

UMA ANÁLISE SEMIÓTICO-SISTÊMICA DE DIFERENTES ECOLOGIAS DESENVOLVIMENTAIS DA JUVENTUDE

Mirela Figueiredo Santos Iriart*
Ana Cecília de Sousa Bastos#

RESUMO. Este estudo se propôs a descrever e analisar diferentes contextos da juventude em Salvador: uma escola pública, um projeto Social (ONG) e um Centro de atendimento sócio-educativo para adolescentes em conflito com a lei, quanto (a) às possibilidades de participação, (b) aos mecanismos de inclusão oferecidos/construídos e (c) aos posicionamentos atribuídos/assumidos pelos jovens. Foram entrevistados coordenadores e educadores e realizados grupos focais com 7 a 16 adolescentes. Cada contexto foi analisado a partir da noção de redes de significações onde os sujeitos co-constróem sentidos e posicionamentos. Os contextos foram descritos, metaforicamente, como Rede Continente; Rede Vazada e Rede Aprisionadora e apontaram para diferentes formas de inserção e níveis de participação. Os níveis de permeabilidade dos contextos se constituem numa instância mediadora que realiza e ativa o processo de inclusão-exclusão social. Observou-se uma demanda dos jovens pela ampliação das oportunidades de inserção e de participação social e política, considerando-se suas desigualdades.

Palavras-chave: juventude, inclusão social, redes.

A SEMIOTIC-SYSTEMIC ANALYZE OF DIFFERENT YOUTH DEVELOPMENTAL ECOLOGIES

ABSTRACT. The purpose of this study was to describe and analyze different adolescence contexts in Salvador: a public school, a social project (NGO) and a socio-educational center for adolescents, in conflict with the law, as far as (a) participation possibilities, (b) inclusion mechanisms offered/constructed and (c) the position taken/assumed by the adolescents in the different contexts. Each context was analyzed as signification nets where processes of co-construction meanings were taking place, while each subject took different positioning. The coordinator and the educators were interviewed and focal groups were organized with 7 to 16 adolescents. The three contexts were described metaphorically as continent net, hollow net, imprisoning net and pointed to different ways of participation and social insertion, among the adolescents. The permeability of the contexts was taken as a mediation category to social inclusion-exclusion. The research points out to the youths demands for social and political participation, enlarging their possibilities of social insertion, considering the differences and iniquities of this group.

Key words: Youth, social inclusion, nets.

UN ANÁLISIS SEMIÓTICO-SISTÉMICO DE DIFERENTES ECOLOGÍAS DEL DESARROLLO DE LA JUVENTUD

RESUMEN. Este estudio se propone describir y analizar diferentes contextos de la juventud en Salvador (Bahía-Brasil): una escuela pública, un proyecto social (ONG) y un Centro de Atención Socio-Educativa para adolescentes en conflicto con la ley, en lo que concierne a) las posibilidades de participación, b) los mecanismos de inclusión ofrecidos/construidos y c) los posicionamientos atribuidos/asumidos por los jóvenes. Fueron entrevistados coordinadores y educadores y realizados grupos focales con un número de 7 a 16 adolescentes. Cada contexto fue analizado a partir de la noción de redes de significados donde los sujetos co-construyen sentidos y posicionamientos. Los contextos fueron descritos metafóricamente como Red Continente; Red Ahuecada y Red Encerradora, y apuntaron diferentes formas de inserción y niveles de participación. Los niveles de permeabilidad de los contextos se constituyen en una instancia mediadora que realiza y activa el proceso de inclusión-exclusión social. Se ha observado una demanda de los jóvenes por la ampliación de las oportunidades de inserción y de participación social y política, tomando en cuenta sus desigualdades.

Palabras-clave: juventud, inserción social, redes de significación.

* Professora Assistente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Doutora. Professora Associada do Instituto de Saúde Coletiva (ISC/UFBA). Professora Adjunta da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas –Departamento de Psicologia (FFCH/UFBA).

Entendendo a juventude como uma categoria sociológica, marcada pelos processos históricos, econômicos e políticos do seu tempo, pretende-se aqui discutir sobre o lugar social dos jovens, questionando-se a possibilidade/impossibilidade de construção de rotas de inserção legítimas destes na dinâmica social.

Observa-se uma ambivalência dos discursos sociais, quando ao mesmo tempo em que se procura naturalizar uma imagem de dependência, irresponsabilidade e imaturidade, a juventude surge como um modelo cultural de liberdade e autonomia. Por outro lado é preciso garantir-lhes proteção, considerando suas desigualdades e demandas específicas.

A noção moderna de juventude confunde-se com a ingerência de práticas intervencionistas de contenção, controle e disciplinarização, como formas de reprimir sua energia, ou de seu “armazenamento com fins a um incremento da sociedade” (Groppo, 2000, p. 60). A psicologia, a medicina e a educação instituíram discursos hegemônicos, objetivando e homogeneizando os jovens como grupo etário e normatizando as experiências singulares ao construir o ideal de “juventude normal”.

A concepção predominante de adolescência, como analisa Abramo (1997), é a de um importante momento de transição, “momento crucial no qual o indivíduo se prepara para se constituir plenamente como sujeito social” (p. 29), integrando-se à sociedade através da assunção de novos papéis. Caso esta integração não ocorra de forma ajustada, pode se tornar uma ameaça social. A esta idéia, acrescenta-se a de moratória social – momento em que os adolescentes estão sob a tutela do adulto, aguardando que a sociedade os reconheça e os autorize a produzir, amar e realizar seus desejos (Calligaris, 2000). Neste sentido, tanto os discursos como as práticas de atenção estão predominantemente marcadas pela desqualificação, pela não incorporação dos jovens como sujeitos capazes de contribuir para a construção de soluções para os seus problemas, ficando implícito o viés do controle social.

O significado de juventude é complexo, já que não define de forma homogênea um grupo de pessoas de mesma idade. A condição etária é processada socialmente de maneiras diversas, a depender do subgrupo cultural, da diferenciação social, do tipo de inserção na família e em outras instituições sociais, do gênero, compondo um panorama pluralista do que se caracteriza como uma identidade juvenil. Margulis (2001) salienta a necessidade de se reconhecer a juventude como uma categoria relacional: social, intergeracional e interpessoal, cuja base material é a idade, processada pela cultura.

O autor reflete que o conceito de moratória pode ganhar um outro sentido quando aplicado nos dias atuais, significando um tempo vazio, tempo livre e ocioso, resultado do desemprego, da não inserção, do não lugar social, da exclusão e desperdício do potencial do jovem. Para os jovens das classes populares brasileiras pode significar tempo de estar na rua, fora de casa, fora da escola, fora do mundo do trabalho, espaços de construção de identidades inclusivas.

Cassab (2001) ao analisar trajetórias de jovens excluídos, vivendo em bairros populares da cidade do Rio de Janeiro, constatou que eles buscam construir circuitos de inclusão, na garantia de sua sobrevivência, através primeiramente do trabalho e da escolarização. A adesão à identidade de trabalhador/estudante não necessariamente significa a realização de desejos e aspirações, funciona mais como veículo de auto-proteção e auto-regulação, frente aos riscos da desvinculação social e como ocupação do tempo livre, diferenciando-os dos “vagabundos”.

Os limites sociais impostos pelas desigualdades e violência de diversos tipos: preconceito, discriminação, violência física, restringido a liberdade de expressão, manifestação e mobilidade de diferentes grupos de jovens, empobrece a experiência de cidadania (Castro, 2000). Esta autora ressaltou que a falta de convivência entre os diferentes grupos sociais, que ocupam espaços sociais distintos, dificulta a construção de uma identidade coletiva e da noção de pertencimento a uma nação, “condições subjetivantes da cidadania” (p. 117).

É pela ação (significativa) no mundo que a construção da subjetividade se realiza e é no espaço público, espaço de convivência, que as ações ganham sentido e que identidades vão sendo tecidas, pelas semelhanças e diferenças entre sujeitos na construção da cultura. Castro (2001) afirma que a ação do jovem deve ser reconhecida para que a sua inserção no mundo (na cidade) não seja negada, mas que implique numa cidadania ativa, no direito à cidade, na participação ampla e legítima (p. 38).

Esta pesquisa visou analisar comparativamente diferentes contextos da adolescência em Salvador: um projeto social (ONG), uma escola pública estadual e um centro de atendimento sócio-educativo para adolescentes em conflito com a lei, em regime semi-aberto, no que diz respeito: (a) às possibilidades de participação, (b) aos mecanismos de inclusão oferecidos/construídos e (c) aos posicionamentos atribuídos/assumidos pelos jovens.

Dentro de uma perspectiva sistêmica os contextos serão compreendidos como “ecologias desenvolvimentais”,

ao se considerar os processos de interação pessoa-contexto, as ações e papéis compartilhados, em seus diferentes níveis. A perspectiva bioecológica considera o desenvolvimento como uma função conjunta dos: (a) processos proximais, (b) da estabilidade ao longo do tempo, (c) do contexto ambiental em que elas ocorrem e (d) das características das pessoas envolvidas (Bronfenbrenner & Ceci, 1994).

Tudge (2001) assinala a importância de se compreender o desenvolvimento humano em contexto: interpessoal, histórico e cultural, em suas múltiplas, multidirecionais e complexas inter-relações. Entender o contexto em seus diferentes níveis é assumir uma postura relativista e pluralista do desenvolvimento, buscando compreender as diferenças desenvolvimentais (de aquisição de competências e habilidades, de deslocamento e mobilidade social) como resultantes da diversidade de valores, costumes, crenças e práticas de cada grupo cultural; assim como das condições de vida e das formas de inserção social.

O contexto mais geral da cultura é o macrosistema, que corresponde ao conjunto de valores e crenças que definem uma sociedade. As subculturas são derivações desta cultura mais geral em nível das práticas cotidianas de grupos sociais, organizados como micro-sistemas (casa, escola, amigos, comunidade), onde os indivíduos interagem face-a-face sob bases regulares e duradouras, compartilham ações e papéis sociais, ativando os processos proximais - condutores de formas particulares de respostas desenvolvimentais. O potencial desenvolvimental é intensificado em função do número de ambientes, estruturalmente distintos, em que o sujeito em desenvolvimento se engaja e na medida em que favoreçam a atividade conjunta, a confiança mútua e o consenso entre objetivos (mesossistema) (Bronfenbrenner, 1994/1979).

Quando os contextos possibilitam a participação mútua, o engajamento em atividades progressivamente mais complexas e o equilíbrio de poder configura-se, então há uma condição favorável ao desenvolvimento.

Em nível semiótico, recorta-se o fenômeno desenvolvimental em suas múltiplas dimensões (macro e microssistêmico, pessoal e temporal) de forma processual e inclusiva, configurando-se metaforicamente redes de significação através das quais se desenrolam processos dialógicos. O lócus do desenvolvimento são os campos interativos, mergulhados em uma matriz sócio-histórica, de natureza semiótica, que se expressa na organização dos espaços sociais, das rotinas e das práticas delimitando certos significados e sentidos pessoais. Cada pessoa encontra-se imersa numa rede de

significações que se articula com outras redes, formando uma malha, composta por elementos discursivos múltiplos e antagônicos, inter-relacionados dinamicamente (Rosseti-Ferreira, Amorim, Silva & Carvalho, 2004).

Estes dois níveis semiótico e sistêmico convergem na compreensão da unidade dialética pessoa-contexto, instituindo formas de análise mais complexas que não dicotomizem, o que Valsiner (1997) considera como uma “separação inclusiva” (*inclusive separation*), ao compreender a existência separada, porém interdependente destas variáveis. Neste estudo estes níveis interdependentes se expressam nas categoriais: permeabilidade do contexto e posicionamento dos sujeitos, configurando campos de possibilidades por onde os jovens podem se deslocar, mediando trajetórias de inserção social, mais ou menos integradas socialmente.

O modo como os contextos de desenvolvimento (escola, família, grupo de pares) estruturam suas fronteiras espaciais e sociais (hierarquias, direitos e obrigações, equilíbrio de poder), circunscrevendo limites e possibilidades de participação e deslocamento dos sujeitos e as estruturas de oportunidades oferecidas/construídas, é aqui definida pela categoria permeabilidade do contexto.

Os contextos podem ser entendidos tanto em relação a suas características espaciais (proximal e distal), quanto sociais (direitos e obrigações). Pode-se atribuir ao contexto certa diretividade, já que os tipos de interação e os níveis de participação podem ser facilitados ou encorajados de maneiras diferentes a depender da permeabilidade das fronteiras físicas, sociais, e cognitivas - acesso ao conhecimento e aos mecanismos de participação - de cada contexto e entre seus diferentes setores (Goodnow, 1995).

O posicionamento dos sujeitos se define pelo conjunto da posição moral, deveres, direitos e obrigações dos participantes de uma interação, mais a força social do seu discurso e a história das convenções sociais que sustentam as suas falas. As possibilidades discursivas estão sendo criadas na interação, onde as posições do *self* são negociadas ativamente (Oliveira, Guanaes & Costa, 2004).

É a atribuição de significados (múltiplos/ambivalentes), a partir dos sentidos compartilhados e demarcados pelas posições e modos de participação nas interações, que torna o sujeito autor, além de ator, no cenário/contexto em que se insere - mesmo que circunscrito pelas condições sócio-históricas - pela possibilidade de se contrapor, se opor, aceitar, questionar, interagir e transformar a cultura em algo novo (pessoal) (Zanella, 2004).

MÉTODO

A inserção ecológica do pesquisador como parte do fenômeno investigado foi uma condição importante para a pesquisa, à medida em que produziu novos sentidos e ativou os processos desenvolvimentais entre pesquisador - pesquisado. O contato com os técnicos, educadores e adolescentes, ocorreu após uma apresentação inicial, na qual se posicionaram de forma livre e esclarecida, consentindo em participar do estudo. Respeitando a dinâmica particular de cada contexto, a forma de acesso aos jovens e a seqüência da investigação variou, embora as técnicas utilizadas para coleta de dados tenham sido as mesmas: grupo focal com 7 a 16 jovens de ambos os sexos inscritos voluntariamente, entrevista semi-estruturada com 4 educadores, coordenadores e/ou técnicos e entrevistas em profundidade com 4 jovens em cada contexto, escolhidos pela pesquisadora. Durante um período aproximado de dois meses em cada contexto, a pesquisadora, juntamente com auxiliares de pesquisa, inseriu-se e acompanhou a rotina institucional, observando as hierarquias de poder, o movimento dos jovens no contexto, registrando em diários de campo e aproximando-se sucessivamente dos jovens para a formação dos grupos.

O processo de análise envolveu recortes interpretativos do pesquisador, sobre o fluxo de eventos observados, alternando um olhar mais geral sobre o conjunto dos dados e um olhar mais minucioso sobre processos singulares, como sugerem Rosseti-Ferreira e cols. (2004), compreendendo o desenrolar de processos múltiplos, envolvendo sujeitos, contextos e trajetórias, construídos dialeticamente ao longo do tempo.

RESULTADOS

As três ecologias desenvolvimentais e a configuração das redes

Os contextos analisados, como exemplares dos níveis de inserção dos jovens, demonstraram diferenças significativas, quanto a sua permeabilidade e quanto aos posicionamentos assumidos/atribuídos aos jovens, sendo caracterizados metaforicamente como: *rede continente*, *rede vazada* e *rede aprisionadora*, para ativar no leitor os universos de significações ali gerados. As redes, tais como aqui apresentadas, devem ser entendidas como espaços virtuais que se constroem na inter-relação dos elementos materiais e simbólicos, fruto dos encontros dialógicos entre diferentes sujeitos,

a partir da qual se espera apreender os processos de co-construção de significados e posições negociadas, atravessadas pela dimensão temporal, que delineiam movimentos de abertura e fechamento configurador dos processos desenvolvimentais.

O Projeto Social: Uma Rede Continente

O Projeto trabalha predominantemente com adolescentes de escola pública, com idades entre 12 e 20 anos. A metodologia pedagógica é centrada na arte e educação, através do teatro e poesia realizados pelos jovens. A ênfase do trabalho é sobre a atuação e mobilização dos jovens pela melhoria dos serviços públicos, nas áreas de educação, saúde e cultura e, mais recentemente, no âmbito do mercado de trabalho.

A rede aí construída caracteriza-se pela fluidez nas interações e pela convergência dos significados que vão sendo tecidos no encontro dialógico entre adultos (educadores e coordenadora) e adolescentes. É favorecedora da emergência dos discursos dos jovens e da construção de sentidos que os identificam e valorizam. A expectativa positiva do trabalho institucional que marca os discursos dos educadores produz uma possibilidade concreta de desenvolvimento para os jovens, posicionando-os como sujeitos participativos e criativos. A rede é sólida e possui nós que a articulam a outros contextos (escola, família e comunidade), criando rotas de acesso a outros espaços sociais, além de oferecer oportunidade para os jovens ressignificarem sua história de vida, pela inserção em práticas não habituais e pela emergência de novos significados.

“Os jovens daqui têm toda uma inserção a um outro mundo, outro mundo que eu falo, um mundo de conhecimento mais sistematizado. Podem buscar mais na escola, podem apreciar a arte, estar em outros locais, ter acesso maior à leitura. (...)” (Educadora).

Pela convergência dos sentidos que vão sendo articulados no jogo das posições dos seus diferentes sujeitos, pode-se considerá-la uma rede continente, no sentido do acolhimento e vínculo afetivo e também no sentido da construção de um referencial, a partir de onde os jovens se vêem representados e se representam.

Ser do projeto lhes confere um certo *status*, uma marca que os identifica como jovens questionadores, dinamizadores. “*Você passa a ter uma identidade*” (sexo masculino, 16 anos), que pode significar uma forma de facilitar sua inserção em outros contextos e também responsabilidade e compromisso social. São

sempre os primeiros a serem identificados na escola quando se quer iniciar uma ação ou montar um grupo de teatro: “*você é do (Projeto) então vamos montar um grupo de jovens*” (sexo masculino, 15 anos). Ou então: “*é um menino do (Projeto), deve saber fazer teatro*” (Sexo masculino, 16 anos).

Embora promova pontes de inserção, percebe-se a existência de barreiras e entraves que podem fragmentar a continuidade de suas ações entre o micro e macro-sistema de desenvolvimento, criando fronteiras de pertencimento entre os que estão dentro e os que estão fora. São barreiras sociais que dificultam a inserção do jovem e produzem uma exclusão ativa, ao cristalizar uma representação estereotipada e ambivalente da juventude e dificultar a sua ação enquanto um segmento social.

“Surge para eles esta possibilidade de criar, de fazer, de ter autonomia, de ser sujeito da sua história. Começamos a perceber aqui, estes jovens não se sentiam no direito de desejar, de ingressar na universidade, no máximo terminar o ensino médio. (...). Existem lugares pré-determinados, rearrumar isto é complicado (...)” (Coordenadora).

A violência simbólica e a discriminação social do jovem por vezes são limites concretos de ação e significação que afetam o micro-sistema, em função da dificuldade de articulação com o macro-sistema (instituições sociais), inibindo ou até desarticulando as malhas por onde os sujeitos se deslocariam e ampliariam seus campos de significação e seus espaços de participação.

“Tenho de entrar na faculdade, é o que está faltando na minha vida agora, sinto-me agoniada. Você fica com aquele desejo de mudança, mas você vê um monte de obstáculo na sua frente, você faz um monte de sonho, mas quando cai na real, vê não é tão fácil assim entrar numa universidade, sair de casa” (sexo feminino, 17 anos).

Ao entrarem em contato com os novos valores partilhados no grupo, ao construírem recursos pessoais e habilidades sociais, (auto-estima, comunicação e expressão e leitura), assim como ao terem suas identidades ressignificadas, passam a questionar as estruturas sociais de poder e a perceber as suas contradições e distorções. As estruturas sociais impermeáveis e excludentes, que podem por em risco o trabalho institucional.

“Você faz este trabalho aqui, aí um menino daqui passa em frente ao Campo Grande com outro adolescente, ele é negro, pobre, tá na rua às 10 horas da noite e é abordado [por policiais] de uma forma totalmente autoritária e violenta. (...) eles ficam arrasados, aí todo o trabalho da gente vai por água a baixo, ‘sou pobre, sou negro, o que vocês estão fazendo comigo?’ (...)” (Coordenadora).

O projeto social se torna este espaço que mais se aproximaria da demanda de engajamento social e político dos jovens, que não se vêem representados em outras instâncias da sociedade, principalmente por serem, na sua maioria, negros, de bairro popular e de escola pública. No projeto ampliam seus recursos de participação e as possibilidades de negociação com a realidade. Institui-se um mecanismo de distinção deste jovem não só na sua comunidade, como em relação aos jovens de outras comunidades.

A rede, no entanto, pode ser indutora de posturas individualistas pela supervalorização do significado de ser jovem construído a partir de um discurso político-ideológico que caracteriza a posição da instituição. O jovem tem dificuldade de se desvincular do contexto pelo novo reconhecimento que ganha e, ao mesmo tempo, ao diferenciar-se dos jovens da sua comunidade, e de certa forma perder esta identidade de origem, não se fortalecem enquanto coletividade.

A Escola Estadual: Uma Rede Vazada

A Escola se localiza no subúrbio de Salvador, numa área caracterizada pela pobreza, exclusão e marginalização, ao lado de uma forte organização comunitária e com a presença de projetos sociais dirigidos para crianças, adolescentes e famílias. Problemas de infra-estrutura urbana, desemprego e ociosidade dos jovens, tornam-os mais vulneráveis ao crime, ao consumo de drogas e à violência. Neste contexto se insere a escola, atendendo a aproximadamente 240 jovens nos turnos matutino e vespertino, de 5ª a 8ª séries e adultos, à noite. A maioria dos estudantes mora nas áreas circunvizinhas à escola e vivem com a família - pai, mãe e irmãos.

Devido à pouca visibilidade do jovem na escola, cujos limites físicos, materiais, assim como simbólicos não favoreceram a sua identificação, configura-se uma rede vazada, pela fragilidade dos vínculos e pela ambigüidade dos discursos. Os sentidos aí tecidos revelam pontos de tensão no posicionamento dos sujeitos. Os significados sobre os jovens colocam-nos numa posição de vítimas da pobreza, da falta de

estrutura familiar, ou como culpados pelo desinteresse, indisciplina e falta de consciência sobre o futuro.

“Eu acho que não sei, já foi desenvolvido, assim neles uma espécie de cultura da indisciplina, eles não sabem, por exemplo, como chegar numa sala de aula e assistir uma aula, se comportar, ouvir, receber uma informação. Isto eu acho que já vem, já está muito enraizado já vem muito desde o início da preparação deles” (Educador 01).

O discurso dos jovens revela uma consciência e mal estar em relação a este lugar estigmatizado em que são mantidos, reivindicando maior participação e reconhecimento, assim como um maior comprometimento dos educadores com a aprendizagem, parte do seu olhar sobre o futuro.

“(…) Aqui na escola mesmo, ninguém ouve o nosso clamor, né? Que a gente luta, pede nossos direitos e ninguém aceita. Ser adolescente também é a gente lutar pelos nossos direitos, o que é nosso de dever” (Sexo masculino, 15 anos).

Os sujeitos não dialogam entre si, produzindo sentidos antagônicos, favorecendo a pouca mobilidade da rede, ao cristalizar os campos de significação e fragmentar suas ações, inibindo o deslocamento pelos diferentes níveis do contexto.

A relação da escola com a família e com a comunidade é distante e pouco articulada, enfraquecendo as ações conjuntas. A rede isolada não constrói malhas que dêem sustentação e mobilidade a seus fios, cristalizando posições e se auto-referenciando, ao se vê excluída e se excluir das suas funções sociais e políticas, que gerem mudanças no posicionamento dos jovens.

A escola acaba sendo negada pelas impossibilidades, sem condições de ampliar suas ações, produzindo o próprio desinteresse dos estudantes, que muitas vezes se concretiza na manifestação disruptiva dos atos de vandalismo, agressão, uso de drogas.

Numa entrevista com um estudante recém expulso da escola, por ter entrado com uma arma escondida na mochila, ele revela a força dos circunscritores no direcionamento de sua trajetória de risco. Descreve a primeira vez em que pegou numa arma de fogo, para fazer a “proteção” a um grupo de jovens que praticam furtos.

“Eu ficava louco, só olhando. Até que um dia eu comecei a andar com eles. Eles começaram a me dar arma, eu comecei a gostar, e aí foi indo. Parece vício. Quem

entrou sai logo, ou chega morre” (Sexo masculino, 16 anos).

Ao mesmo tempo, revelava sua vocação pelo futebol e sua aspiração por ser jogador profissional. Entre o que o presente oferece e o que o futuro anuncia, quais os lugares possíveis de serem ocupados por este jovem? O campo de significações gerado a partir do uso da arma de fogo e o novo sentido que isto lhe trouxe - sentido de poder frente aos outros jovens - cria um campo de forças, enredando-o numa malha que pode cristalizar sua posição na rede de significações. Por outro lado, a mobilidade da rede, em relação aos diferentes campos de sentidos que atuam conjuntamente, colocam o sujeito em diálogo consigo mesmo num processo de negociação que pode produzir novos posicionamentos (Rosseti-Ferreira & Carvalho, 2004).

O acesso a novos contextos de desenvolvimento (projetos sociais, grupos de igreja, ação comunitária organizada), em conjunto com a família, ampliam as malhas da rede de significações, favorecendo a construção de rotas alternativas de inserção, seja pelo futebol, pelo teatro ou capoeira. A escola mantém-se no papel tradicional de transmissora de conhecimentos e disciplinadora, permanecendo descontextualizada da realidade dos seus estudantes, reforçando as desigualdades, ao não instrumentalizá-los com ferramentas básicas: cognitivas, comunicacionais e sociais, requisitos mínimos para a inclusão.

A identificação com o espaço comunitário: a história do bairro, suas belezas naturais, as possibilidades de encontro com outros jovens, são sentidos presentes entre os jovens e sinalizam para o potencial de ação conjunta a ser desenvolvido nos espaços já disponíveis e para a demanda por outros espaços que possam viabilizar formas de ação e expressão das culturas juvenis que dão identidade aos jovens.

O Centro de Atendimento Sócio-educativo: uma rede aprisionadora

A unidade escolhida atende a no máximo 48 adolescentes do sexo masculino, em conflito com a lei, em regime de semiliberdade, o que significa o afastamento do adolescente do convívio familiar e comunitário, mas não o priva do seu direito de ir e vir. Esta medida pode ser usada como transição para a liberdade, como medida de regressão ou ainda como primeira medida socioeducativa, no caso de atos infracionais de menor potencial ofensivo.

A descrença dos educadores no trabalho institucional e a descrença da sociedade na

possibilidade de recuperação destes sujeitos identificados como “maus elementos”, aliada à responsabilização individual pela vontade e capacidade de superação dos obstáculos, criam um campo de forças ambíguas que os aprisiona. Os discursos estereotipados, cujos significados favorecem a continuidade com a identidade de marginais, criam limites para a ressignificação de suas trajetórias e de um sentido positivo de *self*.

“(…), porque o que se vai proporcionar para o jovem adulto que sai daqui? (...) Há sim, uma exclusão clara, e há uma exclusão pessoal, quer dizer, pessoal, constitutiva mesmo” (...). (Psicóloga 01).

Embora os educadores vislumbrem potencialidades a serem exploradas pelos jovens, são poucos os que conseguem se engajar em atividades com as quais se identifiquem e que venham a se profissionalizar. A continuidade das ações se vê enfraquecida pela dificuldade do encontro e do diálogo, que favorecessem a emergência de novos sentidos e saberes e que retroalimentassem a práxis cotidiana.

Os jovens procuram reconstruir suas histórias, tecendo os fios entre passado, presente e futuro: desejam uma escola que os valorize, um emprego que os dignifique e uma sociedade que os reconheça. A reconstrução no presente está ameaçada pelo olhar discriminatório que congela o passado, estreitando seus futuros horizontes de possibilidades.

“Eu tento fazer o máximo possível pra mim seguir adiante, esquecer que eu roubei, (...), mas só que de vez em quando, sempre tem alguém que me lembra, que vem aqui e olha pra mim assim, conheço logo o olhar, aí bate uma, uma raiva. Tá olhando pra mim, tá olhando com maldade, pensando que eu vou roubar alguma coisa (...)” (Sexo masculino, 18 anos).

Entre o projeto individual e a oportunidade social, estes jovens vislumbram novos horizontes: desejam estudar, ter uma posição social (“ser advogado”), trabalhar e ter uma casa. A educadora concretiza em suas palavras que é preciso consolidar uma prática comprometida, que depende da crença nos adolescentes, da aposta no trabalho coletivo e da parceria institucional, libertando-os do olhar aprisionador que os “coisifica”, como objetos de políticas:

“(…) Que eles tem vontade, eles tem, dentro deles uma vontade muito grande, e eu acho que se essa vontade, se for aproveitada essa vontade, (...) se for oferecida alguma coisa pra eles, eu acredito que eles consigam, eles consigam até trabalhar (...)” (coordenadora pedagógica).

A maioria está confinada à institucionalização que gera dependência, falta de autonomia e despersonalização. O contato com a família para muitos já foi desfeito, a comunidade de origem significa um risco de vida. A ausência de pontos fixos e de elos - vínculos afetivos, modelos de socialização, projetos de vida - que favoreçam o surgimento de uma malha por onde o sujeito possa se deslocar, dificulta esta transição. A instituição pode significar este elo, ao conseguir libertá-los do estigma, da desvalorização, recuperando sua auto-estima.

Embora suas trajetórias estejam circunscritas por limites materiais e simbólicos que muitas vezes lhes interdita posições, é possível observar a construção de novos sentidos pelo sujeito, negociando passado e presente e buscando alterar o que poderia ser um destino trágico.

“Se você lutar pra ter aquilo que você quer, pra ter todos os seus direitos você vai vencer. Agora tem gente que não quer nada (...) É você se esforçar, você consegue. Porque aqui tem várias oportunidade (...)” (sexo masculino, 18 anos).

As possibilidades de respostas de enfrentamento aos desafios crescem em relação direta às estruturas de oportunidades oferecidas pela instituição: descoberta de vocações, participação em festivais de música, engajamento em algumas capacitações – padaria, jardinagem, reciclagem de papel. Porém, para a concretização de percursos de inserção efetiva – no sentido da integração social e do desenvolvimento saudável - é necessário que se invista na construção de um senso de cidadania, de pertencimento social e de valorização da pessoa, que possibilitem a ressignificação e reconstrução de suas trajetórias de vida.

DISCUSSÃO

Percebeu-se o delineamento de lógicas bem distintas com relação ao lugar social e simbólico construído para e pelo jovem em cada um destes contextos, enquanto agências socializadoras na transição para a vida adulta. Ficou evidente a falta de

diálogo entre os diferentes setores aqui representados (ONG, escola pública e o centro de assistência sócio-educativo em regime semi-aberto), a ausência de redes de interação que promovam a comunicação e a troca de informação, ampliando a força e o poder das suas ações. Cada qual, em diferentes níveis de intervenção, produz saberes e práticas distintas, que se refletem na fragmentação da própria concepção de juventude: ora protagônica, ora irresponsável e indisciplinada ou participante na construção da cultura, desdobrando possibilidades distintas de inserção social dos jovens.

A discriminação e exclusão social ativa destes, numa sociedade adultocêntrica, ficaram explícitas entre os três grupos. Observou-se uma demanda dos jovens, de maneira geral, pelo respeito a suas opiniões, pela ampliação das oportunidades de inserção e de participação social e política, considerando-se suas desigualdades sociais.

Os espaços de exercício da cidadania juvenil necessitam de ampliação, assim como da emergência de um novo fazer político que leve em conta as culturas juvenis emergentes, nos espaços comunitários, nas escolas, entre os agrupamentos espontâneos, favorecendo uma expressão autêntica, com significado social

Os níveis de permeabilidade dos contextos se constituem numa instância mediadora que expressa, realiza e ativa o processo de inclusão-exclusão social. Os níveis de participação aumentam em função da permeabilidade dos contextos, ampliando como resultado, as possibilidades de ação e de resignificação, reposicionando os participantes na interação. Quanto maiores as possibilidades de participação, ação e resignificação, maiores a auto-estima e o auto-direcionamento, ampliando as perspectivas de futuro dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- Abramo, H. (1997). Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, (05/06), 25-37.
- Bronfenbrenner, U. (1979/1994). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artemed.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. (1994). Nature-nurture reconceptualized: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-86.
- Calligaris, C. (2000). *Folha explica: a adolescência*. São Paulo: Publifolha.
- Cassab, M. A. T. (2001). Jovens pobres e a cidade: a construção da subjetividade na desigualdade. Em L. R. Castro (Org.), *Crianças e jovens na construção da cultura* (pp. 209-26). Rio de Janeiro: Nau/FAPERJ.
- Castro, L. R. (Org.) (2000). *Subjetividade e cidadania: um estudo com crianças e jovens em três cidades brasileiras*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Cecconello, A. M. & Koller, S. H. (2003). Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 3(6), 515-24.
- Goodnow, J. J. (1995). Differentiating among social contexts: By spatial features, forms of participation, and social contracts. In P. Moen, G. Elder Jr. & K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 269-302). Washington: American Psychological Association.
- Grosso, L. A. (2000). *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: DIFEL.
- Jans, M. (2004). Children as citizens: Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*, 1(11), 27-44.
- Margulis, M. (2001). Juventud: una aproximación conceptual. En S. Burak (Org.), *Adolescencia e juventud en América Latina* (pp. 43-55). Cartago: Libro Universitario Regional.
- Oliveira, Z., Guanaes, C. & Costa, N. (2004). Discutindo o conceito de "Jogos de papel": uma interface com a "teoria do posicionamento" Em C. Rosseti-Ferreira, K. Amorim, A. P. Silva & Carvalho, A. (Orgs.), *Redes de significações e o estudo do desenvolvimento Humano* (pp. 69-80). Porto Alegre: Artemed.
- Rosseti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., Silva, A. P. S. & Carvalho, A. M. A. (Orgs.), (2004). *Redes de significações e o estudo do desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artemed.
- Tudge, J. (2001). Estudando a criança e a família em seu contexto. Em Z. M. Biasoli- Alves & R. Fischmann (Orgs.), *Crianças e adolescentes: construindo uma cultura da tolerância* (pp. 65-78). São Paulo: EDUSP.
- Valsiner, J. (1997). A construção subjetiva da intersubjetividade. *Interfaces Revista de Psicologia*, 1(1), 41-44.
- Zanella, A. V. (2004). Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 9(1), 127-135.

Recebido em 13/03/2006

Aceito em 20/09/2006

Endereço para correspondência: Mirela Figueiredo Santos Iriart. Av. Princesa Isabel, 135. Ed. Conde D'Eu, ap. 802, Barra Avenida, CEP 40130-030, Salvador -BA. E-mail: mifi@uol.com.br