



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



Danúbia Martins Teixeira

**Psicologia Escolar e Arte em uma instituição socioeducativa: possibilidades de
interlocução**

UBERLÂNDIA

2017

Programa de Pós-graduação em Psicologia – Mestrado

Avenida Maranhão, s/nº, Bairro Jardim Umuarama – CEP: 38.408-144 – Uberlândia – MG.

Telefone: +55 34 3225 8516 ou +55 34 3225 8512 – E-mail: pgpsi@fapsi.ufu.br – Site: <http://www.pgpsi.ip.ufu.br>



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



Danúbia Martins Teixeira

**Psicologia Escolar e Arte em uma instituição socioeducativa: possibilidades de
interlocução**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva

Coorientadora: Profa. Dra. Viviane Prado Buiatti

UBERLÂNDIA

2017

Programa de Pós-graduação em Psicologia – Mestrado

Avenida Maranhão, s/nº, Bairro Jardim Umuarama – CEP: 38.408-144 – Uberlândia – MG.

Telefone: +55 34 3225 8516 ou +55 34 3225 8512 – E-mail: pgpsi@fapsi.ufu.br – Site: <http://www.pgpsi.ip.ufu.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

T266
2017

Teixeira, Danúbia Martins, 1990
Psicologia escolar e arte em uma instituição socioeducativa:
possibilidades de interlocução / Danúbia Martins Teixeira. - 2017.
200 p. : il.

Orientadora: Silvia Maria Cintra da Silva.
Coorientadora: Viviane Prado Buiatti.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui bibliografia.

1. Psicologia - Teses. 2. Psicologia escolar - Teses. 3. Arte - Teses.
4. Adolescentes - Teses. I. Silva, Silvia Maria Cintra da. II. Buiatti,
Viviane Prado. III. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de
Pós-Graduação em Psicologia. IV. Título.

CDU: 159.9

Daniúbia Martins Teixeira

Psicologia Escolar e Arte em uma instituição socioeducativa: possibilidades de interlocução

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Orientadoras: Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva e Profa. Dra. Viviane Prado Buatti

Uberlândia, ____ de ____ de 2017.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Prof. Dr. Herculano Ricardo Campos (Examinador)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Natal, RN

Prof. Dr. Selmo Haroldo de Resende (Examinador)
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci (Examinador Suplente)
Universidade Estadual de Maringá – Maringá, PR

Agradecimentos

Agradeço a Deus, por todos os dias me mostrar a magia que é estar viva e poder sentir fé. Por me amparar e sustentar sempre, desde os detalhes durante o dia até os grandes momentos que posso vivenciar.

À minha orientadora e professora Silvia Maria, que durante todo o caminho me incentivou a questionar certezas e pontos finais. Que me ajudou a compreender os mais diversos encontros humanos e a pensar sempre um pouco mais, como pulsão dos conhecimentos. Tudo regado a Arte e delicadezas.

À minha coorientadora e professora Viviane (Vivi), por todos os ensinamentos, as oportunidades e pelos sorrisos nos nossos encontros (seu sorriso é maravilhoso!). Por me ajudar a encontrar leveza, mesmo nos momentos de intensa dedicação e ansiedade.

À minha amada família, que me fez quem sou hoje. Minha doce e querida mãe, Diva, por ser meu sustento emocional e por me ajudar a enxergar a luz em tudo. Meu forte pai, Hélio, por me ensinar sobre a coragem e por me proporcionar todas as condições importantes para meu crescimento pessoal e profissional. Meu incrível irmão Henrique, alma gêmea da minha alma e motivo de muitos dos meus sorrisos.

Ao meu amor, Murilo, grande companheiro de todos os momentos. Minha poesia diária. Constante aconchego das minhas inquietações, com seus abraços e carinhos que tanto me cuidaram, nutriram e alegraram. Com você pude sentir a paz de um amor terno e a euforia de gratos sonhos.

À minha admirada professora Maria José (Zezé), com quem pude contar e em quem pude confiar sempre. Ela me instruiu, me apoiou e me fez acreditar no meu potencial e na nobreza humana.

À minha admirada professora, companheira e amiga, Ivana, com quem aprendi sobre todas as coisas da vida, em especial sobre força, coragem e lealdade.

À Miriam, com sua presença perene, suave e firme, que meu deu suporte em toda esta jornada, acompanhando-me em cada passo e decisão.

Aos amigos que fiz na instituição em que desenvolvi esta pesquisa: Marcelo, Daniel, Cássio, Suzana e Wilson, por me ampararem e me fazerem rir tantas vezes. Sempre olhando o lado bom de tudo.

Aos participantes da pesquisa, que contribuíram compartilhando momentos, sentimentos, ideias e confiaram em meu trabalho. À instituição, que possibilitou o desenvolvimento deste estudo.

À Lorrane, companheira de longo percurso, que desejo ter por perto para a vida toda.

E aos amigos que estiveram comigo, ajudando a encontrar sentido em cada momento da vida, fosse desafiador ou sereno.

Obrigada por tornarem essa caminhada mais doce e vívida. É maravilhoso compartilhar esta conquista com vocês. Muito obrigada!!

Resumo

Um dos grandes desafios da nossa realidade é o desenvolvimento de uma educação de qualidade, que possa ser alcançada por todas as pessoas, garantindo-lhes acesso a esse direito social. Ao se tratar de jovens que estão em conflito com a lei, esta questão torna-se ainda mais complexa, de modo a ser fundamental refletir sobre como as instituições, os serviços realizados e os profissionais têm trabalhado com os adolescentes, contribuindo para o seu desenvolvimento. Assim, esta pesquisa teve por objetivo refletir e analisar possibilidades de intervenção com adolescentes em uma instituição socioeducativa, fundamentadas nos saberes da Psicologia Escolar e Educacional crítica, tendo como alicerce a Teoria Histórico-Cultural e o uso da Arte como recurso mediador. Por meio desses encontros e do contato com a Arte, havia o propósito de oportunizar a elaboração de novas reflexões, significados e sentidos, contribuindo para que os jovens pensassem a propósito de seus papéis, atividades e ações em sua própria vida e na vida do outro. Caracterizando-se como uma pesquisa-intervenção, sua realização foi estruturada em quinze encontros, em um espaço socioeducativo localizado em um município do estado de Minas Gerais, realizados ao longo de quatro meses, com um grupo de jovens sob medida de internação. Uma ou duas vezes por semana nos reuníamos para compartilhar experiências estéticas, tais como músicas, poemas, vídeos e fotografias, que instigavam diálogos sobre diversas temáticas relacionadas ao estudo, tais como trabalho, vivências, relações interpessoais, planejamento futuro, entre outras. Esses elementos alicerçavam tanto o vínculo com os adolescentes quanto possibilitavam partilha de conhecimentos, envolvendo também questões afetivas, cognitivas e relacionais, além do próprio conteúdo artístico. Após a conclusão do trabalho de campo, organizamos alguns eixos de análise, intencionando apresentar o contexto institucional, as atividades desenvolvidas, as dificuldades e as potencialidades vivenciadas nos encontros e o movimento da instituição. Para a análise das informações construídas a partir dos encontros, foram escolhidos os temas

que consideramos mais recorrentes e significativos, considerando os objetivos desta pesquisa e o referencial teórico utilizado como arcabouço. Por conseguinte, os eixos de análise dispostos foram dois: “O trabalho na instituição socioeducativa”, que diz respeito à comunicação, à recepção, às possibilidades, às dificuldades e a outros elementos; e “Os encontros e a mediação da psicóloga escolar”, em que são discutidas temáticas como a mediação profissional, as atividades de intervenção, as percepções sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos jovens, a relação deles com a escola, entre outros aspectos. A partir deste estudo, foi possível ponderar sobre a condição social concreta que muitos adolescentes que estão em conflito com a lei vivenciam; a exclusão escolar do jovem pobre; as práticas que ocorrem em instituições socioeducativas e a sua relação com a marginalização e a violência, ações de cunho “inclusivo” ineficientes e empobrecidas, bem como a importância da Educação e da Arte para o desenvolvimento humano e as possíveis contribuições do psicólogo escolar nestes espaços e na sociedade. Compreendo que ainda há muito a ser pesquisado, descoberto e transformado.

Palavras-chave: Psicologia Escolar, Arte, Adolescentes em conflito com a lei, Instituição Socioeducativa.

Abstract

One of the great challenges of our reality is the development of a quality education that can be reached by all people, guaranteeing them access to this social right. When dealing with young people who are in conflict with the law, this question becomes even more complex, so that it is fundamental to reflect on how institutions, services and professionals have worked with adolescents, contributing to their development. Thus, this research had as objective to reflect and analyze possibilities of intervention with adolescents in a socio-educational institution, based on the knowledge of critical School and Educational Psychology, grounded on the Historical-Cultural Theory and the use of Art as a mediator resource. Through these encounters and the contact with the Art, there was the purpose of opportunizing the elaboration of new reflections, meanings and senses, contributing to the young people thinking about their roles, activities and actions in their own life and in the other. This is characterized as an intervention research, its accomplishment was structured in fifteen meetings, in a socio-educational space located in a municipality of the state of Minas Gerais, conducted over four months with a group of young people interned. Once or twice a week we met to share aesthetic experiences, such as songs, poems, videos and photographs, which instigated dialogues on various subjects related to the study, such as work, experiences, drugs, interpersonal relationships, future planning and others. These elements supported both the bond with the adolescents and enabled the sharing of knowledge, also involving affective, cognitive, and relational issues, besides the own artistic content. After the conclusion of the meetings, we organized some axes of analysis, intending to present the institutional context, the activities developed, the difficulties and potentialities experienced in the meetings and the movement of the institution. For the analysis of the information constructed from the meetings, the themes that we considered most recurrent and significant were chosen, considering the objectives of this research and the theoretical framework used. Therefore, the

axes of analysis were two: "Work in the socio-educational institution", which concerns communication, reception, possibilities, difficulties and other elements; and "The meetings and mediation of the school psychologist", in which thematic issues are discussed, such as professional mediation, the intervention activities, recurrent subjects in the conversations, perceptions about the development of the higher psychological functions of young people, their relationship with the school, and other aspects. From this study, it was possible to ponder on the concrete social condition that many adolescents who are in conflict with the law experience, the school exclusion of the young poor, practices that occur in socio-educational institutions and their relationship with marginalization and violence, inefficient and impoverished "inclusive" actions, as well as the importance of Education and Art for human development and the possible contributions of the school psychologist in these spaces and in society. There is still much to be researched, discovered, and transformed.

Keywords: School Psychology, Art, Adolescents in conflict with the law, Socio-educational Institution.

Sumário

Apresentação.....	11
Psicologia, Educação e a Teoria Histórico-Cultural	16
O contexto de surgimento da Psicologia como ciência	16
As relações da Psicologia com a Educação e a constituição da Psicologia Escolar e Educacional.....	23
A Teoria Histórico-Cultural	33
A Arte e a formação humana	44
O que é Arte?	44
A Arte além da técnica	50
O relativismo do significado de Arte em cada contexto cultural	52
A Arte e os processos de aprendizagem e desenvolvimento	56
A Arte – sua relação com a subjetividade e com a capacidade crítica	61
A Adolescência.....	68
Reflexões acerca do termo “adolescência”	68
A formação da capacidade crítica na adolescência	79
O jovem em conflito com lei	85
As instituições socioeducativas	91
Percurso Metodológico	103
Um retrato da instituição	111
Apresentando os adolescentes e o trabalho realizado	114
Psicologia e Arte: O Trabalho na Instituição Socioeducativa.....	120
O trabalho na instituição socioeducativa	120
Os encontros e a mediação da psicóloga escolar.....	131
“Plano de voo” – a confiança sendo construída para alçar novos planos.	131

“Eu, etiqueta” ou “Crianças invisíveis”? – os garotos e nossas conversas.	137
“La maison en petits cubes”– a concepção dos jovens sobre construir novas possibilidades.	146
“La luna” – desconstruir e reconstruir ideias para se pensar novos caminhos.	153
“Home sweet home” – a escola como a possibilidade de uma nova jornada.	159
“Multiplicadores” – algumas reflexões sobre desafios e possibilidades desta pesquisa.	171
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
REFERÊNCIAS	185
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	194
ANEXO B – Termo de Assentimento para o Menor.....	196
ANEXO C – Referencial dos recursos utilizados ao longo da pesquisa-intervenção: ...	198

Apresentação

A escolha de um estudo para se dedicar no mestrado é permeada por vivências pessoais, profissionais, estudantis, que envolvem as diversas esferas da vida humana. No meu caso, o interesse pela Psicologia Escolar e Educacional iniciou-se a partir do contato com a disciplina, quando cursava o sexto período da faculdade. Os conteúdos eram inéditos para mim e, ao mesmo tempo em que despertavam muitos questionamentos de como exercitar aqueles conhecimentos, também estimulavam a busca por uma atuação diferente, que estivesse enlaçada especificamente com cada situação e contexto em que o psicólogo estivesse envolvido.

Escolhi, então, estagiar por um ano na área de Psicologia Escolar da própria faculdade, onde pude ter supervisões e leituras ainda mais enriquecedoras, além de participar de um projeto de extensão neste campo. Um dos meus principais elementos, nestas intervenções, eram recursos estéticos, tais como músicas, poemas e vídeos, os quais alicerçavam tanto o contato afetivo com as pessoas quanto possibilitavam trocas de conhecimentos. Estas experiências foram enriquecedoras, pois a partir delas pude desenvolver meu modo peculiar de atuar e de me implicar com o meu próprio fazer nos diferentes espaços e grupos.

Assim que finalizei estas experiências, ingressei em outro estágio, dessa vez na área denominada Psicologia Jurídica. Nesse período, trabalhei ao longo de sete meses em uma instituição socioeducativa do estado de Minas Gerais, onde pude lidar com adolescentes e suas famílias, realizar encontros grupais com os jovens e conhecer o trabalho de diversos profissionais. Os conhecimentos da Psicologia Escolar e Educacional foram de suma importância, pois pude utilizá-los ao longo de todo o trabalho institucional. Assim como no estágio anterior, servi-me também de recursos artísticos para mediar muitos encontros com estes jovens. Sentia que este modo de intervenção aproximava as pessoas, além de ser um

campo amplo que impulsionava os mais diversos diálogos. Como um dos meus objetivos era contribuir com a inserção social destes adolescentes, trabalhei com eles temáticas relacionadas ao estudo, ao trabalho, às vivências, às drogas, às relações interpessoais e outras questões que aparecessem nas nossas conversas. Esta experiência foi intensa, preciosa e bastante cansativa, pois muitas vezes era um trabalho realizado de modo solitário na instituição, pois percebia muito preconceito e descrença dos funcionários em relação ao trabalho de inserção dos jovens.

Desta ação desenvolveu-se o desejo de aprofundar os conhecimentos nesses campos. Entender mais sobre adolescência, inserção social, educação e sobre Arte, a partir de uma prática da Psicologia Escolar e Educacional. Assim, elegi tais elementos para fazerem parte deste estudo, que objetiva discorrer sobre possibilidades de intervenção com adolescentes em uma instituição socioeducativa baseadas nos saberes da Psicologia Escolar e Educacional, tendo a Arte como mediadora.

Neste sentido, este estudo caracterizou-se por ser uma pesquisa-intervenção, sendo realizado durante quatro meses, com um grupo de jovens sob medida de internação em uma instituição socioeducativa do estado de Minas Gerais. Procurei manter o mesmo grupo, para que o trabalho pudesse propiciar mais proximidade entre os jovens, mas houve algumas mudanças estruturais devido a questões institucionais. Os encontros eram organizados no próprio estabelecimento, uma ou duas vezes por semana, onde nos reuníamos para compartilhar experiências estéticas que instigavam o diálogo sobre diversas temáticas. A pesquisa possibilitou-me vivências e estudos, com momentos ímpares de satisfação, conhecimentos e também desafios. Assim, este trabalho foi configurado procurando abarcar saberes, experiências e temáticas construídas ao longo da minha trajetória pessoal e profissional.

Este texto está organizado em cinco seções; a primeira foi dedicada a reflexões teóricas sobre o campo do saber do mestrado, a qual denominei “Um breve histórico sobre a Psicologia” e abrange as subseções: “O contexto de surgimento da Psicologia como ciência”; “As relações da Psicologia com a Educação e a constituição da Psicologia Escolar e Educacional”; e “A Teoria Histórico-Cultural”, sendo esta última acerca do embasamento teórico da pesquisa. Assim, na primeira parte do texto, para maior contextualização, são destacados aspectos históricos importantes da Psicologia e é demarcada a escolha da fundamentação teórica utilizada para a realização deste estudo, bem como o trabalho realizado na instituição e a análise das informações.

A segunda seção é destinada a dialogar sobre a Arte, seus possíveis lugares na humanidade, na história e na vida humana. Intitulei-a “A Arte e a formação humana”. Está estruturado com as seguintes temáticas: “O que é Arte?”; “A Arte além da técnica”; “O relativismo do significado de Arte em cada contexto cultural”; “A Arte e os processos de aprendizagem e desenvolvimento”; e “A Arte – sua relação com a subjetividade e com a capacidade crítica”. Estas subdivisões almejam abarcar a conceituação do que seria Arte e algumas discussões importantes neste campo, como também intencionam apresentar contribuições para o desenvolvimento humano, uma vez que ela está intimamente relacionada à vida.

A terceira seção, por sua vez, compreende reflexões sobre a adolescência, tanto em relação ao período do desenvolvimento humano quanto à discussão sobre como “as juventudes” são percebidas socialmente, especialmente a que se encontra em conflito com a lei. Designada como “A adolescência”, foi estruturado em quatro partes: “Reflexões acerca do termo ‘adolescência’”; “A formação da capacidade crítica na adolescência”; “O jovem em conflito com lei”; e “As instituições socioeducativas”. Estas discussões pretendem fomentar a reflexão sobre o processo de adolecer segundo cada contexto social, desmistificando

concepções de que este momento está fixado em características universais ou naturais. Os tópicos discorrem ainda sobre a importância deste período para o desenvolvimento humano, ponderando singularmente acerca do jovem que se encontra em conflito com a lei, o qual é o cerne deste estudo.

A quarta seção diz respeito ao “Percurso Metodológico”, esclarecendo detalhadamente o modo como a pesquisa foi desenvolvida. Está organizada em dois itens principais, que são “Um retrato da instituição” e “Apresentando os adolescentes e o trabalho realizado”. Esta parte delineou a descrição da instituição, a apresentação dos jovens que participaram do trabalho e esclareceu como todo o processo foi desenvolvido.

A quinta seção abarca as “Reflexões sobre a experiência”, na qual são descritas e analisadas as vivências com o grupo e com a instituição como um todo e englobou os tópicos: “O trabalho na instituição socioeducativa” e “Os encontros e a mediação da psicóloga escolar”. Este último foi subdividido nas seguintes temáticas¹: “‘Plano de voo’ – a confiança sendo estruturada para alçar novos planos”; “‘Eu, etiqueta’ ou ‘Crianças invisíveis’? – os garotos e nossas conversas”; “‘*La Maison en petits cubes*’ – a concepção dos jovens sobre construir novas possibilidades”; “‘*La luna*’ – desconstruir e reconstruir ideias para se pensar novos caminhos”; “‘*Home sweet home*’ – a escola como a possibilidade de uma nova jornada”; e “‘Multiplicadores’ – algumas reflexões sobre desafios e possibilidades desta pesquisa”. Nestes agrupamentos, foram categorizadas discussões para apresentar as experiências com os adolescentes na instituição, destacando quais temáticas foram trabalhadas e como elas repercutiram coletivamente.

¹As temáticas foram organizadas e nomeadas a partir dos recursos estéticos utilizados nos encontros com os adolescentes.

Por fim, na sexta seção apresento algumas Considerações Finais sobre este trabalho, refletindo sobre as possibilidades oferecidas pela Arte e pela Psicologia Escolar e Educacional, bem como faço ponderações acerca da atuação no campo socioeducativo. A seção final intenciona, ainda, discorrer sobre outras possibilidades de intervenção neste contexto e a relevância destas intervenções para a sociedade.

Psicologia, Educação e a Teoria Histórico-Cultural

O contexto de surgimento da Psicologia como ciência

Assim como acontece com qualquer campo do saber, a Psicologia também foi forjada sob determinadas condições históricas e culturais que devem sempre ser lembradas, para que possamos compreender tanto a desenvoltura da produção teórica quanto a fundamentação das práticas realizadas pelos psicólogos. A intenção é contextualizar, para o leitor, a formação de tal campo do saber, ajudando a alicerçar uma reflexão crítica sobre a teoria e a prática da Psicologia e esclarecer de qual ponto de vista parte o presente trabalho².

Conhecer a história do nascimento de um saber nos proporciona mais possibilidade de compreender o campo de estudo como um todo, podendo fortalecer o movimento crítico em relação à atuação profissional, bem como justificar a necessidade de mudanças, tanto teóricas quanto práticas. Deste modo, temos mais chance de contribuir com o constante desenvolvimento de uma esfera do saber. Em consonância com este pensamento e com o objetivo deste estudo, Antunes (2003) defende ser indispensável que a Psicologia pense a respeito de si mesma, sendo um dos seus objetos de análise e podendo, a partir disso, construir importantes avanços na área.

A respeito dos movimentos históricos, Vilela (2012) realça a importância de atentarmos para o fato de que uma nova ocorrência acontece não simplesmente por si, mas a partir de condições diversas, que envolvem aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos. Deste modo, o enredo e as circulações de tais elementos é que configurariam um determinado acontecimento, e não outra possibilidade. A autora ressalta ainda que é preciso mais atenção

² Para maior aprofundamento, consultar Antunes (2003), Barbosa (2011) e Pfromm Netto (1996).

nestas questões quando se trata dos países periféricos, os quais foram consideravelmente influenciados pelos valores de países da Europa e pelos Estados Unidos, que buscaram tornar universais seus conceitos de ciência.

Pensando no histórico constitutivo da Psicologia como ciência e profissão, Patto (2007) traz contribuições de grande valor para um entendimento mais aprofundado do tema. Como este campo emergiu no início da era moderna, havia neste momento uma prevalente tentativa de desvincular a ciência do domínio político e teológico, movimento característico da Escolástica, em que se valorizava a razão, a lógica formal, o rigor metodológico e dialético³. Por isso, a neutralidade científica e a especialização foram tomadas como únicos e verdadeiros modos de se produzir conhecimento. Fonseca (2012) esclarece, em sua escrita, o modo como a Psicologia afastou-se da Filosofia para aproximar-se conceitual e metodologicamente de “critérios racionalistas e funcionalistas” (p. 23), em nome de um respaldo considerado científico, segundo os critérios positivistas da época. E a Psicologia, é claro, também foi se fazendo ciência a partir destas premissas.

Produzir ciência remetia a uma supervalorização da postura de neutralidade, de objetividade e de uso do método experimental por parte do pesquisador, de forma que a reflexão ético-política acabava sendo desconsiderada (Barbosa, 2011).

A crença na neutralidade do conhecimento é parte de uma concepção de cientificidade que se institui com a ascensão da visão burguesa de mundo e que acredita na possibilidade de apreensão do objeto de estudo por um sujeito cognoscente munido de

³ Informação retirada do site: <http://educacao.uol.com.br/disciplinas/filosofia/escolastica-a-filosofia-durante-a-idade-media.htm>.

procedimentos que ponham sob controle tanto ele próprio, pela imobilização das impurezas da razão, quanto o objeto. (Patto, 2007, p. 3).

Aliada a esta concepção estava a razão que, por sua vez, seria o instrumento do progresso técnico e científico. Este último seria a condição essencial para se alcançar a liberdade e a felicidade humana, ou seja, era preciso se avançar cientificamente para que se tivesse uma vida mais plena e feliz, e a ciência dependia de certas concepções de neutralidade (Patto, 2007).

Neste caminho, a Psicologia foi se apropriando de termos como “experimental, fisiológico e psicofísico” (Patto, 2007, p. 21), que mostravam seu vínculo com o Positivismo e com a ciência médica, além do compromisso com a neutralidade e com um suposto conhecimento verdadeiro, característicos da época. Tais palavras nos contam como o profissional desta área embasou seus modos de pensar e agir, os quais repercutem até hoje (Barbosa, 2013). Esse projeto de Psicologia científica envolvia experimentação, medições, testagem e busca de padrões estatísticos, delineando uma espécie de ciência do “ajustamento” (Barbosa, 2011, p. 129).

Nesse viés, é importante pensar que os cientistas e profissionais foram se tornando cada vez mais especializados em determinados fenômenos. A especialização do saber tinha o papel de capacitar intensamente o profissional a exercer as tarefas específicas que lhe eram atribuídas, mas, ao mesmo tempo, contribuía para que ele perdesse importante contato com os diversos campos do saber e da vida. Ou seja, o profissional tornava-se mais suscetível a desconsiderar o contexto real como um todo ao analisar uma situação (Patto, 2007). Para Fonseca (2012), o ser humano passou a ser compreendido, neste contexto, como um objeto mensurável, passível de controle e predição. A autora afirma: “Adaptável, previsível e mensurável, o homem então inventado tornou-se explicável somente por aquilo que deixava transparecer como comportamento” (p. 24).

Patto (2007) explica que nessa condição, entrelaçada ao desenvolvimento da sociedade industrial nos séculos XIX e XX, a neutralidade foi se consolidando como uma concreta forma de analisar e agir na realidade, dificultando uma reflexão crítica a respeito do contexto histórico e social e fortalecendo o quadro vigente como um fenômeno natural. Para Antunes (2003), tal perspectiva vinculava-se à visão burguesa da época, preocupada com a modernização e com a industrialização, portanto, com a necessidade de um ser humano com grande capacidade de produção e com novas relações de trabalho.

A condição social explicitada requeria, então, um grande contingente de mão de obra operária, ou seja, pessoas com mais aptidão para a disciplina e o trabalho. A Psicologia, ao encontro destes interesses burgueses, desenvolveu-se também como forte aliada, comprometendo-se com a seleção de indivíduos mais adequados a esta tarefa (Barbosa, 2011; Patto, 1984). Neste ponto, esclareço a demarcação de uma cumplicidade ideológica, o que traz à tona a questão: realmente existe uma neutralidade no fazer desta ciência? Pelo que nos conta a história, não é possível defender esta posição, pois ainda que subjacentes, muitos interesses incentivaram a produção de saberes e as práticas do campo psicológico, assim como ocorreu com os demais âmbitos científicos.

A Psicologia desenvolveu-se em conformidade com preceitos inerentes ao Positivismo, fortalecidos pela estatística, pela especificidade e pela neutralidade, que se encaixavam com os desejos daquela sociedade burguesa. A partir disto, criou-se uma ideia de normalidade, vinculada a um grupo de pessoas que conseguiam adaptar-se àquela realidade, trabalhar e obedecer, garantindo uma vida produtiva e saudável. Assim, este campo do saber instituía-se com o objetivo de manter a ordem, a normalidade e a produtividade humana, que deveria ser assegurada em todas as áreas (Patto, 2007). Fonseca (2012) explica que o ideal de cientificismo, dentro destes moldes, caracterizou as explicações da Psicologia como benéficas à perspectiva da meritocracia, individualismo e classificação.

Estas considerações desvelam o papel de uma ciência que se estabeleceu com a finalidade de legitimar o capitalismo e a organização social, fortemente embasada por relações de exploração, controle e adaptação das pessoas (Barbosa, 2011; Patto, 2007). Sobre esta questão, Antunes (2012) esclarece com muita precisão o contexto da época:

Deve-se lembrar que a ideologia burguesa tinha no indivíduo o fundamento de uma sociedade baseada na propriedade privada, impondo a necessidade de se compreender o homem nessa perspectiva. Mais do que isso, as condições de exploração da classe trabalhadora precisavam ser justificadas e legitimadas por uma sociedade que afirmava a igualdade de direitos e a mobilidade social, que encontrava nas diferenças individuais a explicação para a desigualdade e para a exploração de uma classe por outra. Faz-se necessário também lembrar que uma sociedade alicerçada na divisão social do trabalho e no avanço técnico caminhava para a especialização do conhecimento. (Antunes, 2012, p. 51).

Com uma noção de realidade dada e posta, em que os indivíduos mais inteligentes eram os mais aptos a trabalharem, a obedecerem e a se adaptarem às condições reais e “naturais” por si mesmos, fazia-se desnecessário refletir acerca da realidade. Isto se dava porque tal concepção leva a pensar que, de fato, todos os humanos possuem condições iguais de existência, dependendo somente deles conquistarem, individualmente, sua possibilidade de adaptação e sucesso. Por conseguinte, nada precisava ser modificado, pois era apenas o próprio sujeito que necessitava ser ajustado às condições existentes. Vale lembrar, contudo, que tal condição de igualdade era, e ainda é, ilusória (Patto, 2007).

Assim, no final do século XIX, e com o desenvolvimento do modo de produção capitalista na Europa e nos Estados Unidos, era necessário um conhecimento capaz de embasar e sustentar tais ações e ideias. Este modo de produção expandiu-se e influenciou os saberes e práticas referentes a muitos espaços no mundo. Como a Psicologia era a ciência

ligada tanto à compreensão quanto à intervenção relativa ao indivíduo, ela foi se desenvolvendo como importante ferramenta cuja finalidade era estudar e controlar o ser humano (Antunes, 2003).

Para tanto, foi incentivado o pragmatismo – o fazer em detrimento do pensar. Um fazer pautado em técnicas corretas e validadas cientificamente, que legitimavam a realidade presente da forma que estava posta. Muitos testes foram construídos com a intenção de avaliar respostas e quantificar a inteligência, segundo soluções preestabelecidas por uma sociedade científica muito particular, em que os resultados eram “selecionados cientificamente”, em nome de um saber neutro e válido, para qualquer outro contexto social. Todavia, esta “neutralidade” não existia, pois eram fazeres que legitimavam a ideologia vigente e colocavam o ser humano como centro dos problemas de cunho social (Antunes, 2012; Barbosa, 2011; Patto, 2007; Vilela, 2012).

Como podemos perceber, a História da Psicologia tem seus marcos iniciais relacionados ao contexto europeu e estadunidense do século XIX. Dotados de características inerentes a este momento histórico, muitos aspectos ainda vêm sendo reproduzidos atualmente, de diversos modos. Sobre uma base positivista e iluminista, este campo do saber fundamentou-se segundo preceitos que entendiam a razão como instrumento imprescindível para a liberdade e a felicidade humana e que valorizavam a adaptação e a submissão humana à realidade vigente, de modo a estimar os sujeitos que se encontrassem dentro de uma margem de normalidade. E foi dentro destes moldes, segundo interesses burgueses de uma sociedade específica, que a Psicologia também chegou ao Brasil. Forjada em uma determinada cultura, período e sociedade particulares, será que foi um saber trazido e adaptado à realidade brasileira da época?

Como é possível imaginar, os saberes relativos a esta nova ideologia foram sendo trazidos sem uma análise crítica e sem a preocupação de levarem em conta as diferenças

culturais. A Psicologia brasileira edificou-se enfatizando especialmente o controle e a prevenção dos problemas sociais, inclusive para evitar a organização de grupos de pessoas que pudessem propor mudanças e transformações na sociedade. Quer dizer, aqui ela também se fortaleceu em nome de uma ideologia capitalista burguesa (Antunes, 2003, 2012; Yamamoto, 2012; Vilela, 2012).

De modo geral, percebemos que o desenvolvimento da Psicologia esteve atrelado aos interesses capitalistas, tanto nos Estados Unidos e na Europa quanto no Brasil, que foi intensamente influenciado por tais regiões, até mesmo na fundamentação teórica da Psicologia. Esta ciência estabeleceu-se sem uma devida contextualização das temáticas sociais do nosso próprio país (Barbosa, 2011). Reconhecida inicialmente como um campo que estuda o indivíduo, as questões psíquicas eram atribuídas unicamente a fenômenos individuais. O contexto social foi sendo deixado de lado, negligenciando aspectos fundamentais da constituição humana. Sobre esta questão, Patto (2007) argumenta: “Embora recorte o individual ou subjetivo, a Psicologia não pode perder de vista as dimensões histórica, econômica, social, cultural e política da vida dos homens” (p. 11). Ou seja, mesmo estudando um fenômeno circunscrito sob determinada ótica, ele está imerso em uma totalidade contextual, a qual não pode – e nem deve – ser negligenciada.

Em consonância com estas ideias, neste trabalho, respaldado pelos autores supracitados, também compreendo a Psicologia como um campo que não está a serviço desta normatização e normalização. A partir de Patto (2007), compreendo a construção do saber e a constituição do pesquisador como processos intimamente ligados aos interesses e experiências históricas e sociais, específicos de um determinado contexto de realidade. Neste sentido, é importante levar em conta o engajamento político, a partir de uma interpretação mais integral dos fatos, bem como de uma proposição filosófica dos fenômenos. Estas são condições essenciais para o avanço da teoria e da pesquisa. Portanto, é importante renovar temas e

métodos de pesquisa, além de colocar a Psicologia em contato com a Arte, a Filosofia e as outras Ciências Humanas.

Após esta breve revisão acerca do nascimento da Psicologia, apresento a base teórica deste estudo e discorro sobre como se constituiu o campo da Psicologia Escolar e Educacional, esclarecendo como esta área compreende o ser humano.

As relações da Psicologia com a Educação e a constituição da Psicologia Escolar e Educacional

Sabemos que os campos da Psicologia e da Educação há muito tempo se influenciam e formam saberes e práticas. Podemos encontrar obras produzidas relacionando tais temáticas desde o período colonial. Alguns dos temas de interesse desta época eram aprendizagem, desenvolvimento infantil, influência de pais em relação aos filhos, aspectos sensório motores, possibilidades de controle do comportamento da criança utilizando prêmios e castigos, motivação, educação feminina, educação indígena, entre muitos outros (Antunes, 2003; Vilela, 2012).

Ainda conforme explicam Antunes (2003) e Vilela (2012), os estudos eram realizados devido à crença de que o ambiente tinha o grande poder de moldar e de controlar a conduta da criança, de modo que a vigilância das ações infantis era muito valorizada. A educação estava, desse modo, ligada à noção de controle e aproveitamento de suas capacidades, por isso as faixas etárias ideais para a aprendizagem eram estudadas. Barbosa (2012) discorreu a respeito desse assunto, afirmando que, mais tarde, no Brasil, o processo de olhar para as crianças contribuiu para a rotulação delas como normais ou identificadas com problemas de aprendizagem, nesse caso, comumente reconhecidas como “crianças-problema” (p. 116).

Percebemos, assim, que a sistematização de questões pedagógicas e educacionais tem suas raízes estruturadas desde o momento da colonização do país e, nesse sentido, Barbosa

(2011) explica que no século XIX houve um marco importante para o desenvolvimento dessas áreas. Isso se deu, principalmente, devido ao crescimento dos cursos superiores no país, em que a Psicologia foi alocada como importante meio para a compreensão do processo pedagógico, além de uma ferramenta social valorosa e passível de ser reconhecida academicamente, por meio de artigos e teses. Segundo Vilela (2012), o estudo da Psicologia embasou-se nos mesmos princípios do conhecimento biológico, como se a sociedade pudesse ser explicada somente a partir desse campo do saber, negligenciando outros aspectos humanos, como os sociais e os culturais. Em tal chave de compreensão, a veracidade da ciência estaria conectada às informações propagadas nesses saberes.

A instalação de instituições de ensino superior no país, no século XIX, também foi essencial para a produção de ideias relativas à Psicologia. Os estudos dessa época remetiam a uma grande preocupação com o saneamento físico e moral da sociedade e a higienização dos espaços, e a Educação era vista como uma ferramenta potencial para contribuir com estes processos. Comportamentos considerados nocivos eram repreendidos, buscando-se uma formação moral e a normalização de hábitos. Assim, instituições educativas, como escolas e faculdades, fundamentaram-se dentro desta lógica de controle da inteligência, das sensações, das vontades, das aprendizagens, das recompensas e dos castigos, temas estes que remetiam aos interesses coloniais e que perduraram até o século XX. E se estas instituições foram criadas, em um primeiro momento, para atender a um público financeiramente privilegiado, esse aspecto foi se alterando com o acelerado crescimento populacional, como também aumentou a necessidade de saberes mais aprofundados sobre o educando e sobre o processo pedagógico (Antunes, 2003; Barbosa, 2011; 2012).

Ainda segundo Antunes (2003), diante da necessidade de uma educação mais adequada ao modo de produção capitalista, o sistema educacional brasileiro contou com a reforma realizada especialmente por profissionais ligados à Psicologia, os quais se dedicavam

ao estudo dos processos de aprendizagem, do desenvolvimento infantil, das relações entre professores e alunos etc. Desse modo, a Psicologia fazia a interlocução com a Educação, compactuando com os ideais do capitalismo, buscando a normalização e a classificação das pessoas nos espaços escolares. Para tanto, Antunes (2003) esclarece que o uso de testes pedagógicos e psicológicos foi fortalecido, contribuindo com a racionalização das atividades educativas. Houve uma expansão na utilização de testes para medir competências intelectuais, de modo a organizar e padronizar aquilo que era considerado normal na realidade brasileira.

Percebemos, de forma geral, uma Psicologia que se fortalecia frente ao desenvolvimento de uma sociedade capitalista e individualista. Campos como a Psicologia, a Educação e outras ciências precisavam se mobilizar para colaborar com tal ideologia. A ideia era fortalecer uma sociedade produtiva, disciplinada e bem-educada para manter o sistema de produção organizado e alinhado com os interesses burgueses.

Em consonância com esta ideia, Antunes (2003) explica que a área Educacional se desenvolveu relacionada ao âmbito do trabalho e da clínica, tendo em vista o uso da psicometria e a aplicação em massa de testes psicológicos, visando à seleção dos indivíduos aptos e a classificação dos não-aptos para a inserção no mercado demandado pela indústria. A maior parte dos profissionais que alcançaram o registro como psicólogos possuía formação em Pedagogia, elemento fortalecedor do elo entre Psicologia e Educação.

Entre os anos de 1920 e 1962, a Psicologia consolidou-se como campo científico no Brasil, sendo de grande importância para as práticas educativas no país. As pesquisas e atuação referentes à Educação permaneciam intensas e esta esfera estava muito vinculada ao campo da Psicologia Aplicada ao Trabalho, em especial a Orientação Educacional, domínios que utilizavam bastante as técnicas da Psicometria (Antunes, 2003).

A Psicologia brasileira inspirava-se nos propósitos europeus e estadunidenses, enfatizando os interesses burgueses. Nesse período também ocorria um desenvolvimento

industrial e o fortalecimento capitalista, que necessitava de pessoas que tivessem alguma condição escolar e pudessem se adaptar a tal modo de produção. Ao mesmo tempo, houve uma expansão urbana e industrial, e as escolas públicas foram multiplicadas, gerando a necessidade de um profissional psicólogo capaz de auxiliar nestas questões educacionais. Mais uma vez, podemos perceber que a Psicologia ia se constituindo em cumplicidade ideológica com o modo de produção capitalista (Barbosa, 2011; Patto, 1984).

O Brasil, inserindo-se no processo de industrialização, requisitou a Psicologia que esta contribuísse com o procedimento de organização do trabalho, em especial na seleção e na formação de trabalhadores. Portanto, muitas ações desse campo do saber foram financiadas pelo Estado, ou seja, estavam alinhadas com os interesses dominantes. Apesar desse histórico, é importante falar que nesse momento também havia contradições no próprio campo científico, como a busca da Psicologia por ações sobremodo educacionais, muitas delas engajadas com a edificação de uma sociedade mais democrática e igualitária (Antunes, 2003, 2012).

E foi nesse contexto que, de acordo com Barbosa (2012), a Psicologia da Educação foi se constituindo e dedicando-se ao estudo de questões escolares. Sua prática assemelhava-se ao modelo da área clínica, em que ocorriam principalmente atividades de psicodiagnóstico e psicoterapia reeducativa. A consequência dessas ações foi uma psicologização dos fenômenos relativos à escola e a responsabilização unicamente do indivíduo pelas suas dificuldades escolares, negligenciando o aspecto social, político e histórico dessas problematizações. O psicólogo escolar investigava, então, dificuldades comportamentais ou emocionais de aprendizes que não se adaptavam e orientava pais e professores a lidar com tais questões. Instituiu-se, assim, uma visão fragmentada e individualista da realidade escolar (Pessoa, 2014).

Dessa forma, a Psicologia brasileira, baseando-se em experimentos calcados em testes psicométricos, acabou promovendo interpretações descontextualizadas e condições geradoras de rotulações, preconceitos e diversos prejuízos para os alunos. Outro procedimento comum dos profissionais da Psicologia foi a difusão do atendimento clínico que tratava de questões individuais, resultante do modelo terapêutico. Isso contribuiu para que muitas problemáticas de cunho coletivo fossem sendo atribuídas unicamente a aspectos individuais, como problemas emocionais ou de aprendizagem (Barbosa, 2013).

Além disso, a ditadura militar, instaurada no país em 1964, promoveu uma Reforma Universitária, em que a privatização do ensino superior propiciou a criação de muitos cursos de Psicologia. No entanto, nem sempre se formavam profissionais com bases teóricas e práticas bem constituídas, contribuindo para atuações baseadas em interpretações e ações reducionistas, que buscavam a justificativa para os problemas sociais exclusivamente no sujeito: seu desenvolvimento mental, sua situação familiar, suas questões emocionais, entre outros exemplos (Antunes, 2003). Ainda hoje é possível perceber a reprodução dessas práticas, que culpabilizam alunos e famílias por todos os desafios inerentes ao contexto educacional, desconsiderando as outras questões presentes (Barbosa, 2011; Machado & Souza, 1997; Peretta et al., 2014; Souza, 2007).

A Psicologia foi desenvolvendo uma prática, mesmo dentro da Educação, caracterizada pelo diagnóstico dos desvios, das pessoas que não conseguiam se adaptar, e tinha como responsabilidade fazer com elas alguma intervenção para sanar esse problema de modo a, enfim, ajustarem-se como as demais. A individualidade, a maneira particular de cada sujeito significar suas experiências e fazer suas escolhas acabava sendo enfraquecida, em prol de uma sociedade produtiva e homogênea, a qual atribui o fracasso ao indivíduo e à sua incapacidade (Fonseca, 2012; Antunes, 2012). Percebemos que se constitui, dessa forma, um

trabalho que serve a uma ideologia, a interesses específicos, inclusive dentro do espaço escolar (Pessoa, 2014).

Na contramão desses fenômenos, em 1970, começaram a se fortalecer os movimentos que criticavam a atuação baseada no modelo médico de atuação dos psicólogos e na negligência dos fatores coletivos e pedagógicos, devido a uma supervalorização da intervenção de natureza terapêutica (Antunes, 2003; Machado & Souza, 1997; Prates, 2015; Souza, 2009). Em continuidade com esse movimento, Barbosa (2011) explica que em 1980 iniciou-se um movimento edificador de novas formas de compreensão das questões educacionais na Psicologia brasileira. Esta perspectiva foi denominada como Crítica em Psicologia Escolar e Educacional e propunha uma atuação política e socialmente engajada ao profissional da área.

O movimento, que propunha um olhar crítico a respeito dos fenômenos, fundamentou-se no mesmo contexto de expansão das contestações políticas e sociais, nos mais diversos âmbitos, em que passaram a ser valorizadas perspectivas críticas e libertadoras. Uma autora de destaque deste período foi Maria Helena Souza Patto, que desenvolveu conceitos críticos a respeito da Psicologia Escolar e Educacional e denunciou práticas inadequadas, como a forma cruel com que os termos referentes a distúrbios de aprendizagem eram construídos no espaço escolar e legitimados pelos psicólogos. A autora preocupava-se sobre como tudo isso interferia na vida das crianças e de suas famílias, ou seja, as consequências de ações acríticas (Patto, 1984).

A reflexão sobre esse tipo de prática vem sendo realizada até os dias atuais, em que se busca uma postura mais crítica nas intervenções da Psicologia Escolar e Educacional. Para tanto, é preciso considerar sim a dimensão subjetiva do sujeito; porém, tal compreensão deve vir acompanhada da apreensão do fenômeno humano em sua totalidade e do compromisso

que busque a transformação da realidade educacional. Nesse sentido, existe a necessidade de novas maneiras de construir e difundir conhecimentos e práticas (Antunes, 2003).

Aprofundando um pouco mais a conceituação acerca da Psicologia Escolar e Educacional, é interessante lembrar que o termo “psicólogo escolar” surgiu quando o psicólogo passou a trabalhar em espaços escolares. Este fato fez com que o termo Educacional fosse relacionado a um campo de estudos, enquanto que a expressão Escolar ficou mais ligada à prática profissional. No entanto, a separação entre teoria e prática não é adequada, pois a relação entre ambas é dialética. O psicólogo escolar não atua, necessariamente, apenas no espaço escolar, mas ele afirma um compromisso teórico e prático com os fenômenos escolares (Barbosa, 2011, 2012; Barbosa & Marinho-Araújo, 2010). Essa perspectiva crítica preocupa-se com uma prática engajada com o compromisso social, desviando-se de modelos patologizantes e individualizantes (Pessoa, 2014).

Quando se fala em uma perspectiva crítica, acredito ser importante esclarecer este conceito. Segundo Barbosa (2013), podemos entender tal concepção de duas formas distintas: uma no sentido de censurar e condenar, e a outra como análise de episódios históricos e apreciação crítica. Neste trabalho, acredito que a segunda compreensão seja a mais adequada, pois relaciona-se com o entendimento do compromisso social e histórico de determinado campo. Essa noção propicia uma busca mais plena da compreensão dos conceitos, dos conhecimentos e dos métodos. Tais elementos se contrapõem a uma visão reducionista do ser humano, que buscam, então, edificar um modo de pensar e agir que questione a ideologia dominante.

De acordo com Meira (2003):

Poderíamos dizer, em síntese, que uma concepção ou teoria é crítica à medida que transforma o imediato em mediato; nega as aparências ideológicas; apreende a

totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e compreende a sociedade como um movimento de vir-a-ser (Meira, 2003, p. 17).

É uma concepção que busca a construção de novos olhares, escutas e atuações, levando em conta a relevância da reflexão e do pensamento crítico das pessoas, pois há uma valorização da autonomia dos sujeitos. A escola é reconhecida, dessa forma, como uma esfera em que não apenas nos apropriamos dos saberes acumulados pela sociedade, mas também um lugar preocupado com a formação ética e política, que constitui, assim, um sujeito crítico e reflexivo (Pessoa, 2014).

A partir de então, atenta-se para o fato de que, ao negligenciar questões referentes à escola e a outros domínios inerentes ao processo de escolarização, é mais fácil ocorrer um mascaramento da lógica de dominação e exclusão que compõe a organização educacional. É essencial que o psicólogo escolar leve em conta esses fenômenos, desenvolvendo um olhar ético e político a respeito da escola, valorizando o compromisso com a sociedade, bem como edificando novos modos de compreender e lidar com a Educação. Neste sentido, a Psicologia Escolar e Educacional crítica fundamenta-se na indagação relativa a ideias e ações do psicólogo, que não levam em conta as questões sociais, institucionais, políticas, históricas e culturais inerentes ao âmbito escolar, mas apresenta uma perspectiva contextualizada de ser humano e de mundo, abrangendo a Educação de forma ampla (Barbosa, 2013).

Em consonância com este pensamento, Antunes (2003, p. 166) explica:

Pode-se afirmar que o psicólogo escolar e os demais profissionais da Educação têm buscado agir na direção da superação dos problemas educacionais e criar possibilidades de construção de uma educação mais democrática e efetiva, sobretudo para as camadas populares, considerando a inevitável articulação com a realidade social como um todo e fundamentalmente com o estabelecimento de um compromisso radical com ela.

Diante da reflexão a respeito da formação humana e da atuação crítica, é importante pensar: como podemos trabalhar as questões escolares considerando esta vastidão dos aspectos humanos? A Teoria Histórico-Cultural, explicitada em tópico seguinte, pode contribuir com este trabalho, pois nos permite um olhar contextualizado em relação ao fenômeno escolar. Por um longo período, validamos um olhar descontextualizado sobre o ser humano, que não levava em conta os aspectos históricos e culturais da sociedade. Enfatizava-se uma visão individualista das questões de caráter psíquico e educacional. No entanto, a contribuição da perspectiva crítica nos auxiliou e ainda auxilia a refletirmos sobre essa atuação, incentivando a busca por novas formas de pensar e agir profissionalmente (Barbosa, 2011). Segundo Antunes (2011), havia uma preocupação em gerir novas práticas, com compromissos ligados aos interesses e às necessidades de classes populares e comprometidas com a transformação social.

Ainda a respeito dessa concepção crítica da Psicologia Escolar e Educacional, considero importante destacar a argumentação clara e sólida de Antunes (2003, p. 167), que nos conta sobre a responsabilidade dessa área:

Buscar um conhecimento comprometido com a transformação da realidade educacional abre um vasto campo para a ampliação do olhar sobre o fenômeno psicológico, demandando a busca por teorias, categorias e conceitos que possam dar conta da multideterminação de seu objeto, assim como a construção de novas práticas que possam responder mais efetiva e competentemente aos desafios que se interpõem à Educação, à Psicologia e, sobretudo, à articulação inegável que deve se estabelecer entre elas.

É importante ir além de demandas que são estabelecidas no espaço escolar, entendendo a Educação como um processo que não ocorre somente dentro da escola, mas que abarca outros espaços. Assim, pensar em outros espaços de atuação da Psicologia Escolar e

Educacional, além da própria escola, e buscar práticas que colaborem com uma formação humana mais plena e crítica são tarefas de grande valor para o desenvolvimento desse campo de estudo, inovando e ampliando tais conhecimentos constantemente (Pessoa, 2014).

Ao refletir sobre a atuação do psicólogo escolar, muitos questionamentos sobre suas ações, práticas, formação e outros aspectos ainda precisam ser respondidos. Acredito que este estudo possa contribuir nessa direção, pois se propõe a discorrer sobre possibilidades de intervenção, com adolescentes em uma instituição socioeducativa, baseadas nos saberes da Psicologia Escolar e Educacional, tendo a Arte como mediadora. Ou seja, uma modalidade diferente da desenvolvida na escola, como também em um espaço distinto dessa e que representa grande potencialidade para que o trabalho do psicólogo escolar seja exercitado com relevante valia social.

Francischini e Campos (2005) discorrem a respeito de como as intervenções realizadas, nos seus mais diversos âmbitos, em uma instituição socioeducativa devem ser orientadas. Segundo eles, é fundamental assegurar a inclusão social, garantindo o fortalecimento dos laços familiares e comunitários, a partir da responsabilização do adolescente em relação aos seus atos infracionais no grupo social. Para tanto, é importante que este adolescente tenha um posicionamento crítico e responsável no que se refere ao seu comportamento. Nesse sentido, o objetivo institucional precisa ser guiado por uma sistematização pedagógica e “no entrelaçamento dos saberes produzidos pela Psicologia, Sociologia, Pedagogia, Arte, História, dentre outros” (p. 272).

Roman (2007) defende que o objetivo da Psicologia aplicada à educação, no trabalho com os adolescentes, é propiciar lugares que possam possibilitar diferentes práticas, a reflexão acerca da experiência destes, apropriando-se tanto dessas *práxis* quanto de novos elementos, para que os jovens possam se desenvolver de modo criativo, encontrando outras formas de atuar na sociedade. Portanto, compreendo que a atuação da Psicologia Escolar, vinculada com

a Arte, dentro de uma instituição socioeducativa, pode ser enriquecedora nesse processo de desenvolvimento humano⁴. Em vista do que foi exposto, este trabalho está pautado na Teoria Histórico-Cultural, explicitada no tópico a seguir, que embasa tanto a compreensão dos fenômenos relativos a este estudo quanto todas as atividades desenvolvidas na instituição, junto ao grupo de adolescentes.

A Teoria Histórico-Cultural

Ao longo do desenvolvimento da Psicologia, muitas abordagens teóricas foram engendradas, as quais teciam modos diversos de compreender e lidar com o ser humano. Cada uma delas partia de algum ponto específico para fundamentar seus conceitos e suas práticas. Algumas embasavam suas perspectivas observando o comportamento humano; outras focalizavam o inconsciente; havia ainda alicerces baseados no funcionamento cognitivo, no aspecto social, enfim, existiam muitos estudos, métodos, perspectivas e opiniões divergentes de cientistas.

Segundo Barbosa (2011), podemos citar como exemplo de diferentes compreensões a Psicanálise, o Behaviorismo e o Humanismo. Grande parte dessas diferenças respaldava-se no embate entre concepções idealistas e materialistas, as quais buscavam persistentemente elaborar uma concepção geral do ser humano, que pudesse ser efetiva e válida em qualquer circunstância. Ainda hoje encontramos diversos referenciais na Psicologia, de modo que é comum um estudioso da área perguntar-se o que fazer com todos esses saberes ou qual deles escolher como base para a sua prática.

⁴ Esta vinculação será explicitada na seção 2: “”.

Almejava-se o desenvolvimento de um único pressuposto legítimo para explicar o funcionamento de todos os humanos, em qualquer tempo e contexto; uma Psicologia que não separasse a teoria da prática e que pudesse adequar-se conforme cada realidade contextual. Podemos pensar, com isso, que há muito tempo se procura um método que consiga unir as diferentes possibilidades de olhar um fenômeno, levando em conta o contexto em que uma questão é analisada, ou seja, os modos de produção e as relações de determinada formação social, uma vez que, segundo Leal (2010), tornamo-nos humanos por meio de processos sociais permeados por caracteres culturais específicos, por experiências e por significados construídos coletivamente, os quais constituem nossa singularidade.

Assim, seria importante um modo de pensar o campo da Psicologia capaz de reconhecer que uma hipótese sempre é desenvolvida a partir de determinado ponto de vista, entrelaçado por interesses e pressupostos específicos, sejam eles esclarecidos ou não. Isso implica em compreender que a neutralidade seria uma noção inalcançável.

A Teoria Histórico-Cultural, levando em conta essas problematizações, considera que o sujeito se constitui humano segundo o que ele vivencia dentro de um contexto específico, a partir de relações com as pessoas, com os objetos e com a realidade em que está inserido (Barbosa, 2011; Leal, 2010; Pessoa, 2014). Por conseguinte, essa perspectiva teria como preocupação ser proficiente nas mais diversas conjunturas, propriamente por dar importância ao contexto histórico e cultural dos seres humanos, em suas múltiplas possibilidades.

O principal representante da Teoria Histórico-Cultural foi Lev Semenovitch Vigotski, que se propôs a pensar uma forma de estudar e compreender os fenômenos psicológicos. Seus conhecimentos – que perpassavam a Literatura, a Filosofia, o Direito, a Medicina, a Educação e a Psicologia – contribuíram amplamente com os campos da Psicologia e da Educação. Os estudos de Vigotski realizaram-se entre as décadas de 1920 e 1930, e a importância de seu legado estende-se até os dias atuais. Vigotski fundamentou-se no materialismo histórico e

dialético e foi um importante pensador da condição humana, que se ancorou na concepção materialista da história a partir de um pensamento dialético. Assim, o materialismo configura a vertente da teoria, enquanto a dialética constitui a questão do método. O materialismo manifesta o primórdio das condições concretas da construção do conhecimento, concedendo o caráter histórico à dialética (Pino, 2000).

Neste sentido, para Vigotski, o fenômeno psicológico deve compreender o homem na sua integralidade, considerando o movimento e as suas transformações, nas quais os elementos sociais e valores culturais façam parte de sua constituição.

Em consonância com este conceito, Bock (2004) discorre que:

O homem não nasce, portanto, dotado das aptidões e habilidades históricas da humanidade, pois elas foram conquistadas e criadas. O homem nasce candidato a essa humanidade, humanidade esta que está no mundo material, cristalizada nos objetos, nas palavras e nos fenômenos da vida humana. Aqui se invertem, por completo, as visões tradicionais da psicologia, que supõem uma humanidade natural do homem. As características humanas e o mundo psicológico que estavam tomados na psicologia como um *a priori* do homem, como algo de sua natureza humana, surgem agora como aquisições da humanidade e precisam ser resgatadas do mundo material para que o mundo psicológico se desenvolva, se humanize (Bock, 2004, p. 31).

Vigotski (2001) compreendia o ser humano como alguém que se faz a partir da história, da cultura do meio social em que está inserido, ao mesmo tempo em que constrói essa história. Assim, para o autor, o sujeito incorpora, por meio do outro, as significações culturais, o que constitui a semelhança de um ser humano com outros. Esta incorporação se daria no plano da reconstituição no plano subjetivo, e não meramente como uma reprodução das características humanas (Pino, 2000).

Nesta concepção, a relação com a cultura é constitutiva da formação psíquica e cognitiva, pois à medida que o sujeito se constitui humano, partindo das relações e do modo de produção, ele configura o seu pensamento, que orienta suas ações. Do mesmo modo, a cultura é estruturada por meio dessas ações, compondo um constante processo de construção e partilha, no qual o indivíduo é constituído por ela e simultaneamente a constitui. Vigotski (2003) falava justamente deste humano que se constitui único, em meio a processos coletivos e que, por isso, não poderia ser compreendido de modo desarticulado com o seu contexto.

Assim, esta perspectiva constitui a base para a construção do trabalho realizado neste estudo, bem como para compreender os sujeitos envolvidos nele, de modo a considerar a todo o momento a realidade em que estão inseridos. A partir dessas concepções, me propus também compor possibilidades coletivas de atuação.

Desse modo, neste estudo considero a compreensão de cada ser humano que foi constituído por experiências únicas, vividas em uma rede social, e cuja formação humana não foi completada e nunca estará finalizada. Considerando essa perspectiva teórica, as pessoas não se constituem linear e progressivamente, pois a partir de seus processos de significação, elas podem ir e voltar em ideias, avançar ou retroceder segundo opiniões, permanecer ou se deslocar em meio aos seus processos psíquicos e às suas ações. E claro, considero que todos estes movimentos se dão em uma condição de coletividade, mediados pela aprendizagem, pelo convívio construído com o outro.

Em conformidade com essa proposta, acredito ser importante a reflexão de Barbosa (2011), a qual explica a necessidade de um olhar voltado para a totalidade da realidade na qual o sujeito constitui-se, em um processo contínuo. Ele se torna humano na medida em que vai se apropriando dos elementos culturais, em que é transformado pelo meio ao mesmo tempo em que sua ação promove mudanças nesse espaço. Portanto, ao intervir na natureza, ele também está agindo e transformando sua própria natureza, o que representa um transcurso

dinâmico e continuado entre sujeito, cultura, sociedade e relações estabelecidas com tais fenômenos.

Neste processo de formação humana, Silva (2011) destaca outro aspecto: nossa atividade não se dá somente pelo fazer, mas também é mediada pela linguagem. Esta, para Vigotski, é um instrumento que possibilita a mediação das relações entre os indivíduos, funciona como expressão e organização do pensamento. O sujeito, por meio da mediação com o outro, entra em contato com signos que foram construídos em determinada cultura, em um tempo e em um lugar, antes mesmo da sua existência. Os signos são mediadores da comunicação e, por meio destes e da mediação do outro, as funções naturais como atenção, percepção, memória etc. vão se transformando e tornando-se mediadas; o sujeito se apropria desses signos, que vão formando o seu psiquismo. Os conceitos de interno/externo e subjetivo/objetivo estão interrelacionados e se constituem mutuamente, por meio da mediação feita pelo outro, a qual é organizadora dessas relações com o mundo.

Ainda conforme tal concepção, a aprendizagem tem um valor fundamental para o desenvolvimento humano e a apropriação cultural, pois as relações proporcionam a essência das funções psicológicas, alicerçando a construção dos significados e a formação singular humana. Para Vigotski (2001, 2003), a constituição humana se dá essencialmente a partir do cultural e do social. O ser humano passa, desse modo, da ordem natural para a cultural. Esse autor entendia a história como uma questão central para a compreensão do sujeito, de forma que essa embasaria os significados daquilo que é chamado de social e de cultural. Nesse contexto, a história teria dois sentidos básicos, um referente à história humana e outro a uma interpelação dialética dos fenômenos.

Com base nessas noções, Vigotski compreende que a espécie humana, a partir do momento em que consegue transformar a natureza por meio do trabalho, promove a alteração das funções elementares ou naturais em funções superiores ou culturais, modificando também

sua própria condição de existência e sua forma de ser. Dessa forma, as funções biológicas alcançam uma nova forma de existência a partir das funções culturais, ou seja, acontece uma transição da ordem da natureza para a da cultura como um processo condutor da condição humana (Pino, 2000). Nesse percurso, a pessoa pode ir se apoderando e ampliando os seus conhecimentos. Estes são mediados por instrumentos: por ferramentas usadas na transformação da natureza e pelos símbolos culturais. A construção destes recursos foi, e continua sendo, permanentemente elaborada pelo sujeito. O sistema de signos é arquitetado pelo ser humano e utilizado como mediador na formação das funções psicológicas superiores (Vigotski, 2001).

O acesso ao universo da significação implica, necessariamente, a apropriação dos meios de acesso a esse universo, ou seja, dos sistemas semióticos criados pelos homens ao longo da sua história, principalmente a linguagem, sob suas várias formas. Em outros termos, isso quer dizer que a inserção do bebê humano no estranho mundo da cultura passa, necessariamente, por uma dupla mediação: a dos signos e a do Outro, detentor da significação (Pino, 2005, p. 59).

Para a compreensão do ser humano, Vigotski entende que é preciso levar em conta a história da espécie humana, em conjunto com a história singular da pessoa. O meio social age no ser humano para gerar nele funções superiores de origem e de natureza social. Portanto, a produção da fala, das lembranças, dos pensamentos e de outras capacidades humanas está vinculada às condições de produção e às leis históricas (Pino, 2000).

Ainda de acordo com essa concepção, a função psicológica compreende o conceito de sua relação com o todo, de maneira integral. O desenvolvimento dessas funções ocorre de modo interligado com o meio. É o próprio uso de instrumentos e signos que cria um sistema de conduta (Leal, 2010). Leontiev (1978) afirma, em seus estudos, que o psiquismo sensorial elementar se torna mais complexo à medida que ocorrem as atividades vitais, que medeiam as

relações entre o sujeito e o meio em que vive. O desenvolvimento do psiquismo é engendrado pelas relações sociais estabelecidas, as quais geram transformações qualitativas.

Para esclarecer como se dá a transformação das funções elementares, Vigotski (1995) explicita três funções rudimentares humanas. A primeira seria a possibilidade de “tirar a sorte”, de modo que em uma situação difícil, essa escolha possa apresentar a ação que virá a seguir, de forma que a própria pessoa concebe estímulos que fomentarão suas respostas, os quais embasam o controle de seu comportamento. Esta possibilidade não é comum aos outros animais, os humanos que lançam mão disso. A segunda função corresponderia ao caráter elementar da memória cultural e, portanto, um aspecto fundamental para o desenvolvimento dessas funções foi a inserção de artifícios não naturais e que pudessem colaborar no processo de memorização, aproveitando meios externos para produzir novas formas de memória. A terceira diz respeito a contagem nos dedos, em que a percepção imediata de quantidades passa a ser amparada por estímulos auxiliares, designando a própria atuação humana, que está a favor de sua adaptação. Desse modo, o uso de engenhos auxiliares para controlar o comportamento humano é o que discerne a atuação superior da atuação elementar. Para Vigotski, a diferença entre os estímulos naturais propiciados pelo meio e aqueles que foram criados pelo ser humano é o que marca o nosso psiquismo, sendo que o estímulo criado para o domínio da conduta seria o signo (Vigotski, 1995).

O sistema de sinais da linguagem, a partir do uso dos signos, cria ininterruptamente novos significados, os quais são modificados a partir das condições de produção, não sendo elementos estáticos. Os objetos semióticos, como sentimentos, ideias, recordações e palavras precisam ser produzidos por meio do ato de sentir, pensar, recordar e falar, os quais são renovados constantemente, mesmo quando já foram registrados na memória (Pino, 2000).

A criação de estímulos artificiais, de sinais, controla as atividades dos grandes hemisférios cerebrais, diferenciando o ser humano das outras espécies, uma vez que

fundamenta que ele coordene seu próprio comportamento, que não fica mais subordinado a uma conduta puramente natural. Há um processo de produção e uso dos signos constituindo significações. Esse decurso criou complexos sistemas de relação psicológica, que possibilitaram o desenvolvimento dos âmbitos de trabalho e sociedade. Assim, a sociedade representa o comportamento humano, seus modos de relação e produção, e não um processo simplesmente natural da espécie humana (Vigotski, 2003). Vigotski compreendia as formas de sociabilidade como produções humanas, ou seja, modos que configuram os relacionamentos entre as pessoas, sendo fruto de obras culturais (Pino, 2000).

Para esclarecer ainda mais este aspecto, Leal (2010) explica:

A invenção e o emprego dos signos como meios auxiliares para a solução de tarefas como memorizar, comparar algo, informar, eleger, supõe, a partir de sua faceta psicológica, uma analogia com a invenção e o emprego das ferramentas, a função instrumental do signo, que é a função do estímulo-meio realizada pelo signo em relação a alguma operação psicológica. A semelhança entre o signo e a ferramenta está em sua função mediadora, só que, por meio da ferramenta o homem age sobre objetos de sua atividade, provocando mudanças nesse objeto. A ferramenta está dirigida para fora. O signo, por outro lado, não modifica o objeto, funcionando como o meio de que o homem se vale para influenciar psicologicamente em sua própria conduta ou na dos demais. O signo está dirigido para o interior, para o domínio do próprio ser humano (Leal, 2010, p. 66).

Leontiev (1978) afirma que o ser humano faz uso das significações que foram elaboradas historicamente para compreender o mundo. Estas significações, assimiladas de forma particular por cada pessoa, representam o reflexo do mundo, via experiência prática social, ou seja, aquilo que a pessoa vivencia, em termos de sensações, de percepções e de representações embasa a organização de sua consciência. O autor esclarece que é a relação

com o meio e a adaptação à natureza que possibilitam o alcance de níveis superiores pela consciência, sendo a condução desse decurso constituída pela formação de novas necessidades. Desse modo, quando criança, é necessário o contato com a linguagem e com a cultura para que a estrutura primitiva possa ser alterada e ocorra a passagem às estruturas superiores, em que o signo é fundamental para movimento de todo este percurso, o qual conduz, enfim, para o controle do próprio comportamento. Assim, a cultura engendra a conduta humana. Sobre o assunto, Leal (2010) discorre:

É a partir do processo de desenvolvimento histórico e cultural que o homem, que é um ser social, pode modificar os modos de ação e os seus procedimentos de conduta, transformando suas inclinações naturais e funções, elaborando e criando novas formas de comportamento. Nesse processo, o homem modifica a atividade das funções psíquicas edificando novos níveis de comportamento. (Leal, 2010, p. 61).

Leontiev (1978) defende que a atividade interior teórica e a exterior prática estão intimamente relacionadas, pois a interior envolve sempre ações, e as operações exteriores abarcam ações interiores de pensamento. Tal noção é essencial para entendermos o comportamento humano:

As diferentes ações modificam-se sejam elas exteriores, práticas ou interiores, teóricas; a sua transformação cria o desenvolvimento dos meios de acção, das operações e, por consequência, o das significações, nas quais estas acções se cristalizam para a consciência (Leontiev, 1978, p. 137).

Para Vigotski, (2001) é na adolescência que ocorre a formação de conceitos, período no qual se faz uso da palavra ou de outro signo, que direcionam ativamente a compreensão, a distinção de formas e a abstração. É por intermédio desse decurso que a pessoa governa o trânsito de seus processos psicológicos e também coordena as respostas para os problemas

que emergem. Para isso, é necessário o uso da palavra como a simbolização de um conceito abstrato, bem como a tomada de consciência e a sistematização do mesmo para, por conseguinte, chegar-se à generalização. Assim, o progresso do conhecimento, facilitado pelo acúmulo de saberes científicos, torna-se cada vez maior, ensejando a edificação de um nível superior de inteligência. Destaca-se a educação escolar como substancial a todo esse processo (Vigostki, 2001).

Portanto, a Teoria Histórico-Cultural considera que para a compreensão do ser humano e de sua consciência, é preciso concebê-los como constituídos por relações com o outro, por adaptações ao meio, os quais orientam suas atividades, engendrando modos de produzir e de organizar a vida. Assim, a constituição do sujeito está relacionada ao aprendizado, que é construído na interação com o outro, sendo que as funções psicológicas superiores se desenvolvem à medida em que há o acesso aos bens culturais. Essa noção é essencial para a compreensão deste estudo como um todo, pois essa perspectiva fundamentou tanto a realização dos encontros com os adolescentes, participantes deste estudo, quanto a análise do que foi observado nos mais diversos aspectos. Nesse sentido, minha atuação com esse grupo configurou-se na mediação das vivências coletivas, em que utilizei-me de recursos artísticos para instigar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e das reflexões sobre si mesmos, o outro e o mundo.

Com este tópico, procurei esclarecer a importância da Teoria Histórico-Cultural e sua contribuição para que compreendamos o desenvolvimento humano como um processo engendrado pela própria cultura e pela própria sociedade. Também propus o esclarecimento sobre as funções psíquicas elementares e as superiores, de modo que levemos em conta a relevância do contexto histórico e social na constituição de cada sujeito. O ser humano se constitui a partir da relação com o outro e a aprendizagem medeia essa relação e formação; assim, o ser torna-se humano dentro desses processos coletivos e a Educação representa um

valeroso alicerce para todos esses acontecimentos. Na próxima seção buscarei esclarecer como a Arte, enquanto um importante elemento cultural e social, em suas mais diversas formas, pode contribuir para o processo de formação humana.

A Arte e a formação humana

O que é Arte?

As obras de Arte presentificam-se constantemente no nosso cotidiano. Estão por todos os lados, apesar de nem sempre serem pensadas analiticamente. São elementos que se apresentam sob as mais diversas formas: sons, palavras, imagens estáticas e em movimento, em um número infinito de possibilidades. Como a Arte é um campo que se faz tão vasto e presente na vida humana, é imprescindível refletir a respeito de sua conceituação.

Para começar esta reflexão é importante esclarecer a origem da Arte. Há muitos estudos⁵ que especificam detalhadamente tal surgimento. Entretanto, nos limitamos a apresentar uma breve revisão a respeito desse tema, aprofundando-nos mais nas questões acerca da importância de tal esfera para a formação humana, já que estas foram importantes para a realização desta pesquisa.

Acredito ser relevante destacar o século XVI, o qual foi um momento marcante para o campo da Arte. Segundo Konesky (2007), houve nesse período o surgimento da ciência moderna, o que promoveu, gradativamente, uma separação entre a Arte e a ciência. Desse modo, somente a segunda ficou encarregada de sistematizar o processo da busca pelo saber, revelando o que “legitimamente” havia na natureza e na divindade (Konesky, 2007).

Como consequência disso, a ciência passou a validar como verdadeiro apenas o que poderia ser comprovado matematicamente e experimentalmente, o que pudesse ser previsto e

⁵ Para maior aprofundamento, consultar Ostrower (1983), Coli (1995), Manguel (2001), Cauquelin (2005), Pino (2007), Konesky (2007), Ros (2007), Oliveira (2007), Zanella et al. (2007), Souza, Petroni e Dugnani (2011), Silva et al. (2011) e Pedro (2013).

controlado. Esse campo colocou-se como a única forma de descrever a realidade de modo real e objetivo, e a Arte acabou incumbida de tratar da dimensão subjetiva humana.

Observamos, então, relevantes diferenças que foram se constituindo entre tais domínios: a ciência, defensora da separação entre sujeito e objeto, colocando em oposição os aspectos internos e externos, objetivos e subjetivos, em nome da preservação de uma neutralidade; e a Arte, que considerava que todas essas dimensões se fundiam, sendo difícil e, inclusive, desnecessário, separar com precisão tais elementos. Exemplo disso é que o observador de uma obra interage com o seu produtor, presentificando sentidos criados outrora.

Há, na Arte, uma união dos diversos sentidos produzidos pelos sujeitos, que são particulares e ao mesmo tempo coletivos, pois compartilham significados históricos (Ros, 2007). Neste aspecto, acredito ser importante trazer a afirmação de Vigotski (1999, p. 135), que enfatiza o sentido social da Arte: “A arte é o social em nós [...]; quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem, com isso, deixar de continuar social”.

Tanto a ciência quanto a Arte caracterizam maneiras diferentes de discorrer a respeito do humano e das relações sociais inerentes a determinado contexto sócio-cultural (Ros, 2007). Desse modo, vamos adentrar mais profundamente o campo da Arte. A questão inicial pode ser a seguinte: o que é Arte? Será que qualquer poema, vídeo ou outro tipo de produção pode ser chamada de Arte? Quais são os critérios para darmos este nome a uma determinada criação?

Coli (1995) chama a atenção para a complexidade de responder a esta questão. O autor argumenta ser praticamente impossível elaborar uma única resposta clara e objetiva, pois as concepções sobre a natureza da Arte são muito divergentes. Em geral, as pessoas possuem certo contato com a Arte, sabem falar dela de alguma maneira, ainda que não seja de modo tão consciente ou técnico. Por exemplo, quando pedimos a alguém para citar alguma obra de arte, comumente a pessoa consegue mencionar exemplos famosos, como pinturas de

Leonardo Da Vinci ou de Pablo Picasso. Também é frequente que estas produções sejam reconhecidas como geniais, mesmo que o indivíduo não compreenda a fundo o motivo desta caracterização de genialidade ou como as obras foram feitas. Entretanto, definir o que é a Arte é uma tarefa complexa para todas as pessoas, mesmo para os especialistas e estudiosos do assunto.

Muitos autores defendem que falar sobre Arte também implica em referir-se às peculiaridades do universo humano. Para Ostrower (1983), a Arte é a expressão em diferentes modalidades, sendo que o essencial é que seja uma produção verdadeira e autêntica, com expressões capazes de representar a compreensão do artista sobre a própria vida.

A criação artística retrata manifestações do fazer humano, geralmente privilegiadas pela cultura. Mas alguns dos objetos considerados Arte são muito parecidos com utensílios do nosso cotidiano, como louças, fotografias, colheres de pau e elementos de escavações. Ora, a natureza destes objetos é a mesma: alguns utensílios cotidianos e certas produções consideradas como Arte possuem estrutura idêntica. Então, o que faz alguns itens serem considerados Arte, enquanto outros são tidos apenas como ferramentas comuns?

Na realidade, os limites que dizem o que é ou não é Arte se configuram de forma imprecisa (Coli, 1995). Sobre esta classificação, Cauquelin (2005) afirma que não é apenas um profissional que estabelece as análises críticas referentes às obras de Arte. Existe todo um grupo de pessoas que exercem atividades interconectadas, entre os quais estão artistas, especialistas, *marchands* e colecionadores, todos possuidores de determinados interesses ao eger produções específicas como as mais interessantes e efetivamente artísticas.

Coli (1995), por sua vez, também traz importantes contribuições para esse debate. Ele argumenta que a natureza do objeto não consegue separar, por si, o que é a Arte daquilo que

não o é, pois em cada cultura existem discursos e instrumentos a que conferimos importância e autoridade de manifestar a seleção artística. O autor cita o crítico, o conservador⁶ de museu, o historiador de Arte e outros, como existem ainda locais que validam o estatuto de Arte a um objeto: museus, galerias, salas de concerto, instituições tombadas como patrimônio histórico e artístico. A cultura pode ditar a distinção do que é ou não Arte, bem como construir uma hierarquia das produções artísticas, categorizando quais obras, músicas, filmes ou outro recurso são mais destacáveis naquela sociedade. Para isso, os críticos dessa área seguem determinados padrões de julgamento próprios de cada um.

Sobre estes padrões de julgamento, Cauquelin (2005) afirma que, por um lado, avalia-se o valor da obra por definições estéticas: julgamentos a respeito das obras, dos artistas e o que eles suscitam segundo “valores essenciais”. Esse traço é característico da Arte moderna. Por outro, existe a definição artística, vinculada às atividades de exibição das produções contemporâneas. Com um público cada vez mais afastado das obras e cuja condição de julgar estas produções vai sendo desconsiderada, fortalece-se a validação dessas não simplesmente pelos seus conteúdos, e sim pela própria exposição. Os interessados nesse campo promovem uma rede que sustenta a existência da área, de modo que a afirmação de tal obra como Arte já se torna indispensável para comprovar seu valor artístico. Ou seja, a própria exposição valida uma obra como artística.

Percebemos, assim, que falar de Arte, com certeza, não é um trabalho fácil. Ela passa por uma espécie de seleção cultural, que acontece por levar em conta a história de um povo,

⁶ De acordo com Cauquelin (2005, p. 15), o conservador de museu é o “responsável por guardar, conservar e administrar bens, objetos e monumentos pertencentes a instituições públicas e privadas, tais como museus e bibliotecas”.

como igualmente é categorizada a partir de elementos da subjetividade, bem como a partir de interesses particulares da sociedade. Por mais que se tente ser impessoal, mesmo a classificação “técnica” das obras também toca a particularidade de quem a examina e a classifica. Ainda assim, existem variadas tentativas de se organizar um padrão classificatório artístico.

Alguns estudiosos procuram categorizar as obras a partir de critérios mais objetivos, como a ideia de estilos, que pode iniciar uma classificação geral e dar mais segurança aos discursos elaborados. Para tanto, são observados os elementos recorrentes nas obras artísticas de um autor e categoriza-se as produções com denominações estilísticas. Porém, mesmo esta classificação possui suas dificuldades, pois nem sempre os autores se “encaixam” por completo na qualificação proposta. As variações entre as próprias obras embaraçam uma arrumação fácil e objetiva (Coli, 1995).

Outra possibilidade é analisarmos os detalhes técnicos da Arte. Ostrower (1983) traz uma noção metodológica de itens indicativos sobre a qualidade de uma obra, no caso, uma pintura: linhas, traçados, elementos de velocidade e movimento, cores, recursos de ação, de iluminação, profundidade, peso, entre outros. Ademais, ela cita outras classificações, como ordenar as principais obras de variados períodos históricos, entre eles a Idade Média, o Renascimento e a época bizantina, como também as tendências particulares de alguns momentos, tais como Cubismo e Impressionismo. Isso remete ao fato de que os estudos técnicos também existem em suas mais variadas possibilidades, sendo estes um universo imenso.

Coli (1995) relata que os críticos da Arte podem desenvolver classificações estilísticas das obras, de modo a buscar julgá-las mais objetivamente. Porém, tanto as classificações quanto as obras são complexas, pois com suas particularidades fogem ao rigor classificatório.

Isso acaba acontecendo porque cada criação teve um percurso, uma função e um momento histórico diferente, de modo que se torna difícil generalizar e simplificar tais fatores.

Em consonância com essas colocações, Cauquelin (2005) traz contribuições importantes. Segundo ela, a Arte foge das necessidades vitais, constituindo-se em um campo quase autônomo. Sua classificação não se faz de forma racional e simples. Portanto, analisar uma obra não se resume apenas a apreender seu conteúdo, nem suas formas, suas matérias, suas composições ou suas tendências. Não existem categorizações universais e duradouras que possam qualificar o *status* de uma obra, que determinem um valor dela em si mesma. Vale destacar que a análise crítica de uma obra depende de interesses dos próprios artistas, especuladores, colecionadores, galeristas, críticos e dos *marchands*, ou seja, das pessoas que estão envolvidas com a questão e que dependem do consumo desse produto.

Percebemos, portanto, que alguns estudiosos mergulham mais no aspecto técnico da Arte, enquanto outros se aprofundam no caráter histórico da criação. Há ainda os que enfatizam os traços estilísticos de um autor ou promovem uma obra como Arte devido a interesses particulares de um grupo de pessoas; enfim, as tentativas de classificação são variadas. Para Coli (1995), entretanto, é preciso ir além da simples preocupação estilística e classificatória, uma vez que o essencial é descobrir o que o artista conta, quais suas preocupações, suas perspectivas e sua originalidade entre as artes de seu período. É claro que a perspectiva do artista também deve ser observada de forma cuidadosa, uma vez que, conforme explica Cauquelin (2005), existem círculos de interesse para movimentar o mercado da Arte, os quais não podem ser negligenciados.

Para além dessas questões de ordem mais teórica, a Arte pode nos proporcionar reflexões, capacidade crítica, conhecimentos e inúmeras possibilidades de desenvolvimento humano. E é este ponto que procurei aproveitar e investigar ao longo desta pesquisa, sem,

contudo, me esquecer das variadas características que percorrem tal campo. A seguir, apresento uma reflexão que vai além do aspecto da classificação.

A Arte além da técnica

Conforme buscamos apresentar na seção anterior, analisar uma obra de arte envolve quesitos técnicos de variadas naturezas, que ainda assim não conseguem abarcar a totalidade da complexidade artística. Nesse sentido, Coli (1995) explica que não é o simples e o puro julgamento técnico que vão dizer o estatuto da Arte. Conforme explicitado anteriormente, tal fator percorre um campo mais arbitrário, alcança a história do crítico e do autor da obra, passa por gostos de ordem pessoal, cultural e histórica. E mesmo essa hierarquia se altera com o passar do tempo; exemplo disso é que alguns pintores foram reconhecidos em momento muito posterior ao seu período de vida, sendo atualmente francamente admirados em nossa cultura, como van Gogh, entre outros. É possível que amanhã o padrão artístico de admiração mude novamente, alterando a valorização de determinadas produções. A autoridade institucional definidora do conceito e da hierarquia da Arte possui aspecto forte, mas é volúvel e discrepante, o que não possibilita uma segurança estática no interior desse campo (Coli, 1995).

Manguel (2001) argumenta que podemos fazer variadas análises a respeito da Arte, as quais ultrapassam a questão técnica. Ele explica que no universo visual, por exemplo, podemos examinar diversos aspectos: a história de vida do autor que criou a obra, o contexto sócio-histórico em que este vivia, o significado que algumas imagens tiveram ao serem produzidas e os que elas foram adquirindo ao longo dos anos, e até a sensação que a imagem provoca em nós. É preciso considerar que o criador de uma obra de arte viveu algo e se expressou dentro de sua existência real.

Para Oliveira (2007), as imagens que fazem parte do acervo cultural de uma sociedade contêm em si a cultura desse povo, são criações embasadas por sentimentos, por pensamentos, por medos, por críticas, por sensações experienciadas em um momento que realmente aconteceu. Enfim, elas comunicam a respeito de diversas esferas da história, que ao serem acessadas podem desvelar uma grande riqueza cultural.

A análise da obra feita por alguns especialistas, dessa forma, procura ir além da questão tecnicista, ao enfatizarem o contexto de criação dessa. Vale lembrar que mesmo as classificações dos historiadores foram organizadas a partir de preferências pessoais destes. Alguns valorizaram a sucessão de épocas, outros fizeram categorizações de acordo com a forma, descuidando-se, todavia, do valor semântico. Houve também estudiosos que se interessaram muito pelo sentido da Arte, mas não consideraram a forma estrutural ou o contexto cultural daquele momento de produção. Ou seja, quando se leva em conta determinado enfoque das obras em detrimento de outro, isto acaba por não ser suficiente, reduzindo os aspectos artísticos a uma seleção limitada. Assim, as denominações classificatórias tornam-se cômodas, e não propriamente científicas (Coli, 1995).

Para analisar uma obra de maneira mais significativa existe uma ampla diversidade de recursos a serem utilizados, entre os quais estão compreender a vida do autor e entender o aspecto histórico contextual do momento de criação da obra. É possível ainda fazer leituras antropológicas, filosóficas, semióticas e de várias outras abordagens. Assim, a pessoa pode ter perspectivas diversas sobre a obra e estender estes saberes, dando novas significações a ela, valorizando o aspecto cultural da sociedade de origem da Arte e também a bagagem de saberes do leitor, o que possibilitaria em cada pessoa o engendramento de muitas reflexões (Oliveira, 2007). Em consonância com esse pensamento, Pino (2007) afirma: “Um ponto parece-me: a invenção e a atribuição da significação, assim como de sentido estético às

coisas, às pessoas e aos acontecimentos, é obra dos homens e traduz as condições reais de funcionamento da vida social numa sociedade” (Pino, 2007, p. 114).

Portanto, é possível perceber o tamanho da complexidade desse tema. Quando reduzimos sua análise, quando não levamos em conta o contexto histórico-cultural em que uma obra foi produzida ou mesmo aquele em que uma obra foi analisada, muitos pontos importantes podem se perder, porque a Arte está ligada ao que aconteceu no passado, ao que se passa no momento presente de observação da obra e como poderemos olhar para a realidade em momentos futuros, sempre considerando a relatividade das “verdades absolutas”, que por vezes tomamos como definitivas. Assim acontece com a Arte, como também acontece com a vida humana e, por isso, é de grande valor que possamos desenvolver nosso senso crítico a respeito da realidade.

A Arte resulta da história e da produção social como um todo. Ela possui capacidade de influenciar o ser humano, porque pode participar da sua constituição, tanto no aspecto material quanto no da consciência. É uma forma de materialização daquilo que é vivido socioculturalmente e contem em si elementos individuais, sociais, econômicos, psicológicos e morais de determinado contexto histórico. Por meio do trabalho, o homem passou a transformar a natureza e a si mesmo e, conseqüentemente, configurou novas formas de interagir com o meio. A Arte é também uma maneira de trabalho e de criação (Pedro, 2013). Esse recurso representa o testemunho e a linguagem de um determinado momento histórico, como também aloja princípios de um novo tempo (Ros, 2007).

O relativismo do significado de Arte em cada contexto cultural

Quando pensamos na elaboração conceitual de um fenômeno, é preciso considerar que sua definição se constitui a partir de uma existência engendrada em um contexto sócio-

histórico específico. Nesta linha de raciocínio, é importante refletir: será que a Arte tem o mesmo significado em todo o mundo?

Para Coli (1995), o conceito de Arte varia segundo a especificidade cultural. O que para uma cultura são objetos de magia, na nossa podem ser concebidos como objetos de museu. Os artesãos que fabricavam os vitrais góticos ou os pintores que produziam telas tinham suas criações como dotadas de um valor e de uma utilidade específicos. Mas nós, de nosso contexto sócio-histórico, denominamos essas criações como “Arte”, assim como fazemos com a imagem religiosa de um santo ou com um cartaz publicitário feito para incentivar a venda de um produto, este último pertencente a outro momento histórico, diferente do primeiro. A ideia de uma obra que vai além dos tempos e das culturas, ou seja, que permanece, tem a ver com algo que ela desperta em nossa subjetividade. Sem nós essa transcendência da Arte não poderia existir (Coli, 1995).

Conforme percebemos, os estudiosos da Arte utilizam certa arbitrariedade classificatória. Os próprios artistas percebem tal fator e o colocam em análise quando, por exemplo, organizam exposições com objetos que, em outro momento, tiveram uma utilidade diferenciada: rodas de bicicleta, azulejos, aparelhos de som antigos ou colheres de pau. Isso pode levar o expectador a refletir que um objeto é visto como Arte quando aceito por uma autoridade, quando legitimado por uma “competência autorizada”, como críticos, historiadores e museus. Esse tipo de exposição também questiona a exaltação solene de artefatos artísticos e denuncia uma classificação convencional de estatuto de Arte a partir dos instrumentos culturais. Quando um objeto está em um museu, ele adquire efetivamente o estatuto de Arte. É importante que essa questão seja olhada de forma reflexiva e crítica, uma vez que qualquer objeto, denominado como Arte, acaba sendo dignificado como apto a ser contemplado e a evocar sensações e sentimentos (Coli, 1995).

Essa discussão propõe, desse modo, uma posição crítica diante do conceito de Arte. Nota-se uma relatividade na escolha dos elementos artísticos, que está intimamente ligada ao que é valorizado em uma cultura. Ao mesmo tempo, é preciso pensar que a hierarquia desses objetos artísticos não se faz de modo tão arbitrário, uma vez que há também a consideração técnica e histórica, conforme argumentado principalmente a partir das ponderações de Coli (1995) e de Ostrower (1983). O que podemos destacar é que tanto a parte técnica quanto a seleção engendrada pela cultura são elementos a serem levados em conta ao se analisar o contexto de uma obra de arte.

Além das questões técnicas e racionais, a Arte tem implicações de valor e significado que estão profundamente relacionadas ao momento cultural e histórico em que a obra foi criada. Esses aspectos vão se alterando com o passar do tempo e, mesmo que estudemos o período em que uma obra foi criada, a dimensão de compreensão e contemplação da mesma não será idêntica à do momento de sua criação. Seus efeitos e sensações despertadas variam no decorrer das épocas. Ou seja, ainda que as produções sejam conservadas materialmente, os elementos artísticos são alterados tanto no aspecto físico como no semântico (Coli, 1995).

Isso quer dizer que além das esferas materiais, existe um vasto campo de significados aos quais a obra pode ser relacionada. Quando criada, uma obra de arte tem implicações específicas. Com o tempo, ela pode adquirir novas interpretações de acordo com a realidade em que está inserida e com o expectador que a observa. Sobre a materialidade e possibilidades dos significados da Arte, Manguel (2001) argumenta, citando o universo visual:

Uma imagem, pintada, esculpida, fotografada, construída e emoldurada é também um palco, um local para representação. O que o artista põe naquele palco e o que o espectador vê nele como representação confere à imagem um teor dramático, como que capaz de prolongar sua existência por meio de uma história cujo começo foi

perdido pelo espectador e cujo final o artista não tem como conhecer. (Manguel, 2001, p. 291).

Existe um valor simbólico ligado às produções artísticas, as quais contam e mostram uma especificidade contextual, quer dizer, há uma grande riqueza agregada às produções de Arte. Mas apesar de sua relevância social e histórica, a área enfrenta questões que colocam em risco a sua existência. Como nem sempre as suas inúmeras possibilidades são conhecidas pela sociedade como um todo, a continuidade artística torna-se frágil. Nem todas as pessoas conhecem as questões históricas da Arte, o acesso às produções muitas vezes é escasso devido à falta de conhecimento, de divulgação, de disponibilidade e/ou de recursos monetários.

Neste âmbito, Coli (1995) explicita que a Arte tem caráter não utilitário, como também não tem função econômica, o que torna sua existência frágil e dependente da proteção artificial do governo ou de empresas privadas. Exemplo dessa fragilidade é a ópera, que muitas vezes, na atualidade, precisa de subsídios governamentais para continuar acontecendo, apesar de ter sido muito valorizada em outros momentos históricos. Também enfrentam tal problema o teatro e a arquitetura, esta última necessitando da proteção estatal para não ser substituída por construções contemporâneas, no caso de edificações consideradas patrimônios pelos órgãos responsáveis. São as exposições, livros, divulgação de novas tendências artísticas e até mesmo as falsificações de pinturas que acabam movimentando esse mercado para que ele não cesse.

O autor supracitado argumenta ainda sobre o lugar que a Arte ocupa na distinção de uma classe social: aquela que possui mais acesso à educação e recursos materiais. Sob o pretexto de refinamento cultural, a Arte pode conferir a um grupo o caráter de superioridade em relação às pessoas que não a conhecem ou têm pouco contato com produções artísticas (Coli, 1995). Ou seja, nesse ponto ela acaba servindo a interesses de classe que não contribuem para o melhoramento da sociedade, portanto esta é uma questão que precisa ser

pensada para que novas práticas relativas à propagação e compreensão da Arte possam ser desenvolvidas.

A Arte é construída pela cultura, a partir de signos e atividades engendrados em determinado contexto. Ela participa também da transformação daquilo que já é conhecido, instituindo novos significados, bem como traz novas possibilidades de constituição humana. Além de propiciar o contato da pessoa com a cultura, também estimula empatia, simbolização, pensamento flexível, senso estético, expressão de ideias e sentimentos, entre diversos outros benefícios possíveis, os quais são imprescindíveis para a humanização, pois proporcionam meios enriquecedores de aprendizado e uma formação humana mais ampla. Podemos notar, dessa forma, o quanto Arte e educação são processo que caminham juntos, auxiliando as pessoas a intervirem na realidade de modo mais reflexivo e menos passivo e mecanicista (Silva et al., 2011).

A partir do que foi exposto até aqui, podemos pensar na importância de que a Arte chegue até as pessoas, em seus mais diversos grupos e condições sociais. Além de conter em si expressões importantes de uma época histórica e cultural, a Arte também possui incontáveis valores semânticos que têm possibilidades de desenvolver a criticidade, a criatividade e que ainda tocam a subjetividade. Isso faz da Arte um importante recurso de constituição humana.

A Arte e os processos de aprendizagem e desenvolvimento

Percebemos o quanto a Arte alcança questões técnicas, racionais, culturais e subjetivas. Nesse contexto, vale destacar que desde o século XVII algumas discussões filosóficas já questionavam o conceito de Arte, relacionando-o com a sensibilidade e a racionalidade. Essa questão originou-se especialmente devido à legitimação da razão como detentora do saber, e o debate entre sensibilidade e racionalidade vem sendo construído desde então. É importante lembrar que analisar uma obra de arte não diz respeito a apenas examinar

sua materialidade ou significação em si mesma, mas a levar em conta a relação que se estabelece a partir desses dois aspectos, oriundos de um sujeito que contempla o objeto estético (Pino, 2007).

Portanto, a frequência da obra passa tanto pela apreciação pessoal, pelo contato cultural, pelo prazer, como também pela consideração aos aspectos técnicos e racionais relativos ao contexto de criação da Arte. Ela envolve uma enorme diversidade de saberes, ligados à nossa cognição, emoção e à forma de lidar com a realidade:

A arte propõe uma viagem de rumo imprevisto – da qual não sabemos as conseqüências. Porém, empreendendo-a, o que conta não é a chegada, é a evasão. Buscamos a arte pelo prazer que ela nos causa. Uma sinfonia, um quadro, um romance são refúgios, pois instauram um universo para o qual nós podemos bandear, fugindo das asperezas de nossa vida “real”, procurando as delícias das emoções “não reais”. No fundo, são os mesmos motivos que nos fazem assistir a um jogo de futebol. A diferença é o corolário que enunciaremos acima: as emoções artísticas são ricas e fecundas, o prazer e a evasão só são “alienações” num primeiro momento: transformando nossa sensibilidade, elas transformam também nossa relação com o mundo (Coli, 1995, p. 112).

O autor supracitado afirma que mesmo não sendo uma necessidade vital, a Arte pode propiciar um espaço para o desenvolvimento da razão, das emoções e da intuição. A Arte demanda organização material e um aprendizado técnico. Além disso, os recursos racionais são utilizados ao se analisar e expressar o que foi despertado no contato com determinada obra. Por outro lado, a Arte deixa marcas que dificilmente podem ser explicadas racionalmente, uma espécie da marca do não-racional coletivo, social e histórico. Ou seja, é um domínio ligado à sensibilidade que concomitantemente usa recursos racionais. Um campo fecundo, porque pode nos transformar, ao mesmo tempo em que se constitui como uma

ferramenta de aprendizagem: “Porque o objeto artístico traz em si, habilmente organizados, os meios de despertar em nós, em nossas emoções e razão, reações culturalmente ricas, que aguçamos instrumentos dos quais nos servimos para apreender o mundo que nos rodeia.” (Coli, 1995, p. 109).

A Arte pode despertar o conhecimento de algo que já se sabe, mas sobre o qual ainda não há consciência desse saber. Isto pode ser chamado de intuição, que leva a descobertas não planejadas, em que não se conhece precisamente o caminho percorrido para se chegar até uma resposta. A intuição precisa da razão para atuar sobre a inteligência e a sensibilidade das pessoas. Assim, as necessidades interiores e a imaginação são associadas, formulando um modo conjunto de apreender e atuar na realidade, uma vez que interligam a experiência afetiva com seus questionamentos intelectuais. Deste modo, a intuição é uma busca de conteúdos significativos, que leva a possibilidades de ação (Ostrower, 1983).

A Arte, para ser analisada, requer a junção de saberes acumulados, uso da racionalidade, tomada de consciência a respeito de si mesmo e, conseqüentemente, desenvolvimento da sensibilidade e da intuição. São elementos que perpassam pela compreensão da realidade e oferecem subsídios para a criação de novas possibilidades de ação. As novas descobertas construídas por meio da intuição e da sensibilidade permitem ao sujeito orientar-se diante de situações novas. O ser humano se torna, gradativamente, capaz de criar, utilizando a intuição. Quer dizer, ele usa todos os conhecimentos acumulados em conjunto com sua capacidade de sentir (Ostrower, 1983). Essa autora afirma:

Por isso, talvez, os cientistas não soubessem explicar como chegaram às suas descobertas. Indaga-se através de formas. Embora as linguagens sejam outras e os problemas também, sempre específicos de acordo com a matéria examinada e suas próprias vias de desdobramento, as ciências e as artes se unem, pois os caminhos de

descoberta e criação – intuitivos sempre – são essencialmente caminhos de ordenação de formas (Ostrower, 1983, p. 60).

A Arte constitui-se, assim, um recurso importante para se compreender o ser humano. Ela é uma representação da vida social que vai além das condições reais, sendo uma maneira específica do trabalho humano, um elemento essencial no processo histórico-cultural da sociedade e da humanização. Esse campo simboliza um tipo de trabalho com grande capacidade de enriquecer a realidade, que é transformada e movimentada constantemente a partir da produção (Vázquez, 2001 citado por Pedro, 2013).

É na realidade que se constroem as relações entre as pessoas, assim como ela é construída a partir destas relações: o olhar do outro, as trocas de sentimentos, as perspectivas, os pensamentos e os saberes produzem movimentos de historicidade. O encontro desses elementos produz novos sentidos, negocia um número infinito de possibilidades. Desse modo, o saber socialmente organizado vai sendo apropriado pelos sujeitos. O olhar estético, na sua imensa diversidade, propicia o estranhamento do que está dado na rotina, trazendo possibilidades novas, transcendendo o que já é conhecido (Zanella et al., 2007).

A Arte pode transformar nossa relação com o mundo, tornando-a mais rica e complexa:

A arte constrói, com elementos extraídos do mundo sensível, um outro mundo, fecundo em ambigüidades. Na obra há uma organização astuciosa de um conjunto complexo de relações, um mundo único feito a partir do nosso ("um quadro deve ser produzido como um mundo", dizia Baudelaire), capaz de atingir e enriquecer nossa sensibilidade. Ela nos ensina muito sobre nosso próprio universo, de um modo específico, que não passa pelo discurso pedagógico, mas por um contacto contínuo, por uma freqüentação que refina nosso espírito (Coli, 1995, p. 111).

Notamos na Arte um forte espaço para a atuação e exercitação de possibilidades subjetivas. Mas se a Arte fala da subjetividade humana, ela pode então ser analisada somente de acordo com sensações e percepções do expectador? Seus significados não passam por nenhuma esfera delimitadora?

Ostrower (1983) explica que uma obra de arte, na realidade, possui suas delimitações, por ser um mesmo estímulo objetivo para todos que a olham, contendo formas e expressões que comunicam algo. A interpretação pessoal atribuída se constrói dentro dos contornos dessa comunicação. As cores, as alinhas, as formas e outros detalhes estão em comunhão com determinados sentimentos, ideias e valores comunicados pelo autor, e ao serem recebidos pelo interlocutor da obra, podem ser reinterpretados, mas não de forma tão arbitrária.

Manguel (2001) afirma a pertinência de se questionar até que ponto é possível desligar, por exemplo, a imagem de sua fonte de criação e de relacioná-la com nossa própria história. Esta relação pode gerar possibilidades incontáveis de interpretação, as quais acontecem, porém, dentro da delimitação que a própria obra oferece. Em conformidade com essa ideia, Oliveira (2007) argumenta que a imagem é uma representação, pois reconta informações contextuais acontecidas em um determinado espaço. Este retrato do contexto pode ser reproduzido de forma visual, sonora, tátil, ter cunho popular ou erudito, entre outros, mas é preciso nos atentarmos ao fato de que ele nos conta algo. Entre a obra e o artista, e entre a obra e seu espectador institui-se uma relação de significação, o que une a forma concreta da Arte com o valor que seu produtor ou seu apreciador atribuem a tal forma. Ou seja, é um valor subjetivo agregado à materialidade existente.

Existe um conjunto de riquezas contido na Arte, que envolve técnicas, saberes e vivências presentes nos criadores e nos expectadores de obras artísticas. Esses elementos também constituem o ser humano, nem sempre necessitando ser articulados em palavras. O autor da uma obra pode trabalhar com cores, com formas, com profundidade, com luz e com

outros aspectos, mesmo sem entender a teoria, desde que tenha uma capacidade prática da composição como uma totalidade. Isso quer dizer que, mesmo não ocorrendo uma análise das partes técnicas, tanto pelo autor quanto pelo observador, as pessoas podem ter noção da síntese produzida por aquela criação. Essa síntese contorna o que a obra transmite como um todo, o que o autor viveu no contexto de sua criação e o que o interlocutor também viveu ao presenciar tal obra. Passando por tantos aspectos, podemos pensar em como o contato com a obra pode nos deixar mais conscientes a respeito de nós mesmos e do mundo (Ostrower, 1983).

A Arte possui uma grande possibilidade de nos fazer conhecer, de agregar pensamentos e sentimentos nossos que ainda não conhecíamos, além de nos oferecer formas de sentir e de ser ainda não descobertas. Pode ajudar a desenvolver novos jeitos de vivenciar os fenômenos, de enxergar a realidade e de sentir o mundo. Para que tais elementos possam ser alcançados, é preciso um esforço diante da cultura, de conhecer aquilo que constitui a produção artística, lembrando sempre que tudo na Arte é mutável, complexo e com variados significados. É necessário empenho para entender convenções que foram engendradas em outro tempo, uma vez que o contexto e a cultura que vivemos são os que nos constituem como sujeitos e formam nosso olhar sobre a realidade (Coli, 1995).

A Arte – sua relação com a subjetividade e com a capacidade crítica

No decorrer do texto, foi possível notar que ao analisar a Arte, em sua complexidade, são envolvidos saberes dos mais diversos âmbitos: o histórico-cultural referente ao contexto de vida do autor, alguma noção teórica sobre as obras e ainda uma conscientização a respeito das sensações que passam pelo observador, que é guiado por uma condição cultural específica. A Arte passa pela esfera do saber teórico, racional, cultural, social e emocional

também. Faz-se essencial que tenhamos consciência desse vasto campo de possibilidades para que possamos aproveitá-lo melhor na constituição humana.

Em consonância com esta colocação, Coli (1995) argumenta:

Dessa forma, na nossa relação com a arte nada é espontâneo. Quando julgamos um objeto artístico dizendo ‘gosto’ ou ‘não gosto’, mesmo que acreditemos manifestar uma opinião ‘livre’, estamos na realidade sendo determinados por todos os instrumentos que possuímos para manter relações com a cultura que nos rodeia. ‘Gostar’ ou ‘não gostar’ não significa possuir uma ‘sensibilidade inata’ ou ser capaz de uma ‘fruição espontânea’ – significa uma reação do complexo de elementos culturais que estão dentro de nós diante do complexo cultural que está fora de nós, isto é, a obra de arte (Coli, 1995, p. 117).

A reflexão sobre o significado de uma obra também é articulada por Ostrower (1983). A autora esclarece que, ao olhar uma obra, é importante perceber quais movimentos ou a imobilidade transmitida, bem como as formas, as cores e as intensidades sugeridas, pois a forma transparece o conteúdo daquela obra. Além de ser importante perceber tais nuances para interpretar os significados, o nosso olhar também traz o âmbito pessoal da compreensão, segundo nossas experiências, nossos valores e nossos desejos particulares. As pessoas podem olhar para uma mesma obra de arte e sentir, pensar de formas diversas, dentro de uma delimitação dada por aquela obra. Pode acontecer ainda de uma mesma pessoa dar sentidos diferentes ao que vê, quando olha para a obra em momentos variados de sua vida. Mas tudo isso dentro de linhas, de cores, de ritmos, de contrastes e de outras características que dão uma espécie de contorno ao conteúdo da obra.

É de grande valor que as pessoas conheçam o contexto de criação de uma obra de arte. Os objetos artísticos são criados em determinada cultura, como também são analisados sob uma ótica cultural específica. Então eles nutrem e são nutridos pela cultura. Quando se fala

que analisar a Arte relaciona-se com algo de “espontâneo” e de “sensibilidade nata”, essa afirmação pode dificultar uma relação mais aprimorada com a Arte, sendo o esforço indispensável para que haja uma relação mais rica com ela (Coli, 1995).

Dentro desse entendimento, Zanella et al. argumentam:

Todo e qualquer fato da realidade significa dentro de uma dada história, entendida não como uma temporalidade desprovida de subjetividade, mas como relações sociais, movimento de homens e mulheres produzindo sua existência, por isto a interpretação remete às condições, às possibilidades nas quais um dado modo de fazer sentido é interpretado (Zanella et al., 2007, p. 178).

A Arte origina-se, assim, de uma experiência do ser humano com suas condições reais de existência, podendo ser entendida como uma forma de linguagem para se relacionar consigo mesmo e com o mundo. É um tipo de expressão com muitos recursos significativos para abarcar o campo da constituição humana (Hauser, 1984 citado por Pedro, 2013).

Há uma atemporalidade da Arte, uma espécie de metamorfose de sentidos no decorrer de sua existência. Portanto, ela pode ser reproduzida ou recriada em outros momentos históricos, passando a fazer parte destes. Uma obra pode suscitar sentimentos e emoções diversos em cada contexto histórico-cultural e, por conseguinte, tem a capacidade de provocar, mobilizar elementos internos, conscientes ou inconscientes, capazes de auxiliar o ser humano a conhecer e mudar a si mesmo e o mundo (Hauser, 1984 citado por Pedro, 2013).

Em conformidade com esta ideia, Ostrower (1983) afirma que a compreensão da síntese de uma obra de arte também proporciona a compreensão de algo a respeito de si mesmo. A experiência vivida naquele momento da descoberta alcança os conhecimentos e vivências acumulados, que são colocados em novas dimensões, construindo como resultado um novo olhar para o que for conhecido daquela situação em diante. Acontece uma espécie de

desvelamento daquilo que está posto internamente, revelando potencialidades e possibilidades pessoais. Isto pode levar ao crescimento e ao enriquecimento humano.

A relação do sujeito com uma obra de arte, quando passa da mera observação para uma interlocução, pode simbolizar a transformação da obra, dentro de um processo criativo. Dessa maneira, a obra torna-se significativa, capaz de ser compreendida e interpretada, a partir da percepção singular de cada um. A educação estética, que é a possibilidade de compreensão da Arte, pode sensibilizar, contextualizar e proporcionar novos sentidos ao que é olhado – não apenas na Arte, mas na realidade como um todo (Zanella et al., 2007).

Para o alcance dessas possibilidades, Coli (1995) afirma que no contato com a Arte, seja ela um livro, uma pintura, uma música ou outro tipo, é importante que a pessoa realmente se permita apreciar tal produção, a olhar ou a escutar, a observar, a envolver-se para poder, depois, descrever esse contato. Claro que existem recursos, conhecimentos que podem nos ajudar na compreensão da Arte, como a história, a sociologia, a filosofia, a psicologia e outros saberes que, “autorizados”, contam a respeito de determinados aspectos da obra, fazendo relações e dando sentido a eles. É preciso considerar, entretanto, que as possibilidades de perspectivas e interpretações nunca se esgotam, não é possível chegar a uma compreensão total da obra de arte analisada. Isso também reafirma o caráter da não razão ao qual a criação artística se relaciona (Coli, 1995).

Ainda de acordo com esta concepção, Manguel (2001), afirma:

A experiência de uma obra de arte pode ser, sem dúvida, compreendida, porque afinal é uma experiência humana. Mas essa compreensão, em todas as suas revelações iluminadoras e ambíguas, talvez esteja condenada, por causa de sua própria natureza, a permanecer para nós um pouco além das possibilidades de nossos esforços (Manguel, 2001, p. 172).

Nossa atual relação com o universo visual acaba sendo incentivada a acontecer muito rapidamente: sinais de trânsito, imagens da televisão, cartazes, outdoors etc. São muitas informações e pouco tempo para o pensamento reflexivo, o que tem tornado nossas leituras e contatos com tais elementos muito superficiais. Deste modo, perdemos cada vez mais o hábito de nos demorarmos no contato com uma obra, de frequentá-la e criar a nossa própria relação com ela (Coli, 1995).

Em consonância com essas ideias, Oliveira (2007) argumenta sobre ser comum recebermos estímulos visuais, como os comerciais televisivos, de forma muito instantânea, deixando pouco tempo para a reflexão, o que pode tornar as pessoas mais suscetíveis à persuasão. Por isso a relevância de saber observar e refletir a respeito do conteúdo que chega até nós, para que possamos pensar sobre ele e fazer escolhas mais conscientes a respeito do que vemos.

A Arte pode percorrer a capacidade de reflexão sobre a realidade e sobre si mesmo, alimentando não apenas o senso crítico, como também nossos modos de nos relacionarmos com o mundo e de criarmos novas possibilidades. Entendo que a Arte, além de conter em si uma grande possibilidade de informações históricas que nos contam sobre determinada sociedade, também nos ajuda a refletir sobre o que vemos, a observar o que sentimos e a pensar sobre esses fenômenos. Com ela, nossa criatividade pode ser potencializada, ajudando a fortalecer tanto a sensibilidade e o pensamento reflexivo quanto a busca por possibilidades de ação.

Além disso, é essencial levarmos em conta que a Arte e a cultura configuram modos particulares de se elaborar sentidos a partir do que foi vivido por cada pessoa. As diferentes linguagens artísticas têm papel privilegiado no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e estas, por sua vez, podem promover a transcendência relativa à realidade concreta. Em especial, a consciência possibilita ao ser humano pensar sobre si e sobre o

mundo, de modo que ele se perceba como produto e, ao mesmo tempo, produtor tanto de sua história quanto a da sociedade (Souza, Petroni & Dugnani, 2011).

A partir dos autores supracitados, considero que tais recursos são imprescindíveis para o desenvolvimento humano e têm capacidade de colaborar com mudanças sociais, uma vez que as nossas ações são orientadas por conceitos e aprendizagens que vamos elaborando ao longo da vida. Desse modo, acredito que compartilhar obras de Arte com um grupo de adolescentes que estão sob medida socioeducativa de internação e, a partir disto, construir diálogos a respeito do que foi sentido e pensado, pode ser um elemento valioso, no sentido de colaborar com o desenvolvimento psíquico desses ao instigar valores, significados, sentidos, reflexões e ações.

Silva et al. (2011) argumentam que a experiência com a cultura pode trazer diversos benefícios às pessoas, tais como possibilitar outros modos de comportamento e alteração nas funções psicológicas superiores. As autoras defendem a importância do professor como relevante mediador para que o aprendiz tenha contato com a cultura. Nessa perspectiva, a cultura seria conteúdo necessário da educação, contendo saberes, valores, instituições, hábitos, competências e símbolos elaborados e acumulados pela humanidade. Para tanto, acontece um processo de aprendizagem via interações pessoais, por meio de situações sociais, objetos culturais e especialmente pela linguagem.

Apesar do reconhecimento da importância da Arte e do contato cultural, sabe-se que pouco é feito para que a população tenha acesso a tal patrimônio. Silva et al. (2011) fizeram uma pesquisa que mostrou o quanto os próprios professores têm acesso limitado às obras culturais e artísticas, sendo imprescindível encontrarmos alternativas para que o valioso acervo artístico possa chegar mais às pessoas, para que elas conheçam outras formas artísticas, além da cultura de massa. A cultura contém elementos como símbolos, palavras, números, obras de Arte, entre outros, que são capazes de organizar e modificar a organização

mental humana, refletindo e influenciando o meio em que o sujeito vive, interferindo nas ações das pessoas. Um mediador que construa com o outro um contato com obras de Arte pode, assim, colocar o ser humano em conexão com obras passadas e contemporâneas, com as culturas e histórias de outros lugares, com o acervo acumulado pelas sociedades tanto no sentido do conhecimento como no da preservação e da valorização de tal acervo.

Percebo essa oportunidade como um ensejo diferenciado de trabalhar os inúmeros campos da existência humana, de chegar a conversas um tanto imprevisíveis, de desenvolver pensamentos a partir do que foi suscitado em cada pessoa. Poder trabalhar a dimensão social sem perder a chance de aproveitar as particularidades; de dar voz ao outro por um meio de um recurso que pode alcançar infinitas possibilidades e, quem sabe, de construir transformações capazes de trazer avanços para a sociedade como um todo. Por estes e por tantos outros fatores que a Arte foi escolhida para alicerçar este trabalho.

A Adolescência

Reflexões acerca do termo “adolescência”

Neste estudo, abordo a adolescência a partir da Teoria Histórico-Cultural, uma vez que toda esta pesquisa baseia-se nesse referencial teórico. Dessa forma, essa fase do desenvolvimento não deve ser tratada de modo naturalizante e invariável para qualquer pessoa, independentemente de seu contexto histórico e social. Propus-me a ultrapassar concepções naturalizantes, pensando os diversos fenômenos que constituem tal estágio do desenvolvimento humano, levando em conta as particularidades de cada contexto histórico e social.

Em primeiro lugar, acredito ser importante esclarecer, brevemente, a origem do termo “adolescência”. Existem diversos estudos mais minuciosos relativos ao vocábulo, porém, preciso me restringir a uma descrição mais abreviada sobre o uso histórico dessa palavra, uma vez que não cabe nesta pesquisa o farto referencial teórico a respeito do assunto.

Uma referência importante para aludir ao uso dessa palavra é o século XVIII. Até essa época, o termo “adolescência” não existia e não era nem mesmo reconhecido como um marco de mudanças corporais, que são tão enfatizadas atualmente. Utilizavam-se como demarcações do desenvolvimento humano os nomes “infância” e, após esta fase, “adulto”. Entendia-se como infância o período que ia desde o nascimento até a independência, e quando esta chegava, a pessoa já seria considerada adulta. Era normal que as crianças convivessem no mundo adulto, em todas as atividades, para que pudessem compreendê-las e exercê-las também (Leal, 2010; Leal & Facci, 2014).

Entretanto, devido às mudanças que foram acontecendo na sociedade do século XVIII em diante, tais como o avanço tecnológico industrial e a mão de obra excessiva no mercado de trabalho, o desemprego e suas inúmeras consequências se intensificaram. Isso contribuiu

para o surgimento da necessidade de escolarização, retardando a entrada do jovem no mercado de trabalho. Consequentemente, houve um afastamento do jovem em relação ao mundo adulto e um convívio maior dele com seus pares, os quais tinham idades semelhantes.

A partir de questões como essas, a adolescência passou a ser reconhecida como um momento diferenciado, uma extensão do período em que não se trabalhava e, no lugar do labor, o sujeito seria qualificado, a partir da escolarização, para sua futura entrada no meio de produção. Assim, as marcas do corpo e as novas configurações de relação com o outro foram sendo pinçadas com novas significações. Ocorria maturidade biológica e, consequentemente, alterações comportamentais importantes, que demarcavam a chegada de um momento conhecido como repleto de conflitos e dificuldades sociais, que gradualmente foram sendo consideradas inevitáveis (Leal & Facci, 2014; Bock, 2004).

Neste ponto, acredito ser essencial destacar a importância da análise social e histórica em relação à utilização do termo “adolescência”. Tal uso estruturou-se a partir das relações e atividades dos sujeitos, os quais se constroem ao mesmo tempo em que são constituídos pelas atividades e relações de determinado tempo e lugar. Nosso psiquismo, ou desenvolvimento humano, não avança de forma “natural”, mas sim dependente de um processo de humanização, em que o ser biológico torna-se social, histórico e cultural (Silva, 2012). Sobre esta concepção:

De acordo com a vertente histórico-cultural da Psicologia, a construção da pessoa enquanto sujeito social tem como pressuposto sua inserção no contexto social e sua interação com as peculiaridades históricas e culturais desse contexto, de modo que, ao mesmo tempo em que atua sobre o contexto e o transforma, se deixa influenciar por ele e se transforma, em um movimento constante (Bezerra & Campos, 2015, p. 55).

Bock (2004) argumenta, nesse sentido, sobre a atividade humana no contexto material, como seu trabalho e suas produções, e a maneira que essa atividade desenvolve nossas aptidões e constitui o psiquismo humano. Outro instrumento importante, criado pelos indivíduos, é a linguagem, “no qual foi cristalizada a habilidade do pensamento” (Bock, 2004, p. 29) e a possibilidade de desenvolver um raciocínio lógico-abstrato.

Assim, a adolescência, na realidade, não é necessariamente marcada universalmente por problemas, pela rebeldia e pelo enfrentamento. As pessoas atribuem a tal época estas dificuldades porque comumente acontece de o jovem buscar exercitar sua autonomia, desejando igualdade na relação com os pais. Porém, a condição histórica e social e a forma com que cada família lida com tais questões torna essa época diferente para cada situação, podendo ser mais conflituosa ou mais dialógica (Leal & Facci, 2014). Essa perspectiva inviabiliza a crença de que o ser humano possui características inatas, fadadas a se desenvolverem de uma maneira muito específica e imutável ao longo de sua vida (Silva, 2012).

A concepção de “adolescência” como um momento datado, situado entre a infância e a maturação futura, constituiu-se de modo mais consistente no século XX. A Psicologia muito se dedicou a escrever a respeito dessa parte do desenvolvimento, caracterizando-a com tradicionais pareceres que foram, de modo geral, adotados pela sociedade. Dessa forma, esse termo ficou muito ligado à noção universal de mudanças corporais, rebeldia, crises, insatisfações, entre outras ideias, que em geral remetem a características negativas (Leal & Facci, 2014).

Bock (2004) fez uma análise acerca de como a Psicologia conceitua a adolescência e constatou que este termo vem sendo referido como uma fase do desenvolvimento humano que é natural, intermediando a época da infância e da vida adulta. Assim, a adolescência é comumente abordada como algo familiar e projetado. Com isso, a compreensão social acerca

da adolescência acabou sendo desconsiderada e equivocadamente configurada como um acontecimento universal. A autora afirma:

Estava naturalizada a adolescência. Bastava a todos aguardarem que a adolescência um dia chegaria. Um caráter universal e abstrato foi dado a ela; inerente ao desenvolvimento humano, a adolescência não só foi naturalizada como foi tomada como uma fase difícil. Uma fase do desenvolvimento, semipatológica, que se apresenta carregada de conflitos “naturais”. A cultura aparece apenas como molde da expressão de uma adolescência natural, que em contrapartida sofre com a pressão exercida pela sociedade atual, a qual impõe a moratória ao adolescente pela dificuldade e demora em ingressar no mundo do trabalho. Nessas construções teóricas encontramos a visão de que o homem é dotado de uma natureza, dada a ele pela espécie, e, conforme cresce, desenvolve-se e relaciona-se com o meio, vai atualizando características que já estão lá, pois são de sua natureza. A adolescência pertence a esse conjunto de aspectos. Suas características são decorrentes do “amadurecer”; são hormônios jogados na circulação sanguínea e o desabrochar da sexualidade genital os fatores responsáveis pelo aparecimento da sintomatologia da adolescência normal (Bock, 2004, p. 33-34).

Leal e Facci (2014) afirmam ser inquestionável que as mudanças corporais ocorram. Porém, a maneira como cada sociedade lida com tais transformações faz toda diferença. Silva (2012) afirma que as produções e atividades humanas fundamentam-se em uma realidade existente, que é particular para cada sujeito, com condições materiais e necessidades específicas. É nesse campo que se desenvolvem as possibilidades humanas. Ou seja, o modo de lidar com as atividades e transformações humanas constituem formas diversas de ser das pessoas.

Além disso, Leal (2010) atenta-nos para o fato de que a atividade é essencial para entendermos o fortalecimento da ideia universal de adolescência. A autora defende que, ao contrário da concepção de que é um desabrochar natural do desenvolvimento humano, ocorre uma necessidade de que este jovem seja afastado do mundo adulto, no qual não há espaço para mais um contingente de pessoas. Portanto, há uma necessidade de que o adolescente seja reconhecido como imaturo e incapaz de participar das atividades adultas, não sendo necessariamente um aspecto intrínseco a esse período.

Vigostki (2001) nos traz contribuições importantes relativas a esse período do desenvolvimento, considerando-o como crucial para a formação humana, pois demarca o fortalecimento do pensamento. Para o autor, é indispensável levar em conta que esse desenvolvimento psíquico acontece por meio das relações reais, vivenciadas de modo particular por cada pessoa. Elas embasam a construção das funções psíquicas superiores, tais como memória, atenção, planejamento, pensamento, imaginação e linguagem. Nascemos com funções psíquicas elementares, ligadas ao organismo biológico e a cultura vai constituindo formas humanas de agir, de pensar e de sentir.

Com essas colocações, fica claro que o desenvolvimento humano não é um processo que ocorre naturalmente, com leis gerais válidas para todas as pessoas, assim como a adolescência não é um processo universal para todos os contextos sociais e históricos. Bock (2004) ressalta em seu estudo a preocupação de que a Psicologia supere este tipo de concepção relacionada ao universalismo da adolescência, que tem contribuído para desvalorizar tal período do desenvolvimento.

Na adolescência, aprimoram-se algumas capacidades essenciais, como a abstração, a formação de conceitos e a compreensão lógica a respeito da realidade. A formação dos conceitos se dá, primeiramente, a partir do contato social e da aprendizagem acumulada ao longo de toda a formação do sujeito. Constitui-se, assim, um novo mecanismo intelectual, que

nesse momento possui mais condição cognitiva para se desenvolver, chegar à essência das coisas, conhecer melhor a realidade e a si mesmo. Os conhecimentos científicos e cotidianos vão sendo sistematizados, de modo que cada pessoa os interioriza de forma específica (Mascagna & Facci, 2014).

O esvaziamento dos antigos interesses que guiavam a atividade do jovem agora cede lugar a novas necessidades. No sentido físico, como também no caráter de conhecimentos e de habilidades, o adolescente torna-se mais parecido com o adulto, o que demarca singulares exigências em relação à conduta e à posição do primeiro perante a sociedade (Leal & Facci, 2014).

Para a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento na infância e na adolescência ocorre a partir de processos que possuem uma lógica interna. Desse modo, há períodos chamados de “idades estáveis” e outros denominados “idades críticas”. Os primeiros dizem respeito a momentos em que o desenvolvimento ocorre de modo mais lento e as mudanças na personalidade são lentas, se acumulam ao longo do tempo e se manifestam depois, como se fossem uma formação nova e repentina. Já as “idades críticas” referem-se às alterações bruscas e repentinas na personalidade infantil e juvenil, tonando-se visíveis e prolongando-se por meses ou mesmo por volta de um ou dois anos, no máximo. Esses momentos podem apresentar um caráter de crise aguda, gerando situações como queda no rendimento escolar e diminuição no interesse pelo trabalho em geral, além de conflitos pessoais e interpessoais.

Compreende-se que tais processos ocorrem devido às novas exigências nas suas relações. São as condições externas que instauram a forma em que esses períodos críticos se expressam e transcorrem. Há uma dialética entre as condições internas e externas que constituem esses momentos que a pessoa vivencia. Portanto, é inviável demarcar uma idade fixa que generalize a caracterização do adolescente, como se esse momento fosse universal e

não constituído por inúmeros elementos que configuram cada história individual (Souza, 2016).

O que acontece, nos períodos críticos, é uma perda de interesse por atividades e de motivações que coordenavam a atividade anterior, e não a formação de novos interesses. Por isso, são momentos considerados e descritos, em geral, como difíceis, repletos de aspectos negativos. Entretanto, são etapas importantes que sinalizam comumente a passagem para um estágio novo e superior (Souza, 2016). Esse montante de acontecimentos ocasiona desafios para o adolescente, constituindo uma crise devido às novas alterações psíquicas, que caracterizam uma fase de transição. Sobre este conceito:

As crises têm uma importância absoluta na modificação das estruturas psíquicas dos indivíduos e não são necessariamente negativas, por contribuírem para um salto qualitativo na personalidade da pessoa. As crises ocorrem porque o indivíduo está mudando certos interesses por outros, mas não deixou completamente os antigos motivos e também ainda não efetivou os novos. Por exemplo, quando a criança está entrando na adolescência, está se desinteressando pelas brincadeiras, mas ainda não efetivou nada em seu lugar, apesar de já estar interessada em outras atividades. As crises estão ligadas com mudanças de estágios, mas não podemos pensar as crises como parte do interior do indivíduo, como maturacionais, senão, de fato, elas se tornam inevitáveis e independentes de qualquer situação, elas dependem das condições históricas (Mascagna & Facci, 2014, p. 53).

Isto possibilita que o adolescente transite do nível da vivência ao nível do conhecimento, passando a entender a realidade por meio dos conceitos formados em seu pensamento. Portanto, além das mudanças físicas que possuem influência sobre a formação pessoal, também surgem novas necessidades e atividades, que levam a comportamentos diferentes. Assim, as relações com o adulto e com os pares fundamentam-se sobre novos

sentidos e formas de perceber a realidade. O adolescente desenvolve o desejo de conhecer seu próprio eu para se relacionar com o outro de forma mais clara, como também se esforça para dar conta de suas possibilidades e percebe melhor suas dificuldades (Leal & Facci, 2014).

É a necessidade de novas atividades que colabora com o desenvolvimento do psiquismo. Isso significa que tal desenvolvimento não acontece de modo biológico e natural, mas depende, na verdade, do processo educativo, das condições reais de existência de cada pessoa. Não é a idade que vai proporcionar a maturação, mas sim as novas necessidades e atividades que estimulam e oportunizam o desenvolvimento psíquico, conforme as práticas objetivas humanas e conforme o que a sociedade espera (Mascagna & Facci, 2014).

Isso nos leva a refletir sobre o processo de formação da imagem generalizada que se tem atualmente sobre a adolescência. A juventude é comumente associada à noção de rebeldia, a problemas, a perigos e a diversas outras concepções negativas. Nesse sentido, intenciona-se com essa reflexão compreender a forma com que tal concepção negativa foi constituída e, com isso, ter um conhecimento que nos possibilite pensar sobre nosso próprio conceito da palavra “adolescência”, para que o adolescente possa ser pensado e tratado de uma forma mais contextualizada com sua realidade social.

A construção da imagem cristalizada acerca do adolescente acabou sendo difundida de diversos modos, pelos meios científicos, acadêmicos e de comunicação, por exemplo. Consequentemente, muitos jovens podem incorporar essa representação, apresentando comportamentos estereotipados e mesmo tendo dificuldades para superar essa perspectiva (Leal & Facci, 2014).

Nessa direção, Bock (2004) realizou uma pesquisa investigando o modo como grande parte dos livros tratava a adolescência. Percebeu, nas obras que analisou a partir de um percurso metodológico cuidadoso, que a adolescência tende a ser conceituada como dotada de elementos negativos, a saber: incompletude, imaturidade, fase passageira para a vida adulta,

rebeldia, instabilidade emocional, oposição e relação difícil com os adultos etc., como se todos estes elementos despontassem de forma natural e sugerissem que o meio apenas facilitaria ou dificultaria tal desabrochar, fator que explicaria a diferença entre o comportamento dos jovens. Isso pode ajudar na reflexão da maneira como a juventude vem sendo retratada por áreas do saber ligadas a essa temática, em especial, o campo da Psicologia.

Além disso, devemos considerar a potência da globalização, que possibilita um enorme fluxo de informações por todo o mundo, influenciando e conduzindo as inclinações nos mais diversos espaços, seja no âmbito da moda ou no da economia. É necessário ainda que nos atentemos para o fato de que a sociedade atual tem como expressão a construção de uma identidade juvenil, ou de diversas possibilidades identitárias, fundamentadas em estilos, em condutas e em padronizações provenientes das necessidades de consumo, que refletem os valores capitalistas (Bezerra & Campos, 2015). Esses autores argumentam:

A realidade é cheia de exemplos que revelam o quanto as adequações identitárias juvenis contemporâneas são construídas a partir de noções ideológicas de comportamento, aparência, estilo, moda, prometendo o adolescente ideal, descolado, *cool*. Geralmente, esses modelos circulam pela mídia através de subprodutos como músicas, seriados, novelas, roupas, acessórios, apresentados por artistas que se tornam símbolos dessa esfera ideológica (Bezerra & Campos, 2015, p. 60).

Em consonância com essa concepção, Leal (2010) também discorre a respeito de uma adolescência que vem sendo padronizada, especialmente na cultura ocidental, uma vez que o próprio mercado de consumo e o *marketing* encarregam-se de formarem grupos semelhantes de jovens, para que possam consumir similares estilos, roupas, músicas e outros produtos. A autora afirma que as mudanças físicas são associadas a alterações emocionais e consideradas desencadeadoras de turbulência, o que os impulsionaria a se identificarem entre si e a

formarem grupos, e como essa ideia é amplamente propagada, é comum que os adolescentes incorporem tais padrões, imputados como naturais a tal período.

É essencial que reflitamos sobre a imagem da(s) adolescência(s) que estamos construindo e fortalecendo socialmente. E, apesar de conhecermos uma ilustração cristalizada e universal da adolescência como algo natural e imutável, é necessário refletir de forma mais crítica e consciente sobre o termo. Assim, considero relevante a seguinte colocação:

A sociedade de classes em que vivemos não permite o acesso aos bens culturais de forma igualitária a todos, o que influencia no desenvolvimento dos indivíduos e acarreta formas diferentes e peculiares de viver a adolescência, que se manifestará de maneira singular nos diferentes segmentos sociais, embora a adolescência seja tomada, de forma hegemônica, como fenômeno universal. A sociedade confere significado à adolescência, conceituando-a e descrevendo por meio de livros, suas características, tomadas como naturais, esperando algumas condutas dos jovens, que as incorporam, vivendo a adolescência como esperada (Leal & Facci, 2014, p. 36).

Além disso, considero essencial pensarmos nas diversas manifestações das formas de adolecer. Bezerra e Campos (2015) têm importantes contribuições para pensarmos sobre a juventude nas suas mais diversas expressões e a potência influenciadora que os veículos midiáticos possuem:

A cultura, então, vai ganhando características de fluidez, tanto quanto a identidade moderna. Em meio a possibilidades, reinventa-se para se manter viva. Ela também reinventa subjetividades através de modelos preconcebidos, fabricados. Neste sentido, o desenvolvimento cultural moderno se vale muito dos apelos e das estratégias midiáticas para ter efeito sobre o ser humano, notadamente a juventude (Bezerra & Campos, 2015, p. 59).

Portanto, é necessário superar a visão naturalista e estigmatizante relativa à adolescência, pois conforme foi ressaltado, ela se constitui socialmente, sendo significada nos âmbitos culturais e linguísticos exercendo, portanto, influência sobre o comportamento humano e permeando as relações entre adultos e adolescentes. Dessa maneira, é essencial levarmos em conta quais relações são estabelecidas e que essas estão imbricadas em determinados contextos sociais, políticos e culturais. Precisamos ultrapassar as concepções unicamente fisiológicas, para que possamos trabalhar não com este adolescente figurado, mas com o sujeito real e concreto (Leal, 2010).

Souza (2016) explica que a formação da personalidade⁷ do adolescente se dá em nível individual e também em nível social, já que esses estão interligados. A pessoa se forma a partir das relações que vivencia, compartilhando elementos de sentido e de significado a partir de suas experiências. A apropriação da realidade pelo indivíduo se faz a partir de suas condições internas, de forma que sua ação também será transformadora do aspecto externo. Além disso, as dimensões cognitivas e afetivas, bem como as necessidades e os motivos (conscientes e inconscientes) conduzirão a regulação das ações pelo próprio sujeito. A autora destaca o pensamento vigotskiano de que é essencial considerar duas linhas que caracterizam o desenvolvimento, sendo uma natural, relacionada aos processos de maturidade física, e outra social, ligada a aspectos como a socialização e a posição social.

Em consonância com tais reflexões, este estudo leva em conta toda a construção histórica a respeito do termo “adolescência” e das características que ele traz consigo,

⁷ O presente estudo faz uma breve menção à formação da personalidade. Entretanto, a autora explica onze aspectos que orientam a constituição da personalidade, que podem ser consultadas com maior profundidade na própria tese de Souza (2016).

conforme a compreensão social geral, bem como os padrões de comportamento que são potencializados por meio, especialmente, das mídias. Entendo ainda que mesmo existindo muitos modos de adolecer, há uma concepção preponderante e generalizada acerca desse período do desenvolvimento.

Nesse sentido, todas as vezes em que o termo “adolescente” ou “adolescência” foi utilizado nesta pesquisa, foi com o intuito de se referir a esse momento específico do desenvolvimento humano, sem o desejo de levantar junto a ele as visões cristalizadas e estigmatizadas que foram explicadas. Como concordo com a reflexão trazida pelos autores supracitados, acredito que a adolescência, em suas variadas manifestações, seja um fenômeno dependente das condições históricas e sociais, e não um acontecimento universal e igualitário para todos os seres humanos em suas diversas formas de viver socialmente.

A formação da capacidade crítica na adolescência

Como podemos perceber ao longo das considerações e reflexões elaboradas até aqui, a adolescência não é um período natural e homogêneo para todas as pessoas. E a associação desse período a questões de rebeldia está fortemente vinculada à questão da maturidade cognitiva e do desenvolvimento da capacidade crítica do jovem (Bock, 2004; Leal & Souza, 2014). Portanto, tudo o que o jovem viveu até então constitui sua identidade e ele colocará em prática sua capacidade de pensar, agregando o que já viveu com suas novas descobertas.

Todas as vivências dos adolescentes contribuem para a constituição de sua identidade, que se dá de modo peculiar a cada um. Esta construção traz marcas de permanência e de transformação, segundo as experiências vividas. Seria a representação da singularidade e da multiplicidade, concomitantemente (Oliveira, 2002).

Mascagna e Facci (2014) defendem que neste período de formação identitária é essencial o desenvolvimento de uma consciência mais crítica e ativa, capaz de aproveitar as

potencialidades de si mesmo e não se prender a este conceito estigmatizado e tão difundido acerca da adolescência. Assim, é preciso que os educadores invistam nas capacidades psíquicas dos jovens, tais como conhecimento científico, convívio com arte (fotos, vídeos, música, etc.) e estudos em geral. As autoras argumentam: “O que devemos evitar é a ociosidade, a incapacidade para a reflexão, o individualismo exacerbado e o esvaziamento dos conteúdos científicos, pois é por meio destes e da mediação com os outros que os indivíduos se desenvolvem” (Mascagna & Facci, p. 68).

Pensando nas representações comuns trazidas pelas mídias em relação aos adolescentes, podemos destacar uma intensa associação que se faz entre a juventude e a violência. Mas será que adolescência é realmente sinônimo de violência, de rebeldia e de descontrole, conforme nos mostram informações midiáticas e segundo o que as pessoas afirmam, de forma geral?

Leal e Souza (2014) realizaram uma pesquisa sobre a adolescência, em que os próprios adolescentes disseram, com sua voz singular e específica de determinado grupo social, como era esse período. Em seus estudos, as autoras constataram, tanto a partir de revisão de literatura quanto da fala dos jovens, que esse momento é um período de experiências novas, em que é necessário ter espaço para dialogar e mesmo para receber orientações, para que possam organizar seus próprios pensamentos e, assim, tomar decisões particulares. Essa é uma época essencial de formação de conceitos, valores, normas e ideais internos, que antes eram considerados como fenômenos mais externos e nessa fase vão sendo internalizados com mais consistência.

Também é um momento de conflitos e indecisões, em que se procura descobrir que ações são consideradas corretas e éticas em cada situação, a partir de valores morais e sociais. Concomitantemente, existe o desejo de vivenciar o diferente, a aventura, a fuga em relação a padrões antigos. Os interesses de quando se era criança, que orientavam as atividades,

perdem-se e novos pensamentos e necessidades se constituem. Há uma mudança nos interesses, nas atividades e na estrutura do pensamento (Leal & Souza, 2014). Em conformidade com esta concepção, Leal (2010) afirma:

A criança, no entanto, não muda simplesmente de lugar no sistema das relações sociais, mas se torna consciente dessas relações e as interpreta. O desenvolvimento de sua consciência relaciona-se a mudanças na motivação da atividade, com a perda da força dos velhos estímulos e o nascimento de novos, que a levam a reinterpretar suas ações anteriores. A atividade que desempenhava papel principal começa a ser deixada de lado, surgindo uma nova atividade e, assim, um novo estágio de desenvolvimento (Leal, 2010, p. 50).

Além disso, o adolescente devido a mudanças de conteúdo e de pensamento atinge um nível superior em seu pensamento, em que se torna capaz de lidar com conceitos e de formar concepções acerca dos diversos fenômenos da vida, permitindo a compreensão da realidade, a associação entre os eventos e, inclusive, a autopercepção. Esses conceitos estão relacionados à elaboração lógica das representações, fruto de um vasto transcurso de pensamento e saberes. Neste processo, a linguagem é substancial, sendo que o conteúdo do pensamento converte-se em convicção, conduzindo os pensamentos e interesses. Os problemas apresentados ao jovem e a sua participação ativa na vida social mudam, requerendo, portanto, o desenvolvimento do pensamento em níveis superiores. Todo esse processo acontece em estreita relação com o meio (Vigostki, 2001).

Vale pensar, por exemplo, sobre como as exigências escolares mudam na adolescência. Os conteúdos das disciplinas se aprofundam, o que exige outros modos de assimilação, de pensamento abstrato e teórico; os professores também se alteram de acordo com a matéria, o que proporciona diferentes valores e exigências segundo a personalidade de cada docente; os alunos precisam ministrar suas responsabilidades de forma cada vez mais

autônoma. Além disso, é necessário que os adolescentes elaborem suas opiniões, que guiarão a tomada de decisões. Assim, há um amadurecimento do pensamento conceitual teórico, que oportuniza um novo nível de autoconsciência e de constituição da identidade pessoal (Souza, 2016).

Acerca desta temática, Leal (2010) argumenta:

É importante destacar, então, que o ponto central desse período não são os conflitos e tormentas, nem mesmo as mudanças corporais, biológicas, mas a formação do conceito e do pensamento abstrato, o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS) e, com isto, a possibilidade de compreensão da realidade em suas múltiplas determinações, um posicionamento frente a isso e a inserção ativa na sociedade (Leal, 2010, p. 58).

Por isso é período de grande relevância, em que se faz necessário ouvir, apoiar e orientar, uma vez que, nesse momento, as expectativas sociais em relação ao comportamento do adolescente também vão se alterando. As autoras Leal e Souza (2014) destacam:

Assim, com a formação dos conceitos, torna-se possível ao jovem desenvolver uma vontade dirigida a determinados fins, controlar seu comportamento e formular objetivos a si mesmo, permitindo a análise daquilo que é imposto de fora e daquilo que aparece como pressão interna. Deve-se ressaltar que isso não se dá de um momento para o outro, mas que se trata de um processo que vai tomando forma nesse período e que se dá como possibilidade, pois um desenvolvimento pleno envolve uma relação consciente com a realidade, a compreensão dos fenômenos para além do que é dado de forma imediata, em sua essência, para o que a educação escolar pode contribuir muito (Leal & Souza, 2014, p. 87).

Para Souza (2016), o processo de ensino-aprendizagem baseia-se também em trabalhar com a dúvida e com o erro como ocasiões importantes na aprendizagem, que estimulam o pensamento reflexivo, e não simplesmente ensinam a memorizar e a reproduzir conteúdos. Com isso, o jovem aprende a ter autocrítica, persistência, expressar critérios e convicções, entre outros elementos que são fundamentais para o desenvolvimento da personalidade. Desse modo, a escola é fundamental para propiciar educação e formação humana.

Leal e Souza (2014), em conjunto com os jovens com quem desenvolveram sua pesquisa, não destacaram um caráter de rebeldia relacionado a tal período do desenvolvimento humano, mas afirmaram a importância do diálogo, da orientação e da reflexão para que esses adolescentes possam pensar melhor sobre si e sobre o mundo, fortalecendo sua identidade e suas escolhas pessoais.

Assim, a presença de um mediador para esse processo é indispensável, tanto para oferecer apoio quanto para ajudar a refletir. Então convido o leitor para pensar: qual o significado que estamos dando para o conceito de adolescência? Como isto pode interferir no nosso modo de lidar com o adolescente e, conseqüentemente, no modo que ele pode agir? Conforme é possível perceber com estas colocações é importante lidarmos com os fenômenos estando conscientes dos variados fatores que o atravessam e que, nem sempre, são percebidos de modo claro.

Por isso proponho, a todo momento, uma reflexão acerca dos conceitos que utilizamos na nossa linguagem e da perspectiva histórica em que estes foram construídos, para compreendermos melhor a realidade atual. O entendimento acerca de acontecimentos históricos, das atividades e das relações pode nos ajudar a encontrar mais possibilidades de ação no nosso contexto atual de existência. Nossa atividade e linguagem constituem a realidade, a realidade dos nossos jovens e, portanto, precisam ser refletidas constantemente, pois isso nos oportuniza relevantes brechas para atuarmos na realidade.

A atividade humana, que fundamenta nossas relações, é atravessada por diversos fenômenos, dentre eles estão os instrumentos físicos (como lanças, máquinas e construções) e também as ferramentas simbólicas (matemática, linguagem escrita e falada, obra de arte, etc.). A atividade que realizamos também é implicada por “significados e sentidos”, aqui entendidos da seguinte forma: significado – fenômeno que a palavra pode conter, como ela é compartilhada e generalizada socialmente, possibilitando a comunicação humana; já “sentido” tem uma conotação mais relacionada à particularidade de cada humano, tem a ver com a subjetividade, mobilizando sua cognição e afeição. Ou seja, o significado remete mais ao dicionário e à concepção generalizada, enquanto o sentido é pessoal e inesgotável (Silva, 2012).

Pensando na importância de se trabalhar os significados e sentidos relacionados à atividade humana, acredito ser indispensável abranger a relevância da educação e da cultura como essenciais para a formação humana, para a construção do pensamento crítico do adolescente. Com certeza essas duas áreas são fundamentais para a constituição da identidade do jovem, que é foco desta intervenção. Considero, portanto, que trabalhar no plano da educação, utilizando a arte – sua capacidade de incidir de forma peculiar sobre o processo de ensino-aprendizagem e de transformar relações – seja capaz de promover experiências qualitativas e importantes tanto para mim, como pesquisadora/psicóloga quanto para os jovens. Ou seja, acredito na possibilidade de transformação que a Arte e a educação podem oferecer, dentro de condições e experiências de uma determinada realidade, e embasada nisso é que este estudo se desenvolveu.

Sobre os sentidos e significados que atividades de cultura e educação podem proporcionar, Silva (2012) argumenta:

Uma concepção educativa alargada, que abrange tanto a arte como a cultura, é também – como não poderia deixar de ser – uma atividade significada e, por essa

razão, impregnada de sentidos e de significados, plena de motivos e de necessidades subjetivas (Silva, 2012, p. 36).

Com isso, apresento as reflexões sobre possibilidades de intervenção baseadas nos saberes da Psicologia Escolar e Educacional, tendo a Arte como mediadora, com o intuito de contribuir com a inserção social de adolescentes em conflito com a lei. Assim, penso sobre de que forma essas vivências podem contribuir com a medida de integrar o jovem na sociedade, uma vez que significados e sentidos estão inter-relacionados com cognição, com sentimento e com atividades.

Após essas reflexões sobre a juventude, creio ser importante aprofundar a discussão sobre uma juventude mais específica: aquela que está atrelada a questões do conflito com a lei. Mais uma vez, trazendo aspectos históricos e refletindo sobre a situação social atual de grande parte dos jovens brasileiros.

O jovem em conflito com lei

Pensar a respeito da constituição e do uso do termo “adolescência” pode contribuir para uma compreensão mais abrangente acerca do comportamento juvenil, desvinculando-o de noções irrefletidas e pré-concebidas. Sabemos que é comum esse vocábulo ser associado a características geralmente negativas. Lidar com o jovem em conflito com a lei pode ser um fenômeno tratado com mais desafios ainda, devido a uma somatória de acontecimentos que colaboram com o preconceito social em relação a ele.

A própria noção a respeito do adolescente em conflito com a lei foi sendo construída segundo determinadas condições históricas e culturais, as quais busco esclarecer para que tenhamos uma perspectiva mais crítica e refletida acerca desse assunto. Mais uma vez, destaco que há diversos estudos que se aprofundam nessa temática e meu objetivo é

compreender um pouco mais essa questão e, quiçá, procurar novas fontes de pesquisa além deste trabalho.

Uma autora que traz contribuições importantes sobre esta temática é Almeida (2002). Ela fez em seu estudo uma interessante revisão literária acerca do desenvolvimento brasileiro e os momentos em que se intensificaram as ocorrências de atos ilícitos cometidos por jovens. A autora citou os anos de 1920 e 1930, quando, com a vinda dos imigrantes, tanto a população quanto a produção industrial cresceram. As fábricas exigiam cada vez mais qualificação no trabalho, de modo que muitas pessoas ficaram desempregadas por não atender a tais exigências. Assim, atos de violência e de repressão por parte de jovens aumentaram no país.

Esses momentos foram constitutivos das noções comuns acerca do adolescente. A partir da ideia desse jovem abandonado e delinquente foi que o termo “menor” se constituiu. Enquanto que o vocábulo “criança” relacionava-se aos filhos de famílias abastadas, a palavra “menor” referia-se a uma infância desfavorecida, a um menor que precisaria de correção (Oliveira, 2002). Achei importante destacar estes termos, porque é necessário que compreendamos a magnitude e o peso que nossas palavras carregam devido aos significados e sentidos historicamente construídos. Assim, acredito ser interessante nos atentarmos para tais fenômenos.

Devido a essas ideias de correção, muitas medidas violentas em relação aos jovens foram tomadas. Em consonância com tais ideias, o Estado deu um passo adiante no desejo de disciplinar seus jovens. Silva (2012) relembra que havia um código, denominado Código Mello Matos, que considerava que quando os jovens estivessem órfãos, abandonados e tivessem uma família considerada incompetente para a sua educação, seria necessária a institucionalização dessas crianças e adolescentes. O objetivo institucional seria discipliná-los física, moral e civicamente.

Cruz e Campos (2011) também trazem a discussão acerca do termo “menor”. Proveniente das leis relacionadas ao “Código de Menores”, de 1979, demonstra uma menção a um segmento subalternizado. Uma palavra que desde sua constituição até os dias atuais acumula preconceitos, noção de suspeita constante, de modo a dissipar qualquer outra característica que esteja presente no jovem. Assim, o que é singular em cada pessoa acaba desaparecendo, suprimindo-se sua identidade e colocando em seu lugar uma imagem estereotipada. O termo “menor”, em conjunto com “delinquente” e “infrator”, apagam a existência particular de uma pessoa.

Silva (2012) destaca que as instituições criadas a partir desse princípio eram, no geral, repletas de ações rígidas e disciplinadoras semelhante às ações das prisões, decorrendo daí diversas denúncias de violências e de situações graves de malcuidado. Segundo Oliveira (2002), devido à grande quantidade de denúncias, as instituições de correção foram cada vez mais questionadas, tamanho o número de questões de violências contra os jovens. Nesse contexto, em 1939, ocorreu a contemplação de direitos e de cuidados especiais às crianças e aos adolescentes. Mas, na prática, as instituições destinadas a eles continuavam com muitos desafios e problemas sérios, por ainda defenderem a “correção” como algo crucial para a “reinserção” dessa pessoa na sociedade (Oliveira, 2002).

Entre 1970 e 1980, o processo de urbanização intensificou-se, o que gerou mais desigualdades sociais e empobrecimento populacional. Nesse momento, também se fortaleceram discussões acerca da vida dos jovens, uma vez que, diante da pobreza de inúmeras famílias, eles acabavam buscando atividades lícitas e ilícitas para complementar a renda familiar. A autora traz argumentos para esclarecer que, nesse campo de desigualdades, de difícil aquisição de bens e de desesperança, aumenta a chance de aparecimento e fortalecimento da violência (Almeida, 2002). No entanto, o que podemos notar com facilidade

é a culpabilização do jovem por atos de violência, como se ele fosse naturalmente mais violento e como se as condições sociais não tivessem nenhuma relação com essa questão.

Em 1990, com o gigantesco aumento da pobreza, outro fenômeno de difícil cuidado tomou forças: o aumento de meninos de rua. Mesmo com esses desafios, havia uma preocupação de determinada parte da sociedade para reverter o grande quadro de violência. Então, nesse mesmo ano, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (2010), um resultado também da ratificação da Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente da Organização das Nações Unidas (ONU). Com isso, o Código de Menores de 1979 foi substituído (Oliveira, 2002). Os autores Cruz e Campos (2011) relatam uma contraposição entre como deveria ser feito o julgamento e a sanção antes de 1990 e o que foi mudando a partir das diversas discussões sociais:

Sustentado no ideário da proteção integral, o Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído pela Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, contrapõe-se, historicamente, às práticas de controle, punição e reclusão – apoiadas no paradigma da situação irregular –, reivindicando para a população de crianças e adolescentes a condição de sujeitos de direitos. Até há pouco tempo predominante, a categoria “menor infrator” compreendia todos aqueles que, de algum modo, infringiam as normas vigentes, de forma que o atendimento a eles dirigido era marcado por práticas punitivas e excludentes, que não levavam em consideração direitos hoje considerados fundamentais, como a convivência familiar e comunitária. Os juízes – de menores – eram dotados de plenos poderes para, a partir de critérios pessoais, ou seja, sem a existência de parâmetros objetivos para avaliar a dimensão qualitativa da contravenção, decidir sobre o confinamento, ou não, dos concebidos como objetos de controle, disciplinamento e repressão (Cruz & Campos, 2011, p. 288).

Antes da década de 1980, os jovens envolvidos em questões infracionais eram tratados como pessoas que precisavam de medidas punitivas e disciplinadoras. No entanto, começou-se a questionar a vinculação da juventude ao perigo, em especial aquela proveniente de camadas sociais financeiramente mais baixas, refletindo-se também sobre sua situação material. O jovem passou a ser percebido como pessoa em desenvolvimento, que precisava de ações de proteção e de cidadania (Calado & Souza, 2014).

Além de todas essas questões, havia um difícil tema a ser pensado: se, por um lado, havia a preocupação e o objetivo de proteger as crianças e os adolescentes, por outro lado, entretanto, a sociedade também requisitava proteção do perigo que eles poderiam representar (Oliveira, 2002). Nesse sentido, Silva (2012) destaca o papel das instituições socioeducativas como formas de “limpar” as cidades de pessoas potencialmente perigosas, assim como exercem essa função os manicômios e as prisões. E claro, o pobre como o principal ator desse problema, sendo que ele é, na realidade, uma pessoa vitimizada pelo sistema capitalista, no sentido de ter acesso mais dificultado aos bens culturais, econômicos e sociais. Ou seja, o filho do pobre seria um potencial marginal, com uma natureza “ruim”, necessitada de reformas e cuja família não teria estrutura suficiente para educar esse filho.

Sobre a vinculação do jovem à violência, ainda hoje temos que lidar com a rigidez deste pensamento. Roman e Souza (2014) analisaram algumas reportagens sobre violência e adolescência, que são divulgadas pela mídia. Com importantes observações e percepções minuciosas, os autores afirmam:

Abstraídos da rede de relações sociais em que se constituem, adolescentes em conflito com a lei aparecem como sede e origem do mal de que são efeitos. Separados do contexto social, são apresentados como aqueles que se voltam contra a sociedade. A construção social da imagem do adolescente infrator como aquele que não pode se responsabilizar por seus atos, sendo irracionalmente perigoso e, por isso, devendo ser

objeto de enérgica intervenção, justifica a perpetuação da violência, do confinamento e do descaso aos direitos humanos no controle tradicionalmente exercido pelo Estado. Reflete a tortuosidade das práticas institucionais cotidianas e torna evidente o abismo entre o que determina o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o que de fato ocorre nas instituições encarregadas de lidar com a questão (Roman & Souza, 2014, p. 168).

A contribuição de Bock (2004) é fundamental para entendermos porque é tão importante um olhar contextualizado voltado para a adolescência, uma vez que isso ajuda a compreender a realidade das juventudes e a elaborar políticas públicas:

Assim, ao se pensar a problemática da adolescência não se toma qualquer questão social como referência. A falta de políticas para a juventude em nossa sociedade, a desqualificação e inadequação das atividades escolares para a cultura jovem, o sentimento de apropriação que os pais têm, em nossa sociedade, com relação aos filhos, as contradições vividas, a distância entre o mundo adulto e o mundo jovem, a impossibilidade de autonomia financeira dos jovens que ou não trabalham ou sustentam a família, nenhuma destas questões é tomada como elemento importante para compreender a forma como se apresenta a adolescência em nossa sociedade (Bock, 2004, p. 38).

Dentro deste aspecto, acredito ser importante destacar que conhecer aspectos históricos é essencial, pois eles mostram, por meio de diversos indicativos, o que facilitou a ocorrência de certas situações e como se chegou até o presente momento, bem como as concepções distorcidas e preconceituosas sobre o adolescente oriundo das camadas populares. Com essa perspectiva, é possível pensar melhor em possibilidades de amenizar os problemas e, quiçá, alcançar uma sociedade melhor e mais igualitária.

As instituições socioeducativas

A partir da explicitação de situações de desigualdade, é possível entender como se associou o termo “adolescente” ou “jovem” à ideia de violência. Mas antes de discorrer sobre a criação das instituições socioeducativas e da intervenção dirigida aos jovens encaminhados a elas, é importante falar sobre o trabalho, uma atividade que sempre foi valorizada na sociedade.

O trabalho era visto como a principal forma de lidar com as questões de “indisciplina” das pessoas, pois ele as mantinha ocupadas, e não ociosas na rua. Proporcionava um lugar social valorizado e ainda propiciava poder aquisitivo. Portanto, aos jovens que cometiam delitos, a disciplina era ensinada por meio da repressão e da vinculação deles com o trabalho. Este labor relacionava-se a atividades como, por exemplo, marcenaria, carpintaria, construção, sapataria, entre outros (Almeida, 2002).

De acordo com a autora supracitada, desde esta época do Império, em 1831, as crianças e os jovens considerados indisciplinados eram encaminhados para estabelecimentos disciplinares, de forma a conter o perigo que eles representavam a uma sociedade organizada e desenvolvida. Muitos desses estabelecimentos eram religiosos ou particulares, relacionados à indústria e ao comércio, e focavam na questão da aprendizagem profissionalizante, uma vez que o trabalho tinha todo esse significado. Porém, grande parte destes locais almejava receber filhos de comerciantes e de operários, tendo reservadas algumas vagas para jovens que estavam em conflito com a lei e eram encaminhados pelo Estado. Como muitas dessas organizações se recusavam a receber esses jovens em conflito com a lei, houve uma necessidade de criar instituições públicas que pudessem, conforme o objetivo daquela época, corrigir e recuperar jovens considerados delinquentes (Almeida, 2002).

Almeida (2002) argumenta que a supervalorização do trabalho com algo ideal para “salvar” os jovens da marginalização não pode ser vista de modo acrítico. Ela aponta que este tipo de trabalho, ao qual o jovem era encaminhado, era mais fácil de ser explorado, pois a qualificação não era muita, havia fácil adaptação às mudanças, e a remuneração era baixa, ou seja, havia também um sentido político-ideológico. Nos anos 1990, apareceram críticas em relação a esse tipo de inserção no mercado de trabalho, em especial por ele manter uma lógica de produção e de lucro.

A questão do trabalho também é importante dentro de outras dimensões. O trabalho de maior exploração é destinado, do mesmo modo, aos jovens que não estão em conflito com a lei, mas que provém de camadas sociais mais desfavorecidas. Sobre as diferentes vivências dos adolescentes, Leal e Souza (2014) exemplificam a importância das condições materiais de existência. Um adolescente de camadas mais favorecidas pode, em geral, esperar até concluir um curso superior ou mesmo uma pós-graduação para começar a trabalhar. No entanto, um jovem proveniente de camadas menos favorecidas precisa, comumente, apressar sua entrada no mundo adulto, realizando atividades com fins lucrativos. Consequentemente, estes últimos costumam não ingressar em um curso superior, ou o fazem ao mesmo tempo em que trabalham.

Ou seja, essas informações podem conscientizar-nos acerca da continuidade de condição econômica, em que jovens com situação socioeconômica privilegiada tendem a manter uma vida financeira mais elevada, e o adolescente pobre tem a propensão de continuar desfavorecido. Isso pode contribuir para que a juventude com poucos recursos econômicos tenha menor chance de ter acesso a uma educação de qualidade e, consequentemente, a um trabalho com salários que lhe possibilitem uma vida melhor.

Além disso, de acordo com Calado e Souza (2014), é preciso levar em conta o modo como a educação está sendo inserida e valorizada nas vivências juvenis. Em seus estudos, os

autores constataram, a partir de relatos dos jovens, o distanciamento que as escolas possuem de seus interesses e de suas necessidades, de modo que não percebem a contribuição da escola para sua constituição como pessoas.

Cruz e Campos (2011) argumentam ainda sobre a dificuldade de que jovens em conflito com a lei permaneçam nas escolas. Além dos modos escolares de funcionar, com práticas distantes das vivências desses alunos, existe a frequente previsão do futuro desses sujeitos, geralmente relacionada à criminalidade, ou ainda a profissões como faxineiro, pedreiro ou a outros trabalhos que se considera não necessitarem de educação qualitativa e de longo prazo. Isso resulta em um olhar dirigido a esses sujeitos de forma mais estigmatizada, como se fosse possível prever o futuro imutável de cada um, gerando práticas de discriminação. Os próprios jovens passam a assimilar a ideia de que não poderão ter escolhas diferentes desse tipo de crença.

Por outro lado, os adolescentes, de forma geral, veem na cultura mais possibilidade de inserção e desenvolvimento pessoal. Entretanto, é necessário levar em conta que sem a inserção dele em outros espaços, como a instituição escolar e o trabalho, as potencialidades desses sujeitos continuam prejudicadas. Assim, é preciso buscar o desenvolvimento desse jovem como um todo (Calado & Souza, 2014).

Essas concepções questionavam se apenas a preocupação com o trabalho poderia desenvolver um bom processo de socialização e de construção de identidade do jovem. Tais noções valorizaram a ideia de que as medidas socioeducativas lidassem com o jovem de forma mais integralizada, trabalhando então outros aspectos até então não apreciados como deveriam (Almeida, 2002).

Ainda em relação ao trabalho, precisamos levar em conta um processo histórico em que ele foi sendo desvalorizado e desvinculado da produção final. Enquanto os proprietários usufruíam do que as classes mais baixas produziam, estas por sua vez não tinham acesso a tal

produção. Antes o valor de um produto era medido pela quantidade de trabalho aplicado, mas então passou a ser avaliado a partir de moedas de troca. Ou seja, a mercadoria passou a ter um valor em si, em que o trabalho foi afastado da medição de seu valor. Todo esse processo fez a produção adquirir uma grandeza maior do que seu feitor. A riqueza se perpetuou a partir da exploração da miséria, um processo que é excluído da consciência dos sujeitos e que as relações de poder tornam naturalizado. Com a constante busca pela produção e os avanços tecnológicos, os trabalhadores converteram-se em peças facilmente descartáveis e substituíveis, enquanto que os objetos de consumo puderam ganhar força e valorização (Roman & Souza, 2014).

Mas o que isso tem a ver com o jovem em conflito com a lei? De acordo com os autores supracitados, adolescentes que passam constantemente pela privação, por sentimentos de desvalia e sem grandes perspectivas de melhora social acabam perseguindo o desejo por objetos de poder, independentemente do custo. Com isso, colocam em risco a propriedade e a vida de si e do outro:

Na busca desenfreada por dinheiro, mulheres, carros, grifes, drogas, armas, o adolescente em conflito com a lei leva às últimas consequências a formulação fetichista de que o poder está na coisa, que deve ser possuída e exibida, a qualquer custo, até mesmo o da própria vida, invertendo assim a ideia de posse: são vidas à disposição de coisas (Roman & Souza, 2014, p. 182).

Então, como lidar com esse jovem? Que tipo de trabalho poderia ser desenvolvido diante de tal situação, tão complexa e permeada por acontecimentos históricos essenciais para nossa condição presente? Segundo Silva (2012), com as reflexões sobre o fato de que crianças e adolescentes considerados vulneráveis ou em situação de risco necessitavam de proteção e de ter suas necessidades atendidas, passou-se a pensar mais em como seria agir para promover a cidadania.

A partir dessas reflexões, desenvolveu-se um sistema socioeducativo para lidar com o adolescente em conflito com a lei. A punição e o isolamento eram antes uma forma de tratar o “delinquente”, considerando o jovem como perigoso e desajustado, sem levar em conta suas necessidades devido à sua etapa de desenvolvimento humano. Com a conquista dos direitos das crianças e adolescentes, valorizou-se o objetivo de inclusão social do jovem em conflito com a lei (Cruz & Campos, 2011).

Atualmente, o jovem que realizar atos infracionais está sujeito às seguintes medidas:

O ECA estabelece medidas de proteção e medidas socioeducativas aos adolescentes, sem caráter punitivo, com o objetivo da reinserção social, por meio do fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. A finalidade da medida socioeducativa é reordenar os valores de vida do adolescente e impedir a reincidência. Portanto, apesar de sua natureza jurídica sancionatória, sua execução deve ser um instrumento pedagógico (Calado & Souza, 2014, p. 125).

Assim, o adolescente em conflito com a lei deveria ter outro tipo de tratamento. As alternativas variam: advertência, prestação de serviço à comunidade, reparo de danos, liberdade assistida, regime de semiliberdade e internação, entre outros. A privação da liberdade só pode ser aplicada em infrações mais graves, e a permanência do adolescente na instituição deve ser reavaliada a cada seis meses, não podendo ultrapassar três anos e com libertação compulsória a partir dos 21 anos de idade. Isso remete ao fato de que tais organizações possuem o objetivo de acompanhar o desenvolvimento do jovem e propiciar-lhe condições dignas de ter seus direitos garantidos, além de mais possibilidades de conviver em harmonia com a sociedade. Entretanto, o que se percebe, em geral, é um confinamento que livra a sociedade de um suposto perigo (Oliveira, 2002).

Nesta parte da reflexão, acredito ser diferencial falar sobre os jovens brasileiros em conflito com a lei. Pesquisas nacionais nos dão um panorama acerca da realização de atos

infracionais por adolescentes: cerca de 0,9% dos crimes são realizados por jovens menores de idade⁸. Em um país como o nosso, podemos dizer que este percentual é relativamente baixo. Apesar disso, a sociedade brasileira ainda possui uma grande tendência a associar a juventude à ideia de periculosidade e de marginalidade. Os meios de comunicação de massa são os grandes responsáveis pela difusão desta ideia. A questão da violência vai se tornando, dessa forma, uma questão relacionada à juventude, a algo biológico, corporal, intrínseco aos adolescentes. Isto individualiza a responsabilidade referente ao ato infracional, desconsiderando as relações sociais presentes ao longo de toda a formação humana do sujeito, como se as relações humanas e o próprio Estado estivessem distantes de ter alguma participação nos acontecimentos, sem nenhuma responsabilidade em relação àquela pessoa (Roman & Souza, 2014).

Roman e Souza (2014) afirmam que é justamente a vinculação da imagem do adolescente como encarnação do mal, à crueldade natural, à noção de perigo, que justifica muitas ações frequentes em instituições socioeducativas. Além da perda da liberdade, da educação e da dignidade, é preciso conferir sofrimento a ele, extravasando a própria crueldade da nossa sociedade. São comuns situações de má iluminação, de odor fétido, de infiltração de água, de pouca circulação de ar, de banheiros entupidos e sem privacidade, de superlotação de celas, de pouca assistência à saúde física e mental, entre outras. As condições de insalubridade, de humilhação e de espancamento são consideradas adequadas e até mesmo

⁸ Informação retirada do site: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/06/menores-cometem-0-9-dos-crimes-no-brasil>, publicada em 03 de junho de 2015. Esta foi a última pesquisa encontrada nos documentos públicos.

desejadas pelas pessoas, para que esses adolescentes sejam disciplinados e adestrados (Roman & Souza, 2014).

Na prática, muito pouco foi alterado (Silva, 2012). Percebemos muitos jovens ainda sendo tratados como “menores” que necessitam de correção e práticas “socioeducativas” vazias de sentido. Essas ideias justificaram por muitos anos e justificam, até os dias atuais, o uso da violência nessas instituições. Apesar de haver um acúmulo de saberes que apontam para a educação e para a igualdade de direitos, ainda existem muitas instituições para adolescentes em conflito com a lei que possuem um caráter disciplinador. Porém, este fato apenas perpetua situações de exclusão e punição, que não colaboram com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Silva, 2012).

Na realidade, precisamos considerar que um sério problema advindo dessa situação é o ódio e indignação gerados nos adolescentes, ocasionando revoltas dos internos. Isto facilita a ocorrência de violências. Ações violentas e de exclusão, regras rígidas e com fortes punições também vão se estabelecendo entre os próprios internos, colaborando para a continuidade da segregação, da hierarquização e da violência. Esta também acontece em relação aos funcionários, contra os quais os adolescentes podem tentar se vingar ou mesmo exercer o tamanho ódio que sentem ao vivenciar a internação (Roman & Souza, 2014). Esses autores explicam tal processo de violência, de uns contra os outros, devido a condições históricas e materiais que se perpetuam, em que cada sujeito possui um papel a desempenhar:

A intensa pressão para que isto ocorra faz que cada um e todos em conjunto participem ativamente de uma rede coletiva de interações que os oprimem, humilham, agredem. É como se a ação de cada um tomasse, nessa rede, a forma de uma força estranha, que, exercida pelos sujeitos, deles se descola e contra eles se volta, objetificando-os. Tal fenômeno só é possível em uma sociedade que tem na alienação a mola mestra de seu funcionamento (Roman & Souza, 2014, p. 178).

Outro ponto a se abarcar é que notamos nos debates atuais uma crescente preocupação com relação ao tratamento dirigido aos jovens em conflito com a lei. Discute-se muito sobre a redução da maioridade penal, sobre um prolongamento do período de internação como também a respeito do aumento de ações punitivas e coercitivas, relativas ao controle social. Essas noções desenvolvem-se em conjunto com a ideia de que as medidas socioeducativas defendidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) não estão sendo satisfatórias para dar conta desses jovens, uma vez que cresce a sensação de insegurança nas cidades, que acaba associada à transgressão do estatuto jurídico por parte dos jovens.

É necessário pensar no quanto é difícil o acesso dos jovens a ambientes sociais importantes para o desenvolvimento da reflexão e da mudança da condição de vida, por exemplo a escola. Assim, a proposta socioeducativa e seus desafios rapidamente é desconsiderada e, em seu lugar, propõe-se um sistema de justiça juvenil mais rígido (Cruz & Campos, 2011).

De fato, podemos perceber que as medidas socioeducativas, da forma como estão sendo exercidas, não estão realizando um trabalho satisfatório, de modo geral. Existe uma reincidência significativa dos jovens para as instituições socioeducativas, além de muitas notícias que se referem à violência, à negligência, aos objetivos punitivos dentro dessas instituições, às condições físicas deploráveis e ao descaso, de modo geral. As medidas de cidadania e de inclusão social ainda estão dando passos iniciais no Brasil (Conselho Federal de Psicologia, 2015).

O que será que está errado? Será que os diversos profissionais dessas instituições compreendem, realmente, o objetivo da medida socioeducativa? Será que estamos pensando em práticas inovadoras que ultrapassem o preconceito em relação à juventude e alcancem efetivamente a cidadania?

Um dos aspectos de grande peso, que contribui para a dificuldade de integração social do jovem em conflito com a lei, é o ingresso ou reingresso na escola. Cruz e Campos (2011) realizaram uma pesquisa em que analisaram a condição escolar desses jovens. Notaram que menos de 10% da população observada estava matriculada regularmente em alguma instituição escolar e, quando estavam, os jovens eram tratados como necessitados de controle, de disciplina e de repressão, assim como era mais comum a profecia de fracasso escolar relacionada a eles, configurando um tratamento discriminatório. Os adolescentes, por sua vez, acabavam respondendo de forma desmotivada ou agressiva a estas condições. Isso configura uma violência concreta e simbólica, fundamentando a rigidez de ambas as partes.

Esses autores trazem uma reflexão fundamental acerca do funcionamento escolar. Ao mesmo tempo em que este espaço é capaz de gerar relações afetivas, desenvolvimento cognitivo, apropriação de conteúdos, enfim, um lugar capaz de promover e amplificar as potencialidades humanas, ele também pode acabar tornando-se um local de repetição, de normatização, de regularização. Em grande parte das vezes, os conteúdos trabalhados não possuem uma significação para os alunos, que se distanciam da realidade em que vivem cotidianamente; a metodologia em geral incentiva a passividade e a quietude quando as aulas são ministradas; as atividades e avaliações costumam priorizar a repetição passiva dos saberes.

Enfim, nota-se uma disciplinarização dos corpos e das mentes, que se parece com o do sistema fabril, como escrevem Cruz e Campos (2011). São práticas excludentes daqueles que não veem sentido no que aprendem na escola, ou daqueles que não se adaptam a tal normatização, o que representa um trabalho escolar alienado, automatizado e burocrático, muito preocupado com a ordem, em detrimento de uma educação crítica e em consonância com a realidade social dos alunos. No entanto, é comum que a não permanência desses alunos seja atribuída a questões sociais, como família desestruturada, pouco acesso a bens materiais,

enfim, há uma culpabilização do próprio aluno por não permanecer, como se a escola não tivesse nenhuma responsabilidade sobre essas questões (Cruz & Campos, 2011).

Em consonância com essa perspectiva, acredito que a educação é essencial de fato em todos os momentos da vida, seja na juventude ou em outros períodos. Porém, como a adolescência é um momento fundamental de formação identitária e de realização de escolhas, além do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, creio ser indispensável uma atenção educacional mais cuidadosa. Cruz e Campos (2011) argumentam em sua pesquisa o quanto é difícil o jovem em conflito com a lei conseguir matricular-se em uma escola. Em geral, eles são vistos como pessoas potencialmente destruidoras, desorganizadoras do ambiente. Então, se eles quiserem voltar para o processo de escolarização e de procura por um trabalho, como isso poderia se desenrolar de modo positivo?

Acredito ser substancial uma possibilidade de escuta, de diálogo e de reflexão, além da apresentação de obras de arte, que podem contribuir consistentemente para a formação de um pensamento mais reflexivo e mais consciente acerca da realidade e de si mesmo. Por isso o desejo de propiciar grupos de reflexão em uma unidade socioeducativa, em que os jovens pudessem ganhar possibilidades de desenvolvimento cognitivo, pessoal e de experiências relacionais diversas, a partir desse tipo de intervenção.

Souza, Petroni e Dugnani (2011) realizaram uma pesquisa-ação em uma escola pública de Campinas, em conjunto com sua equipe de colaboradores, envolvendo o uso da arte e suas diversas possibilidades. Elas defenderam a noção de que a Arte tem a capacidade de alcançar o aspecto sensível da pessoa, possibilitando a reflexão e o desenvolvimento da consciência de si. Argumentam que a Arte é uma narrativa acerca do que se passa na realidade. Para elas, a Arte é capaz de provocar sentimentos e tocar a esfera da sensibilidade, pois oportuniza o alcance da subjetividade e a elaboração de novos significados e sentidos a partir de reflexões.

Ou seja, contribui para que as pessoas reflitam sobre seus papéis, atividades e as ressonâncias de suas ações em sua própria vida e na dos outros, utilizando como recurso a Arte.

As autoras supracitadas utilizaram como base o que chamaram de “materialidades mediadoras”. O termo “materialidades” refere-se aos símbolos da cultura, por exemplo elementos do campo da Arte. Já “mediadoras” tem a ver com sentidos e significados, aludindo a um alcance da subjetividade humana, da expressão, da consciência de si e do mundo. Para elas, que fundamentaram seus estudos a partir dos conceitos de Vigotski, a mediação permite que se estabeleça uma relação como desenvolvimento cultural e social de cada pessoa. Ela embasa o desenvolvimento das funções psicológicas elementares para que se convertam, por meio dos signos da própria cultura, em funções psicológicas superiores. Assim se daria a atribuição de significados e sentidos (Souza, Petroni e Dugnani, 2011).

Em consonância com esse pensamento, levando em conta a educação e a possibilidade da elaboração de novos sentidos, meu trabalho procurou pesquisar essas questões. Compreendo que essa mediação tem potencialidades indispensáveis para a medida socioeducativa. Creio que essa intervenção é capaz de ajudar no desenvolvimento dos processos psíquicos superiores, proporcionar o contato com obras artísticas criadas pela sociedade, estimular o desejo pelo aprendizado e alcançar o aspecto da sensibilidade.

Para Souza, Petroni e Dugnani (2011) as vivências de uma pessoa configuram um modo singular específico, daquilo que ela viveu, transcendendo o mundo concreto por meio das funções psicológicas superiores e dos processos mentais complexos, dentre os quais estão: linguagem, pensamento, autorregulação, imaginação, consciência, etc. Para elas, que se colocavam em acordo com as ideias de Vigotski (1995), a consciência seria o alicerce para os estudos psicológicos, por possibilitar que a pessoa conscientize-se de que pode pensar sobre si e sobre as coisas. Tal conscientização proporciona conjuntura para o sujeito entender-se como constituinte e construtor de sua história, bem como da história da sociedade.

Ainda segundo as autoras supracitadas, o desenvolvimento da consciência está intimamente relacionado ao da linguagem, que reflete a realidade que a pessoa vivencia, mediada tanto pelas experiências vividas – que envolvem atividades e ferramentas –, quanto pela construção subjetiva da realidade, ou seja, as condições materiais interferem diretamente na construção de si e de sua consciência. As pesquisadoras destacam ainda as ideias de Wallon e Vigotski para fundamentar a concepção de que a consciência de si se constitui quando a pessoa percebe o outro, quando nota que seu eu é divergente do outro. Para tanto, a pessoa identifica-se ou não com modos de pensar e agir. O sujeito é ativo nesse processo, em que sua consciência é elaborada também a partir de suas vontades, afetos, motivações e desejos (Souza, Petroni & Dugnani, 2011).

Portanto, ao se pensar na criação das medidas socioeducativas, é necessário saber como foi que elas se iniciaram e como são realizadas atualmente. É indispensável também refletir como tais medidas podem ser melhoradas, para que se tornem mais efetivas na vida dos jovens em conflito com a lei. Nesse sentido, a pesquisa-intervenção desenvolvida neste trabalho buscou compreender os processos históricos envolvidos nesse contexto, pesquisar as possibilidades de intervenção e colocar em prática esses conhecimentos em um cenário socioeducativo, procurando reconhecer os benefícios e os desafios dessa prática.

Percurso Metodológico

Em meio a um ambiente repleto de dificuldades e embaraços, procurei manter uma postura profissional e crítica em todas as minhas decisões e diálogos. Como será compreendido no decorrer desta leitura, houve muitos percalços, que precisaram ser cuidadosamente pensados. Foi um caminho que careceu de grande sustentação, de modo que escolhi utilizar como arcabouço a perspectiva crítica da Psicologia Escolar e Educacional, tanto para compreender as situações vivenciadas, quanto para tecer decisões a cada novo desafio encontrado no campo. Assim, este trabalho configurou-se como uma pesquisa-intervenção. De acordo com Rocha e Aguiar (2003, p. 67):

O processo de formulação da pesquisa-intervenção aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sócio-política, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social.

Ainda segundo as autoras,

Na pesquisa-intervenção, a relação pesquisador/objeto pesquisado é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido. Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise. É um modo de intervenção, na medida em que recorta o cotidiano em suas tarefas, em sua funcionalidade, em sua pragmática – variáveis imprescindíveis à manutenção do campo de trabalho que se configura como eficiente e produtivo no paradigma do mundo moderno (Aguiar e Rocha, 1997, p. 97).

A pesquisa-intervenção foi desenvolvida em um centro socioeducativo do estado de Minas Gerais. A proposta baseou-se em encontros com os adolescentes sob a medida socioeducativa de internação⁹, a partir do uso de elementos estéticos como mediadores de diálogos e de reflexões coletivas. Utilizei vídeos, filmes, músicas, poemas e imagens, que se configuraram como pontos de partida para a discussão de diversos temas relacionados à vida, à família, a questões afetivas/ escolares/ sociais, a dificuldades vividas, à responsabilização pelos próprios atos, aos planos futuros, à relação entre causa e consequência, a informações sobre os recursos artísticos utilizados, a explicações sobre os mais diversos temas e outros diálogos pertinentes à medida socioeducativa que surgiam no decorrer da interação grupal.

Os encontros aconteceram ao longo de uma hora, em uma sala da própria instituição. Inicialmente, eu realizava um encontro semanal, uma vez que a instituição estava com diversas atividades no mesmo espaço. Depois, quando foi possível, os encontros aconteciam duas vezes por semana, o que possibilitava um movimento que, para mim, foi mais dinâmico, uma vez que havia maior continuidade nas conversas e de forma mais fluida. No total, foram construídos quinze encontros ao longo de quatro meses.

Para auxiliar na compreensão dos acontecimentos, na memorização da experiência e na análise posterior deste trabalho, os encontros foram registrados em um diário de campo, do qual retirei fragmentos que compuseram este estudo. Objetivando uma melhor identificação deles para o leitor, eles aparecem no texto em *itálico*. Essa foi a maneira encontrada de

⁹A escolha dos adolescentes sob a medida socioeducativa de internação deu-se porque eles permaneceriam mais tempo na instituição, possibilitando um trabalho com o mesmo grupo de adolescentes do início ao fim da pesquisa-intervenção. Segundo Freitas (2011), a internação por prazo indeterminado varia entre seis meses a três anos, já os adolescentes que se encontram na medida de internação provisória são mantidos acautelados por cerca de 45 dias.

registrar os acontecimentos de cada encontro, visto que o uso do gravador de áudio não era permitido pela instituição. Portanto, a base para a análise das informações foram as falas dos adolescentes, uma vez que nenhum outro material, além dos recursos artísticos, foi utilizado para o trabalho com eles. Também por uma questão institucional, não houve produção gráfica e escrita por parte dos adolescentes.

É essencial esclarecer qual caminho foi trilhado nos diversos momentos necessários para entrar nessa instituição. Como se pode imaginar, foi um processo consideravelmente burocrático, o que demandou tempo, dedicação e paciência desde o contato inicial até o último dia de trabalho, pois muitas intercorrências aconteceram. Acredito ser importante descrever o processo, até para ressaltar que são necessários persistência e manejo cuidadoso ao se fazer esse tipo de intervenção.

Por eu ter estagiado nesse espaço durante a graduação, eu era conhecida pela diretoria e meu nome não era estranho para muitos funcionários, o que se comprovou quando eu fazia as ligações e algumas pessoas que atendiam lembravam-se de mim. Assim, o contato inicial deu-se por telefone, em que eu tentei, por uma semana, conversar com a diretoria, realizando cerca de cinco ligações por dia e deixando recado em cada uma delas. Mesmo assim, não consegui essa conversa a partir desse recurso. Então, decidi tentar um contato via e-mail, do qual recebi resposta 14 dias depois de enviá-lo, confirmando a possibilidade de realização do projeto de mestrado, desde que eu conseguisse, primeiramente, a autorização da secretaria do Estado de Minas Gerais.

A partir disso, outro processo começou, que gerou preocupação com o tempo e ansiedade, pois imaginei que seria muito trabalhoso. Mandeí e-mail para o endereço eletrônico enviado pela diretoria e, dessa vez, obtive resposta no mesmo dia, o qual solicitava que eu enviasse seis documentos, com assinaturas, com dados pessoais, com termos de consentimento e de responsabilidade, além do meu projeto. Após o envio dos mesmos,

solicitaram 40 dias úteis para que fossem analisados. Mais dias de ansiedade e de boas expectativas. Esses dias se passaram e foi uma alegria imensa quando o desenvolvimento do projeto foi aprovado.

Após o término desse processo, outra exigência: era necessária uma assinatura da diretoria da instituição local para poder, enfim, mandar meu trabalho ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFU. Mais uma vez, fiz ligações frequentes à instituição socioeducativa, deixei recados e enviei e-mails, o contato era difícil. Finalmente consegui agendar uma reunião na instituição, que mais uma vez foi marcada por empecilhos, uma vez que a pessoa responsável pela diretoria havia ido embora. Acabei encontrando outro responsável que poderia conceder aquela assinatura e, depois de uma boa conversa, ele concordou em assinar.

Reuni, então, todos os documentos necessários para mandar ao CEP e outra torcida para que tudo pudesse seguir os prazos estabelecidos pelo próprio mestrado. Depois de uma considerável demora e de duas pendências sugeridas pelo CEP solucionadas, pude então marcar os encontros na instituição. Mesmo tendo começado com grande antecedência, consegui os documentos necessários quase no final do prazo estabelecido em meu cronograma.

Após a autorização do CEP, marquei a reunião na instituição socioeducativa para negociarmos dias e horários, como também esclarecer como seria todo o percurso da pesquisa. A instituição assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A) para cada adolescente, uma vez que, na condição de acautelamento, os jovens estavam sob a tutela do Estado. Inicialmente planejei um trabalho com sete adolescentes, mas a instituição autorizou que o trabalho fosse realizado somente com quatro, devido a questões institucionais de segurança.

Os encontros começaram na mesma semana. Havia uma grande curiosidade a respeito do trabalho que eu desenvolveria e eu o esclarecia às pessoas à medida que alguns

funcionários vinham falar comigo. De modo geral, recebia olhares de descrença, creio que por tentar um trabalho que “certamente não ajudaria em nada”. Infelizmente não houve um encontro em que pude compartilhar a ideia deste projeto, nem os acontecimentos que se sucediam no caminho, de modo que o trabalho foi desenvolvido de modo individual.

Assim que o grupo de adolescentes foi organizado, os jovens assinaram o Termo de Assentimento para o Menor (Anexo B) e os encontros passaram a acontecer semanalmente. A apresentação desta proposta de trabalho aos adolescentes foi recebida por eles, inicialmente, de maneira pouco acolhedora, pois havia desconfiança e certa tentativa de manter uma posição de seriedade. Entretanto, logo no desenvolvimento do primeiro encontro, eles participaram de algum modo, desde olhares até falas, perguntas e mesmo sugestões de músicas e assuntos que eu poderia trazer posteriormente. A partir disso, demonstraram progressivo interesse e envolvimento relacionados aos nossos encontros.

Compartilhávamos recursos estéticos, como músicas, fotografias, pinturas, poemas e vídeos, que estão listados no Anexo C. Antes do início do trabalho, algumas temáticas foram consideradas indispensáveis aos encontros, pois seriam essenciais para o trabalho socioeducativo. Estes temas foram relações familiares, questões relativas a drogas, maneiras de lidar com emoções, reflexões sobre a sociedade de consumo, como os jovens percebiam a função da escola, relações de gênero e, por fim, a história de vida deles, suas escolhas e seus planos futuros.

O primeiro encontro foi planejado apenas por mim e minhas orientadoras, sem a participação dos jovens, cujo objetivo era estabelecer um contato inicial. As conversas desenvolvidas nesta relação inaugural foram, então, discutidas por mim e minhas orientadoras, para que compreendêssemos o enredo das falas grupais e seus principais debates, de modo a configurarmos o encontro seguinte. Esse processo repetiu-se a cada encontro, havia uma

reunião entre nós três, reflexões e, assim, chegávamos ao próximo recurso artístico a ser levado, bem como quais assuntos poderíamos desenvolver.

Todos os encontros aconteciam do mesmo modo: ao chegar à instituição, os adolescentes eram convocados e nos reuníamos em uma sala, o recurso estético era acessado por todos ao mesmo tempo e após esta experiência com a Arte, conversávamos sobre as temáticas que eu já havia planejado anteriormente ao encontro, as quais eram integradas às falas, aos sentimentos e às necessidades dos jovens naquele momento. Ou seja, o conteúdo era pensando de antemão, segundo o contexto do encontro antecedente; entretanto, era adaptado diariamente, de acordo com os acontecimentos, com os interesses e com as conversas de cada reunião.

A seguir, está organizada o Quadro 1, de acordo com a ordem cronológica em que os encontros aconteceram, com a finalidade de esclarecer os recursos utilizados, incluindo títulos e um breve resumo sobre o conteúdo. Maiores detalhes podem ser encontrados nas referências.

Quadro 1

Organização dos encontros com os adolescentes

Encontro	Recurso estético	Resumo
1	a) Música “Plano de voo” (Criolo).	a) Abrange aspectos da vida e críticas à realidade social.
2	b) Música “Povo da periferia” (Naldinho).	b) Relata vivências comuns dos moradores de regiões periféricas.
3	c) Música “Recanto obscuro de uma existência” (grupo Consciência X Atual); d) vídeo “ <i>Alma</i> ” (Rodrigo Blaas).	c) Conta a história de um jovem que se envolveu com atividades ilícitas. d) Mostra uma menina em meio a sonhos, a perigos e a ilusões.
4	e) Músicas: “Dia de visita II” (Mc Daleste); “ <i>I Feel Good</i> ” (James Brown); música celta: “ <i>Gaitas y</i>	e) Retrata a história de uma pessoa que se envolveu com atividades ilícitas. f) Apresenta a vida de um menino e traz

Encontro	Recurso estético	Resumo
	<p><i>violines Musica celta y Medieval</i>";</p> <p>f) vídeo "<i>La Luna</i>" (Enrico Casarosa).</p>	<p>reflexões sobre sonhos, relações familiares e a história peculiar de cada pessoa.</p> <p>Obs.: As músicas "<i>I feel good</i>" e a canção celta foram usadas para discorrer sobre a origem do <i>rap</i>.</p>
5	g) Filme "Crianças Invisíveis" (Paris Filmes – episódio: " <i>Tanza</i> " – de Mehdi Charef, África).	g) Representa dificuldades vividas por uma criança do continente africano. O filme, dividido em sete episódios, retrata diversas realidades das crianças do mundo atual.
6	<p>h) Vídeo "<i>La Maison en petits cubes</i>" (criado por Kunio Kato);</p> <p>i) poema "Aprendimentos" (Manoel de Barros).</p>	<p>h) Ilustra a forma que um homem construiu sua vida, retratando as particularidades vividas e a relação entre passado, presente e futuro.</p> <p>i) Abarca as experiências que temos e o que podemos aprender com elas.</p>
7	<p>j) Vídeo "<i>El vendedor de humo</i>" (da escola Prime Frame);</p> <p>k) poema "Eu, etiqueta" (Carlos Drummond de Andrade).</p>	<p>j) Narra a história de um vendedor de fumaça, que alcança os sonhos e ilusões das pessoas.</p> <p>k) Reflexões sobre a sociedade que preza pelo consumo e a coisificação das pessoas.</p>
8	l) Filme "Crianças Invisíveis" (Paris Filmes – episódio: " <i>Jesus Children of America</i> ", dirigido por Spike Lee).	l) Conta sobre a vida de uma criança soropositiva.
9	<p>Músicas: m) "O meu guri" (Chico Buarque);</p> <p>n) "Recanto obscuro de uma existência" (Consciência X atual);</p> <p>o) "Dois cafés" (Tulipa Ruiz e Lulu Santos).</p>	<p>m) É uma mãe narrando poeticamente a história de um filho que se envolve com atividades ilícitas.</p> <p>n) Retrata a história de um jovem de periferia que se envolveu com atividades ilícitas.</p> <p>o) Expressa a necessidade de se conseguir</p>

Encontro	Recurso estético	Resumo
		manter a vida, mesmo com suas dificuldades.
10	p) Vídeo “ <i>The maker</i> ” (dirigido por Christopher e Cristine Kezelos).	p) Exibe a história de um ser que tinha pouco tempo de existência e precisava aproveitar seu tempo com precisão.
11	q) Vídeos de dança: contemporânea, samba de gafieira, zouk, forró, balé e outras danças em geral.	q) Vídeos que mostram a coreografia de todas essas danças, alguns individuais, outros em dupla ou grupo.
12	r) Música “Udi em cena” (grupo Original C); s) fotografias de Sebastião Salgado ^a .	r) Expressa críticas sociais, desigualdade e situações de pessoas que se envolvem com atividades ilícitas s) Revelam momentos ímpares da existência humana, nos mais diversos lugares e situações.
13	t) Música “A vida é tipo roda gigante” (Andrezinho Shock); u) vídeo “ <i>Tolerantia</i> ” (dirigido por Ivan Ramadan).	t) Relata sobre a imprevisibilidade da vida e a necessidade que os humanos têm um do outro. u) Aborda as dificuldades nas relações humanas e as escolhas feitas diante de um conflito com o outro.
14	v) Vídeo “ <i>Home sweet home</i> ” (produzido por Pierre Clenet, Alejandro Diaz, Romain Mazevet e Stéphane Paccolat); w) fotografias de Steve McCurry ^b .	v) Ilustra a história de uma personagem, uma casa, que sai em busca de novas vivências e passa por muitas histórias e desafios. w) Imagens que mostram diversas formas de se viver nos diferentes espaços do planeta.
15	x) Documentário “Multiplicadores” (dirigido por Renato Martins e Lula Carvalho).	x) Expressa a potência da arte na vida das pessoas e a necessidade de que cada ser humano contribua, do seu modo, para a melhoria da sociedade.

Notas.

^a Como exemplo, ver: https://d1b40746-a-62cb3a1a-s-sites.googlegroups.com/site/7e5histfoto/sebastiao-salgado/03.jpg?attachauth=ANoY7colJC3CAxoAbin_1_scZmR8dUmw0dyC8FsWCocFKdDzw-IAIOF31u0X-tFx0GXpIlMjkdDpk7i9yomvfwMGTvTXsq3E3TnCecmPNGzkaQnM3mpsL7fcSHrBJBJfPp7ivciON-pcIA9wUp9rRcreohDd9dQDXMGbb-ViAQ5xVi2U9CJimjfsUdEA-Tbs6wK7Ar6bFsvb-ThsQO-vFF6h42mrglEOVbp2-HvQ4Uu5MtYxdjk4ZE%3D&attredirects=0;
<http://fotosemfonte.blogspot.com.br/2016/12/sebastiao-salgado-e-sua-serra-pelada.html;>
[http://www.fotografiaprofissional.org/grandes-fotografos-sebastiao-salgado/;](http://www.fotografiaprofissional.org/grandes-fotografos-sebastiao-salgado/)
<http://protelarsetedias.blogspot.com.br/2011/08/dia-mundial-da-fotografia-sebastiao.html;>
[http://protelarsetedias.blogspot.com.br/2011/08/dia-mundial-da-fotografia-sebastiao.html.](http://protelarsetedias.blogspot.com.br/2011/08/dia-mundial-da-fotografia-sebastiao.html)
^b Como exemplo, ver: [http://stevemccurry.com/;](http://stevemccurry.com/) <http://omicronfotografia.com.br/blog/?p=9873;>
<http://omicronfotografia.com.br/blog/?p=9873;> <http://omicronfotografia.com.br/blog/?p=9873;>
[http://stevemccurry.com/sites/default/files/gallery/PERU-10027_2.jpg.](http://stevemccurry.com/sites/default/files/gallery/PERU-10027_2.jpg)

Um retrato da instituição

Em relação ao espaço da instituição, acredito ser importante destacar certa semelhança com uma unidade prisional. Havia paredes muito altas, com arames farpados em todo o seu contorno. A cor da parede assemelhava-se à de algumas escolas públicas, um amarelo desbotado por um extenso muro. Na entrada, solicitavam meus documentos e o motivo da visita. Não passei por processos de inspeção física, fator que considerei positivo, por não gerar constrangimento. Havia nesse local uma área para horta, da qual os jovens cuidavam; salas de aula; quadra de esportes; alojamentos para os adolescentes – separados em setores; as salas dos funcionários; e o refeitório (que era compartilhado por todas as pessoas da instituição, porém, em horários separados).

As salas em que trabalhei também tinham a cor amarela desbotada. Algumas vezes estavam limpas, em outras havia lixo espalhado pelo chão, como copos e garrafas descartáveis, usados. As cadeiras e mesas, que estavam nesses cômodos, eram de modo geral envelhecidas e malcuidadas. Por não haver um serviço de faxina, percebi que se acumulava sujeira nos espaços, o que podia ser notado ao olhar para o chão, as teias de aranha, as janelas, entre outros detalhes.

Essas salas eram compostas por uma mesa e duas cadeiras (uma para o técnico, outra para o adolescente que seria acompanhado nessa sala), sendo que a porta possuía um visor

transparente para que o agente – que ficava do lado de fora até o atendimento acabar, mantivesse o monitoramento dentro daquele espaço. Os recintos para visitas, bem como os destinados às aulas, possuíam mais assentos. As condições de limpeza eram semelhantes em todos esses ambientes. A estrutura do espaço suscitava em mim certa frieza e vigilância constante, com agentes espalhados pelo local, rostos sérios e um clima constante de tensão.

Essa contínua vigilância sugeria o panoptismo, analisado na obra de Foucault (1975). Tal ideia remete à necessidade de que o sujeito saiba estar sendo vigiado, de modo que, apesar de não identificar quando isto acontece, nem por quem, institui-se nele a consciência desse controle, a partir de um maquinário de observação. Nesse caso, ainda que falte uma chefia, há a introjeção da vigilância pelo próprio vigiado, o que faz o aparato de poder funcionar mesmo com a ausência de vigilante e atravessa a conduta das pessoas com mecanismos disciplinares.

Assim, é possível internalizar a noção de vigilância, ao exercer sobre o ser humano um constante poder, uma espécie de laboratório de controle. Se em épocas pregressas o poder era exaltado em espetáculos, por meio do suplício corporal, agora é um exercício cotidiano da vigilância, num panoptismo em que a disciplina – que deve ser uma incessante referência para a vigilância e a normalidade, seja apreendida, como também internalizada.

Em relação ao cotidiano institucional, ressalto que diariamente chegavam novos adolescentes, todos uniformizados e com as mesmas posturas corporais. Havia agentes por toda a instituição, que mantinham também atitudes semelhantes entre si, transmitindo a sensação de cautela, de controle e de disciplina. Eu tinha a impressão de que, ou se estava a favor dos agentes e se fazia tudo o que eles solicitavam, ou se trabalhava em prol dos adolescentes, como se estas possibilidades fossem contraditórias e ameaçassem o funcionamento institucional, o que me gerava certa ansiedade por trabalhar naquelas condições. Destaco que nem todos os profissionais agiam da mesma maneira; entretanto, grande parte deles possuía modos similares de atuar.

Havia ainda uma instabilidade no modo como eu era recebida pelos agentes. Em alguns dias, havia uma recepção respeitosa e tranquila. Outras vezes, aconteciam chacotas, críticas e embates, pois dependia de quais agentes¹⁰ me recebiam e auxiliavam a organizar o encontro. Para se compreender o funcionamento geral, posso exemplificar com uma questão importante: por cinco vezes fui à instituição e não pude realizar os encontros devido a intercorrências institucionais, a respeito das quais eu não ficava sabendo. Não havia alguém para desmarcar ou explicar-me a situação, apenas informavam-me que não poderia realizar o trabalho ao chegar lá. Parte de mim estava acostumada a isso, mas ainda assim era uma situação desagradável. E em diversas outras situações essa sensação se repetia.

Foi essencial ter cuidado com os adolescentes. E tão importante quanto isto foi ter boas estratégias para lidar com as diversas dificuldades institucionais, como pode ser percebido ao longo desta leitura. Destaco que, ao término de cada atividade, eu realizava um registro do que havia acontecido, uma vez que não era possível fazer gravações de outro tipo, por razões relacionadas à instituição. Dessa forma, para a análise das informações, foi feita uma leitura cuidadosa dos relatos de todos os encontros. Tal registro era feito de acordo com um roteiro de descrição dos encontros, baseado nas indicações de Oliveira (2002), em que eram colocadas informações como data, horário, lugar do encontro, temáticas conversadas, novos interesses, falas e ações dos adolescentes, impressões, desafios, ideias e minhas intervenções.

¹⁰ Os agentes socioeducativos eram responsáveis por buscar os adolescentes em seus respectivos alojamentos e manter a segurança do grupo enquanto o encontro acontecia. Em geral, o número de agentes era o mesmo que o de jovens.

Ao longo de toda a pesquisa também elaborei um diário de campo. Este recurso, para Bogdan & Biklen (1994), pode abarcar considerações sobre os seguintes aspectos: reflexões e sentimentos, a análise (que, mesmo informalmente, ocorre paralelamente ao trabalho de campo), questões éticas, o percurso metodológico propriamente dito, a perspectiva da pesquisadora e, ainda, “pontos de clarificação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 167). Esses registros acompanharam-me no decurso desta dissertação e forneceram importantes contribuições, desde o planejamento dos encontros com os adolescentes até as análises, além de fornecerem subsídios inclusive para a escrita desta seção.

Na seção a seguir, será possível compreender melhor o contexto institucional, as atividades desenvolvidas, as dificuldades e as potencialidades encontradas, e as discussões acerca das informações reunidas ao longo deste trabalho. Para a análise das informações construídas a partir dos encontros, eu e minhas orientadoras elegemos os temas que consideramos mais recorrentes e significativos, considerando os objetivos desta pesquisa e o referencial teórico utilizado como arcabouço. Nesse sentido, os eixos de análise organizados foram dois: “O trabalho na instituição socioeducativa”, que diz respeito à comunicação, à recepção, às possibilidades, às dificuldades e a outros elementos; e “Os encontros e a mediação da psicóloga escolar”, em que são discutidas temáticas como a mediação profissional, os assuntos recorrentes nas conversas, percepções sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos jovens, a relação deles com a escola, entre outros aspectos. Essas questões foram desenvolvidas na análise, em uma seção específica apresentado nas próximas páginas.

Apresentando os adolescentes e o trabalho realizado

Entrar no universo socioeducativo foi uma tarefa que exigiu sensibilidade e, ao mesmo tempo, força. Flexibilidade ao lado de firmeza. Abertura, aliada a um bom arcabouço teórico,

que possibilitasse a compreensão dos difíceis momentos, servindo sempre de guia para as escolhas – algumas em que tive tempo para pensar, outras que precisaram ser imediatas. Ao longo da discussão e dos trechos, que retirei do relato original, é possível perceber o andamento deste trabalho e notar as vivências constituídas grupalmente.

Começo esta análise apresentando os sete adolescentes que conheci durante o desenvolvimento deste trabalho, que foram escolhidos pela própria diretoria. Infelizmente não pude ter a presença de todos do início até o final da intervenção, devido a intercorrências institucionais. O grupo inicial era composto por quatro jovens, mas no terceiro encontro um deles foi transferido para outra instituição, de modo que, em seu lugar, outro garoto foi colocado. Em outro momento, um deles foi retirado e colocaram outro adolescente, desta vez, sem explicações explícitas. Assim, o grupo ia sendo alterado e, por isto, nem todos puderam permanecer desde o início até o final.

No entanto, a partir da presença de cada um deles é que pude desenvolver esta empreitada, em que todos contribuíram significativamente para o andamento deste trabalho. Na apresentação, a escolaridade deles será colocada, pois faz parte desta pesquisa entender qual o papel da escola no desenvolvimento humano, tanto nas capacidades cognitivas quanto na construção da relação com as pessoas e com o mundo. Saliento que a primeira informação da escolaridade, a ser apresentada em cada descrição, foi retirada do registro institucional, enquanto que, entre parênteses, está a escolaridade declarada pelo adolescente. Quando não houver este dado entre parênteses, significa que a informação dada tanto pela instituição quanto pelo garoto são compatíveis. Ressalto ainda que eles estavam, em média, há dez meses sob medida socioeducativa de internação.

*Diogo*¹¹ tinha 18 anos, estava no 9º ano (relatou estar no 6º ano) do ensino fundamental. Um jovem forte, aparentemente cheio de vida, que repetia muito para si sua certeza de que atos ilícitos lhe deixariam ter uma vida “preguiçosa, tranquila e consumista”. Parecia durão, mas se revelou um garoto brincalhão. Inúmeras vezes percebi que entrou em conflito com suas certezas, o que parecia ser bastante incômodo para ele.

Francisco, cuja idade era 16 anos, foi apenas nos dois primeiros encontros, “substituído” posteriormente por Jackson. Era um garoto com expressões de “durão” e fechado. Não pude conhecer mais do que isso, uma vez que foi transferido para outra instituição, devido a conflitos com outro adolescente. Não houve tempo hábil para saber sobre sua escolaridade.

Pedro, 17 anos e 6º ano (afirmou estar no 8º ano) do ensino fundamental. Menino-homem, brincalhão e argumentador, sabido e inconsequente, questionador da vida e de si mesmo. O tempo todo parecia um equilibrista, buscando a medida das coisas, as respostas para as suas perguntas e o seu lugar no mundo. Contribuiu muito com a conversa de todos os encontros, pois ao mesmo tempo em que brincava frequentemente e convidava os outros jovens para a conversa, também dialogava de modo sério sobre todos os assuntos. Parecia aberto ao novo.

Fagner, 15 anos e 6º ano do ensino fundamental. Tinha ainda um “ar de menino”. Pouco falava, apertava os olhos como se tentasse entender o que conversávamos. Envolvia-se nos diálogos, ainda que em silêncio, pois acompanhava tudo, emitia olhares curiosos e sorrisos significativos. Em minha opinião, saiu antes do tempo – devido a um conflito com Pedro que já acontecia antes dos encontros. Senti a falta dele.

¹¹ Para preservar a identidade dos adolescentes, todos os nomes são fictícios, escolhidos por mim.

Jackson, 17 anos e no 4º ano do ensino fundamental. Eu o vi apenas duas vezes e me espantava o fato de que o horror parecia algo normal em sua vida. Seu sorriso com dentes quebrados e visivelmente colados, devido a uma briga dentro da própria instituição, não me sai da memória. Como pode a dor ser tão normal? Esta foi a marca que ficou comigo em relação a ele.

Rafael, 16 anos e no 8º ano do ensino fundamental. Participou de apenas um dos encontros, com uma presença única e especial. Entregou-se àquela nova experiência em grupo e deixou em mim uma vontade de que ele continuasse no grupo. Não sei porque a instituição não o chamou novamente para o trabalho, pois nunca me explicaram.

Nivaldo, 16 anos e no 8º ano (disse cursar o 5º ano) do ensino fundamental. Esteve presente a partir do décimo encontro em diante. Tinha os olhos sempre atentos e curiosos, semblante delicado, voz suave, uma pena que esta apareceu tão pouco. Sugeriu uma vontade enorme de saber sobre tudo, mostrava-se um rapaz respeitoso e sedento pela vida, sua presença transmitia-me uma sensação de calma e sugeriu um desejo de aprofundar as conversas.

A apresentação dos adolescentes é essencial para a compreensão dos encontros. Tão importante quanto isso, é esclarecer um pouco sobre a instituição e as pessoas que a constituem. Em relação aos funcionários, percebi uma descrença generalizada a respeito da possibilidade de inserção social daqueles adolescentes, pois eu ouvia muitas conversas e comentários que demonstravam isso.

Os agentes socioeducativos agiam cada um de modo específico, tanto comigo quanto com relação aos jovens. Alguns dos agentes eram muito receptivos, educados e prestativos, enquanto outros tinham um comportamento contrário a isto, gerando situações de difícil manejo. Antes de adentrar os acontecimentos institucionais, creio ser essencial destacar o

papel deles nesse espaço, utilizando uma informação retirada do próprio site da defesa social de Minas Gerais:

São funções do Agente de Segurança Socioeducativo a vigilância e escolta nos espaços intramuros e extramuros nas unidades socioeducativas, com zelo pela integridade física, mental e emocional dos adolescentes em regime de internação e semiliberdade; garantir a integridade do patrimônio e a segurança dos servidores em exercício nas unidades de atendimento; assegurar o cumprimento das medidas socioeducativas, além de atuar como orientador no processo de reinserção social do adolescente em conflito com a lei.¹²

Podemos perceber a importante função desse cargo no desenvolvimento do trabalho socioeducativo. Na realidade, todos os funcionários possuem essa responsabilidade, buscando um trabalho interdisciplinar, mas acredito ser essencial destacar o ofício dos agentes, uma vez que eles estão presentes em grande parte dos momentos do acautelamento, por acompanharem os adolescentes em todas as atividades e manterem a segurança local.

Creio ser fundamental refletirmos se esse profissional, tão indispensável à medida socioeducativa e à realização de todas as atividades locais, está tendo a atenção e a formação necessárias para uma atuação adequada. De modo geral, aquele espaço de trabalho causa desconforto e angústia, potenciais geradores de desesperança e desorientação para todos os sujeitos que não apenas participam dele, mas nele são constituídos e, dialeticamente, também o constituem.

¹² Disponível: <http://www.seds.mg.gov.br/ajuda/story/2579-processo-seletivo-para-o-cargo-de-agente-socioeducativo-de-bh-tem-quase-8-mil-inscritos>.

Assim, na análise das informações apresentadas na próxima seção, destaco a importância de se levar em conta que nem sempre esses agentes são orientados ou formados para lidarem adequadamente com as questões institucionais de difícil manejo, o que torna muitas experiências árduas para eles, para os adolescentes e para os outros funcionários. Por meio desta pesquisa, compreendi ser necessária tanto uma formação mais adequada quanto um trabalho integrado, em que os agentes também participem ativamente dos projetos, entendendo os objetivos de todas as atividades e atualizando seus conhecimentos constantemente, na medida em que se relacionam com outros diversos profissionais. Assim, eles poderiam tanto ampliar seus olhares e possibilidades de intervenção quanto compartilhar seus saberes e experiências com os outros funcionários.

Para a realização desta análise, os relatos foram cuidadosamente lidos. Utilizei ainda trechos do relato original deles, de modo que o leitor possa compreender como foi o andamento do processo e a minha experiência como psicóloga escolar neste espaço.

Psicologia e Arte: O Trabalho na Instituição Socioeducativa

O trabalho na instituição socioeducativa

A relação construída entre mim e a instituição passou por diferentes momentos, com contradições. Havia espaços em que eu era bem recebida, por profissionais que eu já conhecia desde o estágio e foram fundamentais para meu fortalecimento naquele ambiente. Também houve momentos em que passei por situações difíceis, como desconsideração pelo meu trabalho, questionamentos invasivos e brincadeiras, ao meu ver, inadequadas.

Nos primeiros dias, alguns agentes e funcionários questionaram qual seria a proposta da pesquisa. Notei que ninguém sabia o que eu iria fazer lá e penso que teria sido uma intervenção mais ampla caso o projeto fosse integrado ao grupo de trabalho institucional. Portanto, destaco que o desenvolvimento do projeto ocorreu de modo não integrado às outras atividades socioeducativas. Eu propus ao espaço essa possibilidade que, no entanto, não foi acolhida.

A instituição tem um modo específico de funcionamento. Apesar de o cargo da diretoria ser o responsável pelo andamento de todas as atividades, notei que os agentes também possuem considerável poder nesse ambiente, mesmo porque estão em número muito maior do que qualquer outro funcionário. Assim, podem favorecer, ou não, o cumprimento das tarefas programadas, visto que são os responsáveis pela segurança e precisam estar presentes na totalidade dos procedimentos cotidianos no local. Neste sentido, eles têm força na organização, dificultando ou facilitando as ações institucionais. Isso ratifica, uma vez mais, a fundamental necessidade de uma adequada formação dos agentes, tanto para ocupar o cargo quanto para continuar exercendo suas funções, desenvolvendo seus saberes após sua entrada no espaço socioeducativo.

Outro ponto essencial a ser tratado são as condições do contexto em que os encontros aconteciam. De modo geral, a instituição não possuía um serviço específico de limpeza, de modo que os próprios funcionários e os adolescentes ficavam responsáveis por este aspecto. Isso colaborava para que o espaço, como um todo, fosse descuidado. Suas salas tinham paredes um tanto sujas, com teias de aranha e poeira nos cantos.

Alguns encontros aconteceram no dia posterior ao da visita dos familiares dos jovens, sendo que a sala permanecia com a sujeira dessa ocasião: copos e garrafas descartáveis, sacolas plásticas, embalagens, vestígios de alimentos no chão, entre outros. São elementos que contam um pouco sobre a forma com que o ambiente funciona e é organizado. Sobre essa condição, Roman e Souza (2014) afirmam que são comuns tais condições de cuidado institucional, além de situações de insalubridade, de humilhação e de espancamento. Essa seria uma forma que a sociedade encontra de extravasar sua própria crueldade, causando sofrimento ao jovem. Muitas vezes esse cenário é justificado e permitido pela noção de perigo à qual esses adolescentes são associados.

Em alguns encontros, a sala possuía câmera e a parede era de um material chamado elemento vazado. Nessa situação, como os agentes mantinham-se do lado externo, era possível que escutassem toda a conversa, caso quisessem. Questionei-me, então, como poderia ser construído um vínculo em um contexto com tão pouca privacidade, especialmente nos encontros iniciais, pois eu solicitava aos adolescentes que confiassem em mim para contar suas experiências de vida, seus planos e momentos pessoais. O panorama propiciado nessas condições sugere o panoptismo explicitado por Foucault (1975), valorizando uma caracterização de vigilância, controle e mecanismos disciplinares, de modo a assegurar a normalidade.

De qualquer modo, pareceu-me que esses jovens estavam familiarizados com a falta de privacidade e não aparentavam incomodar-se muito com tal cenário. Ainda assim, insisto

em minha pergunta, pensando no trabalho do psicólogo e do centro socioeducativo: como é possível construir um vínculo de confiança em um espaço nesse enquadramento? A confiabilidade, a meu ver, seria o primeiro passo de uma mediação capaz de trabalhar aspectos essenciais relativos à medida socioeducativa.

Em outros encontros, elementos como câmera ou elemento vazado não se faziam presentes. A sala estava mais limpa, apesar de sua aparência de descuido sempre exposta no chão e nas paredes. Nesse caso, havia apenas uma abertura pequena e coberta por material acrílico transparente na porta, por onde os agentes verificavam se tudo estava tranquilo no encontro. Tal condição era melhor porque a privacidade permitia maior confiança e liberdade nas conversas grupais.

É preciso que a instituição confie plenamente no profissional que está trabalhando, pois esse ambiente está repleto de situações difíceis e de riscos, sendo necessário garantir a segurança dos jovens. Penso que fechar as portas e deixar que alguém externo à instituição promova encontros não deve ser uma tarefa fácil para esse lugar. Mas incentivar um ambiente de desconfiança e de vigilância também pode dificultar o processo de vínculo, a possibilidade de viver novas reflexões e experiências, para que o adolescente experiencie outros modos de enxergar a si e ao mundo.

Houve momentos em que o recinto estava tranquilo, sem tensões ou barulhos. Em outros, os agentes falavam em volume muito alto do lado de fora da sala, atrapalhando tanto a compreensão dos recursos levados (como músicas, leituras e vídeos) quanto das nossas conversas. Muitas vezes os encontros passaram por situações de atraso – o que diminuía meu tempo com os jovens, ou eram desmarcados. Não ocorreram avisos prévios ou justificativas para essas situações. Além disso, em diversas ocasiões, o trabalho era interrompido para avisar que o horário havia acabado, ou os agentes colocavam um papel na porta advertindo

sobre esse término. Diante dessas circunstâncias, destaco a necessidade de se saber lidar com as adversidades, que não são poucas.

Certa vez, um agente entrou na sala durante um encontro, sem explicar o porquê de sua atitude, causando uma situação incômoda. Ressalto que isso não é habitual, pois esses profissionais permanecem externamente à sala, ao longo do trabalho grupal. Nesse dia, relatei por escrito:

Quando comecei a passar o videoclipe de rap, o agente que estava esperando na porta entrou e começou a assistir. Notei que os adolescentes ficaram um tanto constrangidos e sem entender o que acontecia. Eu fiquei muito desconfortável e afirmei em voz audível para todos que os agentes não concordavam quando eu levava rap. O agente não falou nada, mas ficou até o final do vídeo e saiu quando terminou. Pelo contexto que estou vivenciando e pelo que tenho ouvido, acredito que sua ação tenha sido para verificar se havia imagens de armas, mulheres, carros ou algo desse tipo. Mas não tinha. Senti-me ameaçada e desrespeitada. (Diário de Campo).

São falas como estas que contam como era, frequentemente, minha sensação de trabalhar lá, a atmosfera que foi estabelecendo-se na instituição a partir das atitudes de agentes e demais funcionários.

Em outra circunstância, um dos agentes entrou e ficou na sala, do início ao fim do encontro, sem nenhuma explicação. O problema disso não era a presença, ainda que eu preferisse resguardar a conversa dos adolescentes e manter a confiança deles em relação a mim, visto que meu trabalho era sério e ético. A grande questão era que nada disso era conversado, esclarecido ou explicado para mim ou para os jovens, apenas acontecia, sem aviso prévio. Esse tipo de situação causava-me uma impressão de vigilância e desconfiança por parte dos agentes, clima esse que me parece permear todo o espaço, em tempo integral.

Outro acontecimento difícil para mim era a troca da lista dos adolescentes, em que repentinamente um jovem era “substituído por outro”, sem diálogos. Ressalto ainda que dois dos adolescentes já possuíam um conflito entre si, iniciado antes dos encontros começarem e, mesmo assim, não fui informada sobre tal circunstância. Essa divergência acirrou-se com o passar do tempo e precisei escolher apenas um para continuar participando dos encontros, uma situação incômoda e prejudicial. Não foi adequado, nem para o adolescente que não permaneceu, nem para o grupo, que deveria ser o mesmo do início ao final do trabalho, dado que o objetivo era que todos pudessem ser beneficiados com as atividades propostas, e também que eu observasse as experiências que vivemos, como a interação grupal e a relação deles com os conteúdos trabalhados.

A sensação que eu tinha era de que os adolescentes poderiam ser descartados, trocados e substituídos, sem que essas ocorrências fossem explicadas a eles e a mim. Precisei insistir para que a lista de adolescentes fosse a mesma do início ao final. Destaco que eu já havia enviado à instituição o projeto de pesquisa e esclarecido, também verbalmente, tanto para a diretoria quanto para os agentes, a importância dessa permanência para a realização do trabalho proposto.

Em certa ocasião, pediram para eu reduzir o número de quatro para três adolescentes, pois argumentaram terem que mobilizar muitos agentes para o grupo – um para cada adolescente, e, cansada das intercorrências e dificuldades que vivenciava, acabei cedendo, sem pedir muitos esclarecimentos. Nesse momento compreendi que há um funcionamento institucional, que eu conhecia anteriormente por ter estagiado no local, o que não evitava a frustração e o cansaço que essa nova experiência causava. Era como vivenciar, repetidas vezes, a desconsideração com o tipo de trabalho que buscava realizar. Creio que outros profissionais também passem por situações semelhantes, uma vez que a instituição parece ter

um andamento apartado dos colaboradores, como se eles não tivessem importância, nem precisassem ser informados a respeito do que acontece no lugar.

Ressalto um trecho escrito por mim em uma dessas experiências de “substituição”:

Senti-me chateada, porque não me avisaram nada. Tenho uma ideia firme de que eles não valorizam este tipo de trabalho, considerando-o como um mero passatempo para aqueles ‘adolescentes que já não têm jeito’. (Diário de Campo).

Quando essas intercorrências aconteciam, não havia espaço para questionamentos meus e eu precisava, acima de tudo, conseguir construir um bom encontro juntamente aos outros jovens que ali estavam. Logo no terceiro encontro, um deles foi substituído exatamente dessa forma.

Em contraposição a esses acontecimentos, houve vezes em que os agentes foram muito gentis, comunicativos e solícitos, explicando-me a questão do horário, mobilizando outros funcionários para que o encontro grupal acontecesse, conseguindo uma sala que não era utilizada para atendimentos – pois as outras estavam ocupadas –, entre outros exemplos. Percebi então que há uma considerável diferença na conduta de cada agente. Algumas posturas enriquecedoras para o trabalho, outras prejudiciais. Reafirmo, então, a importância de que haja um bom corpo de agentes e que haja formação continuada, pois a atitude deles é fundamental em toda a instituição.

Ainda sobre a relação com a instituição, houve um acontecimento importante no que se refere aos recursos utilizados. A diretoria contou-me que havia agentes incomodados com as músicas de *rap* trabalhadas. Apesar de eu não haver programado levar tais recursos, os adolescentes pediram várias delas. Atendi aos pedidos por duas questões: uma delas era fortalecer nosso vínculo grupal, para que eles sentissem sua fala acolhida; a outra era poder conversar sobre os próprios temas abordados nas músicas, entre os quais estavam denúncias sobre a desigualdade social, as consequências dos atos ilícitos, os perigos da vida na periferia,

a sedução do dinheiro e do poder, entre outros. Achei os conteúdos relevantes, pois faziam parte do cotidiano deles e, justamente por isso, poderiam ser discutidos e refletidos com profundidade.

No relato, registrei a vivência de tal situação da seguinte forma:

Ao sair da sala, fui até a diretoria. Expliquei que os encontros estavam acontecendo de forma tranquila e que eu gostaria apenas de elucidar como estavam as intervenções. Falei que, além de levar os recursos da lista concedida à instituição, também trabalhávamos com músicas de rap que os próprios adolescentes pediam, explicando as razões disto. Responderam-me que, em relação a isto, havia agentes que não aprovavam tais composições, portanto, era interessante eu não levar mais nada impresso, para evitar este tipo de problema. Falaram ainda que haviam ‘esquecido de me falar sobre isto e ainda bem que fui lá conversar’. (Diário de Campo).

É importante destacar, neste ponto, a comunicação escassa da instituição comigo, uma vez que essa foi a forma com que fiquei sabendo do problema que ocorria. Também ressalto a palavra “aprovar”, que dá aos agentes a possibilidade de desautorizar certos serviços, sobre os quais eles nem mesmo têm o conhecimento integral.

Após essa conversa, tive uma difícil experiência com um dos agentes em determinado encontro:

Assim que os adolescentes saíram da sala, entrou um agente e questionou por que eu levava rap, afirmando que isto poderia instigá-los à violência, à ficarem ‘contra o sistema’ e falarem mal da polícia, pois os outros jovens, também acautelados naquela instituição, não sabiam o que eu conversava em sala. Expliquei que trabalhava com rap, como também com poesias, imagens, vídeos e outros tipos de música,

argumentando que aquela era a realidade deles e sobre a importância de se conscientizarem sobre o que estavam ouvindo. Também explicitiei que eram letras denunciadoras da desigualdade e dos próprios prejuízos causados pelos atos ilícitos. Assegurei que trabalhava estes conteúdos com ética, portanto não via sentido em não poder trabalhá-los. Falei que não instigava as pessoas a realizarem atos ilícitos e que, aliás, os adolescentes não precisavam de mim para isto, pois já estavam lá por tal razão. Ele perguntou se a equipe técnica sabia disso e se eu não deveria articular um trabalho em conjunto com ela, respondi que eu não estava fazendo parte de uma equipe, certamente porque os encontros eram limitados (apenas 15). Disse que sabia da insatisfação deles em relação ao meu trabalho e agradeci por ele perguntar, possibilitando-me esclarecer o que ocorria e colocando-me à disposição para quaisquer explicações. Sustentei a continuidade do uso destes recursos e o conhecimento da diretoria sobre isto. Foi uma conversa curta e firme. Compreendi que ele não tinha argumentos e sua ação estava muito voltada para o poder, a ordem e a necessidade de ser obedecido cegamente. (Diário de Campo).

Conforme explicita Silva (2012), ainda existem nas instituições muitos jovens sendo tratados como “menores” que carecem de correção, desenvolvendo-se, nesse espaço, um caráter disciplinador e, por este motivo, justificam-se ações de violência, de transgressão de direitos e de desrespeito, valorizando-se situações de exclusão e de punição. Ou seja, as práticas socioeducativas, relacionadas ao desenvolvimento da capacidade crítica, da reflexão e as possibilidades de mudança nas formas de ser e de agir ficam esvaziadas de sentido.

Souza, Petroni e Dugnani (2011), por sua vez, defendem que para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é preciso que a pessoa tome consciência de que pode pensar sobre si e sobre as coisas, que ela pode refletir sobre a realidade em que está inserida e se compreenda como constituinte e construtor de sua história. Portanto, era essencial que

esses jovens pudessem refletir sobre o contexto concreto que vivenciavam, inclusive a partir das músicas que ouviam frequentemente, que ilustravam muitos impasses que eles realmente viviam.

Ressalto ser importante entender a postura de alguns agentes como, talvez, resultado de uma formação precária para lidar com questões socioeducativas institucionais. Não tenho a intenção de culpabilizá-los, apenas desejo destacar relevantes acontecimentos que expõem a necessidade de se pensar o papel do agente socioeducativo e sua essencial função relacionada à educação e integração social. Portanto, esse fator deve ser levado em conta ao longo de toda esta escrita, de modo que possamos compreender a instituição como um todo.

Houve outro acontecimento que destaca a postura de determinados agentes socioeducativos e que gostaria de relatar. É nas pequenas ações que percebemos sinais de violência, de descaso e de ações contrárias à medida socioeducativa:

Estavam faltando duas cadeiras na sala, sendo que uma foi trazida por um dos agentes, a outra foi chutada por seu colega até chegar à sala (era uma cadeira suja e sem encosto, acredito que nem era para ser usada mais, um verdadeiro lixo que foi chutado até a sala, o que me provocou muito incômodo. Como não propagar o ódio?). E quando trouxeram os adolescentes, vi ao longe que havia um encarregado conversando com Fagner e Pedro, que depois vieram caminhando juntos em direção à sala. Enquanto isto, outro agente gritava que se algo acontecesse, ‘os dois iriam apanhar muito na frente de todos’. Depois, ele reclamou não entender porque os colocaram juntos se eles estavam com problemas – expressava estar nervoso, como se estivesse se dirigindo a mim. (Diário de Campo).

Podemos perceber uma vasta propagação de ódio e de indignação, facilitando a ocorrência de discussões e mesmo de agressões. Os próprios internos reproduzem ações violentas entre si, ainda que haja rígidas regras e punições, uma vez que a forma de se

relacionar nesse espaço instiga a perpetuação da violência. Essa condição facilita a ocasião de tentativas de vingança dos próprios adolescentes em relação aos funcionários. São situações que difundem o ódio, a humilhação, os ataques e as opressões (Roman & Souza, 2014).

As ações realizadas e permitidas na instituição revelam posturas profissionais, pensamentos pessoais das variadas pessoas que vivem nesse local, funcionamentos institucionais e muitos aspectos que são valorizados dentro desse contexto. Portanto, gostaria de esclarecer porque considero, de acordo com minha compreensão sobre o trabalho socioeducativo, ser tão importante a atitude dos agentes. No dia de finalizar os encontros, pedi aos adolescentes sua opinião sobre o trabalho grupal desenvolvido. Utilizarei um trecho do relato para esclarecer a resposta de um deles:

Após minha fala, Pedro decidiu agradecer. Falou que eu havia ajudado muito com as discussões que fui propondo e, principalmente, quando ele viu minha atitude variadas vezes diante de alguns agentes, porque eu permanecia calma, tentando lidar melhor com as dificuldades. Então ele disse que antes gritava, xingava diante de qualquer problema e logo arrumava confusão, tendo assim muitos prejuízos. No entanto, viu que isso não o fazia ganhar nada, apenas ocasionava problemas, e hoje ele pensa antes de agir, prefere não piorar as situações difíceis. (Diário de Campo).

A partir desta situação, gostaria de destacar que nossas ações, como pessoas e como profissionais, também servem de referência aos adolescentes, que estão atentos aos nossos movimentos e se constituindo com aquelas experiências. As atitudes ensinam. Portanto, é fundamental questionarmos a atuação dos profissionais dessa instituição, refletindo como está sendo promovida a função socioeducativa, inclusive por meio dos exemplos oferecidos aos jovens ali colocados.

Para Silva et al. (2011), o aprendizado, o contato com conteúdos educacionais, bem como as interações humanas e as situações sociais constituem processos de aprendizado e

fundamentam atividades intrapsicológicas, que possibilitam também novos comportamentos. Leal e Souza (2014), por seu turno, explicitam que a adolescência é um período que requer espaço para diálogo e para orientação, em que se formulam conceitos, valores, ideais internos e normas, para que o jovem possa organizar seus pensamentos e elaborar decisões próprias. Portanto, é um momento em que se busca compreender questões éticas e morais, formulando-se a análise das situações, os objetivos pessoais e a conduta.

É válido lembrar ainda que, segundo Cruz e Campos (2011), as necessidades do adolescente precisam ser consideradas, pois ele está em desenvolvimento, e uma das funções da instituição deveria ser a sua inclusão social, não a punição e o isolamento. Calado e Souza (2012) destacam que as medidas socioeducativas devem priorizar o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, servindo como um instrumento pedagógico e reordenando seus valores de vida. Já Oliveira (2002) ressalta que o objetivo dessas instituições seria garantir condições dignas de desenvolvimento e de convivência em harmonia com a sociedade.

Diante desse cenário, penso ser importante ponderar sobre como se daria a compreensão dos adolescentes, que demonstravam perceber o esforço do meu trabalho em construir novas concepções e, ao mesmo tempo, a contradição ocasionada pela ação prejudicial por parte de alguns agentes em relação a este projeto. Dessa maneira, como pode o serviço de inserção e educação ser levado a sério pelos próprios adolescentes? De que forma eles podem confiar na proposta socioeducativa em meio a tantas contradições? De qual maneira se pode combater a violência e a exclusão utilizando como base ações que propagam justamente esses elementos?

Estas são questões importantes a serem feitas, para que todos nós possamos pensar. Além dos impasses institucionais vivenciados, são relatadas, na sequência, as importantes

experiências grupais, que contam como o projeto foi desenvolvido, suas potencialidades e seus percalços, além de uma reflexão sobre o trabalho da Psicologia Escolar nesse espaço.

Os encontros e a mediação da psicóloga escolar

Neste segmento do trabalho, dediquei-me a analisar o processo de interação, de confiança, de intimidade e as outras experiências que foram estabelecendo-se ao longo das intervenções com o grupo de adolescentes. É importante pensar nestes elementos inseridos em todo o contexto que fora explicitado anteriormente, para que este trabalho possa ser compreendido de forma mais ampla. Portanto, elenquei questões que considerei mais significativas e que pudessem esclarecer a vivência dos encontros como um todo. Os títulos sugerem a forma como percebi diversas questões, em que busquei traçar um paralelo entre alguns recursos estéticos utilizados e os fenômenos grupais.

“Plano de voo” – a confiança sendo construída para alçar novos planos.

A partir dos relatos sobre a minha relação com a instituição durante a pesquisa, acredito ter sido possível ao leitor notar os diversos desafios institucionais, importantes sinalizadores acerca do “funcionamento socioeducativo”. A construção dos encontros com os adolescentes, por sua vez, também foi desafiante e repleta de momentos ímpares, que ajudam, consideravelmente, na reflexão sobre a instituição, sobre a vida dos jovens, bem como as possibilidades de trabalho no campo da Psicologia Escolar.

O primeiro grande passo do processo de construção dos encontros foi a constituição do vínculo com os adolescentes. Como se pode imaginar, o dia inicial foi marcado por desconfiança, por rostos sérios e olhares questionadores sobre o que eu, a “psicóloga”, estaria fazendo naquele espaço. Tenho a impressão, desde quando estagiei no local, de que não há

uma preocupação em explicar aos jovens a função de cada profissional ou o trabalho em que estão inseridos.

É comum que os garotos relacionem qualquer ação a oficinas informativas ou pensem que serão observados em sua conduta, a ser relatada nos relatórios encaminhados à audiência; ou ainda que todas as atividades acontecem para transformar seu comportamento em mais “adequado, melhorado e adaptado”. Esta concepção remete-me aos estudos de Antunes (2003) e Barbosa (2011), em que os saberes, inclusive os relativos ao campo da Psicologia, eram utilizados para moldar e controlar condutas, colocando o ser humano como centro dos problemas de cunho social e colaborando para o processo de normatização e normalização.

Estas são impressões minhas, segundo falas e momentos que aconteceram enquanto trabalhei nesse ambiente. Assim, desde o início, fui muito clara com os adolescentes sobre o que aconteceria neste trabalho, o qual em nada contribuiria ou prejudicaria seus relatórios judiciais, visto que ambos não tinham ligação alguma.

O vínculo grupal estabeleceu-se gradualmente. Um dos adolescentes, que identifiquei como Pedro, conversava mais, fazia questionamentos, brincadeiras, falava de suas experiências com maior liberdade, fator que me auxiliou bastante na descontração e na mediação relativas a todo o grupo. Pedro promoveu bastante movimento nos encontros, visto que os outros jovens eram mais calados, fechados e desconfiados.

Aliás, desconfiança parece ser um elemento presente na instituição como um todo, em suas diversas atividades. Conforme explica Foucault (1975), este tipo de ambiente intenciona criar nas pessoas mecanismos disciplinares, a partir da consciência de controle e da internalização das noções de vigilância e de normalidade. Certamente esse fenômeno repercute no espaço socioeducativo como um todo, estando relacionando à considerável sensação de desconfiança que esteve tão presente durante o desenvolvimento dos encontros, objetos deste trabalho.

Já no primeiro encontro, Pedro, ao constatar que eu havia levado uma música para trabalharmos – Plano de voo, de Criolo, perguntou se poderia ficar com a letra que eu levava impressa, além de solicitar uma composição musical para a próxima data. Nesse dia inicial, um vínculo já estava sendo constituído e o título da música foi sugestivo para pensarmos coletivamente no que poderíamos alçar, planejar e construir naquele trabalho. Eles puderam fazer brincadeiras, prestaram muita atenção ao que eu falava e seguiam com os olhos a letra da música no papel.

A partir daquele momento, aconteceram situações desafiadoras, que podem ser pensadas a partir deste relato:

Ao longo da conversa, Pedro fez perguntas pessoais, como: se eu era casada, minha religião e a região em que eu morava. Falei que estas informações eram particulares e que nem eu nem eles precisávamos falar disto, por questões de ética, de respeito e de proteção a todos nós. Ele disse que não iria me matar ou me roubar. Apenas queria encontrar-me quando saísse da instituição. Respondi que entendia e acreditava nele, mas que era importante mantermos estas referências pessoais protegidas. Os outros adolescentes pareciam divertir-se com esta conversa. Penso que queriam saber se eu realmente era de confiança, a ponto de passar informes pessoais, e se eu também poderia expor-me, já que pedia isto a eles com minha proposta. (Diário de Campo).

De fato, não senti que havia uma ameaça. Mas foi difícil encontrar o equilíbrio entre transmitir confiança e manter-me com uma postura profissional, resguardando este tipo de informação. Notei que, apesar do silêncio da maioria dos jovens, foi um encontro que mobilizou confiança.

No final da primeira atividade, e praticamente de todos os outros dias em que nos reunimos, um dos adolescentes do grupo pedia músicas. Ao notar essas recorrências nos relatos, compreendi a provável importância delas para que eles observassem se seriam

escutados e respeitados, de modo que suas vozes fossem valorizadas, e também de garantir que eu retornaria para cumprir com o que havíamos combinado. Ou seja, os pedidos tiveram um papel relevante no andamento dos encontros.

Utilizei muitas das demandas do grupo para embasar nossas reflexões e conversas. Conforme Souza, Petroni e Dugnani (2011) discorrem em seu trabalho, a Arte é uma narrativa do que acontece na realidade, tendo a capacidade de alcançar a dimensão subjetiva do ser humano, oportunizando reflexões e o desenvolvimento da consciência de si. Por isso considerei essencial ouvir os pedidos de músicas que me eram feitos. Tal fenômeno também mostra que a proposta de programação, feita antes do início do trabalho, precisa acolher a necessidade do grupo, não podendo ser enrijecida e elaborada anteriormente à intervenção.

Em alguns desses pedidos, a música não apontava questões que pareciam essenciais aos encontros, como por exemplo, histórias de paixão por uma mulher ou temas de diversão e relacionamentos. Como eu priorizava temáticas referentes à desigualdade social, à injustiça, ao uso de drogas, aos cuidados com o corpo, às relações pessoais, entre outros, a maneira que encontrei de acolher e de valorizar as solicitações deles sem prejudicar o desenvolvimento do trabalho foi usar essas composições apenas no final do encontro, como forma de descontração enquanto nos despedíamos. Assim, eu explicava para os jovens a prioridade dos elementos que eu levava, retomando os objetivos do trabalho sempre que achava necessário. Foram necessárias flexibilidade e atenção ao que acontecia no grupo, para manejar os pedidos, as conversas, os detalhes, os movimentos e todos os acontecimentos imprevisíveis que aconteceram ao longo das atividades.

Um acontecimento recorrente, desde o início do processo, foram as minhas faltas devido a percalços institucionais. Logo no segundo e terceiro encontros, as atividades não puderam ser desenvolvidas por questões da organização socioeducativa. Entretanto, não se explicava aos adolescentes o que aconteceu: se eu que havia faltado ou se o problema havia

sido do espaço, o que levava os jovens a me perguntarem frequentemente o motivo da não ocorrência do encontro – o interesse deles de compreender o porquê da minha falta também sinalizava que estavam se envolvendo com as atividades propostas. Assim, eu precisava mantê-los informados acerca do que estava acontecendo, uma vez que nosso vínculo estava em processo de formação, e a confiança requer respeito e cumprimento dos combinados. Essas atitudes, de minha parte, ajudaram a manter a confiabilidade, mesmo quando os empecilhos aconteciam.

A confiança era expressa e fortalecida quando os adolescentes ficavam muito felizes por eu ter levado a música pedida. Cantavam-nas enquanto eram tocadas, falavam dos sentimentos que vivenciavam, faziam brincadeiras, questionavam o sentido de palavras ainda desconhecidas. Isso gerava, gradualmente, ainda mais segurança entre o grupo e comigo. Este trecho, retirado do relato do segundo encontro, pode ilustrar estas colocações:

Perguntei se algum deles tinha algo mais a dizer ou mesmo se eu poderia ajudar com alguma coisa. Tive a impressão de que se esforçaram para achar uma música para pedir, pois pensaram por razoável tempo. Não sei se era um esforço como modo de me agradarem, ou por dificuldade de lembrarem mesmo do nome de alguma composição. Então, Pedro deu um tapinha nas costas de Diogo dizendo: ‘fala aquela música que você comentou’. E Diogo a pediu, propondo-se a escrever no papel para mim, uma vez que não compreendi o nome dela. Perguntaram se eu voltaria mesmo na outra semana e eu confirmei. (Diário de Campo).

Podemos notar, no trecho transcrito, elementos que comunicam sobre a relação deles com o trabalho que estava sendo desenvolvido.

Outro fator que prenunciava um bom estabelecimento do nosso vínculo era quando situações desconfortáveis aconteciam durante os encontros e eu precisava ser firme ao pedir respeito entre eles ou que voltassem sua atenção à nossa conversa. Notei que seguiam

seriamente minhas demandas, sem demonstrarem resistência ou disputa. Eu sentia realmente que havia respeito. Este trecho do segundo encontro pode mostrar tal questão:

‘Diogo, quando entrei aqui, vi você dando socos na mão dizendo a um agente que não aguentaria a onda. E agora você faz comentários que não entendo e ri, dirigidos ao seu colega. Percebi que o clima ficou tenso por isto. Neste momento, sinto-me com mais liberdade para pedir uma única coisa a vocês, que é o respeito. Não precisam me contar os conflitos entre vocês, mas peço que aqui se controlem, senão vão acabar tendo que sair e eu gostaria muito que todos vocês permanecessem comigo até o final’. Eles se acalmaram imediatamente e Pedro requisitou que resolvessem as questões deles fora da sala. Relembrei que estávamos falando justamente disso, de haver uma lei na sociedade, que é superior à nossa vontade, para que não resolvamos todas as injustiças com ‘nossas próprias mãos’, correndo o risco de tomar atitudes erradas e até irremediáveis, pois todas as escolhas possuem consequências. (Diário de Campo).

O que eu percebia era que, mesmo quando eu mantinha uma postura séria e firme, sentia-me respeitada no grupo, como o trecho acima parece ratificar.

Havia ainda falas dos adolescentes que indicavam o caráter de nossa relação, como expressões de que o tempo do encontro passava muito rápido, ou que tinham pensado nos nossos diálogos em seus alojamentos, ou mesmo de que pareciam estar comigo e me conhecer há mais tempo – essas falas assinalam que as reverberações dos encontros perduravam além da dimensão temporal cronológica de cada oficina. Um deles estava fazendo a contagem de quantos encontros ainda faltavam acontecer. Além disso, perguntaram algumas vezes se poderiam conversar comigo quando estivessem fora da instituição, e, caso fossem ao endereço da universidade registrado do termo de assentimento para o menor, se eu estaria lá. São detalhes que assinalam elementos importantes sobre o envolvimento deles com o trabalho.

Outra questão interessante é que os adolescentes queriam saber o que eu estava descobrindo na pesquisa, a partir dos nossos encontros. Perguntaram isso algumas vezes e se mostraram muito interessados em saber o que eu escreveria. Esclareci que pegaria o contato de cada um e os procuraria quando a pesquisa estivesse pronta, de modo que eu pudesse entregar a todos uma cópia da dissertação e contar sobre este estudo¹³. Os jovens pareciam entusiasmados com a possibilidade de participarem de uma pesquisa e estavam curiosos sobre o resultado final do processo. Esses também são interessantes elementos que indicam o envolvimento deles com o trabalho.

Assim, creio que tais acontecimentos foram fundamentais para o andamento de todo o trabalho, alavancando componentes fundamentais de confiança grupal e, conseqüentemente, possibilidades de alcançarmos novos voos, por meio do contato com as obras de arte usadas que, por sua vez, mobilizaram diálogos e pensamentos. Os textos a seguir esclarecem como foram nossos diálogos, as conversas mais recorrentes, levantando reflexões sobre os encontros e o movimento do grupo.

“Eu, etiqueta” ou “Crianças invisíveis”? – os garotos e nossas conversas.

A partir dos elementos artísticos utilizados, muitos assuntos foram trazidos pelos adolescentes. Temas recorrentes, que se repetiam em diversos encontros, movimentando certezas, desconstruindo modelos e construindo novas formas de se pensar.

Esse processo não foi tranquilo, pois duvidar de suas próprias concepções é um exercício desafiador, que move os pensamentos, como pude perceber ao longo das atividades e do incômodo que muitas vezes aparecia, juntamente à conversa sobre as temáticas

¹³ A devolutiva será realizada após o encerramento do mestrado, quando entrarei em contato com os participantes.

trabalhadas. Conforme elucidam Francischini e Campos (2005), é importante que o jovem possa desenvolver, em uma instituição socioeducativa, um posicionamento crítico a respeito de sua conduta, bem como novos processos de subjetivação e de socialização. Esses aspectos carecem de conhecimentos embasados pelas diversas áreas, como Psicologia, Arte, História, Pedagogia, etc. Nesse sentido, este trabalho procurou abarcar tal concepção, de modo a contribuir para o desenvolvimento juvenil.

Um dos assuntos que surgiu com frequência foi o início das atividades ilícitas e a continuidade destas, mesmo após períodos de acautelamento. Os adolescentes relataram histórias que, nesse grupo, foram parecidas. Em geral, valorizavam o consumismo, o imediatismo e a liberdade, de modo que precocemente procuraram morar sozinhos, além de obter produtos como roupas, acessórios e carros. A respeito disso, Bezerra e Campos (2015), realizaram uma pesquisa sobre o comportamento de adolescentes e nos alertam para o quanto têm sido enaltecidos aspectos relativos à individualização, valorizando ideias de independência e autorrealização.

Os adolescentes contaram que foram convidados por outros colegas para realizarem, inicialmente, ações ilegais mais simples, como levar uma pequena quantidade de drogas a uma pessoa que estava próxima, recebendo dinheiro por isso. A partir dessas situações iniciais, perceberam a possibilidade de obterem recursos financeiros de um modo que consideravam relativamente fácil e ao alcance deles, visto que não enxergavam outras formas de conseguir dinheiro. Relataram pensar que todas as vezes seriam a última, apenas para juntar certa quantidade monetária e saciar algum objetivo, como a compra de determinado produto, ou ajudar a família. Porém, acabavam somando outros desejos e repetindo as práticas proibidas.

Para explicitar a discussão acima, creio ser relevante destacar o seguinte trecho do relato:

Pedro e Diogo falaram que começaram estas atividades aos 11 anos, com coisas bobas e pequenas, como levar drogas de um ponto a outro. Então, foram conhecendo pessoas que estavam em situações melhores por meio destes recursos e alimentando o desejo de também alcançar tal posição. Falaram que os planos, no início, referiam-se a ganhar pequena quantidade de dinheiro e comprar algo, de maneira que este desejo, tanto de aquisição financeira quanto de poder, foi aumentando. E cada dia envolveram-se mais com o 'crime'. Hoje, quando olham para sua história, percebem que realizam este tipo de prática há sete anos. Falaram que pensam em parar, mas não sabem quando, pois estão tentando juntar algum dinheiro para posteriormente buscarem outras formas de sustento que não sejam penosas, como serem pedreiros. (Diário de Campo).

Questiono se o consumismo, tão recorrente nas falas dos adolescentes, ocorria por necessidade – vestir-se melhor, ter lazer, sentir-se alguém importante, obter condução, alimentar-se de uma forma mais satisfatória, etc. – ou se estava relacionado principalmente à nossa cultura consumista, em que a pessoa é valorizada enquanto capaz de adquirir bens e se destacar devido ao poder aquisitivo. Creio que ambas as questões precisam ser problematizadas.

De acordo com Roman e Souza (2014), objetos de consumo adquiriram valorização, de modo que os jovens que vivenciam a privação e sentimentos de desvalia, além de escassas expectativas de melhora social, tendem a buscar objetos de poder, independentemente do dispêndio. A necessidade de adquirir o poder que está nos objetos, como carros, armas, drogas e grifes etc., é colocada por estes adolescentes acima da própria vida, que fica então a serviço das coisas que querem adquirir.

De fato, grande parte da sociedade não tem condições dignas de vida, não tem acesso à educação de qualidade, à alimentação, à saúde, ao lazer, entre outras das diversas

necessidades humanas (Almeida, 2002). E, comumente, somos educados a sermos melhores que o outro, a termos mais – mais nota, mais bens, mais roupas, mais lanche, mais lápis, mais brinquedos, mais viagens, mais acessórios da moda –, a comprarmos o que é mais caro. Por não atenderem a essas demandas, a desconfiança, a desvalia e a desconsideração ficam mais atreladas à imagem da pessoa pobre.

Tal situação nos instiga a questionar: que valores estamos incentivando desde os primórdios da vida humana? É preciso ponderar que isto reflete diretamente na ação das pessoas na sociedade. Não sei qual era o caso desses adolescentes, mas temos elementos fundamentais para serem analisados que se referem a esta questão. Para Almeida (2002), também é essencial considerarmos que em tal cenário de desigualdades, desesperança e penosa aquisição de bens, existe um aumento das chances de que a violência se torne mais comum.

Segundo a fala dos adolescentes, ações ilegais oscilavam entre serem percebidas como representações negativas para a sociedade, ligadas à imagem de crime, de maldade, de desvalia humana, de erro e de perigo; e entre aspectos que remetiam a elementos valorizados socialmente, como fama, poder social e aquisitivo, influências entre os pares, reconhecimento, coragem e ousadia. Para Bezerra e Campos (2015), é comum que os jovens tenham um anseio para sentirem-se parte de um grupo; para isso, adotam roupas, condutas, ideologias, padrões estéticos e preferências de seus pares, atitudes que dão a eles visibilidade e destaque social.

Esses são aspectos culturais que precisam ser pensados. Se enalteçemos imensamente o poder de compra e de influência das pessoas, as ações ilícitas acabam sendo a forma mais acessível, aos adolescentes da periferia, de alcançarem tais objetivos. O que estamos valorizando nas famílias, nas escolas e nas atividades sociais? São nossas ações que também educam as crianças e as escolhas que fazemos ressoam por toda a sociedade.

Os próprios jovens se questionaram se estavam envolvidos com atividades ilícitas devido à “necessidade ou ostentação”, sendo que o limite que separava os dois aspectos nem sempre parecia claro a eles. Perguntavam-se se haveria neles uma maldade inata e insolúvel, ou se existiam questões sociais que também interferiram na condição atual da vida deles. Suas falas oscilavam entre serem pessoas que não eram vistas e estavam marginalizadas desde seu nascimento – conforme mostra o filme “Crianças Invisíveis”; e a estarem imensamente mergulhados em ideias consumistas, como critica o poema “Eu, etiqueta”.

Era muito comum ouvir dos próprios adolescentes que eles não “tinham solução”, pois tentaram interromper o tipo de ação que os levou até aquela unidade socioeducativa, mas nunca conseguiam. Havia repetições constantes, por parte dos jovens, sobre suas incapacidades de mudarem suas vidas e suas condutas. Tais falas nos remetem ao que Patto (2007) destaca em seus estudos, quando critica a arraigada concepção de que todos os humanos possuem condições iguais de existência, cabendo somente a eles alcançar, de forma individualizada, posições de adaptação e sucesso. De acordo com tal concepção, se o sujeito não alcançou o êxito, existiria, então, uma necessidade de mudanças a nível individual, e não social. A partir dessas questões teóricas, eu buscava refletir sobre as condições concretas de existência daqueles jovens que estavam no grupo, desconstruindo a ideia de que existiria um mal enraizado neles.

A visão de si mesmos como dotados de um sentimento originariamente mal – conforme eles próprios afirmavam –, bem como a família e a sociedade reforçarem tal aspecto, pode ser capaz de perpetuar a certeza desses jovens de que conseguem apenas desenvolver ações prejudiciais à sociedade. Roman e Souza (2014) argumentam sobre tal questão, esclarecendo que é comum a sociedade associar a juventude à ideia de perigo e de marginalização, propagadas especialmente pelos meios de comunicação em massa. É como se os adolescentes estivessem, biológica e corporalmente, relacionados com a violência. Tal

concepção contribui para a perspectiva de individualização do ato infracional, desconsiderando as relações e as condições sociais que constituíram o jovem.

Era muito difícil para os garotos falarem de suas qualidades, uma vez que praticamente não as enxergavam, por isso acredito ser fundamental pensar na condição de maldade inata e eterna, pois estimular este pensamento certamente não é uma forma eficaz de incentivar o ser humano a desenvolver-se e aprimorar suas qualidades. É preciso que esses jovens desenvolvam condições de projetar ações benéficas a si e ao mundo, conscientizando-se de que podem melhorar suas capacidades pessoais. Além disso, é imprescindível considerarmos o contexto social em que eles se desenvolveram, de modo que seja possível compreender como se constituíram seus modos de ser, de pensar e de agir.

Exponho o seguinte trecho do relato original para pensarmos sobre tal aspecto:

Em suas falas, Pedro destacava o quanto a família o via como alguém muito mau e como ele mesmo concordava com isto. Destacou, na música Plano de voo, de Criolo, o trecho “Traça quem quer a seda e o bicho da seda maltrata”, em que ele entendeu o seguinte: havia momentos em que existia a seda dentro dele, mas ele sentia que precisava mostrar-se traça, pois apesar da presença de boas coisas dentro das pessoas, às vezes elas precisavam mostrar uma casca dura e ruim para sobreviverem. Em diversas ocasiões ele se posicionou como se existissem apenas características negativas em si, destacando suas escolhas inadequadas e a dificuldade de não saber o que fazer com sua maldade, como se fosse inata e não tivesse solução. (Diário de Campo).

Percebi que, constantemente, os jovens questionavam-se se haveria neles aspectos internos positivos, em uma constante oposição entre bem versus mal. Isso sugeria a noção de que ambos os aspectos são contraditórios e impossíveis de coexistirem em um mesmo indivíduo. Ou seja, ou uma pessoa é completamente boa ou completamente má. Conforme

sabemos, somos constituídos por ambos os aspectos e buscamos o equilíbrio para fazer escolhas assertivas para cada situação. A partir dessa ideia, conversávamos constantemente sobre as situações que eles viveram, os sentimentos e as possibilidades de ação em cada contexto. Com isso, esses jovens poderiam fazer escolhas futuras mais conscientes das consequências e compreenderiam melhor os conceitos de bem e mal como complementares e presentes em todos os seres humanos e não apenas como antagônicos.

Era comum eles relatarem que seguiam seus desejos e que atendiam ao ímpeto da ação antes mesmo de refletirem sobre os resultados relativos a cada escolha. A impressão que se formou, para mim, era a de não fazerem frequentemente o exercício da reflexão, como se fossem corpos submetidos muito mais à ação do que ao pensamento reflexivo.

Em consonância com essa ideia, percebi que os jovens contavam, com recorrência, repetições de ações, como se não tivessem outras possibilidades de escolha além das que já haviam experimentado. Realizavam condutas repetidas que os levavam a consequências reprisadas. Exemplo disso é a reincidência no acautelamento, a ocorrência constante de brigas e de discussões, e mesmo o pedido de músicas de *rap* com conteúdos idênticos, tais como cenas de crime, de violência, de prisão, de desigualdade e de riscos. Com a discussão acerca do teor musical, foi possível que eles desenvolvessem novas perspectivas e escutassem suas repetições, de modo que suas consciências fossem ampliadas.

As nossas conversas proporcionavam momentos importantes para se conscientizarem sobre esses elementos e outras questões. Souza, Petroni e Dugnani (2011) discorrem acerca da importância do desenvolvimento da consciência sobre si e as coisas, em que a pessoa se dá conta da realidade, das experiências vividas, o que se faz por meio da linguagem e, assim, a subjetividade é constituída. Portanto, por meio desses encontros e do contato com a Arte, o objetivo era o de oportunizar a elaboração de novas reflexões, significados e sentidos, que

contribuiriam para que os jovens pensassem a propósito de seus papéis, de suas atividades e de suas ações em suas próprias vidas e nas dos outros.

Outra temática recorrente dizia respeito a lidar com os sentimentos. Relatavam que ao vivenciarem a raiva sentiam-se dominados por ela e seguiam cegamente seus “instintos”. Falavam da importância disso como uma espécie de honra e sinal de força, pois nunca poderiam sentir-se rebaixados ou contrariados, para que não perdessem sua autoridade. Conversávamos sobre os sentimentos, inclusive o ódio, de como precisamos saber lidar com nossas experiências e encontrar caminhos assertivos. Entretanto, parecia surreal, para eles, a necessidade de se refletir antes de agir, a possibilidade de se evitar brigas e conflitos, bem como de ficar recolhido em situações difíceis. Pelo que percebia em suas falas, os elementos enaltecidos eram o poder, a força e a dominação. Pergunto-me se essas atitudes provêm apenas dos adolescentes em conflito com a lei ou se permeia a nossa cultura, de forma geral, em que há o incentivo à competição e à disputa pela supremacia. Mais difícil ainda é pensar em como poderíamos desconstruir essa noção, tão firmada socialmente.

Também apareceram, em praticamente todos os encontros, as experiências vividas pelos jovens; suas relações familiares e as consequências do acautelamento para si e para seus pares; a “vida no crime”; o desgosto que sentiam ter trazido para suas famílias; as expectativas sobre o futuro; a influência dos pares em suas escolhas; as dificuldades que viveram na instituição e como poderiam lidar com elas; o desejo de ter dinheiro e uma vida satisfatória; a banalização da morte e do perigo; a valorização do poder e das atividades ilícitas; o tempo ainda necessário para saírem da instituição e como seria este momento. Destaco que nos assuntos mais difíceis era comum que comessem a rir – não sei se por desconforto de se conversar seriamente, se na tentativa de mudar o assunto ou se era uma forma de afrontamento. Creio que muitos profissionais podem entender isso como uma

provocação; no entanto, percebi que tal atitude estava mais relacionada às dificuldades deles em olhar e em falar sobre a realidade.

Um tema difícil para o grupo, inclusive para mim, era o aparecimento da desesperança, quando os adolescentes afirmavam, com convicção, que problemas como corrupção, violência e desigualdade não teriam solução. Mais uma vez, Almeida (2002) nos auxilia a compreender que o aumento da desesperança está relacionado também à expansão da violência, o que pode nos ajudar a pensar sobre essas temáticas. Utilizarei este trecho para ilustrar tal aspecto:

Pedro disse que era muito difícil acreditar que o problema do crime seria resolvido e que, devido a isto, muitos inocentes e crianças morriam. Que os políticos e policiais nem sempre agem corretamente. Falou sobre conflitos, corrupção, desigualdade e sobre a inexistência de solução, porque eram problemas muito grandes. Olhei para o rosto deles, todos esperando que eu respondesse. Mas, naquele momento, também me sentia tomada pela desesperança. (Diário de Campo).

Como não possuíamos resposta, ficávamos nas problematizações e buscando meios para encontrar, ainda que pequenas, possibilidades para as questões levantadas. Oscilávamos entre ações individuais e coletivas que poderiam ajudar na atenuação destes problemas. Na seção a seguir, procuro esclarecer como as nossas conversas buscavam linhas de fuga, presentes na nossa realidade concreta, que pudessem oportunizar outras formas de ser e de agir no mundo.

“La maison en petits cubes¹⁴” – a concepção dos jovens sobre construir novas possibilidades.

Diversas vezes os adolescentes demonstravam não acreditar no processo de justiça nem na medida socioeducativa. Afirmavam que a mudança em sua forma de viver dependia especialmente de vontade própria, bem como da figura divina. Esta última era a garantia de proteção contra os males e a maior chance de eles terem uma vida melhor. Quer dizer, ou aconteceria algo milagroso, ou seria praticamente inalcançável eles alcançarem uma condição mais satisfatória de existência.

Era frequente ainda a afirmação de que não possuíam escolhas e, portanto, quase não haveria opção de outras maneiras de se viver. Uma fala pode ilustrar esta questão é a seguinte:

Jackson afirmou gostar do crime, depois disse que, na verdade, não tinha escolha, pois já nascera em uma família repleta de conflitos com outros grupos. Por isto, não poderia escapar desta situação. Era ‘matar ou morrer’, e ele não queria morrer. Estava rindo quando iniciou a fala, mas foi ficando sério à medida que explicava sua vida em constante disputa e a preocupação em honrar sua família. Fiquei em silêncio por um tempo. Eu não sabia o que dizer, parecia algo extremamente pesado e de difícil manejo. Então perguntei: ‘se eu for filha de mecânico, precisarei ser mecânica? Se for filha de católico, precisarei ser católica?’ Ele parecia confuso e respondeu ‘sim...é claro que sim’. Eu apenas sorri e disse que a situação dele era com certeza muito complicada e que eu não poderia imaginar sua vida, mas que certamente havia outras possibilidades além de copiar o que a família faz, vivendo de modo determinista e condenado a uma mesma história. (Diário de Campo).

¹⁴ Tradução: “A casa em pequenos cubos”.

Quando eles explicavam o porquê de não terem outras opções de escolha, havia uma certeza grande na fala deles, argumentos sempre com questões desafiadoras. Eu me envolvia em suas falas e parecia ser difícil, também para mim, ver outras possibilidades. É um trabalho em que, ao mesmo tempo em que se precisa escutar, ter empatia e respeito, faz-se necessário cuidar para não cristalizar percepções e desesperança.

Uma vivência difícil que tive foi a recorrência de uma mesma fala de Diogo. Vou destacar este trecho para reflexão:

Os jovens diziam que tinham uma vida relativamente boa e os atos ilícitos eram realizados devido à pressa em morar sozinhos, ter poder, dinheiro e fama. Diogo afirma constantemente que é preguiçoso, nunca trabalhou e nem deseja trabalhar, por isto pensa em ‘voltar para o crime’ quando sair da instituição. Conversamos sobre o que isto poderia trazer para sua vida e, mesmo diante do raciocínio relativo às consequências disto, ele respondia não se importar. Eu entendo que Diogo quer se convencer de ser este o único caminho, pois sinto que está incomodado com nossas conversas, necessitando sempre reafirmar seu desejo de não trabalhar. Penso que o incômodo é importante, porque seria interessante desfazer tal certeza sobre os benefícios do ‘crime’. Entretanto, sinceramente, sei que este trabalho é pouco diante de uma vida de certezas. (Diário de Campo).

Escutar essa fala era desanimador. É preciso compreender que existem condições materiais de existência, somadas a uma história particular, constituidoras de experiências únicas para cada ser humano. A partir dos encontros, da relação estabelecida entre os integrantes do grupo, houve relatos que expressavam desconstruções de conceitos estigmatizados e novos pensamentos associados a reflexões sobre elementos concretos de existência.

Eu compreendia ainda que a análise de suas próprias vidas não seria uma tarefa fácil, especialmente porque eles acreditavam convictamente que suas opções de escolhas eram limitadas e rígidas. Assim, a proposta reflexiva era, certamente, complicada. Percebi o quanto esse exercício era difícil, uma vez que os jovens poderiam, de fato, escolher permanecerem com as mesmas atividades. Poderiam, ainda, opor-se a mudanças, porque elas implicariam em novos desafios e novas dificuldades.

Também percebi que o diálogo e a conscientização eram interessantes e vigorosos; entretanto, as condições concretas de existência permaneceriam exatamente as mesmas ao saírem da instituição. Dessa forma, apesar da oportunidade de fazerem reflexões importantes, havia uma realidade contextual sobre a qual pensávamos, mas nem sempre chegávamos a soluções ou respostas que pudessem, efetivamente, solucionar problemas.

Considerando tal conjuntura, Leal e Souza (2014) argumentam ser essencial a existência de um mediador que possibilite diálogos e orientações, auxiliando a reflexão do jovem sobre si e o mundo, de modo a fortalecer sua identidade e suas escolhas pessoais. Entretanto, conforme ressalta Patto (2007), é essencial lembrar que a Psicologia, apesar do recorte individual ou subjetivo que faz, não pode negligenciar a existência de dimensões históricas, culturais, sociais, econômicas e políticas do ser humano. Portanto, é preciso levar em conta a existência de um contexto real, que de fato apresenta dificuldades para esses adolescentes.

Assim, os garotos expressavam ora desejo de experimentar outras vivências, ora a certeza de que a “vida no crime” seria a melhor opção, visto que suas próprias expectativas eram escassas. Destaco estas falas dos adolescentes:

Pedro comentou que queria muito que seu ‘coração amolecesse’, que pudesse realmente mudar sua vida e não continuar com as mesmas ações, mas disse sentir medo de sair da instituição e não conseguir. Já Diogo falou que não se incomodava

com sua vida e gostaria de continuar cometendo atos ilícitos, pois não queria trabalhar intensamente e receber pouquíssimo dinheiro, conforme ele via que acontecia com seu irmão. (Diário de Campo).

Depois, os mesmos jovens expressaram:

Pedro explicou que na rua é difícil não se envolver com atividades ilegais, uma vez que seus próprios colegas o criticam e ridicularizam quando ele se nega a fazer alguma ação em conflito com a lei. Diogo confirmou esta informação e argumentou que acabava sendo assim para todos os adolescentes, pois viviam situações semelhantes, com questões financeiras importantes, e acabavam muito seduzidos com o dinheiro que o tráfico proporciona com facilidade. (Diário de Campo).

Patto (2008) discorre sobre a inserção de pessoas no mercado, sem haver, no entanto, uma inclusão social digna de fato. Com a tecnologia que vem substituindo gradativamente a força de trabalho, a exclusão de pessoas tem se tornado uma regra do próprio capitalismo que provoca, por sua vez, alterações nos modos de absorver a população.

Nesse contexto, jovens são incluídos no mercado econômico por meio da prostituição ou do tráfico, por exemplo. Ocorre, assim, uma inclusão econômica e uma exclusão social, constituindo um mundo à parte, o dos guetos, o da marginalização, onde as pessoas vão sendo representadas, especialmente pela mídia, como “bandidos, animais e monstros” (Patto, 2008, p. 31), que enchem espaços como prisões, cemitérios e moradias degradadas. Isso ultrapassa uma privação econômica e alcança níveis morais, como se essa fosse uma espécie de condenação irreparável, em que há o abandono da antiga noção de que com esforço, economia ou mesmo estudo seria possível a ascensão social.

Ainda sobre o tema supracitado, há outro recorte dos encontros que acho indispensável explicitar:

Eles começaram a dizer que aprisionar não resolveria o problema da criminalidade, porque quando a pessoa saía, ela continuava sem poder ter um bom emprego e uma condição básica de vida, enquanto outros vivenciavam contextos muito melhores. Então eles precisariam de muita vontade e esforço, pois logo que saem da instituição, acontecem conflitos familiares que os fazem sentir-se instabilizados, além da falta de materiais – falaram do preço elevado das coisas, como de vestuário e comida. Neste contexto, acabavam aceitando as pequenas oportunidades ilícitas de arrecadar dinheiro, que apareciam de pronto. Consentiam por pensarem ser a única vez e, quando percebiam, estavam envolvidos novamente com tais atividades. Falaram de vários colegas que passaram por isto, mesmo afirmando insistentemente que ‘sairiam da vida do crime’. (Diário de Campo).

Essas observações remetem à reflexão trazida por Martins (2009), de que nos chamados guetos e em outros espaços de marginalização, percebe-se que há uma inclusão econômica no mercado, mesmo que esta se dê de maneira precária. Nesses espaços, entretanto, cria-se uma espécie de submundo, um mundo à parte, em que os pobres são introduzidos na lógica de compra e venda, de forma digna ou não. São pessoas inseridas, por meio de um trabalho precário, no comércio pequeno, na seção de serviços mal remunerados, em que circulam bens e ofícios, ainda que questões de cunho moral estejam degradantes, possibilitando aos pobres um lugar residual. Isso configura uma “inclusão precária e instável, marginal” (Martins, 2009, p. 26). O autor argumenta ainda que:

Essa outra humanidade é uma sub-humanidade em todos os sentidos. Ela se baseia em insuficiências e privações que se desdobram para fora do econômico. As pessoas podem ter dinheiro (e até muito dinheiro decorrente de atividades ilícitas), mas estão à margem. Cresce entre os pobres a consciência de que para eles não há justiça [...]. (Martins, 2009, p. 36).

Os jovens contavam como era a vida após a medida socioeducativa e que chances poderiam enxergar para tomarem novas decisões, trazendo à tona esses fatores destacados por Patto (2008) e Martins (2009).

Outro aspecto a se pensar seria quem são as referências desses jovens quando eles saem do acautelamento. Se permanecessem nos mesmos grupos sociais e com condições de existência semelhantes à quando entraram na instituição, como seria possível eles mudarem suas ações? Eles perguntaram-me, algumas vezes, sobre a possibilidade de conversarem comigo ao saírem da instituição. Vou destacar uma das falas de Pedro sobre este assunto:

Danúbia, como eu faço para te encontrar no mundão? Só para a gente trocar uma ideia, não é nada demais, é que é difícil ter alguém com a cabeça boa para trocar ideia assim... (Diário de Campo).

Neste sentido, seria importante haver alguma continuidade ao trabalho de responsabilização e reflexão acerca da vida, capaz de contribuir tanto com os adolescentes quanto com suas famílias, caso quisessem ter apoio psicológico ou social. Na realidade, seria interessante que toda a população pudesse acessar tal tipo de serviço; entretanto, creio ser preciso priorizar jovens que se encontram em maior situação de risco, especialmente os que estão se desligando de uma instituição socioeducativa.

Os garotos mostravam-se descrentes em relação ao sistema jurídico, que julgavam ser ineficaz, que não protegia a população nem promovia a inserção social de quem havia sido acautelado ou preso. Questionavam, ainda, a honestidade dos policiais. Nessas conversas, construíamos a reflexão de que não há pessoas completamente boas ou más, honestas ou desonestas, e que, de fato, muitas vezes a polícia não conseguia proteger as pessoas, mas que isso não justificaria a descrença total na humanidade, nas ações benéficas à sociedade ou na

capacidade das pessoas de serem íntegras, pelo menos na maior parte do tempo, já que a perfeição não existe.

Um pensamento que me marcou muito, ao longo dessas conversas, era o de como um sistema que preconiza trabalho, honestidade, bondade, conduta assertiva e melhora de si mesmo pode apresentar tanta violência e fraudes. Se a educação também acontece por meio de exemplos, a própria instituição estaria repleta de absurdos e modos incorretos de agir.

Uma conversa frequente durante a realização do trabalho dizia respeito às escolhas que os adolescentes poderiam fazer. Ou seja, além de um trabalho de informação e responsabilização, era incentivado o desenvolvimento da capacidade de reflexão, para que aqueles jovens percebessem o quanto isso poderia ser potencializador. Eu afirmava que o acautelamento poderia ser o momento de pausa e de análise, para que eles expandissem seus pensamentos e refletissem a respeito de suas ações.

Meu desejo é o de que a medida socioeducativa de internação de fato pudesse contribuir com essa nova perspectiva para os adolescentes acautelados, mas percebo que o trabalho nem sempre alcança esse objetivo e os adolescentes explicitavam sua noção de que a instituição era simplesmente um lugar de punição. Eles haviam percebido, por exemplo, que o trabalho levado por mim era, muitas vezes, desvalorizado e dificultado. Não sei porque pensavam isso, mas imagino que percebiam aspectos aos quais eu não tinha acesso. Saliento uma fala de um dos jovens, que pode esclarecer esta questão:

Eles tratam a gente que nem bicho. Não querem que ninguém traga nada de bom para a gente, querem só ver o nosso mal. Aí, quando alguém traz algo bom, eles querem atrapalhar, acham que a gente é bicho. Não adianta nada isso, a gente só sai daqui com mais raiva deles, não resolve nada. (Diário de Campo).

É comum que as pessoas considerem o adolescente como a origem do mal; um ser irracional e perigoso, incapaz de se responsabilizar por seus atos. Isso fortalece a noção de

que ele necessita de intervenção enérgica, justificando ações de violência (muitas vezes extrema), confinamento e descaso, os quais são, em geral, frequentes nessas instituições. Tal conjuntura evidencia o distanciamento existente entre o que o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) estabelece e o real cenário desses espaços (Roman & Souza, 2014). Assim, é fundamental refletir acerca do propósito das instituições socioeducativas, seu real contexto na atualidade e de que forma isso interfere na formação desses jovens.

Os adolescentes, ao pensarem em outras formas de viver, citavam a curiosidade de experienciar outras alternativas. Entretanto, tais possibilidades pareciam algo distante e até mesmo utópico. Pensar em construir sua história de outra forma, usar seus pequenos cubos, assim como no curta “*La maison en petits cubes*”, parecia algo belo, mas fora de suas reais possibilidades, pois relatavam não terem certeza se envelheceriam ou se poderiam edificar uma história e uma “morada” satisfatórias. Ainda assim, foi possível pensar, conversar e refletir sobre outras escolhas e condições de existência.

“*La luna*”¹⁵ – desconstruir e reconstruir ideias para se pensar novos caminhos.

Creio, a partir desta escrita, ter sido possível construir uma noção sobre a condição da instituição, o contato com os adolescentes e a realização dos encontros. Após essas reflexões, considero importante relatar algumas mudanças que ocorreram gradualmente, em relação aos jovens, ao longo da pesquisa.

No início do trabalho, era comum os garotos afirmarem serem os únicos responsáveis por sua situação de vida, como se as condições materiais concretas não estivessem relacionadas a diversos outros fatores, dentre eles a escolarização, as condições de

¹⁵Tradução: “A lua”.

alimentação, de moradia, de transporte e de lazer. Conforme esclarece Patto (2007), é comum que as pessoas considerem todas as condições de existência como igualitárias e, portanto, a responsabilidade de adaptação e sucesso dependeria somente do sujeito, que precisaria de ajustes caso não conseguisse obter êxito em sua vida.

Penso que a comum concepção meritocrática da nossa sociedade tem influência nessa perspectiva dos adolescentes, em que o sujeito deve prover individualmente suas condições de existência e é o único responsável por elas. Isso pressupõe que todas as pessoas partem de um mesmo contexto equitativo e, a partir disso, podem fazer suas escolhas baseadas unicamente em seu esforço e em suas escolhas pessoais.

Ao longo das discussões, a repetição dessas situações, por parte dos adolescentes, passou a ser questionada grupalmente. Isso contribuía para que eles tivessem uma visão social mais ampla, reconhecendo suas condições materiais concretas, ao mesmo tempo que podiam desconstruir a ideia de que suas escolhas provinham de um mal inato e irremediável que eles carregariam.

Outra certeza progressivamente questionada foi se a figura divina era a única capaz de salvá-los; se suas escolhas haviam sido totalmente propositais, individuais e apartadas das condições sociais; e se haveria neles uma maldade inata. Conversávamos ainda sobre a concepção tão vigorosa de que não haveria um futuro possível para eles fora das atividades ilícitas.

Quando se esclarece sobre as questões materiais concretas de existência, é possível reconhecer não somente as dificuldades vividas que puderam influenciar as condições atuais de existência, mas também encontrar as possibilidades que não eram enxergadas, retirando do ambiente externo a responsabilidade de novas escolhas e reconhecendo materialmente, de modo mais conectado com a realidade, outros modos de ser e de viver, não identificados e compreendidos anteriormente.

O trecho a seguir, retirado do relato feito depois de cada encontro, pode explicitar essa reflexão:

Eles começaram a imaginar ações e planos relativos a outras formas de viver, mas destacaram a pouca disposição para ficarem sem dinheiro. Reconheciam que, certamente, muitas dificuldades apareceriam, o que os deixava apreensivos, por não saberem se teriam forças ou mesmo esperança para superarem os obstáculos. Se antes afirmavam convictamente que sairiam do ‘crime’ quando quisessem, agora discursam sobre medo de não dar conta, por reconhecerem as adversidades. Acho este sentimento mais verdadeiro, conectado com a realidade e até com mais chances de ser fortalecedor. (Diário de Campo).

Nos encontros iniciais, os adolescentes do grupo afirmavam com veemência sobre sua capacidade de deixarem as práticas ilícitas quando quisessem. Talvez essa fosse uma forma de me agradar, ou ainda uma verdadeira crença nessa ideia. Ao longo do trabalho, começaram a entrar em contato com algumas de suas questões e, ao mesmo tempo, com os caminhos possíveis, reconhecendo, assim, que fazer escolhas diferentes seria um processo tanto dificultoso quanto potencializador.

É preciso reconhecer que, ao saírem da instituição, as conjunturas de vida desses jovens serão praticamente as mesmas de quando entraram. Os espaços frequentados, as amizades, as referências, as condições materiais concretas, os pensamentos ligados ao consumismo e diversos outros fatores tendem a se repetir. Nos encontros eu propunha, então, que pensássemos no que seria necessário para uma vida digna e para conseguirem refletir, por si mesmos, quando tivessem que tomar decisões.

Segundo Calado e Souza (2014), é preciso levar em conta a fundamental importância de que esses adolescentes sejam inseridos em outros espaços, como a instituição escolar e o trabalho, pensando-se o desenvolvimento do jovem como um todo. Por isso esses eram temas

recorrentes em nossas conversas. Desse modo, havia uma constante preocupação de, conforme argumentam Leal e Souza (2014), propiciar uma mediação embasada em apoio e reflexão em relação aos mais diversos temas, contribuindo para a formação identitária e, quiçá, com a elaboração de escolhas mais conscientes em relação à própria vida.

Entretanto, questiono-me se a instituição, de fato, consegue trabalhar questões relativas à modificação das circunstâncias existenciais dos garotos, como as relações familiares, a escolarização, a saúde, a cultura, o lazer, o transporte, a moradia, as possibilidades de renda, o fortalecimento da capacidade de planejamento, a discussão de valores, entre vários outros elementos. Creio que a medida socioeducativa seria muito mais eficaz se abrangesse tais aspectos, ao invés de priorizar o acautelamento como punição.

A grande reincidência dos jovens na instituição sinaliza, efetivamente, que a intervenção propiciada não tem sido eficiente, sendo necessários cuidados sociais e educadores para propiciar novas possibilidades de vida aos jovens. Ou seja, além de condições internas de fortalecimento e reflexão, é importante que haja um estado material concreto que subsidie tais fundamentos.

Certamente depende sim do desejo e do esforço dos adolescentes para que consigam fazer escolhas diferentes e deixem de exercer atividades ilícitas. No entanto, é preciso que tais mudanças se amparem sobre uma base material sólida, capaz de sustentá-las. É uma mudança que deve ser tanto coletiva e social quanto individual. Tais elementos foram identificados em nossos diálogos, de modo que a concepção arraigada de que eles eram os únicos responsáveis por entrar ou sair do “crime”, sendo, portanto, incompetentes ou maus, foi sendo desconstruída.

Um exemplo do que aconteceu nos encontros pode ilustrar melhor essas questões. É comum que grande parte dos adolescentes faça, ou já tenha feito em algum momento, uso de drogas. Quando questionados sobre o contato inicial com as substâncias psicoativas, tendem a

explicar que foi por curiosidade ou desejo próprio, ou ainda por influência de amigos. Assim, eles atribuem esse uso unicamente a sua própria vontade. Certamente a vontade pessoal influencia tal experimentação, no entanto, destaco o seguinte trecho para pensarmos acerca do assunto:

Contaram sobre o que já experimentaram, narrando o primeiro uso. Tanto Pedro quanto Fagner foram incentivados pelo próprio pai a fumarem maconha, ambos tinham nove anos. Perguntei o que achavam disto hoje, uma vez que aos nove anos não temos consciência, nem conhecimento, sobre muitas coisas, o que diminui nossa possibilidade de fazer uma escolha assertiva. Hoje, já entendem mais sobre o mundo e perguntei se seriam capazes de incentivar pessoas queridas a usarem drogas. Eles ficaram um pouco confusos, dizendo que não achavam certo, mas também sem uma grande consciência sobre o que estaria errado nisto.

Os jovens afirmaram que a experimentação foi por curiosidade, entretanto, proponho a reflexão sobre as condições contextuais em que viviam e se, de fato, possuíam condições físicas e psíquicas para decidirem sozinhos sobre o uso do entorpecente em questão.

Podemos perceber que, para grande parte dos adolescentes, existe uma situação de risco. Não estou afirmando ser este o único fator que influencia um jovem a utilizar drogas. Destaco, porém, que muitos elementos na vida de grande parte dos jovens acautelados demonstram a presença de vulnerabilidade social, inclusive a falta de informação por parte deles sobre as consequências desse uso, as quais eles não souberam especificar.

Ao perceber a carência de informações, utilizei os encontros também como um ambiente informativo, em que temáticas como uso de drogas, de cuidados com o corpo, de sexualidade, de elementos artísticos, de ingresso na faculdade, de novos aprendizados, de possíveis empregos e vários outros conhecimentos eram disponibilizados a eles. Afinal, informações são fundamentais para que as pessoas mobilizem suas convicções e ações.

Vigotski (2001) discorre que na adolescência o acúmulo de saberes científicos, bem como o conhecimento adquirido via relações e experiências de cada indivíduo são elementos que embasam as capacidades de abstração, de generalização e de tomada de consciência. Esses fenômenos possibilitam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como linguagem, memória, atenção e imaginação. Assim são constituídas nossas formas de pensar, de sentir e de agir, fundamentando reflexões para as problemáticas que surgem. Em vista disso, considero que o contato com informações, com variados temas e com a Arte foram indispensáveis alicerces deste trabalho.

O uso de elementos artísticos trazia certa empolgação aos jovens, por serem propostas diferentes, ao mesmo tempo em que provocavam certo estranhamento e curiosidade. Um dos pedidos que os jovens fizeram foi que eu também levasse notícias sobre o mundo, de modo geral, ou “o mundão”, como eles o denominavam. Esse era um momento inicial, em que podíamos pensar sobre a realidade, conversar sobre aspectos históricos dos conflitos humanos e entender questões coletivas. Apesar de ser muito informativo, notei que os adolescentes demonstravam desesperança ao perceberem a quantidade de problemas existentes e algumas vezes eu não soube o que fazer com esse sentimento, que também é difícil para mim, pessoal e profissionalmente.

O mais interessante foi que aquela torrente de informações e de elementos artísticos eram a base para falarmos tanto das experiências individuais e históricas dos jovens quanto para pensarmos a realidade coletiva, as dificuldades e as potencialidades sociais. Consequentemente, reuníamos dados do passado da humanidade, esclarecíamos sobre a história particular de cada um e pensávamos em novas formas de ser e viver, assim como propõe o curta “*La Luna*”.

***“Home sweet home”¹⁶* – a escola como a possibilidade de uma nova jornada.**

Um aspecto que observei bastante ao longo dos encontros foi a questão educativa na vida dos adolescentes participantes desta pesquisa. Percebi que a carência relativa à escolarização fazia diferença não somente no que se refere ao conhecimento de mundo, preenchido com os diversos conteúdos escolares, mas a falta da educação escolar interferia diretamente na capacidade de os adolescentes compreenderem qualquer elemento que eu levasse: poemas, textos, vídeos, filmes, imagens e músicas – inclusive as que eles pediam e com que estavam familiarizados. Ou seja, aparentavam não terem construído, anteriormente, um contato mais reflexivo nem mesmo com elementos culturais aos quais tinham maior acesso. Em relação aos recursos que dependiam mais da palavra, como os poemas, havia uma compreensão consideravelmente mais difícil, em termos de pensamento abstrato.

Apesar de parecerem interessados nas obras e tentarem persistentemente compreendê-las, era preciso que eu, muitas vezes, mediasse cuidadosamente a conversa, destacando trechos, pedindo que eles exercitassem o pensamento e expressassem o que entenderam, além de responder suas dúvidas. Era trabalhoso assimilarem o enredo do recurso artístico contemplado, como os poemas e cenas visualizadas nos curtas. Posso destacar um episódio do relato que aconteceu com praticamente todos os recursos levados:

Coloquei o curta “La Maison en petits cubes”, a que eles assistiram atentamente, mas pareciam um pouco confusos. No final, perguntei o que entenderam e Diogo respondeu não haver compreendido quase nada. Fagner não respondeu. Sugeri que começássemos, então, esclarecendo o que aconteceu na história, enquanto eu ia introduzindo elementos. A partir disto, Pedro frequentemente intervinha, completando

¹⁶Tradução: “Lar, doce lar”.

e explicando cada parte do que havia acontecido. Fagner e Diogo também começaram a lembrar as cenas e a construírem seus sentidos, a partir delas. Após esta intervenção, questionei novamente a opinião deles sobre o vídeo e eles argumentaram que havia sido muito bom. (Diário de Campo).

Notei, neste e em todos os encontros, que os jovens não entendiam toda a conversa nem mesmo o que o recurso utilizado sugeria, mas sinalizavam estar atentos e haver compreendido alguns aspectos, que eu aproveitava para ir desenvolvendo, junto com eles, a compreensão dos recursos utilizados a partir das temáticas que eu gostaria de abordar e que já foram mencionadas.

A sensação que eu tinha, ao longo dos encontros, era a existência de uma constante “sombra de dúvidas”, como se houvesse muito esforço por parte dos garotos para acompanharem tanto os recursos quanto o desenvolvimento da minha fala, apesar de eu ser cuidadosa em usar uma linguagem que acreditava ser próxima ao universo deles. Percebi ainda a dificuldade deles na estruturação de seus raciocínios, na argumentação, no reconhecimento dos sentimentos e no respeito a opiniões diversas, o que era expresso nas próprias falas deles. Este trecho do relato pode ilustrar um pouco tal adversidade ao longo dos encontros:

Jackson não sabe escrever o próprio nome, tem dificuldade com o raciocínio concreto e certamente com o abstrato também. Fica difícil falar de sentimentos, empatia, suposições, imaginação, criatividade e criticidade, quando existe um grande obstáculo provindo de uma educação (formal e informal) que deixou muito a desejar. (Diário de Campo).

Em relação à experiência dos adolescentes nas escolas, destaco que era como se houvesse uma distância muito grande entre eles e tal instituição. Neste trecho, é possível entender um pouco o lugar que ela ocupava na vida desses jovens:

Perguntei o que achavam da instituição educativa, as respostas foram parecidas: “dei trabalho desde cedo lá”, “eu brigava muito”, “servia para me tirar a paciência”, “as professoras não gostavam de mim”, “as professoras falavam que eu era um projeto de marginal”. (Diário de Campo).

Este outro relato também é importante, pois mostra um pouco da percepção desses jovens quando questionados por mim sobre a função da escola: *“As respostas foram semelhantes: ‘não sei’, ‘ser alguém na vida’.”* (Diário de Campo). Ainda que a escola tenha uma função indispensável de constituir integralmente os seres humanos, para compreenderem história, ambiente, corpo humano, espécies de vida, doenças, pesos e medidas, enfim, todas as questões que essa instituição abrange, ao longo das conversas fica claro o quanto essas noções não chegaram aos adolescentes. Além disso, é possível notar a relação com a escola, onde houve dificuldades encontradas para permanecerem naquele espaço, bem como verbalização de experiências ruins nesse ambiente e dúvidas sobre a relevância de tal instituição.

A postura excludente da escola é denunciada por Patto (2000), ao referir-se a “três modalidades de exclusão escolar: a impossibilidade de acesso; a exclusão precoce; a inclusão, sem usufruto do ensino que a escola deve oferecer, que se transformará, mais cedo ou mais tarde, em alguma forma de expulsão” (Patto, 2000, p. 191).

Embora a referida autora refira-se aos anos 1990, podemos considerar que tais modalidades, mesmo que com roupagens mais sutis, ainda existem em nossas escolas públicas e colaboram para a não permanência de adolescentes das camadas populares nessas instituições. Além disso, é plausível afirmar que a má qualidade de ensino desde as séries iniciais tem um impacto perene no processo de escolarização dos sujeitos, pois nega-lhes e/ou

dificulta-lhes o acesso aos conteúdos científicos e culturais imprescindíveis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a elaboração de conceitos científicos – que necessitam do raciocínio abstrato para a sua apropriação.

A respeito disso, Calado e Souza (2014) apontam ser fundamental ponderarmos sobre a forma com que a educação está sendo instituída para os jovens, por ser comum o distanciamento das escolas em relação aos interesses e necessidades juvenis, o que contribui para que eles não compreendam a relevância dessa instituição em suas vidas.

Ainda nesse sentido, Cruz e Campos (2011) trazem uma reflexão interessante sobre a dificuldade de alguns adolescentes, em especial o que se encontram em conflito com a lei, de permanecerem em escolas. Além do distanciamento dos conteúdos escolares em relação ao que é vivenciado por eles, há também uma previsão comum acerca do seu futuro, relacionado à criminalidade ou a profissões que não requerem formação qualitativa e de longo prazo. Constrói-se, assim, uma predição do que está por vir e, conseqüentemente, possíveis estigmatizações relacionadas a esses jovens, que podem acabar assimilando tais ideias como suas únicas alternativas.

Se muitos desses jovens pensam a educação como uma via para alcançar trabalhos lícitos, precisamos ponderar sobre o modo como essa população seria inserida no espaço mercantil. Segundo Martins (2009), haveria comumente uma inclusão deficitária no mercado, seja em trabalhos precários e mal remunerados, seja pela via ilícita do tráfico, de forma que ela ainda permaneceria em espaços de marginalização. Desse modo, apesar de inserida no mundo da compra, as questões relativas à dignidade e moralidade de tal população ainda estariam comprometidas (Martins, 2009).

Em consonância com este raciocínio, Patto (2008) propõe a reflexão sobre o termo “inclusão”, que vem sendo utilizado em massa tanto pelas mídias quanto por documentos, por instituições educativas, pelo senso comum e por diversas outras fontes. Apesar do uso

contínuo do discurso ideológico, sabemos que existe uma mão de obra excedente, que acaba abrindo mais espaço para a exclusão de pessoas economicamente ativas no trabalho e, assim, há maior possibilidade de ocorrer a desvalorização do trabalhador, os estereótipos, os preconceitos e as exigências de escolaridade não condizentes com a atividade a ser realizada. Dessa forma, há uma “participação-exclusão” (Patto, 2008, p. 29), em que sujeitos participam do mercado de trabalho, oferecendo serviços, mas não são inseridos no processo de produção global. Os adolescentes sugeriam, ao longo dos encontros, possuírem alguma consciência dessa ideia de “participação-exclusão” (Patto, 2008, p. 29), discutida pelos autores Martins (2009) e Patto (2008). Percebi, a partir disso e em diversos momentos, certa desesperança relacionada ao futuro deles.

Entretanto, houve um acontecimento no espaço socioeducativo que foi capaz de aproximar um dos adolescentes à ideia de novas alternativas futuras, acercando-o da possibilidade do estudo, conforme podemos perceber no relato:

Pedro contou com entusiasmo que um dos professores da instituição socioeducativa lhe mostrou materiais do curso em que está graduando-se, o que gerou grande interesse e curiosidade no adolescente. Pedro manifestou ao grupo seu gosto por Matemática, por aprender coisas novas e ficou empolgado com isto, afirmando já ter trabalhado como pedreiro e seu desejo de fazer construções civis. Relatou, ainda, estar preocupado porque tinha muita dificuldade com Língua Portuguesa. Os outros dois adolescentes falaram que nunca haviam pensado em qual profissão gostariam de exercer. (Diário de Campo).

Ainda que a atitude do professor não tenha sido desenvolvida institucionalmente em nome da medida socioeducativa, tal ação provocou movimentos relevantes no pensamento de Pedro e, certamente, dos outros jovens que ficaram sabendo do que havia acontecido.

A partir de nossas conversas, pudemos dialogar sobre a escola e sobre as possibilidades que ela traria, refletindo sempre acerca do processo de construção da vida deles e do tempo que ia passando, repleto de consequências de suas ações, tanto agora quanto futuramente. Assim, eu abordava o tema planejamento e a noção de que a juventude é temporária, visto que o processo de envelhecimento é comum a todos os humanos, pois notei que várias vezes sugeriam, em suas expressões não terem essa ideia constituída. Quando tratei desse assunto, um dos adolescentes falou:

“Isto se a gente envelhecer”. Eu desenvolvi esta fala, lembrando que ao longo de todos os nossos encontros eu havia abarcado estas questões, os riscos, os prejuízos que suas escolhas poderiam trazer. Também trabalhei a função da escola, não apenas para as pessoas entrarem em uma faculdade, mas ainda de nos ajudar a viver melhor: medir espaços e distâncias (Matemática), entender como se transmite dengue e o que acontece com o corpo (Ciências), poder se comunicar melhor e escrever músicas (Português), saber quais são as diferenças culturais nos variados lugares do planeta (Geografia), etc. (Diário de Campo).

Eles percebiam que haviam tido dificuldades para conversarmos sobre os diversos assuntos, inclusive para opinar e argumentar, pois expressavam essas dificuldades frequentemente em suas falas, durante nossos encontros. Sinalizei isso para eles do seguinte modo:

Falei sobre o quanto a escola pode ajudar a desenvolver a inteligência, melhorar a capacidade de atenção, concentração e pensar de forma mais complexa. Explicitiei que a dificuldade deles em entender um vídeo, um poema, ou mesmo de compreender o que as letras de rap falavam, certamente estava ligada a um prejuízo do aprendizado escolar. Neste momento, Nivaldo falou “falta conhecimento, né?”, eu

respondi que eram necessários, mesmo, mais conhecimentos, maior desenvolvimento das habilidades psíquicas, fatores que as aulas e os livros poderiam ajudar muito.
(Diário de Campo).

Essas questões interferiam especialmente em conteúdos considerados tabu, como preconceito homofóbico e violência contra mulher. Eram assuntos que pareciam já estruturados para eles, naturalizados e banais, pois aparentava ser óbvio que a agressão seria legítima ao se tratar dessas questões. Quando tais certezas eram problematizadas, geravam polêmicas e incômodos.

Para ilustrar esse fenômeno, destaco um momento difícil nas oficinas, tanto pela conduta dos adolescentes quanto dos agentes. O preconceito homofóbico apareceu em muitos momentos, mas vou relatar apenas um, que pode nos ajudar a pensar não apenas nos adolescentes, mas na instituição e na sociedade como um todo:

Ao colocar um vídeo com dança contemporânea e balé, percebi forte resistência deles para assistirem, porque associam tais movimentações à homoafetividade. Disseram que é esquisito homem dançar balé. Pedro e Diogo evitaram olhar, apenas Nivaldo olhou atentamente. Percebi que os agentes estavam comentando sobre o vídeo e ouvi minimamente certas chacotas (o que me deixou preocupada, pois eles poderiam utilizar isto depois para fazerem piadas). Comentei que uma atividade não define a sexualidade de uma pessoa, pois mulheres podem fazer luta e homens podem fazer balé, de modo que isto não define de quem eles gostam. E que, independentemente disto, estávamos ali para pensar na atividade e não na sexualidade, pois esta última era uma questão pessoal, não cabendo a ninguém julgar o que era ou não bom para o outro, visto que desde que não prejudiquemos outra pessoa, a nossa escolha diz respeito a nós. Perguntei ainda: “Eu já fiz capoeira. Será que mudei minha afetividade sexual por causa disto? E se você, Pedro, cozinhar ou fizer balé algum

dia, você deixará de se apaixonar por mulheres?” Eles pareciam confusos e responderam que “não”. Eu afirmei que a atividade não constituía nossa sexualidade e este fator era particular, não podendo ser julgado, mas ser simplesmente respeitado. Pedro disse que nunca havia pensado sobre isso e que esta lógica realmente fazia sentido. (Diário de Campo).

A homoafetividade era um assunto difícil de ser conversado, pois havia muita resistência. O respeito, que deveria ser uma questão simples, ainda parece estar muito distante da nossa realidade.

Nesse sentido, creio ser importante ressaltar a relação da aprendizagem com a formação da personalidade, de modo que ambos constituem uma unidade. A apropriação do conhecimento e a capacidade da pessoa de utilizá-los nas variadas situações da vida constitui a base de suas ações, operando na elaboração de sua personalidade. O desenvolvimento consistente deste fator está relacionado com o modo como a criança se relaciona na escola – a experiência com a questão do respeito, a admiração por professores, os docentes considerados como referência, etc. – são todos elementos importantes nesse processo.

O aprimoramento de fatores como reflexão, flexibilidade e estruturação para a ação oferecem base para que a apropriação do conhecimento seja realizada de forma “ativo-transformadora” (Souza, 2016, p.119), em que o estudante tem a possibilidade de se implicar no processo de ensino-aprendizagem e assim desenvolver suas potencialidades. Caso isto não ocorra, o aluno tenderá a compreender esse decurso como externo a ele, cumprindo apenas sua obrigação. Desse modo, pode acabar não tendo sentido para o estudante, perdendo o valor educativo e significativo para a formação da personalidade dele.

Há uma unidade no que se refere aos aspectos cognitivos e afetivos no processo de ensino-aprendizagem que precisa ser levada em conta. Os afetos são funções psicológicas

superiores e suscetíveis a intervenções, mesmo porque o processo de aprendizado gera emoções e constrói significados que devem ser sempre considerados (Souza, 2016).

Com isso, ressalto a importância da escola como formadora de seres humanos, em que o respeito às diferenças deveria perpassar todas as atividades. Como essa instituição está presente desde a formação inicial das pessoas, ela poderia construir oportunidades ímpares de conhecimento e formação humana. Um dos exercícios que fizemos em grupo foi a observação de fotos do fotógrafo Steven McCurry, retiradas da internet, em que eles pontuaram as diferenças espaciais e inferiam possíveis lugares, segundo as características de cada foto. Foi um exercício prazeroso, repleto de saberes e em que as diferenças entre as pessoas poderiam ser pensadas, contribuindo para o desenvolvimento da noção de respeito ao outro.

Há outro trecho que pode nos levar a pensarmos a educação e a Arte como fundamentais na formação humana e capazes de tornarem as pessoas mais sensibilizadas:

Mostrei cerca de 50 fotos retiradas da internet e contei um pouco sobre o que cada uma falava. Eles pareciam hipnotizados com as imagens. Faziam brincadeiras (ex.: “olha o tamanho do olho desse cara”), mas com o passar das imagens, foram aquietando-se, tecendo perguntas e comentários. Pedro disse: “eu pensava que minha vida era difícil, mas eu olhei estas fotos e vi que tem coisa muito pior”. Nivaldo falou que sentiu tristeza quando visualizou as imagens. Fizeram perguntas sobre a foto dos bebês¹⁷ na Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (FEBEM), pois ficaram muito chocados com ela. Diogo disse: “um menino desses cresce, tem que ajudar pai e mãe muito cedo, aparece um cara oferecendo para ele vender droga e ganhar dinheiro fácil, é claro que ele vai, porque o filho tem que ajudar em casa, isso aí é

¹⁷ De Sebastião Salgado.

complicado”. Pedro disse: “se aí tiver 100 bebês, desse jeito que está, uns 90 vão virar bandido”. Ficamos conversando sobre as situações de desigualdade e sobre nossa responsabilidade em relação a isto, do Estado e nossa, nas nossas ações. (Diário de Campo).

Foi muito interessante o impacto causado pelas fotos e a força que elas propiciaram para a nossa conversa em grupo.

As novidades e informações tanto artísticas e culturais quanto relacionadas aos diversos aspectos da vida, eram recebidas com surpresa, curiosidade e estranheza. A importância da Arte na formação humana, nos seus mais diversos sentidos, é ressaltada por Silva et al. (2011), uma vez que o contato com a cultura e com diferentes modalidades de produção humana pode instigar formas de pensamento mais flexíveis, simbolização, expressão de ideias e sentimentos, senso estético e empatia. Assim, a Arte possui capacidade de transformar aquilo que o indivíduo já conhece, instituindo novos significados. Zanella et al. (2007), por sua vez, ressaltam que o olhar estético fomenta o estranhamento daquilo que está dado rotineiramente, transcendendo o que está posto e criando novos pensamentos e possibilidades.

Os encontros representavam um lugar em que se poderia construir e desconstruir opiniões, pensar sobre temáticas diversas e conviver com a diferença, exercitando o respeito e o pensamento. A partir das obras que levei, pude perceber que não apenas desconheciam nomes e movimentos importantes para a história e para a Arte mundiais, como também detinham pouco conteúdo escolar sobre muitos assuntos essenciais para a humanidade.

A escola deveria ser o espaço de troca, de reflexão, de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, de aquisição da linguagem e conhecimentos, de contato com a diferença, de ampliação do contato cultural. Todos esses fatores, entretanto, estavam demasiadamente prejudicados naqueles jovens. Então, como poderíamos desenvolver noções tão mais

complexas, de raciocínio lógico, de planejamento, de empatia, de responsabilidade social, de reflexão antes de ação, se a própria linguagem, falada e escrita, estava tão limitada?

Notei que eles tinham grande dificuldade de planejamento, pois expuseram isso diversas vezes, afirmando que não haviam pensado nas consequências e agiram por impulso. Tais aspectos eram relatados frequentemente em tom de normalidade, como se não houvesse outro modo de agir.

Acredito ser relevante ainda a reflexão de que ofícios que exijam escolarização praticamente não apareciam em seus planos, como se essa não fosse uma situação possível. Os serviços citados pelos adolescentes, nos quais eles já haviam trabalhado ou aqueles que planejavam exercer, não requisitavam um nível mais elevado de escolaridade, com exceção de Pedro, que desejava cursar engenharia.

Era visível ainda a falta da escolarização para a compreensão dos conflitos políticos que acontecem no país e no mundo. Ao levar as notícias, eu também buscava contextualizá-los sobre questões históricas que influenciavam o momento atual. Era um modo de ampliar o horizonte por meio dos conhecimentos científicos e culturais. Exemplo disso foi falar sobre os conflitos relativos ao Estado Islâmico, devido a uma das notícias que eu havia levado, e o feriado denominado “Dia da Consciência Negra”. Apenas um dos jovens trazia com frequência certos conhecimentos que aprendera na escola, mostrando-se empolgado por ter alguma compreensão sobre o assunto.

Ao longo dos encontros, percebi que os jovens foram desenvolvendo aspectos importantes do pensamento, como atenção, expressão e reflexão. Isso mostra que exercícios argumentativos como os propostos para o desenvolvimento deste trabalho são valorosos, em que problematizações auxiliam a pessoa a se colocar como sujeito no mundo, responsável pelas suas escolhas e percebendo-se fazer parte de um grupo maior. Posso exemplificar esta minha percepção a partir deste trecho, escrito no décimo encontro:

Passei o curta 'The Maker' e propus nossa conversa ao final do vídeo. Os garotos disseram que não haviam entendido praticamente nada, então fomos detalhando cada acontecimento conjuntamente. Assim, percebi que compreenderam diversos elementos, entretanto alguns deles ficaram confusos. Os jovens estavam mais livres para relatarem suas dificuldades de compreensão, pois à medida em que eu citava partes do curta, faziam comentários e sugeriam significados possíveis. Notei, neste encontro, uma maior atenção e sensibilidade ao que estava acontecendo, bem como um desenvolvimento interessante da capacidade de expressão. (Diário de Campo).

Destaco, com isto, que a aprendizagem é um processo que pode ser incrementado a partir de muitos recursos e que tem uma contribuição fundamental para a humanidade. Ela pode ajudar não apenas no aspecto da formação omnilateral, mas na formação integral de pessoas, pois a ação de cada uma delas, ainda que no âmbito individual, faz a diferença na organização social ampla, uma vez que suas ações repercutirão em outras vidas. Ou seja, a atividade humana particular desencadeia consequências em diversos contextos, resultando em efeitos coletivos.

Com os encontros percebi oportunidades ímpares de formação humana, essenciais para a medida socioeducativa, para a educação e a sociedade em seus diversos contextos. Destaco este trecho para abarcar esta minha percepção:

Percebo que o discurso deles de “vou mudar, largar esta vida de crime, não quero cadeia para mim outra vez” praticamente não aparece novamente. Eles ficam mais pensativos, recolhidos e um tanto entristecidos. Observo ainda que refletem mais sobre o que viveram e o que viverão. (Diário de Campo).

Obviamente, tais falas dos adolescentes não garantem nenhuma mudança. Entretanto, transparecem uma ampliação da consciência que é indispensável para o desenvolvimento de

qualquer ser humano. Noto que as sutilezas demonstram que algo se movimentou no pensamento daquele grupo.

Outro exemplo dessa situação foi quando Diogo comentou que teve a chance de fugir da instituição em uma saída externa, mas decidiu não fazer isto, pois pensou nas consequências, que seriam o prolongamento de seu próprio acautelamento e a preocupação com os sentimentos de sua família. Aproveitei para conversarmos sobre os resultados que isso traria a todos os jovens, caso a saída externa fosse proibida por uma atitude de fuga, em que uma decisão individual ocasionaria consequências coletivas.

Em todas as conversas procurei entender o lugar do aprendizado e da instituição escolar na vida daqueles adolescentes, objetivando mostrar algumas possibilidades que ela poderia propiciar na vida de cada um. Explicava a eles todos os elementos relacionados ao desenvolvimento humano, como novas experiências, compreensão de mundo e possibilidades de se construir uma vida diferente.

O curta *“Home sweet home”* conta sobre uma jornada de novas vivências, de aventuras e de aprendizados que acredito ser possibilitada pela escola. Portanto, utilizei esse vídeo para conversarmos sobre os diversos elementos presentes na escolarização e o quanto tais elementos poderiam ser diferenciais na vida deles.

“Multiplicadores” – algumas reflexões sobre desafios e possibilidades desta pesquisa.

Este último tópico tem a finalidade de descrever e analisar o processo da pesquisa-intervenção como um todo, apresentando alguns impasses e possibilidades do trabalho realizado.

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, houve muitos momentos desafiadores tanto em relação à instituição quanto aos adolescentes. Houve também episódios de muito

silêncio, de tensão e de cansaço. A insistência deles para que eu falasse da minha vida pessoal foi muito incômoda, somada à minha preocupação de encerrar no horário para não ter problemas e reclamações institucionais. Os dias eram, de modo geral, bastante imprevisíveis e cansativos, com grande necessidade de adaptação diante dos impasses que iam aparecendo.

Conforme mencionei anteriormente, percebi uma constante dúvida em suas expressões faciais quando eu trazia algum tema novo ou ao longo da apresentação das obras. Compreendi que a escolaridade influenciava no conhecimento prévio e na compreensão das conversas. Escolhi este trecho para demonstrar esta questão:

Apesar das explicações, penso que eles entenderam pouco sobre o poema [Eu, etiqueta] e ficaram com um aspecto um tanto confuso. Afirmaram não terem entendido nada porque as palavras eram muito complicadas. Fiquei pensando em como é necessário o desenvolvimento cognitivo para a compreensão dos recursos, ao mesmo tempo, refleti acerca do quanto estes encontros estimulavam o pensamento (a reflexão, a criatividade, o raciocínio, novos vocábulos e conhecimentos, etc.). Fiquei um pouco desanimada por pensar que, talvez, a experiência estética em si não estivesse sendo plenamente aproveitada. Porém, acredito que muitos processos cognitivos estejam sendo estimulados, possivelmente o interesse em conhecer e entender o novo. (Diário de Campo).

A partir de situações como esta, vivenciei constantemente a dúvida de estar conseguindo realmente construir encontros proveitosos, ao mesmo tempo que reconhecia fatores importantes deste trabalho.

Além disso, a permuta de adolescentes sem comunicação comigo fazia-me sentir impotente e com o trabalho desvalorizado, afinal, deixei claro tanto na escrita do projeto, quanto por e-mail e pessoalmente que era necessária a permanência dos jovens durante todos

os encontros. A primeira vez em que a troca aconteceu, logo na terceira oficina, fiz o seguinte relato:

Senti-me chateada, porque não me avisaram nada. Esta atitude reafirma minha concepção de que tal tipo de trabalho não é valorizado, considerado como um mero passatempo para aqueles “adolescentes que não têm jeito”, conforme um dos próprios funcionários explicitou. Apesar de ficar surpresa e chateada, tentei manter uma postura tranquila e firme, para que pudéssemos aproveitar aquele encontro.
(Diário de Campo).

Estes tipos de situação e de sensação perpassaram meu trabalho como um todo, com diversos episódios em que precisei manter a calma e procurar novas soluções para os impasses, sendo sempre cautelosa para não ocasionar conflitos institucionais. Aliás, a sensação de ser podada, vigiada e contida era constante, de modo que o trabalho envolveu muita atenção aos acontecimentos, bem como sentimentos de cansaço, solidão, desânimo, medo de tomar decisões que confrontassem os agentes e que eles pudessem prejudicar a intervenção.

Houve ainda muitos momentos em que escutei relatos de vivências e convicções difíceis de lidar, como a desesperança, a violência, o preconceito, o machismo e o desrespeito. Ainda assim, foi preciso a manutenção constante de uma mediação cuidadosa e respeitadora com relação aos jovens, de modo que eu procurava sempre levar em conta o contexto histórico e social em que viviam e explorar brechas que trouxessem possíveis movimentos em suas ideias.

Questionei-me diversas vezes, e continuo refletindo, por meio desta pesquisa, sobre qual seria o trabalho do psicólogo escolar nesse contexto. Era absurdamente comum nos grupos ouvir falas sobre a banalização da morte e dos perigos, a valorização dos atos ilícitos e

da demonstração de força e violência, a desesperança recorrente relacionada à justiça e à possibilidade de melhorias.

Não era fácil ouvir e refletir sobre esses temas. Como ajudar a desnaturalizar tais questões e contribuir para o desenvolvimento daqueles jovens? Definitivamente, não sei essa resposta, mas, certamente, percebi movimentos fundamentais no pensamento deles, a partir do uso dos recursos artísticos, tanto para tratar conhecimentos escolares e funções cognitivas superiores quanto para lidar com sentimentos, vivências, opiniões e perspectivas futuras.

Por abranger elementos tão fundamentais para a constituição dos indivíduos, acredito que este trabalho esteve em consonância com o que Pessoa (2014) aponta sobre a necessidade de se entender a Educação como algo que não acontece somente dentro das escolas. A partir dessa concepção, a Psicologia Escolar e Educacional precisa buscar práticas que fundamentem o desenvolvimento humano nos mais diversos espaços, comprometendo-se com uma formação mais crítica e plena dos sujeitos.

Ao longo da prática desenvolvida na instituição, entendi também que é essencial escutar as solicitações dos adolescentes, como ocorreu com as falas, com as músicas e com os pedidos, de modo geral. Foram eles fundamentais de confiança e, conseqüentemente, de intervenções. Por mais difíceis que fossem as questões que eu abordava, houve um lugar no grupo em que minhas falas e mediações puderam ser recebidas e respeitadas. Também compreendi que é preciso ser cuidadosa e compreensiva com a instituição socioeducativa que, na minha experiência, não foi um lugar harmonioso e tranquilo, mas sim constantemente desafiador. É um lugar que padece de uma desesperança, assim como os sujeitos que nela estão.

Aconteceram dias em que choveu, momentos frios e com pouca conversa. Dias em que os garotos sentiam muita falta da família e a conversa não fluía com facilidade, ou em que

eles simplesmente não queriam falar. Estes eram momentos complicados também. No décimo segundo encontro, relatei sobre o grupo:

Sinto que parte deles está zangada comigo, por gostarem do trabalho e saberem que o finalizarei em breve. Isto é um bom sinal de vínculo, mas é doloroso aguentar alguns comportamentos. Entendo que podem ser testes, para verificarem se permanecerei ou não, se eu sairia antes do combinado, afinal, já está acabando. É claro que quero sair. Além de ter conflitos com os agentes para realizar as oficinas, agora também tenho impasses com os adolescentes, que podem estar testando se perdurarei até o fim. É difícil não desanimar com o trabalho, é árduo acreditar e persistir. (Diário de Campo).

Foi preciso conversar sobre estas dificuldades com os jovens, afinal, elas faziam parte do processo. No entanto, ressalto que sempre senti minhas falas acolhidas, de modo que a sinceridade constituiu nossos encontros.

Vivenciei também contentamento. Quando um dos adolescentes se colocava aberto para pensar de forma diferente, ou quando Diogo decidiu não fugir porque pensou nas consequências. Ou ainda ao reconhecerem meu esforço e demonstrarem alguma satisfação com este trabalho. E houve um deleite especial quando Pedro afirmou que agora compreendia o trabalho de um profissional da Psicologia:

Pedro começou a falar que não sabia direito qual era o trabalho de um psicólogo e que agora ele entendia um pouco. Afirmou que um psicólogo “ajuda a abrir a cabeça”, pensar em coisas que nunca havia pensado e brincou que eles convencem os outros a pensarem diferente. Respondi que esse profissional auxilia a refletir, mas a ideia e a decisão sobre o que fazer sempre são do sujeito. Ele afirmou que, antes, acreditava que esta intervenção fosse destinada a pessoas “doidas”, mas, atualmente,

pensa de modo diferente e deseja procurar um psicólogo ao sair da instituição, pois acredita poder tomar decisões melhores com este apoio. Comentou que sua mãe havia tido acompanhamento psicológico e melhorou muito sua forma de viver. Então, agora, ele entendia melhor esse processo. (Diário de Campo).

Apesar de todos os impasses, gradualmente compreendi o quanto este trabalho poderia ser enriquecedor para aqueles jovens, tanto no sentido cognitivo, quanto nos modos de pensarem e de se relacionarem. Esta ideia ajudava-me a lidar com os desafios institucionais, com os encontros difíceis, com os comportamentos preconceituosos dos sujeitos com o quais eu convivía na instituição. Compreendi que todas as pessoas possuem uma condição histórica e social, que constitui seu modo de raciocinar e agir.

A partir dessas compreensões, eu tentava respeitar o posicionamento dos sujeitos e, ao mesmo tempo, propiciar algum movimento nas suas convicções. Foi preciso que eu retomasse, para mim mesma, diversas vezes, o porquê da escolha deste trabalho e daquela instituição. Então eu recordava que era mesmo preciso flexibilidade, conhecimentos e disposição; afinal, a instituição está repleta de histórias difíceis e de um funcionamento que, por anos, tem sido inadequado.

A respeito de um desempenho que nomeio como inapropriado, compreendo ser essencial pensarmos sobre a forma como vêm sendo feitas as práticas de inclusão. Por conseguinte, para além de pontuar a questão da exclusão, é importante ater-se para as configurações insuficientes e empobrecidas da inclusão¹⁸, que é permeada por práticas

¹⁸ Como retratam diversos autores (Bourdieu, 1996; Skliar, 2003; Veiga-Neto, 2011,) a inclusão e exclusão não estão dissociadas, ou seja, inclui-se e ao mesmo tempo exclui-se. Há o discurso do mérito pessoal, no qual encontra-se a prerrogativa de acesso igualitário e a culpabilização da pessoa pelo seu sucesso ou fracasso. Assim,

ineficientes ou ainda pelo fatalismo, quando se compreende que a lógica capitalista é esta e não deixa espaço para outras possibilidades de atuação.

Uma ação inclusiva requer que se critique, se recuse e se coloque em pauta a temática da exclusão social, para que as pessoas possam compreender as contradições existentes (Patto, 2008). Desse modo, é necessário observarmos como esse fenômeno se desenvolve em nosso país e refletirmos sobre outras possibilidades de ação. Além disso, é crucial que toda essa discussão esteja presente na formação de psicólogos e de educadores de modo geral.

Procurei, desse modo, ultrapassar a concepção das práticas punitivas e disciplinadoras que, de algum modo, ainda presentificam-se de forma preponderante em grande parte das instituições que lidam com o adolescente em conflito com a lei e que, inevitavelmente, os excluem por intermédio da própria inclusão. Conforme Calado e Souza (2014), a medida socioeducativa precisa configurar-se como um recurso pedagógico, que contribua para reorganizar os valores de vida do jovem, tendo sido essa a perspectiva que tomei como base para as atividades realizadas com os adolescentes na instituição.

Ao longo de todo o trabalho, precisei equilibrar a sensação de impotência e de dificuldade com a de satisfação e de esperança. O trecho final do relato pode expressar com autenticidade e fidedignidade meu último dia na instituição para o desenvolvimento deste projeto:

o sujeito é responsabilizado pela sua exclusão social, educacional e o Estado reitera a exclusão como se fosse parte da “bagagem cultural” do sujeito. Estes adolescentes são considerados um grupo “diferente” e a diferença desestabiliza a ordem, que é construída histórica e culturalmente. Neste discurso ideológico, desconsideram-se as desigualdades sociais e as diversidades culturais. A institucionalização visa “tratar” e incluir os “anormais”; porém, na tentativa de enquadrá-los existe uma prática que os mantém distantes. Para aprofundar os estudos sobre esta temática, sugiro as leituras dos autores acima citados.

Pedro expressou que entendia a dificuldade do meu trabalho, mas pediu que eu continuasse porque pode ajudar a mudar a vida das pessoas. O tempo acabou e eles saíram entristecidos, falando que esperavam ver-me no “mundão”. Desejei que tudo corresse bem, que nossas conversas pudessem ter sentido algum dia e que eles levassem adiante o que tivessem vivido e aprendido de bom. Saí. Sensação de luto. Alegria e tristeza. Sentimentos confusos. Vontade de retornar logo e, ao mesmo tempo, de nunca mais pisar lá. É preciso acreditar muito no que se faz para voltar a trabalhar neste lugar. (Diário de Campo).

Estas palavras expressam o turbilhão de sentimentos que se passaram no meu trabalho profissional, porque psicólogo não é feito somente de teorias e conceitos, mas de carne, de ossos, de sentimentos e de vivências que, juntamente com os fundamentos psicológicos, podem construir uma forma única de se trabalhar com outras vidas humanas.

A escolha do documentário “Multiplicadores” para nomear esta parte se dá porque ele fala, justamente, das dificuldades vividas em uma comunidade e das soluções que foram sendo encontradas coletivamente. Há uma ideia de que se cada pessoa oferecer um pouco do seu saber e do seu tempo, ela pode fazer movimentos importantes na vida de outra pessoa.

Quando essa atitude é conduzida para outras vidas, é possível multiplicar as potencialidades humanas, melhorando a sociedade como um todo. Esta ideia permeou também meu trabalho, pois procurei levar a Psicologia como forma de contribuir com o desenvolvimento, tanto individual quanto social. Empenhei-me, ainda, para que os adolescentes compreendessem que cada um pode propiciar um pouco dos seus recursos – como modos de pensar, agir e os saberes que acumularam –, e que, coletivamente, temos capacidade de melhorar nossa sociedade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho na instituição socioeducativa envolveu muitos desafios, mas também surpresas, satisfação e reflexões ímpares. Foi preciso imergir na realidade dos adolescentes e me amparar consistentemente nos estudos teóricos que alicerçam esta dissertação para manter meu caminho, preenchendo-o com sentidos. Conhecer os adolescentes, estar em um lugar onde é difícil trabalhar e permanecer, buscar possibilidades. Estas ações me (re)constituíram de uma outra forma tanto pessoal quanto profissionalmente.

A presença da Arte foi essencial neste caminho. Com ela, os adolescentes e eu pudemos contemplar novos elementos visuais, auditivos, apreciar os recursos utilizados, sentir incômodos, refletir, alcançar a dimensão subjetiva, conscientizando-nos acerca de nós mesmos e do outro, integrando conhecimentos históricos e possibilitando o pensar sobre vivências do passado, experiências do presente e expectativas futuras.

Ao mesmo tempo em que havia prazer, havia tantos outros sentimentos e pensamentos permeando nossos diálogos. Esta experiência foi fundamentada e oportunizada a partir da Arte. Com isto, também pude notar dúvidas e reflexões que os jovens construam, outros pontos de vista que iam se desenvolvendo, diferentes possibilidades de agir que emergiam, ou seja, elementos essenciais que sinalizam o aprimoramento das funções psíquicas superiores, tão essenciais para a vida humana.

O objetivo de propor e analisar possibilidades de intervenção com adolescentes em uma instituição socioeducativa fundamentadas nos saberes da Psicologia Escolar e Educacional, a partir da mediação da Arte, orientou e inspirou todo este trabalho. Havia o propósito de oportunizar a elaboração de novas reflexões, significados e sentidos, contribuindo para que os jovens pensassem a propósito de seus papéis, atividades e ações em sua própria vida e na do outro.

Uma questão fundamental a ser destacada se refere ao término desses encontros. Ao mesmo tempo em que a sua realização configurou-se como significativa, foi muito difícil finalizar um trabalho que envolveu aproximação, confiança e novas concepções sobre ser e estar no mundo. Considero essencial pensar em como se deu o término para os adolescentes, fator sobre o qual não tenho como dimensionar, apenas problematizar.

O ideal seria que pudesse haver continuidade das reuniões e das conversas, entretanto, devido ao formato desta intervenção, relacionado a uma pesquisa de mestrado com duração específica, houve a necessidade de interrompê-las. Esse fator foi esclarecido desde o início dos encontros e lembrado ao longo da convivência com o grupo; entretanto, é provável que o término também tenha sido marcante para os jovens, que certamente já possuem experiências de interrupção de fenômenos importantes em suas vidas, talvez marcadas também com a vivência do abandono, que pode ter sido repetida. Nesse sentido, procurei ser cuidadosa quanto a essas questões, esclarecendo as informações sobre nossos encontros diversas vezes, mas foi preciso finalizar a experiência e, certamente, teria sido melhor se houvesse continuação do trabalho.

Vivenciei tensões e desafios, assim como experienciei contentamento, sensações de estar em harmonia com as concepções teóricas anunciadas neste estudo, o que era intercalado com momentos de desorientação por não ter uma resposta pronta para todas as situações complexas que vivenciei. Experimentei, ademais, uma constante difusão de ideias a respeito das temáticas desenvolvidas neste trabalho, a partir das práticas e vivências. É fundamental a existência de um arcabouço teórico, sendo que poder experimentar esses conceitos, em uma relação empírica, oportuniza diversas formas de pensar e agir que aparecem ao longo do percurso. Assim, as leituras e reflexões vão compondo a experiência, que se faz de modo tão particular conforme cada trabalho realizado.

Também pude ponderar sobre a condição social concreta que muitos adolescentes que estão em conflito com a lei vivenciam. O tamanho da falta: de condições dignas de existência, de proteção, de lazer, de saúde, de alimentação, de moradia e de educação. Esta última, que proporciona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, da consciência de si e do mundo, da possibilidade de agir a partir das condições reais de existência, da habilidade em lidar com desafios e fazer escolhas, de viabilizar que a pessoa escolha um trabalho e possa realizá-lo e tantas outras perspectivas que a educação é capaz de oportunizar e cuja falta é problemática.

Isso me remeteu à importância da educação, cujos efeitos da sua existência ou falta vão ressoando por toda a vida do ser humano, tanto no aspecto individual quanto no coletivo. Também foi possível refletir acerca da escola que vai excluindo, às vezes discretamente, outras explicitamente, o jovem que é marginalizado da sociedade, além da possibilidade de pensar sobre as reverberações desse cenário, em que este adolescente fica cada vez mais sem lugar, sem oportunidades.

Todos os adolescentes que conheci a partir deste trabalho tinham em comum uma frágil escolaridade. Conforme este estudo explicitou, isso acontece tanto devido a um funcionamento escolar que leva a práticas de exclusão quanto porque os conteúdos escolares não são, em geral, atrativos para os alunos, que comumente não veem relação entre o conhecimento ensinado e suas vidas no contexto experiencial.

Desse modo, faz-se imprescindível refletir sobre a necessidade de atividades escolares que possam fazer sentido para eles, alcançando sua realidade. Uma possibilidade seria o uso da Arte, conforme argumentei ao longo de toda esta pesquisa, que propicia tanto o desenvolvimento de aspectos cognitivos quanto afetivos, além dos diversos outros benefícios que ela viabiliza.

Em relação ao o trabalho socioeducativo, acredito que ele ainda precise de muitas ponderações e aprimoramentos. Compreendi que diversas ações realizadas naquele espaço ainda remetem à exclusão, à punição e à violência, valores vigentes no Código de Menores, de 1979, explicado neste estudo. Ou seja, ainda há muito a se fazer, para que de fato consigamos contribuir com a garantia dos direitos desses jovens, estabelecidos pelo ECA (2010), bem como assegurar que possam constituir novas formas de subjetivação e de socialização.

Nesse aspecto, considero que o psicólogo escolar tenha muito a cooperar com a inserção social, proposta pela instituição socioeducativa. Esse profissional pode auxiliar o espaço a ter uma visão crítica constante sobre as atuações que estão sendo feitas, de modo que os colaboradores possam pensar juntos sobre as formas presentes de intervenções e outras possíveis. Além disso, o psicólogo escolar pode propiciar um trabalho com os adolescentes, a partir de projetos e propostas grupais, sempre visando à inserção social e também ao desenvolvimento das habilidades psíquicas, tão importantes ao processo de formação humana, pois envolvem questões afetivas, cognitivas, sociais, conhecimentos de mundo, permeando as escolhas que as pessoas fazem.

Almejo que o presente estudo possa contribuir para fomentar a reflexão sobre as diversas possibilidades de atuação na Psicologia Escolar e Educacional, nos mais diversos contextos e com variadas ferramentas, tendo em vista o alicerce da Teoria Histórico-Cultural, que sustentou esta pesquisa. Pode ser em espaços como hospitais, creches, universidades, prisões, empresas, entre outras; usando múltiplas ferramentas, por exemplo: jogos, teatro, filmes, histórias, etc.

O importante seria alcançar os aspectos relacionados ao conhecimento, à afetividade, à formação humana e à aprendizagem. Este trabalho é fundamental para o melhoramento social, uma vez que pode promover aprimoramento do conhecimento, da capacidade crítica,

da tomada de decisões e, conseqüentemente, na escolha de ações. Assim, quanto mais puderem ser desenvolvidas práticas nessa perspectiva, maior nossa chance de compreender as dimensões que este campo envolve, bem como aperfeiçoar nosso modo de compreender e agir na sociedade. É importante destacar também a relevância de um posicionamento crítico do psicólogo escolar, assegurando um comprometimento tanto com a educação quanto com a aspiração por uma sociedade mais justa.

Faz-se essencial ainda pensarmos sobre a maneira com que os jovens das camadas economicamente mais baixas estão sendo inseridos socialmente, que propostas estão sendo desenvolvidas e como elas são realizadas. Não basta apenas cumprir com protocolos institucionais, documentais e governamentais. É preciso pensar em como as práticas de inserção estão reverberando na vida desses adolescentes: como são realizadas as propostas educativas e culturais, as possibilidades laborais que eles poderão alcançar, o cuidado com os aspectos cognitivos e afetivos, entre outras dimensões.

Atualmente, podemos notar a existência de ações inclusivas que são insuficientes, empobrecidas e notoriamente excludentes para essa população, pois apesar de buscarem cumprir formalidades institucionais, não se preocupam com questões relativas à moralidade e à dignidade, no sentido de garantir que a vida humana seja protegida em seus mais diversos âmbitos e que a inserção possa acontecer de fato.

Nesta pesquisa-intervenção, o trabalho realizado envolveu grupos com os adolescentes na própria instituição, a partir de recursos artísticos, relacionando Arte, Psicologia e Educação. Entretanto, poderia ter sido feito de variadas outras maneiras, abarcando outros profissionais da instituição, ou recursos diversos, e, talvez, espaços diferenciados.

Desejo que outros horizontes sejam avistados a partir deste estudo. Seria interessante que este trabalho pudesse ser realizado em outras instituições socioeducativas, ou mesmo com jovens sob medida socioeducativa de semiliberdade e internação provisória, seja por tempo

delimitado, como uma experiência, ou um projeto contínuo, em que um grande número de jovens pudesse ser beneficiado e, quem sabe, outros profissionais também participassem. O interessante seria compreender o desejo e as necessidades desses adolescentes, levando em conta a capacidade deles de construir opiniões, de planejar e de realizar suas ideias, de tomar consciência de si, do outro e do grupo social, de apropriarem-se de responsabilidades e transformarem a realidade.

Entendo que ainda há muito a ser pesquisado, descoberto e transformado. Espero que esta pesquisa seja apenas uma entre diversas outras neste campo. Também anseio que juntos, nós, seres humanos e profissionais das mais diversas áreas, possamos colaborar para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para as pessoas.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, Kátia F. de, & Rocha, Marisa. L. da. (1997). Práticas Universitárias e a Formação Sócio-política. *Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política*, nº 3/4, 87-102.
- Almeida, Marília M. de. (2002). *Compreendendo as estratégias de sobrevivência de jovens antes e depois da internação da FEBEM de Ribeirão Preto*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Psicologia e Educação, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. Retirado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-18022003-152340/pt-br.php>.
- Antunes, Mitsuko A. M. (2003). Psicologia e Educação no Brasil: um olhar Histórico-Crítico. In M. E. M. Meira, & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 139-168). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Antunes, Mitsuko A. M. (2011). Psicologia e Educação no Brasil: uma análise histórica. In R. G. Azzi, & M. H. T. A. Gianfaldoni (Orgs.), *Psicologia e Educação* (pp. 9-32). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Antunes, Mitsuko A. M. (2012). A Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32 (especial), 44-65.
- Barbosa, Deborah R. (2011). *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil* (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Barbosa, Deborah R. (2012). Contribuições para a construção da historiografia da psicologia educacional e escolar no Brasil. *Psicologia Ciência e Profissão*, 32 (especial), 104-123.
- Barbosa, Fabiana M. (2013). *O processo de ensinar-aprender uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional: histórias compartilhadas por uma supervisora e*

- uma estagiária* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. Retirado de <http://www.pgpsi.ip.ufu.br/node/316>.
- Barbosa, Rejane M., & Marinho-Araújo, Clasy M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 393-402.
- Bezerra, Luciana R., & Campos, Herculano R. (2015). Adolescência, música e mídia: Emocore e identidade juvenil contemporânea. In H. R. Campos, & S. M. G. Sousa (Orgs.). *Emocore: experiências grupais da constituição da adolescência* (pp. 53-91). Goiânia: Editora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.
- Bock, Ana M. B. (2004). A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Caderno CEDES*, 24 (62), 26-43. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20090.pdf>.
- Bogdan, Robert C., & Biklen, Sari K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Bourdieu, Pierre. (1996). *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. São Paulo: Papirus.
- Conselho Federal de Psicologia. (2015). *Por que somos contrários à redução da maioria penal?* Brasília.
- Calado, Vânia A., & Souza, Marilene P. R. de (2014). Ato infracional na escola: o impacto da trajetória escolar e a influência de questões de gênero na adolescência. In Zaira F. de R. G. Leal; Marilda G. D. Facci, & Marilene P. R. de Souza (Orgs.), *Adolescência em foco: contribuições para a Psicologia e para a Educação* (pp. 123-157). Maringá: Eduem.
- Cauquelin, Anne. (2005). *Arte contemporânea: uma introdução* (R. Janowitz, Trad.). São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Limitada.
- Checchia, Ana K. A., & Souza, M. P. R. de. (2014). Adolescência e escolarização: tensões e desafios nas relações pedagógicas entre educadores e estudantes. In Zaira F. de R. G.

- Leal; Marilda G. D. Facci, & Marilene P. R. de S. (Orgs.), *Adolescência em foco: contribuições para a Psicologia e para a Educação* (pp.103-122). Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá.
- Coli, Jorge. (1995). *O que é arte* (15ª ed.). São Paulo: Editora Brasiliense.
- Cruz, Ana V. H., & Campos, Herculano R. (2011). Escola e adolescência em conflito com a lei: uma estratégia de inclusão perversa. In Raquel S. L. Guzzo, & Clasy M. Marinho-Araujo (Orgs.), *Psicologia Escolar – identificando e superando barreiras* (pp. 287-311). Campinas: Alínea.
- Estatuto da criança e do adolescente, Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 e legislação correlata. (2010). (7ª ed.). Brasília: Edições Câmara. 225p.
- Fonseca, Tânia M. G. (2012). Arquivo e testemunho da Psicologia como Ciência e Profissão. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32 (especial), 18-27. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v32nspe/v32speca03.pdf>.
- Foucault, Michel. (1975). *Vigiar e punir – história da violência nas prisões*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Francischini, Rosângela, & Campos, Herculano R. (2005). Adolescentes em conflito com a lei e medidas socioeducativas: limites e (im)possibilidades. *Psico*, 36(3), 267-273. Retirado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/1397/1097>.
- Freitas, Tais P. de. (2011). Serviço Social e medidas socioeducativas: o trabalho na perspectiva da garantia de direitos. *Serviço Social e Sociedade*, 105, 30-49. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n105/03.pdf>.
- Konesky, Anita P. (2007). O estranhamento na Arte contemporânea. In A. V. Zanella (Org.). *Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso* (pp. 79-84).

- Florianópolis: Núcleo de Publicações/ Centro de Ciências da Educação/ Universidade Federal de Santa Catarina.
- Leal, Zaira F. de R. G. (2010). *Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da Psicologia Histórico-Cultural* (Tese de doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Leal, Zaira de F. de R. G., & Facci, Marilda G. D. (2014). Adolescência: superando uma visão biologizante a partir da Psicologia Histórico-Cultural. In Zaira F. de R. G. Leal; Marília G. D. Facci, & Marilene P. R. de S. (Orgs.), *Adolescência em foco: contribuições para a Psicologia e para a Educação* (pp.15-44). Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá.
- Leal, Zaira de F. de R. G., & Souza, Marilene P. R. de. (2014). A vivência da adolescência pelo adolescente. In Zaira F. de R. G. Leal; Marilda G. D. Facci, & Marilene P. R. de Souza (Orgs.), *Adolescência em foco: contribuições para a Psicologia e para a Educação* (pp.71-101). Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá.
- Leontiev, Alexei. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte.
- Machado, Adriana M., & Souza, Marilene P. R. de. (1997). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Manguel, Alberto. (2001). *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Martins, José de S. (2009). *Exclusão social e a nova desigualdade*. (4ª ed.). São Paulo: Paulus.
- Mascagna, Gisele C., & Facci, Marilda G. D. (2014). A atividade principal na adolescência: análise pautada na Psicologia Histórico-Cultural. In Zaira F. de R. G. Leal, Marilda G. D. Facci, & Marilene P. R. de Souza (Orgs.), *Adolescência em foco: contribuições*

- para a Psicologia e para a Educação* (pp.45-70). Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá.
- Meira, Maria E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In Maria E. Meira, & Mitsuko A. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 13-78). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Oliveira, Maria C. R. de (2002). *O processo de inclusão social na vida de adolescentes em conflito com a lei* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paula – Departamento de Psicologia e Educação, Ribeirão Preto. Retirado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-07052003-114821/pt-br.php>.
- Oliveira, Sandra. R. R. (2007). Sobre leitura de imagens. In Andréa V. Zanella (Org.). *Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso* (pp. 37-55). Florianópolis: Núcleo de Publicações/ Centro de Ciências da Educação/ Universidade Federal de Santa Catarina.
- Ostrower, Fayga. (1983). *Universos da arte* (22ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Campus Ltda.
- Patto, Maria Helena S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, Maria Helena S. (2000). A miséria do mundo no terceiro mundo. In Maria Helena S. Patto, *Mutações do cativo: escritos de psicologia e política* (pp. 187-221). São Paulo: Hacker Editores/Editora da Universidade de São Paulo.
- Patto, Maria Helena S. (2007). A Psicologia em questão. In Maria Helena S. Patto, & J. A. P. (Orgs.), *Pensamento cruel – humanidades e ciências humanas: há lugar para a psicologia?* São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Patto, Maria Helena S. (2008). Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In José G. S. Bueno; Geovana M. L. Mendes, & Roseli A. dos Santos (Orgs.), *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise* (pp. 25-42). Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES.
- Pedro, Luciana G. (2013). *Tertúlia – a constituição de sujeitos no processo de construção de sentidos sobre a arte* (Dissertação de mestrado). Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 135 p.
- Peretta, Anabela A.; Silva, Silvia M. C. da; Souza, Cláudia S.; Oliveira, Jaqueline O. de; Barbosa, Fabiana M.; Sousa, Lilian R. de; Rezende, Paula C. (2014). O caminho se faz ao caminhar: atuações em Psicologia Escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 293-301.
- Pessoa, Camila T. (2014). *Psicologia Educacional e Escolar: inspirando ideias para a Formação Continuada de Educadores por meio da Arte* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. Retirado de <http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/4345/1/PsicologiaEducacionalEscolar.pdf>.
- Pfromm Netto, Samuel. (1996). As origens e o desenvolvimento da psicologia escolar. In S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática* (1ª ed., pp. 21-38). Campinas: Alínea.
- Pino, Angel. (2000). Editorial. *Educação & Sociedade*, 71, Campinas: Cadernos CEDES, 7-17.
- Pino, Angel. (2005). *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.

- Pino, Angel. (2007). Educação estética do sentimento e processo civilizador: um ensaio sobre estética e semiótica. In Andréa V. Zanella (Org.), *Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso* (pp. 101-120). Florianópolis: Núcleo de Publicações/ Centro de Ciências da Educação/ Universidade Federal de Santa Catarina.
- Prates, Eduardo F. (2015). *Os encontros de psicólogos da área da educação (1980-1982): um projeto de psicologia escolar e educacional em São Paulo* (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Rocha, Marisa L. & Aguiar, Kátia F. (2003). Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: ciência e profissão*, 23(4), pp. 64-73. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v23n4/v23n4a10.pdf>.
- Roman, Marcelo D. (2007). *Psicologia e adolescência encarcerada: a dimensão educativa de uma atuação em meio à barbárie* (Tese de doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-23032009-130527/pt-br.php>.
- Roman, Marcelo D., & Souza, Marilene P. R. de (2014). Psicologia e Direitos Humanos: a adolescência em conflito com a lei em foco. In Zaira F. de R. G. Leal; Marilda G. D. Facci, & Marilene P. R. de Souza (Orgs.), *Adolescência em foco: contribuições para a Psicologia e para a Educação* (pp.159-184). Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá.
- Ros, Silvia Z. da. (2007). Do inseparável que se institui como partes e clama por uma nova síntese: as relações entre ciências e arte. In Andréa V. Zanella (Org.). *Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso* (pp. 85-97). Florianópolis: Núcleo de Publicações/ Centro de Ciências da Educação/ Universidade Federal de Santa Catarina.

- Silva, Larice S.; Sicari, Aline A.; Vieira, Ana P. A., & Silva, Silvia Maria C. da (2013). A dimensão cultural e a/na Universidade - reprodução ou formação de sujeitos? In *XI Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*, Uberlândia (Anais do XI Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 2013). Retirado de <https://abrapee.files.wordpress.com/2013/12/anais-xi-conpe-issn-1981-2566.pdf>.
- Silva, Silvia Maria C. da.; Almeida; Célia Maria C., & Ferreira, Sueli. (2011). Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. *Psicologia em Estudo*, 16, p. 219-228. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n2/a05v16n2.pdf>.
- Silva, Vanessa C. da. (2012). *Um arte-educador no ensino não formal: um estudo dos sentidos e significados constituídos para a atividade docente de Arte e Cultura em medida socioeducativa*. Dissertação de mestrado, Mestrado em Educação: Psicologia da Educação, Pontífica Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, Brasil. Retirado de http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=15206.
- Skliar, Carlos. (2003). *Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A.
- Souza, Beatriz P. (2007). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, Cláudia S. de. (2016). A (docência)lescência: pressupostos para um ensino desenvolvimental (Tese de doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- Souza, Marilene P. de (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional* (ABRAPEE), 13(1), 179-182.

- Souza, Vera L. T. de; Petroni, Ana P., & Dugnani, Lilian A. (2011). A arte como mediação nas pesquisas e intervenção em Psicologia escolar. In Raquel S. L. Guzzo, & Clasy M. Marinho-Araujo (Orgs.), *Psicologia Escolar – identificando e superando barreiras* (pp. 261-285). Campinas: Alínea.
- Veiga-Neto, Alfredo. (2011). Incluir para excluir. In J. Larrosa, & C. Skliar, *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Vigotski, Lev S. (1995). História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores. In *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Vigotski, Lev S. (1999). *Psicologia da Arte* (Paulo Bezerra – Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, Lev S. (2001). *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (Paulo Bezerra – Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, Lev S. (2003). *O desenvolvimento Psicológico na Infância* (Claudia Berliner – Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vilela, Ana M. J. (2012). História da Psicologia no Brasil: uma narrativa por meio de seu ensino. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32 (especial), 28-43.
- Yamamoto, Oswaldo H. (2012). 50 anos de profissão: responsabilidade social ou projeto ético-político? *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32 (especial), 6-17.
- Zanella, Andréa V.; Titon, Andréia P.; Padilha, Cristina dos S.; Werner, Francine W.; Maheirie, Kátia; Urnau, Lilian C.; Cabral, Marcelo G.; Ros, Silvia Z. da. (2007). Olhares e traços em movimento: análise de uma experiência estética em um contexto de formação continuada de professores. In Andréa V. Zanella (Org.), *Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso* (pp. 173-181). Florianópolis: Núcleo de Publicações/ Centro de Ciências da Educação/ Universidade Federal de Santa Catarina.

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) senhor(a), o menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada **“Psicologia Escolar e Arte em uma instituição socioeducativa: possibilidades de interlocução”**, sob a responsabilidade das pesquisadoras **Danúbia Martins Teixeira e Silvia Maria Cintra da Silva**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando **fazer um trabalho baseado na Psicologia Escolar e Educacional, usando a Arte para realizar conversas e reflexões em um grupo de adolescentes, durante 19 encontros, a serem realizados em uma sala do Centro Socioeducativo de Uberlândia (CESEU)**.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora **Danúbia Martins Teixeira**. Na participação do menor, ele **conhecerá um pouco mais sobre a Arte (vídeos, músicas, poemas, imagens, etc.) e participará de conversas em grupo, falando sobre suas experiências**. Em nenhum momento o menor será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. O menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Os riscos da participação do menor na pesquisa consistem em **ter sua identidade revelada, mas garante-se que isto não ocorrerá**. Os benefícios serão **ter um espaço de reflexões e conversas em grupo, podendo conhecer mais sobre a Arte e pensar sobre si mesmo. Esta pesquisa também auxiliará nos estudos do campo da Psicologia**. O menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo menor. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a), responsável legal pelo menor, poderá entrar em contato a qualquer momento com: **Danúbia Martins Teixeira e Silvia Maria Cintra da Silva, pelo telefone (34)3225-8509, ou no Instituto de Psicologia – IPUFU: Av. Pará, nº 1720, bloco 2C, sala 34, Campus Umuarama - Uberlândia – MG, CEP 38400-**

902. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-
Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A,
sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Uberlândia, de de 2015.

Assinatura das pesquisadoras:

Silvia Maria Cintra da Silva

Danúbia Martins Teixeira

Eu, responsável legal pelo menor _____ consinto
na sua participação no projeto citado acima, caso ele deseje, após ter sido devidamente
esclarecido.

Responsável pelo menor participante da pesquisa

ANEXO B – Termo de Assentimento para o Menor

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada “**Psicologia Escolar e Arte em uma instituição socioeducativa: possibilidades de interlocução**”, sob a responsabilidade das pesquisadoras **Danúbia Martins Teixeira e Silvia Maria Cintra da Silva**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando **fazer um trabalho baseado na Psicologia Escolar e Educacional, usando a Arte para realizar conversas e reflexões em grupo, durante 19 encontros, a serem realizados em uma sala do Centro Socioeducativo de Uberlândia (CESEU)**. Na sua participação você **conhecerá um pouco mais sobre a Arte (vídeos, músicas, poemas, imagens, etc.) e participará de conversas em grupo, falando sobre suas experiências**. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Os riscos consistem em **ter sua identidade revelada, mas garante-se que isto não ocorrerá**. Os benefícios serão **ter um espaço de reflexões e conversas em grupo, podendo conhecer mais sobre a Arte e pensar sobre si mesmo. Esta pesquisa também auxiliará nos estudos do campo da Psicologia**. Mesmo seu(ua) responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato a qualquer momento com: **Danúbia Martins Teixeira e Silvia Maria Cintra da Silva, pelo telefone (34)3225-8509, ou no Instituto de Psicologia – IPUFU: Av. Pará, nº 1720, bloco 2C, sala 34, Campus Umuarama - Uberlândia – MG, CEP 38400-902**. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de

Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica –
Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, de de 2015.

Assinatura das pesquisadoras:

Silvia Maria Cintra da Silva

Danúbia Martins Teixeira

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

ANEXO C – Referencial dos recursos utilizados ao longo da pesquisa-intervenção:

- Albergaria, Eduardo.; Chasim, Fernanda, & Asbeg, Pedro (Produtores); & Carvalho, Lula & Martins, Renato (Diretores). (2006). *Multiplicadores* [Curta-metragem digital]. Urca: Urca Filmes.
- Andrade, Carlos D. (1989). *Eu, etiqueta*. Obra poética (Vols. 4-6). Lisboa: Publicações Europa-América.
- Andrezinho Shock – nome artístico. (2010). A vida é tipo roda gigante. *Big Galerão* [CD]. Rio de Janeiro: Som Livre. (2011)
- Barros, Manoel J. L. (2006). *Aprendimentos*. Retirado de <https://lendopoesia.wordpress.com/2015/10/26/aprendimentos-manoel-de-barros/>
- Brown, James. (2008). I got you (I feel good). *20 All-Time Greatest Hits!* [CD]. Londres: Polydor.
- Casarosa, Enrico (Produtor e diretor). (2011). *La Luna* [Curta-metragem digital]. Emeryville: Pixar Animation Studios.
- Chagas, Tulipa R. (n.d.). Dois cafés [Gravado por Tulipa R. Chagas, & Luiz M. dos Santos]. *Tudo Tanto* [CD]. São Paulo: Pommelo Produções. (2012)
- Criolo – nome artístico. (2014). Plano de voo. *Convoque seu buda* [CD]. Brasil: Oloko Records.
- CXA Consciência X Atual. (2015). Recanto obscuro de uma existência. *Tráfico de Idéias* [CD]. Local não encontrado: Beat!.
- Dadinho, Jefferson, & Branco, Suelen. (2015, dezembro 10). *Jefferson Dadinho e Suelen Branco- improviso em Londres* [Arquivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=70dPfc2mt_w
- Duplat, François (Produtor). (2013). *Minkus: La Bayadere* [DVD]. Paris: Bel Air Classiques.

- Fraser, Alasdir & Machlis, Paul. (1989). Calliope House / The Cowboy Jig Medley. *The Road North* [CD]. Nova Iorque: Narada Productions.
- Grangeiro, Marcelo & Maria, Damyla. (2015, dezembro 10). *III dança terê - demonstração de aula - forró - Marcelo Grangeiro e Damyla Maria* [Arquivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=1c27y9-MXHs>
- Hollanda, Francisco B. de. (1981). O meu guri. *Almanaque* [CD]. São Paulo: Universal Music International Ltda. (2014)
- Kezelos, Christopher (Produtor e diretor), & Jamal, Ziad (Produtor). (2011). *The maker* [Curta-metragem digital]. California: Zealous Creative.
- Kusakabe, Masanori, & Shin, Yuko (Produtores), & Kato, Kunio (Diretor). (2008). *La maison en petits cubes* [Curta-metragem digital]. Japão: Robot Co. Inc.
- LaChapelle, David. (2015, dezembro 10). *Sergei Polunin, "Take Me to Church" by Hozier*, Directed by David LaChapelle [Arquivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=c-tW0CkvdDI>
- Liebscher, Layssa & Liebscher, Arthur. (2015, dezembro 10). *Samba de gafieira - Layssa & Arthur Liebscher* [Arquivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=KNJud2zFf3o>
- Lund, Kátia; Scott, Jordan; Veneruso, Stefano; Charef, Mehdi; Kusturica, Stribor; Lee, Joie, Tripa, Eduardo (Produtores); & Kusturica, Emir; Lee, Spike; Scott, Ridley; Woo, John; Lund, Kátia; Scott, Jordan; Charef, Mehdi (Diretores). (2005). *Crianças invisíveis* [DVD]. Roma: MK Film Productions S.r.l.
- Monreal, Alejandro; Barbadillo, María, & Rodríguez, Marta (Produtores); Maestro, Jaime (Diretor), & Escutia, Carlos (Produtor Executivo). (2012). *El vendedor de humo* [Curta-metragem digital]. Valência: PrimerFrame.

Ndee Nalsinho – nome artístico. (2002). O povo da periferia. *O povo da periferia* [CD].

Brasil: Fantasy Music.

Original C. (2015). Udi em cena. *De Irmão P/ Irmão* [CD]. Local não encontrado: Beat!.

Paccolat, Stéphane (Produtor e diretor); & Clenet, Pierre; Mazevet, Romain; & Diaz,

Alejandro. (2013). *Home sweet home* [Curta-metragem digital]. Arles: Supinfocom.

Pellegrine, Daniel P. S.; & Dj Gah – nome artístico. (n.d.). *Dia de visita 2*. Retirado de

<https://www.vagalume.com.br/mc-daleste/dia-de-visita-ii.html>

Ramadan, Ivan (Produtor e diretor). (2008). *Tolerantia* [Curta-metragem digital]. Bósnia:

Produtor.

Salgado, Sebastião. Fotografias retiradas de

<https://www.google.com.br/search?q=fotografias+sebasti%C3%A3o+salgado&rlz=1C1C>

HZL_ptBRBR682BR682&espv=2&biw=1366&bih=662&tbm=isch&tbo=u&source=uni

v&sa=X&ved=0ahUKEwjK9fOFu_vRAhXES5AKHXbGDQQQsAQIGQ. Acesso em 10

de janeiro de 2016.

McCurry, Steve. Fotografias retiradas do site <http://stevemccurry.com/>.

Vídeo mostrando danças em geral. Retirado de

<https://www.facebook.com/PlayGroundMag/videos/1031355700237639/>.