



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**Significações sobre adolescência e desenvolvimento humano
em um projeto social educativo**

Cláudio Márcio de Araújo

Dissertação de Mestrado

Brasília, setembro de 2008



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**Significações sobre adolescência e desenvolvimento humano
em um projeto social educativo**

Cláudio Márcio de Araújo

**Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia
da Universidade de Brasília, como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre em
Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde,
área de concentração: Desenvolvimento Humano e
Educação.**

ORIENTADOR(a): PROF(a). Dr(a). Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira

Brasília, setembro de 2008

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Dissertação de Mestrado aprovada pela seguinte banca examinadora

Prof(a). Dr(a). Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira - Presidente

Universidade de Brasília

Prof(a). Dr(a). Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino - Membro

Universidade de Brasília

Prof(a). Dr(a). Sérgio Ozella - Membro

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof(a). Dr(a). Micheline de Souza Silva - Suplente

Universidade de Brasília

Brasília, setembro de 2008

Agradecimentos

Na caminhada de dois anos foram várias as pessoas que, direta ou indiretamente, co-participaram na construção desse estudo e que agora gostaria de agradecer.

Primeiramente agradeço a Deus por todas as oportunidades que tenho conseguido aproveitar.

Agradeço aos meus familiares, ressaltando: minha mãe, Aparecida Maria Araújo, que sempre se esforçou para que os filhos se tornassem “pessoas boas”; meus padrinhos, Irani Araújo e Maria da Penha Araújo que de forma muito significativa participaram na construção da pessoa que sou hoje; e a querida tia Elizabete, com seu filho, o primo João Vitor, que me acolheram atenciosamente em seu lar, nos dias que precisei pernoitar no Distrito Federal.

Agradeço a direção e a coordenação das escolas nas quais trabalho: Colégio Santa Clara e Centro Educacional SESC Cidadania. Durante estes dois anos, foram vários os momentos que precisei me ausentar do ofício e sempre encontrei compreensão por parte das duas instituições. Agradecimentos estendidos aos colegas de trabalho (professores e funcionários), aos meus queridos alunos, com quem aprendo todos os dias, e aos seus familiares.

Agradecimentos aos meus grandes amigos: Wellington Barbosa quem muito incentivou meu ingressar no mestrado na UnB; Wesley Carvalhaes que presenteou-me com a revisão ortográfica desse trabalho e Celso Santos, sempre interessado no desenvolvimento dessa pesquisa.

Agradecimentos especiais à estimada professora Maria Cláudia, pela dedicação, competência e paciência com que me orientou nessa pesquisa. Foram vários os respeitosos momentos de reflexão e discussão que, na linha do tempo, foram desenhando o estudo.

Agradecimentos estendidos aos participantes da banca examinadora: professora Lúcia Helena que, desde a Jornada de Pré-projetos, acompanhou este processo contribuindo com sugestões significativas; professor Sérgio Ozella que prontamente aceitou ao convite de participar da defesa de minha dissertação e Micheline de Souza Silva.

Agradecimento distinto a todos os integrantes do projeto social educativo investigado nesse estudo, de modo especial aos participantes da pesquisa: educadores, adolescentes e estagiários. Obrigado pela disponibilidade com que contribuíram na construção das informações. Ressalto que todas as análises realizadas aqui, de modo algum, têm a intenção de desqualificar o belo projeto social educativo desenvolvido pela

instituição estudada, antes desejo que essas ponderações possam contribuir com reflexões fecundas na busca de melhor alcançar os objetivos propostos.

Dedico este trabalho à
Soraya Pereira dos Santos
que, na flor da juventude, partiu desta vida,
deixando saudades em muitos integrantes do Instituto de Psicologia da UnB.

Resumo

A complexidade das condições de desenvolvimento contemporâneas evoca a necessidade de pesquisas que abordem o desenvolvimento humano em sua gênese, e enfoquem as transformações, que ocorrem na linha do tempo, como fenômenos complexos, dinâmicos e situados, interdependentes das interações pessoa-contexto. Adotada essa perspectiva, o fenômeno adolescência deve ser visto como parte do processo de construção do ser humano, que é vivenciado e deve ser compreendido à luz da dinâmica cultural da sociedade. O presente trabalho tem como objetivo analisar concepções sobre adolescência e desenvolvimento presentes em um projeto social educativo e sua relação com significações negociadas por seus participantes. O projeto investigado é vinculado a uma instituição do sistema de ações sócio-educativas da cidade de Goiânia, Estado de Goiás. Participaram da pesquisa: (a) 34 adolescentes, integrantes e ex-integrantes do projeto, com idade entre 12 e 21 anos; (b) profissionais e estagiários que trabalhavam na instituição no período da pesquisa; (c) e o próprio pesquisador. A metodologia envolveu observações etnográficas realizadas ao longo de 5 meses, leitura de documentos institucionais e entrevistas com 3 profissionais e 7 adolescentes. As informações construídas foram sistematizadas e organizadas em duas partes: (1) caracterização do contexto de pesquisa; e (2) análise dos eixos de significação, considerando tanto as significações institucionais como as que foram apresentadas pelos adolescentes durante as entrevistas e sessões de observação. Os resultados alcançados na caracterização do contexto indicam a ênfase em sua missão de promover cidadania, justiça social e direitos sociais e humanos, por meio das técnicas e da arte circense e de atividades de caráter psicopedagógico. Quanto às significações institucionais, a análise indicou 04 blocos de significação, quando as concepções sobre desenvolvimento e adolescência foram consideradas: (1) A arte circense como instrumento mediador do desenvolvimento humano, (2) A ênfase na *performance* circense como cerne do processo avaliativo individual; (3) Adolescência como fase do ciclo de vida e (4) Risco e vulnerabilidade social associados ao sujeito ou ao contexto. A interpretação das significações apresentadas pelos adolescentes evidenciou os seguintes resultados: (1) O projeto social visto como um espaço de “mudanças” pessoais, (2) O projeto social visto como um espaço de liberdade, (3) A orientação adultocêntrica na visão da adolescência e (4) O senso de si apoiado na imagem de artista circense. Em síntese, os resultados mostraram que o projeto social educativo se realiza em ambiente propício a transformações no processo de desenvolvimento, contribuindo para que os integrantes adotem posicionamentos autônomos e de auto-proteção. Entretanto, os resultados também destacam indicadores de visões normativas sobre a adolescência e o desenvolvimento, o que pode contribuir para a emergência de concepções e práticas contraditórias.

Palavras-chave: adolescência, desenvolvimento humano, projeto social educativo, circo social.

Abstract

The complex developmental conditions of contemporary world requires psychological investigations that properly approach the genesis of human development, focusing on transformations that occur in time; and, considering change as situated, dynamic and complex phenomenon, interdependent of person-context interactions. As a consequence, the phenomenon adolescence is conceived as a part of the process of human construction that occurs and should be interpreted in the light of the cultural dynamic of society. The present work aims at analysing conceptions about development and adolescence present into an educational social program, and the connections between those conceptions and meanings negotiated by participants. The program investigated is part of an institution of the social assistance system of Goiânia, Goiás State. Participants were: (a) 34 adolescents attending and ex-attended by the program; (b) professionals and trainees working at the program during research; (c) the researcher himself. Empirical investigation consisted of ethnographic observation conducted along five months, reading of institutional documents and interviews with 3 professionals and 7 adolescents. After systematization, information collected was organized into two parts: (1) characterization of research context from; (2) analysis of meaning axes, considering both institutional meanings and those presented by adolescents during interviews and registered during observational sessions. Results reached in characterization of context indicate the emphasis put onto the institutional mission of promoting citizenship, social justice and social and human rights, specially by means of circus artistic techniques and of psycho pedagogical activities. Regard to institutional meanings, there were identified four meaning blocks, when the conceptions on adolescence and development were considered: (1) circus techniques as a mediating tools of human development; (2) emphasis onto artistic performance as the point of assessment; (3) Adolescence as a stage of life cycle; (4) Social risk and vulnerability and their relations with the subject and the context. The interpretation of the meanings constructed by adolescents reached the following results: (1) the program seen as a space for personal transformations; (2) the program seen as a space for freedom; (3) An adulthood orientated vision of development along adolescence; (4) the sense of self based on an image as a circus artist. In summary, results show that the educational social project occurs in an environment that propitiates new directions in the developmental process, what contributes for autonomous and self-protective positionings. However, results also highlight indicators of normative perspectives around adolescence and development, that may contribute to the emergence of contradictory conceptions and practices.

Keywords: adolescence, human development, educational social program, social circus.

Índice

Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	vii
Abstract.....	viii
Índice.....	ix
Lista de Tabelas.....	xii

CAPÍTULO 1: APRESENTAÇÃO DO TRABALHO..... 1

CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... 5

A perspectiva sócio-histórica: pressupostos e visão de desenvolvimento humano.....	5
Fundamentos conceituais.....	5
O desenvolvimento humano na perspectiva sócio-histórica.....	8
Estatuto da Criança e do Adolescente e as instituições de atendimento.....	13
Adolescência: uma categoria sócio-histórica.....	15

CAPÍTULO 3: OBJETIVOS DO ESTUDO..... 20

Objetivo geral.....	20
Objetivos específicos.....	20

CAPÍTULO 4: METODOLOGIA..... 21

Considerações metodológicas.....	21
Princípios do positivismo.....	21
Epistemologia qualitativa.....	23
A pesquisa qualitativa.....	24
Método.....	27
Planejamento e realização da pesquisa.....	28
(I) Levantamento das instituições sócio-educativas de Goiânia:.....	28
(II) Seleção da instituição:.....	28
(III) Realização do estudo empírico.....	29
(a) Participantes:.....	29
(b) Procedimentos e instrumentos de construção das informações de pesquisa:.....	31
(1) <i>Observação etnográfica</i> :.....	31

(2) <i>Análise de documentos institucionais</i>	33
(3) <i>Entrevistas</i>	34
<i>Entrevista-piloto</i>	37
(c) Procedimentos éticos no planejamento e realização da pesquisa.....	40
(d) Procedimentos utilizados na organização e análise das informações....	40
<u>CAPÍTULO 5: RESULTADOS</u>	43
Caracterização do contexto de pesquisa.....	43
(1) <i>As oficinas pedagógicas</i>	47
(2) <i>O circo vai à escola</i>	49
(3) <i>A escola vem ao circo</i>	49
(4) <i>Apresentação cultural</i>	49
(5) <i>Colônia de férias</i>	49
(6) <i>Atendimento às famílias</i>	50
<i>Uma tarde na EMSC</i>	50
Análise dos eixos de significações.....	51
Primeiro eixo de análise: significações institucionais.....	52
Significação 1: A arte circense como potencial instrumento na promoção de desenvolvimento humano.....	53
Significação 2: A evolução no uso de instrumentos circenses como foco do processo avaliativo.....	60
Significação 3: Adolescência como fase do ciclo de vida.....	64
Significação 4: Risco e vulnerabilidade social como características do sujeito ou do contexto.....	69
Segundo eixo de análise: significações dos adolescentes.....	73
Significação 1: A EMSC vista como um espaço de “mudanças”.....	74
Significação 2: A EMSC é vista como um espaço de liberdade.....	78
Significação 3: Uma orientação adultocêntrica na visão da adolescência.....	82
Significação 4: O senso de si apoiado na imagem de artista circense.....	86
<u>CAPÍTULO 6: CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	90
<u>REFERÊNCIAS</u>	95

ANEXOS..... 102**Lista de Tabelas**

Quadro 1: Participantes do estudo.....	31
Quadro 2: Documentos institucionais utilizados na construção de informações.....	34
Quadro 3: Participantes entrevistados.....	38
Quadro 4: Planejamento e execução da pesquisa de campo.....	39
Quadro 5: Atividades semanais da Escola Minha Segunda Casa.....	46
Quadro 6: Profissionais da EMSC que foram entrevistados.....	52
Quadro 7: Significações institucionais.....	53
Quadro 8: Significações dos adolescentes.....	74

CAPÍTULO 1

APRESENTAÇÃO DO TRABALHO

A minha motivação em estudar o desenvolvimento na adolescência surgiu em decorrência de um trabalho voluntário, realizado no primeiro semestre de 2001, com crianças e adolescentes que moravam ou passavam dias perambulando pelas ruas de Goiânia, capital do Estado de Goiás. Ainda cursando a graduação em filosofia, inspirado por leituras de teorias fenomenológicas, comecei a me interessar por entender como se dava o fenômeno do desenvolvimento daqueles sujeitos, bem como a gênese de seus referenciais valorativos e de suas perspectivas futuras.

No primeiro semestre de 2005, ingressei, como aluno especial, no Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, da Universidade de Brasília. Então, de forma mais aprofundada, iniciei o estudo da perspectiva sócio-histórica, bem como de seus teóricos contemporâneos, cursando uma disciplina que discutia processos de socialização na infância. De modo mais claro, comecei a direcionar meu interesse para o impacto da participação em instituições de atendimento, governamentais ou não, no desenvolvimento de adolescentes oriundos de camadas empobrecidas da sociedade.

O trabalho que ora apresento está situado no campo da psicologia do desenvolvimento humano, adotando uma abordagem culturalista e sistêmica, segundo a qual o desenvolver é entendido como resultado de uma construção complexa, envolvendo componentes intra-orgânicos, relações sociais e a agência humana (Sifuentes, Dessen & Lopes de Oliveira, 2007). Esse aspecto fundamenta uma concepção de adolescência vista numa relação de interdependência organismo-contexto, na qual as transformações ocorrem dialeticamente na linha do tempo, por meio de articulações e complexas relações dialógicas entre todas as partes envolvidas.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as instituições ou entidades de atendimento têm como principal objetivo resguardar os direitos da criança e do adolescente no que se refere à educação, à saúde e à assistência social. Podendo ter caráter governamental ou não-governamental, as instituições de atendimento são responsáveis por planejar e executar programas de proteção e de caráter sócio-educativo destinados a crianças e adolescentes (ECA, art. 90). Neste sentido, o presente estudo gira

em torno do interesse de compreender o desenvolvimento do adolescente considerando sua participação em um projeto social educativo, no caso, uma instituição de atendimento.

Com o advento do ECA, variados projetos sócio-educativos começaram a ser organizados na busca de proporcionar ferramentas para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, vistos como sujeitos portadores de direitos. São inúmeros os formatos de tais projetos que, em sua grande maioria, estão direcionados a crianças e adolescentes das camadas empobrecidas da sociedade, caracterizando-se como ambientes alternativos na educação para a cidadania.

Por outro lado, chama a atenção o número reduzido de pesquisas sobre o impacto da participação de crianças e adolescentes nestes ambientes educativos não-formais. São projetos que, apoiados no ECA, buscam nas ferramentas das artes plásticas, do teatro, da dança, do circo social e de outras, promover desenvolvimento e garantir direitos e inserção social. O que faz deles merecedores de uma atenção singular no que diz respeito a seus objetivos, a sua prática e a seus alcances e contribuições sociais.

Nossas significações, construídas coletivamente, são canalizadoras de nossas ações, atitudes e comportamentos, e estes, de uma forma ou de outra, impactam o nosso desenvolvimento e o desenvolvimento daqueles que nos circundam (Espíndula & Santos, 2004). Com isso, é importante que estudos busquem compreender o desenvolvimento de sujeitos integrantes de projetos sociais educativos, analisando concepções construídas nestes espaços, bem como o impacto destas no desenvolvimento dos atores envolvidos.

Nesse sentido, é prioridade desse estudo que seus resultados contribuam no fomento de políticas públicas verdadeiramente comprometidas com o desenvolvimento integral de adolescentes. Da mesma forma, é meu desejo que esse trabalho desperte interesse em outros pesquisadores do tema, além de provocar reflexões significativas no contexto de projetos sócio-educativos, auxiliando na construção de ambientes cada vez mais adequados ao desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Os referenciais teóricos canalizadores das informações construídas nesse estudo encontram-se no capítulo 2, o qual se subdivide em três seções: a primeira apresenta a perspectiva sócio-histórica, ressaltando seus pressupostos e sua forma de entender desenvolvimento humano. Nela, são explorados conceitos e categorias centrais da perspectiva adotada, entre os quais: dialética, processo e desenvolvimento, dando destaque para este último tema por constituir uma das categorias centrais desse estudo; na segunda seção, são expostos alguns apontamentos acerca da nova visão sobre os adolescentes como seres de direito e em desenvolvimento, proposta pelo ECA. Nela, é também apresentada a

noção de instituições de atendimento, caracterizadas como uma das propostas de trabalho impulsionadas pelo ECA, na busca de garantir os direitos de crianças e adolescentes; a terceira seção explora a concepção de adolescência adotada no trabalho, refletindo visões preconceituosas e socialmente instituídas dessa categoria ao mesmo tempo que defende uma reflexão mais dinâmica, situada e construída, social e historicamente, da mesma.

O terceiro capítulo apresenta os objetivos do trabalho apontados para a investigação, compreensão e análise de concepções acerca do desenvolvimento humano e da adolescência, tendo como pano de fundo interações e processos emergentes no contexto de um projeto social educativo. Por sua vez, o capítulo 4 traz a metodologia direcionadora do trabalho. Este capítulo se subdivide em duas partes, sendo a primeira uma apresentação das considerações metodológicas e a segunda uma descrição do método, propriamente dito. Nas considerações metodológicas, apresento três sub-sessões, nas quais constam, respectivamente: (a) uma discussão sobre o positivismo, ressaltando como tal corrente objetivista deixou marcas significativas no imaginário e na prática da pesquisa moderna (Madureira & Branco, 2005b; Habermas, 1982); (b) uma discussão sobre a construção do conhecimento por meio da pesquisa qualitativa. Nessa sessão, se destaca o caráter construtivo dos conhecimentos, considerando a temporalidade e a interdependência entre limites e possibilidades, socialmente construídos (Madureira & Branco, 2005b); c) uma apresentação da Epistemologia qualitativa como uma alternativa de construção e interpretação do conhecimento, tendo o pesquisador como sujeito ativo deste processo e o processo de comunicação como resultado da interdependência entre organismo e contexto (González Rey, 1999, 2005).

Na segunda parte do capítulo 4, apresento uma detalhada descrição do método de pesquisa desenvolvido para o estudo. Na intenção de informar o leitor dos vários passos que foram se constituindo na relação pesquisador-contextos-orientação e, daí, configurando o conhecimento, o capítulo traz, ainda, uma apresentação do planejamento da pesquisa e da realização do estudo empírico.

O quinto capítulo é constituído pela organização e análise das informações que geraram os resultados da pesquisa. Subdividido em duas partes, o capítulo apresenta inicialmente a caracterização do contexto da pesquisa, resultado do imbricamento entre a leitura de documentos institucionais, observação etnográfica, interações informais e entrevistas. Na segunda parte, são analisados dois eixos de significação. O primeiro eixo tratou de significações veiculadas no contexto do projeto social educativo estudado acerca das categorias centrais do trabalho, a saber: desenvolvimento humano e adolescência. Já o

segundo eixo tratou da análise de significações construídas pelos adolescentes, tendo como pano de fundo a participação destes no projeto desenvolvido pela instituição estudada. Nas análises, busquei uma articulação entre as dimensões cultural, social e pessoal na construção de um conhecimento emergente nas significações dos atores institucionais, integrantes do projeto sócio-educativo estudado.

As considerações finais apresentadas no capítulo 6 apontam algumas sugestões para o contexto do projeto estudado, bem como para outros projetos sócio-educativos que desenvolvam trabalhos semelhantes. O capítulo apresenta, ainda, exposições sobre aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa e pondera acerca dos pontos fortes do estudo: a importância de reflexões fundamentadas das concepções de desenvolvimento e adolescência adotadas em projetos sócio-educativos, a necessidade de métodos adequados na orientação de avaliações dos resultados do projeto e o impacto de posicionamentos que considerem o adolescente como parceiro social na construção de processos desenvolvimentais.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A perspectiva sócio-histórica: pressupostos e visão de desenvolvimento humano

O referencial teórico que adoto nesse trabalho parte de concepções elaboradas por Vygotsky (2003), dentro da sua Psicologia Sócio-histórica, e desenvolvidas por autores contemporâneos (Bock, 2001, 2004; Bock & Liebesny, 2003; Madureira & Branco, 2005a, 2005b, 2007; González Rey 1997, 1998, 2003, 2005; Lopes de Oliveira 2002, 2003, 2006; Ozella, 2003; Ozella & Aguiar, 2008; Valsiner 1989, 1994a, 1994b, 2001).

A Psicologia Sócio-histórica, identificada por Vygotsky como Teoria Histórico-cultural, parte dos princípios filosóficos do materialismo histórico e dialético, que trazem embutidos uma teoria e um método científico cuja perspectiva se contrapõe à leitura de ciência proposta pelo positivismo lógico (Ozella, 2003). Em coerência com tal perspectiva, o trabalho segue concepções que vêem os fenômenos psíquicos em sua gênese e interessase pelas transformações do psiquismo na linha do tempo, transformações concebidas como fenômenos complexos, dinâmicos e referidos ao contexto.

Fundamentos conceituais

Considerando a natureza do objeto desse trabalho, a saber, processos de desenvolvimento e significações de adolescentes, e seus fundamentos epistemológicos, discutirei, na presente sessão, os fundamentos conceituais da Psicologia Sócio-histórica, chamando a atenção, dentre outros, para as seguintes categorias, discutidos aqui de modo integrado: **dialética, processo, natureza humana, subjetivação, temporalidade, sentido e significado e desenvolvimento**. Tais categorias se mostram relevantes para o estudo em questão, à medida que fundamentam uma discussão em torno da plasticidade do desenvolvimento humano. Cabe destacar que o último conceito, dada sua centralidade no trabalho, será objeto de sessão específica.

Segundo González Rey (2003), L. S. Vygotsky e S. L. Rubinstein, fundamentados no materialismo histórico, foram os primeiros a imprimirem, de forma clara, o “caráter cultural da psiquê, organizado em marcos teóricos consistentes” (p. 76). Esses autores, considerando a complexidade dos fenômenos psíquicos, buscaram sua gênese na cultura e vincularam seu desenvolvimento à sociedade. Recusaram, assim, uma visão mecanicista de tais elementos, propondo alternativamente uma visão **dialética**, dentro da qual há uma possibilidade de “transformação integrada e constante dos fenômenos” (Oriente & Souza,

2007, p.107). Segundo Madureira e Branco (2005a), Vygotsky e de seus seguidores desenvolveram reflexões e posicionamentos marcados por uma insatisfação com as perspectivas idealistas e materialistas mecanicistas, as quais dividiam, de modo significativo, a psicologia nos primeiros anos do século XX. Dessa forma, tais trabalhos tiveram fundamental importância na emergência de uma visão de desenvolvimento marcada pela relação sujeito-contexto.

A Psicologia Sócio-histórica vê o desenvolvimento humano como “um **processo** dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra” (Vygotsky, 2003, pp. 96). Logo, a obra desse autor, que se completa na de muitos de seus colaboradores e seguidores, ressalta as transformações qualitativas que marcam a história da espécie humana. Ao longo dessa história, a gênese das funções psicológicas superiores, tais como memória, movimentos voluntários, pensamento abstrato, dentre outras, dá-se nos contextos de sistemas de atividade social concretos (Madureira & Branco, 2005a). Para Bruner (2002),

a premissa principal na formulação de Vygotsky (marxista, em sua opinião, embora avançada para seu tempo e certamente vista com suspeita pelos ideólogos então no poder) era a visão de que o homem estava sujeito ao jogo dialético entre a natureza e a história, entre suas qualidades como criatura da biologia e como um produto da cultura humana. (p. 76)

A Psicologia Sócio-histórica apresenta-se crítica tanto à existência de uma **natureza humana**, como à de uma essência eterna e universal do homem. Segundo essa perspectiva, o homem constrói e reconstrói sua consciência à medida que, através da atividade, configura o mundo externo em interno (Andriani, 2003). A atividade social é o contexto no qual “o ser humano se apropria da produção histórica da humanidade” (Rosa, 2003, p. 176), estabelece relações com a realidade social e com os outros homens, construindo história e transformando a realidade. Dessa forma, o uso de instrumentos é uma dimensão importante da atividade humana. Por meio dele, o homem transforma o meio, seus semelhantes e a si próprio, num processo de **subjetivação/internalização** da realidade objetiva, no qual o externo, dialeticamente, configura-se em particular. Assim, esse sujeito tanto sofre as conseqüências de viver em determinado momento histórico, cultural e social, como atua na construção desse mesmo momento (Aguiar & Ozella, 2003; Andriani, 2003; Galletti, 2000).

A internalização não é um processo que ocorre de forma passiva, segundo o qual o sujeito, simplesmente, transpõe para o mundo mental uma realidade que estava fora dele. Antes, em tal processo, ocorre uma re-significação da realidade, o que se dá de forma ímpar para cada sujeito. Esse movimento responde por uma dimensão particular do processo de construção do significado, a que Vygotsky denomina o plano do sentido, inseparável da própria subjetividade. O **sentido subjetivo** caracteriza-se como “a unidade inseparável dos processos simbólicos e das emoções num mesmo sistema, no qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro” (González Rey, 2005, p. 127). Segundo o mesmo autor, o sentido é definido como subjetivo pelo fato de só poder ser compreendido dentro do sistema subjetivo particular do sujeito.

Aqui, cabe uma diferenciação entre **sentido e significado**. Significado é uma dimensão convencional e dicionarizada de um evento, fenômeno, situação ou de uma palavra. Assim sendo, o significado é mais estável e preciso, apresentando-se como conteúdo instituído, compartilhado e produzido historicamente e socialmente. Os significados são apropriados pelos sujeitos que os configuram a partir de suas próprias subjetividades (Aguar & Ozella, 2006).

Por outro lado, o sentido, por sua vez, é o embricamento de todos os fatores psicológicos que emergem para um sujeito particular, diante de uma situação, evento, fenômeno ou palavra (González Rey, 2003, 2005; Vygotsky, 1998). Assim, a palavra “pai”, por exemplo, tem um significado socialmente compartilhado, presente no dicionário da língua portuguesa, e que sempre remete a uma mesma condição de um ser genitor. Porém, ao mesmo tempo, cada pessoa tem uma configuração de sentidos própria para categorias tais como pai e paternidade, decorrentes da internalização de suas experiências particulares, vividas no campo das relações sócio-afetivas de parentalidade: para um sujeito que nunca conheceu seu pai ou é espancado pelo mesmo, essa palavra pode ter um sentido subjetivo diferente do que tem para o sujeito que possui uma relação harmoniosa com seu genitor.

Os posicionamentos teórico-conceituais presentes na concepção sócio-histórica nos convidam, portanto, a romper com visões essencialistas sobre a relação sujeito-objeto, que definem “um centro, uma propriedade intrínseca aos objetos, independentemente da rede de crenças e desejos que o sujeito experimenta no contexto onde está inserido” (Arendt, 2004, p. 27). Segundo a mesma autora, ao desmontarmos essa idéia de natureza humana *a priori*, de essência humana, idéias que definem e direcionam muitas visões de mundo,

pesquisas e posicionamentos, podemos abandonar também o projeto de purificação, de dicotomização, separação entre natureza e cultura. Assim, a concepção sócio-histórica nos incita a desconfiar de uma visão descontextualizada do psiquismo humano, bem como a conceber que o ambiente não modela os indivíduos. Antes, ele fornece orientações que, por meio de regras, normas sociais, limites e possibilidades de significados, guiam e conduzem o desenvolvimento em determinadas direções mais prováveis. Estas guias são apresentadas pelo contexto sócio-cultural na forma de circunscritores sociais, bem como de valores e crenças, negociadas em sistemas formais e informais de atividade (Branco & Valsiner, 1997).

Nessa concepção, o fenômeno psicológico jamais é entendido como algo natural ou inerente ao ser humano; antes, é um processo construído ao longo da história, nos níveis filogenético, sociogenético e ontogenético. O homem não tem um fim inerente, um objetivo a alcançar para se tornar “humano”. Contrariamente, ele é um produto histórico, que está em constante transformação, numa interdependência com um contexto social e com uma determinada etapa da evolução histórica (Aguiar & Ozella, 2003).

Portanto, não podemos ignorar a **temporalidade** em que estão inscritos o sujeito e os fenômenos sociais. Não existem “essências supra-históricas, mas sim a constante tensão dialética entre organização e processo, estabilidade e transformação, continuidade e ruptura” (Madureira & Branco, 2007, p. 82). Essa tensão, na linha do tempo, interfere diretamente na constituição do sujeito, bem como na configuração do desenvolvimento cultural. A seguir, aprofundo a reflexão sobre como se dá o desenvolvimento humano para a perspectiva sócio-histórica, considerando que a forma qualitativa de encarar o desenvolvimento como processo, e não como seqüência organizada de estágios, tem desdobramentos importantíssimos no trabalho com adolescentes, foco do estudo em questão.

O desenvolvimento humano na perspectiva sócio-histórica

A construção dialética dos fenômenos psíquicos ocorre de forma processual, sem nenhum ponto final a ser alcançado, contrariando, assim, crenças que defendem, de forma intencional ou não, uma natureza humana dada *a priori*. Portanto, o desenvolvimento ocorre por meio de “diferentes variáveis, intra e extra-orgânicas, relativas ao tempo e ao espaço, as quais se influenciam mutuamente em relações de bidirecionalidade” (Sifuentes, Dessen & Lopes de Oliveira, 2007, p. 384). Neste sentido, o ser humano nasce como um

aspirante à humanidade. É somente ao longo de sua história, construída e subjetivada de forma ativa, dentro de limites e possibilidades socialmente emergidas, que tal aspirante se humaniza, inserido em uma temporalidade que diretamente interfere nas suas formas de subjetivação.

Em um de seus trabalhos, Valsiner (1994b) chama a atenção para o pouco progresso obtido pela psicologia na “construção de modelos teóricos que possam explicar como os indivíduos tornam-se pessoas através dos relacionamentos sociais” (p. 47). Semelhante preocupação é expressa no trabalho de Aspesi, Dessen e Chagas (2005), para as quais “estudar a natureza das características universais e dos comportamentos sociais e culturais e as combinações complexas entre filogenia e ontogenia é de suma importância para a compreensão do desenvolvimento humano” (p. 29).

Como vimos na seção precedente, a abordagem sócio-histórica, além de defender a vinculação do desenvolvimento humano à cultura, argumenta em favor da centralidade do tempo na compreensão dos processos de desenvolvimento. Também aqui a diferenciação para com perspectivas positivistas é ressaltada. Ao invés de um tempo linear e progressivo, medido pelo transcurso dos eventos e suas conseqüências finais, a abordagem sócio-histórica refere-se a um desenvolvimento que emerge do embricamento de quatro planos genéticos, a saber, a filogênese, a ontogênese, a sociogênese e a microgênese (Oliveira, 2004). O ser humano, possuidor de uma origem animal, tendo como suporte seu aparato biológico, se desenvolve na relação com seu contexto, de forma singular e complexa. Leontiev (1978), que foi parceiro e seguidor de Vygotsky, tanto sustenta a origem animal do ser humano, como ressalta a singularidade de seu desenvolvimento, nos planos filogenético e sociogenético. No processo de hominização, o homem se distinguiu de seus antepassados animais, ao passar a uma forma de vida em sociedade, e organizada em torno do trabalho. Segundo o autor, “(...) esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas a leis sócio-históricas” (Leontiev, 1978, p. 262).

Assim, o homem é capaz de “inventar” a condição humana. Diferentemente dos outros animais, liberta-se de suas limitações naturais, deixando de se submeter às leis biológicas para se submeter às leis sócio-históricas. Isto ocorre porque o ser humano nasce desprovido do necessário para viver em sociedade. É preciso que ele se aproprie daquilo que, historicamente, foi construído pela sociedade humana a fim de se tornar parte dela (Leontiev, 1978).

Na dinamicidade do desenvolvimento, é resguardada, no plano sociogenético, uma certa homogeneidade entre os membros de uma dada cultura, os quais vivenciam um mesmo momento histórico, em um determinado grupo social. Já em relação ao plano microgenético, são destacadas as particularidades do desenvolvimento psicológico, o qual não ocorre da mesma forma para dois sujeitos distintos (Oliveira, 2004). Nesse sentido, o desenvolvimento individual se caracteriza por um “processo de identificação e diferenciação criativas de indivíduos com e em grupos sociais” (Vasconcellos & Valsiner, 1995, p. 88), considerando relações complexas entre suas características enquanto criatura biológica que se humaniza nas interações sociais e os contextos culturais, historicamente construídos.

Afirmar como um pressuposto básico do pensamento sócio-histórico a idéia de que a constituição do ser humano se dá no encontro com o outro social (Oliveira, 1992), implica reconhecer que o desenvolvimento se dá, ao longo do tempo, num processo de co-construção que ocorre mediante trocas do sujeito com o meio sócio-cultural. O desenvolvimento caracteriza-se como um movimento, no mínimo, bi-direcional. O caráter multidirecional do desenvolvimento humano é defendido por Fogel, Lyra & Valsiner (1997), Lock (1980), Mead (1934), Rogoff (1990), Valsiner, Branco & Dantas (1997) e Vygotsky (1978). Tal multidirecionalidade do desenvolvimento resulta em processos múltiplos, multifacetados e dependentes do posicionamento do sujeito frente a seu contexto sócio-cultural e da significação deste por aquele.

Em seu processo de desenvolvimento, o homem interfere de modo ativo sobre o mundo. Ele não é apenas objeto de sugestões sociais, aceitando-as de forma unilateral. Antes, ao se contaminar pelas crenças e valores que são construídos historicamente nos contextos sócio-culturais dos quais participa (Valsiner, 1994a, 1994b), ele, ao mesmo tempo, contribui para a re-significação das crenças e valores do grupo, que resultarão em novas sugestões sociais. Assim, “homem e sociedade vivem uma relação de mediação, em que um expressa e contém o outro, sem se diluírem, sem perderem sua singularidade” (Aguar & Ozella, 2003, p. 255). As marcas deixadas pelo ser humano no mundo, dialeticamente, deixarão outras marcas nesse mesmo sujeito. As mudanças resultantes da relação entre organismo e ambiente, inevitavelmente, provocarão também mudanças no tipo de relação desse organismo com o seu ambiente, no futuro (Valsiner, 1989). Importantes transformações na constituição do desenvolvimento tipicamente humano estão diretamente vinculadas às circunstâncias histórico-culturais particulares e às peculiaridades da história e das experiências de cada sujeito (Oliveira, 2004). Portanto, a cultura deve ser

vista como um processo, sendo constantemente recriada e re-significada por seus membros, à medida que é interpretada e negociada pelos mesmos em sistema de atividades concretos (Bruner, 2002). Assim,

a realidade não é a coisa, não está na cabeça, mas no ato de discutir e negociar sobre o significado de tais conceitos. As realidades sociais não são tijolos nos quais tropeçamos ou nos contundimos quando os chutamos, mas os significados que conquistamos ao partilhar cognições humanas (Bruner, 2002, p. 128).

Pode-se afirmar que, ao mesmo tempo em que a cultura torna-se parte da condição humana, a condição humana é parte dessa cultura, na qual é construída, significada e negociada. Tal processo é histórico, acontece ao longo de linhas paralelas e interdependentes de desenvolvimento da espécie e do indivíduo, moldando, micro-geneticamente, o funcionamento psicológico do ser humano e, sócio-geneticamente, o da cultura (Oliveira, 2004). Assim, o desenvolvimento, nos diferentes níveis, tais como biológico, psicológico, sociológico, de forma constante e processual, possibilita a emergência da novidade (Valsiner, 1987, 1989, 1994b). E como consequência dos processos de emergência, negociação e renegociação da cultura há uma contaminação do psiquismo pelo social transformado em psicológico, e tal processo possibilita a configuração da realidade interpessoal em intrapessoal ou subjetiva (Andriani, 2003; Aguiar & Ozella, 2006). Na relação do sujeito com seu meio, significados culturais-coletivos são re-significados e transformados em sistemas de sentido culturais-pessoais (Valsiner, 1994b, 1989).

Em um estudo do desenvolvimento humano, numa perspectiva sócio-histórica, analisam-se processos e não objetos, isso porque, nessa perspectiva, o desenvolvimento é visto de forma complexa, como cadeia de eventos históricos, que se configura ao longo do curso de vida do indivíduo. Assim, não se espera que os resultados do desenvolvimento sejam suficientemente capazes de se auto-explicarem, como muitas tradições acreditam (Valsiner, 1994b). Deve-se valorizar o caráter processual do fenômeno em questão, buscando uma compreensão dos resultados através da descrição dos mecanismos do processo (Valsiner, 1987). E é exatamente por ser o desenvolvimento uma configuração interminável, não-finalística, que não podemos nos posicionar frente ao mesmo com uma visão simplesmente descritiva das características perceptíveis, ou, prescritiva de características esperadas. Devemos, sim, buscar investigar, de forma dialética, o desenvolvimento dos fenômenos psicológicos concretos (Vygotsky, 2003). Portanto, na abordagem sócio-histórica, diferente da visão positivista, concebe-se:

O homem como ativo, social e histórico. A sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material. As idéias, como representações da realidade material. A realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas idéias. E a história, como o movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda a produção de idéias, incluindo a ciência e a psicologia (Bock, 2001, pp. 17).

Estudar o desenvolvimento humano dentro dessa perspectiva não é simplesmente analisar eventos do passado, mas investigar o desenvolvimento em procedimento de mudança (Vygotsky, 2003). Nessa dinâmica complexa, a mudança acontece numa relação dialética entre o indivíduo e seus semelhantes, entre o indivíduo e sua cultura, entre os elementos cuja relação permite a negociação e renegociação, a interpretação e re-interpretação de significados socialmente construídos, despertando processos internos de desenvolvimento que ocorrem como resultado da relação do indivíduo com o outro (Oliveira, 1992).

O desenvolvimento, portanto, não é inerente ao ser humano e nem atributo do ambiente, antes, segundo Valsiner (1989), é um fenômeno que se torna possível através da relação entre sujeito e ambiente. Segundo esse mesmo autor (1994b), Jean Piaget, William Stern e Lev Vygotsky são autores com posicionamentos que foram, e ainda são, verdadeiros fundamentos teóricos para a valorização do caráter ativo/construtivo da pessoa na relação social e para a visão da construção de conhecimento como resultado dessa interação. E “este processo de constituição do homem não ocorre por uma absorção imediata do meio, mas por um movimento constante de subjetivação da realidade que o torna único” (Rosa, 2003, p. 176) e que o faz se posicionar de forma singular frente à realidade. Segundo Valsiner (1994b),

Sob condições de sugestões sociais, multifacetadas de diversos tipos, a pessoa constrói sua novidade cultural moldada por seu sentido pessoal, que se torna externalizada e, portanto, entra no processo de comunicação com as demais pessoas como parte do sistema de sugestão social (p. 53).

O sujeito em desenvolvimento está cercado de sugestões sociais (Branco & Valsiner, 1997; Valsiner, 2001) frente às quais poderá reagir de diferentes modos, e sua reação pode ser resultado ou reflexo de uma experiência prévia com o mundo cultural. Portanto, toda e qualquer relação com o meio sócio-cultural é um passo para a co-construção da cultura pessoal do sujeito. E uma perspectiva que postula a co-construção do

desenvolvimento humano, valoriza o papel dos contextos sócio-culturais e institucionais concretos na configuração desse desenvolvimento (Lopes de Oliveira, 2003). O que ressalta é a necessidade de melhor compreender a noção de desenvolvimento na busca de identificar a dinâmica do desenvolvimento em contextos de projetos sócio-educativos, como proposto neste estudo. Destarte, na seqüência, apresento um pequeno histórico do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na intenção de subsidiar as reflexões que serão feitas sobre a função de um projeto social educativo direcionado a adolescentes.

Estatuto da Criança e do Adolescente e as instituições de atendimento

Desde 1959, com a Declaração de Direitos da Criança sancionada pela ONU, quando a infância foi vista como portadora de direitos de cidadania a serem resguardados pelo Estado, o pensamento sócio-jurídico vem passando por importantes transformações (Santos, 2004). Iniciaram-se, então, críticas à forma desrespeitosa como o Estado tratava suas crianças e adolescentes. Tais críticas se intensificaram na década de 1980, devido ao processo de abertura democrática. Nesse contexto, “movimentos sociais, muito atuantes no período, articularam-se em torno de uma grande aliança que ficou conhecida sob a denominação de Fórum dos Direitos da Criança e do Adolescente (o Fórum DCA), cujo principal alvo político era a Reforma Constitucional” (Santos, 2004, pág. 225). A força desses movimentos impulsionou uma nova visão da Constituição brasileira sobre as crianças e os adolescentes, tidos agora como sujeitos, cidadãos portadores de direitos sociais, políticos e jurídicos.

Nesse contexto, nasce o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei 8.069, de 13 de julho de 1990, com o fim de regulamentar os direitos sociais recém-conquistados por crianças e adolescentes. O ECA vem chamar a atenção do Estado e da sociedade para a corresponsabilidade em relação às crianças e aos adolescentes. A partir da criação do ECA, segundo Santos (2004), teóricos começaram a defender a substituição da expressão estigmatizante “menor” pelas expressões consideradas mais éticas, ou seja, “crianças” e “adolescentes”.

Diferente de leis anteriores (Código dos Menores de 1927 e de 1979), que se limitavam a propor a assistência à infância e à adolescência pobre ou abandonada, o Estatuto da Criança e do Adolescente é uma lei orientada pelo paradigma da proteção, que se preocupa com o desenvolvimento global de toda e qualquer criança e adolescente do

Brasil, independente se esta está ou não em situação de risco social ou pessoal, se é abandonada ou não pela família.

Quase duas décadas já se passaram! Porém, o estigma dos adolescentes e crianças que vivem em situações precárias de desenvolvimento ainda se faz presente de modo significativo. Conforme Santos (2004), “apesar do ineditismo e dos avanços teóricos e sociais propostos pela nova lei – ECA –, assistimos atualmente a um quadro em que a utopia preconizada ainda está muito longe de seu projeto original” (p. 229). Crianças e adolescentes que vivem em condições sócio-econômicas precárias, ainda são muitas vezes criminalizadas, vistas como marginais em potencial, ou, como delinqüentes que oferecem perigo à sociedade. De modo semelhante, às vezes, são tratadas por instituições de atendimento de forma preconceituosa, sendo vistas como coitadas, vivenciadoras de uma infância e de uma adolescência “diferente”, estigmatizadas e sem muitas perspectivas (Espíndula & Santos, 2004).

Outra novidade emergida, de modo significativo, após a criação do ECA, foi o aparecimento das Organizações não-governamentais (ONGs), pelas quais o Estado transfere parte da sua responsabilidade na execução de políticas públicas a um grupo que se organiza como instituição privada, sem a intenção de fins lucrativos. Sendo tal grupo, muitas vezes, apoiado financeiramente pelo próprio Estado, por instituições privadas e/ou filantrópicas. Conforme o trabalho realizado, tais ONGs podem se enquadrar dentro da categoria instituição de atendimento, preconizada no ECA (Art. 90) e passar a configurar ambientes importantes no desenvolvimento de crianças e adolescentes oriundos de camadas empobrecidas (Santana, Daninelli, Frosi & Koller, 2005). Portanto, pode-se dizer que a sigla ONG, expressa genericamente, o conjunto de organizações do Terceiro Setor que se caracterizam basicamente por serem associações civis, sem fins lucrativos, de direito privado e interesse público. Sendo assim, uma contribuição da sociedade civil na defesa de seus interesses coletivos. Podendo ser uma OSCIP¹ ou não.

Teixeira (2003) alerta para uma cultura institucional construída pelas ONGs, as quais têm apresentado mudanças significativas na sua forma de lidar com o público a que se destina. Para esta autora, as ONGs, que antes tinham no atendimento imediato das

¹ OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) é uma qualificação possibilitada pela lei 9.790 de 23/03/99, conhecida como Lei do Terceiro Setor. Por meio da adoção (não obrigatória) desta lei, as ONGs, cumprindo alguns requisitos, passam a ser chamadas de OSCIP e se caracterizam como entidades privadas que atuam em áreas do setor público. Devido ao desenvolvimento de um trabalho de interesse social, eventualmente, podem ser financiadas pelo Estado ou mesmo pela iniciativa privada, conservando-se como iniciativas sociais sem interesse econômico.

necessidades de um público o seu objetivo primeiro e quase exclusivo, apresentam, atualmente, uma grande semelhança, em seu modo de atuar, com empresas de consultoria e prestação de serviço, visto que preocupações administrativas, fomento de recursos, muitas vezes, se sobrepõem às ações que são sua finalidade, voltadas à defesa de direito e de cidadania dos atendidos.

Nesses moldes, até mesmo uma instituição de atendimento pode contribuir com o processo de exclusão, bem como de manutenção da situação marginal de seus atendidos. Reflexão emergente em um estudo que constatou descrença dos educadores em relação ao trabalho desenvolvido por uma instituição de atendimento (Espíndula & Santos, 2004). No estudo citado educadores se mostraram desacreditados no alcance do projeto devido à ausência de uma estrutura familiar dos atendidos e à “fraqueza” dos adolescentes frente a situações consideradas de risco social e/ou conflito com a lei. Tal comportamento dos educadores acabava por dificultar a adesão dos atendidos ao projeto, assim como contribuía para a conservação desses sujeitos à margem da sociedade. Segundo Vectore (2005), a instituição de atendimento acaba por propor uma nova realidade que requer a habilidade de adaptação a novos contextos e papéis, o que pode ser vivenciado pelo sujeito, participante deste contexto, como uma tarefa hercúlea.

Estudos apontam para incoerências e contradições entre documentos e a realidade institucional, muitas vezes em virtude de tais documentos se mostrarem obsoletos, não acompanhando mudanças e discussões teóricas relevantes na concretização de seus objetivos (Santana, Daninelli, Frosi & Koller, 2004, 2005). Portanto, a reflexão sobre o papel de instituições de atendimento, como contextos não-formais de promoção do desenvolvimento de crianças e adolescentes mostra-se relevante e necessária, como contribuição para a efetiva defesa de seus direitos sociais, políticos e pessoais, assim como proposto pelo ECA.

Adolescência: uma categoria sócio-histórica

Na psicologia, uma das primeiras obras a discutir o termo adolescência foi a de Stanley Hall (Galletti, 2000; Lopes de Oliveira, 2006); dali para cá, foram várias as investigações que abordaram esse tema. Mesmo assim, adolescência ainda é uma categoria pouco priorizada e valorizada pela psicologia do desenvolvimento, quando comparada à infância (Lopes de Oliveira, 2006). Como uma categoria moderna, a adolescência foi melhor reconhecida no momento em que a educação formal, enquanto projeto da

modernidade, passou a ser de controle do Estado (Magro, 2002). Entretanto, desde sua concepção, esse termo tem sido apresentado, na maior parte das vezes, sob visões descontextualizadas, preconceituosas e naturalizadas (Bock, 2004; Lopes de Oliveira, 2006; Ozella, 2003). Stanley Hall (1844-1924) é um bom exemplo desta orientação. Conforme argumenta Galletti (2000), Hall foi

“influenciado pelo cientificismo positivista e pela teoria evolucionista de Darwin, considerava o determinismo genético como o mais importante de ser focado na adolescência. Na sua tese de determinação biológica caracteriza a adolescência como sendo uma fase de tumulto e tensão, que tinha seu início devido às transformações pubertárias que ocorriam, o que daria origem a um período de turbulências” (Galletti, 2000, p. 6).

Tais visões e significados, reafirmadas inclusive por psicólogos, continuam contribuindo na construção de uma noção de adolescência estereotipada, patologizada e universalizada (Bock, 2004; Bock & Liebesny, 2003; Lopes de Oliveira, 2006; Ozella, 2003).

Desde o século XIX, a adolescência tem sido definida com características específicas, ou seja, diferenciada da infância e da idade adulta (Teixeira, 2003). Contudo, freqüentemente, livros destinados à orientação de pais e professores divulgam uma adolescência definida como uma fase natural do desenvolvimento humano, com características, processos e comportamentos relativamente normativos e previsíveis (Bock & Liebesny, 2003; Bock, 2004). Inclusive correntes da própria Psicologia, muitas vezes, ainda descrevem a adolescência como um fenômeno universal, negligenciando sua inserção histórica, bem como as condições concretas de vida desses sujeitos (Bock, 2007; Ozella, 2003). Naturalizar uma etapa do curso de vida significa supor que todos que por ela passam, percorrem trajetórias semelhantes de desenvolvimento, tendo experiências, afetos e pensamentos semelhantes. Esse procedimento constitui-se, ainda, em um modo de esquivar-se das diferenças, desconsiderando a pluralidade de trajetórias de vida possíveis de serem seguidas pelos sujeitos em seu processo de desenvolvimento. Tal naturalização se reflete na forma como os profissionais de saúde, educação e assistência tratam a adolescência, caracterizando-a como uma fase conturbada e de crise, pela qual todo e qualquer indivíduo normal deve passar na caminhada rumo à idade adulta, esta última, sim, tida como a idade áurea do desenvolvimento humano.

Uma naturalização da adolescência leva a posicionamentos que, acredito, afetam diretamente a forma como mediamos seu desenvolvimento. Assim, quando possuímos uma percepção preconceituosa da adolescência, com maior facilidade, teremos atitudes do tipo:

(a) reduzir os processos afetivos e sexuais às suas bases hormonais; (b) resumir os processos de subjetivação a eventos meramente biológicos, e não como produção social; (c) a própria noção de crise, assim como aparece no termo crise da adolescência e apropriada pelas perspectivas teóricas, é concebida no sentido médico, algo a ser tratado, curado, o que, no caso da adolescência, ocorreria por efeito do “amadurecimento” (naturalização) e conseqüente inserção no mundo dos valores e aspirações adultos (Lopes de Oliveira, 2002, p. 8).

Tais atitudes e comportamentos frente à adolescência denunciam que vivemos em uma cultura adultocêntrica, ou seja, uma cultura que valoriza o adulto produtivo, adaptado e ordeiro, à medida que desvaloriza todas as outras fases da vida, a saber, a infância, a velhice e a adolescência, marginalizadas por serem vistas pela sociedade como improdutivas (Bock, 2004). As características particulares atribuídas à adolescência - momento marcado por turbulências emocionais e significado como patológico -, contribui para sua desvalorização, especialmente quando comparada à vida adulta, fantasiosamente caracterizada como fase de estabilidade intelectual, equilíbrio emocional e produtividade econômica. Assim, faz parte do senso comum a visão de adolescência como uma caminhada que deve ter o alvo fixo na idade/identidade adulta próprias das camadas médias da sociedade ocidental (Galletti, 2000).

Destarte, a adolescência foi e continua sendo desvalorizada, vista como um momento de tensão e crise. A idéia de crise adolescente natural e inevitável, manifestada nos comportamentos de oposição, rebeldia e contestação, é, inclusive, propagada entre e pelos próprios adolescentes (Campolina, 2007). Isso mostra que significações construídas socialmente são referências na construção da identidade dos sujeitos, quando elementos sociais são re-significados e incorporados pelos individuais (Bock, 2004). É o sujeito que, de forma dialética, sofre influências das sugestões sociais que ajudou a construir.

É preciso buscar posicionamentos e desenvolver pesquisas que olhem para a adolescência como um fenômeno que possui sua gênese na cultura; portanto, um fenômeno que se configura sócio-historicamente (Lopes de Oliveira, 2006; Ozella & Aguiar, 2008). Para tanto, é necessário que as várias áreas que lidam com adolescentes reflitam sobre os discursos construídos ao longo do tempo e que definem, muitas vezes, de forma equivocadamente simplista e normativa, o que é e como deve ser a adolescência. Segundo

Lopes de Oliveira (2006), muitas vezes “a psicologia da adolescência não interpreta os processos adolescentes a partir de suas problemáticas reais” (p. 429), o que contribui para um enquadramento normativo da mesma. Essa é também a posição de Bock (2004) para quem a Psicologia, de forma direta, naturalizou a adolescência, considerando-a uma fase natural do desenvolvimento, o que por sua vez universalizou o processo social constitutivo do adolescer, desconsiderando aspectos sócio-culturais.

Nessa direção, Lopes de Oliveira (2006) afirma que a psicanálise tem, de forma direta e significativa, contribuído para uma mitificação da adolescência. Tal contribuição tem-se efetuado através da redução de importantes processos afetivos da adolescência, da forte inferência clínica na modelagem do desenvolvimento do adolescente e do predomínio de uma visão adultocêntrica da adolescência. Assim, podemos afirmar que a psicanálise segue os passos de Stanley Hall, principalmente ao afirmar que “conflitos psicossociais vivenciados nos primeiros anos de vida, seriam recapitulados e a normalidade do jovem dependeria da resolução satisfatória desses conflitos” (Galletti, 2000, p. 6). Enfim, pode-se afirmar que, com a proliferação dos trabalhos de base psicanalítica, a associação entre adolescência e crise foi reforçada (Lopes de Oliveira, 2006).

Aberastury (1980) é um bom exemplo dessa visão normativa da adolescência propagada pela psicanálise. Para essa autora, a adolescência é marcada por contradição, confusão e ambivalência. É uma fase dolorosa, tanto para o adolescente quanto para sua família, visto que a relação entre as duas partes é marcada por constantes conflitos.

Erikson (1976) foi o grande responsável pela intitulação da crise da adolescência. Seguido por autores como Aberastury e Knobel, na América Latina, contribuiu de forma significativa para uma visão normativa da adolescência (Bock, 2004). Por outro lado, foi grande sua contribuição na construção de uma visão singularizada da adolescência, visto que ele “se coloca como uma alternativa à teoria da ‘tempestade e tormenta’, que predominava entre as demais correntes” (Lopes de Oliveira, 2006, p. 428); ao mesmo tempo em que critica a universalização da adolescência e ressalta a influência do ambiente na construção da identidade.

Pautado no referencial sócio-histórico, defendo nesse trabalho que a compreensão da adolescência exige uma atenção a sua gênese sócio-cultural. Ela deve ser pensada como um fenômeno que emerge e é significado na cultura, e em suas transformações ao longo do tempo. Assim, pode-se dizer que há uma adolescência enquanto significado social, e nesse sentido são variadas as suas possibilidades de expressão. O que nos leva a falar não em uma, mas em várias adolescências, construídas na relação social (Ozella, 2003), as quais

devem ser contextualizadas de forma histórica e cultural. O fenômeno adolescência deve ser visto como parte constituinte no processo de construção do ser humano, sendo um momento interpretado, vivenciado e significado no social. E porque é parte, a forma como é significada e vivenciada está diretamente relacionada ao modo de subjetivação do sujeito.

O pouco interesse e aprofundamento no estudo da adolescência contribui para a fomentação de visões estereotipadas, distorcidas e fragmentadas do adolescer. Assim, os processos de desenvolvimento na adolescência são, muitas vezes, reduzidos aos eventos pubertários de caráter biológico (Lopes de Oliveira, 2006). Na perspectiva aqui adotada, a categoria adolescência é vista como uma construção histórica e culturalmente contextualizada, constituída pelo ser humano em relações sociais multifacetadas e multilíneas. Assim,

a adolescência não existiu sempre, pois constituiu-se na história a partir de necessidades sociais e todas as suas características foram desenvolvidas a partir das relações sociais com o mundo adulto e com as condições históricas em que se deu seu desenvolvimento (Bock & Liebesny, 2003, p. 210).

Concluindo, nesse trabalho, assumo a categoria adolescência como um fenômeno sócio-histórico, parte interdependente de outros processos socialmente construídos, tendo sua gênese na dinâmica cultural da sociedade. Assim, entendo e defendo que o adolescente deve ser visto como um sujeito em desenvolvimento que, dialeticamente, se encontra em relação com os contextos com que compartilha, influenciando-os, ao mesmo tempo em que é influenciado por eles. Nesse sentido, é preciso atentar para a importância de investigações críticas sobre os contextos sócio-culturais dos adolescentes, bem como de suas variadas formas de expressão que, constantemente, contradizem o modelo hegemônico de adolescência, construído sócio-historicamente. Enquanto sujeitos ativos, os adolescentes se mostram capazes de saírem de uma posição de atores de um modelo social que os exclui, idealiza e controla; e, assim, se mostram capazes de atuar como autores de si próprios, construindo novas formas de ser adolescente, criando novas possibilidades existenciais, sociais e políticas (Magro, 2002; Ozella, 2003; Lopes de Oliveira, 2006).

CAPÍTULO 3

OBJETIVOS DO ESTUDO

O presente estudo foi desenhado a partir do interesse na investigação de concepções contemporâneas e situadas sobre desenvolvimento e adolescência. Interessa-se também pelas implicações dessas concepções na configuração de trajetórias de desenvolvimento de adolescentes e jovens, participantes e ex-participantes de um projeto social educativo. Para tanto, investiga o contexto educativo não-formal de uma instituição do sistema de ações sócio-educativas da cidade de Goiânia, Estado de Goiás. Assim sendo, os objetivos norteadores desse estudo são os seguintes:

Objetivo geral

- Analisar concepções sobre adolescência e desenvolvimento presentes em um projeto social educativo e sua relação com significações construídas por seus participantes.

Objetivos específicos

- Analisar a construção social da adolescência e dos processos de desenvolvimento no contexto dos documentos institucionais;
- Identificar significações acerca de desenvolvimento e adolescência negociadas em interações ocorridas em atividades do projeto social educativo;
- Investigar as transformações, na linha do tempo, das significações construídas por integrantes e ex-integrantes, tendo como pano de fundo a experiência de participação no projeto social educativo;

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

Considerações metodológicas

Na presente sessão, elenco algumas considerações teórico-metodológicas importantes no estabelecimento de uma coerência entre a abordagem teórica adotada e o método de pesquisa empregado, de caráter qualitativo.

A pesquisa qualitativa emerge na tentativa de libertar o conhecimento de algumas das limitações impostas pelo positivismo. Em sua vertente mais tradicional, o positivismo, freqüentemente, desvaloriza o aspecto simbólico da realidade, representando-a quase que exclusivamente pela quantificação. Nesse sentido, considero importante introduzir o debate epistemológico em torno da pesquisa qualitativa, destacando as principais características da corrente objetivista de pensamento contra a qual a pesquisa qualitativa vai se posicionar. O objetivismo se tornou “referência epistemológica dominante nas ciências modernas” (Madureira & Branco, 2005b, p. 93), desempenhando um forte peso tanto no imaginário da pesquisa científica, como em sua prática. A pesquisa qualitativa tem como características a dinamicidade e o caráter cíclico, bem como o resgata do papel ativo do pesquisador na interpretação e construção do conhecimento. Esses são aspectos abordados, juntamente com o conceito de Epistemologia qualitativa, destacando-se seus princípios norteadores.

Princípios do positivismo

A base do positivismo, que tem como precursor o francês Auguste Comte (1789-1857), triunfa do embate entre duas correntes do pensamento surgidas no século XIX, a saber: o Liberalismo, para o qual a natureza humana é base da própria lei natural, valorizando assim uma liberdade individual; e o Cientificismo, para o qual existia apenas uma lei natural que englobava e explicava todos os fatos e valores do mundo (Almeida, Oliveira & Garcia, 1996; J. Júnior, 1994).

O positivismo defende um método rígido e rigoroso para a avaliação científica, enfatizando que esta deve ser embasada na experiência e imprimindo a necessidade de os fatos sociais seguirem uma natureza precisa e científica, colocando-se assim como uma doutrina (J. Júnior, 1994) e dando pouca ou nenhuma atenção aos aspectos subjetivos dos indivíduos. Nesse sentido, “o positivismo dogmatiza a fé das ciências nelas mesmas” (Habermas, 1982, p. 90).

Essa corrente de pensamento traz a idéia de que conhecimento significativo, confiável, é o conhecimento científico testável empiricamente. Também enfatiza que o sujeito cognoscente apresenta-se como um executor de métodos experimentais na busca de testar um conhecimento que lhe é externo. A ciência passa a ser identificada como um método a ser seguido, um conjunto de regras que visam ao controle do processo, tornando possível replicá-lo, criticá-lo e, eventualmente, refutá-lo. Como efeito, a teoria do conhecimento será reduzida ao nível metodológico, lembrando que a palavra *método* vem do grego *methodos*, formada por *meta* – por meio de, e *hodos* – via, caminho. Logo, quando uso um método, estou utilizando um dado caminho para alcançar um objetivo (Chauí, 2000). Desse modo, a exigência de uma certeza metódica e uma exatidão do conhecimento são colocadas como critérios da produção científica (Habermas, 1982).

Uma das bases do positivismo pode ser encontrada no Racionalismo (do latim *ratio*, que significa razão), corrente de pensamento que privilegia a razão, em detrimento da experiência do mundo sensível, como via de acesso ao conhecimento (Chauí, 2000). O Racionalismo considera o método dedutivo como superior na investigação científica e encontrou em filósofos como René Descartes (1596-1650), Leibniz (1646-1716) e Spinoza (1632-1677) a possibilidade de se introduzir na filosofia moderna. Contrapondo-se ao Empirismo, o Racionalismo acredita que o conhecimento científico é a forma superior assumida pelas idéias inatas, existentes no homem desde sempre, capacitando-o a deduzir conhecimento das coisas do mundo. Segundo Merleau-Ponty (1989), o Racionalismo é uma corrente de pensamento carregada de mitos:

mito das *leis da natureza*, situadas vagamente entre as normas e os fatos, e *segundo as quais*, pensava-se, este mundo cego, no entanto, está construído; mito da *explicação científica*, como se o conhecimento das relações, mesmo se estendido a todo observável, pudesse transformar, um dia, a própria existência do mundo numa proposição idêntica e óbvia (Merleau-Ponty, 1989, p. 175, grifos do original).

O conhecimento é visto como uma elaboração exclusivamente mental, o que leva a uma desconsideração da experiência do mundo sensível em favor de uma verdade que existe *a priori* e que pode ser alcançada por meio de um método dedutivo. Em outras palavras, a experiência sensorial é encarada como fonte de erros, confusões e enganos, e o conhecimento verdadeiro só pode ser alcançado por meio da razão humana, quando esta opera com os princípios lógicos, que são inatos no homem (Lopes de Oliveira, 2003).

Pode-se dizer que o estado positivo subordina a imaginação e a argumentação à observação (Comte, 1996). Logo, na visão positiva de um fato, seja particular ou universal,

são desconsideradas as causas do fenômeno em questão e o objetivo passa a ser a pesquisa das leis que regem tal fenômeno. Assim, por exemplo, na busca do conhecimento de um fenômeno psíquico, o estado positivo só se preocuparia em explicá-lo por meio de suas relações imutáveis, dispensando a este tipo de fenômeno o mesmo trato que dispensa aos fenômenos físicos.

É possível afirmar que a perspectiva epistemológica positivista sempre esteve marcada por uma visão determinista da realidade, pregando uma concepção de realidade absoluta e supra-histórica. No entanto, desde sempre, as tendências objetivistas e instrumentais do pensamento científico conviveram lado a lado com perspectivas subjetivistas e interpretativas, que caracterizam a chamada perspectiva qualitativa. Como exemplo, pode ser lembrada a defesa de Heráclito de Éfeso (considerado o "pai" do pensamento dialético) de que o estável é uma ilusão, apontando, assim, uma concepção de realidade fluida e processual.

Epistemologia qualitativa

A Epistemologia qualitativa (González Rey, 1997, 1999, 2005) é um modo de fazer ciência, entendendo o conhecimento como uma produção processual, efetivamente humana e tendo como um de seus pressupostos epistemológicos a compreensão da realidade como algo complexo, impossível de ser descrita através de algumas leis universais (González Rey, 1997, 2005). A Epistemologia qualitativa, então, não se limita a um conjunto de regras ou procedimentos a ser seguido, mas possibilita a atividade de um sujeito imerso em um contexto particular, enfatizando, dessa maneira, os referenciais epistemológicos em detrimento dos métodos usados (Madureira & Branco, 2005b).

Segundo González Rey (1997, 2005), é possível destacar três princípios fundamentais que norteiam a Epistemologia qualitativa. Primeiro: a Epistemologia qualitativa defende o caráter **construtivo interpretativo** do conhecimento. Em decorrência, o conhecimento não se coloca como uma apropriação linear da realidade, mas como processo, construção e produção humana. Segundo: a Epistemologia qualitativa defende a **legitimação do singular** como instância de produção do conhecimento científico. Conseqüentemente, a pesquisa deve ser encarada como produção teórica, visto que produz modelos de inteligibilidade que dão consistência a um campo de conhecimento. O conhecimento é algo dinâmico e nosso acesso ao sistema real ocorre de forma parcial e limitada. Terceiro: a Epistemologia qualitativa defende a pesquisa como um **processo de**

comunicação, um processo dialógico, e é nesse espaço que emerge o sujeito ativo, crítico e criativo na pesquisa.

A Epistemologia qualitativa é, desse modo, uma alternativa aos posicionamentos positivistas e possibilita a reflexão aberta em torno de um conhecimento que se constrói ao longo do tempo e é referido ao contexto sociocultural. Tal perspectiva dá lugar de destaque aos sujeitos pesquisados, priorizando processos e valorizando tanto o contexto quanto as interações ocorridas nos mesmos.

A Epistemologia qualitativa adquire fundamental importância nesse estudo que se interessa pela análise de significações processadas de forma dialógica, na relação entre sujeitos concretos, em um contexto particular. Faz-se mister lembrar que a comunicação apresenta-se como via importante e privilegiada no conhecimento de configurações e processos de significações pessoais e sociais.

Considerando o processo comunicativo defendido pela Epistemologia qualitativa, o conhecimento que foi construído no desenvolvimento dessa pesquisa exigiu de mim, como pesquisador, posicionamentos ativos na interpretação ética de informações emergentes no contexto de pesquisa. Ressaltando que a expressão do pesquisador, segundo a Epistemologia qualitativa, vai além do cognitivo, sua participação na construção do conhecimento é marcada por sua história de vida, pelas suas crenças, valores e perspectivas pessoais (González Rey, 2005).

A seguir, apresento a discussão sobre a pesquisa qualitativa, ressaltando a complexidade da realidade destacada por este tipo de pesquisa que se mostra como uma proposta epistemológica alternativa ao positivismo.

A pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa se caracteriza principalmente por uma imersão do pesquisador no contexto da pesquisa, bem como pelo seu caráter interpretativo do conhecimento (Kaplan & Duchon, 1988). Ela defende um conhecimento que não está pronto e acabado, mas em construção. Para a pesquisa qualitativa, não existe conhecimento *a priori*; antes, existem conhecimentos construídos dentro de uma temporalidade, “infectados” por um contexto sócio-cultural. O pesquisador é um ator ativo na interpretação de tal conhecimento, dentro de limites e possibilidades socialmente constituídos (Madureira & Branco, 2005b). Assim, “o conhecimento é um processo de construção que encontra sua legitimidade na capacidade de produzir, permanentemente,

novas construções no curso da confrontação do pensamento do pesquisador com a multiplicidade de eventos empíricos coexistentes no processo investigativo” (González Rey, 2005, p. 7).

Em uma pesquisa qualitativa, a metodologia deixa de ser apenas o caminho pelo qual se deve seguir na busca do conhecimento e passa a ser vista como processo cíclico e dinâmico, na construção de conhecimentos possíveis (Branco & Rocha, 1998). São valorizadas as concepções de mundo e a atividade do pesquisador, visto que o desenho da pesquisa se redefine constantemente. Cai por terra a idéia de que os dados são capazes de falar por si só (Branco & Valsiner, 1997; Valsiner, 1989). Dados de pesquisa não estão postos *a priori* para serem “coletados”. Tais dados, aqui chamados de informações, se constroem na interação entre o caráter construtivo-interpretativo da pesquisa e o caráter ativo do pesquisador, que possibilitará informações que se legitimarão na relação com novos sistemas de informações empíricas.

No processo de construção da pesquisa qualitativa, a desvinculação e a dissociação entre produção empírica e produção teórica são inconcebíveis (Branco & Rocha, 1998; Branco & Valsiner, 1997; González Rey, 1997, 1998, 1999; Valsiner, 1989). Sendo as informações de pesquisa construídas (e não coletadas) no contexto da pesquisa, elas só existem em referência a tal contexto. Não podem ser vistas, nem analisadas, se as desligamos do mesmo. González Rey (2005) nos diz a esse respeito que:

O modelo como produção teórica em processo, o qual acompanha a pesquisa, é inseparável de uma posição ativa e produtiva do pesquisador que, ao assumir-se como sujeito da pesquisa, deve superar a imagem de coletor de dados que tem dominado o imaginário da pesquisa científica. As idéias que se vão integrando em um tecido dinâmico articulado pela reflexão do pesquisador, onde diferentes aspectos da informação aparecem articulados em uma construção teórica, é o que denominamos modelo, o qual é um sistema que se desenvolve a partir da tensão permanente entre o momento empírico e a produção intelectual do pesquisador, mas que se constitui de significações produzidas não evidentes nos fatos (p. 119).

A pesquisa qualitativa visa à construção de um modelo teórico aberto, que nada mais é que um conjunto de informações importantes para certo campo do conhecimento. Informações que, embora sejam contribuições parciais para o conhecimento em questão, não deixam de ser conhecimento. Há uma integração entre a produção empírica e a produção teórica, visto que é no momento empírico que o pesquisador, embasado nos seus

pressupostos teóricos e epistemológicos, comunica-se com os fenômenos estudados (Branco & Valsiner, 1997; González Rey, 1997, 1999; Valsiner, 1989).

É preciso estar atento aos instrumentos utilizados na construção das informações, parte crucial do desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa. Isso porque, resguardando o caráter construtivo-interpretativo desse tipo de pesquisa, não devemos nos posicionar frente ao material empírico como se este fosse portador de uma verdade única, nem mesmo nos limitarmos a sua simples descrição, o que coincidiria com uma epistemologia positivista (González Rey, 2005).

No presente estudo, os instrumentos utilizados na construção de informações são vistos como ferramentas capazes de mediar interações entre o pesquisador e o processo de pesquisa; portanto, não podem ser encarados como geradores de resultados que representam, de forma direta, o objeto estudado, desconsiderando o caráter ativo do pesquisador na construção do conhecimento (González Rey, 2005).

Para responder aos objetivos desse estudo, a integração entre leitura de documentos institucionais, observação etnográfica e entrevistas semi-estruturadas se mostrou potente na construção de informações relevantes sobre as significações acerca de concepções de desenvolvimento e de adolescência, no contexto estudado.

A leitura de documentos institucionais apresentou-se como importante ferramenta na criação inicial de subsídios para a compreensão da realidade do contexto estudado, bem como das informações institucionais, direcionadoras das práticas sociais naquele espaço. A palavra documento, de origem latina (*documentum*), diz respeito àquilo que ensina ou serve de exemplo ou prova. Os documentos institucionais são considerados fontes dignas de serem consultadas, visto que são materiais impressos (documento) que resultam do caráter intencional e ativo de seus construtores (Bauer & Aarts, 2002). Os documentos analisados são vistos aqui como eventos, inseridos em um contexto sócio-histórico, passíveis de análise ao fornecerem pistas sobre as significações que, historicamente, mediaram as práticas realizadas naquele contexto. A análise de documentos institucionais enfoca o papel destes na dinâmica do contexto estudado, bem como suas contradições e/ou complementaridades com as práticas sociais (Bauer & Aarts, 2002).

A observação participante ou etnográfica foi desenvolvida primeiramente em estudos no campo da antropologia (Bauer & Aarts, 2002) e, incorporada à metodologia qualitativa, mostra-se como um importante instrumento na construção de conhecimento, nesse tipo de pesquisa. Um de seus pressupostos básicos é a imersão do pesquisador no campo a ser estudado, caracterizada por uma relação daquele com o ambiente pesquisado,

o que envolve o estabelecimento de relações pessoais e sociais, qualitativamente, mais significativas. Isso porque o pesquisador acaba por fazer parte do cotidiano cultural que deseja pesquisar e, conseqüentemente, tem maiores oportunidades de atentar para a contextualização de comportamentos, relações e verbalizações.

Por sua vez, o método de entrevista semi-estruturada, contribuiu com o “desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação” (Gaskell, 2002, p. 65); tendo em vista que esse tipo de entrevista possibilita construir um conhecimento das significações dos atores institucionais, considerando suas crenças, atitudes, motivações e valores. Outro ponto importante que justificou o uso da entrevista semi-estruturada no presente trabalho, relaciona-se ao fato de as informações de pesquisa não estarem no campo como dados a serem colhidos. Segundo Goolishian e Anderson (1996),

os seres humanos são agentes conscientes, intencionais que se co-criam a si mesmos e a seu entorno numa permanente interação comunicativa com os demais. Esta criação contínua de significado e realidade é um fenômeno intersubjetivo que se baseia em e é parte do diálogo e da interação simbólica. (p. 196)

A entrevista semi-estruturada, como interação comunicativa, possibilita, portanto, olhar para as significações da pessoa como processos construídos na interdependência com seu contexto, considerando canalizações sociais, crenças e valores. Essas entrevistas produzem um material situado, dotado de um sentido contextualizado, por meio do qual os sujeitos (entrevistado e entrevistador) têm a oportunidade de estabelecer um diálogo e não, simplesmente, comunicar idéias um para o outro. Do ponto de vista metodológico, a diferença é que tanto entrevistado como entrevistador têm a oportunidade de significar e construir informações. Segundo essa perspectiva, o sujeito se constrói a partir de ações cambiantes, ou seja, emerge da ação de falar de si para o outro. Segundo Gaskell (2002), “o sentido não é uma tarefa individual ou privada, mas é sempre influenciado pelo ‘outro’, concreto ou imaginado” (p. 74).

No presente estudo, a busca de uma triangulação de métodos, neste caso, as entrevistas individuais, observações participativas e análise de documentos institucionais, atende à intenção de realizar interpretações mais contextualizadas a respeito de situações, ações ou comportamentos dos sujeitos pesquisados.

Método

Planejamento e realização da pesquisa

O planejamento desse estudo pode ser dividido em três momentos distintos. Nessa sessão, discorro sobre cada um destes momentos, acreditando que a vivência dos mesmos foi parte essencial do processo de construção da pesquisa.

(I) Levantamento das instituições sócio-educativas de Goiânia:

Meu primeiro passo no planejamento de pesquisa foi realizar um mapeamento das instituições do sistema de ações sócio-educativas, atuantes na cidade de Goiânia, Estado de Goiás, no ano de 2007. No momento, minha intenção era tomar conhecimento de projetos que realizavam trabalhos sócio-educativos direcionados a crianças e adolescentes. Paralelamente, busquei junto à Vara da Infância e Juventude, à Superintendência da Criança, do Adolescente e Integração do Deficiente e ao Centro de Internação para Adolescentes, uma autorização (Anexo 1) que me facultava o acesso aos potenciais participantes do estudo.

(II) Seleção da instituição:

No segundo momento, foram identificadas apenas as instituições que tinham como público atendido, adolescentes de 12 a 18 anos e, assim, iniciei uma seqüência de telefonemas e visitas, em busca de conhecer tais instituições e averiguar a disponibilidade no acolhimento à pesquisa. Poucas se mostraram interessadas. Reconheço, hoje, que, na ocasião, a proposta ainda apresentava um tema um tanto amplo, a saber, “Subjetividade em adolescentes atendidos por uma instituição do sistema de ações sócio-educativas”, o que pode ter levado à incompreensão e motivado resistência em aderir à proposta. Entre as poucas instituições cujas características tornavam-nas potencialmente aptas a participarem do estudo, outras foram “descartadas” devido ao excesso de impasses burocráticos impostos à viabilização do estudo. Em algumas, a autorização para a realização da pesquisa dependia de terceiros, que não se faziam presentes na instituição, às vezes, sequer no Estado de Goiás. Tal situação acabava por dificultar, retardar e até impedir o início de minha imersão no campo a ser pesquisado.

Por fim, a instituição selecionada para a realização da pesquisa foi a “Escola Minha Segunda Casa” (EMSC)². Trata-se de uma instituição voltada à promoção de ações sócio-

² Nome fictício da Instituição onde foi realizada a pesquisa. O termo “Escola” foi inserido pelo fato de ser recorrente no discurso dos adolescentes a significação da instituição estudada como um “local onde se

educativas e culturais que integrem as dimensões lúdicas, cognitivas e afetivas no desenvolvimento de crianças e adolescentes. Seus objetivos giram em torno da defesa dos direitos e da inserção social dos atendidos, atendendo uma média de 120 pessoas/ano, entre crianças e adolescentes.

A escolha por essa instituição deu-se, dentre vários motivos, em especial, por trabalhar com adolescentes; por ser um campo de extensão, estágio e pesquisa, mantido por uma Universidade do sistema privado de ensino de Goiânia; portanto receptível, à inserção de pesquisadores em seu contexto; e, por fim, pelo fato de defender em seus objetivos um trabalho que busca auxiliar o adolescente na compreensão e apreensão de sua própria realidade, no intuito de transformá-la, desafiando o que é colocado como permanente e imutável e ao mesmo tempo transformar a si mesmo (PCR)³.

Com a escolha da instituição, o desenho da pesquisa e seus objetivos começaram a se configurar de forma mais contundente. As modificações ocorreram no sentido de buscar uma correlação possível e adequada entre as intenções do estudo e as possibilidades oferecidas pela instituição. Depois de visitas à EMSC, leitura de documentos e projetos da mesma, e de várias discussões em situação de orientação, o interesse do estudo caminhou para a compreensão das significações institucionais acerca de desenvolvimento e adolescência, bem como das implicações de tais concepções na configuração da trajetória de desenvolvimento de adolescentes que estavam ou que estiveram ligados ao projeto social educativo desenvolvido pela EMSC.

(III) Realização do estudo empírico

(a) Participantes:

Foram incluídos como participantes desse estudo todos os sujeitos que se fizeram presentes na EMSC no período da realização das observações etnográficas (incluindo adolescentes, educadores e colaboradores) e mais dois jovens, ex-alunos da EMSC. Portanto, os participantes foram: (a) os adolescentes, alunos (n= 34) e ex-alunos (n= 2); (b) os funcionários: limpeza, cozinha e segurança (n= 4); (c) os educadores (n= 3); (d) a

aprende (sic) muitas coisas diferentes”. Já o termo “Minha Segunda Casa” foi escolhido por ter emergido, de forma literal, na fala e em produções textuais dos adolescentes mais de dez vezes, no decorrer do desenvolvimento do estudo.

³ Esta é a sigla de um dos documentos analisados da EMSC. O quadro contendo as siglas de todos os documentos analisados é o de número 2.

coordenadora da EMSC; (e) os estagiários dos cursos de Psicologia, Serviço Social, Pedagogia e Fisioterapia (n= 11); e, (f) o próprio pesquisador.

Entre os adolescentes, alunos atuais da EMSC, a idade variava de 12 a 16 anos. Todos estavam estudando em escolas situadas no mesmo bairro onde se localizava a EMSC, no período matutino. Com exceção de um adolescente que cursava a primeira série do Ensino Médio, todos os outros estavam em séries que variavam entre 6º e 9º ano. Já os dois ex-alunos tinham idade de 19 e 21 anos, sendo que apenas o mais novo havia terminado o Ensino Médio. Ambos trabalhavam em estabelecimentos de comércio situados no mesmo bairro onde residiam e haviam deixado de frequentar a EMSC há 1 e 2 anos, respectivamente.

Em relação aos funcionários e educadores, o tempo de trabalho na EMSC variava entre 3 e 10 anos. E dos educadores entre 3 e 6 anos. Já a coordenadora geral ocupava esse cargo há 6 meses, apesar de já atuar na EMSC havia 3 anos, como coordenadora pedagógica.

Os estagiários com os quais estabeleci algum tipo de interação no desenvolvimento da pesquisa eram alunos dos cursos de Psicologia, Serviço Social, Fisioterapia e Pedagogia da instituição de ensino superior mantenedora da EMSC. As estagiárias do curso de Psicologia eram duas, uma estagiava na EMSC há 18 meses e a outra, há um mês. O estagiário do curso de Serviço Social estava ali há 6 meses. Já a estagiária do curso de Pedagogia, a única que recebia remuneração, atuava na instituição havia cerca de 2 anos. Os estagiários do curso de Fisioterapia, por sua vez, como regra, permaneciam na Instituição por apenas um bimestre.

Eu, o pesquisador, sou formado em Filosofia pela Universidade Católica de Goiás. Resido em Goiânia e trabalho em duas escolas particulares, na mesma cidade, como professor de Ensino Religioso e de Filosofia. Atuo com alunos do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Sou solteiro, católico, 31 anos, sem filhos. Todas as etapas do estudo foram realizadas sem a ajuda de auxiliares de pesquisa.

Participantes	Categoria
- 1 Coordenadora geral (também coordenadora pedagógica)	- Pedagoga
- 3 Educadores	- Artes cênicas, Pedagogia e Capoeira
- 4 Funcionários	- Cozinheira, Faxineira, Guardas diurnos
- 11 Estagiários	- Pedagogia, Serviço Social, Psicologia, Fisioterapia
- 36 Adolescentes	- Alunos (na época do estudo 34 alunos atuais e 2 ex-alunos)
- 1 Pesquisador	- Graduado em Filosofia

Quadro 1: Participantes do estudo⁴.

(b) Procedimentos e instrumentos de construção das informações de pesquisa:

(1) Observação etnográfica:

A observação etnográfica permite ao pesquisador uma participação ativa na construção do momento observando. Como qualquer outra técnica de pesquisa, esse tipo de observação envolve questões éticas e políticas (Gaskell, 2002). É preciso estar consciente de que a presença do observador no contexto pesquisado, de uma forma ou de outra, implicará em alterações nas relações entre os atores, podendo ser marcada por tensões e temores por parte dos observados. Isso, entretanto, não invalida as informações obtidas por meio desse recurso metodológico.

A observação etnográfica aumenta as possibilidades de aprofundamento das informações, triangulando as várias impressões construídas ao longo da pesquisa (Gaskell, 2002). No presente estudo, o objetivo da realização de observações etnográficas foi fomentar a familiarização do pesquisador com a cultura da EMSC, o que facilitou uma maior proximidade entre o pesquisador e os atores da instituição pesquisada, fundamental para a qualidade das informações geradas nas etapas subseqüentes do estudo. Esta etapa ainda colaborou para o delineamento da etapa seguinte da construção de informações, visto que tais observações também foram fundamentais ao favorecerem a análise e compreensão

⁴ Durante o período de inserção na instituição estudada, não tive oportunidade de interagir com todos os educadores e estagiários da mesma, isso porque alguns só estavam na EMSC em horários contrários aos quais me fazia presente no campo. Por isso, estes sujeitos não foram considerados participantes desse estudo.

de discursos, posicionamentos, linguagens verbal e não verbal e de interações estabelecidas entre os participantes, no contexto da EMSC.

As observações etnográficas foram iniciadas no dia 16 de agosto de 2007 e ocorreram numa frequência de duas vezes por semana, encerrando-se no dia 13 de dezembro do mesmo ano. Tais observações, predominantemente, aconteceram as terças e quintas-feiras, entre 13:15h e 17:30h. Durante aquele período, organizava meu tempo para que tivesse a oportunidade de realizar as seguintes atividades: (a) circular pelas oficinas; (b) ter um momento para registrar e complementar anotações, realizada longe dos participantes, na sala de reuniões; (c) proceder à leitura de projetos, textos escritos por estagiários, relatórios e outros documentos da EMSC disponíveis.

Para registro das observações etnográficas foi utilizado como instrumento o diário de campo. Tal registro, realizado geralmente durante as atividades observadas, na sala de reuniões da EMSC, era, posteriormente, complementado em casa, com o editor de texto Microsoft Word. Esse procedimento foi adotado com o intuito de relembrar e descrever com mais detalhes as observações realizadas.

Dentre as atividades formais mais observadas estão: (a) as oficinas circenses, (b) a oficina de extensão “Brincando e construindo novas histórias”, (c) as atividades de recreação, (d) o momento do lanche e (e) as apresentações culturais. Também foram observadas atividades informais como conversas entre os adolescentes, nos intervalos das oficinas; conversas e brincadeiras no caminho para apresentações culturais em espaços externos à EMSC; e, atividades livres. Todas essas atividades observadas serão melhor descritas na sessão que apresenta a caracterização do contexto da pesquisa, no capítulo de resultados e discussão.

Durante as observações das atividades formais, optei por não participar como integrante das oficinas, junto aos adolescentes, apesar dos insistentes convites para me juntar a eles. Uma vez ou outra, de forma lúdica e para contribuir com a imersão no cotidiano institucional, eu ensaiava movimentos em malabares com três argolas (instrumento circense), mas, geralmente, apenas acompanhava o desenvolvimento da atividade em realização, como espectador.

A minha saída do campo de pesquisa, bem como minha despedida e agradecimentos à equipe e aos adolescentes, participantes do estudo, deu-se no dia 13 de dezembro de 2007, em uma confraternização de final de semestre, com uma brincadeira de amigo secreto, da qual participei. Na oportunidade, anunciei que no próximo semestre não estaria mais participando do contexto daquela instituição como pesquisador. Agradei a

colaboração direta e indireta de todos e reafirmei o compromisso de retornar à instituição, após a defesa de dissertação, para a devolutiva do estudo.

(2) *Análise de documentos institucionais:*

A leitura e análise de documentos institucionais tiveram como principal objetivo uma aproximação do contexto de pesquisa, bem como a compreensão dos objetivos, regras, crenças e valores que direcionavam o contexto social educativo da EMSC. Esse tipo de análise se mostrou fecunda na relação com os outros procedimentos utilizados na construção de informações do estudo. Com tal análise, foi possível aproveitar melhor os momentos de observação etnográfica.

Igualmente, a leitura dos documentos foi fundamental no momento de construção dos roteiros de entrevistas, visto que pude relacionar o objetivo da pesquisa com a realidade da EMSC ao de interagir com o participante entrevistado. No quadro abaixo, apresentam-se os documentos que foram analisados, bem como as siglas que foram adotadas no texto para representar os mesmos.

Sigla	Nome do documento	Conteúdo do documento
PP	Projeto Pedagógico – 2007	Atividades pedagógicas; Rotina pedagógica da instituição; Processo avaliativo e cronograma do ano de 2007.
PCR	Projeto para captação de recursos financeiros	Apresentação do projeto social desenvolvido pela mantenedora da Universidade Sol, projeto este dentro do qual a EMSC se insere.
TM	Trabalho monográfico (este trabalho monográfico, na época da realização da pesquisa em questão, estava em construção pelo participante Cagaita ⁵ , que no momento concluía seu curso	Reflexões sobre a arte circense e suas contribuições no protagonismo infanto-juvenil de crianças e adolescentes de camadas populares.

⁵ Nome fictício dado a um participante que, apesar de não ter sido entrevistado, apresentou falas que se tornaram objeto de análise e que foram transcritas ao longo desse estudo.

	de graduação em Artes Cênicas)	
RE1	Relatório de estágio	Fotodocumentário apresentado à disciplina Fotojornalismo como parte integrante da avaliação do primeiro período do curso de Comunicação Social da Universidade Sol.

Quadro 2: Documentos institucionais utilizados na construção de informações⁶

(3) *Entrevistas:*

Por ser esse um estudo de base qualitativa, valorizando, assim, o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, o desenvolvimento da pesquisa é compreendido como um processo de comunicação, ou seja, um processo dialógico. De forma privilegiada, a comunicação desvenda processos de significação que caracterizam os indivíduos, particularmente (Gonzalez Rey, 2005), bem como institucionalmente. Nesse sentido, o homem como subjetividade discursiva e dialógica, possui uma atividade de conhecimento que não pode ser pensada fora das relações sócio-afetivas historicamente contextualizadas (Lopes de Oliveira, 2003). É o ser humano visto sob uma perspectiva situada.

Nesse trabalho, a técnica de entrevista narrativa, agregada ao concerto das metodologias qualitativas, foi escolhida como principal método de construção de informações devido a seu caráter gerador, seu potencial de construção de indicadores empíricos, bem como sua flexibilidade demonstrada na negociação de realidades possíveis na interação, construção e apreensão da experiência humana. Segundo Gaskell (2002), “a compreensão dos mundos da vida dos entrevistados e de grupos sociais especificados é a condição *sine qua non* da entrevista qualitativa” (p. 65). Uma consequência necessária dessa concepção é analisar o sentido e a intenção dos comportamentos, das ações, dando a devida importância ao processo conversacional e ao significado dado pelo narrador (Goolishian & Anderson, 1996).

As entrevistas produzem um material situado, dotado de um sentido contextualizado, visto que é possível perceber uma “vinculação estreita entre a estrutura da

⁶ Os documentos escritos, utilizados na construção de informações desse estudo, foram os documentos que orientavam o trabalho da EMSC no período da realização da pesquisa, bem como aqueles que estavam disponíveis em arquivo da instituição.

experiência e a estrutura narrativa” (Lira, Catrib & Nations, 2003, p. 61). Em uma situação de entrevista, os sujeitos (entrevistado e entrevistador) têm a oportunidade de estabelecer um diálogo **um com** o outro e não, simplesmente falar **um para** o outro. Nessa interação flexível, o sujeito se constrói a partir de ações cambiantes, ou seja, emerge da ação de falar de si para o outro e assim constitui-se como sujeito, construtor de significados, na e pela linguagem (Fonte, 2006; Goolishian & Anderson, 1996).

Em uma entrevista narrativa, o pesquisador deve estar atento e empenhado na construção de um ambiente encorajador e estimulante para que o entrevistado sinta-se à vontade para contar histórias significativas sobre acontecimentos de sua vida e de seu contexto social (Jovchelovitch & Bauer, 2002). Esse ambiente “adequado” à realização de uma entrevista narrativa surge com uma atitude de escuta ativa e respeitosa por parte do pesquisador. Este deve ser capaz de criar uma empatia que estimule o entrevistado a construir um discurso de forma livre e significativa, sem interrupções, nem perguntas que possam dificultar ou impedir a naturalidade da narrativa.

Na entrevista narrativa, é dos sujeitos a ação de interpretar a diversidade de experiências e de acontecimentos, detonando uma construção dotada de sentido (Fonte, 2006). Para tanto, é legítimo que o pesquisador se apóie em um roteiro de entrevista, instrumento que, de forma alguma, deve engessar a entrevista. É importante que o entrevistador esteja aberto à colaboração do entrevistado no direcionamento da entrevista, algumas vezes modificando, inserindo ou até excluindo questões. Assim, o roteiro de entrevista deve ser capaz de abranger os objetivos do estudo em questão, sem se tornar inflexível. Ele será um guia para o entrevistador, não “O Caminho” a ser seguido de modo estrito, como se o sucesso da entrevista dependesse exclusivamente dele. Além disso, o entrevistador deve ter a capacidade de dosar o equilíbrio entre a liberdade subjetiva do entrevistado e a limitação temática do estudo (Gaskell, 2002). O que equivale a dizer que a liberdade de expressão e participação do entrevistado na construção das informações do estudo estará parcialmente limitada pela abrangência do tema da pesquisa em questão.

As intuições, impressões e sugestões advindas da entrevista narrativa podem, numa triangulação, “melhorar a qualidade do delineamento de um levantamento e de sua interpretação”. (Gaskell, 2002, p. 65). Isso porque a conversação possibilita uma contínua emergência de significados e de devires. Nesse tipo de entrevista, ocorre uma maximização na captação da experiência humana indo além da limitação das perguntas e respostas de uma entrevista tradicional, alcançando assim “uma visão do sujeito como uma unidade temporal que faz parte de uma comunidade onde existem inter-relações de natureza

lingüística e cultural” (Fonte, 2006). Logo, o entendimento da complexa constituição do sujeito tem na relação entre linguagem e sujeito uma zona de sentido, visto que ele produz a linguagem ao mesmo tempo em que é produzido por ela (MacLaren, 2000; Madureira & Branco, 2005a).

Foram realizados dois tipos de entrevistas. Um teve como objetivo entender os discursos institucionalizados e as práticas culturais concretas da EMSC. Para tanto, foram entrevistados atores institucionais que são funcionários da EMSC, em regime de CLT, incluindo os educadores. O segundo tipo de entrevista, realizado com adolescentes (alunos e ex-alunos), teve como objetivo interpretar as significações e possíveis transformações nas trajetórias de desenvolvimento, na linha do tempo, decorrentes da participação no projeto proposto pela EMSC. Para esse segundo tipo de entrevista, foi realizada uma entrevista-piloto com o objetivo de verificar a adequação do roteiro de entrevista, a qual será comentada em tópico a seguir.

A seleção dos funcionários para o primeiro tipo de entrevista deu-se com base em três critérios, a saber: (a) o fato de sempre estarem na EMSC, nos momentos em que negocie para estar em campo; (b) a proximidade entre o pesquisador e tais funcionários, os quais se mostraram interessados nos objetivos do estudo; (c) a aceitação, livremente, pela participação do estudo; (d) e, por fim, a demonstração, em sondagem prévia, de possuírem informações sobre a dinâmica do trabalho realizado na EMSC, sendo, em razão disso, identificados como importantes fontes para o tipo de informação visada no estudo em questão.

Já a seleção dos adolescentes a serem entrevistados seguiu dois passos. No primeiro, de forma esquemática, o pesquisador dividiu os adolescentes em quatro grupos diferentes: (a) adolescentes que, nas atividades, pareciam ter mais facilidade para se comunicarem e se posicionarem discursivamente; (b) adolescentes que, geralmente, estavam mais calados e retraídos nas atividades; (c) adolescentes que tinham mais tempo de participação no projeto da EMSC e (d) adolescentes que tinham menos tempo de participação no projeto da EMSC. Nos quatro grupos, havia a presença de adolescentes de ambos os sexos. A divisão esquemática de tais grupos foi com a intenção de ter, entre os adolescentes entrevistados, a maior diversidade possível no que se referia, por exemplo, a comportamentos, modo de expressão, tempo de participação na EMSC.

Em um segundo passo, aleatoriamente, adolescentes pertencentes aos quatro grupos foram convidados a participar de entrevistas individuais, sendo entrevistados aqueles que, de forma espontânea, se mostraram dispostos a participar desta etapa do estudo. Estes dois

passos só foram possíveis em decorrência da imersão e envolvimento ativo do pesquisador no campo pesquisado, porque as interações com os atores institucionais possibilitou a percepção daqueles mais calados, dos mais brincalhões, dos interessados em ser entrevistados.

Entrevista-piloto

Na perspectiva adotada nesse trabalho, segundo a qual a pesquisa se apresenta como processo vivo e dinâmico, tanto pesquisador, quanto pesquisado se convertem em núcleos geradores de significados que, constantemente, estão desenhando o estudo em foco. Com o intuito de prover treino ao pesquisador e fazer os devidos ajustes no roteiro de entrevista, adequando-o aos objetivos e às características dos participantes, foi realizada uma entrevista-piloto com uma adolescente de 14 anos, que, na época, cursava o 7º ano do Ensino Fundamental e freqüentava a EMSC havia 4 anos. Essa entrevista possibilitou uma adequação da linguagem à realidade sociocultural dos entrevistados e ajustes no roteiro de entrevista com adolescentes (Anexo 2). Verificou-se aí que alguns termos utilizados geraram má interpretação pela entrevistada e alguns tópicos do roteiro, na verdade, eram repetitivos e desnecessários. Cabe ressaltar que a entrevista-piloto só aconteceu para o segundo tipo de entrevista, a saber, as realizadas com os adolescentes.

A seleção da adolescente que participou da entrevista-piloto deu-se por duas motivações. Primeiro, pela identificação espontânea desta com o pesquisador. Ela sempre insistia para que o pesquisador aprendesse algum tipo de instrumento circense, dizendo ser sua professora de arte circense. Segundo, porque ela mesma pediu para ser a primeira adolescente a ser entrevistada, quando as entrevistas fossem iniciadas. A entrevista-piloto foi realizada no dia 20 de setembro de 2007, na sala da coordenação, e durou cerca de 1 hora e 55 minutos. Ressalto aqui que a entrevista-piloto também foi usada na construção das informações do estudo, visto que, apesar da emergência de necessárias adequações do roteiro de entrevista e da postura por vezes inadequada do pesquisador na realização da mesma, ela se mostrou rica em material significativo na perseguição dos objetivos da pesquisa.

A entrevista-piloto ainda revelou uma certa dependência do pesquisador em relação ao roteiro de entrevistas, o que fazia com que a entrevista ficasse fragmentada, assemelhando-se a um questionamento do tipo pergunta e resposta. Tal relação entre pesquisador e roteiro foi corrigida para a realização das demais entrevistas.

A segunda versão do roteiro, utilizada nas demais entrevistas com os adolescentes, alunos e da EMSC, na época do estudo, também se encontra em anexo nesse trabalho (Anexo 3). Da mesma forma, foi anexado o roteiro de entrevista utilizado com os dois adolescentes, ex-alunos da instituição estudada (Anexo 4). Já o roteiro utilizado na entrevista com os profissionais encontra-se no Anexo 5. Cabe ressaltar que para este tipo de entrevista não realizei uma entrevista-piloto. A seguir apresento um quadro com informações sobre os sujeitos entrevistados e duração das entrevistas realizadas.

Nome (Fictício)	Idade (no dia da entrevista)	Tipo de vínculo com a EMSC	Tempo que participa/participou na EMSC	Duração da entrevista
Paula (entrevista piloto)	14	aluna	4 anos	1h55'17"
Pitty	12	aluna	5 anos	55'20"
Márcia	14	aluna	4 anos	52'50"
Rute	14	aluna	6 anos	43'30"
Bernardo	16	aluno	5 anos	1h10'16"
Antônio	19	Ex-aluno	8 anos	57'50"
César	21	Ex-aluno	4 anos	46'47"
Mangaba	37	funcionário	6 anos	1h47'30"
Gabiroba	31	funcionário	5 anos	1h25'50"
Jatobá	42	funcionário	10 anos	1h07'10"

Quadro 3: Participantes entrevistados.

Os procedimentos adotados funcionaram de forma integrada e cíclica, de modo que as observações etnográficas ajudaram-me a entender melhor a cultura da EMSC, o que contribuiu diretamente com uma compreensão mais clara das convergências e divergências encontradas nos documentos. Foi a partir dessa inserção na cultura da instituição, bem como da leitura de seus documentos, que pude, com maior propriedade, construir o roteiro

de entrevista e realizá-las. Estas, por sua vez, contribuíram na compreensão de pontos obscuros dos documentos institucionais que, depois de esclarecidos, contribuíram com novas interpretações nas observações etnográficas e assim sucessivamente.

Apresento, abaixo, o caminho percorrido na realização da presente pesquisa.

PERÍODO	PROCEDIMENTOS
Maio de 2007	<ul style="list-style-type: none"> • Mapeamento das Instituições do sistema de ações sócio-educativas da cidade de Goiânia, Estado de Goiás • Pedido de autorização de pesquisa com adolescentes para a Vara da Infância e Juventude; Superintendência da Criança, do Adolescente e Integração do Deficiente; e do Centro de Internação para Adolescente
Junho de 2007	<ul style="list-style-type: none"> • Contato com a instituição Escola Minha Segunda Casa (EMSC) • Primeira visita à instituição Escola Minha Segunda Casa (EMSC) • Submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Católica de Goiás
Agosto de 2007	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento e negociação de horários das observações etnográficas na Escola Minha Segunda Casa (EMSC) • Início das observações etnográficas na Escola Minha Segunda Casa (EMSC)
Agosto, setembro e outubro de 2007	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de observações etnográficas na Escola Minha Segunda Casa (EMSC) • Leitura dos documentos institucionais disponíveis na Escola Minha Segunda Casa (EMSC)
Novembro e dezembro de 2007	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de observações etnográficas • Realização da entrevista piloto com uma adolescente • Realização de entrevistas com os adolescentes da Escola Minha Segunda Casa (EMSC) • Realização de entrevistas com profissionais da Escola Minha Segunda Casa (EMSC) • Saída da Escola Minha Segunda Casa (EMSC), agradecimentos aos profissionais e adolescentes, participantes da pesquisa.

Quadro 4: Planejamento e execução da pesquisa de campo

(c) Procedimentos éticos no planejamento e realização da pesquisa

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Católica de Goiás e aprovado pelo mesmo⁷. Antes, a autorização para a entrada do pesquisador na Escola Minha Segunda Casa (EMSC) foi obtida com a coordenadora da instituição, mediada pela coordenadora do programa de extensão e pesquisa da universidade à qual a EMSC é vinculada. A coordenadora da EMSC também colaborou na divulgação da pesquisa tanto entre os profissionais da instituição, quanto entre os adolescentes.

Os entrevistados, profissionais e adolescentes, foram convidados diretamente por mim. Aceito o convite, antes da entrevista propriamente dita, cada um deles recebia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 6), de acordo com as Diretrizes e Normas de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (Resolução 196/96) do Conselho de Saúde do Ministério da Saúde. Este, dependendo do entrevistado, era lido por ele mesmo ou por mim, e, estando de acordo, era assinado pelos participantes, ou seja, entrevistado e entrevistador.

Outro procedimento ético observado diz respeito aos nomes utilizados na identificação dos participantes desse estudo. Com o intuito de preservar a identidade dos participantes e observando aspectos éticos, necessários ao desenvolvimento de pesquisas com seres humanos, os nomes dados aos adolescentes foram selecionados aleatoriamente entre nomes conhecidos por mim. Já os profissionais participantes receberam nomes fictícios, selecionados aleatoriamente entre nomes dados a frutos do cerrado. Também a instituição estudada, como já foi mencionado, recebeu nome fictício, inspirado em falas decorrentes de interações entre os adolescentes, e destes com o pesquisador.

(d) Procedimentos utilizados na organização e análise das informações

A organização das informações construídas nesse estudo deu-se em três momentos interligados. No primeiro momento, realizei várias leituras dos documentos disponibilizados pela EMSC para análise e, de modo paralelo, fui efetuando recortes de pontos significativos, onde estavam, implícita ou explicitamente, definidos posicionamentos direcionadores do trabalho realizado por tal instituição.

⁷ O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Católica de Goiás, e não ao Comitê de Ética da UnB, devido ao fato de o pesquisador residir na cidade de Goiânia e, por isso, poder agilizar o processo no que diz respeito aos ajustes, apontados pelo Comitê, comparecendo ao mesmo, o mais rápido, sempre que solicitado.

Em um segundo momento, fiz a transcrição literal das entrevistas realizadas tanto com os profissionais da instituição, como com os adolescentes participantes do estudo. Anterior e paralelamente a esses dois primeiros momentos, foram realizadas variadas anotações decorrentes das observações em contexto, bem como das impressões advindas das várias leituras dos documentos analisados e das entrevistas transcritas.

O terceiro momento constou de diversas leituras cruzadas das transcrições das entrevistas, dos trechos destacados dos documentos, bem como das anotações de observações e impressões emergentes no período da pesquisa de campo. Nesse terceiro momento, foi dado destaque para recorrências e singularidades emergentes nas informações até então construídas, considerando o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, defendido pela Epistemologia qualitativa (González Rey, 1997, 1999, 2001, 2002, 2005), adotada nesse estudo.

O processo estabelecido no terceiro momento resultou em sete temas, constituídos de idéias que se destacavam por aspectos similares, contraditórios e complementares. Os quatro primeiros temas foram construídos a partir do que aqui foi denominado “discurso institucional”, a que se teve acesso considerando os documentos analisados, as entrevistas com profissionais da instituição e observações etnográficas. Os três últimos temas resultaram de reflexões acerca das entrevistas realizadas com os adolescentes, integradas às informações construídas a partir das observações etnográficas.

- Tema 1: Os documentos analisados, bem como o discurso e a prática dos funcionários da EMSC, desvelam uma concepção de desenvolvimento humano direcionadora de posicionamentos e atitudes naquele contexto.

- Tema 2: Os documentos analisados, bem como o discurso e a prática dos funcionários da EMSC, desvelam uma concepção de adolescência canalizadora de interações sociais construídas naquele contexto.

- Tema 3: São variadas as relações possíveis de serem estabelecidas entre as concepções de desenvolvimento e adolescência, emergentes no discurso institucional, e os objetivos da EMSC.

- Tema 4: A EMSC utiliza-se de variados instrumentos na perseguição dos seus objetivos, dando um grau de importância a cada um deles.

- Tema 5: Os adolescentes se sentem fortemente atraídos pelo projeto social educativo desenvolvido pela EMSC.

- Tema 6: De um modo geral, os adolescentes possuem um discurso que apresenta uma diferença significativa na visão que têm de si antes e depois de começarem a participar do projeto social educativo, desenvolvido pela EMSC.
- Tema 7: Os adolescentes possuem uma opinião clara sobre o que é fácil e o que é difícil na vida de um adolescente.

A partir destes temas, fazendo o resgate da interferência ativa do pesquisador na interpretação e construção do conhecimento, característica fundamental da pesquisa qualitativa, e em conformidade com os objetivos deste estudo, cheguei a oito significações que se mostraram importantes na discussão sobre desenvolvimento humano e adolescência, categorias centrais desse estudo. Tais significações foram organizadas em dois eixos de análise. O primeiro eixo se refere à análise das significações institucionais e o segundo à análise das significações dos adolescentes, tendo o projeto social educativo da EMSC como pano de fundo.

O primeiro eixo de análise triangulou informações construídas (a) nas observações etnográficas; (b) na leitura de documentos institucionais e (c) nas entrevistas com os profissionais da instituição (Quadro 3). Nesse sentido, investigaram-se significações veiculadas no contexto da EMSC acerca das categorias desenvolvimento humano e adolescência. Nessa triangulação, busquei observar convergências, incoerências e conflitos de temas, tópicos e significados. As análises do primeiro eixo mantiveram as concepções subjacentes e orientadoras do contexto da instituição estudada como pano de fundo.

Já o segundo eixo de análise articulou informações construídas a partir (a) das observações etnográficas e (b) das entrevistas realizadas com os adolescentes, alunos e ex-alunos da EMSC (Quadro 3). Nesse segundo eixo, concentrei-me no movimento de singularização das significações dos adolescentes, organizadas e analisadas tendo como referência as mesmas categorias, desenvolvimento humano e adolescência.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS

O presente capítulo, que se subdivide em duas partes, consta das análises das informações que geraram os resultados da pesquisa. A primeira parte apresenta a caracterização do contexto da pesquisa, resultado do imbricamento entre a leitura de documentos institucionais, observação etnográfica, interações informais e entrevistas. Já a segunda parte do capítulo consta da análise dos dois eixos de significação, onde o primeiro pondera sobre as significações institucionais sobre desenvolvimento e adolescência, e o segundo eixo de análise trata das significações elaboradas pelos adolescentes, sobre os mesmos temas, registradas em situação de observação e de entrevista.

Caracterização do contexto de pesquisa

A EMSC é um projeto social que tem como instrumentos mediadores a arte circense e as oficinas pedagógicas. Faz parte de um núcleo de trabalhos sociais que desenvolve atividades de extensão universitária na área de assistência social e educação profissional. Tal núcleo é um dos eixos de trabalho desenvolvido por um programa social ligado a uma instituição de ensino superior, do sistema privado da cidade de Goiânia – Goiás, aqui denominada “Universidade Sol”. O programa social da universidade em questão define como sua missão colaborar na construção da cidadania, na luta pela justiça social e na reafirmação dos direitos sociais e humanos, bem como contribuir na busca de uma melhor qualidade de vida da população marginalizada, preferencialmente famílias que vivem na Região Leste da cidade de Goiânia (PCR). Para corresponder a tais objetivos, o trabalho se desenvolve através de ações sociais, educativas, culturais e ambientais qualificadas.

Segundo o texto dos documentos da EMSC [PCR, PP], bem como conversas informais estabelecidas entre pesquisador e funcionários, à época de sua fundação, março de 1996, foram constatadas na região variadas situações sociais que colocavam crianças e adolescentes que viviam ali em uma situação de vulnerabilidade social. Cerca de 50% das famílias da região viviam com uma renda familiar de meio a um salário mínimo; havia a presença intensa de tráfico e uso de drogas e entorpecentes entre os jovens; índice significativo de violência doméstica; grande número de crianças e adolescentes fora da escola formal e passando maior parte do dia nas ruas da região e nas ruas do centro da

capital.

Inicialmente, a EMSC tinha ação meramente assistencial. Os primeiros encontros, as primeiras atividades, foram realizados debaixo de uma mangueira que havia ali, onde, nos dias de hoje, funcionam as instalações do projeto sócio-educativo. A maioria dos primeiros participantes do projeto, cerca de 50 adolescentes, era usuária de drogas. Eles iam para a EMSC aprender arte circense e lá eram levados a refletir sobre a própria vida, as próprias escolhas e a realidade em que viviam, por meio de roda de bate-papo, relação entre os desafios na aprendizagem da arte circense e os desafios da vida cotidiana, dentre outros. O espaço, que já pertencia à Universidade Sol, era utilizado para a realização do circo social por um palhaço profissional, convidado pela própria universidade. O instrutor circense ensinava a arte aos adolescentes e construía com eles números que eram apresentados em lugares variados da capital goiana.

Com o tempo, após cinco anos, a EMSC deixou de ser dirigida pelo referido palhaço e a Universidade Sol contratou profissionais para continuarem o trabalho. Na contratação, foi exigido do profissional “*que soubesse um pouco da arte circense, que soubesse um pouco de esporte, que soubesse capoeira*” (Mangaba, entrevista). Na mesma época, algumas mudanças foram realizadas, como o aumento do número e a diversificação do perfil dos adolescentes atendidos. Nesse processo, a EMSC passou a ser aberta não apenas a adolescentes usuários de drogas ou que viviam grande parte do tempo nas ruas de Goiânia, mas a todo e qualquer adolescente morador da Região Leste da cidade. Entretanto, conforme um dos participantes, “*A EMSC passou a priorizar a quantidade de alunos*” (Mangaba, interação informal). Outra mudança ocorrida no contexto da instituição foi a conversão da mesma em campo de extensão, para o desenvolvimento de atividades curriculares extraclasse, e como campo de estágio e construção de conhecimento para alunos de graduação da Universidade Sol, que passaram a utilizar o espaço da EMSC para sua formação acadêmica.

Na época da realização desse estudo, a EMSC, através de atividades pedagógicas e arte circense, apresentava como objetivo, desenvolver um trabalho social e educativo junto a crianças e adolescentes, com idades de 7 até 16 anos. Os documentos institucionais caracterizam sua atuação como a busca de diminuir o impacto da pobreza na vida dos atendidos, amenizando o risco e a condição de vulnerabilidade social a que estão expostos (PCR, PP). Dessa forma, a EMSC almeja oferecer a essas crianças e adolescentes a oportunidade de descobrirem seus talentos, despertarem seus dons, desenvolverem sua autonomia, criando condições “*para atuarem como sujeitos ativos, críticos, pensantes,*

comunicativos, transformadores e realizadores de sonhos” (Cagaita, interação informal). É enfatizado nas falas e documentos que o trabalho da EMSC não está centrado na formação de artistas circenses; antes, os instrumentos circenses são utilizados como mediadores na promoção do bem estar da criança e do adolescente, bem como na promoção de sua cidadania, favorecendo o protagonismo infanto-juvenil e o reconhecimento social e pessoal (PCR, PP).

A EMSC ocupa uma área em torno de 600m². Suas atividades geralmente acontecem em dois espaços distintos. Um galpão coberto e aberto nas laterais, de 60m² e outro todo cercado de 120m². Neste último há um lugar reservado para serem guardados os instrumentos circenses e é onde acontecem as apresentações públicas, quando há presença de platéia. A instituição possui ainda uma pequena cozinha, contendo um fogão grande de quatro bocas, uma geladeira e uma prateleira destinada a guardar vasilhas. Os banheiros, um feminino e um masculino, são de uso coletivo, sendo utilizados por funcionários, alunos, educadores, estagiários e visitantes. Ao lado da cozinha há cerca de 90m² de área aberta, utilizada como estacionamento pelos funcionários e visitantes. Na frente da EMSC há uma praça, bastante mal cuidada, onde os adolescentes se reúnem para conversar e esperar a abertura do portão para adentrarem na instituição. O muro dos fundos faz divisa com uma escola municipal.

A EMSC possui duas salas. Uma, de mais ou menos 12m² contendo uma mesa com seis cadeiras, uma mesinha com um computador, uma extensão do telefone e dois armários. Ela é usada para reuniões da coordenação com os educadores e funcionários e para eventuais atendimentos aos pais e visitantes. Nos armários desta sala, são guardados arquivos, documentos e fichas dos alunos e ex-alunos da EMSC. A outra sala, no início dessa pesquisa, era utilizada como um depósito de alimentos e produtos de limpeza, que foi desativado e transformado em uma sala para a coordenação da EMSC, que antes, na realização de seus trabalhos, fazia uso da mesma sala destinada às reuniões. Esta sala da coordenação possui, mais ou menos, 6m² e contém uma mesa com um computador e o telefone, um armário pequeno e duas cadeiras. Tanto a sala da coordenação, quanto a sala de reuniões são bastante abafadas e escuras, sendo que a primeira não possui janelas e a segunda possui apenas uma.

A EMSC funciona de segunda a sexta, nos períodos matutino e vespertino, e aos sábados no período matutino. O quadro a seguir retrata a dinâmica semanal da instituição, à época da realização do estudo, quando a EMSC tenha 120 alunos, entre crianças e adolescentes.

Dia	Período matutino	Período vespertino
Segunda-feira	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planejamento semanal da equipe de profissionais (Coordenação e educadores); 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organização do espaço, realização de compras, manutenção de equipamentos (Coordenação e educadores)
Terça-feira	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oficinas pedagógicas com as crianças (turma A); 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oficinas pedagógicas com os adolescentes (turma C);
Quarta-feira	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oficinas pedagógicas com as crianças (turma B); 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oficinas pedagógicas com as crianças (turma D);
Quinta-feira	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oficinas pedagógicas com as crianças (turma A); 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oficinas pedagógicas com os adolescentes (turma C);
Sexta-feira	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oficinas pedagógicas com as crianças (turma B); 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oficinas pedagógicas com as crianças (turma D);
Sábado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oficina pedagógica (arte circense) com os alunos que dominam no mínimo três instrumentos circenses e que tenham tido um bom comportamento durante a semana; 	<ul style="list-style-type: none"> • Nesse período não são realizadas oficinas no espaço da EMSC.

Quadro 5: Atividades semanais da Escola Minha Segunda Casa.

As atividades desenvolvidas pela EMSC são pautadas em valores caracterizados como fundamentais no projeto político pedagógico da instituição, tais como: “respeito, solidariedade, cooperação, honestidade, união, tolerância, paz, felicidade e liberdade” (PP, p. 02). Tais atividades são traduzidas em três eixos distintos, a saber: (a) realização de oficinas; (b) acompanhamento das famílias; e (c) trabalho com as escolas regulares freqüentadas pelas crianças e adolescentes alunos da EMSC. Para a realização deste trabalho, que é multiprofissional e interdisciplinar, utilizam-se os serviços de profissionais das seguintes áreas: Pedagogia, Psicologia, Serviço Social, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Música, Capoeira, Artes Cênicas.

No período matutino, crianças e adolescentes chegam à EMSC às 08:00h e ali permanecem até as 11:30h. O intervalo entre 08:00h e 08:30h é destinado à acolhida dos

alunos, chamada, avisos e separação dos subgrupos para a realização das oficinas, que serão coordenadas pelos educadores. Os alunos ficam cerca de 50 minutos em cada uma das oficinas oferecidas. Das 11:00h às 11:30h compartilham a refeição e, em seguida, cada um lava seus próprios talheres e prato, finalizando, dessa forma, as atividades do dia.

Já no período vespertino, que possui uma dinâmica semelhante, os atendidos chegam à EMSC às 13:30h, então é feita a chamada, seguida dos avisos. Às 14:00h ocorre a subdivisão do grupo para as diferentes oficinas. O lanche é servido às 16:30h e, logo depois, da mesma forma como pela manhã, cada um lava os talheres e vasilhas que utilizou, finalizando as atividades do dia.

As variadas atividades desenvolvidas no contexto da EMSC ao longo do ano são: Oficinas pedagógicas, Circo vai à escola, Escola vem ao circo, apresentações culturais, colônia de férias, atendimento às famílias. Durante a realização deste estudo, três destas atividades não foram observadas, a saber: Circo vai à Escola, Escola vem ao Circo e Colônia de férias. Abaixo, apresento uma descrição de cada uma das atividades oferecidas pela EMSC, conforme identificado em documentos da instituição.

(1) As oficinas pedagógicas

As oficinas pedagógicas na EMSC são vistas como recursos metodológicos no processo educativo. Elas são atividades culturais e artísticas que têm como objetivo principal, proporcionar às crianças e adolescentes a possibilidade de aprender brincando, de conviver com as diferenças, de interagir, de decidir em grupo, de praticar a autonomia, de fazer amizade. Dessa forma, as oficinas buscam, através das ferramentas mediadoras, ampliar os conhecimentos das crianças e adolescentes, ajudando-os a se sentirem mais seguros e confiantes, tanto na escola, quanto na família, fortalecendo-se para enfrentar problemas presentes na realidade social.

Há dois tipos de oficinas pedagógicas no projeto social educativo desenvolvido pela EMSC: as oficinas permanentes e as oficinas de extensão. As primeiras são coordenadas pelos educadores, funcionários da instituição. Já as oficinas de extensão são conduzidas por estagiários, com ou sem a presença de seu professor supervisor. Dentre as oficinas permanentes estão as seguintes:

- Arte circense – a arte circense é vista como mediadora na busca de se trabalhar o domínio, a expressividade e a coordenação entre partes do corpo, a autodisciplina, a motivação para a superação das próprias limitações no uso de instrumentos circenses, a cooperação na construção coletiva de números circenses, a concentração e o raciocínio. Esta era a oficina preferida da maioria dos

adolescentes participantes desse estudo.

- Capoeira e percussão – com este recurso metodológico, busca-se desenvolver aspectos como a noção de tempo e espaço, equilíbrio, respeito à cultura popular, superação de preconceitos, ritmo, segurança, criação, improvisação. Esta atividade foi observada uma única vez, devido ao fato de o educador responsável pela mesma, ter sofrido um acidente de motocicleta na semana em que o trabalho de campo foi iniciado.
- Esporte e recreação – prioriza a participação e o trabalho em equipe, objetivando melhorar as relações interpessoais, auto-estima e autoconfiança. Esta oficina sempre ocorria quando um dos educadores, por um motivo ou outro, havia faltado. Assim, também era chamada de atividade livre, na qual os adolescentes podiam escolher entre treinar um instrumento circense, jogar futebol, ficar conversando em pequenos grupos.
- Espetáculo – com essa atividade, a EMSC buscava capacitar os alunos para o trabalho em equipe, a prática da autonomia na construção de um espetáculo, a liderança compromissada, a competência e a habilidade para o processo multiplicador do ensino-aprendizagem. Esta oficina também não foi passível de observação, em virtude da decisão tomada pelos educadores, juntamente com a coordenação, de não realizá-la no ano de 2007. A justificativa para tal cancelamento foi o perigo que o local das apresentações públicas apresentava de ruir em caso de vento ou chuva fortes. Da parte dos adolescentes, a frustração era visível por não poderem realizar o espetáculo de fim de ano, que seria apresentado para seus familiares, amigos e comunidade, em geral.

Já as oficinas de extensão, de responsabilidades de professores e alunos da Universidade Sol, são realizadas como parte de um sistema avaliativo de disciplinas, que são parte da grade curricular dos universitários. Entre as oficinas de extensão desenvolvidas em 2007, estavam:

- Arte de comunicar – atividade desenvolvida por estagiários do curso de Fonoaudiologia, com o objetivo de proporcionar às crianças e adolescentes a utilização adequada da voz e detectar problemas no uso da fala e problemas auditivos. Esta oficina, durante o desenvolvimento do estudo, só foi realizada com as turmas do período matutino.
- Brincando e construindo novas histórias – esta atividade, desenvolvida por

estagiários do curso de Psicologia, busca possibilitar a cooperação, o respeito pelas diferenças e o desenvolvimento da capacidade crítica na direção da possibilidade de transformação da realidade.

(2) O circo vai à escola

Nessa atividade, as crianças e adolescentes da EMSC realizam apresentações em escolas regulares, inclusive nas escolas onde eles próprios estudam.

(3) A escola vem ao circo

Aqui as apresentações acontecem no espaço da própria EMSC, e a platéia são alunos de escolas da região, inclusive alunos que estudam com as crianças e adolescentes da EMSC. Esta atividade não foi realizada na época do estudo de campo devido ao mesmo motivo do cancelamento do espetáculo, apresentado acima.

(4) Apresentação cultural

A EMSC promove apresentações culturais, tanto no seu âmbito interno, quanto no externo. As apresentações internas recebem o nome de “Circultura”, socialização da cultura através do circo. Nesta atividade, é feita a avaliação do resultado da aprendizagem do semestre. Geralmente é um espetáculo apresentado para os pais, amigos, professores e comunidade em geral.

Já as apresentações externas são chamadas “Circo Cidadania”. Elas são agendadas com antecedência e um dos critérios exigidos é que seja em instituições parceiras ou outras que trabalhem na área da infância e adolescência. A apresentação tem um cunho educativo, visto que a performance é seguida de oficinas pedagógicas, realizadas pelas crianças, adolescentes e educadores da EMSC. É um tipo de atividade que os adolescentes gostam muito de realizar. Eles parecem se sentir valorizados e felizes em poder ensinar o que sabem, o que podemos constatar no depoimento de Márcia, 14 anos, aluna da EMSC na época do estudo, referindo-se a uma apresentação cultural realizada fora do espaço da instituição:

“Que nem assim, uma coisa que eu gosto aqui..., que nem, tem muitos passeios que a gente vai pra gente apresentar, é bom quando a gente vai nesses bairros mais pobres, sabe? Essas crianças carentes que não tem... que nunca viu essas coisas assim, sabe? A gente chega lá... é bom a gente tirar um sorriso de uma criança, nossa, é tão bom...” (Márcia, entrevista)

(5) Colônia de férias

Esta atividade, geralmente, acontece no mês de janeiro, quando as crianças e adolescentes estão de férias da escola regular. Eles se reúnem na EMSC, sendo crianças em

um turno e adolescentes em outro. Lá realizam brincadeiras diferenciadas e recebem lanches.

(6) Atendimento às famílias

Esta atividade pedagógica tem como objetivo primordial abrir espaço para o diálogo com as famílias de crianças e adolescentes frequentadores da EMSC. É um momento de participação da família no processo educativo proposto pela instituição. O atendimento acontece por iniciativa da EMSC ou por iniciativa da própria família (o que é menos freqüente) quando se interessa por saber detalhes do desempenho do filho na instituição ou esclarecer alguma dúvida. A iniciativa da EMSC é concretizada em conversas particulares com a mãe, o pai ou outro responsável qualquer; e também nas reuniões com os pais, previstas a cada dois meses.

Com o objetivo de bem esclarecer o funcionamento da EMSC, o que é de suma importância para entendermos muitos discursos, ações, atitudes e comportamentos, tanto dos adolescentes, como dos profissionais que interagem no espaço da EMSC, e para finalizar essa sessão, narro a dinâmica diária das tardes observadas no contexto da EMSC, que configura uma espécie de ritual, no qual os participantes revitalizam e comprometem-se com crenças e valores valorizados no espaço institucional (Yokoy Souza, 2007).

Uma tarde na EMSC

Os adolescentes começam a se agruparem na praça em frente à EMSC por volta de 13:00h. Ficam por ali, sentados em pequenos grupos, conversando e realizando brincadeiras como pique-pega, adivinhações, dentre outras. Às 13:30h o portão da EMSC é aberto pelo guarda de plantão. Os adolescentes entram, portando algum tipo de lixo em uma das mãos, o que é chamado de *ingresso ecológico*. Esse lixo é catado nas imediações da EMSC, atitude que é refletida a partir da importância de manter a praça limpa e da necessidade da educação ambiental: “o ingresso ecológico, que é uma ação concreta, possibilita a ação e reflexão, da importância de sua participação com responsabilidade na preservação do meio ambiente a começar pelo seu bairro, para depois ampliar um olhar para mais além do bairro que é a sua cidade” (PP, p. 12). Ainda no portão, os adolescentes recebem de um educador um pouquinho de detergente, colocado na outra mão que está livre, para que lavem as mãos logo após jogarem o lixo no recipiente de lixo. Os adolescentes entram sorrindo, brincando entre si. Lavam as mãos, alguns usam o sanitário, a maioria bebe água e começam a se organizar em uma roda, pegando as carteiras que estão empilhadas em um canto do galpão. Em torno de 13:45h, inicia-se o momento da *Roda de conversa*. Ali é realizada a chamada e são dados os avisos. É um momento de

“socialização entre eles (os adolescentes) e os educadores” (PCR, p. 12). Em seqüência, às 14h, é feita, geralmente de forma aleatória, a divisão dos sub-grupos, para as oficinas. O número de oficinas oferecidas/dia depende do número de educadores e estagiários presentes na instituição naquele dia. Tendo-se, por exemplo, a presença de dois educadores e um grupo de estagiários, são formados três sub-grupos de adolescentes que, de forma alternada, estarão em cada uma das três oficinas, permanecendo nas mesmas, mais ou menos, 50 minutos. Às 16:30h encerram-se as oficinas. E depois de lavarem as mãos, novamente formam a roda, agora meninos de um lado e meninas de outro. Um dos educadores escolhe um garoto e uma garota e faz uma pergunta relacionada a algum assunto ou fato ocorrido durante as oficinas daquele dia. Aquele que responder primeiro e de forma correta, inicia a fila para receber o lanche, sendo seguido por meninos quando o menino acerta a pergunta e por meninas quando a menina responde primeira e corretamente. Recebem o lanche, servido pelos próprios educadores ou estagiários, e depois de terminarem lavam os talheres e os copos utilizados. Em seguida, vão saindo portão afora, geralmente em pequenos grupos. Muitos ficam por ali, na praça, ainda por algum tempo; outros entram em uma *lan house*, situada na rua ao lado da instituição, para brincar com jogos em rede, no computador; outros somem pelas ruas que circundam a EMSC. E assim se encerra mais um dia de atividades na escola que, para muitos dos adolescentes que ali freqüentam, é como se fosse sua segunda casa, lugar de alegria, brincadeira e aprendizagem. Como afirma Bernardo, em situação de entrevista: *“É minha segunda casa, onde eu cresci. Vamos dizer assim, onde eu aprendi a ser gente... Eu nunca mais vou esquecer a alegria que tem aqui”*.

Análise dos eixos de significações

O fenômeno da significação diz respeito às formas de interpretar a realidade que o sujeito constrói, considerando o imbricamento de aspectos pessoais, sociais, políticos e culturais (Silva, Rossetti-Ferreira & Carvalho, 2004). A importância de se dar atenção às significações coletivas em um trabalho social e educativo, como aquele desenvolvido pela EMSC, se justifica no fato de que as significações “são marcas ou efeitos que se produzem e impactam os sujeitos na relação” (Silva, Rossetti-Ferreira & Carvalho, 2004, p. 43). Sugestões sociais que os atores institucionais ajudam a construir, ao mesmo tempo em que se constroem por meio de interações com tais sugestões.

As significações, que expressam emoções, ideologias e sentimentos, são capazes de

conduzir relações intra e intersubjetivas, relações com o mundo, podendo estar diretamente relacionadas às formas de comunicação, atitudes e práticas cotidianas, adotadas pelos sujeitos. Nesse sentido, as significações construídas no contexto interativo da EMSC também são configuradas na coletividade, atravessadas por relações de poder, institucionais e pessoais.

Enfim, há de se considerar a importância e impacto das significações institucionais na concretização e resultados obtidos no trabalho educativo de um projeto social como a EMSC. Ressalta-se que as significações impõem um ponto de vista não só sobre o contexto ao qual elas se referem, mas também aos sujeitos que se relacionam com esse contexto.

Primeiro eixo de análise: significações institucionais

O primeiro eixo de análise, partindo do discurso institucional veiculado no contexto da EMSC, foi configurado em torno de significações institucionais recorrentes e canalizadoras de comportamentos e posicionamentos referentes a temas centrais desse estudo, a saber: desenvolvimento humano e adolescência. Para tanto, foram trianguladas informações construídas a partir de observações etnográficas, leitura de documentos institucionais (Quadro 2) e entrevistas realizadas com profissionais da instituição estudada, sistematizadas abaixo (Quadro 6).

Nome fictício⁸	Data da entrevista	Duração
Gabiroba	08/12/2007	1h25'50"
Jatobá	13/12/2007	1h07'10"
Mangaba	13/12/2007	1h47'30"

Quadro 6: Profissionais da EMSC que foram entrevistados

Por meio de um intenso trabalho de escuta e observação, interpretação e construção, busquei, no discurso institucional da EMSC, a emergência de significações que se mostravam orientadoras na concretização do trabalho realizado por tal instituição. Segundo Guirado (2004), o discurso institucional

é aquele que se produz a partir de diferentes lugares institucionais, desde as falas cotidianas de agentes e de clientela, até aqueles, em geral escritos, que representam oficialmente a instituição, para dentro e para fora dela (como seus regulamentos, objetivos e finalidades sociais). Sua análise, conforme a fazemos, é um intrincado

⁸Nomes fictícios, inspirados em nomes dados a frutos do cerrado.

trabalho de destaque e assinalamento de recorrências e singularidades, remetidas imediatamente ao contexto geral das falas e das práticas (p. 255).

Compreendo que, no seio das práticas sociais e da experiência partilhada, lugares em que relações interpessoais se desenvolvem, as possibilidades de significação estão ancoradas e vão se legitimar e se instituir (Smolka, 2004). Portanto, as significações se colocam como o resultado de uma construção coletiva, que se dá a partir de interações entre os sujeitos.

Nesse primeiro eixo, as análises se estruturam em quatro sub-sessões, que buscam expressar como a instituição, por meio das atividades e documentos analisados, traduz em significações coletivas sua compreensão sobre os temas centrais desse estudo, a saber: desenvolvimento humano e adolescência. Apresento abaixo um quadro com os quatro grandes campos de produção de significações institucionais, que serão discutidas, na seqüência. Cabe ressaltar que optei por aprofundar as análises destas significações, focando meu olhar para as mesmas, por terem se mostrado, no momento da pesquisa, as que melhor traduziam a visão institucional sobre o desenvolvimento adolescente.

Significação 1	A arte circense como potencial instrumento na promoção de desenvolvimento humano
Significação 2	A evolução no uso de instrumentos circenses como foco do processo avaliativo
Significação 3	Adolescência como fase natural do ciclo de vida
Significação 4	Risco e vulnerabilidade social como características do sujeito ou do contexto

Quadro 7: Significações institucionais

Significação 1: A arte circense como potencial instrumento na promoção de desenvolvimento humano

No projeto social educativo desenvolvido pela EMSC, a arte circense é adotada como um dos principais instrumentos mediadores na busca da concretização de seus objetivos. Na época da realização desse estudo, a arte circense era uma oficina permanente, realizada com os adolescentes, todas as terças e quintas-feiras, naquela instituição. Como todas as oficinas desenvolvidas ali, constituía-se como recurso metodológico no processo educativo da EMSC (PP). De modo particular, a oficina de arte circense, preferida pela maioria dos adolescentes participantes desse estudo, tinha como objetivo principal

despertar a sensibilidade e propor constantes desafios, trabalhando no adolescente “o domínio do corpo, a psicomotricidade, expressão corporal e facial, o equilíbrio, o improviso, a autodisciplina e também suas limitações” (PP, p. 7).

O uso da arte circense como instrumento mediador no trabalho social e educativo com adolescentes não é uma exclusividade, nem tão pouco uma novidade, da EMSC. Existe no Brasil um número considerável de trabalhos desenvolvidos a partir desse enfoque, a grande maioria denominada circo social, como mostra Lobo e Cassoli (2006). Segundo a Revista Circo no Mundo Brasil (2003), foi na década de 1990 que o circo social emergiu de forma significativa no Brasil, a partir da criação da Rede Circo do Mundo Brasil. Esta rede, existente até os dias de hoje, congrega instituições que, a partir da metodologia do circo social, desenvolvem um trabalho social educativo com crianças e adolescentes marginalizados, residentes em regiões empobrecidas.

Encaixando-se entre estas instituições que trabalham na perspectiva do circo social, os documentos norteadores do trabalho na EMSC defendem, de forma enfática, a eficácia da metodologia circense como um instrumento mediador no desenvolvimento de crianças e adolescentes. Tal crença parece direcionar comportamentos e atitudes, bem como concepções sobre desenvolvimento humano, naquele espaço:

“...a arte circense tem permitido, no cotidiano das crianças e adolescentes, construir situações mediadoras que no dia-a-dia da escola tornam-se perspectiva para transformação na vida das crianças e adolescentes” (PCR, p. 68).

“...a [EMSC] se propõe a trabalhar com cultura popular, focada na arte circense... Ao proporcionar às crianças e aos adolescentes acesso aos bens culturais, a [EMSC] também proporciona um espaço para que eles exerçam, concretamente, sua cidadania” (PP, pp. 2).

“...educadores mostram a expressividade corporal, a técnica, a tradição, a inovação, a diversão. Proporcionando uma aprendizagem, gerando um conhecimento, aliado à magia e ao encantamento de se descobrir cidadão” (RE1, p. 6).

“Através das atividades de circo - saltos, piruetas, cambalhotas entre outras categorias, como equilíbrio e manipulação de aparatos específicos inerentes a esta arte, espera-se que a criança/adolescente não desafie apenas a gravidade, mas também os problemas e obstáculos da vida, potencializando cada vez mais a compreensão do seu estar no mundo” (TM, p. 34).

Constata-se, nos documentos analisados, conforme os trechos destacados acima, que a arte circense é apontada como significativo instrumento mediador de desenvolvimento. É ressaltado o potencial lúdico e criativo, desafiador e envolvente desta arte na promoção de situações interativas. Os diferentes instrumentos envolvidos na arte circense, dos quais estão presentes nas oficinas da EMSC o “rola-rola”, o triciclo, a perna-de-pau, a corda indiana, o bambolê, o diabolô, dentre outros, possibilita ao adolescente escolher variadas formas de se expressar e se desenvolver:

“A arte circense..., ela tem várias portas de entrada, tanto pra criança, quanto para o adolescente. Quando ele entra no circo, ele tem ‘enes’ atividades para fazer.” (Mangaba, entrevista).

Sendo a arte circense o principal recurso metodológico utilizado pela EMSC, grande parte da dinâmica cotidiana daquela instituição gira em torno desta metodologia. Entretanto, é preciso ressaltar aqui que a EMSC não tem entre suas finalidades a formação do artista circense (PRC, PP), o que resulta em um uso da arte circense centrado “naquilo que suas ferramentas podem criativamente possibilitar no sentido do bem estar, da promoção da cidadania, no reconhecimento social e pessoal e em especial favorecer o protagonismo” (PCR, p. 22) de crianças e adolescentes participantes do projeto.

A EMSC busca instrumentalizar a arte circense na criação de situações mediadoras, acreditando que elas são capazes de se converterem em perspectivas de transformação na vida das crianças e adolescentes. Discurso presente entre profissionais que trabalham na perspectiva do circo social (Lobo & Cassoli, 2006). Com tal instrumento mediador, espera-se que estes sujeitos sejam capazes de se descobrirem cidadãos, indo além dos desafios próprios ao aperfeiçoamento desta arte e chegando a posicionamentos por meio dos quais se reconheçam e sejam reconhecidos como protagonistas, e não meros figurantes, da própria história. Em outras palavras, “espera-se que a criança/adolescente não desafie apenas a gravidade, mas também os problemas e obstáculos da vida, potencializando cada vez mais a compreensão do seu estar no mundo” (TM, p. 34).

Também em situação de entrevista, bem como nas observações etnográficas e em interações informais, repetidas vezes, foi reafirmada esta visão afirmativa do potencial da arte circense na promoção de desenvolvimento:

“...dentro dessa arte circense a gente ensina o equilíbrio da vida. A gente mostra: ‘olha, assim como você equilibra em cima do rola-rola, da perna-de-pau, a vida também é assim,

tem hora que a gente cai, tem hora que a gente levanta, tem hora que a gente está bem, tem hora que não’” (Gabirola, entrevista).

“...trabalhar com a arte circense, que exige muito equilíbrio, concentração, organização, nê? Tem que você focar, você tem que lutar por aquele objetivo. Então a gente relaciona isso muito com a vida” (Gabirola, interação informal).

“...os equipamentos circenses, a gente utiliza como ferramenta mediadora mesmo. Para o resgate da cidadania, assim, de tentar trabalhar com eles a questão da formação para a vida mesmo. Como que ele vai agir lá fora.” (Mangaba, entrevista).

Se, por um lado, a EMSC se isenta da responsabilidade de formar profissionais do circo, por outro, ela parece se comprometer com uma *“formação para a vida”*, no alcance de um equilíbrio global, que vai além daquele necessário para a realização de um número circense com o rola-rola ou com a perna-de-pau, por exemplo. Ela se compromete com o uso das ferramentas circenses na perspectiva de desenvolver atitudes e posicionamentos adequados, e que são demandados em contextos outros que não o circo, afetando *“como ele vai agir lá fora”* (Mangaba, entrevista).

Assim, o discurso institucional da EMSC aponta para uma significação em torno da arte circense como via importante no trabalho social e educativo, por lidar com estratégias que metaforizam o equilíbrio psíquico. Dessa forma, tal instrumento é visto como eficaz no fortalecimento de cidadãos conscientes e capazes de se transformar e serem transformados: *“dentro dessa arte circense a gente ensina o equilíbrio da vida”* (Gabirola, entrevista);

“A arte circense nos ensina a enfrentar desafios brincando, aqui e lá na sala de aula. Nos ajuda a sermos persistentes com nossos sonhos” (Cagaita, observação).

De Gáspari e Schwartz (2007) apontam inegáveis contribuições da arte circense na promoção do encontro do ser humano consigo mesmo e com o outro, de forma lúdica e espontânea. Os mesmos autores argumentam que a arte circense, como estratégia lúdico-pedagógica, bem como instrumento mediador, além do cumprimento do seu papel na transmissão do conhecimento e da cultura ao longo das gerações, pode desencadear importantes *“processos de desenvolvimento pessoal e social do ser humano, nos quais a auto-realização desvela-se como eficaz”* (De Gáspari & Schwartz, 2007, p. 162).

Para Vygotsky (1998, 2003), os instrumentos são ferramentas mediadoras da cultura, conseqüentemente do desenvolvimento humano. O autor defende que, primeiro, o

sujeito controla o ambiente através do uso de instrumentos, para, depois, controlar o próprio comportamento. Fato que pode resultar em uma nova relação do sujeito com a cultura, e, conseqüentemente, em uma nova organização de seu comportamento. Nesse sentido, é na relação de mediação com o mundo social que o homem, ser social e singular, configura sua singularidade (Aguiar & Ozella, 2006; Sifuentes, Dessen & Lopes de Oliveira, 2007).

Ainda segundo Vygotsky (1998), há dois tipos de instrumentos: os físicos e os simbólicos. Os primeiros, conhecidos também por instrumentos ou ferramentas, são orientados externamente e se mantêm externos ao sujeito. Por meio deles, o sujeito modifica a natureza, e só indiretamente modifica a si mesmo. Já os instrumentos simbólicos, chamados de signos, caracterizam-se como instrumentos psicológicos que têm por função afetar o comportamento humano e ao outro. Portanto, são mediadores da atividade interna e social, dirigindo-se para o controle do próprio indivíduo. Os signos representam o objeto na consciência do homem e, assim, de forma privilegiada, possibilitam um acesso ao ser, ao pensar e ao agir do sujeito (Aguiar & Ozella, 2006).

O interesse da EMSC parece ir ao encontro de uma utilização dos instrumentos (físicos e simbólicos) disponíveis na arte circense, que contribua para a promoção do desenvolvimento integral do sujeito. Tal arte é trabalhada e significada no espaço da instituição, considerando seu potencial de construção da cidadania, obtenção de reconhecimento social e pessoal e favorecimento do protagonismo infanto-juvenil, ao transformar e potencializar comportamentos dos adolescentes frente ao contexto sócio-cultural:

“E essa questão dos equipamentos e o comportamento, isso influencia. A questão do trabalhar com os equipamentos da arte circense, influencia no comportamento” (Mangaba, entrevista).

Pretende-se que os adolescentes criem a possibilidade do novo, transformando o social em psicológico. Pretende-se, ainda, que reflitam sobre seus limites e possibilidades experimentadas no uso de instrumentos circenses e levem tal reflexão para outros contextos de sua vida, como escola, família e comunidade em geral; para que, com isso, criem a possibilidade da novidade em contextos tidos como deterministas de comportamentos e atitudes. A partir da atividade humana, sempre significada de forma cultural, social e pessoal, espera-se que o sujeito ativamente configure o mundo externo em interno, re-significando a si mesmo, reconstruindo sua consciência (Andriani, 2003).

Tanto os profissionais da EMSC, como os documentos orientadores de seu trabalho, expressam significações sobre a relevância da arte circense no trabalho social educativo com os adolescentes, relacionando-as a concepções de desenvolvimento humano. Concepções que são traduzidas na forma como as oficinas e as interações são concebidas e direcionadas no interior daquela instituição, e no modo como provocam impacto nos sujeitos, e conduzem relações intra e intersubjetivas (Branco & Valsiner, 1997; Valsiner, 1994a, 1994b).

Ao adotarmos, de forma consciente ou não, uma determinada perspectiva teórica, acabamos por adotar também um modo peculiar de olhar, analisar, explicar e interferir em processos de desenvolvimento de um determinado sujeito (Vasconcellos & Valsiner, 1995). A noção de desenvolvimento aparece no discurso institucional de várias formas, muitas vezes traduzidas em idéias que expressam algum tipo de transformação ou mudança no sujeito, seja em relação ao comportamento, a atitudes ou posicionamentos.

“A concepção de socialização e educação adotada no trabalho desenvolvido pela [EMSC] fundamenta-se na perspectiva histórico cultural de Vygotsky, cuja teoria pauta-se na compreensão de um homem como ser histórico, que se constitui por meio de suas relações com o mundo natural e social” (PCR, p. 46).

“Para a efetivação dessa proposta junto às crianças e aos adolescentes, proporciona-se um espaço agradável que possibilita a construção de relações efetivas saudáveis, ao mesmo tempo incentivando e criando condições de aprendizagem que favoreçam a construção de sua autonomia e fornecendo elementos que possibilitem o desenvolvimento de sua capacidade criativa” (PP, p. 2).

“...a gente fala muito do protagonismo, né? Então nas oficinas eles têm condições, nas oficinas que a gente oferece... isso é maravilhoso, aí vai adquirindo auto-confiança: ‘nossa, eu sou capaz de fazer, não sou capaz talvez de fazer aqui, na escola. Mas eu sou capaz de fazer isso aqui’. Isso traz reflexo na família, na escola, na sua vida pessoal” (Mangaba, entrevista).

“Infelizmente o papel não tem possibilidade de mostrar para você, para as pessoas que estão lá fora a beleza que é o trabalho, que a gente consegue fazer com as crianças e que as crianças conseguem fazer com a gente, porque é uma relação... sabe, via dupla, é educador-educando...” (Mangaba, entrevista).

“quando chegaram aqui não tinha opinião, não falava nada. Mas agora não, eles falam, comentam, dá a opinião deles, aprenderam a expressar” (Gabirola, entrevista).

Percebe-se que a EMSC se propõe a trabalhar com uma perspectiva de desenvolvimento humano que ocorre na linha do tempo e de forma situada, enfatizando que “ao proporcionar às crianças e aos adolescentes acesso aos bens culturais, a [EMSC] também proporciona um espaço para que eles exerçam, concretamente, sua cidadania” (PP, pp. 2). Emerge aí a crença em um desenvolvimento que é dialeticamente mediado pelas relações interpessoais (Valsiner, 1989; Sifuentes, Dessen & Lopes de Oliveira, 2007), levando os adolescentes a construir a própria singularidade, o senso de si. Eles transformam o social, ao mesmo tempo em que transformam a si mesmos, em uma relação de bidirecionalidade (Vasconcellos & Valsiner, 1995):

“a beleza que é o trabalho, que a gente consegue fazer com as crianças e que as crianças conseguem fazer com a gente, porque é uma relação... sabe, via dupla, é educador-educando...” (Mangaba, entrevista).

E assim, como que num processo de internalização/apropriação, os adolescentes convertem atividades externas em processos internos, engendrando movimento de transformação, que é percebido pelo educador:

“isso é maravilhoso, aí vai adquirindo auto-confiança: ‘nossa, eu sou capaz de fazer, não sou capaz talvez de fazer aqui, na escola. Mas eu sou capaz de fazer isso aqui’ (Mangaba, entrevista).

Trata-se de um movimento desencadeador do que Vygotsky (1998) denominou “Processo de Revolução”, ou seja, uma reestruturação da atividade psíquica do sujeito; reforçando, assim, a idéia de não existência de uma essência humana como propriedade intrínseca ao homem (Arendt, 2004). Isso porque crenças, desejos e experiências vivenciadas pelo sujeito no contexto são reconhecidas como elementos constituintes do mesmo, possibilitando a cada sujeito vivenciar, ao seu modo, a condição humana.

É possível afirmar que a noção de desenvolvimento adotada na instituição estudada remete a uma concepção de desenvolvimento humano integrado, visto de forma dinâmica e complexa (Valsiner 1987, 1989). Não considera o desenvolvimento como efeito de influências unidirecionais, tampouco que, no processo de socialização, o sujeito é passivo receptor de informações (Valsiner 1989; Valsiner, 1994a; Vasconcellos e Valsiner,

1995). Aponta para posicionamentos nos quais os processos desenvolvimentais consideram o caráter constitutivo da cultura. Dessa forma, a EMSC, em seu discurso institucional, parece desvelar uma idéia de desenvolvimento que considera a interdependência sujeito-contexto, na qual ambos “constituem-se como participantes ativos na configuração da subjetividade do ser em desenvolvimento” (Palmieri & Branco, 2004, p. 193), trazendo reflexos em ambientes outros “*isso traz reflexo na família, na escola, na sua vida pessoal*” (Mangaba, entrevista).

Na seqüência, como um segundo tema em torno do qual se constituem as significações presentes no discurso institucional, discuto as propostas e as práticas de avaliação relativas à participação dos adolescentes no projeto da EMSC.

Significação 2: A evolução no uso de instrumentos circenses como foco do processo avaliativo

A adoção da metodologia circense como principal instrumento mediador na promoção do desenvolvimento de sujeitos mais autônomos, bem como sujeitos capazes de construir novas trajetórias de desenvolvimento, remete a uma questão que se mostrou relevante no desenvolvimento desse estudo e daquele contexto social educativo, a saber: a forma como ocorre a avaliação do desenvolvimento do adolescente, na linha do tempo, considerando o impacto da sua participação no projeto social desenvolvido na EMSC.

Geralmente, produzimos avaliações a partir de nossas concepções, de nossas significações. As avaliações que realizamos cotidianamente estão contaminadas pelas significações construídas no coletivo. Assim, tanto o que escolhemos para avaliar, como aquilo que deixamos fora de nosso campo avaliativo diz muito das significações que orientam nossas ações e atitudes. A forma como pensamos e agimos em contexto é, freqüentemente, determinada pela linguagem que utilizamos para ler o mundo (MacLaren, 2000).

De forma recorrente, o termo avaliação traz consigo a idéia de classificação, separação entre bons e ruins, exclusão dos menos bons e valorização dos melhores. Às vezes, serve, ainda, tanto para legitimar como para marginalizar posições subjetivas. Bourdieu (1998, 2002), por exemplo, discute o fato de a escola mostrar-se como uma reprodutora de desigualdades sociais e de exclusão, às vezes, por meio de suas formas de avaliação. Isso porque a instituição escola, constantemente, avalia pessoas diferentes como se fossem iguais, encarando sujeitos oriundos de contextos complexos e distintos como

idênticos em ritmo de aprendizagem e desenvolvimento, desconsiderando, assim, as especificidades das realidades sócio-culturais. De acordo com uma visão probabilística do desenvolvimento humano (Valsiner, 1994b; Sifuentes, Dessen & Lopes de Oliveira, 2007), não podemos pensar este fenômeno, complexo e dinâmico, igual para pessoas que são diferentes, vivem em contextos diferentes e que significam experiências de modos distintos.

Nos documentos da EMSC analisados, a avaliação é descrita como um “importante instrumento pedagógico, pois ela permite identificar as dificuldades e os acertos. Faz parte do cotidiano constituindo-se como um processo contínuo baseado na dinâmica ação/avaliação/ação” (PP, p 14).

Dessa forma, os documentos prezam uma concepção de avaliação abrangente, a que denominam “avaliação de impacto”, “avaliação de processo” e “avaliação de resultado”: “Assim, concebemos a avaliação de impacto como sendo um balanço geral para verificar se o projeto atingiu suas finalidades gerais ou para estudar os vários níveis de efeitos do Projeto nas áreas que se propôs incidir, particularmente para os beneficiários do Projeto.” (PCR, p. 74). O mesmo documento (PCR, p. 73) refere-se à avaliação de processo e de resultado. A primeira mede a eficiência das operações do projeto, analisando o acerto da ação planejada, verificando a possibilidade ou não da continuação da ação, bem como subsidiando o planejamento de novas ações. Por sua vez, a avaliação de resultados, orientada para os objetivos do projeto, busca verificar o alcance dos resultados desejados, efetuando um balanço entre o proposto e o realizado, em dado intervalo de tempo (PCR).

Em outro documento analisado (PP), o processo avaliativo é apresentado com o objetivo de subsidiar a “melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças e adolescentes” (p. 14). Este mesmo documento apresenta o que se espera que os educadores avaliem no comportamento do adolescente. Assim, crianças e adolescentes são avaliados em relação às suas dificuldades e a sua contribuição no “melhoramento do grupo” (p. 14). Espera-se que os educadores avaliem “o desenvolvimento das atividades detectando as dificuldades existentes” (p. 14), na busca de entender a causa dos conflitos interpessoais emergentes nas atividades para, desse modo, poderem trabalhar de forma preventiva. Espera-se que todos esses aspectos sejam avaliados a partir de alguns indicadores: “desempenho da criança/adolescente, frequência, fala das crianças e adolescentes, comportamento e relacionamento nas atividades e fora dela, respeito ao colega e ao grupo, participação/envolvimento nas oficinas e a motivação para as atividades” (pp. 14). É a partir dessa avaliação “contínua”, levada a cabo ao longo da semana, que se decidiria pela

participação, ou não, das crianças e adolescentes em uma oficina circense que acontece aos sábados, considerada a culminância da semana. A participação do aluno em tal oficina dependia do atendimento a dois critérios, a saber: dominar, no mínimo, três instrumentos circenses e ter um *bom comportamento* durante a semana.

Contudo, o que se constatou na prática foi uma carência, no que diz respeito a um sistema avaliativo que consiga apreender de forma qualitativa e intencional, o impacto de tal metodologia no desenvolvimento integral do adolescente. Em outras palavras, uma metodologia que consiga analisar as constantes organizações e reorganizações do sujeito, decorrentes das novas interações sociais, e das novas experiências naquele contexto (Branco & Valsiner, 1997; Bruner, 2002).

Neste sentido, a avaliação proposta nos documentos analisados apresenta uma preocupação com a organização interna da instituição, por meio da qual se mede a eficiência das operações do projeto, avaliam-se os resultados, verifica-se o alcance dos mesmos, avalia-se a contribuição do adolescente no melhoramento do grupo (PCR, PP); como efeito, dilui-se a idéia de sujeito, bem como de seus processos desenvolvimentais. Em outras palavras, a escolha dos elementos a serem avaliados parece deixar às margens o sujeito, ou seja, a criança e o adolescente que participam do projeto, assim como o caráter processual do fenômeno em questão (Valsiner, 1987). A avaliação proposta nos documentos analisados não se mostra capaz de valorizar processos de desenvolvimentos objetivados e, efetivamente, detonados a partir do impacto da participação do adolescente naquele contexto.

Durante o período de desenvolvimento da pesquisa, constatei que os educadores não possuíam um momento reservado para avaliarem, de forma crítica e reflexiva, o alcance coletivo e individual dos objetivos propostos nos documentos orientadores. Nem tão pouco para analisar o desenvolvimento dos adolescentes, de modo particular e processual, tendo em vista o impacto da participação dos mesmos no projeto daquela instituição. A ausência de um programa avaliativo sistematizado, não impedia que, de modo informal, as avaliações ocorressem no cotidiano da EMSC, quase sempre centradas na evolução técnica do aluno, em relação às habilidades necessárias no uso de instrumentos circenses:

“O espetáculo, um momento de avaliação também, serve também como momento de avaliação, para saber como está a criança, o desenvolvimento da criança, mas... em relação ao equipamento mesmo: como que ele evoluiu, ele começou no rola-rola, só com

um no início, ele está subindo no rola-rola; já está fazendo evolução no rola-rola, então isso foi feito com os equipamentos. Agora esse da avaliação das crianças não é feito tão sistemático como deveria ser feito...” (Mangaba, entrevista).

Nesse sentido, emerge tanto em falas dos profissionais, quanto nas práticas cotidianas dos mesmos, na forma como direcionam a oficina circense, certa priorização da avaliação do desenvolvimento do artista circense, no que se refere ao controle do corpo e ao manejo de técnicas, em detrimento de uma avaliação que foque o desenvolvimento integral do sujeito, analisando sua desenvoltura e capacidade na protagonização do próprio desenvolvimento, na autoria de si. Portanto, na prática de tais profissionais, o que se destaca é uma avaliação do processo técnico, *“em relação ao equipamento mesmo: como que ele evoluiu* (Mangaba, entrevista), nas habilidades motoras do uso e manejo de instrumentos circenses.

O repouso da avaliação no desenvolvimento do adolescente, no que diz respeito ao uso de instrumentos circenses, acaba por camuflar a importância de uma efetiva avaliação do impacto do uso de tal ferramenta no desenvolvimento de posicionamentos dos adolescentes em contextos outros. Essa reflexão é válida na medida em que a EMSC não tem como objetivo final a formação de artistas circenses. Portanto, o que de início é apresentado como pano de fundo e como instrumento mediador na promoção do desenvolvimento – a arte circense –, assume o primeiro plano, passando a ser encarado como fim e como objetivo. E, inclusive, com o risco de se promover exclusão dentro de um projeto que se propõe a trabalhar com a inclusão, na medida em que é condição para a participação do adolescente na oficina circense dos sábados, a habilidade técnica no domínio de três ou mais instrumentos daquela arte. Situação que comunica a importância que é dada ao desenvolvimento motor e à técnica circense, em detrimento ao desenvolvimento de outras dimensões da vida do sujeito, como socialização, responsabilidade, dentre outras.

A contradição desvelada no fato de o foco avaliativo não estar centrado nos fins do projeto, ou seja, no desenvolvimento integral dos sujeitos que dele participam, mas nos meios, no caso, as técnicas circenses, pode levar a posicionamentos descomprometidos com resultados realmente significativos no que diz respeito ao impacto do projeto na trajetória de vida do sujeito.

Essa reflexão é importante não só no contexto da EMSC, como em outros que trabalham com a promoção intencional de desenvolvimento humano. O desenvolvimento

não é previsível, nem unilinear (Aspesi, Dessen & Chagas, 2005). É processo multifacetado que, no caso da instituição estudada, não depende apenas do querer dos educadores e do contexto institucional. Depende, sim, de um imbricado de processos detonados ao longo da história de vida daquele sujeito, bem como de outros contextos que vivencia como escola, família, grupos e sociedade em geral (Andriani, 2003; Galletti, 2000).

Significação 3: Adolescência como fase do ciclo de vida

No discurso institucional da EMSC, o fenômeno adolescência, visto como fase do ciclo de vida, emerge por meio de concepções e práticas contraditórias. Apresento nessa sessão algumas visões dessa categoria, ora compatíveis com concepções de adolescência como processo configurado sob condições sócio-históricas específicas, ora reprodutoras de um modelo hegemônico de adolescente, no qual o fenômeno adolecer é visto de forma desvinculada do contexto cultural no(pelo) qual se constitui.

Na leitura dos documentos institucionais, foi perceptível a ausência de uma discussão aprofundada de teorias contemporâneas sobre a categoria adolescência. Ainda assim, as poucas referências ao fenômeno adolescência pareceram compatíveis com visões dinâmicas e processuais do desenvolvimento do adolescente ocorrido no diálogo entre organismo e cultura:

“Na EMSC as crianças e adolescentes fazem uso pleno de sua cidadania, pois [a EMSC] é um local onde há espaço aberto ao diálogo, tanto com os colegas quanto com a equipe. No pique eles(as) discutem e participam de decisões” (PP, p. 2)

“sendo a infância e a adolescência um período do ciclo da vida que tem dimensões biológicas e culturais, é antes um processo que envolve mudanças anatômicas, fisiológicas, psíquicas e sociais... o desenvolvimento biológico é universal, porém o recorte desse *continuum* obedece às diferenças do ritmo fisiológico e varia de indivíduo para indivíduo e de acordo com o sexo” (PCR, p. 54).

A construção de um espaço aberto ao diálogo, em que os adolescentes são ouvidos e incentivados a participarem nas tomadas de decisões do interesse deles, demonstra um modo de ver o adolescente como parceiro social. Ao possibilitar um espaço de negociações, considerando a capacidade participativa e criativa do adolescente, a EMSC acaba por sugerir uma visão de adolescência que contradiz concepções de espaços outros

nos quais esse sujeito é visto como incompleto e necessitado de tutela (Lopes de Oliveira, 2003, 2006; Santana, Doninelli, Frosi & Koller, 2004).

Foi possível enxergar nos documentos institucionais uma visão de desenvolvimento do adolescente que se processa na interdependência organismo-ambiente: “... adolescência um período do ciclo da vida que tem dimensões biológicas e culturais... um processo que envolve mudanças anatômicas, fisiológicas, psíquicas e sociais” (PCR, p. 54). Com isso, é considerada a complexidade do desenvolvimento do adolescente, já que mudanças ocorrem em ritmos diferentes não só para meninos e meninas, como para cada indivíduo em particular (Campolina, 2007; Valsiner, 1994b, 2001; Vygotsky, 2003).

Considerar a complexidade do desenvolvimento do adolescente abre espaço para uma prática e uma reflexão críticas e alternativas frente a visões ideológicas da adolescência, que a concebem como um momento atormentado e tempestuoso (Bock, 2007; Lopes de Oliveira, 2006; Ozella, 2003). Da mesma forma há que se reconhecer que tais posicionamentos caminham lado a lado com concepções que consideram o desenvolvimento humano como fenômeno multifacetado e processual.

Porém, apesar das pistas de um reconhecimento da complexidade do fenômeno adolecer, encontradas nos documentos institucionais, é justo reafirmar que esses mesmos documentos depositam pouco empenho em uma discussão mais aprofundada das singularidades do desenvolvimento do adolescente. Contudo, a discussão da categoria adolescência reduz-se à concepção de adolescente sugerida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990).

“o Estatuto representa um dos instrumentos que apontam transformações em curso sobre a forma de se perceber a criança no mundo de hoje. É inegável que na atualidade a criança e o adolescente são visivelmente diferentes em suas relações e em seu contexto: mais participativos, com habilidades, competências e inúmeras possibilidades de aprendizagem e acesso a informações” (PCR, p. 24).

“E os adolescentes, é aquele sujeito de direito mesmo. Ele tem condições, sim, de participar do processo, de fazer suas escolhas” (Mangaba, entrevista).

Há indicadores de que interações e atividades são direcionadas por uma visão de adolescência apoiada, quase exclusivamente, no discurso do ECA. Ocorre tanto nos documentos quanto em falas dos educadores, um enquadre do adolescente formatado pelo modelo “ECA – adolescente – sujeito de direitos”. Essa noção de adolescência, conforme

prescrita no ECA, aparece como característica peculiar das instituições de atendimento (Santana, Daninelli, Frosi & Koller, 2004). Minha intenção não é criticar a adoção do ECA como fundamentação na visão de adolescência, todavia, por outro lado, julgo importante atentarmos para uma discussão dessa categoria que se pautar também na sociologia e psicologia da adolescência. Desse modo, é menor o risco de uma visão de adolescência reduzida a direitos que dizem respeito à participação, informação e cidadania, mesmo considerando a importância de tais comportamentos.

O pouco empenho em discussões aprofundadas da categoria adolescência emergente nos documentos institucionais é coerente com o lugar reservado ao adolescente na psicologia do desenvolvimento. Para Lopes de Oliveira (2006), a adolescência ainda é encarada como objeto secundário para muitos dos estudiosos do desenvolvimento humano. Esse pouco interesse no desenvolvimento do adolescente acaba por contribuir com a proliferação de visões normativas e naturalizantes de processos constituídos culturalmente (Lopes de Oliveira, 2006).

A ausência de uma discussão mais aprofundada da concepção de adolescência nos documentos direcionadores dos objetivos da EMSC, bem como de reflexões sobre o impacto de tal concepção nas práticas cotidianas do projeto, parece refletir no discurso dos profissionais, participantes desse estudo, traduzida em uma visão do fenômeno adolescência, por vezes, pouco crítica e pouco contextualizada:

“Nossa, ser adolescente? Acho que ser adolescente é se descobrir, né? Assim, vou tirar por mim. A minha adolescência, eu me descobri. Apesar de eu ser muito agitada... eu fazia muita coisa assim, mas eu parava muito para pensar também. Eu ficava pensando: por que que eu estou agindo dessa forma? Por que que eu estou chorando? Por que que eu estou com vontade de chorar hoje? Acho que adolescente, adolescência é isso, é se conhecer. É a época que começa a se conhecer” (Gabirola, entrevista).

“Tem aqueles que passam pela adolescência e parece que pra eles é tão normal, tão tranquilo que acho que eles nem sabem que estão nessa fase da adolescência. Acho que alguns acontecem como aconteceu comigo, eu passei e não sabia que estava na fase” (Mangaba, entrevista).

“Assim, olha, tem sido para mim um grande desafio trabalhar com os adolescentes. Eu tenho aprendido muito a gostar mais ainda. O meu medo, não é medo, é receio, sei lá! Eu

tinha medo de encarar o adolescente. Eu percebi que ele é um ser humano que merece respeito, como todas as outras pessoas” (Gabiroba, entrevista).

“Ah, às vezes eu vejo alguns que reclamam que fala que é bom ser adolescente... Eles já trazem mais de casa, né? Da casa deles que o pai fala que não pode isso, não pode aquilo. E uns já é mais solto, né? Eu acho que é isso” (Jatobá, entrevista).

Tanto em observações etnográficas, quanto nas entrevistas realizadas, verificou-se entre os profissionais uma concepção de adolescência, quase exclusivamente, significada a partir de experiências particulares, saberes do senso comum e conhecimentos práticos, dos quais estão ausentes reflexões teóricas contemporâneas. Nesse sentido, ao se pautarem na própria experiência para fundamentar a visão de adolescência, os profissionais acabam por sugerirem uma adolescência natural, na qual o desenvolvimento aparece divorciado da realidade material, das práticas sociais (Bock, 2007; Lopes de Oliveira, 2006).

Ao falarem do adolescer a partir de lembranças, sentimentos, escolhas e comportamentos vivenciados na própria adolescência, os profissionais parecem evidenciar uma identificação entre eles e os adolescentes, manifestada tanto no que há de comum entre as experiências (*vou tirar por mim; alguns acontecem como aconteceu comigo*), como nas diferenças, que geram a possibilidade de aprender com eles (*tem sido um desafio trabalhar com adolescentes, eu tenho aprendido muito...*), ou de re-significar afetos (*eu tinha medo de encarar o adolescente*).

Nas falas dos profissionais, o conflito, a turbulência, a inconseqüência, aparecem como características marcantes do adolescente:

“Tem aqueles que passam pela adolescência e parece que pra eles é tão normal, tão tranquilo que acho que eles nem sabem que estão nessa fase da adolescência” (Mangaba, entrevista);

“eles são impetuosos, são audaciosos, e uma coisa leva a outra... são muito corajosos” (Gabiroba, entrevista).

Falas como as transcritas acima remetem à idéia de desequilíbrios, instabilidades e conflitos intra e interpessoais como indicadores da fase adolescência, tanto que, na ausência destes eventos, muitos *“nem sabem que estão nessa fase da adolescência”* (Mangaba, entrevista). Nesse sentido, a adolescência é naturalizada e universalizada, e

alguns comportamentos e atitudes, como se fossem pré-requisitos, são apontados pelo imaginário social como necessários para se ser adolescente (Bock, 2004; Ozella, 2003).

Concepções de adolescência que propagam uma visão desse momento como naturalmente de crise acabam por “camuflar a realidade, as contradições sociais, as verdadeiras mediações que constituem tal fenômeno” (Ozella & Aguiar, 2008, p. 100). No caso da EMSC, a manutenção de concepções que naturalizam processos desenvolvimentais pode levar à ausência de reflexões críticas e importantes na compreensão e na promoção do desenvolvimento dos adolescentes atendidos. Ao mesmo tempo, desconsideram-se características grupais e individuais, daqueles adolescentes, configuradas de forma complexa numa relação sócio-histórica (Ozella & Aguiar, 2008; Ozella, 2003).

Por outro lado é preciso ponderar que, apesar da emergência, entre alguns atores institucionais, de visões canônicas sobre o processo de adolecer, há a preocupação, tanto nos documentos, como entre os próprios educadores, de que os adolescentes encontrem ali um lugar aberto à expressão, participação e construção de conhecimentos:

[É um local onde há espaço aberto ao diálogo, tanto com os colegas quanto com a equipe (PP, p. 2);

“Participando efetivamente, como é o caso deles(as) na EMSC, apresentam-se mais determinados(as) e confiantes na construção de seu projeto de vida, pois vão adquirindo visibilidade e aumentando a auto-estima” (PP, p. 3).

O contexto da EMSC, potencialmente, parece proporcionar ao adolescente a oportunidade de se constituir na e pela atividade, por meio da qual, numa relação dialética entre sociedade e história, o sujeito se revela, ao mesmo tempo único, singular e histórico (Ozella & Aguiar, 2008). Emerge, no discurso institucional, tanto a valorização da voz do adolescente, como de sua participação na co-construção da própria cidadania, no contexto da EMSC e fora dele. Valoriza-se a capacidade desse sujeito de tornar-se autor de si próprio, construtor de cultura e, portanto, transformador dos contextos e da realidade que vivencia. “Trabalha-se, portanto, na perspectiva de contribuir com a formação do cidadão crítico, capaz de questionar a realidade. Neste sentido a criança e o adolescente, são vistos como sujeitos de direitos, capazes de transformar sua própria realidade” (PCR, p. 47). Proporcionar ao adolescente a possibilidade de se mostrar competente para colocar suas próprias questões e se posicionar frente a questões alheias, é, na verdade, uma forma de co-

construir com esse sujeito uma visão de si como capaz de ser ouvido e entendido (Calil, 2003; Santos, 2001; Vasconcellos & Valsiner, 1995).

Nas atividades desenvolvidas na instituição, segundo entrevistas e observações etnográficas, essa valorização da voz e da participação do adolescente é incentivada e concretizada principalmente nas atividades orientadas para a construção de números circenses:

“Então muitos números... eles são trazidos por eles. E muitas vezes, quando o próprio educador traz um número, apresenta um número, é modificado várias vezes. ...aí vem a questão da autonomia. Ele tem essa autonomia de modificar o número, mas aí ele tem que apresentar proposta, não basta só criticar não” (Mangaba, entrevista).

O projeto dá evidências de valorização da participação ativa dos adolescentes na construção dos números que irão apresentar. Proporciona-lhes situações de escolha, nas quais são levados, muitas vezes, a se posicionarem de forma mais autônoma e responsável. Isso pude comprovar em algumas das observações etnográficas, quando grande parte dos adolescentes posicionava-se de forma comprometida, apresentando idéias, criticando outras, argumentando e encenando a própria idéia na tentativa de convencer os demais a adotá-la.

Situações como as citadas acima, aparecem como indicadores da eficácia de uma mediação institucional adequada à promoção do desenvolvimento da autonomia, do trabalho em grupo e da responsabilidade do participante do projeto. Por outro lado, somos conduzidos a ricas reflexões sobre o impacto que práticas promotoras de autonomia podem ter sobre as posturas desse sujeito frente às realidades sociais e culturais cotidianas que vivencia. Tal aspecto nos parece importante para a compreensão de determinados circunscritores sociais que integram os elementos constituintes do desenvolvimento dos adolescentes atendidos, muitas vezes traduzidos como situações de risco e vulnerabilidade social. Esse conjunto de significações será discutido na sessão seguinte.

Significação 4: Risco e vulnerabilidade social como características do sujeito ou do contexto

Nos documentos institucionais da EMSC analisados, fica claro que a instituição se propõe a trabalhar com crianças e adolescentes de bairros da periferia da Região Leste de

Goiânia. Estes bairros, como já apresentado nesse trabalho, possuem um histórico de tráfico de drogas, porte ilegal de armas de fogo, número elevado de usuários de droga, grande parte das famílias vivendo com menos de um salário mínimo, presença significativa de crianças e adolescentes fora da escola formal e perambulando pelas ruas do bairro e da capital goiana, durante grande parte do dia (PCR).

A partir desta realidade, a EMSC surgiu com vocação para atender adolescentes usuários de drogas e que viviam grande parte do tempo na rua, às vezes, cometendo pequenos delitos (PCR). Hoje, é estabelecido como seu principal objetivo “diminuir o risco de vulnerabilidade social, assim como o impacto da pobreza na vida das crianças e adolescentes da região oferecendo-lhes alternativas para a inserção social” (PCR, p. 22). E na busca da realização desse objetivo “utiliza a arte circense para, de forma lúdica e criativa, envolver crianças e adolescentes propiciando o afastamento das ruas, das drogas, violência e pequenos delitos, diminuindo sua vulnerabilidade social” (PCR, pp. 35). Nesse sentido, *“a arte circense é um instrumento alternativo e eficaz enquanto ferramenta mediadora e transformadora no processo de formação para a vida. Eficaz no trabalho com adolescentes em situação de vulnerabilidade social”* (Cagaita, interação informal).

Pude constatar que as crianças e adolescentes interessados em participar do projeto desenvolvido pela EMSC, juntamente com os pais, procuravam a instituição para fazerem suas inscrições. Havendo disponibilidade de vagas, e o interessado correspondendo aos critérios de seleção adotados pela instituição, a inscrição era efetivada com o preenchimento de uma ficha que investigava dados como endereço do adolescente, situação sócio-econômica da família, escolaridade do adolescente, dentre outros. Os critérios para ingressarem no projeto da EMSC eram basicamente os seguintes: *“que seja morador da região leste e que tenha 7 anos e que esteja em uma escola formal”* (Mangaba, entrevista).

Além da ficha preenchida no ato da inscrição, outras formas de um conhecimento mais aprofundado e particularizado da realidade familiar e escolar dos adolescentes, atendidos pela EMSC ocorriam a partir de reuniões com os pais a cada dois meses; visitas da coordenação da EMSC às escolas onde os adolescentes estudam; visitas às famílias realizadas pelos estagiários dos cursos de Psicologia e Serviço Social da Universidade Sol (PCR, PP).

Porém, durante a realização da observação etnográfica, como parte da pesquisa, foi possível perceber que os métodos utilizados na aproximação de um conhecimento da realidade vivenciada pelos adolescentes atendidos não funcionavam de forma integrada e

satisfatória. Fato que ocorria por vários motivos: primeiro, as fichas de inscrição eram preenchidas, muitas vezes, por funcionários que, ou não estavam na instituição para aquela função, a exemplo da funcionária dos serviços gerais, ou não eram analisadas de forma reflexiva e coletiva pelos educadores, coordenação e estagiários responsáveis pelas visitas no domicílio do adolescente; segundo, o efetivo comprometimento dos familiares no que diz respeito à participação nas reuniões não se mostrava significativo, conforme o ponto de vista dos educadores: *“eu sinto, às vezes, falta dos pais ficarem mais inteirados, virem mais...”* (Gabirola, entrevista); *“tem pai que deixa o menino aqui e não vem nem aqui ver como é que ele está”* (Jatobá, entrevista); terceiro, e talvez o mais grave, há uma fragilidade na harmonia estabelecida entre o trabalho desenvolvido pelos educadores da EMSC e aquele desenvolvido pelos estagiários que realizam as visitas nas casas dos adolescentes: conforme um dos educadores, *“nosso trabalho com a família está abandonado”* (Mangaba, interação informal); e ainda, *“porque com o trabalho com a família... a gente não sabe o que está acontecendo e não tem como fazer um trabalho mais integrado das crianças com a família... e fazer nossos planejamentos”* (Mangaba, entrevista). Falas como estas revelam que o trabalho multiprofissional, característica do projeto em questão, apresenta brechas significativas no que diz respeito ao comprometimento na busca dos objetivos propostos pela instituição. Por fim, a integração entre estes procedimentos de investigação da realidade vivenciada pelo sujeito em atendimento se revela frágil.

O parcial desconhecimento da realidade vivida pelos participantes daquele projeto parece favorecer uma generalização, segundo a qual todos passam a ser encarados como sujeitos que vivenciam situações de risco e vulnerabilidade social. Desse modo, a concepção de risco e vulnerabilidade social, ora é vista como característica do ambiente, ora como característica do indivíduo. Tal situação pode ser identificada nos documentos institucionais, segundo os quais a instituição se propõe a *“envolver crianças e adolescentes propiciando o afastamento das ruas, das drogas, violência e pequenos delitos, diminuindo sua vulnerabilidade social”* (PCR, pp. 35), assim como é enunciado pelos educadores, que identificam no uso da arte circense um instrumento *“eficaz no trabalho com adolescentes em situação de vulnerabilidade social”* (Cagaita, interação informal). Sem um conhecimento mais profundo da realidade sócio-familiar dos adolescentes e na ausência de uma reflexão crítica da realidade vivenciada por este adolescente fora da instituição, o rótulo de vulnerabilidade pode ser leviano.

Afastar o adolescente da rua, das drogas, utopicamente parece ser visto como forma de diminuir a vulnerabilidade atribuída a esse sujeito. Esta postura transmite a idéia de um risco que está no ambiente. Desse modo, afastando-se o adolescente desses riscos (drogas, “rua”, violência), mantendo-o por quatro horas, duas vezes por semana, no “protegido” espaço institucional, far-se-á com que ele esteja menos vulnerável frente aos circunscritores sociais de risco. É uma forma ideológica e simplista de encarar problemas que em sua gênese são complexos.

Para Eisenstein e Souza (conforme citados por Calil, 2003), podemos considerar a situação de risco como um “conjunto de eventos indesejáveis, inter-relacionados em uma complexa rede de fatores históricos, culturais, políticos, socioeconômicos e ambientais, que oferece risco a toda uma comunidade ou subgrupo social” (p. 146). Segundo Paludo e Koller (2005), há várias situações que podem tornar um adolescente mais vulnerável. Por exemplo: “a violência, a ausência de adultos cuidadores, as drogas, o trabalho escravo, os perigos e a falta de cuidados básicos” (p. 188). Nesse sentido, situações de risco podem influenciar o desenvolvimento do sujeito, comprometendo a “aquisição de habilidades e o desempenho de papéis sociais, dificultando a transição da infância para a adolescência e desta para a idade adulta” (Calil, 2003, p. 146). É possível perceber que uma dimensão relacional ainda é pouco presente nessa discussão, o que deixa na periferia a importante reflexão sobre a atividade do sujeito na transformação do social. Fica desacreditada a criatividade do sujeito frente a contextos vistos como deterministas no desenvolvimento do mesmo.

Em minha compreensão, estar vulnerável é uma condição que depende diretamente da relação do sujeito com o meio social no qual está inserido. Portanto, a situação de vulnerabilidade não é determinada nem de forma exclusivamente objetiva, nem de forma exclusivamente subjetiva, ou seja, tal fenômeno não emerge nas condições objetivas da estrutura social, externa ao indivíduo; nem pode ser compreendido tal como uma característica intrínseca ao indivíduo. Antes, é um fenômeno que tem sua gênese na relação ativa do sujeito com as condições objetivas do meio social no qual está inserido. A noção de vulnerabilidade social, vista como fenômeno manifesto na interação entre organismo e contexto sócio-histórico, mostra-se potente para a superação de concepções que naturalizam este fenômeno complexo, ao reproduzir a dicotomia entre o objetivo e o subjetivo.

Uma noção dialética de vulnerabilidade social, por meio da qual este fenômeno seja compreendido e explicado a partir de uma consideração da complexa relação organismo-

ambiente, nos possibilita uma visão menos determinista do risco social, visto que o que caracteriza risco, ou não, para um indivíduo não é o evento em si, mas a relação que o sujeito estabelece com tal evento. Essa reflexão se mostra fecunda na busca de efetivação dos objetivos propostos pela EMSC, ao passo que a participação dos sujeitos em seu projeto social educativo, além de se restringir a, no máximo, três vezes por semana, ocorre por um tempo limitado, a saber, até os 16 anos. Portanto, a criação de situações capazes de promover o desenvolvimento da autonomia naqueles sujeitos adquirem capital importância na canalização de escolhas e comportamentos frente a circunscritores sociais, que afetam sua vida fora daquele espaço. Aspectos como a pobreza, a presença de drogas na comunidade, gangues e violência, por exemplo, não, necessariamente, se tornarão um risco, desde que eles apresentem-se críticos e autônomos na escolha do tipo de relação que terão com tais situações.

Segundo Vasconcellos e Valsiner (1995), em uma perspectiva co-construtivista a autonomia deve ser pensada em relação dialética com a noção de vinculação (ser parte de). A capacidade de construir o novo de modo autônomo não é contraditória com senso de pertencimento ao contexto. Portanto, pensar no desenvolvimento da autonomia do sujeito que se desenvolve em um intrincado processo dialógico com seu meio sócio-histórico, exige considerar sua capacidade de, ao mesmo tempo integrar-se ao contexto e transformá-lo, mesmo quando ele se mostra canalizador de trajetórias canônicas de desenvolvimento.

Segundo eixo de análise: significações dos adolescentes

O segundo eixo de análise, como mencionado nos procedimentos de organização e análise das informações, consta das significações construídas pelos próprios adolescentes, considerando sua participação no projeto social educativo desenvolvido pela EMSC. Por meio da identificação e análise de recorrências e singularidades nas informações construídas a partir da relação entre pesquisador e adolescentes, bem como das observações dos mesmos no contexto estudado, emergiram quatro significações que se mostraram relevantes para os objetivos do estudo em questão. Isso porque tais significações, justificando sua potencialidade na discussão das categorias desenvolvimento e adolescência, relacionam-se diretamente aos impactos decorrentes da experiência de participação no projeto social educativo da EMSC, na trajetória de vida dos adolescentes. Na seqüência, apresento o quadro com as significações produzidas pelos adolescentes, a serem analisadas.

Significação 1	A EMSC vista como um espaço de “mudanças”
Significação 2	A EMSC é vista como um espaço de liberdade
Significação 3	Uma orientação adultocêntrica na visão da adolescência
Significação 4	O senso de si apoiado na imagem de artista circense

Quadro 8: Significações dos adolescentes

Significação 1: A EMSC vista como um espaço de “mudanças”

Tanto em observações etnográficas, como em conversas informais entre os adolescentes, desses com os educadores e com estagiários, bem como em entrevistas, foram freqüentes verbalizações que expressavam uma grande satisfação, por parte dos adolescentes, em participar do projeto desenvolvido pela EMSC. Os adolescentes vêem aquela instituição como uma segunda casa, um lugar onde se é acolhido, respeitado e tratado com carinho: *“Para mim a [EMSC] é assim, como se fosse minha segunda casa. Eu nunca vou esquecer a alegria e a amizade que tem aqui”* (Rute, interação informal). No trecho citado, o participante apresenta uma significação acerca da instituição EMSC marcada por sentimentos de alegria, em face das relações interpessoais positivas, que parecem estar relacionadas com o sentido de casa, de lar.

De modo recorrente, constatei no discurso dos adolescentes expressões de valorização do projeto desenvolvido pela EMSC, traduzida em significações que apontam aquela instituição como um espaço importante em suas vidas, por se mostrar um lugar capaz de “transformar” comportamentos, atitudes, bem como possibilitar novas e diferentes experiências:

“Antes eu não tinha muita paciência. Eu era bem mais... eu era bem vergonhosa, agora acabou mais. Agora eu converso com todo mundo. Antes eu era mais quietinha... eu era... bobinha, aí depois que eu entrei na [EMSC] eu mudei, fiquei diferente. Eu tinha muita responsabilidade, mas agora eu tenho mais responsabilidade com as coisas” (Paula, entrevista).

“Antes de entrar aqui eu era mais encenqueira ainda. Aí eu entrei aqui... os educadores são muito bons pra gente, é amigo da gente, quando acontece alguma coisa eles falam com a gente... foi aqui que eu aprendi a ser uma pessoa de bom coração, aprendi a não maltratar os outros, ser amiga dos outros, não falar da vida dos outros” (Pitty, entrevista).

“eu acho que a [EMSC] é importante aqui porque ela dá várias oportunidades, leva para vários passeios, leva a gente para fora, como eu falei, para assistir peças de teatro, concertos de músicas. Leva a gente para conhecer outras coisas que, se não tivesse ela aqui, a gente não conheceria. E eu acho assim que nós damos mais valor nela do que se ela fosse no centro ou para outro lado de lá” (Márcia, entrevista).

“um adolescente tem que saber um pouco de tudo, ele tem que entender um pouco de tudo, porque hoje em dia, que nem o mercado de trabalho é bom você ter essas coisas, é bom você saber. Porque se você vai no concerto de música, daquele concerto ali você já aprende alguma coisa assim, sabe. Já fica sabendo de coisas novas, como se chama aquilo, como se chama isso. Então eu acho assim que é bom por isso, por esse fato” (Márcia, entrevista).

“A [EMSC] ensina muito mais que atividade circense, ela ensina a viver... é minha segunda casa, onde eu cresci. Vamos dizer assim: onde eu aprendi a ser gente” (Bernardo, entrevista).

“Pra começar eu pediria para os alunos atuais não largar a [EMSC] jamais e ouvir tudo que os professores falarem para eles, tudo que os professores falarem, porque vai servir para eles no futuro. Não agora pode servir, mas no futuro vai. Pode ter certeza disso” (Antônio, entrevista).

“Antes de entrar na [EMSC] eu era muito rueiro, era meio doido, era sozinho. Depois que eu entrei na [EMSC] eu mudei, fiquei uma pessoa feliz, tive vários amigos, minha vida mudou, me tornei outra pessoa” (César, entrevista).

Os adolescentes parecem significar a EMSC como um lugar importante, no que diz respeito à promoção de mudanças sociais e pessoais, bem como à possibilidade de prover experiências diferentes do que as vividas na vida doméstica. A instituição é vista como um espaço que contribui para que se tornem “pessoas diferentes” do que eram antes das experiências vivenciadas naquele contexto: *“depois que eu entrei na [EMSC] eu mudei, fiquei diferente. Eu tinha muita responsabilidade, mas agora eu tenho mais responsabilidade com as coisas”* (Paula, entrevista).

Nas atividades cotidianas, desenvolvidas no espaço da EMSC, os adolescentes dizem aprender a respeitar uns aos outros, bem como a serem respeitados: *“aqui eu aprendi a respeitar o próximo, não brigar”* (Pitty, entrevista); constroem novas relações

afetivas, estabelecendo vínculos positivos, dentro e fora do contexto institucional: “*depois que eu entrei na [EMSC] eu aprendi muitas coisas, tive muitos amigos*” (César, entrevista). A participação na EMSC contribui para que valorizem seus conhecimentos, desenvolvam sua auto-estima, formas de protagonismo infanto-juvenil e sua capacidade de participação e expressão: “*eu gosto de apresentar em todos os momentos, mas o que eu mais gosto de apresentar é quando eu vou apresentar e tem pessoas que me conhecem, porque aí valorizam as coisas que eu sei fazer*” (Márcia, entrevista).

É bem verdade que essa visão da EMSC como local de “transformações”, “mudanças” significativas é marcada por um caráter binário, representado por uma idéia dicotômica de um “antes” e um “depois”: “*Antes eu não tinha muita paciência... aí depois que eu entrei na [EMSC] eu mudei*” (Paula, entrevista); “*Antes de entrar aqui eu era mais encrenqueira ...foi aqui que eu aprendi a ser uma pessoa de bom coração*” (Pitty, entrevista); “*Antes de entrar na [EMSC] eu era muito rueiro, era meio doido, era sozinho. Depois que eu entrei na [EMSC] eu fiquei uma pessoa feliz*” (César, entrevista). Porém, apesar deste discurso dicotômico, no qual as transformações, resultantes da inserção no projeto social da EMSC, são reificadas e idealizadas, emerge aí uma idéia de desenvolvimento como que diluída nas transformações escolhidas como exemplo pelos adolescentes.

Ao mesmo tempo, ter “*mais responsabilidade com as coisas*”, deixar de ser “vergonhosa” e ter tranquilidade para “*conversar com todo mundo*”, posicionamentos que são citados por Paula durante a entrevista, apontam para transformações comportamentais importantes no desenvolvimento pessoal e social de um adolescente. Atitudes como essas se mostram significativas em situações nas quais o sujeito necessita se posicionar, argumentar e fazer escolhas, na construção de sua trajetória de vida. Essa constatação nos remete à questão de que mudanças no contexto social do sujeito colocam-se como novas sugestões sociais na reconfiguração das significações do mesmo.

Reflexão semelhante pode ser feita considerando-se as palavras escolhidas pela adolescente Pitty, ao responder à pergunta sobre o que mudou depois que ela começou a participar do projeto social educativo, desenvolvido pela EMSC. A entrevistada atribui à “entrada” no projeto, mudanças na sua forma de se relacionar com os outros, afirmando ter ficado menos encrenqueira (“*antes... eu era mais encrenqueira ainda*”) e ter aprendido a ser boa com as outras pessoas, o que a possibilitou cultivar novas relações de amizade (“*aprendi a não maltratar os outros, ser amiga dos outros*”).

Já a adolescente Márcia parece se posicionar de forma mais crítica frente à significação da participação do adolescente no contexto da EMSC. Ela aponta transformações significativas na vida do adolescente, avaliando o impacto da participação neste projeto em suas escolhas futuras, como, por exemplo, a escolha profissional. A adolescente parece valorizar, na EMSC, o acesso a novas e diferentes experiências (“*se não tivesse ela aqui a gente não conheceria*”) e analisa, de forma positiva, a importância destas oportunidades na construção da trajetória de vida dos atendidos (“*Porque se você vai no concerto de música... já fica sabendo de coisas novas... um adolescente tem que saber um pouco de tudo... que nem o mercado de trabalho é bom você ter essas coisas, é bom você saber*”). O pensamento da Márcia se mostra orientado por motivações futuras quando significa, de modo emocionado, a participação naquele projeto como possibilidade de alargamento das escolhas pessoais; o que nos remete a reflexões que defendem experiências presentes como reguladoras e direcionadoras do desenvolvimento humano para novas trajetórias probabilísticas (Sifuentes, Dessen & Lopes de Oliveira, 2007; Valsiner, 1994a), as quais são reguladas e direcionadas pelas interações estabelecidas entre o sujeito e contextos sócio-culturais concretos (Hinde, 1992).

Como espaço de configuração de significações subjetivas, a EMSC apresenta-se como um “outro” capaz de possibilitar novas experiências, diferentes das que ocorrem na vida cotidiana dos alunos, as quais, potencialmente, transformar-se-ão em elementos de desenvolvimento da esfera moral, profissional, e interpessoal dos envolvidos. A instituição parece constituir um ambiente em que ocorre re-significação de crenças e valores pregressos do sujeito, que resultarão em novas possibilidades de realizações pessoais e sociais (Valsiner, 1994a, 1994b). Transformações inter e intrapessoais, bem como diferentes experiências, dentro e fora do contexto da instituição, parecem potencializar o adolescente para, de forma eficaz, utilizar os recursos e as oportunidades de contextos outros, possibilitando-lhe o sonho de um futuro melhor, com diferentes trajetórias de vida (Bruner, 2001).

Antônio, ex-integrante do projeto da EMSC, parece reafirmar a idéia de Márcia em relação à importância da experiência de participação naquele projeto, mostrando que é algo que perdura, ao longo da vida do sujeito. Ele argumenta que mesmo os ensinamentos que parecem não fazer sentido no momento, servirão na vida futura do adolescente. Evidencia, assim, a idéia de um sujeito que se configura como processo, na linha do tempo, de forma histórica e social (Lopes de Oliveira, 2006; Vygotsky, 2003). Para ele, muito do que se ouve no contexto da EMSC, permanecerá válido em posicionamentos e escolhas futuras.

Antônio parece valorizar a participação no projeto da EMSC como uma oportunidade de equipar o sujeito na busca de posicionamentos reflexivos, configurando escolhas a partir de eventos do presente e do passado. O adolescente, numa atitude ativa frente ao próprio processo de desenvolvimento, acaba por apresentar o novo, criando novos modos de interação na relação com o outro, bem como consigo mesmo (Sifuentes, Dessen & Lopes de Oliveira, 2007).

A EMSC se configura, para os adolescentes, desse modo, como um espaço promotor da vivência de novas relações sociais, pautadas no respeito, na liberdade de expressão, bem como na construção de conhecimentos e de afetividade, como expressa o ex-aluno César em situação de entrevista: *“Depois que eu entrei na [EMSC] eu fiquei uma pessoa feliz, tive vários amigos”*. Isso os leva a significar aquele contexto como potencial transformador de comportamentos e atitudes, bem como espaço em que se potencializam novas trajetórias de vida: *“Ele [educador] desenvolveu muito a matemática da gente. Eu acho que eu sou bom em matemática por ele... quero ser arquiteto”* (Bernardo, entrevista).

Da mesma forma, a construção de relações sociais permeadas de afeto e compreensão, baseadas na valorização e no respeito às diferenças e nos potenciais talentos de cada um, elucida a significação de um espaço institucional promotor de desenvolvimento pessoal e social, e que se traduz em espaço de liberdade e expressão: *“Eu nunca mais vou esquecer a alegria que tem aqui... Aqui você tem liberdade”* (Bernardo, entrevista). Os adolescentes parecem encontrar na EMSC um espaço de absorção da diversidade, do desconhecido, do novo, espaço no qual emergem e são reconhecidas (e valorizadas) as contradições culturais, representadas nas diferentes trajetórias de vida, pessoal e familiar (Vasconcellos & Valsiner, 1995). Essa significação positiva da EMSC, como espaço prazeroso, é reafirmada por comparação com a dinâmica da escola formal, tema que emergiu enfaticamente nas entrevistas realizadas com os adolescentes, e que é objeto das análises que se seguem.

Significação 2: A EMSC é vista como um espaço de liberdade

A escola formal foi tema constante durante as entrevistas. De forma recorrente, os adolescentes estabeleciam comparações entre o espaço da EMSC e a escola formal, onde estudavam. Na maior parte das vezes, referiam-se à escola formal, de modo a valorizar o espaço da EMSC como um lugar onde realmente podiam participar mais, ficar à vontade, fazer escolhas com um grau de liberdade maior. Tal significação pode ser exemplificada

nesta fala da entrevistada Paula: *“É bom que aqui a gente pode ficar à vontade, ficar de pé, sentado, fazer o equipamento. Agora lá [na escola], não. Lá só pode ficar sentado, calado e fazer tarefa”* (entrevista). A comparação EMSC versus escola formal aparece como mais uma forma de ressaltar uma vinculação positiva dos adolescentes com a instituição estudada.

A comparação entre os dois microcontextos (EMSC e escola formal) aparece marcada principalmente pelas idéias de liberdade e participação. É como se, na tentativa de reafirmar a liberdade de expressão e participação que o contexto da EMSC proporcionava, os adolescentes reportassem a eventos que exemplificavam a forma como a liberdade e a participação eram desvalorizadas no contexto da escola formal.

Tomemos como exemplo algumas falas do participante Bernardo, em situação de entrevista: *“Aqui você tem liberdade com... vamos dizer assim, querer fazer uma coisa. Na escola, não. Na escola você é obrigado a fazer, se não você não passa. E ninguém estuda e aprende aquela coisa pra toda a vida, você decora ela pra ter nota pro bimestre e seguir o estudo, porque todo mundo quer é terminar* (Bernardo, entrevista). Ao fazer essa reflexão, envolvendo a comparação dos dois espaços de desenvolvimento, Bernardo parece denunciar uma relação pouco significativa com os estudos em decorrência do espaço limitado de participação na construção e significação do conhecimento naquele contexto. Porém, tanto a participação, quanto a qualidade desta são elementos detonadores de processos desenvolvimentais que sendo dialógicos, são orientados por objetivos implícitos do sujeito e do momento histórico (Vasconcellos & Valsiner, 1995)

A compreensão do espaço escolar aqui veiculada encontra eco também na fala de Márcia, durante a entrevista, que diz: *“na escola, quando eles começam a chamar, fala que vai chamar o pai, a mãe. Aí começa aquela confusão, dá advertência, suspensão. Na [EMSC] não. Aqui conversa, dá conselho”*. Neste caso, a adolescente parece ressaltar uma valorização do diálogo, da voz do adolescente na busca de resolver conflitos, adotada pela EMSC. A prática do respeito à opinião do adolescente eu pude também constatar, em observações etnográficas e em situações de entrevistas com os profissionais: *“E muitas vezes mesmo nessa conversa o conflito não é resolvido, mas o diálogo foi colocado. Aí sempre está aberto, assim, vamos tentar conversar, vamos tentar ver entre nós... nosso trabalho é baseado no diálogo, na dialogicidade mesmo, do educador e do educando”* (Mangaba, entrevista). Propor um trabalho aberto ao diálogo entre educador e educando é partir da premissa de que tanto um quanto outro possuem elementos importantes na construção do contexto, bem como do conhecimento.

A realização de atividades promotoras de novas posturas no contexto da instituição parece contribuir com posicionamentos mais críticos dos adolescentes frente a espaços outros, inclusive aqueles que não lhes dão voz, a exemplo de “*quando o professor fala assim: ‘Vamos fazer um trabalho assim... vocês estão estudando minha matéria, vocês vão fazer o que eu quero’*” (Bernardo, entrevista).

Nessas considerações sobre a participação do aluno no contexto da escola formal, apresentadas pelos adolescentes, emergem discussões antigas e importantes sobre processos de desenvolvimento naquele espaço, bem como reprodução de processos de exercício de poder e de promoção de exclusão (Bourdieu, 1998, 2002; MacLaren, 2000). A ausência de liberdade, o pouco espaço para expressões particulares e para a participação ativa, denunciadas aqui pelos adolescentes, remetem a um modelo de escola, na qual persevera uma perspectiva de desenvolvimento unidirecional (Valsiner, 1989; 1994a), em virtude da qual só um ensina e outro aprende. Tal modelo formaliza um espaço para o ensinante e outro para o aprendiz, ambos separados por barreiras claras e pouco flexíveis, como ressalta Bernardo: “*vocês estão estudando minha matéria, vocês vão fazer o que eu quero*” (entrevista). A escola formal acaba por estabelecer a protocolar um espaço próprio para os seres em formação, separados dos adultos, impondo uma espécie de ordem hierárquica que se justifica nas relações entre as fases da vida (Magro, 2002).

Para Bernstein, segundo Santos (2001), a escola possui muitas distorções que decorrem da forma como realiza a distribuição de conhecimento, de recursos e das condições necessárias ao processo de aprendizagem. Para este autor, a desigualdade na distribuição de tais elementos afeta os processos de desenvolvimento pessoal, de inclusão e de participação social. A educação acaba por reproduzir e fundamentar o ordenamento do mundo moderno, no qual as relações de poder, em um sentido vertical, vão das classes dominantes para as classes populares; dos adultos, enquanto idade áurea do desenvolvimento, para as crianças e adolescentes, seres em formação (Magro, 2002).

Ao reproduzir hierarquias, bem como posições de poder na escola, nossa tradição pedagógica ocidental, como bem ressalta Bruner (2001), não reconhece, de forma significativa, a importância da intersubjetividade nas negociações de significados. Com isso, é desvalorizado o caráter social da construção do conhecimento, bem como sua co-construção cultural por meio do diálogo com os outros sociais (Valsiner, 1994a, Vasconcellos & Valsiner, 1995).

Ao falarem da liberdade e da participação no espaço da EMSC, os adolescentes dão pistas de vinculação entre tais elementos e processos de desenvolvimento/mudança, visto

que canalizam atitudes e posicionamentos. Essa reflexão é reforçada quando, ao se remeterem ao espaço da escola formal, ressaltam a participação passiva que têm naquele contexto, fazendo poucas referências a transformações comportamentais e atitudinais dela decorrentes. Para ilustrar essa idéia, tomarei como exemplo fragmentos da entrevista realizada com o participante Bernardo, em que ele contrasta os dois contextos:

“A hora que é boa é tipo assim, eles te dão muita liberdade pra você aprender o que você quer. Você chega aqui, pega o equipamento e você vai desenvolver aquilo. E você tem que ter persistência. Você vai querer treinar pra conseguir fazer alguma coisa”. O adolescente significa, de forma afetiva, a liberdade de escolha como *“a hora que é boa”*, enfatizando que no contexto da EMSC a liberdade que se tem possibilita *“aprender o que você quer”*, você escolhe e *“vai desenvolvendo aquilo”*. Nessa situação, o adolescente parece necessitar se posicionar de forma ativa e responsável, impulsionado pelo seu poder de escolha e, para realizar o que escolheu, *“tem que ter persistência”*. Emerge de forma muito significativa, na fala do adolescente, seu comprometimento e a relação afetiva que mantém com a escolha efetivada. Nesse sentido, por meio de uma relação dialética entre o indivíduo e seus semelhantes, entre o indivíduo e a cultura, ocorre a negociação e renegociação, a interpretação e re-interpretação de significados como sugestões sociais. (Oliveira, 2004).

Para fazer o contraponto entre os posicionamentos do adolescente Bernardo, frente ao espaço da EMSC e ao espaço da escola formal, cito outra fala desse participante, em situação de entrevista, agora referente à escola formal: *“na escola você é obrigado a fazer se não você não passa. E ninguém estuda e aprende aquela coisa pra toda a vida, você decora ela pra ter nota pro bimestre”*. Aqui, o adolescente contrapõe a ampla liberdade que experimenta no contexto da EMSC àquela restrita que percebe no contexto da escola formal. Diferenças significativas emergem no sentido que o adolescente apresenta relativamente aos dois contextos, tendo destaque o caráter obrigatório, o espaço reduzido para opinar e participar com escolhas particulares, o que parece comprometer a motivação/predisposição para a co-construção do conhecimento, entre os que buscam uma valorização dos estudos que vá além da finalidade da nota.

Aguiar e Ozella (2006) falam dos registros emocionais como geradores de um estado de desejo e de tensão. Estado este que, como atividade psíquica, é capaz de mobilizar o sujeito para a ação ou não, capaz de criar experiências afetivas e, portanto, ter um papel regulador no desenvolvimento do sujeito. Esta Reflexão dos autores pode ser ilustrada por uma situação narrada por Bernardo: *“Agora a professora de português é*

diferente. Ela já dá liberdade. Pedi pra ela: 'Não, professora, faz diferente! Trabalho todo mundo fazendo a mesma coisa é chato'. Então, vocês vão ter que fazer uma síntese de um livro. Cada um escolheu um livro diferente e está fazendo o trabalho... eu ainda não decidi, já li três livros, mas não estou sabendo sobre qual eu vou fazer o trabalho" (Bernardo, entrevista). Nessa situação, a oferta de alternativas de ação e a prática da escolha conferem, na perspectiva de Bernardo, novo colorido à atividade avaliativa proposta pela professora de português. Sabemos que o universo motivacional do adolescente emerge num processo imbricado de crenças, valores e orientações para objetivos que sustentam e dão sentido a suas ações nas interações com outras pessoas. Desse modo, possibilitar espaço de participação do aluno na construção de atividades pedagógicas direcionadas ao aprendizado do mesmo é uma forma de propor processos ensino-aprendizagem mais contaminados com a realidade do aluno, portanto, mais possíveis de interesse para o mesmo.

Novamente, o adolescente utiliza a palavra liberdade, aqui significada como espaço para se expressar, opinar e participar do processo, levando a um comprometimento ativo e emocionado do sujeito com o processo. Comportamento que o adolescente ressalta ao usar verbos na primeira pessoa do singular: "*pedi*", "*decidi*", "*li*"; revelando que leu três livros, indo além do proposto pela atividade, que era escolher e ler um livro. É preciso reconhecer que, ao dar liberdade de expressão e de decisão aos estudantes, a professora acabou por estimular o conhecimento literário de forma ainda mais ampla do que o esperado inicialmente, pois é inegável que é muito mais interessante ter o aluno escolhendo três livros para ler com alta motivação, do que ler somente um, muitas vezes, apenas por obrigação.

Nesse sentido, significar o espaço da EMSC como um local onde se tem liberdade, onde se participa e se pode ficar à vontade, parece estar relacionado à defesa de um espaço de maior participação social. Esse espaço, muitas vezes, é negado ao adolescente, não só na escola formal, como também na família e na sociedade como um todo, por ser visto como sujeito desprovido de uma consciência crítica (Ozella & Aguiar, 2008; Lopes de Oliveira, 2003, 2006; Magro, 2002; Ozella, 2003). Concepções como tais, estão nutridas por visões instituídas socialmente – reproduzidas até entre os próprios adolescentes – e imprimem uma lógica adultocêntrica ao adolecer, tema abordado na próxima seção.

Significação 3: Uma orientação adultocêntrica na visão da adolescência

De um modo geral, os adolescentes participantes do estudo, apontaram para significações da adolescência como uma fase marcada por contradição, confusão e ambivalência, visão coerente com concepções canônicas deste fenômeno, construídas historicamente. Segundo Lopes de Oliveira (2006), a construção destas concepções teve larga contribuição da psicologia da adolescência, através de autores clássicos como Aristóteles, Jean-Jacques Rousseau e Stanley Hall, ou contemporâneos, como os psicanalistas Anna Freud, Erik Erikson, Arminda Aberastury e Mauricio Knobel. Para os adolescentes entrevistados, ser adolescente é estar em um período de crise, de turbulências, ambigüidades, transitoriedade e inconstância no comportamento, o que os leva a reproduzirem visões normativas, instituídas socialmente, sobre este fenômeno:

“...adolescente já quer ser mais metidinho a besta... não tem muita responsabilidade, não”
(Paula, entrevista).

“E adolescente é isso. Quer ser grande. Já quer ficar. Já quer perder a virgindade logo. Já quer fazer tatuagem. Já quer ser mulher, mas só que ainda não é... Adolescente quer namorar cedo, quer agarrar, essas coisas. Quer participar de tudo que um adulto faz”
(Pitty, entrevista).

“...adolescentes hoje em dia... é muito difícil você ver algum adolescente se interessando pra fazer, pra pensar no futuro” (Márcia, entrevista).

“...tem gente que fica pensando assim que a vida de um adolescente é tão fácil! Mas se for parar pra pensar a vida de um adolescente é mais difícil de que a vida de um adulto”
(Márcia, entrevista).

“Tem gente que fica falando assim: ‘Ah, adolescente não pode fazer isso não, tem que fazer isso’. Eu acho que não. Tem que dar mais oportunidade para as pessoas” (Márcia, entrevista).

“A criança, ela é sempre a mesma coisa. O adolescente é uma metamorfose ambulante... O adolescente, ele muda de caráter, de opinião muito rápido” (Bernardo, entrevista).

“É como se fosse excluído, ninguém consegue te entender o que você faz, o que você pensa... Os adolescentes... eles querem ser adultos. Tipo assim, tomar decisão, fazer coisa” (Bernardo, entrevista).

Percebe-se que as concepções de adolescente apresentadas pelos participantes do estudo são atravessadas por uma visão universalizante, desprovida de historicidade. Resultado semelhante aparece em um estudo realizado por Ozella e Aguiar (2008) que objetivou examinar a concepção de adolescência entre jovens, de ambos os sexos, considerando variáveis como classe socioeconômica, etnia e gênero. Para estes autores, concepções naturalizantes da adolescência cumprem um papel ideológico na camuflagem das verdadeiras mediações presentes na constituição deste fenômeno. A adolescência é significada pelo que aparenta, desconsiderando-se o processo histórico em que se configura numa relação dialética, com a possibilidade de transformação integrada e constante (Lopes de Oliveira, 2006).

O predomínio de posicionamentos reprodutores de visões normativas sobre a adolescência, segundo os quais o adolescer é caracterizado como momento tumultuado e dominado por paixões (Lopes de Oliveira, 2002, 2003, 2006), desvelou-se, no discurso dos adolescentes participantes da pesquisa. Identifica-se, ainda, uma orientação adultocêntrica na compreensão do fenômeno adolescência:

“A única coisa que eu não estou feliz é que eu quero crescer logo” (Pitty, entrevista);

“Os adolescentes... eles querem ser adultos” (Bernardo, entrevista);

“Adolescente já querem ser grande” (Márcia, entrevista);

“Esses adolescentes precisam crescer, ficam correndo e brigando igual criancinha” (Rute, interação informal).

Uma visão adultocêntrica caracteriza-se, principalmente, por significar a idade adulta de forma fantasiosa, como a idade áurea do desenvolvimento humano, quando se alcança uma estabilidade intelectual, emocional e econômica (Galletti, 2000; Salles, 2005). Conseqüentemente, ocorre uma desvalorização de todas as outras idades, fazendo com que a adolescência, em especial, seja pensada como uma fase de transição, tumultuada, na caminhada em direção à normalidade, ideologicamente alcançada quando se chega à idade/identidade adulta (Galletti, 2000).

Atrelada a essa concepção adultocêntrica do adolescer, e reforçando a mesma, aparece a visão de um adolescente como ser incompleto. A adolescência passa a ser caracterizada, de modo quase exclusivo, como uma etapa confusa e passageira, que precede a vida adulta, objetivo último do desenvolvimento e da realização pessoal (Salles, 2005). O adolescente se apresenta como aquele que, apesar de não ser mais criança, ainda não está preparado para ingressar no mundo adulto e fica a desejar algo que ainda não pode

ter. Aspecto que pode ser ilustrado por meio da fala da entrevistada Pitty: *“já quer ser grande... já quer ser mulher, mas ainda não é”*.

A idealização daquilo que ainda não se é, neste caso, um(a) adulto(a), também parece estar vinculada ao fato de se sentirem participantes de um mundo incompreendido por todos, às vezes, inclusive, por eles próprios: *“É como se fosse excluído, ninguém consegue te entender o que você faz, o que você pensa”* (Bernardo, entrevista). Aqui, Bernardo é porta-voz da angústia vivenciada pelo adolescente que, muitas vezes, não consegue estabelecer uma comunicação de igual para igual com o adulto, visto que esse último não o compreende e, geralmente, exige dele uma adequação às regras e comportamentos “próprios” do seu mundo, ao mesmo tempo em que o exclui deste espaço.

Segundo Salles (2005), esta ambigüidade da sociedade pode ser identificada tanto na relação estabelecida com o adolescente, quanto com a criança. Ainda que estes, na sociedade atual, sejam reconhecidos como sujeitos de direitos sociais e pessoais, na verdade, “continuam distantes e excluídos de certas práticas sociais e políticas, permanecendo em espaços sociais próprios” (Salles, 2005, p. 40). Como por exemplo, o espaço para expressão reservado ao aluno (ser desprovido de luz) dentro da sala de aula, onde, muitas vezes, é visto apenas como aprendiz, receptor de informações e de comandos, discussão emergida na significação 2, quando os adolescentes, Bernardo em especial, denunciam a condição de exclusão da co-construção do conhecimento, no espaço da escola formal, que se traduz na ausência de liberdade/participação que marca aquele contexto.

Pode-se dizer que o adultocentrismo estabelece uma relação de poder assimétrica entre adolescentes e adultos, reproduzindo um ideal de adulto como modelo acabado e digno de ser almejado como objetivo final do desenvolvimento. Essa é uma das conseqüências do lugar menor destinado ao adolescente no estudo do desenvolvimento humano (Lopes de Oliveira, 2006). Posicionamentos desse tipo podem levar adultos, e o próprio adolescente, a atitudes que desmereçam linguagens e formas de expressão do adolescente, conservando-o às margens do mundo adulto.

Esse estar às margens do mundo adulto, outro fato constituinte de uma visão adultocêntrica da adolescência, emergiu no discurso dos participantes desse estudo, em situação de entrevista, quando denunciaram a ausência de espaços de participação efetiva no mundo adulto, talvez, por serem vistos como portadores de uma incompetência social, e política, incapazes de crítica: *“Ah, adolescente não pode fazer isso não, tem que fazer isso. Eu acho que não. Tem que dar mais oportunidade para as pessoas”* (Márcia, entrevista); *“Eles querem ser adultos. Tipo assim, tomar decisão, fazer coisa”* (Bernardo, entrevista).

Segundo Magro (2002), sentimentos como estes, que apontam para uma ambivalência diante da adolescência, justificam e criam espaço para uma pedagogia desenvolvida pelos adultos, com o objetivo de controle do desenvolvimento do adolescente. Desde o início do século XX, a adolescência, fundamentada teoricamente e cientificamente pela sociologia, medicina, psicologia e pedagogia, converteu-se em uma fase etária delimitada e marcada pela irresponsabilidade, portanto carente de uma tutela dos pais e/ou do Estado (Magro, 2002). Tanto o adulto, quanto o próprio adolescente, acreditando na sua incapacidade para a participação social, naturalizam posicionamentos que desvalorizam esse momento peculiar do desenvolvimento humano, contribuindo para a manutenção de estereótipos, como os de imediatista: *“é muito difícil você ver algum adolescente se interessando pra fazer, pra pensar no futuro”* (Márcia, entrevista); e irresponsável: *“não tem muita responsabilidade, não”* (Paula, entrevista).

Desse modo, ocorre como que um processo de massificação do adolescente, no qual singularidades são desrespeitadas e a busca por liberdade e independência é desencorajada. Tal processo é reproduzido e internalizado, dialeticamente, pelo próprio adolescente, que acaba por reproduzir em seus discursos e posicionamentos os preconceitos provindos do chamado mundo adulto.

Significação 4: O senso de si apoiado na imagem de artista circense

As diversas atividades oferecidas como parte do projeto social desenvolvido no contexto institucional da EMSC possibilitam experiências que se mostram significativas na configuração de processos desenvolvimentais (Lobo & Cassoli, 2006). Tais processos se tornam parte constitutiva da subjetividade daqueles adolescentes e lhes possibilitam novos sentidos subjetivos e novas formas de se constituírem sujeitos de si, autores da própria história. Assim, a EMSC se apresenta como um espaço de emancipação destes sujeitos, emancipação que se traduz não só nos significados de liberdade de escolha, de expressão e de participação institucional, mas também na constituição de sua auto-imagem como artista circense, por meio da qual o adolescente sai de uma posição de figurante e passa para uma posição de protagonista, no “circó” da vida:

“Tem alguns amigos meus que, quando vêm em apresentação aqui, eles ficam falando: ‘Nossa cara, como que você faz isso ou aquilo? Nossa, eu nunca imaginei que você pudesse fazer isso, essas coisas’. Eles ficam... é muito interessante, ficam fazendo um monte de perguntas” (Márcia, entrevista).

“No dia do espetáculo, quando foi no outro dia lá na escola. Eu lá morrendo de sono com o olho fechado e os meninos em volta de mim perguntando: ‘como é que você faz para jogar na cama elástica, fazer aquelas cambalhotas no ar?’. Começou me sacudir todinha” (Rute, entrevista).

“É bom, porque seus colegas falam... você é um palhaço... meus colegas ficaram uma semana me perguntando qual o produto que eu colocava na boca para conseguir fazer a pirofagia, pra soltar o fogo. Se sente assim... eles ficam curiosos” (Bernardo, entrevista).

“Depois que eu entrei na EMSC, parei de ficar na rua e deixei de ser um nada e aí virei um artista de circo, um palhaço” (César, entrevista).

“Quando estou apresentando eu me sinto muito feliz, né? Eu sei uma coisa e estou mostrando para quem não sabe” (Paula, entrevista).

É possível perceber que o adolescente faz uma avaliação positiva de si a partir dos novos posicionamentos que emergem de seu desenvolvimento enquanto artista circense. Constata-se que ocorre com o adolescente, integrante do projeto desenvolvido pela EMSC, uma espécie de transição desde o anonimato, a periferia, para ser o centro das atenções, despertando interesse e admiração nas pessoas que o cercam (Lobo & Cassoli, 2006). Segundo Márcia, expressaram seus amigos: *“Nossa, eu nunca imaginei que você pudesse fazer isso, essas coisas”* (entrevista). E, de forma parecida ocorreu com os amigos da Rute: *“e os meninos em volta de mim perguntando... Começou me sacudir todinha”* (entrevista).

A possibilidade de ver-se e ser visto como um artista circense representa uma mudança significativa, tanto para as pessoas que convivem com estes adolescentes, como principalmente para os próprios adolescentes. Eles parecem desenvolver novos modos de se posicionar, mostrando-se mais capazes, mais confiantes, o que está diretamente relacionado com uma maior auto-estima. Significam, às vezes, a participação na EMSC como o começar a ser alguém, como faz César, ex-integrante do projeto, ao ser entrevistado: *“deixei de ser um nada e aí virei um artista de circo, um palhaço”*.

A participação na EMSC, o aprender a arte circense, parece levar muitos adolescentes, que participam do projeto, a re-significarem a visão de si à medida que passam a ser posicionados, nos ambientes que frequentam, como adolescentes “incomuns”, espetaculares. Enquanto dominando instrumentos circenses, eles são concebidos como

quem tem algo a mais, podendo mostrar e ensinar para outras pessoas. Deter essa capacidade os faz sentir capazes de realizações significativas para si e para os outros:

“meus colegas ficaram uma semana me perguntando qual o produto que eu colocava na boca para conseguir fazer a pirofácia pra soltar o fogo. Se sente assim... eles ficam curiosos” (Bernardo, entrevista); *“...é bom quando a gente vai nesses bairros mais pobres, sabe? Essas crianças carentes que não tem... que nunca viu essas coisas assim... a gente tirar um sorriso de uma criança, nossa, é tão bom!”* (Márcia, entrevista).

Assim, o adolescente, muitas vezes visto com desconfiança, enquanto parceiro social, por ser caracterizado como problemático e imaturo (Bock, 2004), acaba por encontrar, no projeto desenvolvido na EMSC, uma forma de agregar valor à sua imagem social, mostrando-se capaz de ensinar, de produzir e de transmitir cultura (Lobo & Cassoli, 2006).

Nesse sentido, ainda que a EMSC não tenha a formação do artista circense como uma de suas finalidades, ela acaba por possibilitar, através das oficinas circenses, a configuração de uma identidade do adolescente como um artista circense. Contribui, assim, na construção de trajetórias de vida impensadas pelos adolescentes, antes do ingresso naquele projeto: *“Não vou parar minha carreira, nunca, com o circo, não. Vou procurar outras coisas para fazer. Eu rejeitei um convite para eu ir embora com outro circo”* (Márcia, entrevista). Portanto a co-construção do contexto social no espaço da EMSC parece possibilitar aos adolescentes a emergência da novidade, de novas significações, que poderão canalizar diferentes trajetórias no curso de seu desenvolvimento (Sifuentes, Dessen & Lopes de Oliveira, 2007, p. 379).

Para os adolescentes entrevistados, o domínio do uso de instrumentos circenses parece ganhar um sentido positivo, através do qual o adolescente aumenta sua auto-estima, sua autoconfiança, engendrando, assim, um processo de re-significação da visão de si como sujeito e, conseqüentemente, re-configurando processos de desenvolvimento inéditos. A re-configuração de tais processos pode levá-los ao fortalecimento de seu protagonismo, na autoria da própria trajetória de desenvolvimento, bem como nas escolhas concretas realizadas nos diferentes campos da própria vida:

“Eu quero estudar até terminar. Só que nem meus professores falam: ‘O estudo nunca acaba. Sempre tem mais alguma coisa pra você fazer’. Então, eu quero... meu foco, fazer que nem o [diz o nome de um dos educadores da EMSC], meu foco é de estudar até eu me

formar pra professora de matemática” (Márcia, entrevista); “o professor [diz o nome de um dos educadores da EMSC] educava a gente com ensinamentos assim... de aprender a cumprimentar as pessoas, fazer tudo. Porque eu entrei aqui, eu tinha 11 anos. Ele desenvolveu muito a matemática da gente. Eu acho que eu sou bom em matemática por ele... eu quero me formar em arquitetura” (Bernardo, entrevista); “Eu quero ser atleta ou atriz, então eu estou fazendo teatro e ginástica olímpica... através [da EMSC] eu ganhei aula de violão e a ginástica olímpica” (Paula, entrevista).

Nesse sentido, como a aprendizagem é um processo situado e dependente de recursos culturais em tela (Bruner, 2001), as ferramentas disponíveis, no contexto da instituição estudada, parecem contribuir com aqueles adolescentes não só na construção de habilidades relativas à arte circense, como também na sua visão de mundo, na visão de si e de suas capacidades, potencializando perspectivas futuras, antes não experimentadas.

Tal reflexão remete à primeira significação institucional, analisada antes nesse trabalho. Realmente, a arte circense, por meio de suas ferramentas, mostra-se detonadora de processos de desenvolvimento importantes na construção de um sujeito capaz de vivenciar sua cidadania, de modo ativo. O que requer atividades planejadas e avaliadas constante e processualmente, focando o olhar e interpretando processos desenvolvimentais e adolescentes, a partir de suas problemáticas reais (Lopes de Oliveira, 2006).

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo, que ora finalizo, por meio de observações etnográficas, análises documentais e entrevistas semi-estruturas, investigou impactos no desenvolvimento de adolescentes e jovens decorrentes da participação em um projeto social educativo no contexto de uma instituição de atendimento. Para tanto, foram analisadas significações institucionais que desvelaram concepções sobre o desenvolvimento humano e a adolescência, bem como significações construídas por adolescentes e jovens no contexto do projeto.

Considero que o presente trabalho, respeitadas suas limitações, contribui com o fomento de novos elementos para a melhor compreensão e avaliação do papel que os projetos sociais desenvolvidos em instituições de atendimento, como parte de ações sócio-educativas, podem desempenhar na construção de uma nova cultura sobre e na a adolescência. Portanto, são os seguintes os aspectos que pondero como pontos fortes do estudo: a importância de reflexões fundamentadas das concepções sobre desenvolvimento e adolescência orientadoras de projetos sócio-educativos, a necessidade de métodos avaliativos que valorizem antes o processo que o resultado e a importância de espaços nos quais o adolescente seja visto como parceiro social na construção de processos desenvolvimentais.

No que se refere às especificidades do projeto social educativo investigado, sugiro a construção coletiva de documentos que melhor traduzam e orientem o projeto desenvolvido na EMSC. Os documentos orientadores de um projeto social educativo devem refletir a realidade dos integrantes desse projeto, o que pode ser alcançado por meio da participação efetiva de todos os interessados na construção destes. No caso da EMSC sugiro que tanto os educadores, como também os adolescentes sejam parceiros na elaboração, planejamento, execução e avaliação do projeto, o que resguardaria peculiaridades da equipe de trabalho, bem como do público atendido, além de gerar maior co-responsabilidade na concretização das ações planejadas na coletividade (Magro, 2002; Santos, 2001).

A formação continuada da equipe que integra o projeto social educativo investigado é outra observação desse estudo. É preciso que esta seja planejada e discutida com a participação dos educadores da EMSC. A partir das dificuldades e interesses dos

profissionais poder-se-á buscar auxílio na própria Universidade Sol, contando com a colaboração de pesquisadores que atuem na área de desenvolvimento humano, adolescência e formação de professores. A formação continuada, bem planejada e conduzida, pode contribuir na reflexão crítica sobre visões instituídas da adolescência, disseminando posicionamentos mais contextualizados e plásticos frente a essa categoria (Espíndula & Santos, 2004).

Quanto às regras de convivência destinadas a organização e harmonização do contexto institucional, é necessário que realmente sejam construídas em momentos abertos à participação, discussão e reflexão sobre o porquê de cada uma. Durante a realização do estudo acompanhei a reformulação das regras de convivência da turma de adolescentes, participantes da pesquisa. Na ocasião as estagiárias do curso de Psicologia apresentaram aos adolescentes as regras construídas pela turma de adolescentes do semestre anterior e pediram que sugerissem mudanças caso não concordassem com alguma. Chamou a atenção o fato de que regras relacionadas ao respeito com o colega foram infringidas naquele momento de interação e nenhuma reflexão foi estabelecida sobre o ocorrido.

Sugiro que a construção das regras de convivência seja tomada como um momento de negociações intersubjetivas e expressão de crenças e valores do grupo. Importante, ainda, que essas mesmas regras sejam objetos de reflexão em outros momentos no decorrer do semestre, deixando a possibilidade de mudanças, exclusão ou inserção de novas regras. Diferente do que foi observado, é válido que cada turma construa suas próprias regras de convivência, sem a necessidade de tomarem por base regras do semestre anterior ou da turma de outro turno. Com isso seria resguardada a expressão das características peculiares de cada grupo/turma.

A consideração da condição de sujeito em desenvolvimento dos adolescentes, traduzida na construção de cidadãos autônomos, conscientes e capazes de comportamentos de auto-proteção se mostrou ação fundamental no discurso institucional da EMSC. Por outro lado, na prática o desenvolvimento nem sempre era considerado em sua gênese, levando a posicionamentos frente à categoria adolescência que a colocavam às margens do processo de construção da pessoa (Bock, 2004, 2007).

Segundo o discurso institucional, temas como: sexualidade, gravidez na adolescência, drogas e violência, são assuntos diretamente relacionados à realidade vivenciada por adolescentes, frequentadores do projeto social da EMSC. Porém, em nenhum momento, durante a realização da pesquisa, presenciei reflexões acerca desses temas. É preciso propiciar um desenvolvimento integral do adolescente sem camuflar a

realidade vivenciada por ele. Assim, grupos poderiam ser formados no intuito de possibilitar momentos de reflexão sobre esses temas, orientando o adolescente a posicionamentos críticos frente à própria realidade e avaliando o impacto da experiência de participação no projeto no desenvolvimento destes sujeitos.

Sabemos que o mercado de trabalho é uma importante via de inclusão social, inclusão essa que é parte dos objetivos da EMSC. Considerando o tempo que o adolescente pode permanecer no projeto, de 7 a 16 anos, apoiada no discurso da inclusão/inserção social, justifica-se uma reflexão sobre a profissionalização do sujeito atendido. Parcerias poderiam ser buscadas no intuito de proporcionar aos adolescentes cursos como o de informática, que os auxiliassem no processo de inclusão social.

Em relação à avaliação do alcance do projeto, é preciso que seja concebida como um momento propício a olhares que vão além dos muros da EMSC. Os adolescentes, integrantes do projeto, devem ser levados a avaliarem o próprio comportamento, destacando atitudes de auto-proteção e cidadania, bem como reflexões críticas sobre a realidade que vivenciam. Da mesma forma os educadores, ao avaliarem o alcance do projeto, precisam se apoiar em concepções que garantam o caráter da complexidade do desenvolvimento humano (Valsiner, 1987, 1989; Vygotsky, 2003)

A concepção de avaliação dos educadores se mostrou muito focada nas habilidades técnicas e motoras, relacionadas ao uso de instrumentos circenses, o que faz com que uma avaliação do desenvolvimento integral do sujeito seja deixada às margens. Curiosamente, os adolescentes, na oportunidade de se auto-avaliarem tanto dentro, quanto fora da instituição, apontaram para “transformações” e “mudanças” mais dinâmicas, voltadas para o desenvolvimento do sujeito em diferentes aspectos como: psicológico, físico, comportamental e atitudinal, o que pareceu mais coerente com os objetivos da EMSC.

Quanto aos aspectos teóricos desse estudo, considero que a adoção da pesquisa qualitativa se mostrou adequada na configuração de uma relação mais flexível entre o pesquisador e o objetivo da pesquisa. O que possibilitou uma compreensão dos fenômenos desenvolvimento e adolescência a partir das próprias informações e das referências fornecidas pelos participantes do estudo e dos significados atribuídos ao fenômeno pelos mesmos (Branco & Valsiner, 1997; Branco & Rocha, 1998).

A Epistemologia qualitativa permitiu um olhar sobre a realidade como processo complexo, desprovido de leis universais, valorizando o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, o qual não se traduz em dados a serem colhidos, mas em informações a serem construídas (González Rey, 1997, 1999). Ao mesmo tempo essa epistemologia

possibilitou valorizar a interação como dimensão essencial do processo mesmo de produção de conhecimentos, atributo constitutivo na configuração do estudo dos fenômenos humanos (Gozález Rey, 2005).

As observações participativas, como elemento metodológico, foram fundamentais no processo de imersão no campo de pesquisa. Possibilita ao pesquisador, como participante da pesquisa, a verificação de informações dificilmente percebidas por meio de leituras documentais ou entrevistas. As entrevistas semi-estruturadas, como interação comunicativa, possibilitaram a construção de significados tanto por parte do entrevistado como do entrevistador, considerando crenças, atitudes, motivações e valores dos sujeitos (Gaskell, 2002). Por sua vez, a leitura de documentos institucionais desvelou concepções institucionalizadas, esclarecendo posicionamentos, atitudes e escolhas dos profissionais. E, assim, a triangulação destes três elementos metodológicos forneceu a construção de um *corpus* de informação coerente com o caráter construtivo do conhecimento.

Em relação à categoria adolescência, de modo recursivo as características atribuídas a esse fenômeno focam em eventos pubertários de caráter biológico (Lopes de Oliveira, 2006), porém, no discurso institucional da EMSC esse não foi um evento recorrente. Por outro lado, a visão de adolescência esteve impregnada por concepções unidirecionais e não-dialéticas, onde o sujeito ativo se mostra diluído e o adolescente fraco e passivo frente aos circunscritores sociais (Salles, 2005).

Tanto as significações institucionais, quanto as emergentes entre os adolescentes acabaram por sugerir uma adolescência normal, própria de todo e qualquer ser humano. Visão marcada por preconceitos e concepções instituídas pelo senso comum. Com isso foram apontadas crenças em uma natureza humana, uma essência do ser humano, direcionadora de comportamentos e atitudes “próprias do adolescente”, visão a-histórica dessa categoria (Ozella & Aguiar, 2008). Dessa forma, processos de subjetivação peculiares a cada sujeito são desconsiderados, assim como é ignorada a dialética entre natureza e história, bem como entre características biológicas e culturais do ser humano (Bruner, 2002).

Por fim, como consideração última, ressalto que, de modo qualitativo, minha condição de filósofo se mostrou, por meio de valores, crenças e posicionamentos, como um elemento constitutivo nos processos de construção e interpretação do conhecimento aqui apresentado. Destarte, finalizo esse trabalho na esperança de ter contribuído com o fomento de conhecimentos potentes na escassa reflexão e avaliação de projetos sociais educativos. Que as análises aqui efetuadas colaborem na concepção do desenvolvimento

como processo dialético, plástico e complexo, e assim, se tornem suporte na efetivação de políticas públicas voltadas a sujeitos adolescentes.

REFERÊNCIAS

- Aberastury, A. (1980). *Adolescência*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2003). O sentido subjetivo atribuído à escolha profissional: um estudo com jovens de camadas populares. Em S. Ozella (Org.), *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica* (pp. 253-276). São Paulo: Cortez.
- Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, 26(2), 222-245.
- Almeida, A. M., Oliveira, E. R. A. & Garcia, T. R. (1996). Pesquisa em enfermagem e o positivismo. *Revista da Escola de Enfermagem*, 30(1), 25-32.
- Andriani, A. G. (2003). O significado construído por jovens negros pertencentes a camadas populares sobre a escolha do futuro profissional. Em S. Ozella (Org.), *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica* (pp. 223-252). São Paulo: Cortez.
- Arendt, R. J. J. (2004). Investigações em torno do objeto da psicologia. Em D. Mancebo & A. M. Jacó-Vilela (Orgs.), *Abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos* (pp. 19-34). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Aspesi, C. C., Dessen, M. A. e Chagas, J. F. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. Em M. A. Dessen & A. L. Costa Junior (Orgs.), *A Ciência do Desenvolvimento Humano* (pp. 19-36). Porto Alegre: Artmed.
- Bauer, M. W. & Aarts, B. (2002). A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. Em M. W. Bauer e G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (pp. 39-63). Petrópolis: vozes.
- Bock, A. M. B. (2001). A psicologia sócio-histórica: Uma perspectiva crítica em psicologia. Em B. M. A. Bock, M. G. M. Gonçalves & O. Furtado (Orgs.), *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia* (pp. 15-35). São Paulo: Cortez.
- Bock, A. M. B. (2004). A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: A adolescência em questão. *Cadernos CEDES*, 24(62), 26-43.
- Bock, A. M. B. (2007). A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *ABRAPEE*, II(I), 63-76.

Bock, A. M. B. & Liebesny, B. (2003). Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. Em S. Ozella (Org.), *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica* (pp. 203-222). São Paulo: Cortez.

Bourdieu. P. (1998). *Escritos e Educação*. M. A. Nogueira & A. Catani, (Orgs). Petrópolis: Vozes.

Bourdieu. P. (2002). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Em M. A. Nogueira & A. Catani (Orgs), *Escritos e Educação* (pp. 39 – 64). Petrópolis: Vozes.

Branco, A. U. & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9(1), 35-64.

Branco, A. U., Rocha, R. F. (1998). A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, 14(3), 251-258.

Bruner, J. S. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre Artmed.

Bruner, J. S. (2002). *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artmed.

Calil, M. I. (2003). De menino de rua a adolescente: análise sócio-histórica de um processo de ressignificação do sujeito. Em S. Ozella (Org.), *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica* (pp. 137-166). São Paulo: Cortez.

Campolina, L. O. (2007). *Tornar-se adolescente: a participação da escola na construção da transição da infância para a adolescência*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

Chauí, M. (2000). *Convite à Filosofia*. Ática.

Comte, A. (1996). *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural.

De Gáspari, J. C. & Schwartz, G. M. (2007). Vivências em arte circense: motivos de aderência e expectativas. *Motriz*, Rio Claro, 13(3), 158-164.

Erikson, E. H. (1976). *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar editores.

Espíndula, D. H. P. & Santos, M. F. S. (2004). Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei. *Psicologia em Estudo*. 9(3), 357-367.

Fogel, A., Lyra, M. C. D. P. & Valsiner, J. (1997). Introduction: Perspectives on indeterminism and development. Em A. Fogel, M. C. D. P. Lyra & J. Valsiner (Orgs.),

Dynamics and indeterminism in developmental and social processes (pp. 1-10). Mahwah: N J: Lawrence Erlbaum.

Fonte, C. A. (2006). A narrativa no contexto da ciência psicológica sob o aspecto do processo de construção de significados. *Psicologia: Teoria e Prática*, 8(2), 123-131.

Galletti, F. C. B. (2000). Uma compreensão atual da identidade do adolescente e o uso do álcool. *Interações*. 5(9), 97-109.

Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. Em M. W. Bauer & G. Gaskell (Orgs), *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. (pp. 64-89). Petrópolis: Vozes.

González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: Educ.

González Rey, F. (1998). Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la psicología social. *Psicologia & Sociedade*, São Paulo, 10(2), 32-52,

González Rey, F. (1999). *La investigación cualitativa en Psicología: rumbos y desafíos*. São Paulo: Educ.

González Rey, F. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson.

González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo: Thomson.

Goolishian, H. A., Anderson, H. (1996). Narrativa e self: dilemas pós-modernos da psicoterapia. Em Schnitman, D. F. (Org.), *Novos paradigmas, cultura e subjetividade* (pp. 191-203). Porto Alegre: Artes Médicas.

Habermas, J. (1982). *Conhecimento e interesse: com um novo posfácio*. Rio de Janeiro: Zahar.

Hinde, R. (1992). Developmental psychology in the context of other behavioral sciences. *Developmental Psychology*, 28, 1018-1029.

J. Júnior, R. (1994). *O que é Positivismo*. São Paulo: Brasiliense.

Jovchelovitch, S. & Bauer, M. W. (2002). Entrevista Narrativa. Em M. W. Bauer e G. Gaskell (Orgs), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (pp. 90-113). Petrópolis: vozes.

Kaplan, B. & Duchon, D. (1988). Combining qualitative and quantitative methods in information systems research: a case study. *Mis Quarterly*, 12(4), 571-586.

Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.

Lira, G. V., Catrib, A. M. F. & Nations, M. K. (2003). A narrativa na pesquisa social em saúde: perspectiva e método. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, 16(1/2), 59-66.

Lobo, L. & Cassoli, T. (2006). Circo social e práticas educacionais não-governamentais. *Psicologia e Sociedade*, 18(3), 62-67.

Lock, A. (1980). *The guided reinvention of language*. New York, NY: Academic Press.

Lopes de Oliveira, M. C. S. (2002). *Tribos urbanas como contexto de desenvolvimento de adolescentes: relação com pares e negociação de diferenças*. Anais de XXXII Reunião Anual de Psicologia, Florianópolis –SC.

Lopes de Oliveira, M. C. S. (2003). Subjetividade e conhecimento: do sujeito da representação ao sujeito dialógico. *Revista Fractal do Departamento de Psicologia da UFF*, 15(2), 33-52.

Lopes de Oliveira, M. C. S. (2006). Identidade narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. *Psicologia em estudo*, 11(2), 427-436.

MacLaren, P. (2000). *Multiculturalismo revolucionário*. Porto Alegre: Artmed.

Madureira, A. F. M. & Branco, A. M. C. U. A. (2005a). A noção de sujeito na ciência psicológica: linguagem e constituição da subjetividade em discussão. Em F. González Rey (Org.), *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia* (pp. 127-153). São Paulo: Thomson.

Madureira, A. F. M. & Branco, A. M. C. U. A. (2005b). Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. Em M. A. Dessen & A. L. Costa Junior (Orgs.), *A Ciência do Desenvolvimento Humano* (p. 90-109). Porto Alegre: Artmed.

Madureira, A. F. M. & Branco, A. M. C. U. A. (2007). Identidades sexuais não-hegemônicas: Processos identitários e estratégias para lidar com o preconceito. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(1), 80-90.

Magro, V. M. M. (2002). Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o Hip Hop. *Cadernos Cedes*, 22(57), 63-75.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.

Merleau-Ponty, M. (1989). *Textos selecionados*. São Paulo: Nova Cultural.

Oliveira, M. K. (1992). Vygotsky e o processo de formação de conceitos. Em Y. La Taille, M. K. Oliveira & H. Dantas. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão* (pp. 23-24). São Paulo: Summus.

Oliveira, M. K. (2004). Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação e Pesquisa*, 30(2), 211-229.

Oriente, I. & Souza, S. M. G. (2007). Viver em abrigo: com a palavra a criança. *Pesquisas e práticas psicossociais*, 2(1), 101-116.

Ozella, S. (2003). A adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais. Em S. Ozella (Org.), *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica* (pp. 17-40). São Paulo: Cortez.

Ozella, S. & Aguiar, W. M. J. (2008). Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 97-125.

Palmieri, M. W. & Branco, A. U. (2004). Cooperação, competição e individualismo em uma perspectiva Sócio-cultural Construtivista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 189-198.

Paludo, S. S. & Koller, S. H. (2005). Resiliência na Rua: Um Estudo de Caso. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(2), 187-195.

Revista Circo do Mundo Brasil (2003). Uma proposta metodológica em rede. Rio de Janeiro: FASE.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.

Rosa, E. Z. (2003). Da rua para a cidadania: a construção de sentidos na construção da travessia. Em S. Ozella (Org.), *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica* (pp. 167-200). São Paulo: Cortez.

Salles, (2005). Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. *Estudos de Psicologia*, 22(1), 33-41.

Santana, J. P., Doninelli, T. M., Frosi, R. V. & Koller, S. H. (2004). Instituições de atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua. *Psicologia & Sociedade*, 16(2), 59-70.

Santana, J. P., Doninelli, T. M., Frosi, R. V. & Koller, S. H. (2005). Os adolescentes em situação de rua e as instituições de atendimento: utilizações e reconhecimento de objetivos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (1), 134-142.

Santos, M. F. (2001). Com a palavra o adolescente: resignificando trajetórias de risco num espaço de fronteiras. Uma experiência em educação para a saúde. *Sitientibus*, (25), 9-28.

Santos, E. P. S. (2004) (Dês)construindo a 'menoridade': uma análise crítica sobre o papel da Psicologia na produção da categoria "menor". *Psicologia jurídica no Brasil*. Nau. Rio de Janeiro, 205-248.

Sifuentes, T. R., Dessen, M. A. & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2007). Desenvolvimento humano: desafios para a compreensão das trajetórias probabilísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 23(4), 379-386.

Silva, A. P. S., Rossetti-Ferreira, M. C. & Carvalho, A. M. A. (2004) Circunscritores: limites e possibilidades no desenvolvimento. Em M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S, Silva; A. M. A. C. (Orgs), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 81-91). São Paulo: Artmed.

Smolka, A. L. B. (2004). Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. Em M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S, Silva; A. M. A. C. (Orgs), *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 35-49). Porto Alegre: Artmed.

Teixeira, L. C. (2003). Sentido subjetivo da exploração sexual para uma adolescente prostituída. Em S. Ozella (Org.), *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica* (pp. 105-136). São Paulo: Cortez.

Valsiner, J. (1987). *Culture and the development of children's action*. Chichester: Wiley.

Valsiner, J. (1989). *Human development and culture: the social nature of personality and its study*. Lexington: Lexington Books.

Valsiner, J. (1994a). Culture and development: a co-constructivist perspective. Em P. Van Geert, L. P. Mos & W. J. Bker (Eds.). *Annals of theoretical*, 10. New York: Plenum.

Valsiner, J. (1994b). Bidirectional cultural transmission and constructive sociogenesis. Em W. de Graaf & R. Maier (Orgs.), *Sociogenesis reexamined* (pp. 47-70). New York: Springer.

Valsiner, J. (2001). *Comparative study of human cultural development*. Madrid: Fundacion Infancia y Aprendizaje.

Valsiner, J., Branco, A. U. & Dantas, C. (1997). Socialization as co-construction: parental belief orientations and heterogeneity of reflection. Em J. E. Grusec & L. Kuczynski (Orgs.), *Parenting and children's internalization of values*. New York: Wiley.

Vasconcellos, V. M. R., & Valsiner, J. (1995). *Perspectiva co-construtivista na Psicologia e na Educação*. Porto Alegre: Artmed.

Vectore, C. (2005). Estratégias mediacionais: possibilidades de inserção do psicólogo escolar/educacional em abrigos. Em A. M. Martinez (Org.), *Psicologia Escolar e compromisso social* (p 155-175). Campinas: Alínea.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L. (1998). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. (2003). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Yokoy Souza, T. (2007). *Um estudo dialógico sobre institucionalização e subjetivação de adolescentes em uma casa de semiliberdade*. Dissertação de mestrado, universidade de Brasília, Brasília.

ANEXOS

Anexo 1: Autorização de pesquisa junto ao Juizado da Infância e Juventude de Goiânia.

Anexo 2: Roteiro semi-estruturado utilizado na entrevista piloto.**Roteiro Semi-estruturado de Entrevistas com alunos atuais**

- Negociação do consentimento informado

Família

- Com quem você mora? Quais são as ocupações deles?
- Como você descreveria sua família (pai/mãe/avós/irmãos)?
- O que você acha bacana na sua família?
- Sua família faz algo que te desagrada?
- Como é o seu relacionamento com sua família?
- O que você sente ao falar da sua família?
- O que sua família acha de você estar aqui na [EMSC]?
- O que você acha da educação e dos limites que sua família lhe apresenta?
- Que tipo de liberdade você tem na sua família?

Infância

- Como você descreveria a sua infância?
- Que tipos de coisa você fazia quando criança?

Adolescência

- Você se vê como criança ou adolescente? Por quê?
- O que é ser adolescente pra você? E ser criança?
- O que você acha dos adolescentes da [EMSC]?

Escola

- Você está em que série? Estuda em que escola?
- O que tem de bom e de ruim na sua escola?
- Como são seus professores?
- Você pretende continuar estudando até que série?

Amizades

- Você tem muitos amigos? Como eles são?
- O que vocês costumam fazer juntos?
- Quais são as pessoas em que você mais confia?
- O que uma pessoa precisa ter para ser sua amiga?

Trabalho

- Você já trabalhou de alguma coisa?
- O que era bom/ruim nos seus serviços?
- Você quer trabalhar em quê, daqui a uns anos?

Antes da [EMSC]

- O que você fazia antes de vir para a [EMSC]?
- Foi fácil entrar na [EMSC]?
- Por que você veio para a [EMSC]?
- Como você conheceu a [EMSC]?
- O que você sabia sobre a [EMSC] antes de conhecê-la?

A [EMSC]

- Quando você entrou na [EMSC]?
- Que importância tem a [EMSC] na sua vida?
- O que mudou na sua vida depois que você entrou na [EMSC]?
- Como você avalia sua participação na [EMSC]?
- O que um adolescente que está na [EMSC] não deve esquecer?
- O que você já aprendeu na [EMSC] e que nunca mais quer esquecer?
- O que você mais gosta de fazer na [EMSC]?
- Como você se sente quando vai se apresentar fora da [EMSC]?
- Qual foi o dia mais feliz da sua vida na [EMSC]?
- O que você acha dos educadores e dos funcionários da [EMSC]?
- O que você acha dos estagiários que vêm para a [EMSC]?
- Que tipo de liberdade os adolescentes têm na [EMSC]?

Depois da saída da [EMSC]

- Como vai ser quando chegar o dia em que você precisará sair da [EMSC]?
- O que mas fará com que tenha saudades da [EMSC]?
- O que vai fazer quando parar de frequentar a [EMSC]?
- Que dificuldades você acha que você vai enfrentar ao sair da [EMSC]?
- O que você acha que tem que alcançar pra dizer que sua vida estará completa?

Reflexão sobre o momento atual

- Você está satisfeito com a sua vida?
- O que você mudaria na sua história de vida?
- O que é a coisa mais importante da sua vida agora?
- Qual a sua maior preocupação hoje em dia?

Encerramento:

- Ficou algo interessante sobre você fora da entrevista que gostaria de falar?
- Como se sentiu falando sobre si mesmo?

Agradecimentos

Anexo 3: Roteiro semi-estruturado utilizado nas demais entrevistas com os adolescentes.

Roteiro Semi-estruturado de Entrevistas com alunos atuais

- Negociação do consentimento informado

Família

- Com quem você mora? Quais são as ocupações deles?
- Como você descreveria sua ... (pai/mãe/avós/irmãos)?
- Que característica você acha mais bacana na sua família?
- Qual a maior dificuldade que você encontra no trato com sua família?
- De todas estas pessoas, quem você considera, assim, como seu parceiro, seu melhor amigo?
- Sua família faz algo que te desagrada?
- Como é o seu relacionamento com sua família?
- O que você sente ao falar da sua família?
- O que sua família acha de você estar aqui na [EMSC]?
- O que você acha da educação e dos limites que sua família lhe apresenta, em relação à educação e limites impostos pelas famílias de seus amigos?
- Que tipo de liberdade você tem na sua família?

Infância

- Como você descreveria a sua infância?
- Que tipos de coisa você fazia quando criança?
- Infância e escola? Sempre estudou? Repetências? Tempo fora da escola? Muitas mudanças de escola?
- Experiências mais marcantes durante a infância?
- Relações familiares na infância?
- Redes sociais e comunitárias?

Adolescência

- Você se vê como criança ou adolescente? Por quê?
- O que é ser adolescente pra você? E ser criança?
- O que transforma uma criança em adolescente?
- O que você acha dos adolescentes da [EMSC]?
- E dos adolescentes de seu bairro/família? De sua escola?

Escola

- Você está em que série? Estuda em que escola?

- O que tem de bom e de ruim na sua escola?
- Como são seus professores?
- Você pretende continuar estudando até que série?

Amizades

- Você tem muitos amigos? Como eles são?
- O que vocês costumam fazer juntos?
- Quais são as pessoas em que você mais confia?
- O que uma pessoa precisa ter/ser para ser sua amiga?
- Que característica de uma pessoa faria com que você se afastasse dela?

Trabalho

- Você já trabalhou alguma vez? Já teve um trabalho? Porquanto tempo? O que você fazia?
- O que era bom/ruim nos seus serviços?
- Você quer trabalhar em quê, daqui a uns anos?

Antes da [EMSC]

- O que você fazia nesses dias (3^a. E 5^a.) antes, quando você ainda não vinha para a [EMSC]?
- Foi fácil entrar na [EMSC]?
- Por que você veio para a [EMSC]?
- Como você conheceu a [EMSC]?
- O que você sabia sobre a [EMSC] antes de conhecê-la?

A [EMSC]

- Quando você entrou na [EMSC]?
- Que importância tem a [EMSC] na sua vida?
- O que mudou na sua vida depois que você entrou na [EMSC]?
- Como você avalia sua participação na [EMSC]?
- O que um adolescente que está na [EMSC] não deve esquecer?
- O que você já aprendeu na [EMSC] e que nunca mais quer esquecer?
- O que você mais gosta de fazer na [EMSC]?
- Como você se sente quando vai se apresentar fora da [EMSC]?
- Qual a imagem social da [EMSC] lá fora?
- Qual foi o dia mais feliz da sua vida na [EMSC]?
- O que você acha do trabalho dos educadores, estagiários e funcionários da [EMSC]?

- Que tipo de liberdade os adolescentes têm na [EMSC]?

Depois da saída da [EMSC]

- Como você vai se sentir quando chegar o dia em que precisar deixar de frequentar a [EMSC]?
- O que mais te deixará saudades da [EMSC]?
- O que vai fazer quando parar de frequentar a [EMSC]?
- Que dificuldades você acha que você vai enfrentar ao sair da [EMSC]?
- O que você acha que tem que alcançar pra dizer que sua vida estará completa?
- O que você acha que um adulto precisa para ser feliz?

Reflexão sobre o momento atual

- Você está satisfeito com a sua vida?
- O que você mudaria na sua história de vida?
- O que é a coisa mais importante da sua vida agora?
- Qual a sua maior preocupação hoje em dia?

Encerramento:

- Ficou algo interessante sobre você fora da entrevista que gostaria de falar?
- Como se sentiu falando sobre si mesmo?
- Agradecimentos

Anexo 4: Roteiro semi-estruturado utilizado nas entrevistas com ex-alunos da instituição.

Roteiro Semi-estruturado de Entrevistas com ex-alunos

- Negociação do consentimento informado

Família

- Com quem você mora? Quais são as ocupações deles?
- Como você descreveria sua família (pai/mãe/avós/irmãos)?
- O que você acha bacana na sua família?
- Sua família faz algo que te desagrada?
- Como é o seu relacionamento com sua família?
- O que você sente ao falar da sua família?
- O que sua família achava de você estar aqui na [EMSC]?
- O que você acha da educação e dos limites que sua família lhe apresenta?
- Que tipo de liberdade você tem na sua família?

Infância

- Como você descreveria a sua infância?
- Que tipos de coisa você fazia quando criança?

Adolescência

- Você se vê como adolescente ou adulto? Por quê?
- O que é ser adolescente pra você? E ser adulto?
- O que você achava dos adolescentes da [EMSC]?

Escola

- Você estuda? Está em que série? Estuda em que escola?
- O que tem de bom e de ruim na sua escola?
- Como são seus professores?
- Você pretende continuar estudando até que série?

Amizades

- Você tem muitos amigos? Como eles são?
- O que vocês costumam fazer juntos?
- Quais são as pessoas em que você mais confia?
- O que uma pessoa precisa ter para ser sua amiga?

Trabalho

- Você já trabalhou/trabalha de alguma coisa?
- O que era/é bom/ruim nos seus serviços?

- Você quer trabalhar em quê, daqui a uns anos?

Antes da [EMSC]

- O que você fazia antes de ir para a [EMSC]?
- Foi fácil entrar na [EMSC]?
- Por que você foi para a [EMSC]?
- Como você conheceu a [EMSC]?
- O que você sabia sobre a [EMSC] antes de conhecê-la?

A [EMSC]

- Quando você entrou na [EMSC]? E quando saiu?
- Que importância teve a [EMSC] na sua vida?
- O que mudou na sua vida depois que você entrou na [EMSC]?
- Como era sua participação na [EMSC]?
- O que um adolescente que está na [EMSC] não deve esquecer?
- O que você aprendeu na [EMSC] e que nunca mais esqueceu?
- O que você mais gostava de fazer na [EMSC]?
- Como você se sentia quando se apresentava fora da [EMSC]?
- Qual foi o dia mais feliz da sua vida na [EMSC]?
- O que você achava dos educadores e dos funcionários da [EMSC]?
- O que você achava dos estagiários que iam para a [EMSC]?
- Que tipo de liberdade os adolescentes tinham na [EMSC]?

Depois da saída da [EMSC]

- Por que você saiu da [EMSC]?
- Como foi o dia em que você precisou sair da [EMSC]?
- Do que mas você tem saudade da [EMSC]?
- O que começou a fazer quando parou de frequentar a [EMSC]?
- Que dificuldades você enfrentou ao sair da [EMSC]?
- O que você acha que uma pessoa precisa alcançar pra dizer que sua vida está completa?
- O que você acha que um adulto precisa para ser feliz?

Reflexão sobre o momento atual

- Você está satisfeito com a sua vida hoje?
- O que você mudaria na sua história de vida?
- Se voltasse no tempo o que faria diferente na [EMSC]?
- O que diria a um adolescente que está na [EMSC] hoje?

- O que diria aos educadores e funcionários da [EMSC]?
- O que é a coisa mais importante da sua vida agora?
- Qual a sua maior preocupação hoje em dia?

Encerramento:

- Ficou algo interessante sobre você fora da entrevista que gostaria de falar?
- Como se sentiu falando sobre si mesmo?

Agradecimentos

Anexo 5: Roteiro semi-estruturado utilizado nas entrevistas com profissionais da instituição.

Roteiro Semi-estruturado de Entrevistas com funcionários da instituição

- Negociação do consentimento informado

Organização interna da [EMSC]

- Quantos e quem são os atores (funcionários, estagiários, voluntários) da [EMSC]?
- Como é a organização interna da [EMSC] (horários, oficinas, reuniões)?
- Como ocorre a seleção de funcionários para a [EMSC]?
- Com qual idade os alunos podem entrar na [EMSC] e com quantos anos precisam sair?
- E você, quanto tempo está na [EMSC]?

A entrada na [EMSC]

- Como é feita a seleção dos alunos da [EMSC]?
- Que tipo de contrato/compromisso é firmado com a família no ato da matrícula?
- Com qual (quais) objetivo(s) a família geralmente procura a [EMSC]?
- Como você avalia a participação da família no trabalho da [EMSC]?

O trabalho da [EMSC]

- Quais os objetivos da [EMSC] com os adolescentes?
- Como são feitos os planejamentos das atividades na [EMSC]?
- Como são resolvidos os conflitos (brigas, quebra de regras) dentro da [EMSC]?
- Existe algum motivo, além da idade, que pode levar o adolescente a ser convidado a não mais participar da [EMSC]?
- Como é a relação da [EMSC] com as escolas onde os adolescentes estudam?
- Quais, na sua opinião, são os maiores problemas enfrentados no trabalho da [EMSC]?
- Que tipo de formação é exigida e/ou disponibilizada aos educadores que trabalham com os adolescentes?
- Como é feita a avaliação do trabalho da [EMSC]?
- Como é feita a avaliação do adolescente na [EMSC]? Que aspectos são priorizados nesta avaliação?
- O que é entendido por autonomia e como ela é trabalhada no contexto da [EMSC]?
- Quando na sua opinião a [EMSC] consegue cumprir com seus objetivos?
- Em geral, qual a situação sócio-econômica dos adolescentes que freqüentam a [EMSC]?

- Que mudanças são mais visíveis no comportamento dos adolescentes quando começam a frequentar a [EMSC]?
- O que os adolescentes pensam da [EMSC]? E os pais?
- Você considera a arte circense um bom instrumento mediador no trabalho com os adolescentes? Por quê? O que ela facilita, possibilita de especial nesse trabalho?

Adolescência

- Que opinião você tem dos adolescentes que frequentam a [EMSC]? Que perfil, em geral, apresentam?
- Quais as maiores dificuldades dos adolescentes frequentadores da [EMSC]?
- Como os adolescentes da [EMSC] encaram a adolescência? Como a vivenciam? Recebem suporte da escola, da família, da [EMSC]?
- Qual, na sua opinião, é a importância do trabalho da [EMSC] especificamente com os adolescentes deste bairro?
- O que, para a [EMSC], é a adolescência? E para os adolescentes, o que é a adolescência?

Depois da saída da [EMSC]

- Os adolescentes que saem da [EMSC] continuam em contato com a mesma? Como?
- O que os adolescentes que já saíram da [EMSC] pensam/dizem da mesma?
- Tem algum adolescente que já saiu da [EMSC] que você ainda tem contato com ele? O que ele faz hoje (trabalho, estudo)?

Encerramento

- Ficou algo interessante sobre a [EMSC] fora da entrevista que gostaria de falar?

Agradecimentos

Anexo 6: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido entre a cada participante entrevistado antes da realização da entrevista.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as Entrevistas

Meu nome é Cláudio Márcio de Araújo e sou da Universidade de Brasília. Eu estou realizando um estudo sobre a configuração da subjetividade de adolescentes que freqüentam a [EMSC] e o objetivo é conhecer melhor os adolescentes que freqüentam esse tipo de instituição para poder ajudar a planejar os serviços que atendem as suas necessidades.

Para isso, preciso realizar entrevistas sobre esses temas com alguns jovens e peço a sua colaboração. É muito importante conhecer a sua opinião.

Essas nossas conversas serão gravadas. Tudo o que for conversado será mantido em sigilo e será utilizado para fins de pesquisa. O seu anonimato é garantido. Quando eu for escrever o meu trabalho, não vou colocar seu nome.

Não há nenhum risco em participar desse estudo. A sua participação é voluntária. Assim, você só participa de quiser e fica à vontade para desistir da participação a qualquer momento ou para não responder alguma pergunta específica quando não desejar ou quando ficar incomodado.

Estou à inteira disposição para conversar sobre qualquer dúvida que apareça durante as nossas conversas. Desde já, quero lhe agradecer a sua atenção e a sua participação nesse estudo. Meu telefone é (62) 35192711 e (62) 8111 1951.

Goiânia, ____ de _____ de 2007

Assinatura do pesquisador: _____

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____