

PesquisarCOM Jovens
intensidades e modos de experimentar
o Trabalho Educativo

MARÍLIA MENEGETTI BRUHN



PORTO ALEGRE
2019

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional

Marília Meneghetti Bruhn

**PesquisarCOM jovens: intensidades e modos de experimentar as juventudes
no Trabalho Educativo**

Porto Alegre

2019

Marília Meneghetti Bruhn

**PesquisarCOM jovens: intensidades e modos de experimentar as juventudes
no Trabalho Educativo**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social e Institucional.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lílian Rodrigues da Cruz

Porto Alegre

2019

Marília Meneghetti Bruhn

**PesquisarCOM Jovens: intensidades e modos de experimentar as juventudes
no Trabalho Educativo**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social e Institucional e aprovada em 24 de Setembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Lillian Rodrigues da Cruz

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
(Orientadora)

Prof^o Dr^o Luciano Bedin da Costa

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof^a Dr^a Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof^a Dr^a Marcia Oliveira Moraes

Universidade Federal Fluminense (UFF)

*Às juventudes nask que deixam o
mundo menos frau!*

Agradecimentos

Agradeço à Associação de Moradores da Vila Santa (AMOVISA), à coordenadora Domingas Pacer, ao educador social Ildo Vilarinho Jr. e as estagiárias Cibele Mariani, Kelsilene Chaves e Fernanda Campanella pela confiança, apoio e aposta na proposta de PesquisarCOM jovens no Trabalho Educativo. Ao Ildo, à Cibele e a Fernanda pelos encontros potentes dentro e fora da AMOVISA. À Tia Taninha pelo acolhimento e cuidado na preparação das refeições.

Às jovens e aos jovens do TEd que participaram dessa dissertação por todas as histórias e experiências compartilhadas! Agradeço também aos responsáveis pela confiança em consentir a pesquisa.

Agradeço a minha orientadora, Prof^a Lilian Rodrigues da Cruz pelo apoio e cuidado durante o meu percurso no mestrado. Sou muito grata pelos aprendizados, orientações e leituras atentas que possibilitaram a escrita desta dissertação.

Agradeço a minha orientadora de TCC e professora na graduação, Prof^a Lutiane de Lara por me encorajar a seguir no Mestrado. À Prof^a Rose Tschiedel pelos aprendizados na disciplina “Dispositivos Coletivos”. À Prof^a Oriana Hadler pelas aulas na graduação e sugestões no Interlocuções Metodológicas.

À Prof^a Gislei Lazzarotto e a toda a turma do Seminário Juventudes e Políticas Públicas pelas trocas de experiências e afetos. Agradeço à Gislei por sua docência inventiva e afetiva e pelas contribuições na qualificação do projeto de Mestrado.

A Prof^a Marcia Moraes por me apresentar o PesquisarCOM e pela leitura e parecer cuidadosos do projeto na qualificação do Mestrado.

Ao Prof^o Luciano Bedin pelas aulas de Apoio ao Estágio Docente que tornaram o percurso do Mestrado e da docência mais leves e poéticos. Também agradeço ao Prof^o Bedin pelos comentários na qualificação do projeto que contribuíram para a escrita da dissertação.

Às estagiárias e estagiários de Psicodrama e às trabalhadoras da AMOVISA pelos potentes diálogos e aprendizados. Um agradecimento especial a Alice Fagundes e Luísa Vuaden pelas conversas afetivas sobre colonialidades, feminismos e racismos. Agradeço também à educadora Ana Felícia Guedes pela oportunidade da escrita coletiva com os jovens no livro “Boas Práticas em Educação Social na Perspectiva da Educação Popular”. À Tia Taninha pelo acolhimento e cuidado na preparação das refeições.

Agradeço ao Grupo de Estudo em Psicologia Social, Políticas Públicas e Produção de Subjetividades (GEPS) – Adrieli, Aline, Amanda, Bruna, Diangeli, Jéssyca, Juliana, Leonardo, Lilian, Kellen, Letícia, Luciana e Thais – pelos bons encontros, leituras e contribuições desde o início do mestrado até a conclusão da Dissertação.

À Capes pela bolsa que me permitiu dedicação integral ao Mestrado e a essa dissertação.

Agradeço a minha família – Genice, Paulo, Milene, Calebe e Miguel – pelo apoio indispensável. Ao meu filho, Miguel, pela motivação e alegria. Ao Calebe pelo carinho, amor e auxílio em todos os momentos.

Agradeço as super amigas e parceiras de Psicodrama e Palhaçaria, Kim Boscolo e Rita Barboza, pela amizade e conversas insPiradoras!

Ao grupo Psicologia e Arte pelos encontros divertidos e afetivos. Às amigas e aos amigos que deixaram o percurso do Mestrado menos solitário.

Por fim, agradeço a Deus por ser meu porto seguro, por sempre estar comigo guiando os meus passos e renovando as minhas forças.

E o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos) que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa.

Lélia Gonzales, 1984, p. 225

*Esse é o nosso tempo
São nossas regras
Nossas rimas
Nossas memórias
Agora pode chamar de história
Pois somos nós que escrevemos
Queimem
Todos os livros de outrora*

Hercules Marques, 2018, s/p

Resumo

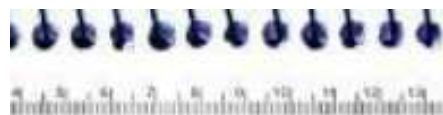
Os encontros com os jovens do Trabalho Educativo (TEd), desde 2015, me afetam pelas diversidades de experiências e de modos de existir das juventudes. O TEd é uma modalidade do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) destinada a jovens de 14 a 18 anos incompletos em situação de vulnerabilidade social. O Trabalho Educativo é um serviço que visa garantir a Proteção Social Básica no Sistema Único de Assistência Social (SUAS), tendo como foco a prevenção de situações de risco social em que há violação de direitos. No TEd são ofertadas atividades em grupo no contraturno da escola que buscam fortalecer a convivência social, a participação cidadã e a formação para o mundo do trabalho. Em encontros com os jovens do Trabalho Educativo, destacaram-se as narrativas que escapavam das prescrições e formatações do Trabalho Educativo. Os relatos dos jovens manifestavam intensidades e modos de experimentar o TEd que fugiam dos discursos homogeneizantes de adolescência. A partir desses encontros, as seguintes indagações emergiram: como pesquisar junto com os jovens do Trabalho Educativo? Como valorizar a produção de conhecimentos de sujeitas subalternizadas nas pesquisas acadêmicas? Como expressar as intensidades e modos de experimentar as juventudes no Trabalho Educativo através de narrativas? Assim, esta dissertação tem como objetivo apostar no PesquisaCOM os jovens - ao invés de SOBRE os jovens - valorizando as narrativas de experiências e saberes de juventudes subalternizadas. Chimamanda Adichie, Chinua Achebe e Maria Paula Menezes alertam para o perigo de uma única história destruir modos de existência, não permitindo que outras vozes sejam ouvidas e reforçando estereótipos de inferioridades. Já a obra de Michel Foucault fundamenta a discussão sobre como os discursos adultocêntricos e Norte-cêntricos sobre adolescência e juventude - presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente e no Estatuto da Juventude - naturalizam e universalizam a experiência de ser jovem, contribuindo para estratégias de governo dessas populações. O conceito de epistemicídio de Sueli Carneiro contribui para a discussão sobre relações raciais que perpassam os encontros com as juventudes do TEd no território da Vila Santa Anita. O percurso metodológico foi alicerçado no PesquisarCOM, proposto por Marcia Moraes, como um processo em que convidamos os jovens a construir as interrogações e as narrativas que compõem essa pesquisa. O PesquisarCOM é construído nos encontros entre saberes não-hierarquizados dos jovens e da pesquisadora. A partir de sugestões dos jovens, foram confeccionados cadernos nos quais são narrados com ilustrações e textos as experiências coletivas e singulares das juventudes do TEd. Cada jovem recebeu um caderno no qual podiam escrever, colar ou desenhar o que desejassem sobre a experiência de ser jovem e sobre o Trabalho Educativo. Além dos cadernos particulares, foram criadas narrativas coletivas e algumas narrativas orais foram transcritas para texto. Após a produção dos cadernos e das narrativas, notou-se a importância de escutar e valorizar as experiências e os saberes dos jovens na construção das oficinas do TEd, principalmente o módulo de cidadania, para que o serviço não reproduza lógicas colonizadoras, racistas e epistemicidas.

Palavras-chave: juventudes; PesquisarCOM; Trabalho Educativo; SUAS; perspectiva decolonial.

Abstract

The meetings with the youth of the Educational Work (EW), since 2015, affect me by the diversity of experiences and ways of existence of the youths. The EW is a modality of the Service of Experiences and Strengthening of Ties (SEST) aimed at young people from 14 to 18 years in a socially vulnerable situation. Educational Work is a service that aims to guarantee Basic Social Protection in the Unified Social Assistance System (USAS), focusing on the prevention of social risk situations in which there is a violation of rights. In the EW, group activities are offered beyond the school hours that seek to strengthen social coexistence, citizen participation, and training for the world of work. In meetings with the youth of the Educational Work, the narratives that escaped the prescriptions and formatting of the Educational Work stood out. The reports of young people manifested intensities and ways of experimenting with the EW that escaped the homogenizing discourses of adolescence. From these meetings, the following questions emerged: how to research together with the young girls from the Educational Work? How to value the production of knowledge of subordinate subjects in academic research? How to express the intensities and ways of experiencing youth in educational work through narratives? Thus, this dissertation aims to focus on ResearchWITH young people - instead of ABOUT young people - valuing the narratives of experiences and knowledge of subordinated youths. Chimamanda Adichie, Chinua Achebe, and Maria Paula Menezes warn of the danger of a single story destroying modes of existence by not allowing other voices to be heard and reinforcing stereotypes of inferiority. Michel Foucault's work underpins the discussion on how the adult-centered and north-centric discourses on adolescence and youth - present in the Child and Adolescent Statute and the Youth Statute - naturalize and universalize the experience of being young, contributing to strategies of governance of these populations. Sueli Carneiro's concept of epistemicide contributes to the discussion about race relations that permeate the encounters with EW youths in the territory of Vila Santa Anita. The methodological path was based on the researchWITH proposed by Marcia Moraes, as a process in which we invite young people to construct the questions and narratives that make up this research. ResearchWITH is built on encounters between non-hierarchical knowledge of young people and the researcher. From the suggestions of the young, notebooks were made in which illustrations and texts are used to narrate the collective and singular experiences of the youths of EW. Each youth received a notebook in which they could write, paste, or draw whatever they wanted about their experience of being young and about the Educational Work. In addition to the private notebooks, collective narratives were created and some oral narratives were transcribed into text. After the production of notebooks and narratives, it was noted the importance of listening and valuing the experiences and knowledge of young people in the construction of EW workshops, especially the citizenship module, so that the service does not reproduce colonizing, racist and epistemicidal logics.

Keywords: youths; SearchWITH; Educational Work; Welfare state; decolonial perspective.



PesquisarCOM Jovens

GÍRIAS

Frau: ruim, chato.

Dá ruim: acontecer algo ruim, dar errado.

Grana: dinheiro.

Ladaia: intriga, desentendimento.

Malote: pacote de droga.

Meu: expressão usada para chamar a atenção de com quem você fala.

Na bota: escondido.

Na miúda: escondido.

Nask: legal.

Quebrada: ladeira ou vizinhança de periferia urbana.

Social: reunião da galera; festa.

Sora: Professora.

Vacilão: sem noção; aquele que vacila.

Vaza: sair; retirar-se.



PesquisarCOM Jovens

SIGLAS

- AMOVISA** - Associação de Moradores da Vila Santa Anita
- AR** - Abrigo Residencial
- CEP** - Comitê de Ética em Pesquisa
- CMDCA** - Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
- CNAS** - Conselho Nacional de Assistência Social
- CRAS** - Centro de Referência de Assistência Social
- ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente
- FASC** - Fundação de Assistência Social e Cidadania
- FASE** - Fundação de Atendimento Sócio-Educativo
- LOAS** - Lei Orgânica de Assistência Social
- ObservaPOA** - Observatório da Cidade de Porto Alegre
- PMPA** - Prefeitura Municipal de Porto Alegre
- PNAS** - Política Nacional de Assistência Social
- PPGPSI** - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional
- Ted** - Trabalho Educativo
- TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- SASE** - Serviço de Apoio Socioeducativo
- SCFV** - Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
- SUAS** - Sistema Único de Assistência Social
- SUS** - Sistema Único de Saúde
- UBS** - Unidade Básica de Saúde

Sumário

Prefácio - uma carta para psicólogas, psicodramatistas e trabalhadores da AMOVISA..	13
1 Introdução.....	17
2 PesquisarCOM Jovens.....	23
3 Adolescência, Juventude ou Juventudes?.....	49
3.1 Adolescência.....	52
3.2 Juventude.....	57
3.3 Juventudes.....	61
4 Trabalho Educativo: educar para trabalhar? Trabalhar para quê(m)?.....	64
5 Branquitude e Relações Raciais.....	76
6 Territórios.....	93
7 Fronteiras do PesquisarCOM Jovens: considerações finais.....	112
Referências.....	117

Prefácio
Uma carta para psicólogas, psicodramatistas e trabalhadores da
AMOVISA

Cara/caro colega,

inicie o percurso do mestrado com inseguranças, mas também muitas certezas, apesar de só conseguir admitir isso agora, no final da dissertação. Um pouco antes de ingressar no PPGPSI, em 2017, já sabia o que queria estudar, como queria pesquisar e com quem faria essa pesquisa. Os livros de Foucault, Deleuze, Giorgio Agamben, Lóic Wacquant, Walter Benjamin e Nietzsche povoavam a minha estante, antes mesmo de conseguir terminar de lê-los. Já tinha programado mentalmente o que “devia” ler no próximo ano; e pensei nas disciplinas que seriam interessantes de cursar. Também sabia muito bem onde seria o lugar de pesquisa de campo - a Associação de Moradores da Vila Santa Anita (AMOVISA) - e até tinha confirmado com a coordenadora desse local essa possibilidade. Pensava que eram apenas dois anos, que tinha um filho e muitas tarefas para dar conta e não podia atrasar a dissertação, então planejar um caminho seguro era fundamental. Fechava os olhos e lembrava de várias histórias na AMOVISA, desde 2015, que “talvez davam uma dissertação”. Dormia tranquila de noite sabendo que tinha um plano de escrita e alguns privilégios. Apesar de escrever em um projeto – utilizando como metodologia a Cartografia – “que não sabia como seria o percurso e o destino de pesquisar”, já tinha tentado controlar muitas pistas desse trajeto. Afinal, eu pensava: “é assim que se sobrevive na Academia, vou fazer isso sem sofrimento e evitando a dor.”

No entanto, vários incômodos e encontros inesperados mudaram as perspectivas éticas e políticas com as quais eu estava me aliando. Encontros que não cabem em textos. Começou com a minha orientadora dizendo que se eu tinha tantas certezas no meu projeto, não havia motivos para pesquisar; afinal, pesquisamos o que não sabemos. A observação de uma imagem com todos os autores que eu citava na qual só apareciam homens brancos europeus, inclusive J. L. Moreno, o criador do Psicodrama. A constatação da arrogância de estar levando um conhecimento muito importante para “pessoas que precisavam” na favela. Iniciou

com pequenos incômodos que, gradativamente, fizeram eu ter que enfrentar grandes medos para escrever algo que talvez não seja seguro e tão aceitável academicamente, mas que eu não quero mais fazer da forma como eu fazia antes.

Uma das primeiras críticas que fizeram ao meu projeto foi: “onde está o Psicodrama? Você é especialista em Psicodrama, dá aula de Psicodrama e trabalhou com Psicodrama em todos os grupos que participou na AMOVISA, então por que você não vai dissertar sobre Psicodrama? Precisamos de pessoas que tentem visibilizar a Socionomia - conjunto de teoria, filosofia e técnicas criadas por Moreno - nas intervenções em Psicologia Social e, principalmente, em mestrados e doutorados no Brasil.” Até 2018, eu respondia que não falava de Psicodrama porque era muito difícil propor, em uma dissertação de mestrado, uma aproximação entre autores da Filosofia da Diferença - perspectiva de destaque no PPGPSI em 2017 - e da Socionomia devido a pressupostos epistemológicos bastante distintos. Atualmente, acrescento a essa resposta que, em algum momento do percurso de mestrado, questionamentos sobre processos de colonização do conhecimento, inclusive nas intervenções com Psicodrama propostas na AMOVISA, se tornaram mais urgentes para mim. O Psicodrama em muitas situações foi utilizado como ferramenta de manutenção de colonialidades. Assim, entre as possibilidades que eu tinha nesse tempo limitado de fazer um mestrado, faço uma opção ética e política por focar em algo que não foi prioridade na minha formação como Psicóloga e Psicodramatista, mas que acredito ser fundamental de se abordar no nosso trabalho. Essa opção não significa que deixo de apostar no Psicodrama como recurso potente para se trabalhar com questões sociais e raciais. Apesar de raramente falarmos em supervisões ou cursos¹, temos ótimos exemplos na história do Psicodrama brasileiro com o trabalho pioneiro proposto por Alberto Guerreiro Ramos e Abdias do Nascimento, os responsáveis por trazer o Psicodrama para o Brasil na década de 1940.

¹ Durante especialização em Sociopsicodrama - com carga horária de 600 horas - nunca escutei ou li algum texto de/sobre Guerreiro Ramos e Abdias do Nascimento, sendo que eles foram os primeiros a usar o Psicodrama em território brasileiro em 1948. Quando se falava da história do Psicodrama no Brasil, se dava destaque ao francês de raça branca Pierre Weil, que trouxe o Psicodrama em 1958 - dez anos após os intelectuais negros Guerreiro Ramos e Abdias do Nascimento. Em 1984, Abdias do Nascimento escreveu: “A maneira perversa de o racismo brasileiro tornar invisível e inaudível uma população de cerca de 80 milhões de brasileiros é um fenômeno notável” (1984 apud CARNEIRO, 2011, p. 9). Questiono até que ponto reproduzimos esse racismo no ensino do Psicodrama ao invisibilizarmos esses autores negros como pioneiros em trazer a abordagem sociopsicodramática para o Brasil.



Entretanto, pensar a pesquisa com jovens a partir de uma perspectiva descolonizadora é o destaque que pretendo dar nessa dissertação. O foco é no que os jovens têm desejo de fazer; no que conseguimos fazer nos encontros sem imposições. Quanto a isso, é importante destacar que as juventudes do TEd falaram em diversas vezes que não queriam fazer psicodrama ou jogos dramáticos. Isso contribuiu decisivamente para compormos um PesquisarmosCOM que se utilize de múltiplos conhecimentos e saberes dos jovens ao invés de técnicas psicodramáticas das quais eu assumo um papel de “diretora” ou de pessoa que domina determinada *expertise*.

Assim, convido-a para acompanhar esse percurso junto comigo...

Com afeto,

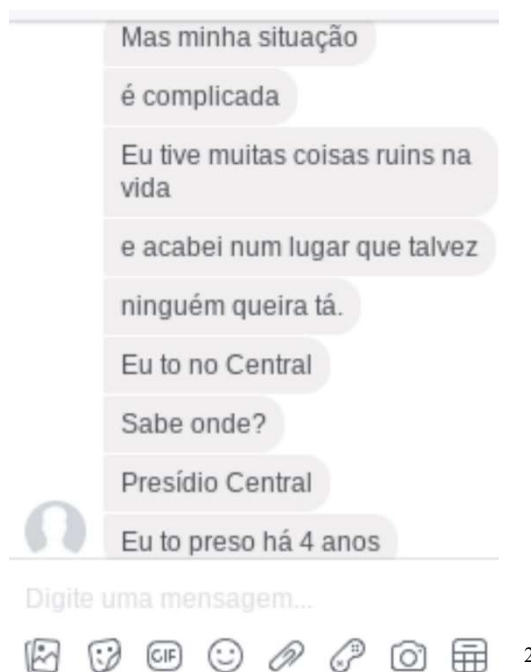
Marília

1 Introdução



Solicitação de amizade. A notificação do *Facebook* indicava que Carlos queria ser meu amigo. Quem era? Ampliei a imagem do perfil para ver. Parecia uma imagem 3x4 de identidade, só que mal iluminada. Lembrei! Os contornos faciais eram de um amigo que não via há 6 anos. A última vez que o vi, Carlos estava na sua cerimônia de formatura em um curso profissionalizante público para jovens. Minha vida seguiu outros rumos e a de Carlos também, mudei de bairro, depois de cidade, o perfil do Facebook foi desativado e perdemos contato. Agora, Carlos retornava para meu mundo virtual (ou seria real?). Cliquei em “Confirmar” sem pensar muito.

Olho para o celular e vejo a mensagem: “*Oi! Como tá?*”. O que responder? Disse que estava tudo bem e perguntei como ele estava. Pensei o quanto essa resposta é besta e o tempo de vida que já perdi falando “*tudo bem, e você?*”. Será que eu tinha como criar outra possibilidade de resposta? Mas, naquela hora era o que era possível. Conte brevemente que estava casada e tinha um filho chamado Miguel de 3 anos e meio. Carlos me respondeu: “também tenho uma filha da mesma idade, a Larissa” e enviou uma foto de uma linda menina sorridente. E, continuou, pausadamente, como se não quisesse matar a esperança com tantas frases difíceis de serem ditas:



Eu e Carlos somos jovens “iguais, mas diferentes”. Temos a mesma idade, o mesmo estado civil, somos heterossexuais, nossos filhos nasceram no mesmo ano e convivíamos no mesmo grupo de amigos. Dependendo dos marcadores analisados, das políticas públicas nas quais estamos inseridos, eu e Carlos somos enquadrados em uma perspectiva universal de juventude. No entanto, temos diferenças - algumas mais visíveis como a raça, o gênero e a classe social - e tantas outras singularidades do plano das experiências de ser jovem³.

* * *

As políticas públicas de juventude e a diversidade de experiências de ser jovem me movem para ensaiar a tessitura de uma dissertação na qual pesquisadora, objeto, problema e metodologia se implicam e se produzem durante os acontecimentos. Nesse plano imanente de fazer pesquisa, o Trabalho Educativo se torna palco para se pensar a produção de subjetividades que são perpassadas pelas materialidades da política de assistência social assim como pelas experiências singulares de ser jovem.

Em 2004, com a implantação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), o Trabalho Educativo (TEd) passa a ser considerado uma modalidade do Serviço de Apoio Socioeducativo (SASE) (BRASIL, 2004). No ano de 2009, o TEd

² As imagens que não possuem legendas são de autoria e fonte da autora e/ou das jovens co-autoras da dissertação.

³ Trecho do Diário de Memórias (12/04/2018)

recebe a nomenclatura de Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) para jovens adolescentes de 14 a 18 anos incompletos (BRASIL, 2009). No Trabalho Educativo são ofertadas atividades em grupo no contraturno da escola que buscam fortalecer a convivência social, a participação cidadã e a formação para o mundo do trabalho. Durante minha experiência como psicóloga em um SCFV, o Trabalho Educativo se mostrou como uma rede complexa, diferentemente da descrição unidimensional referida na PNAS. Os discursos dos educadores e dos usuários do serviço mostravam nuances do TE^d, modificando os seus efeitos e a forma como a política era produzida. Eram jovens que escapavam das prescrições e formatações do Trabalho Educativo. Os relatos manifestavam intensidades e modos de experimentar o TE^d que fugiam dos discursos homogeneizantes de adolescência, me instigando ao encontro com outras possibilidades de ser jovem.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013) – os quais permeiam a tipificação dos serviços socioassistenciais – as descrições de adolescência e juventude se fixam em faixas etárias, não se considerando outras temporalidades. Contudo, há acontecimentos que nem sempre permitem ser adolescente ou jovem conforme as descrições das políticas públicas, apesar da idade. Tornar-se mãe, trabalhar para sustentar a família, viver em situação de rua ou estar internado na Fundação de Atendimento Sócio-Educativo (FASE) são situações que podem abreviar o acesso a direitos e políticas públicas destinadas à juventude, inclusive ao Trabalho Educativo. Nessas situações, as intersecções entre raça, classe, gênero e religião mostram como as consequências sociais podem ser diferentes. Falar de juventudes é também falar do meu percurso como jovem, urbana, mãe e pesquisadora; tenho privilégios de ser branca, bolsista e de classe média, que me permitem ter essa formação acadêmica dificilmente acessada pelos jovens do TE^d. As singularidades desses percursos do Trabalho Educativo me interrogam sobre a importância a desconstrução de uma metanarrativa⁴ da juventude e de se contar outras histórias sobre jovens.

A importância de ouvir outras vozes e contar outras histórias também ficou evidente devido a pesquisas que experienciei antes e durante o período em que atuei como psicóloga na Associação de Moradores da Vila Santa Anita (AMOVISA).

⁴ Metanarrativa é uma visão totalizante da história, a qual prescreve regras de conduta ética e políticas como universais. (LYOTARD, 2004).

Algumas pesquisas tentavam aplicar intervenções nas crianças e jovens e, se eles não participassem das atividades como era o previsto, isso era apresentado como um fracasso. Queríamos pesquisandos passivos, que se deixassem conduzir de acordo com nosso procedimento metodológico, reforçando determinadas narrativas de como crianças e adolescentes devem reagir e se comportar. Afinal, como pesquisar sobre sujeitos que não te davam respostas, apenas multiplicavam questões nas quais eles mesmos eram os autores?

12/04/2016

Mais uma reunião de equipe, e eu não tinha o que falar sobre os resultados da minha pesquisa. Cada vez que os jovens adolescentes questionavam e se recusavam a fazer as atividades cuidadosamente pensadas para eles, sentia que as palavras desapareciam, deixando apenas folhas em branco no meu Diário de Campo. Nunca vi bom artigo científico produzido a partir de fracassos. Afinal, há um motivo para eu ser a "sujeita" e eles o "objeto" da pesquisa. Quem tem que narrar a verdade sou eu, a pesquisadora que terá o nome no artigo, de acordo com a metodologia científica. Será?

20/04/2016

Depois da última reunião, parei de escutar os jovens, que só me traziam mais dúvidas e menos respostas. Ignorei as vozes insistentes: "Que frau, Sora! Por que é vocês que tem que dizer o que a gente tem que fazer?". Fui para a revisão bibliográfica, buscando autores que atestam mais certezas, e era só copiar e colar: adolescência, etapa de desenvolvimento humano caracterizada por comportamento rebelde e o desobedecimento de normas, principalmente em adolescentes de classe baixa ou vulnerabilidade social. "Além disso, vale lembrar que pessoas de classes sociais mais baixas podem ter problemas de adulto nessa fase, que se sobrepõem às questões da adolescência" alertava a revista Superinteressante que era usada nas atividades de colagens do Trabalho Educativo.

A partir do desconforto causado pela observação de trechos dos Diários de Memórias⁵ como estes acima, e a leitura de um texto sobre política ontológica da Marcia Moraes (2010), comecei a pensar em outras possíveis narrativas e percursos metodológicos para essa dissertação. Moraes (2010) nos conta sobre um mal entendido promissor, um encontro que produz novas versões possíveis de acontecimentos através da redistribuição de capacidades de agir. Ou seja, das potencialidades do outro ou da outra, neste caso das⁶ jovens, serem ativos e interrogadores na construção de uma pesquisa e na produção de realidades. Assim, neste contexto, interrogo: como pesquisar junto com as jovens do Trabalho Educativo? Como valorizar a produção de conhecimentos de sujeitas subalternizadas nas pesquisas acadêmicas? Como expressar as intensidades e

⁵ Os Diários de Memórias são compostos por narrativas de experiências que eu tive antes de iniciar a pesquisa de campo desta dissertação (entre os anos de 2015 e 2018). Apesar de não terem sido escritas diretamente com os jovens essas narrativas dos Diários de Memórias, elas se referem a situações que perpassam questões do PesquisarCOM jovens e a acontecimentos que ocorreram durante a aproximação de campo.

⁶ Esta dissertação vai priorizar o uso de pronomes femininos quando se referir as jovens e os jovens que participam da pesquisa porque a maioria das educandas do TEd são meninas que constantemente são invisibilizadas pelo uso do masculino genérico para representar meninos e meninas. Em alguns momentos em que a quantidade de meninas e meninos for parecida, serão utilizados pronomes femininos e pronomes masculinos para indicar essas pessoas, evitando-se o uso do masculino genérico.

modos de experimentar as juventudes no Trabalho Educativo através de narrativas?
Como as intensidades e modos de experimentar as juventudes no Trabalho Educativo tensionam as prescrições homogeneizantes de adolescência e juventude?
Para pensar essas questões, apostamos em um percurso metodológico que se ocupa da dimensão dos afetos, intensidades e composições coletivas: o PesquisarCOM.

2 PesquisarCOM Jovens

"Para que serve essa pesquisa?" Buscava uma resposta para persuadir a equipe do SCFV de que tinha justificativas válidas para prosseguir o trabalho de campo neste local. Já estava passando pelo beco entre as paredes pichadas – faltavam menos de 100 metros para o portão da AMOVISA – e sentia no corpo a ansiedade de não ter criado nem uma resposta que me convencesse. Pensava em possibilidades e logo descartava-as com um *"não"*, aumentando os efeitos físicos enquanto a distância encurtava: *"Minha pesquisa sobre o Trabalho Educativo vai acabar com a situação de vulnerabilidade social dos jovens? Não"*. Apenas 80 metros; o coração acelerava. *"Pesquisar sobre a juventude da AMOVISA vai mudar a PNAS? Não"*. Só 50 metros; as mãos suavam frio. *"Vai diminuir o tráfico de drogas ou a precarização do trabalho? Não"*. Somente 30 metros; a respiração ofegava. *"Vai dar menos trabalho para os educadores? Não"*. Menos de 10 metros; tontura. *"A dissertação vai produzir quais efeitos? Não sei."* Já estava em frente ao portão do serviço; a ansiedade preenchia todos os meus poros. Como eu – a pesquisadora – não sabia dizer com precisão o problema e os objetivos da pesquisa?

- Oi, *Sora!*⁷ O que você está fazendo aqui? – Alisson me cumprimentou.

Já não era possível fugir, então respondi o que eu já sabia:

- Estou no mestrado e quero pesquisar o Trabalho Educativo.

E Alisson respondeu o que eu ainda não sabia:

- Que bom, *Sora!* Tu arranjou um jeito de se encontrar com a gente. Só de poder conversar com você, de poder falar pra você minhas histórias, isso já é demais!

Então, Alisson me abraçou e meu coração desacelerou; não estava mais sentindo falta de ar e o suor nas mãos começou a evaporar. Dei um sorriso e pensei: *"Sim, era isso!"*. Eu não precisava saber tudo sobre a pesquisa de antemão.

⁷ As crianças e jovens costumam chamar qualquer pessoa que trabalha no SCFV de "Sor" ou "Sora". Apesar de saberem meu nome e eu insistir que não sou "professora", raramente sou chamada de Mari ou Marília.

A idéia é PesquisarCOM e, por isso, a justificativa, os problemas, os objetivos e o processo da pesquisa vão se constituindo nos encontros, coletivamente⁸.

O PesquisarCOM torna-se possível no encontro, no encontro entre saberes não hierarquizados da pesquisadora, da equipe do TEd e das jovens. Durante este processo, convidamos as participantes a construir as interrogações e as narrativas que compõem essa pesquisa (MORAES, 2010). Marília Silveira (2013) destaca que “no PesquisarCOM, consideramos o outro um *expert*, escutamos e nos importamos com o que um participante avalia do nosso trabalho de pesquisa, mas também o convidamos para fazer junto conosco.” (p.34). Gislei Lazzarotto (2009) propõe para nós, pesquisadoras e pesquisadores, “a opção de ter a ignorância como a possibilidade de experimentar a multiplicidade que nos compõe entre regimes de saberes e na potência de todos para aprender *com*” (p. 120). Já Bruna Battistelli (2017) ressalta que essa forma de pesquisar só é possível quando situamos o nosso lugar de produtoras de conhecimento:

Não há pesquisarCOM quando as distâncias e lugares não são situados, enquanto as ações não corresponderem com aquilo que é colocado no papel e verbalizado pelo pesquisador. Enfim, o que desejo lhes dizer é que pesquisarCOM passa por um exercício ético e crítico do pesquisador que precisa assumir e permitir que o outro seja tanto ou mais pesquisador de sua pesquisa. Esta pesquisa que finalizo com esta dissertação só foi possível quando outras pessoas puderam se apoderar dela. Quando, mesmo sem saber quem eu era, sabiam o que eu fazia no seu espaço de trabalho e assim podiam questionar minha postura enquanto pesquisadora, meu objeto de pesquisa, perguntas e tudo mais... (BATTISTELLI, 2017, p.125)

A proposta ética e política do PesquisarCOM parte de críticas a um modelo no qual há uma separação entre “sujeito” e “objeto”, a quem pode ser considerado autor e quem é objeto de estudo de uma pesquisa. As narrativas, as cartas, as colagens e os desenhos dos cadernos de experiências não são de minha autoria ou deles, são escritas e imagens produzidos *entre* nós, nos encontros. São produções nos quais as singularidades e as coletividades se perpassam. A implicação não está apenas em contar outras histórias de juventudes nas políticas públicas, mas também propor outras narradoras e outros narradores possíveis para contar essas histórias. Ao discutir sobre lugar de fala, Djamila Ribeiro (2017) enfatiza a importância de se problematizar as condições sociais as quais permitem que grupos sejam silenciados estruturalmente, tendo as suas vozes subalternizadas.

⁸ Trecho do Diário de Memórias (15/04/2018).

Nas pesquisas acadêmicas, isso também ocorre quando grupos subalternizados - como os jovens em situação de vulnerabilidade social - não têm suas falas ouvidas e são tratados como sem voz, que necessitam de um pesquisador ou de uma pesquisadora para “dar voz” a eles. Não é raro que pesquisadoras e pesquisadores de raça branca persistam “na ideia de que são universais e falam por todos, insistem em falarem pelos outros, quando, na verdade, estão falando de si por se considerarem universais” (RIBEIRO, 2017, p. 31). Ao afirmar a parceria na autoria desta pesquisa com os jovens do Trabalho Educativo, também tensiona-se estas relações de poder que invisibilizam as narrativas das juventudes periféricas, negras, pobres e em situação de vulnerabilidade social

Além da autoria, também se pode questionar a veracidade das narrativas: “as histórias são reais ou inventadas?”. E Conceição Evaristo nos responde:

Então, as histórias não são inventadas? Mesmo as reais, quando são contadas. Desafio alguém a relatar fielmente algo que aconteceu. Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta. O real vivido fica comprometido. E, quando se escreve, o comprometimento (ou o não comprometimento) entre o vivido e o escrito aprofunda mais o fosso. (EVARISTO, 2011, p. 9).

Assim, mais importante do que a literalidade dos relatos da narrativa, é o que a história produz e como nos afeta. “O propósito aqui não é impor uma epistemologia de verdade, mas de contribuir para o debate e mostrar diferentes perspectivas” (RIBEIRO, 2017, p. 15). O escritor nigeriano Chinua Achebe (1964, s/p) afirma que “*People create stories create people; or rather stories create people create stories*”⁹, e é nessa produção de outras histórias que produzimos outros modos possíveis de existir enquanto jovens inseridos em políticas públicas de assistência social.

A escrita também é parte do processo de PesquisarCOM. Em 2017, na confecção do projeto de mestrado, inspirada pelo trabalho da equipe da Marcia Moraes (SILVA *et al.*, 2017), tinha planejado compartilhar um Diário de Experiências aberto no qual os jovens pudessem escrever e ler as narrativas durante os nossos encontros do Trabalho Educativo. O Diário de Experiências seria utilizado como dispositivo para registrarmos as intensidades vivenciadas com as jovens que transitam ou transitaram no Trabalho Educativo. Seriam narrativas a muitas mãos, corpos e vozes. Seja porque como pesquisadora sou várias, “[...] então

⁹ “Pessoas criam histórias que criam pessoas; ou melhor, as histórias criam pessoas que criam histórias”. Tradução própria.

é muita gente” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 11), mas também porque seria um diário coletivo, aberto para quem quisesse discutir, escrever e ler, multiplicando encontros e autores. Assim, memórias de minha prática como psicóloga se misturariam com letras de música, poemas de *Slam*¹⁰, livros, os jornais produzidos no TEd¹¹ e a todas as histórias que os jovens quiserem contar em um único diário.

Esse modelo de escrita coletivo no qual uma narrativa era construída e lida em grupo motivou os jovens do Trabalho Educativo, em 2018, até três meses antes de iniciarmos a escrita dessa dissertação. No livro “Boas Práticas em Educação Social na Perspectiva da Educação Popular”, juntamente com as jovens do TEd, escrevemos duas narrativas coletivas sobre o trabalho de tecer redes afetivas com o macramê (BRUHN, 2018; MARIANI, 2018). Na construção das narrativas desse livro, cada jovem escrevia algumas frases e parágrafos sobre a experiência com o macramê e depois líamos para todo o grupo, decidindo como montar o texto final.

Figura 1: Macramê



Fonte: Jornal Voz da Galera (2018)

¹⁰*Slam poetry* são competições de poesia autoral protagonizadas, principalmente, por jovens. Ocorrem em espaços públicos ocupados de cidades, em resistência as produções literárias elitistas, academicistas e homogeneizantes.

¹¹ Os jovens do Trabalho Educativo escrevem, editam e publicam uma edição do jornal “Voz da Galera” ao final de cada ano. As matérias do jornal falam sobre assuntos do território e a experiência de ser jovem dentro e fora do TEd. O “Voz da Galera” é produzido durante as aulas de cidadania.

Quando eu aprendi o macramê, eu me lembrei dos indígenas que ficavam no centro, no meio da calçada fazendo artesanato. Eu lembrei também de como eu aprendi. Foi com uma pessoa que eu gostava muito. No começo, eu achava que não ia conseguir, mas depois me superei. O que eu sinto quando estou fazendo macramê é que eu sou valorizada. Me sinto melhor e esqueço das coisas de antes. Quando estou fazendo macramê sinto que posso inventar. Sinto que sou uma inventora. Sinto que sou capaz de fazer algo bonito. Nunca imaginei que teria essa habilidade. Fazendo macramê, eu aprendi a trabalhar em grupo, achei legal fazer pulseiras e colares para dar para as pessoas que eu gosto. Ficar em paz. Me sinto mais tranquila quando estou fazendo. Também acho legal que, com meu aprendizado, eu ensinei uma menina do Trabalho Educativo a prender uma pedra para iniciar o macramê de um colar e, em troca, ela me ensinou um nó que eu não conhecia. Costumo fazer macramê na praça, num banco bem confortável, onde eu posso amarrar as linhas. Com o macramê, eu quero aprender a fazer várias coisas bonitas...

Ass. Sallie, Maira, Janyne, Cibele e Marília

Durante 2018, também foi produzido pelos jovens o jornal “Voz da Galera”, composto, principalmente, por entrevistas de líderes comunitários da Vila Santa Anita e pelo relato de passeios e trabalhos desenvolvidos no Trabalho Educativo. A produção do jornal, a escrita do livro e o vínculo com as jovens na aproximação de campo de pesquisa me fez acreditar que o processo de escrita coletiva da dissertação faria sentido para as educandas e os educandos do Trabalho Educativo no ano de 2019 também.

Figura 2 - Jornal Voz da Galera



Fonte: Jornal Voz da Galera (2018)

No entanto, alguns meses depois de escrever o capítulo do livro com as jovens, houveram mudanças que dificultaram fazer uma escrita e leitura de um Diário de Experiências coletivo. Entre dezembro de 2018 e fevereiro de 2019, a maioria das turmas do SCFV trocou; poucas jovens que finalizaram o TEd em 2018 continuaram no serviço em 2019. As escassas jovens que permaneceram inscritas no Trabalho Educativo por mais um ano não tinham os mesmos interesses de 2018; o tempo de escrever junto parecia que tinha acabado. Além disso, as novas inscritas no Trabalho Educativo ainda não tinham vínculo de confiança com as colegas, comigo e com os outros educadores sociais. Elas não demonstraram interesse pela escrita coletiva, aliás, a maioria das jovens tinha dificuldades de escrever segundo as normas da linguagem formal exigida na escola e vergonha de errar na frente das colegas com quem tinham pouca intimidade. Também houve o aumento do número de jovens no módulo básico; no início de 2019, eram 24 inscritos (19 meninas; 5

meninos) na faixa etária dos 13 anos aos 17 anos¹². Em 2018, a turma do Trabalho Educativo no módulo básico tinha, no máximo, 12 jovens por encontro¹³. Além do aumento do número de jovens por turma, em 2019 temos uma peculiaridade: mais de um terço dos jovens no TEed tem irmãos gêmeos ou irmãos gêmeos participando da mesma turma. Ou seja, 8 usuários do serviço são irmãos gêmeos ou irmãos gêmeos em uma turma de 24 jovens. De acordo com a coordenadora e a equipe de psicologia da AMOVISA, o ideal seria que as gêmeas e os gêmeos não estivessem na mesma turma para estimular a singularização de cada jovem, evitando relações de dependência. Todavia, não foi possível fazer essa divisão de turmas devido, em parte, aos recursos de infraestrutura e educadores sociais. Esse aumento no número de inscritas em uma única turma também são indicativos de um processo de precarização na Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC) e no Sistema Único de Assistência Social (SUAS). No jornal Voz da Galera, as jovens entrevistaram a Domingas Pacer - coordenadora geral da AMOVISA - que explicou como os cortes orçamentários superiores a 97% afetam instituições vinculadas à FASC na região Cruzeiro:

No meu trabalho, sinceramente, ainda não vi [impacto dos cortes na Santa Anita}. Mas as perdas que verifico são decorrentes do número geral de atendidos pois muitas instituições foram descredenciadas. [...] Só na região Cruzeiro, tivemos 240 metas perdidas, de instituições que fecharam. A Santa Anita vai acolher 30 metas [a mais], passando de 100 para 130 beneficiários, com a idade dos 6 a 14 anos. Estas perdas chegam no MDS de uma maneira, mas é preciso perceber que a rede esteve tentando não perder. (AMOVISA, 2018)

A coordenadora Domingas Pacer também esclareceu que o aumento na turma de módulo básico do Trabalho Educativo foi uma decisão em conjunto com o educador social responsável por atender essa turma, que topou o desafio de acolher mais jovens em um turno. Apesar de ser um grupo numeroso de educandas e educandos em 2019, ainda há lista de espera de jovens que aguardam mais vagas disponíveis no TEed da AMOVISA. Para complexificar o processo da pesquisa, além do aumento quantitativo de jovens de diferentes territórios por turma, os encontros no primeiro trimestre de 2019 foram tensos: alguns subgrupos da turma

¹² Os dados sobre o número de inscritas e inscritos e a composição racial foram fornecidos pela coordenação da AMOVISA com base no formulário preenchido pelas famílias no momento da inscrição no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV).

¹³ Não temos dados sobre a composição racial, apenas os diários da pesquisadora com o número de participantes.

tiveram brigas com agressão física, estremecendo possibilidades de construir coletivamente uma narrativa.

Devido às dificuldades de continuar com uma pesquisa que envolvesse um processo de PesquisarCOM e EscreverCOM como planejado no projeto, por alguns meses considerei a possibilidade de repensar o processo metodológico da dissertação e, talvez, fazer Diários de Experiências em que apenas eu escrevesse e lesse. Sentia que o rigoroso processo acadêmico-científico de escrever um projeto, qualificá-lo, aprová-lo no Comitê de Ética (CEP) para, posteriormente, fazer o trabalho de campo, funcionava em um espaço-tempo diferente das intensidades e experiências das juventudes e do SCFV-Trabalho Educativo. É como se, para ter validade ética e científica, eu precisasse matar as experiências, tirar o brilho e a potência de acompanhar um processo e intervir de acordo com os encontros. O tempo cronológico de espera entre a qualificação e a aprovação do CEP para iniciar a escrita coletiva da dissertação tornou a pesquisa solitária; em poucos meses, deixei de escrever como “nós” para ser apenas “eu” no Diário de Experiências. Quando as jovens queriam EscreverCOM, não podia intervir devido aos trâmites do Comitê de Ética; depois de Março de 2019, tive aprovação do CEP, mas as jovens não tinham mais motivação para escrever junto.

Em busca de pistas de como continuar a pesquisa, li que “não se trata de abandonar o ritmo do tempo cronológico, mas considerá-lo atravessado por outras leituras que possam transcendê-lo” (CORDEIRO, 2009, p.22). Seguindo a sugestão de Denise Cordeiro (2009), comecei a procurar outras leituras para conseguir criar com os espaços-tempos que produziam desencontros incômodos. Assim, literalmente, busquei novos textos para lidar com a temporalidade e fragmentação do processo científico do mestrado e prosseguir na dissertação. No início dessa busca, deparei-me com um artigo da Márcia Moraes e Alexandra Tsallis (2016) que disserta sobre o desafio da escrita acadêmica:

De que modo escrever, com que elementos, com que estilo? São questões que atravessam o cotidiano de todos nós, pesquisadores e pesquisadoras que já há algum tempo suspeitamos de que não há relação especular, linear, entre o que se escreve e o que se experimenta na pesquisa. O que se passa pois entre esses momentos? São mesmo dois momentos? (MORAES; TSALLIS, 2016, p. 40-41)

Nesse artigo, Moraes e Tsallis (2016) afirmam que o PesquisarCOM é indissociável do EscreverCOM. Ou seja, o processo de escrita faz parte da investigação científica. Inspirada pela idéia de que a escrita torna possível a

pesquisa, passei a escrever em um Diário, mas em primeira pessoa do singular, permitindo-me narrar como estava sendo esse percurso de escrita solitário e diferente do que havia planejado. O movimento de escrever, apesar de não incluir os jovens em uma escrita coletiva, fez com que eu voltasse a desacomodar o meu olhar enquanto pesquisadora, possibilitando que eu enxergasse mais potencialidades no trabalho com educandas e educandos do TEd. Assim, durante essa dissertação, há trechos em que escrevo na primeira pessoa do singular, para indicar processos mais solitários da pesquisa, assim como há partes nas quais escrevemos na primeira pessoa do plural, demonstrando momentos mais coletivos das narrativas.

Outra referência importante destacada por Moraes e Tsallis (2016) é a palestra de Chimamanda Adichie (2014) intitulada “O perigo de uma única história”. Nessa palestra, Adichie alerta para o perigo de se contar uma única história, que categoriza e classifica as pessoas, tornando-se universal. A história única - contada repetidamente - cria estereótipos e impossibilita outras formas de experimentar e existir no mundo. Chimamanda fala sobre a expressão igbo *nkali* - que significa “ser maior do que o outro” - referindo-se às estruturas de poder que perpassam as histórias. “Como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. Poder é a habilidade de não só contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa.” (ADICHIE, 2014, s/p).

A discussão sobre o perigo de uma única história proposta por Adichie (2014) e citada por Moraes e Tsallis (2016) lembrou-me de um artigo da Maria Paula Menezes (2010) chamado “Outras vozes existem, outras histórias são possíveis”. Menezes (2010) alerta para como o olhar sobre o “outro” nas narrativas sustenta uma perspectiva colonial de produção do conhecimento científico. No caso dessa dissertação, o “outro” pode se referir às jovens do Trabalho Educativo - em sua maioria meninas negras, pobres e moradoras da favela. Luciano Bedin da Costa, Joelma de Vargas Borges e Rita de Cássias Nunes Azzolin (2016) também atentam para “um recorrente aprisionamento do “outro” na figura do diferente-de-mim, alguém passível de ser “visitado”, “conhecido”, “entendido”, e, por conseguinte, “aprisionado”” (p. 370). Como pesquisadora, procuro tomar cuidado para não reforçar únicas histórias sobre juventudes marginalizadas, que contribuam para diminuir possibilidades de existência e reforçar estereótipos de inferioridade.

Desde o projeto desta dissertação - a proposta é PesquisarCOM e EscreverCOM - tendo como objetivo assumir as juventudes como produtoras de conhecimento e com o poder de narrar a própria história. No entanto, noto o quão difícil é não se deixar dominar por uma perspectiva infantilizante e inferiorizante de juventude. Gislei Lazzarotto (2009) alerta para o modelo sujeito-objeto que nos captura enquanto pesquisadoras e pesquisadores, sem dar abertura para diálogos com outros regimes de saber.

Um olhar superior é possibilitado pela fabricação retórica e ontológica de uma noção de inferioridade: a infância, o povo, os estudantes, os emigrantes, os imorais, os pobres, os desempregados, os trabalhadores, os consumidores, os jovens, os outros. Sempre definidos por uma distância: pelo que lhes falta, pelo que necessitam, pelo que não são, pelo que deveriam ser, por sua resistência a submeterem-se as boas intenções dos que tratam dos que são e de como deveriam ser. (LAZZAROTTO, 2009, p. 121)

Por exemplo, quando vi que as jovens não estavam motivados para compor uma escrita coletiva, não perguntei a eles o que gostariam de fazer ou se eles tinham outra proposta que pudesse produzir uma pesquisa. Parti do pressuposto que apenas eu poderia achar uma solução para o problema metodológico, desconsiderando o potencial das jovens do TEd.

Após algumas semanas de incertezas sobre como intervir na pesquisa e buscando pistas em materiais teóricos de autores renomados, conversei com a Alice - uma jovem negra de 14 anos do Trabalho Educativo.

Ladeira, lomba, morro, subida, quebraça... Era o trajeto até a outra praça. Alice estava do meu lado e disse para tentarmos andar de trás para frente, que as pernas não iam doer tanto com a inclinação da lomba. Tentamos... mas logo voltamos a caminhar para frente. Doía de qualquer jeito...

Ladeira, lomba, morro, subida, quebraça...

Alice apontou para uma casa que ficava na subida: "Sora, ali é o AR¹⁴#¹⁵, o abrigo que eu morava. Eu gostava de morar ali. Lá não precisávamos nos preocupar com fazer outras coisas além de ir na escola. Agora eu moro com a

¹⁴ Em Porto Alegre, os abrigos residenciais para crianças e adolescentes são representados pela sigla "AR" seguidos de números que indicam cada unidade de abrigamento. Por exemplo, AR2 se refere ao abrigo residencial 2.

¹⁵ O número do abrigo é representado com o símbolo # para não expor informações sigilosas.

minha mãe; ela é a minha vida. Eu amo minha mãe apesar das dificuldades de morar com ela.”

Mais laadeira, lomba, subida, quebrada...

“Sabe o que aconteceu hoje na escola?” Alice me mostrou seu pulso cortado. Pela primeira vez, vi que haviam muitas cicatrizes nos seus braços. “Uma professora me deixou nervosa e eu fui no banheiro para me cortar. Eu já faço isso há um tempo, foi um corte pequeno e eu não queria me matar nem machucar a professora. Só queria me cortar para conseguir voltar para a aula. Mas, daí apareceu uma colega no banheiro e viu o que tava acontecendo. Ela chamou todo o mundo e me tiraram do banheiro e chamaram a ambulância. Quando eu vi, tavam chamando até minha mãe. A escola disse que eu era perigosa. O corte no pulso era raso, diferente de outros cortes que eu já fiz, mais profundos. Mesmo assim, alertaram minha mãe: se eu continuasse me cortando teria que ser internada. Disseram que, o mais perigoso era eu machucar a professora. Ela está grávida e ficaram com medo que eu a cortasse. Nunca cortei outras pessoas, mas disseram que eu era perigosa.”

Ainda mais laadeiras, lombas, subidas, quebradas...

“Às vezes eu queria voltar para o hospital... Foi tão bom quando eu fui internada, mas eu sei que tive sorte. Nem todos os lugares são bons como o hospital que eu estava. Conheço outras pessoas que ficaram em lugares sem comida, sujos, horríveis... Por isso, tenho medo de ser internada, não sei para onde me mandariam... O lugar que eu fiquei durante um mês tinha comida boa - todas as refeições - e os funcionários me tratavam bem. Mas, o melhor era o que eles chamavam de “recreação”. Lá eu podia fazer arte - aprendi a fazer tantas coisas bonitas - e também podia escrever sobre o que eu quisesse. Escrever ajuda a me acalmar.”

Depois de muitas laadeiras, lombas, subidas, quebradas...

Alice me perguntou como estava a pesquisa do mestrado. Eu disse para ela que estava preocupada em iniciar a escrita coletiva. A turma anterior do TED tinha jovens interessados em escrever ou contar histórias juntas. No entanto,

essa turma não parecia demonstrar interesse em produzir um Diário de Experiências coletivo, então não sabia como continuar... Assim que eu terminei a frase, os olhos de Alice brilharam e ela perguntou se era possível escrever em um caderno na sua casa e trazer as suas escritas para compor a dissertação. Ela disse que adora escrever em cadernos quando está sozinha. A jovem me perguntou porque eu não entregava cadernos e canetas coloridas como as que eu tinha na bolsa para ela e as outras jovens. A conversa com Alice me fez atentar para o quanto procuro indícios para continuar a pesquisa baseados apenas em metodologias acadêmicas, desconsiderando com quem estava pesquisando. Estava escutando mais autoras e autores brancos e eurocêntricos (que nunca subiram aquelas ladeiras, lombas, subidas, quebradas...) ao invés de ver e ouvir o que as jovens tinham para me ensinar.

E, assim, continuamos o percurso com ladeiras, lombas, subidas, quebradas e cadernos, afetos e artes.¹⁶

Seguindo a sugestão da Alice - uma pista para continuar o trajeto de pesquisa - apostei em uma conversa com as jovens do TEd na qual falava sobre o meu percurso do mestrado e fazia a proposta de que, assim como eu, eles fossem autores de um Diário de Experiências: o caderno.

Nossa, havia um peso para carregar naquele dia até o TEd! Estava com uma sacola grande com mais de 20 cadernos escritos "cartografia" na frente e canetas coloridas, canetinhas, revistas, tesoura, cola, tinta e folhas coloridas. Peguei os cadernos de cartografia porque eles não têm linhas nem marcações de como devemos escrever. Ao contrário dos meus cadernos de caligrafia na infância que remetem a ortopedia¹⁷ e ortografia escolar, os cadernos de cartografia me davam uma sensação de liberdade. Inspirei-me na ideia genial da Alice de convidar as jovens para escrever e desenhar nos seus cadernos e, depois,

¹⁶ Caderno de Experiências da Marília.

¹⁷ Do grego Orthos, reto e Paidion, criança. (Dicionário Etimológico, 2019).

compartilharem apenas o que queriam que fosse publicado para outras pessoas verem e lerem.

Sentei no chão, em um círculo com os jovens e educadores sociais, e acompanhei os olhares curiosos voltados para a sacola de plástico grande. Olhei nos olhos de cada um, e falei da forma mais simples e sincera que eu consegui: contei que queria ser professora e pesquisadora e que estava fazendo mestrado. Perguntaram-me o que era mestrado e eu expliquei; disse que precisava fazer uma pesquisa e que eu escolhi pesquisar com eles se aceitassem o convite. Falei que tenho contato com o SCFV desde 2015 – fui estagiária de Psicologia – e que trabalhei em outros lugares com políticas públicas oferecidas pelo Estado, parecidos com o trabalho da AMOVISA. Disse que um dos incômodos que eu tenho com materiais de orientação para trabalhar com jovens (artigos acadêmicos, trabalhos da faculdade e até revistas) é que geralmente são escritos por adultos brancos e de classe média – assim como eu. *"Olhamos o que acontece em um serviço, o que os jovens fazem, e escrevemos o que achamos que é importante, sem perguntar o que vocês, juventudes, acham disso"*, disse eu. *"E, assim, outros profissionais que trabalham com jovens, lêem esses materiais produzidos, se inspiram neles, e fazem várias coisas que talvez não faça sentido e não seja importante para vocês. Sendo que esse serviço é para vocês e é um direito de vocês."*

"Então, quero fazer um convite, se toparem a proposta, posso fazer a dissertação com o que vocês têm para falar sobre ser jovem e sobre estar no SCFV. Isso faz sentido para vocês?" Perguntei e os jovens responderam que sim, eles também questionaram para que servia o material na sacola de plástico. Eu respondi *"Inspirada no que a Alice sugeriu, pensei no seguinte: assim como eu, cada um de vocês receberá um caderno igual a esse aqui."* disse eu enquanto mostrava um dos cadernos que estava dentro da sacola. *"A capa do caderno e o que vocês escreverem dentro, pode ser feito como vocês preferirem. O caderno vai ficar em um armário chaveado dentro da sala de computadores do TED. Durante os encontros de terça-feira, haverá um tempo disponível para quem*

quiser escrever ou desenhar no seu caderno. O conteúdo do caderno é sigiloso e apenas a dona ou o dono dele pode autorizar se vai querer compartilhar alguma página com o restante do grupo ou publicá-lo na dissertação do mestrado. Depois de 5 semanas, quem quiser, poderá levar o caderno para casa junto com uma caneta colorida. As páginas do caderno que vocês quiserem compartilhar, vão ser digitalizadas e não precisarão ser arrancadas dos cadernos. Se preferirem não escrever ou não quiserem mostrar o que produziram no caderno, é um direito de vocês e poderão levá-lo para casa junto com a caneta colorida sem cobranças. O que vocês acham?' A maioria dos jovens gostaram da ideia, acharam importante poder ter um espaço para expressar e publicizar o que estavam sentindo e pensando. Alguns disseram que adoram escrever e desenhar; que estavam muito felizes por poder ter um caderno próprio. É um caderno bem diferente daquele distribuído na Escola, no qual só é permitido escrever o que os professores ditarem... Também fizeram algumas perguntas; questionaram por que não podiam levar o caderno antes para casa. Respondi: *"Tinha pensado em ninguém levar o caderno para casa, inclusive eu, porque já tivemos outras situações na AMOVISA dos materiais serem levados para casa e serem perdidos, roubados ou esquecidos. Vocês mesmos me contaram que é difícil trazer alguns materiais dependendo do dia... Então, se deixarmos no armário chaveado, não teremos que nos preocupar em trazer o caderno em todos os encontros ou deixar de produzir algo importante porque o caderno não veio. Mas, isso é o que eu pensei, podemos fazer outro acordo. Como é isso para vocês?'* Olhei para os jovens e vi que a maioria fez sinais afirmativos com a cabeça; Rafa disse que entendia e concordava, mas que muitas coisas que escrevia só eram possíveis quando está sozinho em casa. Falei para Rafa, Alice e outras pessoas que, assim como eu, gostam de escrever sozinhos, que podíamos trazer rascunhos e materiais avulsos escritos em casa para passar a limpo ou colar no caderno. Também era possível escrever sozinho depois das 5 semanas¹⁸, quando o caderno

¹⁸ Período de tempo planejado no cronograma do projeto de dissertação para produzir as escritas coletivas.

fosse para casa deles. Até um mês depois da entrega do caderno, eles podem compartilhar algum material produzido para a pesquisa a tempo de digitalizá-lo. Perguntei se concordavam com essas possibilidades ou se preferiam que fosse diferente. Os jovens concordaram e Rafa e Alice disseram que vão trazer materiais de casa para compor junto com o caderno.

Depois do acordo sobre os cadernos, me perguntaram se eu recebia algum salário para estar fazendo esse trabalho e como eu tinha conseguido dinheiro para comprar esse material *"tão legal"*. Expliquei que eu não recebia nenhum dinheiro da AMOVISA e também não tinha vínculo profissional com esse local. Contei que recebo uma bolsa de mestrado pela CAPES e que isso me possibilita estar no TEd fazendo pesquisa de campo. Sobre a verba para comprar o material de papelaria, eu comentei que no projeto de pesquisa há um orçamento, no qual se planeja os gastos e quem ou qual instituição vai patrociná-los. No caso do meu projeto de mestrado, eu não recebo auxílio financeiro além da bolsa da CAPES. Por isso, o material de papelaria foi adquirido utilizando uma parte dessa bolsa e, também, através de doações particulares de pessoas que apoiavam o projeto. Após esses esclarecimentos, uma das jovens exclamou: *"Sora, quer dizer que tu tá fazendo de graça isso pra gente?"*. Respondi: *"Não é 'de graça' e não é caridade, como eu disse, recebo uma bolsa e tenho como contrapartida todo o processo de pesquisa e aprendizado que me permite concluir o mestrado"*. Também ressalté que haverá um processo de restituição no final da pesquisa – para as jovens, os educadores sociais e a AMOVISA – no qual poderemos debater como foi passar por esse percurso de PesquisarCOM. Os cadernos que serão entregues para os participantes – jovens e educadores sociais – também são uma forma de restituição desse processo. Também expliquei e entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que as jovens e os responsáveis legais assinassem.

Outra combinação importante feita nesse dia foi sobre quais nomes usaríamos nas narrativas e nas imagens dos cadernos. Para a maioria das jovens,

era importante ter o seu nome ou, no mínimo, escolher que nome fictício seria utilizado para referenciá-los. “Quero meu nome completo bem bonito para aparecer minha autoria”, disse Rafa. No entanto, o projeto como foi aprovado pelo CEP não permite que as jovens sejam identificadas devido ao anonimato e sigilo imposto pelo TCLE. É uma medida que protege as pesquisandas e os pesquisandos, mas que, por outro lado, também contribui para invisibilizar os seus processos autorais. “Sora, por que tu pode colocar o teu nome nas narrativas e a gente não? Por que não podemos escolher?”.¹⁹

Vinciane Despret (2011) propõe que, na pesquisa, quando apagamos o nome de uma pessoa, criamos a posição de “sujeito”. Ou seja, geramos o “efeito sem nome”, no qual o sujeito é “qualquer um”, criando uma assimetria entre o profano e o *expert*. Assim, é como se disséssemos para o “sujeito” - o profano - que ele pode falar o que quiser porque a sua fala anônima não terá qualquer consequência; tornando o seu discurso desinteressado e desinteressante. Sobre a exigência do anonimato em pesquisas, Solange Jobim e Souza e Cíntia de Souza Carvalho fazem a seguinte problematização:

O anonimato, com a intenção de proteger o sujeito da pesquisa, pode também sugerir uma desautorização do discurso alheio, desprestigiando o singular de cada história, tornando nosso interlocutor invisível. Sobre este aspecto, Vinciane Despret (2011) afirma que estaríamos produzindo uma espécie de “efeito sem nome”, que, pela via do segredo, despotencializa determinadas narrativas. Garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa pode, por vezes, ferir este sujeito naquilo que diz respeito à sua singularidade. Portanto, a questão da pertinência do anonimato deve ser discutida com o interlocutor da pesquisa, partindo da premissa de que é uma decisão negociada que, se por um lado, deve ser tomada tendo em consideração a proteção do sujeito, por outro, não deve servir a uma postura paternalista. (JOBIM E SOUZA; CARVALHO, 2016, p. 103).

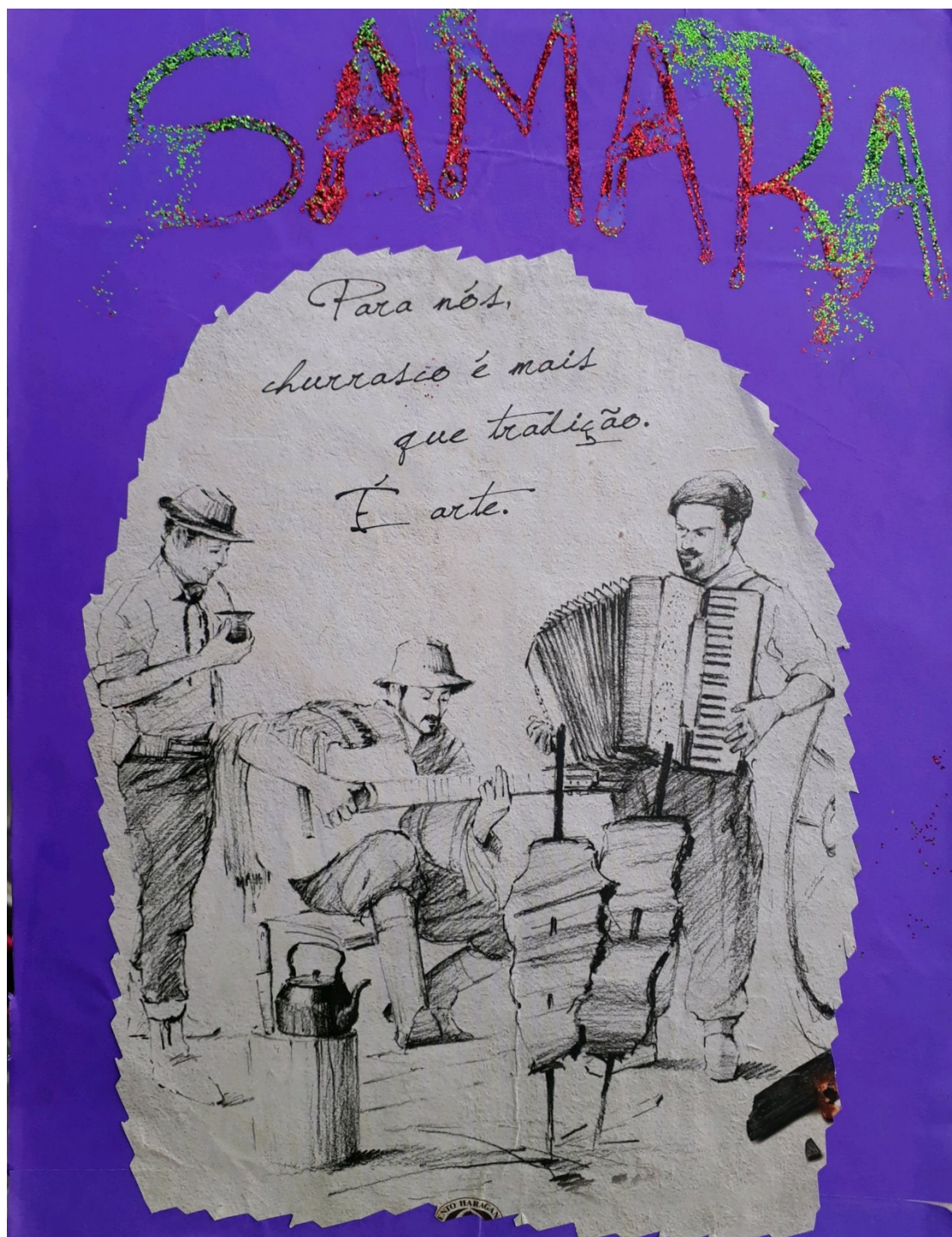
Expliquei sobre as resoluções do Comitê de Ética para as educandas - as limitações e exigências institucionais as quais a dissertação é submetida - e elas concordaram em escolher um nome para ser utilizado na referência dos cadernos e outro nome para utilizar quando criava narrativas no meu Diário de

¹⁹ Caderno de Experiências da Marília..

Experiências inspiradas nas histórias de cada jovem ou nas narrativas coletivas produzidas diretamente com as jovens. A possibilidade das jovens escolher como seriam nomeadas na pesquisa contribuiu para que elas não se sentissem desautorizadas como autoras das suas histórias.

Após a discussão sobre o TCLE, todas as jovens e os educadores social aceitaram participar do PesquisarCOM o caderno. Em poucos minutos, a sala do TEd estava tomada por recortes coloridos e pessoas concentradas em produzir capas. Como as capas originais dos cadernos eram com o desenho de crianças, a maioria das participantes não se sentiu representada por essa capa. Então, decidimos que cada um iria fazer a sua capa e, a maioria, quis colocar o seu nome destacado para que os cadernos os representassem. Três jovens pegaram os cadernos, mas decidiram não usá-lo, elas participaram com conversas, comentários e músicas.²⁰

²⁰ Caderno de Experiências da Marília.



Capa do Caderno da Samara



Capa do Caderno da Sallié



Capa do Caderno do Rafa



Capa do Caderno da Ana Alice

E, foi assim que se construiu o “momento dos cadernos”, essas escritas e produções de artes fragmentária, singulares, erráticas e coletivas. Uma forma de PesquisarCOM e EscreverCOM construída no percurso da pesquisa, com as jovens

e os imprevistos. Além dos cadernos de experiências, são utilizados textos das jovens produzidos em outros espaços de escrita - como o Facebook - entrevistas e artigos do jornal Voz da Galera, alguns relatos do meu Diário de Memórias - escrito com experiências dos anos anteriores - e narrativas orais das jovens que foram transcritas durante a pesquisa de campo. A publicação de todas as narrativas, textos e imagens que compõem esse PesquisadorCOM foram autorizados pelas jovens, pelos responsáveis e pela AMOVISA com as assinaturas de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para ilustrar quais textos são utilizados nesse PesquisadorCOM jovens, foi criado um diagrama mostrando os materiais produzidos por mim e pelas jovens:

Cadernos, colagens, narrativas... Esta forma de pesquisar inventiva só é possível porque outras autoras e autores antes de nós desafiaram um modelo acadêmico e rígido de se fazer dissertações e teses. Por exemplo, em “Ritornelos, takes e tralalás”, de Luciano Bedin da Costa (2006), o autor escreve em tomadas – takes – pequenos trechos que formam uma dissertação com pitadas de desenhos de coisas. Em “Zombi, zambi, zumbi: narrativas sobre Palmares, Vinicius Finger (2014) faz uma dissertação composta por histórias em quadrinhos para mostrar as diferenças de narrativas históricas acerca do Quilombo dos Palmares. Entre diversas dissertações que tensionam as formatações acadêmicas, “Carta-grafias: entre cuidado, pesquisa e acolhimento”, da Bruna Battistelli (2017) – uma dissertação escrita através de cartas – tem destaque nas inspirações para a construção dos cadernos com as jovens.



Para falar sobre como a dissertação da Bruna Battistelli (2017), me inspira a PesquisarCOM jovens, escrevi essa carta:

Querida Bruna,

Meu primeiro dia como mestranda do PPGPSI foi assistindo a sua defesa de dissertação. Sentei para ver e ouvir a apresentação e, surpreendentemente, recebi uma caixa com cartas que preenchiam todos os sentidos. Os envelopes tinham desenhos e texturas que eu podia tocar com os dedos e sentir os seus relevos. Até cheiro de papel de livros, daqueles que lemos e relemos com carinho, dava para sentir quando eu abria as cartas. Era tão diferente de trabalhos acadêmicos assépticos de afetos. Bruna, tu me apresentou outra possibilidade de PesquisarCOM cuidado, afeto e arte...

Durante minha graduação, fui treinada para me preocupar mais com normas de escrita e formatação do que as implicações éticas, políticas e estéticas do meu trabalho. Quando fui estudar para o mestrado, conheci os artigos sobre PesquisarCOM da Márcia Moraes (2011) e decidi não pesquisar sobre os jovens, tratando-os como objetos passivos de pesquisa. Entretanto, apesar de me propor a PesquisarCOM, antes de conhecer as suas cartas, tinha a ideia de que, para o meu trabalho ser aceito, precisava ser escrito e encadernado de forma tradicional. As "Carta-grafias" me desacomodaram para pensar na multiplicidade de produções de conhecimentos e pesquisas. Confesso que, muitas vezes, isso me dá medo. Não costumo escrever cartas, não sei fazer arte postal e tenho dificuldades com escrita criativa. Dificilmente vou conseguir fazer uma dissertação que é caixa de cartas, ou uma tese que é mala, como a de Raulito Guerra

Filho (2016). Mas, depois do encontro com você e as "Carta-grafias", a minha pesquisa com jovens terá mais abertura para as artes e os afetos. Enfim, sou muito grata por, desde o meu primeiro dia como discente do PPGPSI, você defender e tornar possível outras formas de se fazer pesquisa.

Um abraço carinhoso,

Mari

3 Adolescência, Juventude ou Juventudes

Quando comecei a trabalhar com as jovens do TED, notei que eu não sabia a diferença entre adolescência ou juventude e que, quase sempre, havia um desconforto na hora de considerá-las adolescentes ou jovens. Diferentemente das crianças do SCFV - que eram chamadas sempre de crianças - as integrantes da turma do Trabalho Educativo não tinham uma expressão que gerasse identificação irrestrita por quem desejasse chamá-las. Para algumas pessoas da equipe do TED, foram jovens; para outros trabalhadores, eram adolescentes. Também há profissionais que utilizavam ambos os conceitos indistintamente ou não sabiam como defini-las. Esse desconforto com as conceituações de adolescência e juventude afetavam as educandas e os educandos também; dependendo do assunto, elas e eles pareciam hesitar entre usar uma expressão ou outra.

O que é adolescência e juventude não era apenas uma confusão para nós. Nos documentos do SUAS (BRASIL, 2013), às vezes falavam de adolescentes, outras vezes de jovens, ou até de “adolescentes e jovens” ou “adolescentes jovens”. Será que faz diferença? É tudo a mesma coisa?

Um dia, essa dúvida de ser adolescente, jovem ou adolescente-e-jovem surgiu na pauta do Voz da Galera, jornal produzido pelas educandas e educandos do Trabalho Educativo. “*E se saíssemos pela vila perguntando o que é ser adolescente ou o que é ser jovem?*” A ideia não foi para frente, deu vergonha perguntar para outras pessoas o que nem mesmo a gente sabia. E se devolvessem a pergunta?

“Sora, tu nunca foi adolescente? Tu nunca fez as coisas sem pensar ou sem se preocupar com o depois?”

Em uma conversa sobre *piercings* e tatuagens no Trabalho Educativo, Natália me questionou sobre ser adolescente. Durante o percurso até a praça, meu pensamento foi mais longe e caminhei pelas memórias de adolescências e juventudes. Já havia tanto escutado que ser adolescente é não se preocupar com o futuro e aproveitar o presente. Nem sei quando ouvi isso pela primeira vez; essa concepção de adolescência inconsequente parecia tão inquestionável e

natural como escovar os dentes, assuar o nariz e tantas outras coisas que aprendi sem saber como e quando.

Fiquei encafiada com a questão da adolescência ou juventude. Aliás, tem diferença os termos "adolescente" ou "jovem"? Algumas semanas depois, o *piercing* da Natália cicatrizou e parou de incomodar, contudo os questionamentos sobre ser jovem continuaram a me acompanhar inclusive por outros espaços para além do Trabalho Educativo. Em um seminário sobre Juventude na Universidade, um colega *kaingang* foi convidado para falar sobre a população indígena jovem. Ele relatou sua experiência, assim como a de outros estudantes beneficiários de políticas de acesso e permanência no Ensino Superior - consideradas para a juventude - no entanto, sem se identificar como jovem. Depois da apresentação, perguntei para o meu colega como é a experiência de juventude na população indígena e ele me respondeu: "qual juventude?". Fiquei espantada: para muitos povos indígenas, não há uma demarcação de uma fase de vida entre a infância e a adultez. Ou seja, a adolescência e a juventude é uma invenção dos "brancos". Assim, outras questões apareceram: como e para que ocorre a invenção da adolescência e juventude? Qual a relação desses conceitos com o Trabalho Educativo e outras políticas públicas?²¹

"É preciso também que nos inquietemos diante de certos recortes ou agrupamentos que já nos são familiares" (FOUCAULT, 1997, p. 24). Por um tempo, a adolescência e a juventude foram agrupamentos já naturalizados na minha graduação como psicóloga. Mas, os encontros no TEd permitiram abrir brechas para uma inquietação que nos movimenta - uma dúvida compartilhada. Tenho que admitir que, no início desse percurso, comecei a lidar com essa dúvida de uma forma um pouco solitária, antes da pesquisa de campo. A primeira questão foi como

²¹ Trecho do Diário de Memórias (18/06/2018).

chamar as educandas e os educandos no projeto de dissertação: juventude ou adolescência? O Trabalho Educativo atende a faixa etária de 14 a 18 anos incompletos (PREFEITURA MUNICIPAL, 2016), a qual pode se referir tanto a adolescência, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), quanto a juventude, segundo o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013). Para o ECA (BRASIL, 1990), adolescente é o sujeito de 12 a 18 anos; já segundo o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), jovem é a pessoa de 15 a 29 anos. Ou seja, entre 15 e 18 anos - principal faixa etária atendida pelo Trabalho Educativo - pode-se incluir tanto na categoria de adolescente quanto na categoria de jovem.

A adolescência e a juventude - etapas de transição entre a infância e a fase adulta - são invenções forjadas em determinados períodos históricos, apresentando implicações em como se constituem as políticas públicas para as populações adolescentes e jovens. Esses conceitos não são naturais, mas são construções históricas, inscritas em culturas ocidentais específicas. Por conseguinte, desnaturalizar e diferenciar essas construções sociais é relevante para se compreender como se produz o governo²² dessas populações, assim como pensar outras possibilidades de políticas públicas para os adolescentes e jovens. O saber está intrinsecamente relacionado com o poder; logo, os saberes sobre a adolescência e a juventude como etapas de vida se associam a estratégias de governo. Os discursos evidenciam estas relações de poder implicadas nos conceitos; portanto, analisar alguns discursos presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013) permite investigar as práticas sociais que perpassam os adolescentes e jovens.

Desde as documentações nacionais e municipais (BRASIL, 2014; PREFEITURA MUNICIPAL, 2016) até as expressões informalmente utilizadas no Ted para se referir às usuárias e aos usuários desse serviço, há imprecisão semântica ao se referir a adolescência e juventude. De acordo com Maria Virgínia Freitas, Helena Abramo e Oscar León (2005) - os termos “adolescente” e “jovem” não são sinônimos, surgindo a partir de processos históricos e sociais diferentes.

Disciplinarmente, tem sido atribuída à psicologia a responsabilidade analítica da adolescência, na perspectiva de uma análise e delimitação

²²Alfredo Veiga-Neto (2005) propõe a utilização da palavra governo a fim de “tornar mais rigoroso e mais fácil o duplo entendimento que, na perspectiva foucaultiana, é possível atribuir à palavra *governo*” (p. 81). Nesse sentido, o conceito de governo para Michel Foucault (1989) se refere a “instrumento ou ação de governar”, ou seja, “executar uma ação de conduzir ou dirigir as ações de outras pessoas”.

partindo do sujeito particular e seus processos e transformações como sujeito; deixando a outras disciplinas das ciências sociais — e também das humanidades — a categoria de juventude, em especial à sociologia, antropologia cultural e social, história, educação, estudos culturais, comunicação, entre outras. (FREITAS; ABRAMO; LÉON, 2005, p. 11).

3.1 Adolescência

As políticas públicas destinadas à faixa etária dos 12 aos 18 anos são engendradas por uma construção social de adolescência datada historicamente. De acordo com Phillipe Ariès (1981), ao final do século XIX, a revolução industrial na Europa tornou importante o período de capacitação e a formação para mercado de trabalho, retardando a passagem da infância ao *status* adulto. Logo, no século XX, deram-se condições de possibilidades para o surgimento da adolescência como uma fase peculiar do desenvolvimento, tendo como característica o adiamento de assumir responsabilidades adultas (BOCK, 2007). Neste contexto, as práticas psicológicas fornecem ferramentas conceituais que servem de apoio para relações de poder e saber que esquadrinham o sujeito adolescente, visando o seu controle “na perspectiva de que estes se tornem adultos bem-adaptados, sadios e integrados à ordem social” (GONZÁLES; GUARESCHI, 2009, p. 110). A adolescência como período de latência social é institucionalizada por autores da psicologia do desenvolvimento, que descrevem essa fase como uma transição entre a infância e a adultez.

No século passado, a adolescência passa a ser considerada universal e natural, remetendo a uma essência ou natureza adolescente comum a todos os seres humanos. Por conseguinte, é estabelecido um único modo padrão de ser adolescente colado a uma determinada época social e histórica, desconsiderando diferenças de classe social, de gênero e de cultura. A adolescência também é rotulada "como uma fase difícil, uma fase do desenvolvimento, semi-patológica, que se apresenta carregada de conflitos “naturais”" (BOCK, 2007, p. 64). Para Andrea Scisleski, Carolina dos Reis, Oriana Hadler, Mariana Weigert e Neuza Guareschi (2012), a adolescência é um termo adotado pelas perspectivas desenvolvimentistas da psicologia e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que retrata o adolescente como possuidor de uma essência universal, ignorando aspectos sociais e históricos. Estes saberes sobre a adolescência

resultaram em produções de subjetividades que buscam normalizar e controlar o sujeito adolescente a partir de tecnologias de poder.

Agosto/2018²³

- Daí tu pega a linha vermelha, passa para o outro lado. Pega a linha azul, passa por cima da linha vermelha e dá o nó. Aperta bem assim, ó! Viu? Conseguiu! - exclamou Kelly²⁴, jovem participante do Trabalho Educativo, enquanto me ensinava a fazer macramê.

- Obrigada! - agradei com carinho para Kelly e comentei - Eu aprendo muito com vocês. Tu é uma ótima professora!

Kelly deu um sorriso aberto. Mesmo sem responder por palavras, senti que ela estava feliz. Olhei para o outro lado da sala e vi Pedro, Jéssica, Rafaella e Everton - jovens do TE_d - concentrados com as linhas coloridas amarradas formando diferentes tipos de nós. Jéssica teve a ideia de amarrar as linhas nas cadeiras para facilitar a tecelagem, deixando a sala cheia de teias coloridas. O macramê é a artesanaria de tecer fios utilizando apenas as mãos; não é parte de nenhuma oficina ou aula oficial do Trabalho Educativo. No entanto, é uma das raras atividades que une toda a turma de jovens, fazendo-os perder interesse até no celular ou computador.

No início do ano, Clarissa, uma educadora social, foi com um colar de pedra e macramê no TE_d. As meninas acharam lindo e perguntaram se era muito difícil de fazer. Clarissa ensinou algumas jovens a fazer pontos de macramê. Logo, como por contágio, a artesanaria chamou a atenção dos outros jovens, inclusive dos meninos que no início tinham achado ridícula a ideia de mexer com linhas coloridas. Em poucos encontros, as juventudes do TE_d se transformaram em macrameiras e macrameiros. As mais experientes na arte de tecer fios e linhas, tornaram-se professoras, ensinando até para "as *Soras*" do TE_d como fazer pulseiras, colares, chaveiros e o que a imaginação permitisse. Quem

²³ O trecho de Junho/2018 faz parte do Diário de Memórias. Os nomes utilizados são fictícios.

normalmente ensinava, passou a aprender; encontros entre saberes foram possibilitados pela arte do macramê. As trabalhadoras e os trabalhadores do Trabalho Educativo comentavam surpresos:

- Planejamos e preparamos tantas oficinas e atividades que foram consideradas. Teve passeio na praça, passeio no museu, futebol, filme... Mas, nada foi tão interessante para a garotada do TEd quanto o macramê. - falou Mariana, educadora social.

- É que o macramê foi idéia das próprias jovens; é uma criação e expressão delas. - ressaltou Renato²⁵, educador social.

- Se fosse outra turma de jovens, não teriam se interessado por artesanato. Essa turma é diferente... - retrucou Karina²⁶, educadora social.

- Nenhum adolescente ou jovem é igual; assim como cada turma é diferente da outra. Há mais de uma década temos oficina de capoeira e informática, mas nem todos gostam... Por que temos essa tendência de achar que adolescentes ou jovens têm os mesmos interesses e comportamentos sempre? - perguntou Letícia²⁷, educadora social.

Junho/2019²⁸

- E aí, gente, vamos fazer macramê hoje? - perguntei animada em Março deste ano.

- Ah, Sora, que frau! - responderam as jovens do TEd.

Desde o início de 2019, as linhas e pedras de fazer macramê estão aposentadas em uma antiga lata de biscoito, no armário do TEd. Algumas pulseiras e colares, inclusive quase finalizados, foram esquecidos pelas jovens. Até dezembro do ano passado, disputávamos as linhas e as pedras mais bonitas. A Mostra do Trabalho Educativo 2018, em Porto Alegre, que reuniu as instituições

²⁸ O trecho da narrativa de Junho de 2019 foi construído a partir de anotações no Caderno de Experiências da Marília - escrito durante uma assembleia com as jovens sobre o que elas gostariam de fazer.

conveniadas pela FASC, teve como uma das apresentações a arte de dar nós das jovens da AMOVISA. Era fácil prever o que motivava a turma de 2018 em cada encontro de terça-feira: macramê!

Mas, e agora, em 2019? O que fazer? Tive que aceitar a frustração de não trabalhar com um saber que já estava sendo dominado por mim, como educadora e pesquisadora, e partir para o desconforto de construirmos algo novo, imprevisível.

Na última semana, o jovem Kael Rosa²⁹ sugeriu que aprendêssemos danças (samba, funk, hip hop) com ele. O restante das jovens adorou a ideia e, a partir da semana seguinte vamos ter aula com Kael. Lidar com a provisoriedade dos jovens é, para mim, um dos maiores desafios desse trabalho. Mas, é também uma das maiores potências. Entre conceitos de adolescência e juventude que pretendem padronizar, universalizar, controlar e homogeneizar as experiências juvenis, apostar na errância e protagonismo dos jovens é uma posição ético-política de valorizar multiplicidades de produções de conhecimento. E, assim, talvez produzir fissuras nos modos de vida instituídos.

Os conceitos de fase do desenvolvimento, além de se basearem em conhecimentos eurocêntricos, também estão ancorados em uma concepção adultocentrista (GONZÁLES; GUARESCHI, 2009). Nesta perspectiva, os adultos são os produtores dos saberes/poderes que classificam e examinam a criança e o adolescente; "a ciência é um discurso dos adultos." (HILLESHEIM; GUARESCHI, 2007, p. 73). As crianças e os adolescentes são retratados como um ser em desenvolvimento, incompleto, e que só atingirá a sua plenitude quando se tornar "igual" aos adultos. Assim, as identidades do sujeito infantil e do sujeito adolescente são construídas a partir de comparações com o sujeito adulto. O termo "menor" – utilizado para se referir à criança e ao adolescente – é um exemplo dessas comparações que estabelecem uma desigualdade na relação entre adultos, adolescentes e crianças. Antes da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, o Código de Menores era a referência legal de como

²⁹ "Kael Rosa" é o nome escolhido pelo jovem para identificar o personagem inspirado nele.

as crianças e os adolescentes deveriam ser tratados. No código, o termo "menor" – além de representar uma inferioridade da criança em relação ao adulto – era utilizado de forma pejorativa como sinônimo de infrator, delinquente (BRASIL, 1979).

A atual Política Nacional de Assistência Social (PNAS) destinada à faixa etária de 14 a 18 anos tem como parâmetro o ECA, que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, e, mais recentemente, o Estatuto da Juventude, que institui os direitos dos jovens (BRASIL, 2013). O Estatuto da Criança e do Adolescente foi criado com o objetivo de mudar radicalmente a doutrina pela qual a infância e a adolescência eram submetidas, abolindo o termo pejorativo "menor" da legislação (BRASIL, 1990). O ECA considera criança aquela pessoa com idade entre zero e 12 anos, e adolescente aquela entre 12 e 18 anos de idade. Esse Estatuto introduz a Doutrina de Proteção Integral, a qual se assenta em três princípios: (1) a criança e o adolescente são detentores de direitos fundamentais inerentes a todos os seres humanos, (2) são destinatários de absoluta prioridade na formulação de políticas públicas e (3) estão em uma condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (BRASIL, 1990). Segundo os princípios da proteção integral, os artigos estatutários obrigam a família, a sociedade e, acima de tudo, o Poder Público à efetiva garantia dos direitos humanos fundamentais e dos direitos descritos pelo ECA para crianças e adolescentes, prevendo punições em situações de violação dos direitos fundamentais (BRASIL, 1990).

Apesar do ECA representar avanços significativos no reconhecimento de direitos sociais, é importante observar que as suas definições de crianças e adolescentes retratam essas fases do desenvolvimento como naturais, servindo a uma proposta liberal de massificação. Ao tratar os conceitos de infância e adolescência como universais, as pesquisadoras Lilian Cruz e Neuza Guareschi (2008) afirmam que o ECA ignora outras formas de ver e viver esses períodos, assim como desconsidera outros modos de sociabilidade.

A lógica desenvolvimentista do ECA - a qual retrata a adolescência como uma fase transitória - contribuem para a visão do adolescente como um indivíduo frágil e que oferece riscos a um projeto de ser humano moderno previsível. “Como invenção do pensamento moderno, a finitude humana é aquilo que possibilita esclarecer o seu aparecimento, sua constituição e os movimentos presentes para visibilizar momentos futuros.” (GONZÁLEZ; GUARESCHI, 2009, p. 113). Sendo

assim, justificam-se os investimentos em tecnologias de poder para controlar o sujeito adolescente, a fim de garantir uma ordem de processos econômicos, culturais e políticos. Michel Foucault (1996) critica o desenvolvimentismo ao afirmar que os sujeitos são produzidos a todo o momento por práticas que os atravessam. "Não seria possível, então, pensar em termos de desenvolvimento, uma vez que não há ponto de partida ou de chegada, nem direção predefinida na qual se daria uma evolução." (COIMBRA; BOCCO; NASCIMENTO, 2005, p. 5).

Figura 3 - Perspectiva Desenvolvimentista



Fonte: Revista Super Interessante (2015)

3.2 Juventude

Em um artigo publicado antes da promulgação do Estatuto da Juventude, Cecília Coimbra, Fernanda Bocco e Maria Livia do Nascimento (2005), criticam a perspectiva desenvolvimentista do conceito de adolescência, e, por fim, propõe o uso do termo “juventude” como uma possível estratégia de enfrentamento de uma lógica homogeneizante de modos de existência.

Sem a pretensão de encontrar uma resposta definitiva nem oferecer uma verdade, temos preferido usar os termos jovem e juventude em vez de adolescente e adolescência, uma vez que podem não se referir estritamente a uma faixa etária específica, nem a uma série de comportamentos reconhecidos como pertencendo a tal categoria. Pensar em juventude pareceu até agora a melhor forma de trazer uma intensidade juvenil em vez de uma identidade adolescente quando pensamos no público com o qual trabalhamos, ou seja, crianças e jovens caracterizados como perigosos em potencial. Com isso, enfatizamos as forças que atravessam e constituem os sujeitos em vez das formas com

que se tenta defini-los. (COIMBRA: BOCCO: NASCIMENTO, 2005, p. 7)

Compartilhando da mesma postura ético-política dessas autoras, também passei a optar por me referir aos jovens ou a juventude do Trabalho Educativo a fim de subverter o conceito naturalizado de adolescência. Apesar de algumas autoras e alguns autores alertarem para os discursos sobre jovens em cada época histórica produzirem modelos hegemônicos de juventude (GONZÁLES, GUARESCHI, 2009; DAYRELL, 2003; MALFITANO, 2011) o conceito de juventude se aproxima mais de uma perspectiva diversificada que acolhe singularidades de ser/estar jovem. Segundo Maria Virgínia de Freitas, Helena Abramo e Oscar León (2005), a categoria juventude é polissêmica, podendo ser abordada como uma categoria sociodemográfica (incluindo categoria etária), como uma etapa de amadurecimento (áreas sexual, afetiva, social, intelectual e físico/motora) e como uma sub-cultura. O conceito de juventude é concebido como uma construção social, histórica, cultural e relacional; diferentemente do conceito de adolescência que é perpassado por uma perspectiva universalizante e a-histórica.

Para Abramo (1994), geralmente o termo juventude se refere a uma faixa etária, um período de transformações física, psicológicas e sociais, entre a infância e o mundo adulto. Contudo, a noção de juventude tem um aspecto social variável devido a definição do tempo de duração e de processos períodos geracionais que são diferentes de sociedade para sociedade. A autora ressalta que a juventude não é comum a todas as formações sociais, não sendo um período destacado e com visibilidade social universal.

Até 2012, o SCFV - Trabalho Educativo era balizado apenas pelo ECA. Entretanto, com a promulgação do Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013) e a publicação da Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (BRASIL, 2013), os conceitos de adolescência e juventude passaram a interseccionar as políticas públicas para as populações de 15 a 18 anos como o TEd. Aliás, na construção e utilização dos conceitos de adolescência e juventude, “não são estranhos uma sobreposição e transporte de características de uma noção a outra, e vice-versa” (FREITAS; ABRAMO; LÉON, 2005, p. 12).

Quanto ao acesso e garantia de direitos, a adolescência e a juventude se diferenciam historicamente. De acordo com a pesquisadora Mirlene Severo (2014), existe um histórico legal de proteção e promoção da criança e do adolescente,

contudo é recente o debate do jovem como sujeito de direitos. O Brasil foi um dos últimos países da América Latina a constituir direitos civis ao jovem através do Estatuto da Juventude, sendo que o projeto de lei do Estatuto foi aprovado após quase dez anos como objeto de análise. No Brasil, primeiramente, se estabeleceram as políticas públicas destinados aos jovens, pautadas principalmente por questões de segurança pública para, posteriormente, ser formulada uma legislação específica. Os discursos produzidos sobre a juventude como problema social e delinquência juvenil reforçam o investimento em políticas de segurança para esta população. Os discursos sobre a categoria juventude produzem uma condição paradoxal na qual, por vezes, os jovens são considerados sujeitos de direitos que necessitam de proteção e incentivo e, outras vezes, são enquadrados como riscos sociais que precisam ser disciplinados e controlados (Marcia FREZZA; Cleci MARASCHIN; Nair SANTOS, 2009).

O Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), diferentemente da Doutrina de Proteção Integral do ECA, tem como princípios: a promoção de autonomia e emancipação dos jovens, a valorização da participação social e política da juventude, o respeito à diversidade individual e coletiva e a valorização do convívio do jovem com as demais gerações. Assim, de acordo com o Estatuto, as jovens e os jovens têm o direito de terem as suas vozes ouvidas e de ocuparem posição central nos processos políticos e sociais, incentivando-se a livre associação entre jovens. No entanto, apesar dos avanços demonstrados nos artigos dessa Lei, ressalta-se que ainda é um desafio garantir o protagonismo³⁰ e a valorização do lugar de fala de juventudes marginalizadas e em situação de vulnerabilidade social. Para não se caracterizar como uma “Lei da Carambola³¹”, que não conseguiu ter impactos significativos na micropolítica, o Estatuto da Juventude ainda tem um percurso com muitos obstáculos a serem debatidos na sua implementação.

Em alguns trechos do Estatuto da Juventude, também se destacam alguns discursos que afirmam racionalidades neoliberais de empreendedorismo de si, caracterizadas por valorizar a autonomia, performance, flexibilização, empreendedorismo e responsabilização individuais:

³⁰ O conceito de protagonismo surgiu a partir do teatro grego, no qual o ator principal e responsável por resolver os problemas apresentados na peça é chamado de protagonista (SEVERO, 2014).

³¹ A Lei da Carambola e o conceito de micropolítica são discutidos na narrativa da página 61 da dissertação.

Art. 2º: I - promoção da autonomia e emancipação dos jovens; [...] III - promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País; [...] Art. 15º: III - criação de linha de crédito especial destinada aos jovens empreendedores; [...] V - adoção de políticas públicas voltadas para a promoção do estágio, aprendizagem e trabalho para a juventude; VI - apoio ao jovem trabalhador rural na organização da produção da agricultura familiar e dos empreendimentos familiares rurais, por meio das seguintes ações: a) estímulo à produção e à diversificação de produtos; (BRASIL, 2013, s/p)

Esses discursos, ao evidenciar e exaltar práticas juvenis empreendedoras, estimulam a transferência de responsabilidade – de nível institucional a nível individual – pelo acesso às oportunidades de emprego e realização profissional (Julia SALGADO, 2013). Para Celso Ferretti, Dagmar Zibas e Gisela Tartuce (2004), o jovem protagonista e participativo referido em algumas leis e políticas públicas pode também ser interpretado como um incentivo ao envolvimento competitivo com a economia de mercado, afirmando o empreendedorismo de si como solução para as dificuldades existentes na sociedade.

Além dos discursos que retratam o jovem como co-autor das suas intervenções sociais e construtor das suas políticas públicas, o Estatuto da Juventude também possui trechos que herdaram a concepção dos adolescentes como pessoas em desenvolvimento que precisam ter as suas vidas protegidas, controladas e esquadrihadas. Os artigos do Estatuto da Juventude que definem o sujeito jovem exclusivamente pela faixa etária (15 aos 29 anos), afirmando-o como indivíduo que precisa de políticas públicas para alcançar o seu "desenvolvimento integral" indicam uma lógica desenvolvimentista semelhante a do ECA. A tabela abaixo demonstra algumas similaridades discursivas referentes a três aspectos do ECA e do Estatuto da Juventude: faixa etária, fase do desenvolvimento e universalidade.

Quadro 1: Aproximações entre o ECA e o Estatuto da Juventude

	Estatuto da Criança e do Adolescente	Estatuto da Juventude
Faixa Etária	Art. 2º [...] adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. [...] aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.	Art. 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.

Fase de Desenvolvimento	Art. 6º [...] condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento. Art. 3º [...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social [...]	Art. 2º [...] promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem; Art. 3º [...] promovendo programas que priorizem o seu desenvolvimento integral [...]
Universalidade	Art. 3º Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação [...]	Art. 17º O jovem tem direito à diversidade e à igualdade de direitos e de oportunidades e não será discriminado [...]

Fonte: autoria própria.

3.3 Juventudes

A tabela acima demonstra que, no Estatuto da Juventude, a noção de juventude se aproxima bastante da concepção de adolescência do ECA. Os aspectos criticados por Cecília Coimbra, Fernanda Bocco e Maria Livia do Nascimento (2005) na lógica desenvolvimentista do conceito de adolescência, também podem ser aplicados ao conceito de juventude do Estatuto da Juventude. Nas atuais legislações brasileiras, tanto a adolescência quanto a juventude tem uma função homogeneizante e normalizante, que nega diversidades e multiplicidades. O conceito de juventude utilizado pelas autoras para subverter o conceito de adolescência foi instituído e capturado por saberes desenvolvimentistas e neoliberais com a promulgação do Estatuto da Juventude. Resta-nos o desafio de propor novos possíveis para tensionar essas prescrições de adolescência e juventude. As narrativas sobre intensidades e modos de experimentar as juventudes no Trabalho Educativo fazem parte do percurso que começamos a trilhar para que outros fluxos, devires, multiplicidades e diferenças possam produzir outras histórias e outros mundos. O primeiro passo nós já demos, não vamos mais nos referir a juventude no singular (assim como no Estatuto da Juventude), a partir de agora, escolhemos usar o termo juventudes.

Apresentamos algumas falas de diferentes jovens durante o PesquisarCOM no TEd que mostram o quanto os conceitos de ser adolescente e/ou de ser jovem se aproximam ou se distanciam das experiências das educandas e dos educandos:

Não gosto que me chamem de adolescente.

Essas atividades são pra crianças. Que frau!

Ainda não fiz minha festa de 15 anos. Pras minas é A FESTA!

Meu pai diz que eu só posso namorar depois dos 15.

Quero fazer uma social quando fizer 18...

Juventude, o que é isso? Time de futebol?

Meu irmão pode fazer mais coisas do que eu com a mesma idade..

Guria amadurece mais cedo.

Até parece que alguém vai me impedir, pulo a janela de casa.

Ninguém pede carteira de identidade. Sou de menor...

Se nem minha mãe me governa, tu acha que vai mandar em mim?

To namorando um de maior. Vou morar com ele.

Sou virgem... É uma vergonha alguém da minha idade falar que já transou.

VERGONHA É DIZER QUE NÃO TRANSOU COM ESSA IDADE...

AI, TA SE ACHANDO A ADULTA...

To entrando na EJA (educação de jovens e adultos).

³² Frases e narrativas orais das jovens e dos jovens transformadas em texto.

Agora que tenho 15, meu pai diz que só vou poder namorar com 18. Ele não quer que eu cresça....

Fui no clandestino e fiz o piercing sem nem precisar de autorização da minha mãe. Ela não tem nada a ver com isso...

Já ganho meu dinheiro, cuido de criança melhor do que a mãe dela.

No dia do aniversário de 18 anos do meu irmão, ele foi dar uma banda de carro com os amigos. Mas, o carro era roubado. A polícia deu um tiro na perna dele e agora ele tá preso. Como é no presídio de adulto, vai ter que entrar numa facção.... Seria tão diferente se ele ainda não tivesse 18. Só um dia de diferença....

Minha irmã matou uma mina numa briga com faca. Mas, ela tinha 15 anos, então foi pra FASE. Fui visitar ela e não é que ela mudou mesmo. Ta lendo vários livro e não ta brigando. Também ta tomando um monte de remédio. Lá todo mundo toma remédio... Se continuar assim, vai sair em poucos meses. Se tivesse mais de 18, não seria assim...

4 Trabalho Educativo: educar para trabalhar, trabalhar para quê(m)?

As primeiras noções que tive sobre o que seria o Trabalho Educativo vieram de conversas com crianças e jovens que atendia como coordenadora de grupos e das reuniões de equipe do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) na Associação de Moradores da Vila Santa Anita (AMOVISA) em 2015. Lembro do coletivo C, com educandas e educandos de 11 a 13 anos, falando que o “SASE³⁴ estava acabando” e que não sabiam se iriam para o Trabalho Educativo. Na fala da garotada, a transição para o TED era comentada como um rito de passagem, marcado pela despedida de amigas e amigos, a transição da infância para a juventude, a perda de alguns benefícios e o ganho de maior liberdade³⁵. Nas reuniões gerais de equipe, o Trabalho Educativo era brevemente referido como uma prevenção ao envolvimento no tráfico de drogas; uma oportunidade aos jovens mais vulneráveis para que pudessem exercer sua cidadania e arranjar um emprego formal após o término do Ensino Médio. Nas conversas informais, raramente haviam referências do TED como política pública e a sua articulação com os demais serviços do Serviço Único de Assistência Social (SUAS).

Em busca de entender mais aprofundadamente como se constitui essa política pública, comecei a acessar documentos oferecidos pelas instituições envolvidas no Trabalho Educativo. Na carta de apresentação que recebi da AMOVISA (2016), descrevia-se o TED como um programa do SCFV destinado a jovens de 14 a 18 anos incompletos. Desde 2003, o TED na AMOVISA caracterizava-se:

[...] como uma atividade profissionalizante com ênfase no desenvolvimento na técnica da informática e na construção de cidadania, atendendo atualmente 12 metas/adolescentes que dispõe de uma sala com microcomputadores para a realização das atividades, ampliando mais 12 adolescentes em 2012 no módulo de oficinas culturais. (AMOVISA, 2016)

³⁴ Em 2004, a PNAS reformula o Serviço de Apoio Sócio-Educativo (SASE) e transforma em Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). No entanto, após a PNAS completar 10 anos, os beneficiários da AMOVISA continuam a chamar o SCFV para crianças e adolescentes de 6 a 14 anos incompletos apenas de SASE.

³⁵ Diferentemente do SCFV para crianças e adolescentes de 6 a 14 anos incompletos, o SCFV - Trabalho Educativo não oferece diariamente o almoço e o lanche. As refeições são consideradas um dos principais benefícios do SCFV para crianças. Por isso, a transição para o TED é relatada por algumas jovens como uma perda de benefícios. Durante 2019, a partir de demandas das juventudes, a coordenação da AMOVISA informou que as jovens podem almoçar na associação, se necessário, antes das oficinas do TED. Em relação ao SCFV para crianças, o Trabalho Educativo disponibiliza maior tempo livre depois da escola, o que é referenciado pelos jovens como “maior liberdade”.

Inicialmente, destacaram-se para mim a expressão “metas/adolescentes” e fiquei me perguntando o que isso significa: o número de adolescentes é a meta do Trabalho Educativo? São os adolescentes as metas do TED? O que se quer comunicar com essa expressão? Sem respostas para estas questões e, principalmente, sem saber o que é e como ocorre o Trabalho Educativo, busquei mais informações no site da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (2015). Na rede conveniada da FASC, o SCFV - Trabalho Educativo - aparecia como um serviço referenciado pelo CRAS e, portanto, parte da Proteção Social Básica do SUAS. A breve descrição falava sobre formação profissionalizante, desenvolvimento socioeducativo e no reconhecimento do trabalho e da educação como direitos de cidadania. Segundo o site, o TED “tem como foco desenvolver conhecimentos sobre o mundo do trabalho e competências específicas básicas” (PREFEITURA MUNICIPAL, 2015). A Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA) também afirma que o Trabalho Educativo se divide em três módulos: básico, específico e gerencial. O módulo básico visa promover reflexões “sobre a juventude, são desenvolvidos conceitos em relação à cidadania e meio ambiente, além de se pensar o contexto em que eles estão inseridos” (PREFEITURA MUNICIPAL, 2015, s/p). No módulo específico são desenvolvidos cursos profissionalizantes e no módulo gestão “os jovens debatem sobre a sua relação com o trabalho e a sociedade atual, além de aprenderem a como administrar e precificar seus serviços e compreenderem a legislação trabalhista” (PREFEITURA MUNICIPAL, 2015, s/p). Assim, o site da PMPA dava algumas pistas de quais conhecimentos e competências seriam abordados no TED, visibilizando o contexto do Trabalho Educativo como política pública do SUAS.

O Trabalho Educativo como parte da Proteção Social Básica surgiu com a criação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) e Sistema Único de Assistência Social (SUAS) (BRASIL, 2004). De acordo com Etiane Moreira, Edi Muller e Lilian Cruz (2012), entre os anos de 2004 e 2005, ocorreu uma reestruturação da Assistência Social a partir da criação da PNAS e do SUAS, que organizaram o sistema de gestão e solidificaram uma Política Pública que visa proteger e promover a população em situação de vulnerabilidade social. A Política Nacional de Assistência Social (PNAS) se estrutura em dois tipos de proteções afiançadas: a Proteção Social Básica e a Proteção Social Especial. "A Proteção Social Básica tem como objetivos prevenir situações de risco por meio do

desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários." (BRASIL, 2004, p. 27). Diferentemente da Proteção Social Básica – que tem um caráter preventivo – a Proteção Social Especial atua apenas em situações que já ocorreram violação de direitos. Assim, o SUAS, apesar de ter sido previsto na Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), em 1993, só tem os seus programas e Proteções Afiançadas regulamentados em 2005.

Em 2009, é aprovada a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). Esse documento tem como intuito garantir a padronização dos serviços de proteção social básica e especial em todo o território brasileiro, “estabelecendo seus conteúdos essenciais, público a ser atendido, propósito de cada um deles e os resultados esperados para a garantia dos direitos socioassistenciais” (BRASIL, 2014, p. 4). Contudo, apesar de descrever as características do SCFV no percurso para adolescentes e jovens de 15 a 17 anos, não há referência ao termo “Trabalho Educativo”. Se considerarmos a PNAS e a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais, não há qualquer menção ao TEEd. O SCFV - Trabalho Educativo só aparece com esta nomenclatura no site da FASC e em alguns documentos da PMPA. Para além das documentações municipais formais, o Trabalho Educativo se faz existir nas placas das salas da AMOVISA e nas conversas entre as jovens e educadores sociais. Apesar das mudanças nas políticas de assistência social há mais de uma década, os SCFV oferecidos na AMOVISA vinculados a FASC continuam sendo chamados de SASE (atendimento para crianças de 6 a 13 anos) e de Trabalho Educativo (atendimento para adolescentes e jovens de 13 anos a 18 anos incompletos) pelos usuários e alguns funcionários. Outra denominação utilizada pelos jovens para se referir ao TEEd é chamá-lo de “curso” devido a algumas características do módulo específico do Trabalho Educativo as quais se assemelham a cursos profissionalizantes. Há formatura no final do ano das jovens aprovados no TEEd em áreas que visam a inserção no mercado de trabalho: informática, culinária, mecânica, entre outros. A expressão “Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos” é utilizada apenas na documentação, gerando estranhamento quando pergunto sobre o SCFV para as jovens. A publicação da PNAS e a implementação do SUAS são considerados marcos nacionais na efetivação da Seguridade Social. “Este é um momento histórico e assim devemos concebê-lo, ensejando todos os esforços na operacionalização desta política” (BRASIL, 2004, p. 11). Contudo, a permanência

das mesmas nomenclaturas utilizada para denominar os serviços de assistência social antes de haver a PNAS, como “SASE” e “Trabalho Educativo”, ou de outros nomes que não estão presentes nas legislações, como “curso”, demonstram a complexidade da relação entre macropolítica e micropolítica.

- *Vamos buscar umas bergamota...* - disseram os meninos.

Antes que eu conseguisse responder para os jovens, Alex e Diego³⁶ correram em direção ao mato da Vila Santa Anita. Estávamos caminhando em direção a AMOVISA e perguntei para o resto do grupo:

- *Onde eles vão? Tem bergamota aqui?*

- *Sim, Sora. Para aquele lado na vila tem bergamota - é muito boa - e ali na outra praça tem amora* - responderam as meninas.

Olhei para o chão e vi também uva-do-japão; e indaguei:

- *Isto também dá para comer, né?*

- *Sim, só não é bom pegar direto do chão porque estão sujas* - explicou o educador social.- *As melhores estão nas árvores ainda.*

Alex e Diego voltaram com lindas e saborosas bergamotas. Olhei surpresa para as frutas que precisaria pagar no supermercado para poder comer. Talvez o que mais surpreendeu é que no mesmo lugar onde tem muito lixo, tráfico de drogas e falta saneamento básico, também há frutas deliciosas.

- *Só tem que cuidar para os cachorros não te pegarem se quiser ir buscar mais bergamota.* - disse Diego.

- *Mas, mesmo que nos proibissem de pegar bergamotas; isso não mudaria... Vamos come-las do mesmo jeito.* - retrucou Alex.

A história da proibição das bergamotas me lembrou uma notícia que tinha lido no dia anterior sobre a Lei da Carambola.

³⁶ Nomes fictícios.

Figura 4 - Reportagem sobre Lei da Carambola

MENU G1 BAURU E MARÍLIA Q BUSCAR

Lei que proíbe consumo de carambola faz 10 anos no interior de SP sem fiscalização

Medida exige que cartazes sejam colocados em unidades de saúde e bares alertando sobre os riscos do consumo da fruta. Prefeitura de Jaú não tem número de autuações.

Por Sérgio Pais, G1 Bauru e Marília
30/03/2018 08h53 - Atualizado há um ano

[f](#)
[t](#)
[w](#)
[i](#)
[p](#)



Cartaz exigido pela 'lei da carambola' afixado na Santa Casa de Jaú, um dos poucos locais que cumprem legislação — Foto: Sérgio Pais/G1

Fonte: Sérgio Pais (2018)

No interior de São Paulo, existe uma lei exigindo que empresas alimentícias e unidades de saúde tenham cartazes alertando para o risco de morte ao consumir a carambola. No entanto, há dez anos desde a criação da Lei da Carambola, raríssimos estabelecimentos utilizam o cartaz e não há número de autuações. Ou seja, a legislação não garante diretamente mudanças nas práticas. Enquanto pensava nas carambolas, uma bergamota atinge minha mão.

- *Sora, presta atenção! Te dei uma bergamota...* - gritou um dos meninos.
- *Temos que comer antes de chegar no SASE... No Trabalho Educativo vai ter lanche mais tarde.*

Assim como a Lei das Carambolas, a legislação de Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais também não provocou verticalmente os efeitos almeçados em serviços como a AMOVISA: ninguém diz que participa do SCFV. Para os jovens, eles estão no “SASE”, no “curso” ou no “Trabalho Educativo”. Além disso, não são apenas os nomes que diferem, há diferenças nas práticas previstas nos documentos e no que se constrói em cada território, o qual é perpassado por tensões macropolíticas e micropolíticas que coexistem.³⁷

Para Gilles Deleuze e Félix Guattari (1996, p. 86) “toda a política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica”. Logo, a construção das políticas públicas de assistência social no Brasil, inclusive o SCFV - Trabalho Educativo, são constituídas por dimensões macropolíticas e micropolíticas inseparáveis. De acordo com Roberta Romagnoli (2016), as legislações nacionais - a PNAS - podem ser consideradas parte da macropolítica, composta por marcos sócio-históricos do SUAS que buscam modificar a herança assistencialista e clientelista da assistência social em todo o território brasileiro. Entretanto, apesar das alterações molares nas documentações serem fundamentais no processo de mudança, o deslocamento da condição de necessitado ou carente para a condição de portador de direitos sociais não depende apenas dessas mudanças documentais, mas, principalmente, dos agenciamentos moleculares que ocorrem no território entre usuários e equipe do SCFV. “Nesse sentido, entendemos que a busca pela promoção social ocorre na trama da macropolítica, com suas representações e modelos estabelecidos, e da micropolítica, com as forças e tensões sustentadas” (ROMAGNOLI, 2016, p. 153).

Outro exemplo das tensões micro e macropolíticas pode ser observada na articulação dos módulos - básico, específico e gestão - previstos na documentação da PMPA. Na AMOVISA, o Trabalho Educativo é dividido na prática em apenas dois módulos: básico, para abordar questões de cidadania, e específico, para ensinar atividades profissionalizantes. Ou seja, o módulo gestão não recebe visibilidade no TEd do território da Vila Santa Anita. Em uma genealogia do Trabalho Educativo em Porto Alegre, Pedro Craidy Nerva (2014) aponta que as discrepâncias com os

³⁷ Diário de Memórias (12/04/2018).

módulos não ocorre apenas na AMOVISA, mas com o restante da rede conveniada à FASC:

[...] para quem conhece a sua execução, parece estranho que o documento que aparentemente o normatiza, descreva três eixos de atendimento direto. Não há, na rede de atendimentos uma Oficina de Gestão. As turmas estão organizadas entre Oficinas Básicas e Oficinas Específicas. Mesmo que consideremos que o eixo de gestão esteja integrado nelas, a especificidade do eixo não fica clara. (NERVA, 2014, p. 27).

Além das discrepâncias entre os módulos do SCFV - Trabalho Educativo, Nerva (2014) indica uma incongruência descritiva nas datas de surgimento do TED em documentações da FASC e da Prefeitura de Porto Alegre, complexificando as condições de possibilidade que permitiram o surgimento do TED. Segundo esse autor, alguns documentos da FASC referiam a implantação do Trabalho Educativo em 1996, como uma etapa do programa de Serviço de Apoio Sócio-Educativo (SASE). Entretanto, há contradições com as datas do *site* da prefeitura, na qual o início do TED se dá por meio de edital do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) em 1994. Esse edital utilizava uma quantia em dinheiro - proveniente de uma empresa multinacional - destinada a uma ação de profissionalização de jovens.

Essas incongruências nas documentações mostram a complexidade histórica do Trabalho Educativo. “Seu surgimento não deve ser desvinculado de uma série de acontecimentos que a descrições oficiais trazidas até agora não citam, mas cujas diferenças descritivas podem servir para apontar” (NERVA, 2014, p. 27). Entre as complexidades que atravessam o Trabalho Educativo, uma das demandas as quais essa política surgiu para dar conta relaciona-se a interesses neoliberais de formar mão-de-obra, estando sob a legitimação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Nerva (2014) também ressalta que as condições de possibilidade do Trabalho Educativo se relacionam a discursividades do período pós-escravocrata brasileiro, que exaltam o trabalho como salvação moral e social: a atividade laboral é o que possibilitaria a formação do cidadão “de bem”.

- *Sora, que idade você acha que eu tenho?*

Lembrei do que a documentação sobre o Trabalho Educativo na Prefeitura dizia: “serviço para 14 anos a 18 anos”. Diferentemente da FASC, na documentação de SCFV nacional, o percurso correspondente era de 15 anos a 17

anos... Olhei para o rosto e corpo de Eliana³⁸ e ela parecia uma criança no último ano do SCFV no percurso de 6 até 12 anos, por isso chutei na menor idade possível:

- *14 anos?* - falei sem muita convicção.
- *Nãaa, Sora! Eu tenho 13 anos, fiz aniversário há pouco tempo.* - replicou Eliana.

Perguntei para as outras jovens que idades eles tinham: a maioria tinha 13 anos também; a mais velha tinha 16 anos. Fiquei surpresa com a diferença de idades nas documentações da FASC e da PNAS e na turma da AMOVISA. Vendo minha cara de surpresa, Eliana explicou:

- *A maioria dos jovens que fazem "curso", tentam fazer o mais cedo possível para depois conseguir trabalho logo. Talvez no próximo ano eu consiga entrar no Jovem Aprendiz ou comece a trabalhar, daí já vou ter o meu dinheiro. Sora, tu sabia que para eu vir hoje no Trabalho Educativo eu deixei de ganhar dinheiro como babá? Minha mãe ia me pagar dez reais se eu ficasse com a minha sobrinha durante todo o dia, enquanto minha irmã trabalha. Fiquei em dúvida do que fazer... Mas, daí vim para cá. Pelo menos hoje...*

- *Eu também ia ganhar dinheiro para cuidar de um bebê, mas daí vim no "curso"...* - disse Renata.

Uma semana depois desta conversa, não encontrei Eliana e Renata. Eliana precisou cuidar do sobrinho que estava doente e não pode ir na escolinha. Renata estava de castigo em casa - fazendo trabalhos domésticos - porque tinha desobedecido os pais no fim de semana. Como ela gosta de ir no TED, os pais decidiram que Renata não poderia sair durante um mês para ir na AMOVISA. O Trabalho Educativo não é visto por alguns pais como uma oportunidade de aprendizado e preparação para o mercado de trabalho, mas como um ambiente de convivência recreativo. Enquanto esperava as meninas, Daniela - uma trabalhadora da AMOVISA - veio conversar comigo:

³⁸ Os nomes utilizados na narrativa são fictícios.

- Fui em uma reunião de rede com outras colegas da assistência social hoje. A maioria concorda que precisamos incluir os jovens no Trabalho Educativo cada vez mais cedo porque o risco deles se envolverem com trabalho ou até tráfico de drogas e sair da escola é cada vez maior. Se eles iniciam o TEd com 12 anos, temos a chance de estimular que eles sigam outros caminhos...

Enquanto Daniela falava, não conseguia deixar de imaginar que se continuássemos com a progressiva antecipação de idade de entrada no TEd, em menos de dez anos teríamos “jovens” de 10 anos iniciando cursos profissionalizantes da FASC. Também pensei o quanto essa “antecipação” da juventude no que concerne à preparação para mercado de trabalho tem marcadores de raça e classe social bem definidos; Eliana e Renata são negras. São as juventudes negras e pobres que precisam se incluir no mercado de trabalho mais cedo e evitar “atitudes inconsequentes” – que apenas os jovens brancos de classe média e alta podem ter o privilégio de experimentar sem serem mortos ou discriminados. Quem é educado para trabalhar antes dos 18 anos? Trabalhar para que(m) mesmo?³⁹

Sueli Carneiro (2011) alerta que “o racismo tem destinado aos negros as tarefas consideradas diletantes ou periféricas da sociedade” (p. 125). Entre essas tarefas, incluem-se os empregos precarizados, trabalhos informais e de grande periculosidade e o tráfico de drogas. De acordo com a filósofa, uma dessas atividades periféricas também é o esporte (CARNEIRO, 2011). Uma pequena porcentagem de jovens do TEd se destacam em alguma modalidade esportiva como o futebol. “Os negros, por sua vez, têm abraçado essas oportunidades com a garra e o desespero que as chances “únicas” produzem nos excluídos e discriminados.” (CARNEIRO, 2011, p. 126). Além disso, o próprio acesso às políticas públicas é perpassado pelo racismo institucional. “O Racismo Institucional coloca as pessoas ou grupos raciais e étnicos em situação de desvantagem no acesso aos benefícios e às políticas geradas pelo Estado e impede o pleno exercício da cidadania e da dignidade.” (BRASIL, 2018).

³⁹ Diário de Memórias (Julho/2018)

Figura 5 - Campanha SUAS sem racismo



Fonte: Brasil (2018)

A maioria do público atendido pelo SUAS é de mulheres negras (BRASIL, 2018). No Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, mulheres e meninas constituem 55% do total de população atendida. Entre essas mulheres/meninas atendidas pelo SCFV, 64% são negras (BRASIL, 2018). Esses dados também aparecem nos registros da AMOVISA; no TED, em 2019, são 19 meninas e apenas 5 meninos inscritos. Do número total de inscritos (24 jovens), a composição racial é de 11 pretas ou pretos, 7 pardas ou pardos e 6 brancas ou brancos. Também é importante salientar que “se define hoje, política e sociologicamente, a categoria negra como somatório daqueles que o Censo classifica como pretos e pardos” (CARNEIRO, 2011, p. 68). Ou seja, são 18 jovens entre 24 inscritas e inscritos no Trabalho Educativo da AMOVISA que se incluem na categoria negra.

Em outubro de 2018, os dados do Sistema de Informações do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SISC) revelaram que as situações de vulnerabilidade e risco individual e social incidem, sobretudo, entre as pessoas negras. Dos cerca de dois milhões de atendimentos realizados trimestralmente nesse serviço, 608.651 são para pretos e pardos em situações prioritárias, enquanto 268.172 9 são para brancos e 5.725, para indígenas. Entre as crianças e adolescentes que vivenciam situação de trabalho infantil, 81,9% são pretos e pardos e 16,7% são brancos. Quando falamos de vivência de violência e/ou

negligência, 70,8% são pessoas pretas e pardas e 28% brancas. Em situação de abuso e/ou exploração sexual, 68,6% dos participantes do serviço são pretos e pardos e 29,8% são brancos. Já quanto às crianças e adolescentes em situação de rua, 77,9% são pretos e pardos e 20,7% são brancos. (BRASIL, 2018)

Considerando-se esses dados estatísticos sobre o SCFV e o Trabalho Educativo, assim como as narrativas das jovens sobre serem negras, torna-se fundamental discutir as relações raciais no TED.

**Kamila Machado**

4 de julho às 16:05 · 🧑🏻

_oi?

_tudo bem com vocês?

_meu nome é:kamila texeira machado

então passei aqui para fala um pouco sobre preconceito ,bullyn,racismo bom então vou fala um pouco do quê eu acho sobre isso para mim isso é uma das coisa mais ridiculas quê têm em felismente hoje em dia isso ainda têm no mundo todo pois são coisas que leva há muitas pessoas há se mata há cometer suicidio há tomar varios remedios muitas pessoas sofrem com isso mais devemos lutar contra isso para o mundo se tornar um mundo melhor até por que todos somos iguais todos nós somos humanos em pele e osso ninguém deve sertratada como um bixo não emporta se somos magro,gordo ,baixo , ou alto ruivo ,loiro,morenos em fim somos todos iguais temos pele osso coração ninguem têm que se achar melhor quê ninguem ninguem têm quêrer ser melhor quê ninguem não devemos se achar superior há ninguem por quê todos nós temos coração sentimentos ninguem é melhor quê ninguem pois não devemos julgar as pessoas pela aparencia ou pelo jeito que ela se veste ou pq ela é morena ou branca antes de querer julgar alguem você deve tentar se aproximar dessa pessoa para conhecer ela melhor para saber um pouco da sua história para saber se ela esta precisando de alguma coisa se esta tudo bem com ela nunca julgue uma pessoa antes de conhecer ela por quê hoje você há julga ponhe ela para baixo amanhã ou depois você pode precisar de ajuda e essa pessoa pode ser há unica quê vai estender há mão para você então não há julgue antes de conhecer as vezes você perguntando um oi,tudo bem?como você esta? bom dia ,boa tarde,boa noite você deixa uma pessoa feliz ou quando você diz um eu te amo ou quando aquela pessoa precisa ela saber que você vai tá la para escutala ou para dar um ombro amigo para ela chorar suas maguas suas tristezas então jente vamo lutar contra isso tudo para termos um mundo melhor vamos estender as mãos um para o outro assim podemos fazer mais uma pessoa há sorrir há ser feliz vamos se unir mais contra esse mundo de hoje que nós vivemos tão cruel 📍❤️🍀🙄🔥🌈

DESCULPA SE TIVER ALGUM ERRO 🙄

5 Branquitude e Relações Raciais

Por séculos os brancos falaram praticamente sozinhos no Brasil, inclusive sobre o que é cultura e sobre o que é pertencimento. Os brancos falaram praticamente sozinhos até sobre o lugar do negro neste país. Agora, ainda bem, perdemos esse privilégio. E vamos ter que conversar. Mas o privilégio primeiro que perdemos quando as vozes negras começaram a ecoar mais longe é o da ilusão de que somos “limpinhos” porque não somos racistas. Não somos limpinhos. Porque não há como ser branco e ser limpinho num país em que os negros vivem pior e morrem primeiro. É isso que eu chamo de existir violentamente. (Eliane BRUM, 2017, s/p)

No início do meu percurso de mestrado, em 2017, comecei o projeto pensando em como a pesquisa com jovens produzia afetos. Abordava uma dimensão do PesquisarCOM que se articula com análise de implicação oriunda da Análise Institucional francesa (MIRANDA; MOURÃO, 2016). Nessa perspectiva, a análise de implicação consiste na admissão de que a pesquisadora é objetivada por aquilo que pretende objetivar como fenômenos, grupos, idéias e pessoas. Sendo assim, PesquisarCOM também pode se referir ao desafio da pesquisadora de “EscreverCOM” as implicações dessas narrativas e escritas produzidas no Diário de Experiências, buscando outros ângulos a serem explorados.

Durante o percurso do mestrado, a análise de implicação, apesar de apontar interessantes analisadores, foi se mostrando insuficiente para lidar com o meu lugar de fala e as questões raciais e coloniais que perpassam o campo de pesquisa - o TED da AMOVISA. No início de 2018, o Grupo de Estudos em Psicologia Social, Políticas Públicas e Produção de Subjetividades (GEPS), do qual faço parte, começou a estudar perspectivas decoloniais. Nesse mesmo período, conheci o livro “O que é lugar de fala?”, da Djamila Ribeiro (2017), o “balanço das histórias” de Chinua Achebe (1964), as escritas de Conceição Evaristo (2011), a amefricanidade de Lélia Gonzalez (1984), a pedagogia engajada de bell hooks (2017), os poemas de Slam⁴⁰, as referências técnicas do Conselho Federal de Psicologia (CFP) sobre Relações Raciais (2017), o conceito de epistemicídio da Sueli Carneiro (2018), os diários de Carolina de Jesus (2014), o feminismo de Chimamanda Adichie (2015) e a necropolítica de Achille Mbembe (2018).

Também ocorreram mudanças políticas no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional (PPGPSI) da Universidade Federal do Rio Grande

⁴⁰Slams são batalhas de poesia popular falada que ocorrem em espaços públicos da cidade.

do Sul (UFRGS) com a implantação de ações afirmativas para ingresso no mestrado e doutorado. No Diário Oficial da União, a Portaria Normativa nº 13, de 11 de Maio de 2016, tinha como função induzir a inclusão de negros, indígenas e pessoas com deficiência através de ações afirmativas nas pós-graduações brasileiras (BRASIL, 2016). Após a publicação da Portaria Normativa nº 13, foi criada uma comissão no PPGPSI para discutir e planejar como ocorreriam as ações afirmativas nos editais de ingresso no mestrado e doutorado de 2018. Na turma em que ingressei, no mestrado de 2017 (PPGPSI), não havia estudantes que se afirmavam de raça negra. Éramos uma maioria absoluta de mestrandos e mestrandas brancos privilegiados que raramente discutiam branquitude. Já na turma de 2018, um terço das mestrandas e mestrandos do PPGPSI, aproximadamente, eram negras e negros. As discussões sobre pós-colonialismo, perspectivas decoloniais, relações raciais e interseccionalidades passaram a ser mais frequentes na pós-graduação e a me fazerem repensar as autoras e autores que utilizaria para compor minha dissertação.

Durante a aproximação no campo de pesquisa, no ano de 2018, mais um dado para apontar os atravessamentos do racismo estrutural: 75% das educandas e dos educandos do TED da AMOVISA são negras e negros. Já as quatro educadoras sociais e o educador social do módulo de cidadania que atenderam os jovens em 2018 e 2019 são todos da raça branca. Além das diferenças de representatividades raciais, conseguir dialogar com os jovens sobre racismo se tornou mais desafiador do que abordar outras temáticas referentes a gêneros, sexualidades, violência doméstica e sexual, aborto, suicídio, tráfico de drogas, doenças mentais, internações psiquiátricas, acolhimento institucional, encarceramento, morte de familiares, gravidez na adolescência e pedofilia. Com a maioria dos assuntos polêmicos que apareciam nas discussões do TED, frequentemente haviam resistências para falar sobre determinados assuntos, no entanto, as conversas sobre racismo em que envolviam pensar nos privilégios das branquitudes e a discussão sobre eleições presidenciais de 2018 foram, simplesmente, impossíveis de manter um diálogo por mais de cinco minutos. No entanto, apesar da dificuldade de abordar o tema das relações raciais em conversas com o grupo do TED, a temática racial foi predominante nos materiais dos cadernos e nas postagens de Facebook produzidas pelas jovens.

Quando vou escrever sobre a invisibilidade da branquitude⁴¹, até o corretor ortográfico do computador colabora para que esse assunto não apareça: a palavra “branquitude” é sublinhada em vermelho e indicada como inexistente na língua portuguesa. Mas, quando digito “negritude” ou “negritudes”, nenhuma correção ortográfica é solicitada.

branquitude

negritude

Usamos uma faixa amarela e preta amarrada entre uma árvore e um poste. Pronto! Tínhamos uma rede de vôlei improvisada. Os chinelos cor-de-rosa da Ke marcavam o final da quadra. Nos separamos em times: o que ficava no lado ensolarado e o que estava na sombra. Eu, Sa, Ke, Adri e Fe⁴² éramos do time do sol. Do outro lado da rede, Sor, Ka, Sa, Ra e He aguardavam ansiosos o saque do início do jogo.

Paf! Ke saca a bola que atravessa a rede com velocidade. Sor recebe a bola desajeitadamente, Ka e He tentam cortá-la, contudo quase tropeçam uma na outra. As duas tocam na bola, mas, ao invés de jogarem por cima da rede, acabam por acertar a cabeça da Ra. A cabeçada salva o jogo; a bola vem para o lado do meu time. Tento receber a bola, que bate em uma parte do meu braço e vai parar em cima da árvore onde está amarrada a rede improvisada. Antes que pudéssemos pensar no que fazer quando a bola atinge a árvore, ela escorrega rapidamente entre os galhos e vai para... o outro lado da rede! Ponto!!! Ninguém consegue receber a bola no

⁴¹ A branquitude é uma posição de privilégios e superioridade, tanto simbólicos quanto materiais, que contribui para a construção social de hierarquização das raças e racismo presente nas sociedades colonizadas pelos europeus.

⁴² Todos os nomes desta narrativa são apelidos que não permitem a identificação das jovens.

time da sombra. E não é que a árvore estava jogando pelo nosso time!

Risadas, gritos de alegria, comentários engraçados e dancinhas de comemoração: isso é o que mais lembramos do nosso jogo. Em menos de cinco minutos do início da partida, ambos os times já tinham esquecido da pontuação. Não estávamos tão focados em competir, a diversão era cooperar com a equipe, rir dos nossos erros desajeitados, dos barulhos que fazíamos quando tocamos na bola e das jogadas inesperadas.

É raro quando as *ladaias* não tomam conta do Trabalho Educativo, ou quando todas as atividades propostas - inclusive pelas próprias jovens - não são taxadas de *frau*. Mas, esse era um dia diferente: ficamos mais de uma hora jogando vôlei - uma atividade construída em comum - sem brigas e sem autoritarismos. Ninguém foi forçado a participar: algumas jovens não jogaram e ficaram conversando ou assistindo o jogo. Quando alguém cansava, outro jogador entrava para completar o time. Eventualmente, havia discordâncias entre quem deveria sacar a bola ou quem deveria ficar na quadra com sol. No entanto, com conversas rápidas, decidíamos como dividir o tempo e as funções de cada jogador para que todos participantes tivessem direito de ficar na sombra e sacar a bola.

Talvez esse jogo de vôlei seja também aprender o que é cidadania, como diz o Sor: conviver com diferentes pessoas sem desrespeitá-las em direitos. Cidadania é conseguir fazer acordos coletivos em que os direitos e deveres sejam iguais para todos. No caso do nosso grupo de Trabalho Educativo no módulo básico, temos algumas combinações feitas em Assembléia: todos têm o direito de serem escutados, de terem a sua proposta votada, de não participarem da atividade proposta, de terem acesso a alimentação gratuita, de ter a liberdade de ir ao banheiro quando necessário, de não precisarem ir a territórios que ofereçam perigo e de não sofrerem violência física ou agressões com palavras. Também tem alguns deveres: escutar com atenção enquanto outros membros do

grupo falam, não agredir outras pessoas, não destruir objetos de uso público ou privado, não depredar o meio-ambiente e acompanhar o grupo nos lugares escolhidos pela maioria dos participantes mesmo sem participar diretamente da atividade proposta. Outra combinação importante é que, caso queira sair mais cedo do turno do Trabalho Educativo, é preciso conversar com a coordenadora do SCFV. Quem têm menos de 18 anos só pode sair do TEd se os responsáveis forem informados.⁴³

Trabalhar com jovens é lidar com o imprevisível, com a errância, o caminho que não se sabe quais serão os percalços e, nem mesmo, o destino. Entre um saque e outro, lembro de ter pensado: que dia ótimo! No entanto, eis que o inesperado tensiona as combinações básicas do TEd. Escuto alguém no nosso grupo gritando: "*Nêga fedorenta! Nêga fediiiida!*". Aquelas palavras doeram e me assustaram mais do que qualquer bolada. Olhei para as jovens esperando ver alguma expressão de dor ou desconforto nos seus rostos, ainda pior do que a que eu estava sentindo. Surpresa! As meninas do meu time estavam rindo, pareciam achar aquele comentário divertido e o jogo continuou com um belo saque. Olhando para todo o grupo, ninguém demonstrava sinais de incômodo. Dei uma volta em 360 graus com o corpo e olhei com espanto a não-reação das jovens, a maioria negra. Estava tão atônita que a bola voltou para o meu lado do campo e... *poá!* Acertou minha cara! Tentei falar alguma coisa naquele momento sobre o que tinha acontecido, sobre o "*nêga fedorenta*", mas as palavras saíram desconexas em um balbúcio. Voltei minha atenção para o jogo depois de escutar um grito de "*Te liga, Sorá!*".

Felizmente o jogo não durou muito tempo depois do comentário da "*nêga fedida*", logo era hora do lanche. Aproveitei o caminho de volta para a AMOVISA para conversar com os outros educadores sociais, Sor e Fe, brancos e de classe média, assim como eu. Perguntei: "*Vocês ouviram o que gritaram?*".

⁴³ Narrativas e frases das jovens e dos jovens sobre o jogo de vôlei e as regras escritas coletivamente em assembléia que foram transcritos para texto.

"Não, o quê?", eles responderam. Respirei fundo e disse: "Chamaram uma das jovens negras do TEd de nêga fedorenta, nêga fedida". E completei: "Isso é racismo! Acho que temos que conversar com as jovens sobre isso!". Fe e Sor concordaram e disseram para eu iniciar o assunto quando eu achasse melhor, durante ou depois do momento da escrita e desenho dos cadernos.⁴⁴

- Então, a idéia é agora, quem quiser, escrever nos cadernos o que achar interessante. Pode ser sobre como foi hoje, sobre o Trabalho Educativo ou sobre qualquer outra coisa relacionado com ser jovem. - disse a Sora. - Uns minutos antes da saída, quem quiser pode compartilhar o que fez no caderno ou como está se sentindo... Eu também vou querer aproveitar para conversar sobre algumas coisas que aconteceram hoje...



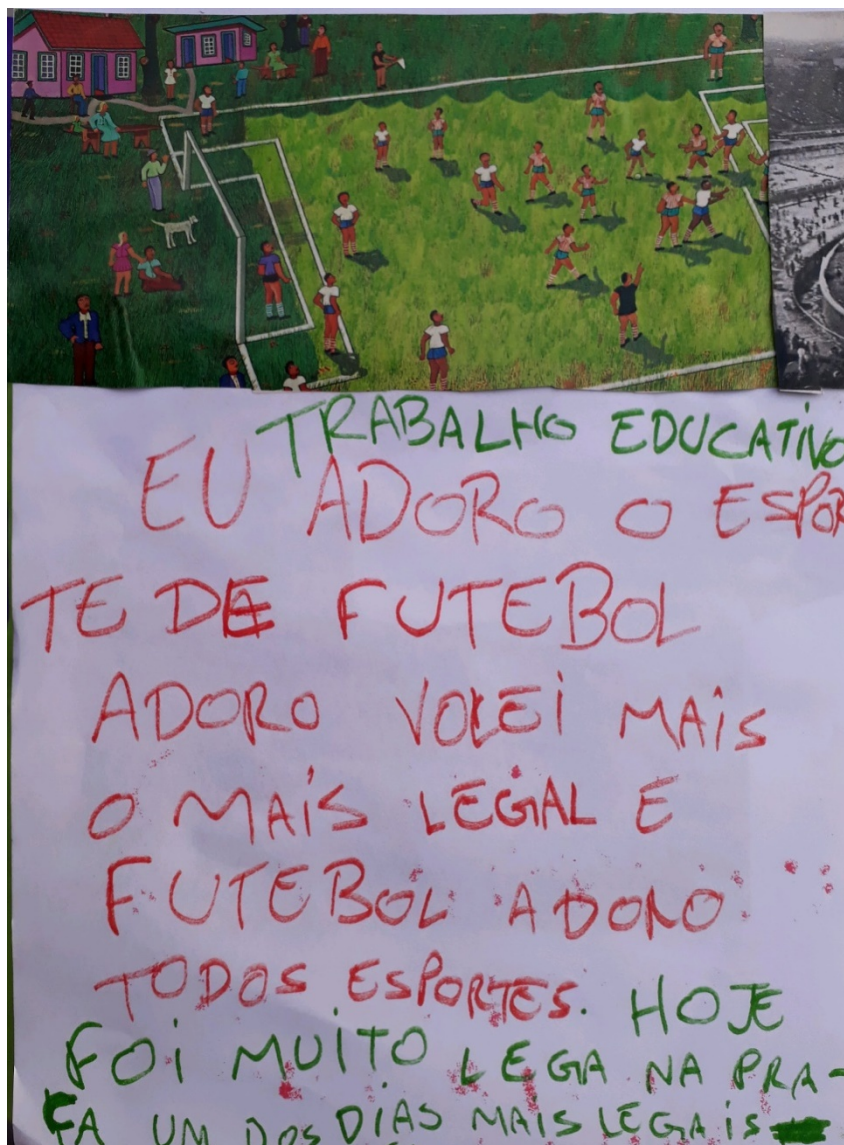
Caderno da Samara

SABE, AGORA É ÀQUELA HORA DOS CADERNOS... NA MAIORIA DOS DIAS, EU ESCREVO QUE GOSTEI! NÃO QUE EU TENHA ADORADO, OU QUE TENHA SIDO NASK... MAS TAMBÉM NÃO

⁴⁴ Texto do Caderno de Experiências da Marília.

ACHEI FRAU... EU SÓ, GOSTEI, NÉ? TAMBÉM ACHO QUE TO AJUDANDO A SORA... MELHOR QUE NÃO ESCREVER NADA.

HOJE, FOI DIFERENTE... VI UMA FIGURA QUE CURTI NA REVISTA E APROVEITEI PRA RECORTA E COLA. TUDO A VER COM O QUE A GENTE FEZ NA PRAÇA. JOGAMOS VÔLEI E TODO MUNDO PARTICIPOU. FOI MUITO MELHOR DO QUE OS OUTROS DIAS, DEU PRA RI BASTANTE. VAMOS TERMINAR O DIA SEM LADAIA.⁴⁵

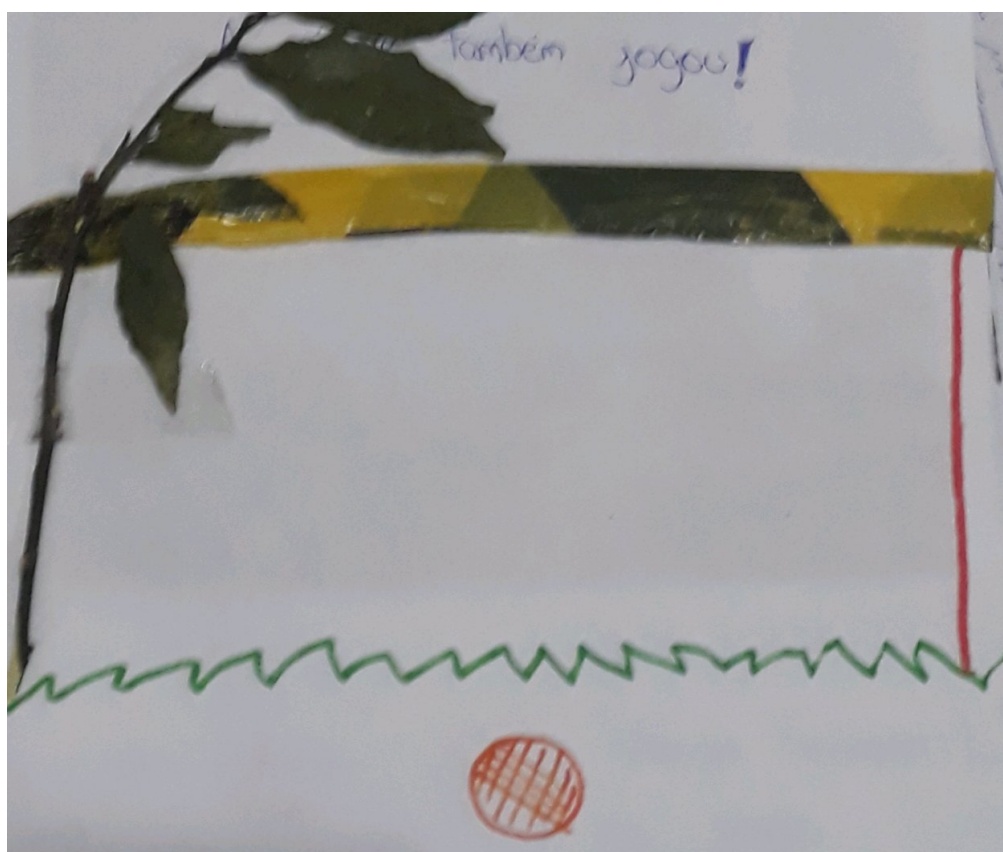


Caderno da Samara

No dia de hoje, me senti muito feliz. Foi ótimo conseguirmos fazer uma atividade que foi construída pelo grupo. Uma pessoa deu a idéia de pegar a bola,

⁴⁵ Transcrição de um comentário de uma das jovens. Não quis ser identificada.

outra falou de jogar vôlei, logo improvisamos uma rede e dividimos os times. Teve muita cooperação, dancinhas divertidas... Rimos bastante juntos dos nossos próprios toques na bola desastrados. Tudo foi resolvido conversando, de boas. O tempo passou voando... Vou guardar essa página do caderno com carinho: colei até um pedaço da faixa amarela-e-preta que usamos como rede e galhos da árvore para representar a árvore que "jogou com a gente". Hahaha...⁴⁶



Caderno da Mari

- Quero falar também sobre essa outra página do meu caderno sobre o que aconteceu hoje... Sobre um incômodo que eu tive... - começou a falar a Sora depois de terminarmos as colagens nos cadernos. - Ouvi uma hora alguém falando “nêga fedida, nêga fedorenta” e fiquei pensando como às vezes a gente reproduz algumas falas racistas que contribuem para fazer as pessoas negras

⁴⁶ Continuação do texto do meu caderno (Marília Bruhn) de experiências.

se sentirem inferiores e as pessoas brancas se sentirem superiores. O que vocês acham disso?

- Ai Sora, nada a ver... Todo mundo se chama de nêga fedida. Era por causa do jogo, a pessoa tava fedendo, é brincadeira. - falou Ja, uma das meninas negras.

- Eu também me sinto mal com isso... Acho importante conversarmos. - comentou Fe, uma estagiária branca.

- Lá em casa a gente fala que é nêga fedida direto... - disse An, que uma jovem branca.

- Eu sei que era pra ser brincadeira, tanto é que a maioria riu... No entanto, se a gente for ver na história, desde a escravização isso é um xingamento para desqualificar as negras. O Sor, que é professor de história até pode falar melhor sobre as questões históricas... Se fosse só para chamar a pessoa de fedida, não precisa falar o “nêga” antes. Se a gente fala o “nêga” antes é porque tem uma questão racista... - explicou a Sora, uma mulher branca.

- Pois é - disse o Sor - se formos ver na história do nosso país, foram mais de 300 anos de escravidão no Brasil. Muitas expressões que nós falamos são daquela época...

- Mas, quem falou isso? Foi pra quem? Pergunta se a pessoa se ofendeu e ta resolvido. - sugere Ja.

- Fui eu que falou “nêga fedida” para Sa e era só brincadeira - disse Ke, uma jovem branca de cabelos lisos e claros.- Sa, tu ficou ofendida?

- Hahahaha... Eu nem tinha prestado atenção. Tava me divertindo no jogo. Não fiquei chateada, não tem nada de mais... - respondeu Sa, que é uma menina negra.

- A idéia de trazer isso não é falar no nível individual. Aliás, o objetivo nem era saber quem falou e para quem falou. Era pra repensar como grupo como o racismo está presente estruturalmente...- disse a Sora.

- Sora, tu ta me chamando de racista. Que absurdo! Eu tenho uma irmã negra. Ouviu? Tenho uma irmã negra. Eu não sou

racista! - exclamou Ke - E a Sa nem ficou ofendida. Tu fica criando problema onde não tem, tava tudo certo até tu começar a falar bobagem.

- Ke, eu não te chamei de racista, só disse que a gente reproduz expressões racistas que contribuem para haver desigualdade entre negros e brancos. - falou calmamente a Sora - Vou contar uma coisa que aconteceu quando eu trabalhava fazendo seleção de empregos... Uma vez eu entrevistei várias candidatas para uma vaga, inclusive uma mulher negra que era muito qualificada e que eu estava pensando em indicá-la. O empregador disse para eu não contratar pessoas negras porque elas têm cheiro ruim e, como os próprios negros falam, são “negras fedidas”. Ou seja, as expressões que nós usamos para chamar as pessoas, mesmo que sejam brincadeiras, contribuem para manter o racismo na nossa sociedade.

- Sora, racismo não existe neste grupo. Só fala coisa racista quem quer. - gritou Ka., uma menina negra que estava deitada - Se aqui ninguém quer ser racista, não são.

Ka. saiu da roda de conversa batendo pé. O grupo se dispersou com raiva da Sora. Não queriam mais falar sobre esse assunto. Por que ela foi criar ladaia num dia tão legal? O Sor e a Fe, que não tinham nada a ver com isso e são brancos também não tinham nada que ficar falando...⁴⁷

.....

⁴⁷ Texto construído a partir de transcrições de uma conversa coletiva.



Caderno da Mari

- Sora, teu cabelo é lindo, sabia? - Érika⁴⁸, uma jovem negra do TED me elogiava enquanto trançava meu cabelo cacheado na praça. - Teu cabelo e o da outra Sora, são tão diferentes do meu crespo. Meu cabelo não fica bonito como o de vocês, por isso estou sempre com ele preso...

Quando Érika penteava meus cabelos, eu ainda não fazia idéia de como o fato de eu e de todas as psicólogas e estagiárias da AMOVISA serem brancas afetava a sua auto-estima. Por mais que falasse para Érika o quanto o seu cabelo era lindo, as palavras - tão afirmadas como ferramenta de trabalho da profissional de Psicologia - eram insuficientes... Nada do que eu dissesse mudava a cor da minha pele, o meu lugar de fala enquanto mulher de classe média, branca e o fato de que todas as mulheres que detêm algum poder ou status social enquanto psicólogas no SCFV serem da raça branca. Érika e as outras jovens do TED não querem palavras e idéias de psicólogas para combater o racismo estrutural.... Elas querem representatividade, de corpos negros ocupando lugares e papéis que para elas são considerados impossíveis.

⁴⁸ Nome fictício.

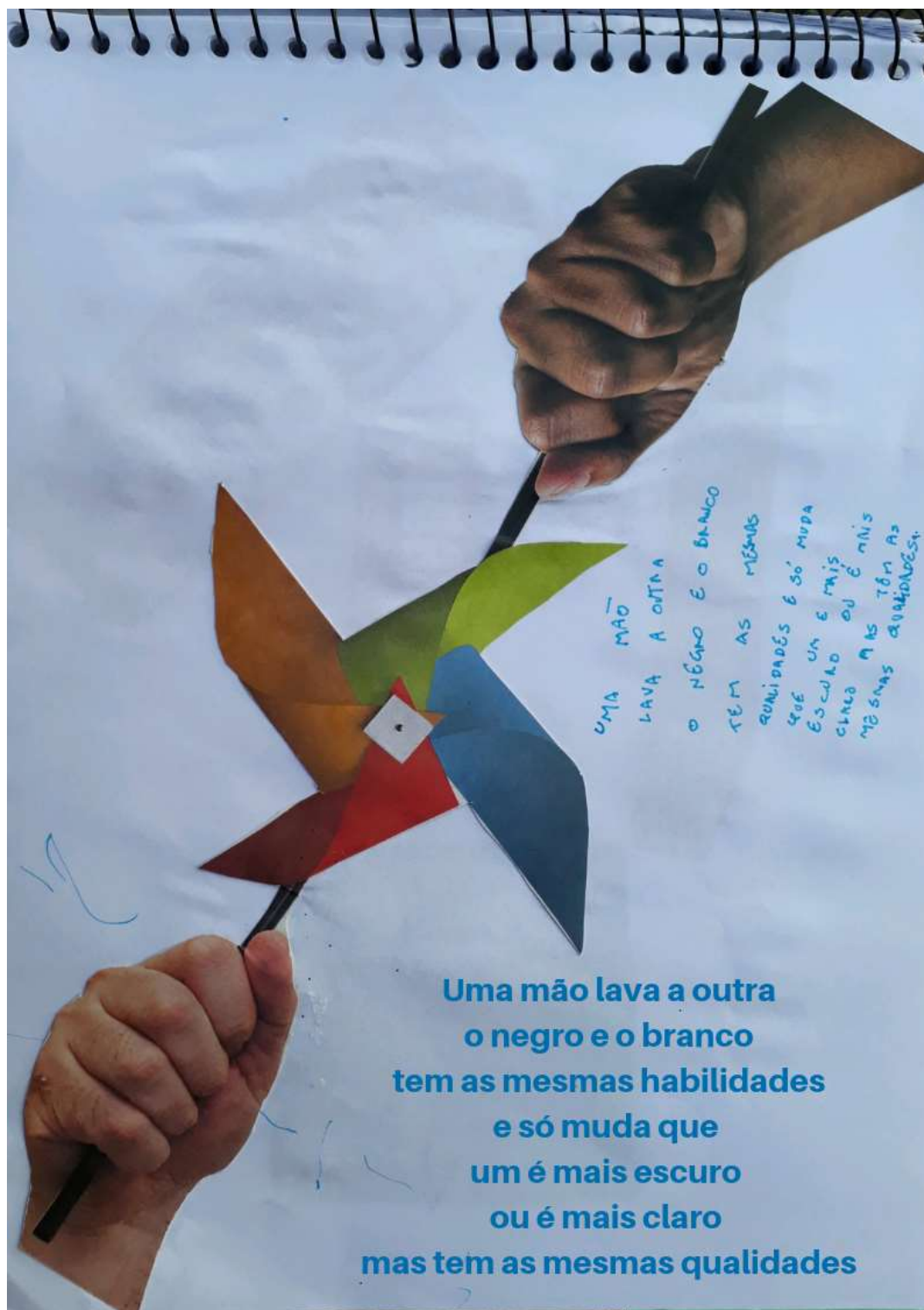
Por mais que eu quisesse ajudar no combate ao racismo quando falei com as jovens sobre o comentário “nêga fedida”, o fato de eu e dos outros educadores sociais do módulo de cidadania do SCFV serem brancos dizendo o que é racismo para meninas negras no momento em que achamos menos inadequado e desconfortável (para nós) já era agressivo. Nessas horas, lembro da carta da Eliane Brum:

Por mais éticos que nós, brancos, pudermos ser, a nossa condição de branco num país racista nos lança numa experiência cotidiana em que somos violentos apenas por existir. [...] Não posso escolher não existir violentamente, porque esta é a condição que me foi dada neste momento histórico. Mas penso que há algo que posso escolher, que é lutar para que meus netos possam viver num país em que um branco não exista violentamente apenas por ser branco. E para isso eu preciso escutar. E, principalmente, preciso perder privilégios. Me parece que hoje uma das questões mais cruciais deste país diz respeito a quanto estamos dispostos a perder para estar com o outro. (BRUM, 2017, s/p)⁴⁹

⁴⁹Trecho do Caderno de Experiências da Marília.



Caderno da Samara



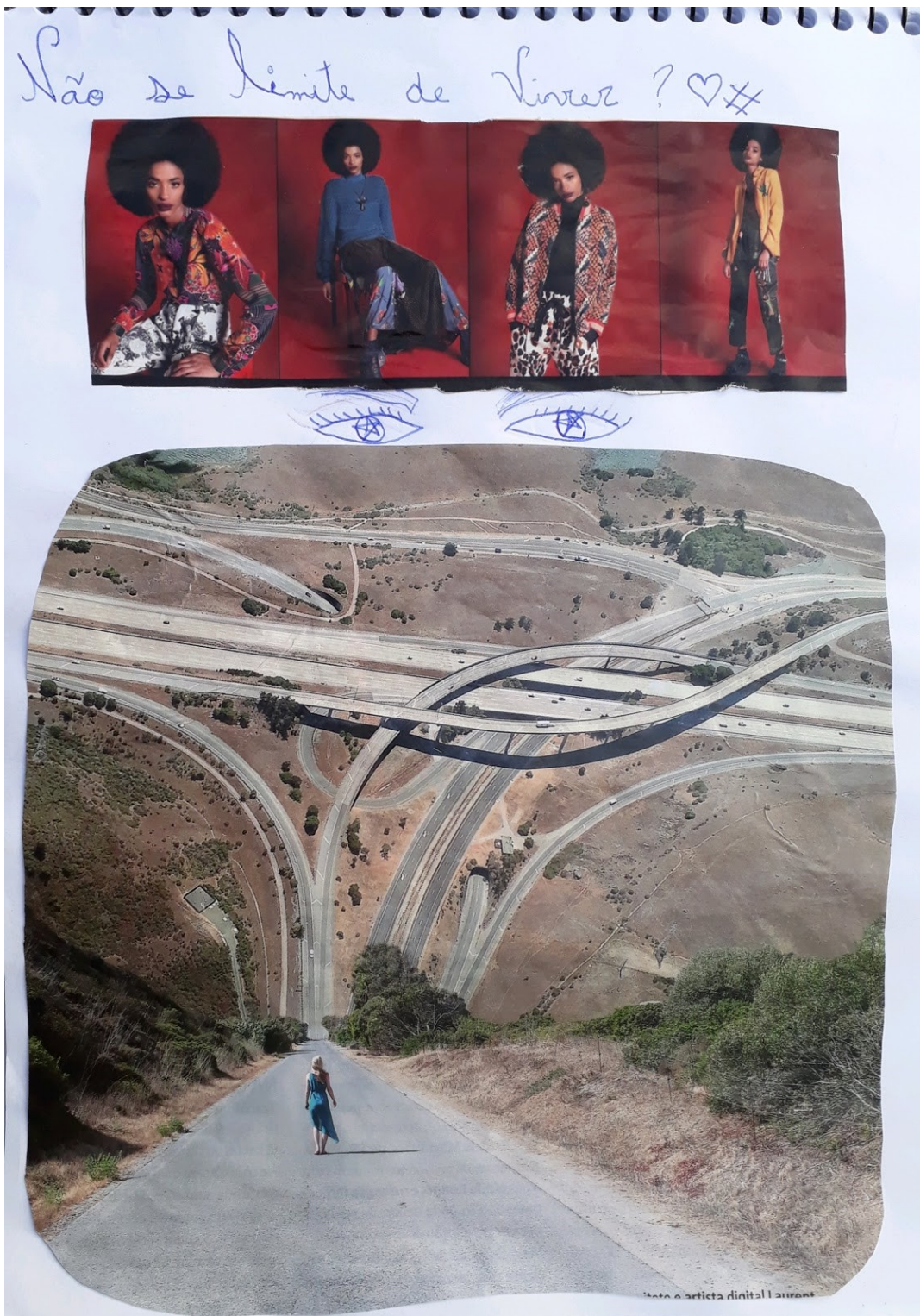
Caderno da Samara



Caderno do Rafa



Caderno da Kamila



Caderno do Rafa

6 Territórios

Esquina. Casa azul, grade branca, casa rosa, grade preta, casa branca, grade branca, casa bege, grade marrom, casa, grade, casa, grade, casa, grade e.... vão! Vão? Entre as casas há um vão, espaço entre paredes, beco, no qual o mapa do GPS desaparece. Lá onde não há mapas, é o lugar onde começa o nosso percurso: a Vila Santa Anita.

Figura 6 - Beco de acesso a Vila Santa Anita



Fonte: Google Street View (2018)

Figura 7 - Mapa da AMOVISA

⁸Fonte: Google Maps (2018)

O CASO DA PISTOLA

Criação e produção: coletivo do TEd ⁵⁰

PERSONAGENS⁵¹

Kael Rosa, negro, 15 anos, morador da Vila Santa Anita, estudante

Lana, parda, 14 anos, moradora da Vila Santa Anita, estudante

Diogo, negro, 14 anos, morador da Mato Grosso, estudante

Kelly, branca, 14 anos, moradora da Mato Grosso

Daniela, branca, 34 anos, moradora de bairro, professora de História

Machado, branco, 56 anos, morador da avenida, diretor da Escola

Alves, pardo, 29 anos, policial militar

Silva, branco, 32 anos, policial militar

QUANDO: agora. **ONDE:** Escola Estadual de Ensino Fundamental

⁵⁰ A história foi criada, encenada, dirigida e filmada pelos jovens do Trabalho Educativo. A partir do vídeo produzido pelos jovens, foi escrito pela Marília Bruhn um roteiro adaptado para esta dissertação. Ou seja, é uma dramatização transformada em texto.

⁵¹ Todos os personagens têm nomes fictícios.

CENA 1 - Sala de aula

Em um canto no fundo da sala de aula da Escola Estadual de Ensino Fundamental Pátria Unida, um grupo de estudantes (Kael Rosa, Lana e Diogo) está reunido. Eles conversam em círculo, falando baixo, como se não quisessem que os outros colegas e a professora escutassem. O som ambiente é de apenas cochichos que não se podem entender as palavras. Os outros estudantes e a professoras não aparecem no enquadramento, exceto a colega Kelly que passa caminhando próximo ao grupo. Kelly está curiosa para saber o que Kaka, Lana e Diogo estão combinando. Enquanto amarra os cadarços dos tênis, inclinada em direção ao grupo, Kelly escuta o final de uma conversa. O som dos cochichos tornam-se falas em tom baixo na qual podem se escutar as palavras ditas.

LANA

Fico nask!

KAEL ROSA

Pode deixa que amanhã eu vou traze o bagulho nas bota...

Ninguém vai nota nada!

DIOGO

Te liga que pode dá ruim se a Sora vê...

Kelly faz uma cara assustada. Lana, Kaka e Diogo se despedem e vão embora. Kelly termina de amarrar os cadarços do sapato e sai de cena também.

CENA 2 - Sala de aula

Lana e Diogo estão conversando quando vêem Kael entrando pela porta da sala. Os três estudantes sorriem. Kelly está sentada em

outra mesa da sala de aula, mas olha para os três colegas com frequência. Kael abre a mochila e mostra discretamente o que tem dentro para Lana e Diogo.

LANA

Não acredito que tu trouxe!

DIOGO

Cala a boca, Lana! Fica quieta, meu...

Kael e Diogo fazem sinal de silêncio. O grupo se fecha em um círculo e volta a conversar em voz muito baixa. Kelly troca de lugar para escutar o que eles estão falando.

LANA

É preta?

KAEL ROSA

Não, é prateada. Mas, como ta dentro da mochila escura, parece preta.

DIOGO

Como tu conseguiu?

KAEL ROSA

Me emprestaram na miúda. Tenho que usar antes que meu tio sinta a falta... Ele trabalha com isso... Ele me mata se souber que eu peguei!

LANA

Nunca imaginei que teu tio trabalhasse com esse tipo de coisa...

KAEL ROSA

Ele tava mal de grana...

DIOGO

Já tá carregada?

KAEL ROSA

Sim, só não dá para gastar muito...

DIOGO

Sabe usar, né?

KAEL ROSA

Não...

DIOGO

Que vacilão! Como tu traz isso e não sabe nem usar?

Kael Rosa empurra Diogo. Lana separa os dois com os braços.

LANA

Para! Cês são doidos, é? Assim a Sora vai descobri tudo!

Silêncio, meu... Eu sei usar a pistola! Pode dexa que eu faço o trabalho hoje de tarde...

Kelly escuta toda a conversa dos colegas e sai da sala fingindo estar calma.

CENA 3 - Sala dos Professores

Kelly entra na sala dos professores e encontra a Professora Daniela. Não havia mais ninguém na sala.

DANIELA

Tudo bem, Kelly?

KELLY

Sora, preciso te contar uma coisa que eu ouvi. Não quero fazer ladaia mas também não quero que ninguém morra...

DANIELA

Como assim? Me conta, vou te ajudar...

Kelly cochicha no ouvido de Daniela (não é possível escutar). A Professora faz uma cara assustada.

DANIELA

Isso que você me contou é muito sério! Não se preocupe, vou conversar com o Diretor. Vamos dar um jeito para que ninguém se machuque.

KELLY

Não podem saber que eu falei isso!

DANIELA

Não vou falar o seu nome. De qualquer forma, acho melhor você ir embora mais cedo hoje e não se aproximar mais do grupo envolvido. Também não conta essa história para mais ninguém.

KELLY

Tá... Vou vaza então...

CENA 4 - Sala do Diretor

O Diretor Machado cumprimenta a Professora Daniela na sua sala e indica uma cadeira para ela sentar. Daniela começa a conversar com o Diretor.

DIRETOR MACHADO

Então, Professora Daniela, o que está acontecendo para você solicitar esta reunião tão urgente?

PROFESSORA DANIELA

Solicitei essa reunião porque é uma situação que oferece risco de morte aos estudantes e profissionais da escola. A partir de informações de uma aluna da turma 81 e do comportamento suspeito que tenho observado nessa semana, é quase certeza que um grupo de três estudantes da turma 81 trouxe uma arma de fogo carregada para a escola hoje. Eles pretendem usá-la hoje à tarde. Temos informações bem detalhadas como a cor da arma, que é prateada, e a forma como o estudante teve acesso à pistola - o tio emprestou...

DIRETOR MACHADO

Nossa! Isso é muito grave mesmo! Você sabe por que trouxeram esta arma? Quais são os alunos envolvidos?

PROFESSORA DANIELA

Não tenho certeza sobre por que trouxeram a arma, mas, talvez, seja briga entre facções... O Kael Rosa mora na Santa Anita e o Diogo é da Mato Grosso: são territórios em guerra. Além disso, vi o Kael empurrando o Diogo hoje em sala de aula...

DIRETOR MACHADO

Ah, então com certeza deve ser um conflito entre facções! São de outros territórios, tem 14, 15 anos... Já conhecemos bem essa história! Vamos ter que chamar a polícia...

PROFESSORA DANIELA

Não tem outra forma? Talvez conversando...

DIRETOR MACHADO

Nestas situações, Professora Daniela, não temos como arriscar. Se começarem a atirar, perdemos o controle da situação...

PROFESSORA DANIELA

É, acho que o senhor tem razão...

DIRETOR MACHADO

Vou fazer a ligação...

CENA 5 - Pátio da Escola

Diogo estava sentado no banco do pátio da Escola. Enquanto arrumava a mochila, não notou como o pátio estava vazio. Os poucos estudantes que tinham foram embora. Diogo começou a escutar um barulho de passos. Os policiais Alves e Silva se aproximam discretamente do jovem. Quando Diogo vira a cabeça para o lado, vê os policiais com as armas apontadas em sua direção.

ALVES

Mãos pra cima! Tu não te mexe! Vamos te revistar...

Alves e Silva revistaram Diogo e a sua mochila. Só acharam um caderno, um lápis, uma borracha e 10 centavos. Nenhuma arma. Kael, sem saber o que estava acontecendo, chegou no pátio para se encontrar com Diogo. Kael estava com fones de ouvido, escutava apenas as suas músicas. Quando viu Diogo deitado no chão com os dois policiais, ficou com medo. Kael saiu correndo em direção contrária a dos policiais. Silva continuou com a arma apontada para Diogo; Alves saiu correndo atrás de Kael.

ALVES

Para! Mãos pra cima! Vou atirar...

Kael não para e continua a correr. A mochila começa a cair dos seus ombros. Kael tenta ajeitar a mochila para não cair. Vendo Kael mexer na mochila, Alves atira em direção ao jovem. Kael é abatido e cai no chão. Alves pega a mochila de Kael e vê os contornos de uma pistola.

ALVES

Eu sabia!

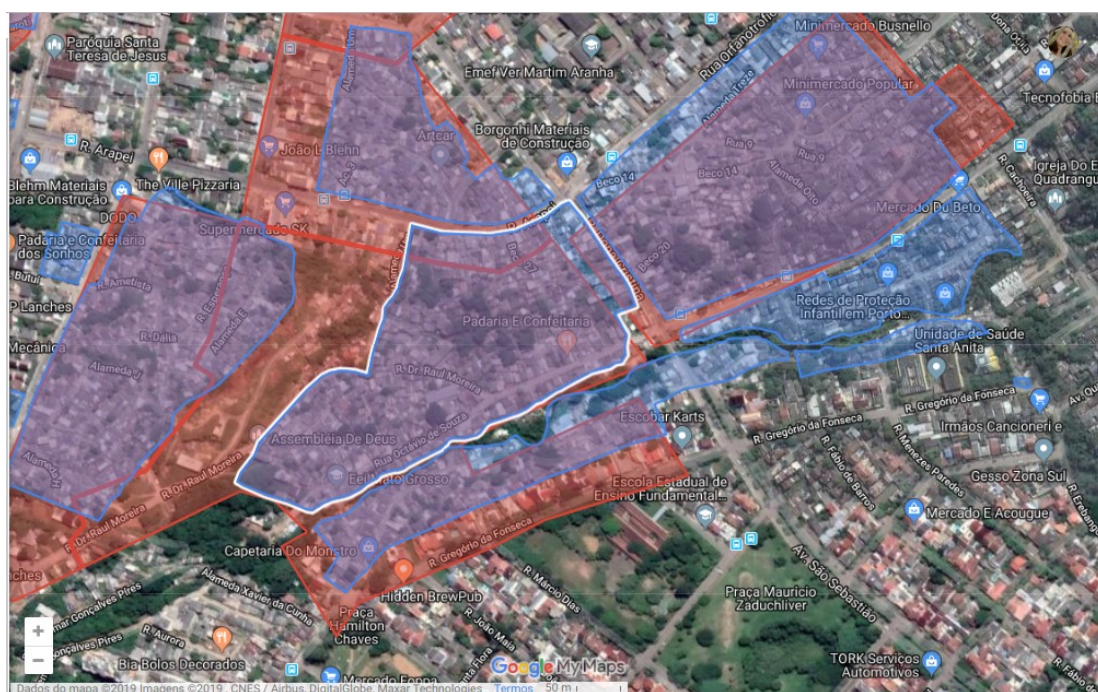
Com um sorriso no rosto, Alves abre o zíper da mochila de Kael, e, lentamente, tira uma pistola prateada... Antes de ver o modelo da arma, Alves escuta e olha para Lana que chega correndo e gritando.

LANA

É pro trabalho de História!

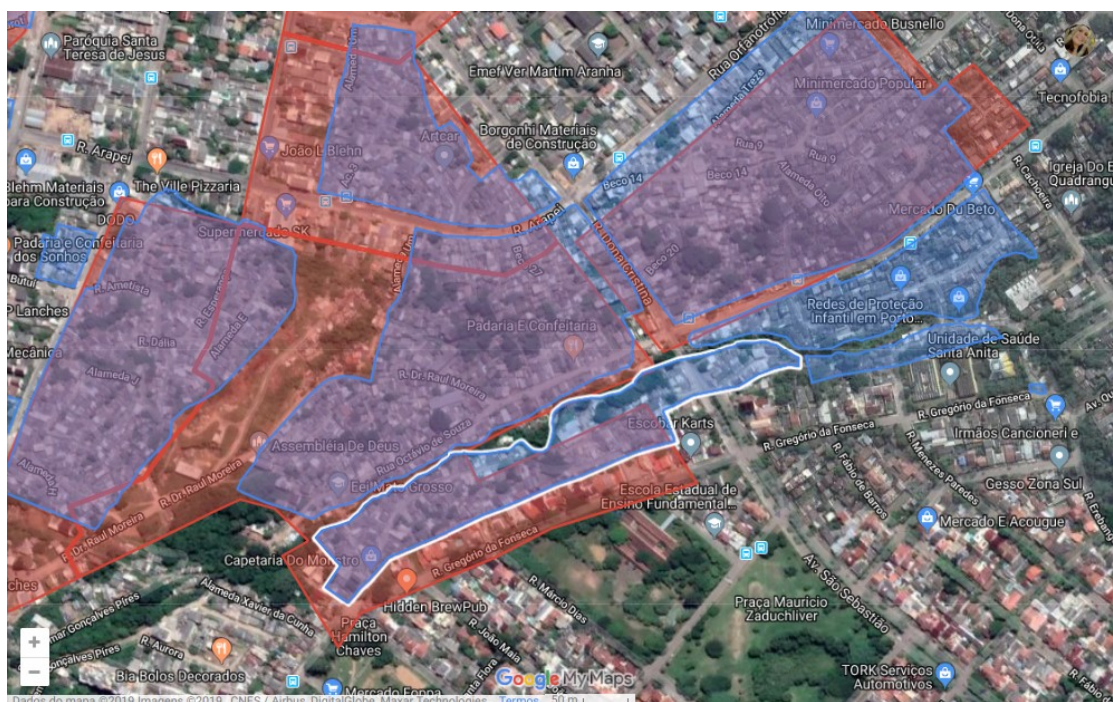
Alves olha novamente para a arma da mochila: é uma pistola, uma pistola de cola quente!

Figura 9 – Vila Mato Grosso



Fonte: ObservaPOA (2019)

Figura 10 - Vila Santa Anita



Fonte: ObservaPOA, 2019

Vila, comunidade, gueto, invasão, periferia, favela, morro, quebrada, assentamento irregular urbano... Há várias expressões que se sobrepõe para nomear as territorialidades da Santa Anita - onde se localiza o TED - e as suas vizinhas Vila Mato Grosso e Vila Orfanotrófio. No Observatório da Cidade de Porto Alegre - ObservaPOA (2019) - são disponibilizados mapas e dados sobre vilas e bairros na cidade de Porto Alegre. Para o ObservaPOA, assim como para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), territórios como a Vila Anita, são classificados como aglomerados subnormais.

Conjunto constituído por 51 ou mais unidades habitacionais caracterizadas por ausência de título de propriedade e pelo menos uma das características abaixo: - irregularidade das vias de circulação e do tamanho e forma dos lotes e/ou - carência de serviços públicos essenciais (como coleta de lixo, rede de esgoto, rede de água, energia elétrica e iluminação pública). (IBGE, 2010, s/p)

No caso da Vila Santa Anita, território⁵² onde se localiza o SCFV - Trabalho Educativo, estão presentes ambas as características apontadas pelo IBGE (2010): irregularidade nas vias de circulação e nos lotes, e ausência de serviços públicos como rede de esgoto e coleta seletiva de lixo. Entre as irregularidades na ocupação,

⁵² Compreende-se território como uma extensão jurisdicional apoiada por fronteiras e limites onde se expressam relações de poder. (FOUCAULT, 1989).

destacam-se a ausência de títulos de propriedades privadas, traçados viários estreitos que não permitem a passagem de carros e construções muito próximas de arroio. A AMOVISA, localizada dentro de um aglomerado subnormal, tem dificuldades para se conveniar a Prefeitura de Porto Alegre porque está construída em área verde próxima ao arroio, não conseguindo certificar sua escritura de imóvel. A Associação já fez diversas tentativas para legalizar o imóvel - construído e ocupado há décadas. O convênio com a FASC para o funcionamento do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) só foi possível devido ao cadastramento de outro endereço da AMOVISA, fora da área de aglomerado subnormal. Por isso, de acordo com ferramentas de visualização de mapas, como o *GoogleMaps*, a localização da AMOVISA aparece em uma rua diferente de onde ocorre o SCFV.

A moradia na Vila Santa Anita traz diversos desafios para os jovens do TEd; nem todos tem comprovante de residência formal como os moradores de bairros. Sem comprovante de residência, fica difícil acessar serviços dos SUAS e do SUS, fazer matrícula na Escola ou conseguir um emprego. Também é complicado transitar pela cidade; não há transporte público que abasteça adequadamente o interior das vilas. O transporte torna-se mais caro e ineficiente. Pela proximidade com o arroio poluído - chamado de riacho pelos moradores do território - há alagamentos que também interferem na mobilidade dentro da vila, na saúde dos moradores e na conservação dos imóveis. Enfim, os jovens ressaltam que morar na Vila Santa Anita é uma experiência muito diferente do que morar em bairros. A maioria das políticas públicas e dos serviços são planejados para atender juventudes urbanas em locais de moradias naturalizados como universais: bairros com ruas e avenidas bem estruturadas, com comprovação de residência formal, que permitem circulação facilitada por meios de transporte públicos e privados e que disponibilizam serviços considerados essenciais.

As jovens do TEd, relatam as experiências de morar na Santa Anita com carinho, como uma vizinhança de afetos. *“Estou acostumada a morar em favelas desde sempre, desde quando eu nasci. Tem gente que diz que mora em favela, mas já morou muito tempo em bairro... Para mim, onde eu me sinto em casa é na favela. Não imagino morar em outro lugar.”* O mercadinho, as praças, os

becos, os vizinhos sentados na frente das casas, as crianças brincando na rua, as sociais, o funk... Para viver (ou sobreviver) nesse território é preciso ter conhecimentos, habilidades e afetos que, muitas vezes, são aprendidos desde o nascimento. São lógicas de existência diferentes das juventudes brancas de classe média que moram em territórios de bairro...

"Sora, se tu diz que eu não posso bater, tu tá dizendo que minha mãe tá errada... E, minha mãe nunca tá errada, entendeu? Ela me ensinou desde pequenininha que eu não devo levar desaforo para casa. Se alguém me xinga ou me bate, eu vou bater. É assim que funciona...". Tentei responder que é possível criar outras relações e outros territórios em que seja possível conversar ao invés de bater... Ouvi como resposta: *"é, pode ser... Mas, o que eu sempre aprendi, o que eu sempre ouvi, o que eu sempre vi e o que eu sempre fiz foi bater em quem me encarar. Prefiro bater do que ser fraça. Aqui é assim!"*

As juventudes do TEd me ensinam a percorrer o território da Santa Anita:

"Sora, não pode ir naquela rua. É território de facção inimiga. Vai levar bala..."

"Não pode falar com eles que são maloqueiro. Deve estar com malote. Te liga!"

"Tã com sede? Pode ir naquele mercadinho que eles dão água para beber."

"Aquela senhora ali é quem arruma a praça. Ela planta as flores, corta a grama, dá para conversar com ela."

"Tã vendo aquele senhor? Ele mora há muito tempo aqui. Sabe tudo sobre a vila."

"Cuidado com teu celular. Esta praça é longe da Santa Anita, então podem te roubar. Guarda embaixo da roupa."

"A polícia não é boa. Se eles me vêem, me revistam e fazem eu deitar no chão. Acham que eu sou perigoso. Não gosto de encontrar polícia e quem mora aqui também não gosta..."

"Olha a bosta, Sora! Vai sujar o sapato!"

Transitar pela Vila Santa Anita com as juventudes desse território me faz notar o quanto elas são *experts* em conhecimentos, experiências e habilidades que, frequentemente, são subalternizados por profissionais da assistência social, da educação, da saúde e até em alguns momentos por mim, no início do meu percurso como psicóloga e pesquisadora em 2015. A perspectiva de que uma equipe do serviço de uma política pública detêm um conhecimento e uma metodologia que precisam ser ensinados para populações de favelas “viverem melhor”, desconsiderando os saberes dessas populações, demonstram um viés colonizador epistemicida. Sueli Carneiro (2005) configura o epistemicídio como a negação e desvalorização da produção de conhecimento de determinados povos. Entre estes povos que sofrem epistemicídio, podemos considerar a população negra e pobre que habita a Vila Santa Anita, a Vila Orfanotrófio – apelidada de “orfana” pelas jovens – a Vila Mato Grosso e o Beco do Sorriso.

Para pensar a estrutura do conhecimento e o epistemicídio, Ramon Grosfoguel (2016) propõe as expressões privilégio epistêmico e inferioridade epistêmica. O privilégio epistêmico permite que, com a inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres subalternizados, determinados sujeitos tenham o poder de “definir o que é a verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais” (GROSFOGUEL, 2016, p. 25). Neste caso das políticas públicas destinadas aos jovens do TEd, por exemplo, o privilégio epistêmico é dos governantes, dos legisladores, dos gestores, dos pesquisadores e dos profissionais que trabalham nos serviços do SUAS, SUS e nas escolas, que tem o poder de definir o que é melhor para os demais cidadãos em situação de vulnerabilidade social. Já a inferioridade epistêmica é conferida às juventudes pobres, faveladas e, majoritariamente, negras. Por exemplo, o privilégio epistêmico de ser educador social aparece no questionamento de Alisson, jovem do TEd: “por que quando vamos a uma praça de outro território nós temos que seguir o *Sor* ao invés de eu mostrar o caminho? Eu sei muito mais sobre atalhos e onde é perigoso ir do que ele

que nunca morou aqui...”. No dia em que fomos à praça Medianeira, Alisson se sentiu ignorado por não seguirmos o caminho que ele estava indicando. “Minha irmã mora aqui perto, estou acostumado a vir para cá. É bem mais fácil caminhar por aquela rua de baixo, não tem lomba e não cansa tanto. É ridículo a gente ter que fazer esse caminho mais longo sendo que estamos cansados só porque o *Sor* quer... Por que não me escutam?”. O educador social explicou para Alisson que não conhecia aquele caminho e, como estava responsável pela segurança dos jovens, decidiu orientar o grupo para que voltassem pelo mesmo caminho que tinham percorrido na ida à praça. Para Alisson, não seguir o caminho que ele indicava era um desrespeito, era tratá-lo como alguém sem conhecimento válido. Para o educador social, não estávamos desconsiderando o conhecimento do território de Alisson, apenas estávamos seguindo o percurso combinado com a coordenação da AMOVISA para evitar perigos desnecessários. Este monopólio do saber tem contribuído para a produção do racismo/sexismo epistêmico e a manutenção de colonialidades do saber, desqualificando conhecimentos e vozes diversas que escapam de narrativas universalizantes que regem o sistema-mundo.

Para compreender o conceito de “colonialidade”, é importante diferenciá-lo do termo “colonialismo”. O “colonialismo” se refere ao processo que utiliza aparatos políticos e militares para impor a exploração de mão-de-obra e de riquezas das colônias em benefício do colonizador. É uma relação de dominação direta - política, social e cultural - de países europeus sobre as colônias. Já a “colonialidade”, para Aníbal Quijano (1992), se caracteriza como um fenômeno histórico mais complexo do que o “colonialismo”, permanecendo até a atualidade. O “colonialismo” refere-se “a um padrão de poder que opera por meio da naturalização de hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas, possibilitando a reprodução de relações de dominação” (BARBOSA; D’ÁVILA, 2017, p. 89). Ou seja, segundo Quijano (1992), as relações de colonialidade se estendem até o presente, apesar do fim do colonialismo, afetando aspectos econômicos, culturais e políticos.

Um exemplo de como a colonialidade perpassa as políticas públicas na territorialidade⁵³ das vilas próximas da AMOVISA, em Porto Alegre, é como foi realizada a distribuição dos usuários do SUS nas Unidades Básicas de Saúde. Em

⁵³ Territorialidade é o atributo ou qualificação do território onde se exerce poder. (FOUCAULT, 1989).

2014, o jornal Diário Gaúcho noticiou que a Unidade Básica de Saúde Mato Grosso, que atendia moradores da Vila Mato Grosso, precisou ser fechado devido à guerra entre traficantes:

A guerra entre **traficantes** da região do **Bairro Teresópolis**, na Zona Sul de Porto Alegre, obrigou a Secretaria Municipal de Saúde (SMS) a fechar a Unidade Básica de Saúde **Mato Grosso**, localizado na Rua Octávio de Souza. O posto não tem data para reabrir. Além disso, a prefeitura foi obrigada **mudar** o local de atendimento provisório aos usuários duas vezes em uma semana. Depois de denúncias à secretaria relatando toque de recolher e violência de traficantes, que ameaçavam entrar no posto para executar rivais, os funcionários da UBS Mato Grosso, no dia 10 de novembro, foram transferidos para atender na Unidade **Cristal**, na Rua Cruzeiro do Sul. Como a distância é de cerca de 1km, a secretaria acreditou que não afetaria a vida dos cerca de 3 mil moradores cadastrados pelo Mato Grosso, que realiza pelo menos 25 consultas diárias. Porém, dias depois, funcionários e pacientes pediram que o atendimento fosse transferido. Motivo: para chegar ao Bairro Cristal, eles precisavam atravessar a região em conflito, disputada por dois grupos rivais do tráfico. (DIÁRIO GAÚCHO, 2014, s/p).

Em 2019, a maioria dos moradores da Vila Mato Grosso e da Vila Santa Anita, inclusive as juventudes do TEd, são atendidos na Unidade Básica de Saúde (UBS) Santa Anita. A UBS Mato Grosso não voltou a ser aberta. No entanto, apesar das mudanças de local, a localização da UBS Santa Anita também faz com que os moradores tenham que transitar por ruas onde há guerras entre facções, colocando em risco os residentes da Vila Mato Grosso e da Vila Santa Anita, principalmente familiares de membros de facções ou quem reside em territórios com maiores conflitos, de serem feridos ou mortos. Estes conflitos entre as facções da Vila Mato Grosso e da Vila Santa Anita também contribuem para a precarização dos atendimentos na UBS: os servidores tem medo de trabalhar no local, interferindo no atendimento à população. No entanto, esses riscos que sofrem os usuários e servidores da UBS Santa Anita poderiam ser evitados se, antes de abrirem a UBS e determinarem as territorialidades atendidas, fossem escutados e considerados os saberes dos moradores da Vila Santa Anita e da Vila Mato Grosso sobre os riscos que os territórios oferecem.

A inferioridade epistêmica atribuída às juventudes que moram na favela também interfere em como ocorre a gestão dos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) pela FASC nas territorialidades. Em 2018, foram fechadas instituições da Região Cruzeiro, resultando na redução de 240 metas/beneficiários nos SCFVs. Tentando compensar parte deste corte de vagas dos SCFVs que foram descredenciados, a AMOVISA passou a atender mais 30

metas/beneficiários além das 100 metas habituais. Conseqüentemente, a partir do início de 2019 pode-se observar com mais frequência o ingresso de jovens de diferentes territórios, não apenas da Vila Santa Anita, no Trabalho Educativo da AMOVISA.

Em 2019, as diferenças territoriais das juventudes do TEd contribuíram para haver hostilidades entre grupos de jovens que moravam em outras vilas - dominadas por facções distintas - ou que estudavam em outras escolas. Os passeios que fazíamos com frequência até a Praça Hamilton Mourão eram confortáveis para as jovens moradoras da Vila Santa Anita ou do Beco do Sorriso. Entretanto, para as jovens que moravam na Vila Mato Grosso ou Orfanotrófio (Formiga), o passeio até a Praça Hamilton Mourão era visto como pouco amigável. Em um dos encontros no módulo de cidadania, em 2019, decidimos visitar outra praça que ficava em um território próximo as casas de algumas jovens do TEd. Foi um percurso tenso: caminhamos 40 minutos em lombas muito inclinadas para chegar nessa praça. Fiquei surpresa ao notar que quase todos os dias das semana, algumas jovens do TEd precisavam fazer esse trajeto difícil para conseguir acessar a AMOVISA. Como elas conseguiam almoçar entre a saída da escola e a entrada no TEd? Contudo, o maior desafio apontado pelas jovens durante o trajeto era o fato de termos que atravessar territorialidades hostis devido à guerra de facções. Para uma instituição vinculada a Vila Santa Anita, era perigoso irmos com as juventudes do TEd em um território dominado por uma facção diferente. Na caminhada de volta para a AMOVISA, um dos jovens chegou a comentar: “se eu não vou visitar a minha irmã há meses porque tenho medo de passar por aqueles lados, porque nós fomos naquela praça? Tão querendo levar tiro...”. Antes que pudesse conversar mais com as jovens de territórios afastados da Vila Santa Anita nas semanas após esse passeio na praça, a maioria das jovens pararam de frequentar o TEd. Só restou quem morava mais perto da AMOVISA, aproximadamente, metade da quantidade de inscritos no início do ano. A hostilidade entre juventudes de diferentes territorialidades contribuiu para a redução significativa das educandas e dos educandos do Trabalho Educativo.

Quando foram fechadas as outras instituições na Região Cruzeiro, como o SCFV da Vila Mato Grosso, não foram consultadas as jovens beneficiárias para saber o que elas achavam de agrupar juventudes de territórios diferentes na AMOVISA. Os conhecimentos das jovens sobre os conflitos entre territórios não

foi considerado, o que poderia ter prevenido os conflitos e as evasões que estão ocorrendo no TEd em 2019.

As evasões do TEd em 2019 me fizeram recordar uma narrativa do meu Diário de Memórias que também apontam para outras experiências no território da Vila Santa Anita que diferem dos discursos idealizados pelas políticas públicas.

Hoje me surpreendi. Depois de três meses sem aparecer no TEd, João⁵⁴ voltou! João é um dos poucos jovens que é branco e tem olhos claros no TEd. A assistente social me disse que a família de João é difícil: eles não aderem aos serviços. Do nada, a família some da escola, do SCFV, do posto de saúde da Vila Santa Anita. São difíceis de encontrar... "A mãe de João troca de celular como se trocasse de calcinha" me alertaram. "É aquela família, ou melhor, mãe e filho, que a gente sabe que não vai chegar a lugar nenhum. As políticas públicas são um desperdício para João..."

Mas, para quem dizia que João não iria "chegar a lugar nenhum", ele chegava em muitos lugares... Agora que está de volta, João me contou que viajou para Santa Catarina durante o período que estava longe do TEd. "Foi bom, Sora! Visitei meus primos, outra parte da família...". Criei vínculo e coragem e perguntei para João porque ele viajava tanto. João me contou que quando os tempos estão difíceis no território da Vila Santa Anita – tem muita guerra entre traficantes ou pouco trabalho de diarista – a mãe dele vai para o interior de Santa Catarina visitar família. "Lá, eles ajudam se não tiver trabalho, dividem as dificuldades" contava o jovem. A mãe de João já havia sofrido muita violência doméstica e, às vezes, o pai de João, que era traficante, tentava se reaproximar quando eles estavam na Vila Santa Anita. Assim, a casa da família em Santa Catarina funciona como um refúgio.

Na casa do interior, João sente que não tem tanta violência, tiroteio e morte. Só tem um problema: a família mora em um lugar com muito barro, longe de escolas e serviços de saúde. Assim, quando João e a mãe acumulam

⁵⁴ Nome fictício.

forças para lutar novamente, eles voltam para a Vila Santa Anita para que o menino consiga estudar, rever os amigos de Porto Alegre, participar do Trabalho Educativo e ter acesso a serviços que lá não tem.

Para algumas pessoas que não moram no território de João, ele é um usuário que “não adere” aos serviços. Mas, para quem não trata jovens como “adesivos” que devem “colar, aderir” para “valerem à pena”, João é considerado um jovem com singularidades e potências. Para João e sua mãe, as constantes mudanças de território são estratégias de vida e criação de possibilidades de existência.⁵⁵

A história de João ocorreu em 2018, mas um relato de uma jovem do TED em 2019 aponta para como as narrativas e saberes das juventudes faveladas continua sendo desconsiderado. Ela conta mais uma situação em que o conhecimento sobre violência e territórios das juventudes é ignorado, colocando em risco, novamente, jovens da periferia.

Ontem na Escola, uma professora disse para eu entrevistar membros de uma facção para fazer um trabalho... Eu disse para ela que era perigoso; perguntei se era possível fazer outra entrevista. Ela disse que ou entrevistava a facção ou perdia a nota do trabalho. Eu prefiro rodar do que morrer... Ass. Ka

Este epistemicídio, invisibilização dos saberes de juventudes negras e periféricas sobre territórios e violência, contribui para um genocídio que está ocorrendo contra jovens negros e favelados (CARNEIRO, 2005). No momento em que uma política pública estimula que jovens circulem por territórios em guerra, no quais eles são considerados ou confundidos com inimigos, é aumentada a chance de

⁵⁵ Trecho do Diário de Memórias (03/08/2019).

esses jovens serem assassinados. Onde está a garantia de direitos humanos e cidadania - tão defendidas pelos documentos do TED - dessas políticas?

7 Fronteiras do PesquisadorCOM: considerações finais

O PesquisadorCOM permite compor um percurso metodológico que reconheça as jovens do Trabalho Educativo como possuidoras de saberes e experiências e co-autoras da pesquisa. Pesquisamos a partir do que produzimos nos encontros, multiplicando diversidades de olhares e narrativas. Entretanto, no final desta trajetória de pesquisa, além das ampliações epistemológicas que o PesquisadorCOM possibilitou, destacou-se também algumas fronteiras⁵⁶ durante o percurso metodológico com as jovens.

O PesquisadorCOM, por ser um processo coletivo, não envolvia apenas o meu desejo de querer produzir narrativas e conhecimentos. Inicialmente, pensei em propor para as jovens do TEd a construção coletiva do problema, dos objetivos e dos procedimentos metodológicos da pesquisa desde a escrita do projeto de dissertação. Ou seja, segundo essa proposta inicial, eu não escreveria um planejamento para a pesquisa sem haver uma discussão coletiva sobre cada detalhe do projeto inclusive o interesse das jovens em participar e construir uma pesquisa; seria a *nossa* pesquisa desde o início do processo. No entanto, esta primeira idéia não pode ser executada devido limitações impostas pelos requisitos do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que exigiam a aprovação de um projeto – com problema, objetivos, metodologia e fundamentação teórica – antes de qualquer aproximação com as jovens no campo. Então, buscando seguir as orientações do CEP, escrevi um projeto baseado em memórias de quando eu trabalhava na AMOVISA, planejando a pesquisa com questões que eu achava que interessaria as jovens e com interrogações que eu desejava pesquisar e como eu desejava pesquisar. Ao mesmo tempo em que estava implicada em escrever um projeto que criticasse a neutralidade da produção científica e propusesse uma co-autoria das jovens na pesquisa, também estava atravessada por questões institucionais da Universidade que me faziam planejar uma pesquisa sem a participação direta das jovens no início do processo. Por exemplo, nesse projeto, havia proposto de escrevermos em um único Diário de Experiências e de a maioria das jovens participarem produzindo

⁵⁶Metaforicamente, optou-se pelo uso do termo “fronteira” - ao invés de “limite” - porque se refere a uma linha ou faixa construída a partir de relações políticas que estipula limites, mais ou menos flexíveis, no exercício de poderes e saberes (MACHADO, 1998). As fronteiras se constituem de encontros e trocas sociais e culturais, estabelecendo os seus limites, assim como o processo de pesquisadorCOM.

alguma narrativa escrita. Entre as justificativas do projeto para fazer essa pesquisa, relatei o quanto era importante para as jovens terem as suas histórias escutadas e lidas. Contudo, quando iniciamos a pesquisa de campo foi se desconstruindo essa proposta; diferentemente de alguns meses anteriores, quando escrevemos juntas um capítulo para um livro, as jovens não queriam mais escrever em um Diário de Experiências coletivas. Foi necessário adaptar o projeto escrito anteriormente por mim para se construir uma pesquisa que fosse possível de se fazer junto com as jovens. Logo, evidenciou-se uma das fronteiras desse nosso percurso metodológico de PesquisarCOM. O “com” as jovens co-autoras dessa pesquisa não foi possível em todos os momentos; o “com” tem limites.

A escrita e planejamento do projeto também contribuíram para aumentar as minhas expectativas sobre o processo de PesquisarCOM as jovens. Em alguns momentos, isso limitou a minha disponibilidade para escutar propostas diferentes das que tinham sido descritas no projeto inicial, como quando a Alice sugeriu que cada jovem tivesse seu próprio caderno. Todavia, conversar sobre estas implicações com as jovens possibilitou que os nossos encontros se tornassem o foco da nossa pesquisa, ao invés das expectativas e planejamentos do projeto. Ao contrário das minhas expectativas, o escreverCOM precisou ser construído de uma forma mais fragmentada e utilizando outras linguagens além de uma escrita formal. Colagens, desenhos, imagens, dramatizações, narrativas orais, postagens do Facebook... Foram muitas formas que as juventudes utilizaram para se comunicar, mas nenhum desses formatos, inicialmente, era o que eu esperava de um escreverCOM de trabalhos acadêmicos. Quando a Kamila postou um texto de autoria própria sobre racismo no Facebook, ela precisou insistir para que olhássemos durante o Trabalho Educativo ao invés de só nos focarmos nos cadernos: *“Vocês viram meu Facebook? Precisava escrever sobre aquilo... Vocês não acham que é real?”*. Já Samara não gosta de escrever à mão ou no computador; no entanto, escreveu frases inquietantes com letras recortadas de revistas. Sallié adora desenhar, mas não queria escrever. Rafa tem muitas histórias para contar sobre as suas experiências de ser “bicha preta” filha de Oxóssi. Ela canta e fala muitas gírias, às vezes faz colagens no caderno, mas também prefere não escrever. Andrieli não quis nem abrir o seu caderno, contudo curte falar sobre ser lésbica quando vemos figuras de corpos humanos no TED e conta experiências na UBS Santa Anita. Mayra gosta de atuar em dramatizações de ladaias que já aconteceram na Vila Santa Anita. Enfim, cada

jovem tem a sua forma de se comunicar e, na maioria das vezes, não é através da escrita formal.

Neste momento final da dissertação, atento para quanto o processo de PesquisarCOM é, frequentemente, vinculado a um EscreverCOM e a proposição de que os participantes da pesquisa escrevam um Diário de Campo coletivo. (SILVEIRA; PALOMBINI; MORAES, 2014; TAVARES; FRANCISCO, 2016; SILVA et al., 2017). Entretanto, quando se pesquisa com jovens negros e moradores da favela, os seus saberes costumam ser relatados a partir narrativas orais, com gírias e movimentos corporais que não conseguem ser transcritos em toda a sua complexidade para os modelos acadêmicos de Diários de Campo e artigos científicos. Quando peço para estes jovens contribuírem com textos escritos, uma forma de comunicação da qual eles não se sentem confortáveis, mas que eu estou acostumada, produz-se uma hierarquização de saberes. Como afirma Djamila Ribeiro (2017), a linguagem é mecanismo de manutenção do poder. Ou seja, muitas narrativas que os jovens gostariam que escutássemos nesta pesquisa tornam-se silenciadas pelo viés colonizador e epistemicida de se condicionar a produção do conhecimento acadêmico ocidental ao formato de escrita formal. Apesar do percurso metodológico desta dissertação apostar em um PesquisarCOM no qual, utopicamente, não há hierarquização de saberes entre os participantes e propõe-se uma descolonização do conhecimento, não foi possível garantir integralmente estes preceitos porque há limitações metodológicas a nível micropolítico e macropolítico. Afirmando-se estas fronteiras do PesquisarCOM e do EscreverCOM, não significa que essa dissertação é inválida, mas que os saberes são localizados, parciais e limitados (HARAWAY, 1995).

As normas regulamentadoras e a forma como elas são operadas no Comitê de Ética em Pesquisa foram um desafio durante o PesquisarCOM jovens. Os TCLEs, nos moldes exigidos pelo CEP, faziam as juventudes e suas famílias se sentirem “burras” e “com medo” segundo relatos das participantes. O anonimato e o sigilo garantidos pelo CEP – apesar de serem descritos como um direito para proteger as participantes – foram interpretados, pela maioria das jovens, como uma forma de silenciá-las e desvalorizar as suas autorias nas narrativas. Por exemplo, um dos responsáveis dos jovens não queria assinar o TCLE porque, para ele, o termo “sigiloso” é algo negativo; o que produz segurança, justiça e cuidado é “falar o que tu pensa ao invés de esconder”. O longo tempo de espera dos trâmites no

CEP também dificultaram a construção de um PesquisadorCOM jovens; quando tivemos aprovação na Plataforma Brasil, a maioria das jovens já não tinha interesse naquela proposta de pesquisa. As temporalidades das juventudes do TED e do CEP produziram desencontros que diminuiriam a participação das jovens na pesquisa.

Outra fronteira do PesquisadorCOM que ficou evidente durante a tessitura da dissertação são as limitações de um processo coletivo no qual, frequentemente, os jovens do TED não querem participar. Durante a produção dos dados, recebi mais negativas dos jovens e dos seus responsáveis em querer participar da pesquisa ou empenhar-se em uma escrita coletiva do que aceitações. Além disso, a maior parte das jovens que aceitaram pesquisar comigo tiveram momentos de desistência ou de não querer participar. Assim, ao mesmo tempo em que o PesquisadorCOM permite que seja construída a pesquisa desta dissertação – que tem como objetivo visibilizar as narrativas e os saberes das jovens do TED – é esta mesma posição ético-política e metodológica que autoriza a não ocorrência da pesquisa se as jovens co-autoras não quiserem participar. Nos momentos em que as jovens acharam *frau* e não quiseram escrever nos cadernos, respeitei essas decisões, buscando não me valer de privilégios assimétricos nas nossas relações de poder. Às vezes, observava produções nos cadernos que gostaria que aparecessem na dissertação, mas que a jovem autora não queria compartilhar. Quando isso ocorria, eu tinha que aceitar que tanto os saberes compartilhados quanto as produções que decidimos não compartilhar nessa dissertação dependem de decisões coletivas que eu sozinha não tenho controle, afirmando a posição ética de PesquisadorCOM. Também busquei não analisar ou explicar as narrativas, dramatizações e imagens produzidas pelas jovens, preservando as expressões utilizadas, a fim de não colonizar e subalternizar o material de autoria das juventudes. Talvez um dos paradoxos mais marcantes desse percurso metodológico seja que o poder coletivo conferido aos jovens de não quererem participar da pesquisa é também o mesmo poder o qual garante que o PesquisadorCOM seja possível enquanto perspectiva ético-político-estética de produção de conhecimento.

Por fim, destacamos que tão importante como as narrativas e conhecimentos compartilhados das juventudes sobre o Trabalho Educativo, as experiências diversas de ser/estar jovem, as relações raciais e os territórios, os aspectos não tão visíveis desse processo de encontros que se iniciou em 2015 tem efeitos que não cabem em uma dissertação. Foram mais de 40 semanas - 160 horas - de contato

direto com o grupo do TEd na AMOVISA. Nesse período, o que se construiu e como foi essa construção de afetos, experiências e intensidades não se consegue expressar em textos. Os desencontros, as evasões, as narrativas dos jovens que não quiseram participar da pesquisa e os cadernos não autorizados para divulgação ocuparam a maior parte da pesquisa no TEd, mas não são mostrados nessas páginas. O que compartilhamos nessa dissertação é um grão de areia, pequenos fragmentos desse processo de *PesquisarCOM*, *fazerCOM*, *estarCOM*... Mas, apesar de serem saberes e experiências parciais, locais, limitados e fragmentados tem o poder de visibilizar outras histórias e outras vozes.

Referências

ABRAMO, Helena W. **Cenas juvenis**. São Paulo: Scritta, 1994.

ACHEBE, C. **Arrow of God**. London: Heinemann, 1964.

ADICHIE, Chimamanda. O perigo de uma única história. Disponível em <https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt> Acesso em 6 de Maio de 2019.

AMOVISA. **Carta de Apresentação - SCFV**. Porto Alegre: 2016.

AMOVISA. **Voz da Galera**, n. 09. Porto Alegre: dez. 2018.

ARIÈS, Philipe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BARBOSA, Vera Lucia Ermida; D'AVILA, Maria Inácia. Colonialidade e práticas cotidianas em Minas Gerais - Brasil. **Pesqui. prá. psicossociais**, São João del-Rei, v. 12, n. 1, p. 86-102, abr. 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082017000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 23 ago. 2019.

BATTISTELLI, Bruna. **Carta-grafias: entre cuidado, pesquisa e acolhimento**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) - Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre. 2017.

BOCK. A. M. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. Vol. 11. Nº 1. 2007.

BRASIL. **Código de Menores**. Lei n° 6.697, de 10 de outubro de 1979. Brasília:

BRASIL. Diário Oficial da União. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Texto da Resolução Nº 109, nov. 2009.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n° 8.069, DE 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Estatuto da Juventude**. Lei Nº 12.852, de 5 de Agosto de 2013.

BRASIL, Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Presidência da República. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS**. Brasília, 2004

BRASIL. Presidência da República. **Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS**, Lei n. 8.742, de 7 de setembro de 1993.

BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Social. **Cartilha SUAS sem racismo: promoção da igualdade racial no Sistema Único de Assistência Social**. Brasília: 2018.

BRUHN, M. Cidadania e Protagonismo Juvenil no Trabalho Educativo. In: TRINDADE, A. F. G.; PACER, D.; BUSETTI, M. **Boas Práticas em Educação Social na Perspectiva da Educação Popular**. Porto Alegre: Casa Publicadora Poiesis & Poiéticas, 2018.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

COIMBRA, C.; BOCCO, F.; NASCIMENTO, M. L. do. Subvertendo o conceito de adolescência. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 57, n. 1, p. 2-11, jun. 2005.

CORDEIRO, Denise. **Juventude nas Sombras**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2009.

COSTA, Luciano Bedin da; BORGES, Joelma de Vargas; AZZOLIN, Rita de Cássia Nunes. *uma viagem muito louca*: algumas considerações sobre palavras pesquisadas por infâncias. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, maio-ago. 2018.

COSTA, Luciano Bedin da. **Ritornelos, Takes e Tralalás**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre. 2006.

CRUZ, Lilian; GUARESCHI, Neuza. A Trajetória das Políticas Públicas Direcionadas à Infância: paralelos com o presente. **Mnemosine** (Rio de Janeiro), v. 4, p. 28-52, 2008.

DAYRELL, J. T. **O jovem como sujeito social**. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/juarezdayrellt03.rtf>>. Acesso em: 3 set. 2016.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. g34, 1995.

EVARISTO, C. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, 2004.

FINGER, Vinicius. **Zombi, zambi, zumbi: narrativas sobre Palmares**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Santa Cruz do Sul. 2014.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Editora Nau, 1996.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FREITAS, M. V.; ABRAMO, H. W.; LEÓN, O. D. **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

FREZZA, Marcia; MARASCHIN, Cleci; SANTOS, Nair Iracema Silveira dos. Juventude como problema de políticas públicas. **Psicologia & sociedade**. São Paulo, SP. Vol. 21, n. 3 (2009), p. 313-323., 2009.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. **Ciências sociais hoje**, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984.

GONZÁLEZ, Zuleika Köhler; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. Concepções sobre a categoria juventude – Paradoxos e as produções nos modos de ser jovem. In: CRUZ, Lílian Rodrigues; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima (orgs.). **Políticas Públicas e Assistência Social**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GOOGLE Maps. Disponível em <<https://www.google.com.br/maps>>. Acesso em 11/07/2018.

GOOGLE Street View. Disponível em <<https://www.google.com.br/maps/place/>> Acesso em 11/07/2018.

HILLESHEIM, B. Reflexões sobre a(s) infância(s) e a contemporaneidade. In: GUARESCHI, P.; PIZZINATO, A.; KRUGER, L. MACEDO, M.M. **Psicologia em Questão: reflexões sobre a contemporaneidade**. Porto Alegre, EDIPUCRS: 2003.

HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento?: Algumas reflexões. **Psicol. educ.**, São Paulo , n. 25, p. 75-92, dez. 2007 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000200005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 17 jun. 2016.

HILLESHEIM B, CRUZ LR. Risk, vulnerability and infancy: some approaches. **Psicol Soc** 2008;20:192-9.

JOBIM E SOUZA, Solange; CARVALHO, Cíntia de Sousa. Ética e pesquisa: o compromisso com o discurso do outro. **Revista Polis e Psique**, v. 6, n. SPE, p. 98-112, 2016.

LAZZAROTTO, Gislei. **Pragmática de uma Língua Menor na Formação em Psicologia: um diário coletivo e políticas juvenis**. Tese (Doutorado em Educação)

- Faculdade de Educação, Programa em Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

MACHADO, Lia Osorio. Limites, Fronteiras, Redes. In: Strohaecker, T.; A. Damiani; Neiva Schäffer. (Org.). **Fronteiras e Espaço Global**. 1ed. Porto Alegre: AGB, 1998, v. 1, p. 41-49.

MALFITANO, Paula Serrata; Juventudes e contemporaneidade: entre a autonomia e a tutela. **Etnográfica**, vol. 15 (3), pp. 523-542, 2011.

MARIANI, Cibele. Vivência com o Grupo do Trabalho Educativo: a arte de fazer e desfazer nós. In: TRINDADE, A. F. G.; PACER, D.; BUSETTI, M. **Boas Práticas em Educação Social na Perspectiva da Educação Popular**. Porto Alegre: Casa Publicadora Poiesis & Poiéticas, 2018.

MARQUES, Hercules. **Invasão**. 2018.

MENESES, Maria Paula. Outras vozes existem, outras histórias são possíveis. In: GARCIA, R. L. (org.) **Diálogos Cotidianos**. Petrópolis: DP&A, 2010.

MIRANDA, L.; MOURÃO, L. EscreverCOM: o que isso (re)significa? **Polis e Psique**, v.6, n.1, pp. 162-175, 2016.

MORAES, M. PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual. In: Moraes, M. e Kastrup, V. **Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010.

MORAES, M.; TSALLIS, A. Contar histórias, povoar o mundo: a escrita acadêmica e o feminino na ciência. **Revista Polis e Psique**, v. 6, n.1, p. 39-51, 2016.

NERVA, P. C. **Em busca de práticas de liberdade na política pública: trabalho educativo**. DISSERTAÇÃO (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) - Instituto de Psicologia, UFRGS, Porto Alegre, 2013.

OBSERVAPOA. **Vilas**. Territorialidades. Disponível em <<https://www.google.com/maps/d/viewer?ll=-30.088585695597995%2C-51.17380400000002&z=11&mid=12vy0QutnA4ZT4ljDCZuF2-bVSkw>> Acesso em 21/07/2019.

PAIS, Sérgio. Lei que proíbe consumo da Carambola faz 10 anos no interior do São Paulo sem fiscalização. 2018. Disponível em <https://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/lei-que-proibe-consumo-de-carambola-faz-10-anos-no-interior-de-sp-sem-fiscalizacao.ghtml>. Acesso em 12/04/2019.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa, intervenção e produção de sujeitos**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL de Porto Alegre. FASC. **Trabalho Educativo promove profissionalização de jovens**. 2016. Disponível em <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/fasc/default.php?p_noticia=176462&TRABALHO+EDUCATIVO+PROMOVE+PROFISSIONALIZACAO+DE+JOVENS>. Acesso em 09/09/2018.

Revista Superinteressante. São Paulo: Editora Abril, Outubro de 2015.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Editora Letramento, 2017.

ROMAGNOLI, R. C. Relações Macropolíticas e Micropolíticas no Cotidiano do CRAS. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte , v. 28, n. 1, p. 151-161, 2016.

SALGADO, Júlia. A cultura empreendedora nos discursos sobre a juventude. **Galaxia** (São Paulo, Online), n. 25, p. 193-204, jun. 2013.

SCISLESKI, A. C. C.; REIS, C.; HADLER, O.; WEIGERT, M.A.B.; GUARESCHI, N.M.F. (2012). Juventude e pobreza: a construção de sujeitos potencialmente perigosos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, vol. 64, n. 3, pp. 19-34.

SCISLESKI, A. C.; GONÇALVES, H.; CRUZ, L. As Práticas da Psicologia nas políticas públicas de assistência social, segurança pública e juventude. **R. Ci. Hum. Florianópolis**, v. 49, n. 2, p. 60-74, jul-dez 2015.

SEVERO, Mirlene Fátima Simões. Estatuto da Juventude no Brasil: avanços e retrocessos (2004-2013). **Revista Juventude e Políticas Públicas**, [S.l.], v. 1, n. 1, dez. 2014.

SILVA, Thais Amorim et al. EscreverCOM: com quem? com o quê? para quê? **Revista Polis e Psique**, v. 7, n. 2, p. 176-190, 2017.

SILVEIRA, Marília. **Vozes no corpo, territórios na mão: loucura, corpo e escrita no PesquisarCOM**. Dissertação de Mestrado defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Governo ou governmentismo**. Currículo sem Fronteiras, v. 5, n. 2, p. 79-85, jul./dez. 2005.

VOZ DA GALERA, n. 09. Porto Alegre, dez. 2018.