. As meninas, diante desse exemplo, falaram: Verdade né?*

Nesse instante, aproveitamos para dizer o quanto eram curiosos certos posicionamentos adotados por eles. Por exemplo: quando se tratava de beijo ou de relacionamento, eles sempre buscavam alguém com experiência. Porém, quando o assunto era sexo, ocorria o contrário: a procura era por uma pessoa sem experiência (virgem). Acreditamos que nossa fala os fez pensar e eles chegaram a ficar calados, por algum tempo. O silêncio só foi "quebrado" por Nayara. Para ela, talvez o importante não fosse à experiência da garota, mas como ela lidava e se portava na sua vida sexual. Os jovens balançaram a cabeça para a amiga numa atitude de concordância.

Em outra ocasião, ainda em relação à sexualidade, desenvolvemos uma dinâmica para falar sobre métodos contraceptivos. Para isso, levamos um modelo do aparelho reprodutor masculino e um do feminino. Explicamos o efeito de cada um dos métodos no corpo feminino, isto é, como eles agiam para evitar a concepção e como eram utilizados. Por último, demos orientações como ir ao médico e utilizar métodos associados (camisinha e pílula), bem como sua eficiência na prevenção da gravidez indesejada e de doenças sexualmente transmissíveis (candidíase, herpes, gonorreia, hepatite B, AIDS, entre outras).

Discutimos, também, acerca da decisão de se ter a primeira relação sexual e como a gravidez não planejada pode influenciar na vida de um adolescente.

Joana, noiva, relatou-nos: *antes não tomava remédio [pílula]. Agora, depois das oficinas, comecei a tomar.* Contou-nos que uma amiga havia engravidado e ela havia tentado orientá-la sobre o uso desses métodos. Já Nayara nos relatou que ainda pensava em casar-se virgem, opinião que se fortaleceu depois das oficinas. Leila disse-nos que era *a favor do casamento e [quem] se casou tem que ficar a vida inteira [casado], se dar bem com a pessoa.* Em tempo: vê-se, com esse caso, que a parceria Universidade-escola foi fundamental para que a adolescente começasse a fazer uso de método contraceptivo.

Os meninos também ficaram muito preocupados com a virgindade. Para eles, sempre existe a pessoa e a hora certa.

No final das intervenções José relatou-nos que *não pensava nada, não pensava sobre esse assunto [virgindade]. Hoje eu acho que a menina deve se cuidar. Não necessariamente casar virgem, mas saber escolher. Hoje, eu respeito o momento meu e [o] da menina. Se ela quer e eu também, tudo bem. Tem que se prevenir. Tem que ser com a menina certa. Hoje penso mais em perder isso [minha virgindade] com a pessoa certa.* Sobre a prevenção, relatou-nos que nem sabia como se prevenir porque *na escola nunca falaram nada.*

Cena 6: *Bullying*

Em nossos encontros, o fenômeno *bullying* foi o segundo tema escolhido pelo grupo. Esclarecemos que a opção por ele foi, pelo menos no início, estimulada por nós, executores do projeto. Tínhamos a intenção de complementar as ideias apresentadas em encontros anteriores, cuja temática fora a *moral de senhor* e a de *escravo* (NIETZCHE, s.d.).

Outro fator que nos levou a essa proposta foi o fato de que, no último encontro do 1º semestre, foi-nos comunicado que deveríamos, naquele dia, realizar nossa reunião em uma sala de aula, pois, no espaço ocupado por nós, estava sendo realizada outra atividade. Esse aspecto nos proporcionou notar o espaço em que era efetivado o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos formais. Observamos que, na sala, havia duas lousas. Uma delas, a da lateral do cômodo, estava repleta de xingamentos e palavrões. Isso levou uma das executoras a perguntar aos presentes acerca do significado de tal atitude. Geane nos informou ser uma prática comum nas salas de aula. Além disso, ela complementou dizendo que aquilo ocorria com todo mundo. Inclusive, já haviam (não se sabe quem) escrito algo sobre os alunos participantes dos encontros/oficinas. Para ela, na maioria das vezes, era uma brincadeira normal. Só em algumas situações é que chegavam a extrapolar. Foi nesse momento que Nayara se manifestou dizendo que, há uma semana, haviam escrito seu nome na lousa chamando-a de “gorda vagabunda”. Conforme suas palavras, ela ficou muito chateada.

O tema voltou a ser discutido em nosso sexto encontro, exatamente quando debatemos a *moral de escravo*. Nesse momento, os alunos passaram a correlacionar as atitudes de ofensa e de diminuição, muito frequentes em seu ambiente escolar, com essa moral.

Indagados sobre o que eles sabiam sobre o *bullying*, notamos que tínhamos “despertado” a curiosidade deles. Combinamos, então, que este seria o próximo assunto a ser discutido.

Nossa intenção era explicar esse fenômeno buscando desfazer ideias, a nosso ver, errôneas, corriqueiramente veiculadas como verdades pelo senso comum. Como material, reproduzimos um vídeo em que psicólogas discorriam sobre as consequências dessa modalidade de violência. Depois, apresentamos casos conhecidos pelas suas repercussões e buscamos, por meio deles, refletir com o grupo sobre as implicações dessa forma de ação e quais os meios a serem empregados com o intuito de eles não realizarem ou reforçarem tal fenômeno. Por muitas vezes, o grupo justificava formas de humilhação como sinonímia de descontração, de brincadeira; portanto, elas não deviam ser levadas a sério (elas visavam apenas fazerem os outros rirem).

Buscamos, então, levar o grupo a se questionar acerca do estado emocional em que ficava a pessoa que era o motivo de piadas, por exemplo. Acabamos nos surpreendendo com a exposição feita de forma tão evidente por Juliana e por Ronaldo. Eles, juntos, começaram a nos relatar que, naquele dia, Nayara havia se negado a tirar uma foto com Juliana. Ela empregou como motivo para a recusa o fato de se achar gorda e feia. Para se explicar, Nayara contou-nos que, de tanto as pessoas falarem isso a seu respeito, ela passou a acreditar, usando como exemplo a fala da apresentadora do vídeo (que afirmou que a pessoa, muitas vezes, incorpora o falado a seu respeito).

O grupo, no momento em que Nayara dissertava, a nosso ver, tentou animá-la. Os colegas sequer a consideravam feia e, tampouco, gorda. Com isso, fomos refletindo em grupo o que pensavam sobre isso, obtendo uma resposta dada de modo unânime: tais ações não eram engraçadas, mas uma forma de violência com o próximo. Entrementes, permaneceram argumentando que esta era, em alguns momentos, a única forma de se defenderem da violência dos demais colegas. Como se pronunciou Geane:

– *Você tem que reagir, pois, se não fizer nada, você é presa fácil. Aí [é] que eles zoam mais [fazem mais chacota].*

Ao longo do projeto, nós percebemos que aumentou o respeito mútuo entre os sujeitos, além da construção ou do fortalecimento do vínculo. Em outros termos: os participantes passaram a respeitar os sentimentos que os colegas relata-

vam sem fazer uso de chacotas ou de brincadeiras inconvenientes, passaram a respeitar o espaço de outrem tentando, assim, não gerar situações que pudessem provocar mal-estar em algum colega.

Eis o que falaram dois participantes ao final da intervenção:

– *Parei de zoar os outros, fui menos folgadinha.* (Leila)

– *Antes eu zoava essas pessoas, agora eu tento respeitar.* (Joana)

CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a intervenção desenvolvida por nós, ao longo de 2011, por meio do eixo transversal *ética*, auxiliou os alunos nos seguintes aspectos:

1. os participantes tomaram ciência e passaram a refletir sobre o modelo familiar idealizado e o efetivamente vivido. Quase todos os estudantes apresentavam problemas familiares (pais separados, um deles privado de liberdade por decisão judicial, comprometimento psicológico, mãe solteira, entre outros). Cabe salientar que o assunto “conflitos familiares” foi o predominante nos encontros;
2. os alunos manifestaram conflitos, também, com os professores e com a instituição escolar, além de questionarem o estudo acadêmico. Para eles, principalmente os docentes, deixaram de se preocupar, inclusive com a veiculação do ensino formal;
3. depois da intervenção, a maioria dos participantes que não pretendia prosseguir nos estudos superiores mudou de opinião. É interessante observar que alguns deles tomaram os executores do projeto como modelos, isto é, gostariam de ser como eles, evidenciando o papel que a ação dos professores (e não, apenas, o discurso) pode desempenhar junto aos estudantes de os direcionarem para o aprofundamento dos conhecimentos e para a escolha profissional;
4. os alunos mudaram ou começaram a refletir sobre a religiosidade, até então vista como assunto intocável e determinante de suas condutas, sobremaneira no campo da sexualidade;
5. a intervenção possibilitou o esclarecimento de assuntos relacionados à sexualidade, principalmente em relação ao emprego da contracepção. Tor-

nou possível, outrossim, verificar que os jovens são carregados de preconceitos e de visões do senso comum sobre esse assunto e que a escola não tem conseguido auxiliá-los nesse aspecto. Salientamos: não estamos a dizer que a escola não executa tal ação. Contudo, se a realiza, ela não está transformando em fatos significativos para eles. E, esse aspecto é gravíssimo, dados os problemas como gravidez indesejada e aquisição de doenças sexualmente transmissíveis. Foi-nos surpreendente verificar que eles são totalmente ignorantes sobre tais assuntos, principalmente acerca de métodos contraceptivos, além da visão arcaica sobre a manutenção da virgindade da mulher antes do casamento e critérios para estabelecimento de relação sexual. Acreditamos que tal resultado deve ser objeto de reflexão até dos *mass media*, pois a forma como estão veiculando tal conhecimento não está “chegando” ao público-alvo (no caso, os adolescentes);

6. a maioria começou a refletir sobre a prática do *bullying*, até então vista apenas como um conjunto de brincadeiras inocentes, sem consequências maiores, sobretudo para as vítimas.

REFERÊNCIAS

ABEP. Critério padrão de classificação econômica Brasil/2008. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/6031932/Classificacao-Brasil-classe-socioeconomica>>. Acesso em: 26 mar. 2012.

AMARALL, M. A.; FONSECA, R. M. G. S. Entre o desejo e o medo: as representações sociais das adolescentes acerca da iniciação sexual. *Revista Escola de Enfermagem*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 469-476, 2006.

ABRAMOVAY, M. *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: Unesco/MEC, 2006.

BOUER, J. *Jovens brasileiros começam a vida sexual cada vez mais cedo*. (2001) Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/equilibrio/sexo/ult558u30.shtml>>. Acesso em: 26 mar. 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, 3 v.

CALLIGARIS, C. A adolescência. São Paulo: *PubliFolha*, 2010.

CASTORINA, J. A. et al. A psicologia genética e os processos de aprendizagem. In: _____. *Psicologia genética: aspectos metodológicos e implicações pedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988. 13-31 p.

FREITAS, K. R.; DIAS, S. M. Z. Percepções de adolescentes sobre sua sexualidade. *Texto Contexto Enfermagem*, Florianópolis, abri/jun., 2010, p. 351-357.

FREUD, S. (1905). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: _____. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1984. 135-250 p.

KUPFER, M. C. O que toca à/a psicologia escolar. In: MACHADO, A. M.; PROENÇA, M. (Orgs.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. 51-62 p.

LA TAILLE, Y. de. A educação moral: Kant e Piaget. In: MACEDO, L. de (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996a. 137-177 p.

_____. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996b. 9-23 p.

_____. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: _____. (Org.). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. 47-73 p.

_____. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Summus, 1998a.

_____. *As virtudes morais segundo as crianças*. Relatório de pesquisa não publicado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998b.

_____. A escola e os valores: a ação do professor. In: LA TAILLE, Y. de; PEDRO-SILVA, N.; JUSTO, J. S. *Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor*. Porto Alegre: Mediação, 2005. 5-21 p.

_____. Autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999. 9-29 p.

_____. Cognição, afeto e moralidade. In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002b. 135-158 p.

_____. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. *Vergonha: a ferida moral*. Petrópolis: Vozes, 2002a.

MATOS, M.; CARNEIRO, T. F.; JABLONSKII, B. Adolescência e relações amorosas: um estudo sobre jovens das camadas populares cariocas. *Interação em Psicologia*, v. 9, n. 1, p. 21-33, 2005.

MILLOT, C. *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

NIETZSCHE, F. *A genealogia da moral*. São Paulo: Escala, s.d.

OLIVEIRA, J. M. *Indícios de casos de bullying no Ensino Médio de Araraquara*. 2007. 110f. Tese. Doutorado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente do Centro Universitário de Araraquara, Uniara, 2007.

PEDRO-SILVA, N. *Para uma psicopedagogia das virtudes*. 2012. 230f. (Mimeo).

_____. *Entre o público e o privado: ensaio sobre o valor da lealdade à palavra empenhada na contemporaneidade*. São Paulo: Unesp, 2006.

_____. Ética, (in)disciplina e relação professor-aluno. In: LA TAILLE, Y. de; PEDRO-SILVA, N.; JUSTO, J. S. *Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor*. Porto Alegre: Mediação, 2005. 55-95 p.

_____. *Ética, indisciplina & violência nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2004.

PIAGET, J. *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Puf, 1932.

SAMARA, E. M. *A família brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário