

Juventude Pobre, Violência e Cidadania¹

Poor Youth, Violence and Citizenship¹

Roseli Esquerdo Lopes

Doutora em Educação. Professora Associada do Departamento de Terapia Ocupacional e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Terapia Ocupacional e Educação no Campo Social e do Núcleo UFSCar do Projeto METUIA.

Endereço: Laboratório METUIA/UFSCar, Rodovia Washington Luiz, Km 235, Caixa Postal 676, CEP 13565-905, São Carlos, SP, Brasil.

E-mail: relopes@ufscar.br

Rubens de Camargo Ferreira Adorno

Livre Docente em Saúde Pública. Professor Associado do Departamento de Saúde Materno-Infantil da Faculdade de Saúde Pública da USP. Coordenador do Laboratório Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas Sociais em Saúde Pública da Faculdade de Saúde Pública da USP.

Endereço: Av. Dr. Arnaldo, 715, CEP 01246-904, São Paulo, SP, Brasil.

E-mail: radorno@usp.br

Ana Paula Serrata Malfitano

Doutoranda em Saúde Pública. Terapeuta Ocupacional do Núcleo UFSCar do Projeto METUIA.

Endereço: Laboratório METUIA/UFSCar, Rodovia Washington Luiz, Km 235, Caixa Postal 676, CEP 13565-905, São Carlos, SP, Brasil.

E-mail: amalfitano@uol.com.br.

Beatriz Akemi Takeiti

Mestre em Psicologia Social. Terapeuta Ocupacional do Núcleo UFSCar do Projeto METUIA.

Endereço: Laboratório METUIA/UFSCar, Rodovia Washington Luiz, Km 235, Caixa Postal 676, CEP 13565-905, São Carlos, SP, Brasil.

Email: biatakeiti@gmail.com

Carla Regina Silva

Mestre em Educação. Terapeuta Ocupacional do Núcleo UFSCar do Projeto METUIA.

Endereço: Laboratório METUIA/UFSCar, Rodovia Washington Luiz, Km 235, Caixa Postal 676, CEP 13565-905, São Carlos, SP, Brasil.

E-mail: carla_rs@hotmail.com

Patrícia Leme de Oliveira Borba

Mestranda em Educação. Terapeuta Ocupacional do Núcleo UFSCar do Projeto METUIA.

Endereço: Laboratório METUIA/UFSCar, Rodovia Washington Luiz, Km 235, Caixa Postal 676, CEP 13565-905, São Carlos, SP, Brasil.

E-mail: patricialemeborba@hotmail.com

¹ Este trabalho contou com o apoio da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação através do Programa de Apoio à Extensão Universitária Voltado às Políticas Públicas – PROEXT 2005 e 2006 e da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Resumo

Este trabalho problematiza, a partir de uma perspectiva sócio-histórica, formas de enfrentamento à violência a que estão submetidos adolescentes e jovens de grupos populares urbanos no Brasil. Considera-se a violência como um fenômeno complexo de grande relevância para diversas instâncias sociais. A vulnerabilidade daqueles adolescentes e jovens, expressa por inúmeros índices relacionados à violência, tem alcançado patamares alarmantes no nosso país, num contexto de políticas públicas que são, em grande parte, insuficientes, fragmentadas e/ou inadequadas. Assim, apresenta-se o relato e a análise de uma intervenção social calcada na educação e na defesa dos direitos decorrentes da cidadania, para adolescentes e jovens vulneráveis socialmente, tomando-se como referência uma região composta por bairros pobres e carentes de infra-estrutura social numa cidade média do interior do estado de São Paulo. Trabalhou-se em diferentes projetos com ações pautadas na abordagem interdisciplinar, por meio de três eixos bases: Violência Escolar; Violência Urbana; e Violação de Direitos e Comunidade. Os resultados alcançados refletem elaborações coletivas acerca das ações destinadas aos jovens de grupos populares urbanos e suas alternativas, buscando produzir estratégias de enfrentamento dessas questões em espaços públicos, desde a instituição escolar historicamente constituída para essa população, assim como as instituições mais recentes que respondem à lógica contraditória e complexa da assistência ao direito. Cria-se, portanto, subsídios para políticas públicas cujo impacto se dê na direção de promover a diminuição da desigualdade, da discriminação e da violência a que está sujeita a maioria dos adolescentes e jovens no Brasil.

Palavras-chave: Juventude pobre urbana; Violência; Cidadania.

Abstract

This article searches, from a social historical point of view, for ways of facing the violence that afflicts teenagers and youngsters of urban popular groups in Brazil. Violence is a complex phenomenon of great importance in many social substrates. The vulnerability of those teenagers and youngsters, as shown by a plurality of indexes, has reached unacceptable highs in Brazil, where the public policies, so far, have proven to be inadequate, insufficient and fragmented. Thus, the article reports and analyzes a social intervention based on education and on the defense of human rights deriving from citizenship, targeted on socially vulnerable teenagers and youngsters, specifically those living in a deprived region lacking basic social infrastructure located in a medium-sized town in the state of São Paulo. Different projects dealt with actions based on an interdisciplinary approach, according to the following aspects: a) School violence; b) Urban violence; c) Human rights violation and violence in the community. The results showed a collective frame related to actions concerning teenagers and youngsters of urban popular groups and their alternatives. Strategies for dealing with these matters in public spaces are formulated, from regular schools to more recent institutions concerning the contradictory logic of social rights. Therefore, subsidies are provided for public policies in order to reduce the differences, discrimination and violence that afflict teenagers and youngsters in Brazil.

Keywords: Poor Urban Youth; Violence; Citizenship.

Introdução

O estado de vulnerabilidade social é produzido na conjunção da precariedade do trabalho com a fragilidade do vínculo social, sendo uma categoria capaz de descrever a situação de uma grande parcela da população brasileira. São diversos os fatores que confluem para a dissociação social. A extrema desigualdade, a migração para os grandes centros urbanos, a precariedade de moradia, as características históricas da formação da família nuclear brasileira, em um contexto de precarização do trabalho levam, muitas vezes, a uma situação de rupturas da participação e da coesão social. Nessa concepção, é preciso desenvolver estratégias e ações que promovam os direitos e a participação decorrentes da cidadania de grupos sociais específicos: pessoas em situação de rua, idosos sem recursos, chefes de família monoparentais, especialmente mulheres, sem proteção, sem-terras, sem-teto, operários sem empregos, adolescentes e jovens pobres e outros. Para isso, é igualmente fundamental criar estratégias para fortalecer as redes sociais de suporte, conforme as define o sociólogo Robert Castel (1994, 1997), evitando rupturas trazidas por situações nas quais a vulnerabilidade já está presente (Lopes, 2007).

Um dos resultados desses processos com os quais nos defrontamos são crianças e adolescentes em situação de rua, vítimas da exploração do trabalho infantil, da violência doméstica (física, sexual e/ou psicológica), da violência urbana ou mesmo de formas mais ocultas de violência, como a negligência, que os impedem de usufruir seu lugar de sujeito e de cidadão de direitos. Trata-se de uma vulnerabilidade produzida na conjunção das precárias condições socioeconômicas com a impossibilidade do exercício dos direitos inerentes à cidadania e de suas potencialidades e, ainda, com a fragilidade do vínculo social no âmbito mais nuclear (Silva e Freitas, 2003).

Os ensaios e estudos sobre o percurso sócio-histórico da infância e da juventude brasileiras advindas de grupos populares, em sua maior parte da classe trabalhadora, enfatizam, em sua maioria, os processos de institucionalização e de violência que não produziram, e não produzem, mudanças no lugar social ocupado por essa população.

Salienta-se a relevância que tem revestido a temática da juventude no Brasil, entre diversos atores e

contextos, dada, inclusive, sua importância numérica enquanto grupo populacional no país, dentro do fenômeno que tem sido denominado como “onda jovem” (Bercovich e Madeira, 1989). Embora haja uma ampla diversidade em relação à sua concepção, há concordância no fato de esse tema ter se tornado atual e que demanda ações públicas.

O debate acerca das concepções com relação à juventude e à adolescência é essencial, pois a partir delas serão retratadas e interpretadas suas formas de ser e estar no mundo e, além disso, a maneira como a sociedade se organiza na atenção a essas fases da vida, especialmente o modo como são configurados os direitos e os deveres dos adolescentes e dos jovens e quais são as ações sociais e políticas reivindicadas.

Faz-se necessário, ainda, refletir sobre o modo como são desenvolvidas tais ações nas diferentes áreas – saúde, assistência social, educação, cultura, justiça e outras – questionando seus limites, sua eficiência e suas metodologias. Há um investimento de recursos, prioritariamente públicos, embora pouco executado pelo Estado, que sustenta aquela cultura de institucionalização e de controle da infância e da juventude pobres, e que se dedica, quando se dedica, muito limitadamente, a intervenções que concretamente vislumbram a promoção de direitos (Lopes e col., 2006).

O assistencialismo social se caracteriza por não representar, verdadeiramente, a incorporação de um novo elemento à cidadania. Os recursos canalizados para os fins de proteção social e os serviços prestados continuam, muitas vezes, a não ser vistos como direitos, mas como uma ‘esmola’ a ser concedida àqueles que demonstrassem sua condição de incapazes de suprir por si mesmos as necessidades mínimas próprias e de seus familiares (Lopes, 1999). Nesse modelo, “as ações estigmatizam os indivíduos como incapazes e o acesso a essa assistência implica na renúncia a outros âmbitos da cidadania, como do direito político” (Escorel, 1993, p. 35).

A assistência prestada a essa população tem passado pela proposição do “fazer o bem ao próximo”, sem que se discutam as causas dessa problemática e, nem mesmo, as ações necessárias que demandam, criando uma cultura da dádiva e da benemerência, na qual a cidadania é concedida e configurada pela subserviência, associando a dimensão do “favor”, que tem regido, historicamente, e, em muitas ocasiões, continua a re-

ger, as relações de cidadania no Brasil (Sales, 1994).

Somente com a Constituição Brasileira de 1988, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº. 8069/90) e com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 1989 (ratificada pelo Brasil em 24/09/1990) foi que se introduziu no Brasil, em seu ordenamento jurídico, um novo paradigma inspirado pela concepção da criança e do adolescente como verdadeiros sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento. Esse novo paradigma apóia-se na doutrina da proteção integral à criança e ao adolescente. Consagra-se, desse modo, uma lógica que assegura a prevalência e a primazia do interesse superior da criança e do adolescente.

Sob a perspectiva dos direitos humanos, tanto a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança como a Constituição Brasileira e o ECA traduzem uma visão integral dos direitos das crianças e dos adolescentes, contemplando a indivisibilidade desses direitos, sua implementação recíproca e a igual importância de todos os direitos, sejam civis, políticos, sociais, econômicos ou culturais, consagrando a criança e o adolescente como cidadãos. No entanto, apesar da clareza dos comandos normativos nacionais e internacionais em atribuir direitos às crianças e aos adolescentes, testemunhamos, no Brasil, um padrão de desrespeito aos mais elementares dos direitos humanos com relação a essa população, principalmente para com aqueles oriundos das camadas mais pobres. Destacam-se, no quadro das graves violações aos direitos humanos das crianças e adolescentes, segundo organizações internacionais que se dedicam à defesa dos mesmos: a) a violência, o abuso e a exploração sexual; b) o trabalho infantil; e c) o tratamento do adolescente em conflito com a lei.

Ao ratificar a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, os governos comprometeram-se com a sua proteção contra danos, abusos, exploração, violência e negligência. Entretanto, para milhões de crianças em todo o mundo, a violação de seu direito à proteção é a causa principal de sua exclusão. Muitos exemplos podem ser dados dentro desse panorama de violação de direitos, citamos, especialmente, as crianças exploradas em trabalhos forçados e perigosos, que são vítimas do tráfico e, em grandes proporções, sequer registradas ao nascer. Marginalizadas e excluídas, crianças que sofrem violações de seu direito

à proteção vêm-se diante dos piores elementos da experiência adulta – da violência sexual ao trabalho sob condições perigosas –, de tal forma que o único elemento de sua infância que permanece é aquele que as torna mais vulneráveis, mais sujeitas à exploração (UNICEF, 2006).

Observa-se, no campo das ações direcionadas à infância e à juventude de grupos populares, especialmente aqueles em situação de maior vulnerabilidade e risco pessoal e social, um grande número de projetos voltados para essa população, desenvolvidos, majoritariamente, por organizações não-governamentais, porém com pouca articulação em rede entre os serviços existentes ou nas ações que buscam efetivar. É relevante pontuar que grande parte das intervenções centra-se no nível institucional, pouco avançando para a dimensão territorial, para a inserção comunitária, para a conjunção de serviços que são necessários para o encaminhamento das necessidades daquela população. Criam-se instituições isoladas que pouco dialogam com a escola, com a comunidade, com a família, confirmando o viés histórico da institucionalização e que não aponta para a discussão e para uma prática de intervenção que efetivamente promova os direitos decorrentes da condição de cidadãos de seus usuários (Lopes e col., 2006).

Assim, as ações existentes se tornam insuficientes, inadequadas ou ineficazes para, de fato, atender a essa população como sujeitos de direitos. Os projetos, em sua grande maioria, embora tenham vinculação com o poder público, são pontuais, dependem de financiamentos volantes e são ausentes os planejamentos em longo prazo (Rua, 1998).

Portanto, faz-se necessário o fortalecimento de ações que se dediquem à promoção dos direitos das crianças, dos adolescentes e dos jovens em situação de vulnerabilidade. Daí decorre a importância do investimento em pesquisas e intervenções que reconheçam e lidem com essas complexas questões, de maneira a produzir subsídios e tecnologias sociais para a implementação de políticas públicas eficazes que se dediquem à promoção da diminuição das desigualdades, da discriminação e da violência a que está sujeita

a maioria das crianças, adolescentes e jovens² de grupos populares urbanos no Brasil, produzindo, nesse âmbito, direitos e ampliação da cidadania.

A Juventude e o Fenômeno da Violência: cidadania, respeito e autonomia

No quadro apresentado sobre a situação de violação de direitos da infância e da juventude brasileiras, vale destacar a discussão acerca da violência e suas múltiplas interfaces. Nesse enfoque, é notória a vulnerabilidade em que se encontram adolescentes e jovens, ocupando o imaginário social na condição de vítima e, fortemente, de vitimizador.

Ao analisarmos os significados da violência, nos deparamos com uma diversidade de definições e representações que tornam difícil caracterizá-la sob uma única ótica, pois há consonâncias e diferenças no seu entendimento, dada a sua natureza como fenômeno complexo e de multideterminação. Compreender a violência, nas suas inúmeras modalidades de manifestação e expressão dentro da sociedade contemporânea, exige um exame das relações sociais. Essas são permeadas por relações de poder que integram, mas, também, vão além das perspectivas tomadas a partir do conceito de classes sociais, incluindo as relações de gênero, de etnia e de cultura, eixos que, igualmente, compõem os processos sociais (Takeiti, 2003).

Embora não exista um consenso entre os teóricos sobre o conceito de violência, e haja uma compreensão ampliada desse fenômeno na atualidade, utilizamos, aqui, a definição da Organização Pan-Americana de Saúde (2002), segundo a qual a violência pode ser definida como o uso deliberado da força física ou de poder, seja em grau de ameaça ou efeito contra si mesmo, contra outra pessoa, um grupo ou a comunidade, que cause ou tenha muitas probabilidades de causar lesões, morte, danos psicológicos, transtornos do desenvolvimento ou privações, auto-agressão interpessoal e coletiva.

Em relação aos adolescentes e jovens, sobretudo aqueles de grupos populares, a violência tem se torna-

² Trabalha-se com o conceito de juventude, enquanto faixa etária que a compõe, a partir do estabelecido pela Organização Mundial de Saúde, ou seja, os indivíduos entre 15 e 24 anos. Assim, engloba-se nesse conceito, igualmente, parte do período da adolescência definido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, a saber: 12 a 18 anos. Quando se fala de adolescentes e jovens, fala-se, então, de uma faixa etária que vai de 12 a 24 anos. Não se debruça, neste trabalho, sobre a discussão do conceito de juventude.

do constante e banalizada quando colocada em discussão, uma vez que têm sido tantos os eventos, que se torna cotidiano e corriqueiro apontar situações de violência envolvendo adolescentes e jovens no Brasil. Inúmeros dados têm demonstrado que esses jovens se encontram em situação de maior vulnerabilidade à violência, sendo esta considerada um grave problema para a saúde pública no Brasil e constituindo-se na principal causa de morte de adolescentes (Minayo e Ramos, 2003).

Segundo Waiselfisz (2007), a estrutura de mortalidade é notadamente diferenciada entre os jovens e os não-jovens. Enquanto as causas naturais (doenças) são responsáveis por 27,2% das mortes entre os jovens, no grupo não-jovem representam mais de 90,2% das causas de mortalidade. Já as causas externas, que na população não-jovem respondem por 9,8% dos óbitos, são responsáveis por 72,8% da mortalidade entre os jovens. Essas causas externas englobam acidentes de transporte, homicídios e suicídios, sendo que estes últimos, de forma isolada, são responsáveis por mais de 61,3% das mortes dos nossos jovens.

Las investigaciones sobre otros factores comunitarios y sociales demuestran que los jóvenes que viven en barrios y comunidades con altas tasas de delincuencia y pobreza corren mayor riesgo de verse involucrados en actos violentos. Además, las tasas de violencia juvenil aumentan en tiempos de conflicto armado y represión, y cuando el conjunto de la sociedad atraviesa por un periodo de cambio social y político. También son elevadas en los países en los que las políticas de protección social son débiles, hay grandes desigualdades en los ingresos e impera una cultura de la violencia (OPS, 2002, p. 17).

Junto a esses fatores, associa-se um imaginário cultural que prevê a “correção”, através do castigo e da punição, legitimando o uso da violência em equipamentos socialmente criados para ações com os adolescentes e jovens, como a escola pública. Ainda, o precário controle da sociedade brasileira contemporânea frente às demandas do sistema judiciário, por exemplo, abre espaços para que a violência, através de métodos repressivos vinculados à violência física, à punição brutal, à humilhação e a outras formas discriminatórias contra determinados grupos sociais, possa

ser exercida em um contexto de uma cultura de desrespeito. Essas práticas de violência socialmente produzidas, culturalmente aceitáveis, que violam, notoriamente, direitos sociais, são vivenciadas, cotidianamente, por adolescentes e jovens pobres no Brasil, demonstrando um instituído viés de classe no qual uma relação direta é estabelecida entre periculosidade e classe social, constituindo uma ‘cultura’ que estigmatiza essa população.

A partir das instigantes formulações de Richard Sennett (2004), ao articular as categorias ‘respeito’, ‘necessidades’ e ‘solidariedade’, à luz das reformas conservadoras do Estado de Bem-Estar Social, pode-se afirmar que o reconhecimento mútuo tem que ser negociado, o que envolve complexidades tanto de caráter pessoal quanto da estrutura social. Para ele, as soluções sociais se fazem mais aparentes quando se considera as desigualdades que embasam os três códigos modernos de conduta quanto ao respeito: fazer alguma coisa da própria vida (desenvolvimento de suas próprias capacidades e habilidades), cuidar de si mesmo (ser auto-suficiente) e ajudar os outros (retribuir aos outros).

Assim, é necessário que se considerem as diferentes realizações práticas na vida de cada um de nós como saberes próprios a serem respeitados, que se admitam como justas as reivindicações de dependência de jovens e adultos pela sociedade contemporânea e que se permita que as pessoas participem mais ativamente da condução de sua própria assistência. Cada um desses princípios tem uma aplicação concreta nas políticas públicas sociais.

No atual contexto da juventude pobre brasileira, é possível afirmar que aqueles três aspectos ligados ao respeito não têm encontrado bases sólidas para se desenvolver. Sem as condições para o desenvolvimento de relações respeitadas, tomadas na perspectiva de Sennett, a consequência direta é o não reconhecimento do outro, isto porque se considera que uma das condições da existência do respeito mútuo é a existência do respeito próprio.

Numa leitura da categoria respeito, sob a ótica da promoção da cidadania dos jovens de grupos populares, nota-se que a proposição de um sistema voltado ao direito é bem próxima, senão a mesma, que a construção de um sistema social baseado em relações de respeito, pois são coincidentes no que se refere à ca-

tegoria chave que os alimenta: a *autonomia*. De acordo com Sennett, a partir de Winnicott, autonomia é aceitar no outro o que não entendemos e outorgar autonomia ao outro é permitir sua participação nas condições da sua própria assistência. Diferentemente de independência, autonomia constitui-se, também, na capacidade que os indivíduos têm de criar e ampliar suas vinculações. O respeito mútuo implica uma prática especial de troca, onde indivíduos e grupos têm de romper com seus pressupostos tácitos e quadros compartilhados de mundo para poderem compartilhar histórias e narrativas. Nessa mesma direção, Velho e Alvito (2000) afirmam que a vida social se estabelece a partir da noção de *outro* e se efetiva através da dinâmica das relações sociais. Entretanto, a falta de interações sociais saudáveis e de processos de reciprocidade pode desencadear conflitos e situações de violência.

Infelizmente, passa a ser um consenso, quando não mera abstração, afirmar que, cotidianamente, os jovens pobres no Brasil se deparam com situações em que seus direitos fundamentais da cidadania são violados, entre eles o direito à educação, à convivência familiar, à saúde, ao lazer, à cultura e ao esporte. Uma vez que crescem e se formam em uma realidade concreta da ausência de direitos e de respeito, como cobrar desses mesmos jovens o reconhecimento do direito do outro, o respeito mútuo em sociedade?

Tal processo de não reconhecimento é amplificado pela desigualdade, pois essa incide diretamente nos processos de reconhecimento entre indivíduos e coletividades heterogêneas (Sennett, 2004), ou seja, quanto mais diferentes os sujeitos são entre si, maior é a dificuldade em se relacionar, se identificar e se solidarizar com este sujeito ou estas coletividades.

A alteridade possibilita a troca nos mais diferentes níveis [...]. No entanto, se reconhecemos [...] que a reciprocidade é motor e expressão do social, há que reconhecer também que ela não é automática e que a impossibilidade da troca e de processos de reciprocidade pode gerar impasses socioculturais e irrupções de violência dentro de grupos e sociedades ou entre eles (Velho e Alvito, 2000, p. 11).

A heterogeneidade é reconhecida numa trama classificatória do (in)visível, isso quer dizer que, ao olhar um outro, rapidamente, e até automaticamente, existe um processo classificatório em que se define

com precisão a classe social, a etnia, a faixa etária e o gênero dos quais esse outro advém (Soares e col., 2005). O sujeito é enquadrado (e se enquadra, pois acaba sendo um processo reflexivo) em uma figura determinada, pré-concebida; passa-se, no âmbito do social, a promover processos, relações, atitudes e comportamentos que apontam na direção de relações de não respeito e essas passam a ser mediadas pelo uso da violência. Nessa imbricação, vítima e agressor se confundem, uma vez que estrutura social e subjetividades estão interagindo e se retro-alimentando.

É essa mesma sociedade que elege o jovem de grupos populares como principal promotor de todo um quadro contemporâneo da violência, com destaque para a violência urbana.

Apesar de estudos indicarem que, quantitativamente, os adolescentes envolvidos com a violência constituem um número bastante reduzido em relação às dimensões da juventude, o tema tem assumido caráter de crescente dramaticidade e apelo na atualidade. Se, por um lado, os jovens são aqueles que estão mais vulneráveis à ocorrência de eventos violentos, por outro, dissemina-se a falsa representação de serem eles os que mais vitimizam a população em geral.

Misse (2006) nos alerta sobre os riscos presentes nos dados e nas estatísticas oficiais acerca da criminalidade violenta no Brasil. Para esse autor, o problema da diferença entre a criminalização legal e a criminalização de fato é universal, assim como os mecanismos de seletividade e de contaminação dos dados. Todavia, essas características não invalidam a contabilidade oficial, porque se considera que a criminalidade registrada é a mesma que é mais perseguida, e aquela que provoca maior reação social (“medo da violência”).

Diante dessa complexa temática, observa-se uma escassez de experiências, de produção de material sobre as possibilidades de intervenção e, sobretudo, do uso de formas múltiplas para o estabelecimento do diálogo e, também, da relação; em suma, de proposições que se dediquem à elaboração de tecnologias sociais, à criação de espaços de participação democrática e que ampliem a rede de possibilidades desses jovens, na direção de, concretamente, envolvê-los numa atenção personalizada que tenha como parâmetro a possibilidade de construção de perspectivas de futuro, a partir da autonomia dos sujeitos.

Juventude, Escola e Território: notas de uma experiência coletiva

O relato que se passa a apresentar tem como base a experiência acumulada pelo Núcleo UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) do Projeto METUIA³, que vem se empenhando na realização de estudos e pesquisas na formação de estudantes de graduação e pós-graduação e na implementação de intervenções no campo social que busquem a inovação através da criação de novas metodologias participativas, assim como a discussão sobre o papel social dos técnicos, trabalhando no enfrentamento das problemáticas contemporâneas da sociedade brasileira (Barros e col., 2002).

Somam-se ao Projeto METUIA as experiências acumuladas nos projetos desenvolvidos com apoio do Programa de Apoio à Extensão Universitária voltado às Políticas Públicas - PROEXT (2004⁴, 2005⁵ e 2006⁵), da Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação.

Esses diferentes projetos puderam alavancar e dar sustentação a um trabalho no campo da escola pública, bem como na ação territorial, que visa à estruturação de ações coletivas alicerçadas pela busca do pleno desenvolvimento social dos jovens de grupos populares urbanos. Trata-se de discutir as intervenções sociais através de características, problemas e necessidades concretas da população com a qual se trabalha e o papel social que as atividades podem propiciar como instrumento de autonomia e de reconstrução de histórias e contextos.

A experiência aqui relatada refere-se aos projetos desenvolvidos entre 2005 e 2007, que tiveram como foco a Região da Grande Cidade Aracy, no Município de São Carlos (SP), região periférica da cidade, constituída por bairros que ainda necessitam de infraestrutura e cuja rede pública e privada de serviços é precária para atender a cerca de 15.200 habitantes. As ações desenvolvidas pautam-se na intervenção interdisciplinar e intersetorial, por meio de três eixos bases, cujos objetivos são:

a) Violência Escolar e Ações Pedagógicas:

- fomentar as ações político-pedagógicas acerca da violência escolar, capacitar os profissionais envolvidos com o trabalho de enfrentamento às violências escolares, realizar levantamentos específicos de índices dessa problemática na escola e, ainda, dar suporte para cada escola parceira nos casos de violência escolar;
- fomentar as ações político-pedagógicas relacionadas à participação e à efetiva inserção dos jovens de grupos populares urbanos nas escolas, seja para aqueles que a frequentam ou para aqueles que a abandonaram.

b) Violência Urbana e Território:

- realizar intervenções com adolescentes, jovens e suas famílias sobre a temática da violência, as oportunidades e as perspectivas de vida autônoma por meio da participação e da reivindicação sob bases democráticas;
- facilitar a realização de grupos de discussão e formação dos profissionais atuantes nos equipamentos sociais parceiros;

3 O Projeto METUIA - Grupo interinstitucional de estudos, formação e ações pela cidadania de crianças, adolescentes e adultos em processos de ruptura das redes sociais de suporte - foi criado em 1998 por docentes de terapia ocupacional de três universidades paulistas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade de São Paulo (USP). Desde então, sua proposta tem sido a de desenvolver projetos no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão em terapia ocupacional social. Dentre as atividades mais importantes que o Projeto METUIA vem desenvolvendo, temos os programas de intervenção de terapia ocupacional em suas interconexões com os setores da assistência social, da cultura, da educação e, também, com a saúde. Ao longo destes quase dez anos, vários projetos têm sido desenvolvidos por docentes, profissionais e estudantes de terapia ocupacional, nos diferentes núcleos do Metuia. Atualmente, dois núcleos estão em atividade: o da USP e o da UFSCar. A intervenção efetivada por ambos decorre de projetos de extensão universitária e das parcerias estabelecidas em cada um deles, vindo a acontecer em espaços públicos, espaços comunitários e instituições sociais, como escolas, abrigos, centros comunitários e outras organizações sociais que atendem a populações em processo de ruptura de redes sociais de suporte (Barros e col., 2007).

4 Rotas Recriadas: enfrentamento à violência e exploração sexual infanto-juvenil em Campinas - SP.

5 Recriando Caminhos e Construindo Perspectivas: enfrentamento das violências urbanas entre adolescentes e jovens de grupos populares.

6 Juventude, Violência e Cidadania em Grupos Populares Urbanos: intervenção coletiva e desenvolvimento social.

- produzir material de apoio e divulgação com relação à temática da própria comunidade, nos centros comunitários da Região da Grande Cidade Aracy, no Município de São Carlos.

c) Violação de Direitos e Articulação da Comunidade:

- realizar levantamento dos tipos de violência e os agentes envolvidos, produzir banco de dados que auxilie nas proposições de políticas públicas e nas ações do próprio programa e, ainda, capacitar os profissionais das áreas correlatas para identificação, orientação e prevenção.
- promover intervenções pautadas na articulação entre os equipamentos de referência para os adolescentes e jovens de grupos populares urbanos da Região da Grande Cidade Aracy, no Município de São Carlos, buscando criar estratégias de resposta às demandas individuais e coletivas, favorecendo e fortalecendo os espaços públicos existentes.

As estratégias de intervenção pautaram-se na qualificação dos jovens por meio de uma escuta individualizada e de uma aproximação efetiva. Essa mediação foi realizada nas Oficinas de Atividades e nas Dinâmicas Temáticas, a partir de atividades dramáticas, plásticas e lúdicas em espaços abertos, ou grupos fechados, cujos objetivos estão parametrizados pelas noções de cidadania, de direitos e da participação democrática.

Um dos recursos priorizados para o trabalho são os recursos audiovisuais, os quais se apresentam como um importante instrumento de diálogo com o universo juvenil. A imagem é o recurso intermediário catalisador, utilizado nas oficinas por possibilitar ao adolescente a percepção de si e de seu local de pertencimento e facilitar a aproximação, favorecendo a formação do vínculo. Esse vínculo permite ao profissional oferecer novas possibilidades de vivências e de cotidiano para aquele que se encontra em situação de vulnerabilidade social (Lopes e col., 2002). Para que esses

aspectos sejam alcançados, ressaltamos a necessidade de se trabalhar numa perspectiva do protagonismo juvenil, que vislumbre no adolescente e no jovem os principais interventores de sua vida.

A equipe de trabalho é composta por dois docentes, três técnicos e oito alunos, de terceiro e quarto anos, da área de terapia ocupacional, dois alunos de último ano da área de pedagogia e por um docente e três alunos das áreas de artes e comunicação⁷.

A Escola enquanto Espaço de Intervenção Social

A escola pública democrática ainda é uma busca e uma construção cotidiana no Brasil. Tem permanecido, enquanto representação social, como uma escola idealizada por alunos, professores, direção e pela comunidade em geral. Se, por um lado, temos a educação como um dos direitos do exercício pleno de cidadania de crianças, adolescentes e jovens no Brasil, ainda que assegurado constitucionalmente (Brasil, 1988), por outro, o que vemos são instituições escolares à mercê de políticas educacionais insuficientes, descontínuas e afastadas da realidade social da população que deseja atingir. Estamos distantes da oferta de um ensino-processo capaz de criar perspectivas de futuro em nossos jovens, pois as escolas, em sua maioria, têm funcionado muito mais como dispositivos disciplinares produtores de subjetividades coletivas subjulgadas do que, propriamente, contribuído para a formação dos jovens, seja na direção de suas aspirações e desejos, seja como cidadãos autônomos.

Porém, como pensarmos as questões que referendam 'o mundo da escola' sem conhecermos e nos integrarmos ao seu espaço e ao seu contexto? Como estabelecermos uma parceria coerente com as necessidades dos sujeitos, individuais e coletivos, a quem dirigimos nossa ação profissional?

A inserção das atividades do Núcleo UFSCar em cinco escolas públicas de diferentes regiões da cida-

⁷ Agradecemos aos professores Arthur Autran Franco de Sá Neto e Tatiana Doval Amador e aos alunos Anna Theresa Kuhl, Beatriz da Rocha Moura, Brena Talita Cuel, Carina Sousa Elias, Carla Michelin Tognon, Carla Santos Sousa, Débora Monteiro do Amaral, Elton Carlos do Nascimento, Iara Falleiros Braga, Karina Gonçalves da Silva, Marcelo Marques, Marina Jorge da Silva, Monica Villaza Gonçalves, Patrícia Miola Gorzoni, Sara Caram Sfair, Thais Invenção Cabral, Victor Gaspari Canela pela participação e pela contribuição significativa nos projetos. Os diferentes projetos contam com o financiamento do Programa de Apoio à Extensão Universitária voltado às Políticas Públicas - PROEXT/SESu-MEC, bem como com o apoio do Departamento de Terapia Ocupacional e da Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar.

de de São Carlos, com condições socioeconômicas díspares, teve seu início com o projeto citado anteriormente, em 2005. As ações se orientaram, numa primeira fase, pela temática da violência *na* e *da* escola pública de Ensino Médio, nas quais se verificaram as refinadas estratégias do processo de inclusão e exclusão social reproduzidas pela escola, assim como a dinâmica dos agentes escolares em relação aos processos de violência⁸.

As intervenções naquelas escolas foram precedidas pela aplicação de um instrumento com questões abertas e fechadas⁹ com os alunos, num universo que representou 15% de todos os alunos matriculados no Ensino Médio regular da cidade de São Carlos, em 2005, e 19,2% do total de alunos matriculados em escolas públicas. Foram realizadas Oficinas de Atividades semanais com três turmas de cada escola, totalizando 450 alunos, nas quais se trabalhou com as questões referentes à dinâmica escolar e às expressões de violências, em uma abordagem qualitativa da temática. Os resultados foram avaliados quantitativamente e qualitativamente, utilizando-se material gráfico, fotográfico e, ainda, o registro e a análise dos conteúdos das falas dos atores envolvidos¹⁰.

Em um segundo momento (agosto de 2006), a partir de necessidades verificadas junto às escolas e aos jovens participantes, bem como pelo interesse de desenvolvimento de ensino e pesquisa pelo Núcleo, nas áreas de Terapia Ocupacional Social e de Educação, o projeto foi ampliado para atender, também, às demandas encontradas.

Decidiu-se, então, pela permanência e continuidade do Projeto METUIA em uma daquelas cinco escolas públicas, o que se justificou pelo fato de estar inserida em uma região carente de bens sociais do Município de São Carlos, por atender a alunos de grupos popula-

res urbanos e, ainda, por implementar as Diretrizes da Escola de Tempo Integral¹¹.

Ao se pensar a escola como um espaço de trocas e de ações democráticas, concorrendo para a busca da ampliação de direitos, se propôs, nesse momento, possibilitar aos jovens inseridos no Ensino Médio protagonizarem ações sociais junto àquela comunidade escolar, desenvolvendo e participando de Oficinas de Atividades para adolescentes e jovens do Ensino Fundamental, junto à Escola de Tempo Integral.

A equipe, então, passou a ser composta por cinco alunos de graduação, quatro alunos do Ensino Médio dessa escola e um docente-supervisor responsável pelo trabalho e pela coordenação das Oficinas de Atividades com as 5^{as}. e 6^{as}. séries do Ensino Fundamental, num total de 145 alunos participantes. Nessa experiência, foram abordados temas que abarcavam as diretrizes curriculares e o universo infanto-juvenil, como o uso de drogas, a sexualidade, a violência urbana e escolar e o protagonismo juvenil.

Tais atividades possibilitaram a esses alunos, que permaneciam o dia todo na escola, uma escuta e uma maior visibilidade, o que tornou possível identificar, por meio de expressões de afetos e significações, qual era a relação que mantinham com o cotidiano das práticas escolares, sobretudo no que se referia à violação de seus direitos e na relação com seus professores. Passados seis meses, sabia-se da necessidade do estreitamento da relação com a escola e de ampliar a discussão com outros atores - professores, coordenadores, direção e funcionários - responsáveis pela proteção dos direitos de adolescentes e jovens.

Mais uma vez, ao se pensar em estratégias para lidar com a demanda reconhecida, as intervenções foram orientadas para, também, se fazer ouvir e tornar visíveis os professores, oferecendo espaços para a

8 LOPES, R. E.; SILVA, C. R.; MALFITANO, A. P. S. *Recriando caminhos e construindo perspectivas: enfrentamento das violências urbanas entre adolescentes e jovens de classes populares*. São Carlos: UFSCar, Laboratório METUIA, 2007. Relatório, 58p.

9 O instrumento apresentava questões acerca de: dados pessoais; condição socioeconômica; vida escolar, violência escolar; perspectivas de futuro e reservava um espaço para colocações livres. Durante a aplicação do instrumento, a questão do sigilo foi ressaltada para que fosse evitado, ao máximo, qualquer constrangimento ao se fornecer as informações solicitadas.

10 LOPES, R. E.; SILVA, C. R.; MALFITANO, A. P. S. *Recriando caminhos e construindo perspectivas: enfrentamento das violências urbanas entre adolescentes e jovens de classes populares*. São Carlos: UFSCar, Laboratório METUIA, 2007. Relatório, 58p.

11 A Escola de Tempo Integral constitui uma política pública educacional, de âmbito estadual em São Paulo, que confere a ampliação da jornada de permanência dos alunos do Ensino Fundamental da escola pública estadual de cinco para nove horas diárias. A organização curricular prevê o currículo básico do Ensino Fundamental, bem como a inserção de oficinas curriculares, possibilitando a ampliação da aprendizagem, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o desenvolvimento pessoal, social e cultural (São Paulo, 2006).

escuta e para a troca de idéias, uma vez que os conflitos internos à instituição interferiam diretamente em suas ações pedagógicas. O que pensavam professores sobre a questão da juventude, da educação e da violação de direitos e o que tinham a nos dizer? Como se apropriavam do território escolar e como lidavam com as dificuldades no cotidiano da escola? O que estavam fazendo para amenizar situações de conflito e de violência na direção da proteção dos direitos de crianças, adolescentes e jovens naquela escola?

Todas essas questões, ainda que com restrições, foram, e continuam sendo, problematizadas e debatidas nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), realizadas semanalmente, com 35 professores participantes, três coordenadores pedagógicos e um diretor, para estimular o diálogo, fomentar novas práticas nas diferentes trajetórias profissionais e provocar, a partir das dificuldades, a reflexão no sentido da mudança, pois se o desejo coletivo está colocado numa escola democrática, faz-se necessário que todos os atores sociais – alunos, professores, coordenação, direção e pais – estejam comprometidos com novos fazeres no ambiente escolar. Além disso, a continuidade das oficinas de atividades com alunos da Escola de Tempo Integral permanece como espaço propiciador para a denúncia e para a participação coletiva nos processos sócio-educacionais.

Em janeiro de 2007, houve uma reorganização das atividades nesse contexto escolar e optamos por trabalhar com alunos inseridos nas séries iniciais e finais (5^{as.} e 8^{as.}), totalizando 140 alunos. Essa decisão partiu de necessidades levantadas pelos próprios professores dessas séries, que colocavam inúmeras dificuldades no desempenho de suas funções, em virtude de indisciplina, desrespeito, falta de motivação para o processo de ensino-aprendizagem e intolerância à permanência integral na escola por parte dos alunos daquelas séries. Além dessas intervenções, passamos a realizar oficinas semanais abertas a todos os alunos, no pátio da escola, no horário do almoço, tendo como foco da discussão a temática da sexualidade. Tal oficina mobilizou alunos e funcionários, gerando intensas discussões, tanto entre os alunos como entre os funcionários (contávamos com a participação de, em média, 50 alunos semanalmente).

Todo o trabalho desenvolvido com os diferentes atores da escola partiu da utilização de atividades como recurso para captar o invisível, o não-dizível, o

simbólico, e nos serviam como disparadores para mediar relações e o próprio diálogo. Uma palavra, um desenho, uma colagem, uma cena de teatro ou a própria dramatização do cotidiano davam o tom da inquietação e da subversão da lógica educacional, em que a reprodução de modelos educacionais hierarquizados e disciplinadores direcionavam as práticas pedagógicas da escola. Ainda que a mudança dessa lógica educacional se apresente enquanto um desafio, a continuidade dos trabalhos com alunos, o início desse trabalho com professores e com a coordenação pedagógica apresentam-se como uma possibilidade viável de construção de uma escola mais democrática e participativa.

Diante das experiências no âmbito escolar, foi possível verificar questões importantes adotadas para o enfrentamento das violências. Foram definidas categorias de análise que contemplam as seguintes problemáticas:

- *Educação, segurança e ronda escolar*: trata-se de abordar a função da escola e da polícia frente à temática da violência na escola, às ambigüidades e às contradições levantadas, a partir do próprio discurso dos jovens em relação aos papéis desses mecanismos de controle social, sobretudo quando se trata de adolescentes e jovens de grupos populares urbanos.

- *Educação pelo medo*: inúmeras situações demonstram que a função educativa abre espaço para as funções de vigilância, denúncia e punição. Observa-se, muitas vezes, a postura inadequada, a indisciplina e o uso da violência em graduações distintas por parte de profissionais que exercem controle e têm poder para repreender esses mesmos atos realizados pelos alunos; num ciclo que fomenta o enfraquecimento das relações e das estratégias pedagógicas.

- *Educação para a democracia*: como construir uma escola democrática de fato? A oferta de meios adequados que possibilitem o desenvolvimento integral de adolescentes e jovens pobres do país contrapõe-se, inúmeras vezes, aos direitos que lhes são resguardados por lei, tendo como princípio o respeito e a dignidade. Evidencia-se, assim, o enorme obstáculo para a construção e para a produção de uma educação com bases universalizantes, democráticas e participativas.

É possível verificar, dentre as diferentes problemáticas, que a escola pública enfrenta, cotidianamente, o embate entre seus objetivos e suas reais condições de projetar a imensa maioria de adolescentes e

jovens brasileiros em direção a uma vida de realizações, seja no mercado de trabalho, seja na formação para o ensino superior.

Verifica-se, portanto, refinadas estratégias do processo de inclusão e exclusão sociais reproduzidas pela escola, assim como a dinâmica dos agentes escolares em relação aos processos de violência, suas reproduções e seus enfrentamentos. Dada a densidade e a abrangência da violência na atualidade, a escola sofre com as ameaças internas e externas que estão presentes no seu cotidiano e enfrenta a árdua tarefa de conciliar seus métodos repressivos e punitivos e sua construção de práticas democráticas. É importante ressaltar que não se considera a educação, ou a escola, como a solução de todos os problemas sociais, contudo, busca-se que ela cumpra seu importante papel, no quadro mais geral de um desenvolvimento sustentado e de longo prazo para o país.

Essas questões demandam estudos e intervenções, pois com o apelo eficaz do medo com o qual a sociedade contemporânea convive, produz e recria, assistimos à distorção dos anseios na luta pelas liberdades democráticas, já que hoje, em nome da segurança, novos muros se erguem, se renovam padrões de censura e de cerceamento, mesmo que sob uma roupagem politicamente correta e em nome da própria democracia.

Esses jovens têm vivido um processo de invisibilidade social que os coloca à margem das ações públicas, da participação e do acesso aos espaços públicos.

Ampliando Espaços e Cenas Juvenis: a caminho do território

Na proposição apresentada ao Ministério da Educação de ampliação do projeto de 2005-2006 para um programa, em 2006-2007, o enfoque fundamental teve como base a essência de como o Núcleo UFSCar do Projeto Metuia tem visto e compreendido os jovens de grupos populares urbanos e suas formas de inserção social (Castel, 1994 e 1997). Assim, ao se trabalhar com adolescentes e jovens com um recorte de classe social, ou seja, no enfoque de ações para adolescentes e jovens pobres e/ou da classe trabalhadora, como limitar tais ações ao âmbito do espaço escolar?

Isso porque o espaço escolar apresenta contradições na forma de lidar com esse público, já que, ao mesmo tempo em que acolhe uma quantidade representativa de adolescentes e jovens, tem expulsado, explícita e implicitamente, uma outra parcela significativa desses sujeitos. A escola pública tem estado bastante solitária / abandonada no que se refere às parcerias com outros equipamentos sociais. Ao atuar “somente”¹² no espaço escolar, estaria ignorando estudos e dados da área, estatísticas das evasões, o afunilamento do sistema educacional. Um sistema que possui muitos desafios a serem superados no que diz respeito à verdadeira universalização do ensino, que inclui, além do acesso, a permanência, a progressão e a conclusão, obedecendo a padrões mínimos estabelecidos de qualidade, em idade adequada.

Uma vez que essas questões devam ser enfrentadas, pergunta-se: onde esses jovens estão, por onde circulam, que espaços públicos acessam ou não acessam? Nessa perspectiva, a partir da noção de ação e responsabilidade territorial, definiu-se a necessária ampliação do projeto em direção à comunidade e elegeu-se como referência para isso um Centro Comunitário e um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) da região onde se insere a escola.

No CRAS circulam, diariamente, adolescentes e jovens. São cerca de 40 meninos, jovens, adultos-jovens, idades entre 13 a 24 anos, que nesse espaço almoçam e jogam bola. Como se espera, infelizmente, muitos desses jovens não estudam e aqueles que conseguem se manter no espaço escolar encontram-se em defasagem educacional ou fazem supletivo; a maioria não trabalha e muitos já estão vinculados ou iniciando sua vinculação com as atividades do tráfico de drogas presente, também, naquela comunidade.

Quarenta jovens que vão num lugar para comer e jogar bola? É possível? Sim, é possível. E quando questionados acerca do que gostariam que o CRAS lhes oferecesse, respondem: “*Nada, aqui já tem tudo*” (sic). Talvez se possa inferir que a violação do direito comece justamente aí, quando lhes é subsumido o direito de desejar, no/do espaço público, desejar outras coisas, outros fazeres, outras possibilidades. Contudo, esse é o primeiro não exercício de direito levantado,

12 Entre aspas porque só a atuação dentro da escola já representa intenso trabalho.

de muitos outros direitos cotidianamente violados com que nos deparamos num curtíssimo espaço de tempo. Direitos violados, banalizados e não reconhecidos, direito a ter uma vaga na escola mais próxima de sua casa, direito a policial algum não arrombar sua casa sem mandado de busca e apreensão, direito a não ser violentado por esse mesmo policial...

Nesse contexto, uma equipe (oito alunos e uma técnica responsável pelo eixo das ações no território) busca, semanalmente, propiciar um ambiente descontraído, acolhedor, altamente flexível e aberto, munida da apropriação do conhecimento em torno da garantia dos direitos, firmemente disposta a entrar em relação, e com o elemento chave facilitador dessa mesma relação: fazeres, fazeres e muitos fazeres, direcionados para as mais diversas formas de expressão, tais como: a fotografia, a música, as artes plásticas, a comunicação visual, a escrita.

Todas as atividades são utilizadas como meios facilitadores da aproximação do universo juvenil e para o reconhecimento dos direitos, do direito da escolha, do direito a se reconhecer como um sujeito que faz, que pensa, que assina seu auto-retrato, que não empresta seu sonho, que cria o seu... É na multiplicidade do fazer que se trabalha a apropriação do direito e, também, na relação de respeito mútuo que se tornam possíveis trocas e compartilhamentos de vivências dos diferentes universos sociais. Nessas trocas, nesse trânsito e nesse diálogo é que se encontram os subsídios potencializadores de invenções e criações de novas autonomias jamais pensadas e desejadas por esses jovens, em última instância, a construção de outros projetos de vida.

Atividades-meio significadas na relação, significadas a partir do norte do direito que a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente instituíram, mas não garantiram. Tal lacuna existe porque prevalece uma não apropriação dos conteúdos das leis, cabendo na intervenção concreta a “tradução” de tais conteúdos, o que legalizam e preconizam. Para isso lançou-se mão da oferta de diversas atividades tentando, insistentemente, subverter a ordem, a ordem da domicialização, a ordem da ignorância, a ordem da manutenção da ordem, que produz vidas em sentido único - o de alimentar a estrutura da desigualdade social, vidas sem sentido para sujeitos plenos.

Dentre esses sujeitos invisíveis nos espaços pú-

blicos, parte dos meninos e rapazes se aproxima, frequente e circula no espaço comunitário. E as meninas, por onde andam? Se existem homens, existe uma parcela correspondente, senão maior (como no Brasil acontece), de mulheres. Não lhes é permitido o trânsito naquele espaço, encontram-se em suas casas, “limitadas” à condição social de serem cuidadoras de seus filhos e de seus irmãos mais novos. Qual a dimensão da violência enfrentada por essas meninas quando não têm sequer o direito de escolher uma outra função social a não ser a de reproduzir, ser mãe e cuidadora da família? Para elas somente o espaço privado restrito? Esse é outro desafio que nos instiga a dar diversas nuances à nossa ação naquela comunidade, a partir do outro Centro Comunitário, onde a aproximação com a comunidade está acontecendo com crianças, por meio das atividades e rodas de conversa com mulheres, e quem sabe, assim, se consiga chegar, em breve, até as jovens mães e cuidadoras.

Considerações Finais

A experiência aqui apresentada, com jovens no contexto comunitário e escolar, permite apontar na direção de um mapeamento e de um diagnóstico situacional da juventude, sobretudo aquela que se encontra em situação de maior vulnerabilidade e exposta a ocorrência de situações violentas.

Dadas as enormes desigualdades sociais enfrentadas no nosso país, somos, enquanto técnicos e pesquisadores, conscientes da limitação e da pontualidade de nossas intervenções num contexto de extensão universitária. Contudo, o desenvolvimento desses projetos nos oferece importantes elementos e indicadores, bem como fortalece os pressupostos teóricos do direcionamento que as abordagens e metodologias empregadas na ação com adolescentes e jovens devem conter: condições para a promoção e a apropriação de direitos, para a construção de relações de respeito e para o exercício de autonomia.

Como dito anteriormente, essas experiências puderam alavancar e dar sustentação (apesar de não termos podido contar com os recursos materiais e humanos tal como planejados) a um trabalho coeso e que tem sido reconhecido no campo da escola pública e na ação territorial junto a uma região pobre da periferia da cidade de São Carlos. Foi a partir delas que pude-

mos estabelecer uma parceria com a Secretaria Municipal de Cidadania e da Assistência Social, responsável pelos Centros Comunitários da cidade.

Tendo em vista as complexas dificuldades encontradas pelos equipamentos sociais, ao lidarem com a população alvo dos projetos, somadas à escassez de ações que fortaleçam a articulação entre os serviços de referência para adolescentes e jovens de grupos populares urbanos no território em que atuamos, a continuidade das ações busca, em especial, auxiliar o poder público e a sociedade a criar caminhos para responder às demandas desse grupo populacional por meio de estratégias que potencializem os serviços parceiros e favoreçam a articulação entre eles. Compreende-se que os espaços públicos abertos para esses adolescentes e jovens precisam ampliar suas vinculações para garantir maiores possibilidades de ofertas e de escolhas para essa população, que se vê isolada diante de frágeis perspectivas quanto a projetos significativos de vida e próxima do trabalho informal, ilegal, com pouca escolaridade e, portanto, em situação de vulnerabilidade social e pessoal.

O trabalho, a partir do foco no território, por meio da articulação entre os serviços e ações sociais, é uma opção metodológica de pouco enraizamento no país, ainda que diretrizes legais apontem a necessidade desse fortalecimento e dessa circulação entre as diferentes redes.

A análise e a avaliação da intervenção interdisciplinar e intersetorial, uma importante diretriz de nossas ações de pesquisa e de ensino, têm sido bastante positivas, com grande envolvimento e aprofundamento teórico nas questões pertinentes ao campo social por parte dos integrantes da equipe (alunos de graduação e pós-graduação), mas, igualmente, por parte dos trabalhadores (em seus variados níveis de formação) dos equipamentos sociais nos quais foram desenvolvidas as intervenções. A efetivação de um trabalho técnico, todavia comprometido socialmente, com alunos de graduação de diferentes cursos foi muito produtiva e vem somando-se aos esforços de superação de um modelo reducionista de formação profissional.

Tais resultados obtidos nos levam a crer que a continuidade do trabalho pode ampliar não só o conhecimento nas diferentes áreas envolvidas - terapia ocupacional, psicologia, educação, artes e comunicação - como também produzir profissionais mais qualifica-

dos e sensíveis para lidar com questões pertinentes ao campo social.

Além disso, ao nos apropriarmos desses espaços por onde circulam crianças, adolescentes e jovens, torna-se possível (re)pensarmos ações coerentes com demandas e necessidades concretas, além de fomentar o debate acerca da formulação de políticas públicas para esse segmento social.

Essas vivências têm mostrado que a associação entre um repertório profissional de conhecimento em torno do direito do adolescente e do jovem, a conjugação de saberes e a construção da interdisciplinaridade, a aproximação e a interlocução com o campo possibilitam delinear ações coletivas capazes de provocar mudanças em seus atores e nas relações autoritárias que regem os espaços comunitários e escolares.

Referências

- BARROS, D. D.; LOPES, R. E.; GALHEIGO, S. M. Projeto Metuia: terapia ocupacional no campo social. *O Mundo da Saúde*, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 365-369, jul./set. 2002.
- BARROS, D. D.; LOPES, R. E.; GALHEIGO, S. M. Projeto Metuia: apresentação. In: SIMPÓSIO DE TERAPIA OCUPACIONAL SOCIAL, 1. *Anais do X Congresso Brasileiro de Terapia Ocupacional: contextos, territórios e diversidades*. Goiânia: Associação dos Terapeutas Ocupacionais de Goiás e Associação Brasileira dos Terapeutas Ocupacionais, 2007, s/p.
- BERCOVICH, A. M.; MADEIRA, F. R. A 'onda jovem' e seu impacto na população economicamente ativa de São Paulo. *Planejamento e Políticas Públicas*, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 1-29, jun. 1989.
- BRASIL. *Constituição República Federativa do Brasil*. Brasília: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. São Paulo: Cortez, 1990.
- CASTEL, R. Da indignância à exclusão, a desfiliação: precariedade do trabalho e vulnerabilidade relacional. In: LANCETTI, A. (Org.). *SaúdeLoucura 4*. São Paulo: Hucitec, 1994. p. 21-48.
- CASTEL, R. As transformações da questão social. In: BELFIORE WANDERLEY, M.; BÓGUS, L.; YAZBEK, M. C. (Org.). *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC, 1997. p. 161-190.

- ESCOREL, S. Elementos para análise da configuração do padrão brasileiro de proteção social: o Brasil tem um Welfare State? *Cadernos Fiocruz*, Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1993, p. 32-48. (Série Estudos, 1 - Política, Planejamento e Gestão em Saúde).
- LOPES, R. E. Estado, políticas públicas e cidadania. In: _____. *Cidadania, políticas públicas e terapia ocupacional*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 1999. p. 17-62.
- LOPES, R. E. Redes sociais de suporte. In: PARK, M. B.; SIERO, R. F.; CARNICEL, A. (Org.). *Palavras-chave em educação não-formal*. Holambra: Ed. Setembro; Campinas: Centro de Memória da Unicamp, 2007. p. 249-250.
- LOPES, R. E. et al. O vídeo como elemento comunicativo no trabalho comunitário. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v. 10, n. 1, p. 61-72, 2002.
- LOPES, R. E.; SILVA, C. R.; MALFITANO, A. P. S. Adolescência e juventude de grupos populares urbanos no Brasil e as políticas públicas: apontamentos históricos. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 23, p. 114-130, 2006. http://www.histedbr.fae.unicamp.br/arto8_23.pdf
- MINAYO, M. C. S.; RAMOS, E. (Org.). *Violência sob o olhar da saúde: a infrapolítica da contemporaneidade brasileira*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.
- MISSE, M. *Crime e violência no Brasil contemporâneo: estudos da sociologia do crime e da violência urbana*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006. (Coleção Conflitos, Direitos e Culturas).
- ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. *Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen*. Washington, DC, 2002.
- RUA, M. G. As políticas e a juventude dos anos 90. In: _____. *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*, Brasília, DF: CNPD, 1998. v. 2, p. 731-752.
- SALES, T. Raízes da desigualdade social na cultura política brasileira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, ano 9, n. 25, p. 26-37, jun. 1994.
- SÃO PAULO (Estado). *Diretrizes da escola de tempo integral*. São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação, 2006.
- SENNETT, R. *Respeito: a formação de um caráter em um mundo desigual*. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- SILVA, C. R.; FREITAS, H. I. Adolescentes em situação de vulnerabilidade: estratégias de terapia ocupacional em um trabalho de prevenção à AIDS. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v. 11, n. 2, p. 111-117, 2003.
- SOARES, L. E.; BILL, M. V.; ATHAYDE, C. *Cabeça de porco*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- TAKEITI, B. A. *O adolescente e a violência: uma análise da configuração de sentidos do adolescente sobre o fenômeno da violência*. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- UNICEF - FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. *Situação mundial da infância: excluídas e invisíveis*. Brasília, DF, 2006.
- VELHO, G.; ALVITO, M. (Org.). *Cidadania e violência*. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ: FGV, 2000.
- WAISELFISZ, J. J. *Relatório de desenvolvimento juvenil*. Brasília, DF: Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (RITLA), 2007.

Recebido em: 03/09/2007

Reapresentado em: 01/04/2008

Aprovado em: 27/04/2008