



UFC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

LORENA MARIA FIDÉLIS FERREIRA

**MODOS DE SUBJETIVAÇÃO DOS “MENINOS DO PROJETO”:
CARTOGRAFANDO DISCURSOS**

FORTALEZA

2013

LORENA MARIA FIDÉLIS FERREIRA

**MODOS DE SUBJETIVAÇÃO DOS “MENINOS DO PROJETO”:
CARTOGRAFANDO DISCURSOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia. Área de concentração: Psicologia.

Orientadora: Prof^ª. Dra Luciana Lobo Miranda.

FORTALEZA

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- F441m Ferreira, Lorena Maria Fidélis.
Modos de subjetivação dos "meninos do projeto" : cartografando discursos / Lorena Maria Fidélis
Ferreira. – 2013.
125 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-
Graduação em Psicologia, Fortaleza, 2013.
Orientação: Profa. Dra. Luciana Lobo Miranda.
1. Modos de subjetivação. 2. Discurso. 3. Organização não governamental. 4. Adolescência pobre. I.
Título.

CDD 150

LORENA MARIA FIDÉLIS FERREIRA

**MODOS DE SUBJETIVAÇÃO DOS “MENINOS DO PROJETO”:
CARTOGRAFANDO DISCURSOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia. Área de concentração: Psicologia.

Aprovada em: 30/09/2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Luciana Lobo Miranda (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dra. Idilva Maria Pires Germano
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Alexandre Almeida Barbalho
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A Deus.

Aos meus pais, Nazareno e Nilda, irmãos,
Vinicius e Loana, e minhas lindas sobrinhas, Júlia
e Isabel.

AGRADECIMENTO

À Prof.^a Dra. Luciana Lobo Miranda, orientadora exemplar, por sua seriedade, compreensão e paciência diante das minhas dificuldades.

Aos professores Dra. Idilva Maria Germano Pires e Dr. Alexandre Barbalho, por participarem, gentilmente, da minha banca examinadora, apontando-me novos olhares na pesquisa.

Aos professores das disciplinas que cursei durante o mestrado, por me propiciarem a experiência do aprendizado qualificado, desenvolvendo a crítica ética e responsável.

Ao Hélder, secretário da Pós-graduação em Psicologia, por sua carinhosa atenção em auxílios oportunos.

Aos colegas do mestrado, em especial, a amiga Luciana Queiroz, pelo companheirismo, cumplicidade e lealdade na efetivação de mais uma meta alcançada.

A todos os profissionais que compõem a instituição, *locus* desta pesquisa, por terem me permitido experimentar aprendizados.

Aos adolescentes participantes da pesquisa, por me desafiarem a conhecer seus intrigantes universos.

*Todas as minhas análises são contra a ideia de
necessidades universais na existência humana.
Elas mostram a arbitrariedade das instituições e
mostram quais espaços de liberdade podemos
ainda desfrutar e como muitas mudanças
podem ainda ser feitas.*

(Michel Foucault)

RESUMO

Este estudo objetivou investigar e problematizar os modos como adolescentes pobres são subjetivados pela teia discursiva e não discursiva que circunscreve o cotidiano de uma ONG. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa-intervenção fundamentada nos conceitos de sujeito, relações de poder-saber e discurso, elaborados por Michel Foucault e enriquecidos por estudiosos que dialogam com suas teorizações. No processo de construção coletiva do conhecimento, utilizou-se como proposta metodológica a cartografia. Assim, a pesquisa se orientou através de pistas investigativas, que auxiliaram na problematização dos discursos da instituição em estudo e os efeitos dos mesmos nos modos de ser, pensar e agir dos “meninos do Projeto”. Estes constituíram um grupo de pesquisa formado por quinze (15) adolescentes, na faixa etária entre catorze (14) e dezesseis (16) anos, que participavam de atividades educativas e culturais desenvolvidas por um projeto social de uma ONG, localizada no bairro Pirambu, periferia de Fortaleza/CE. Optou-se por uma análise de discurso foucaultiana a partir da noção de dispersão do sujeito e seus posicionamentos nos discursos. Como síntese das análises foram observadas disputas de sentido. Nos discursos institucionais, o adolescente pobre adquire a posição de sujeito normalizado, disciplinado, assujeitado ao culto do empreendedorismo, expressado pela ideia do protagonismo e a ser inserido no mercado de trabalho, com o intuito de prevenir a criminalidade. Discursos aos quais os jovens resistiram através de críticas e denúncias quanto à negação de seus modos de ser e estar no mundo.

Palavras-chave: Modos de subjetivação. Discurso. ONG. Adolescência pobre.

ABSTRACT

This study aimed to investigate and discuss the ways in which poor teenagers are subjectified the web discursive and non-discursive circumscribing the daily life of an ONG. Therefore, we developed a research-intervention, based in the concepts of subject, relations of power-knowledge and discourse developed by Michel Foucault and enriched by scholars that dialogue with their theorizing. In the process of collective construction of knowledge, used as methodological proposal cartography. Thus, the research was guided by cues that assisted in the investigative questioning the discourses of the institution under study and their effects on the ways of being, thinking and acting of "Boys Project". These formed a research group formed by fifteen (15) adolescents, aged between fourteen (14) and sixteen (16) years, who participate in educational and cultural activities developed by a project office of an ONG, located in the neighborhood Pirambu outskirts of Fortaleza / CE. We opted for an analysis of Foucault's discourse from the notion of dispersion of the subject and their positions in speeches. As a synthesis of the analysis, were observed sense of disputes. It was observed that, in institutional discourses, the poor teenager acquires the position of the subject standard, disciplined, subjugated to the cult of entrepreneurship, and expressed the idea of the role, to be inserted in the labor market in order to prevent crime. Discourses to which young people resisted through criticism and complaints regarding the denial of their ways of being in the world.

Keywords: Modes of subjectivity. Discourse. ONG. Poor adolescence.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 A NOÇÃO DE SUBJETIVIDADE E A PESQUISA CARTOGRÁFICA.....	18
2.1 Michel Foucault e os modos de se tornar sujeito.....	18
2.2 Discurso e subjetivação em Foucault.....	20
2.3 A cartografia foucaultiana das relações de poder.....	23
2.4 O controle: nova forma de poder sobre os vivos.....	28
2.5 Modos de subjetivação em tempos contemporâneos.....	29
3 OS (des)CAMINHOS INVESTIGATIVOS.....	34
3.1 A pesquisa-intervenção e a cartografia.....	34
3.2 O território existencial.....	41
3.2.1 Esboçando o campo problemático.....	41
<i>3.2.1.1 O bairro Pirambu: periferia fortalezense.....</i>	<i>43</i>
<i>3.2.1.2 A Fundação: o terceiro setor.....</i>	<i>48</i>
<i>3.2.1.3 O Projeto “Salvar uma criança é salvar uma vida”.....</i>	<i>50</i>
3.3 Os dispositivos de intervenção.....	54
<i>3.3.1 O grupo de pesquisa.....</i>	<i>57</i>
<i>3.3.2 A Oficina de Debates.....</i>	<i>59</i>
4 OS ENCONTROS COM OS JOVENS: FUNK, CÂMERA E AÇÃO.....	61
4.1 A expectativa adiada: a chegada da professora e a “crise de autoridade”.....	61
4.2 O funk na ONG e os rituais escolares.....	65
4.3 O debate acerca da câmera nos encontros.....	67
4.4 Mídia, música e diversão.....	71
4.5 A descontextualização dos dispositivos pedagógicos.....	79
4.6 A possibilidade de ser protagonista.....	82
4.7 O que eu penso de mim X O que eu acho que pensam de mim.....	83
4.8 A autoimagem.....	86
4.9 Uma nova missão para a ONG.....	92
4.10 O inesperado.....	105
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107

REFERÊNCIAS.....	112
ANEXOS.....	118
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	119
ANEXO B – MAPA DOS BAIRROS E REGIONAIS DE FORTALEZA/CE.....	122
ANEXO C – CRITÉRIOS DE NORMALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES DA FUNDAÇÃO SEGUNDO A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO WALLONIANA.....	123
ANEXO D – A MÍDIA COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO: A “ARTE NA FAVELA”.....	124
ANEXO E – A “FAVELA” SOB A ÓTICA DOS ADOLESCENTES DA PESQUISA.....	125

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é fruto de inquietações surgidas, ao longo da minha trajetória profissional, no campo educacional, acerca dos modos de subjetivação de adolescentes na contemporaneidade. Desde 2004, leciono¹ para estudantes do Ensino Médio em escolas públicas no município de Fortaleza/Ceará.

No decurso desses anos, trabalhei em escolas da periferia da capital, que apresentavam estrutura física deficitária, recursos didáticos limitados e projetos políticos pedagógicos baseados no modelo tradicional do ensino bancário denunciado por Paulo Freire (1980). Não obstante, responsabilizávamos pela formação de crianças e adolescentes, residentes de áreas de ampla vulnerabilidade social (precárias condições de moradia, violências e tráfico de drogas), majoritariamente de etnia parda e negra, frutos de diversificados arranjos familiares, que amargavam o estigma do fracasso escolar (insatisfatório rendimento escolar e evasão).

Com efeito, ao vivenciar os desafios inerentes ao processo ensino-aprendizagem – associados às demandas econômicas e socioculturais dos estudantes – instiguei-me a pesquisar sobre as relações entre práticas educativas e as condições de existência dos meus educandos, jovens adolescentes.²

Para tanto, deparei-me, inicialmente, com as teorizações do filósofo social Michel Foucault, mais particularmente suas análises sobre relações de saber-poder, dispositivos disciplinares e modos de subjetivação, que se tecem no mundo contemporâneo. E produzi, em 2009-2010, minha monografia de graduação em Psicologia intitulada “Adolescências e Mídias: resistências no cenário de uma escola militar no Ceará”, cujo objetivo consistia em compreender, através da produção midiática crítica, modos de ser adolescente em uma escola pública militar. Nessa empreitada, ensaiei meus primeiros passos na perspectiva da pesquisa-intervenção,

¹ Além da minha formação em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), apresento, também, graduação em licenciatura e bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

² Gostaria de esclarecer que, neste estudo, não é minha aspiração construir uma definição da categoria juventude, nem apresentar profícuas contribuições de teóricos sobre a mesma. Todavia, ressalto que optei em desenvolver pesquisas com sujeitos que denomino como jovens adolescentes, levando em consideração os critérios do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/90) que os definem como indivíduos na faixa etária compreendida entre 12 a 18 anos (BRASIL, 1990).

fazendo uso da metodologia das Oficinas de leitura crítica da mídia, construídas a partir da minha participação no Programa de Extensão TVeZ.³

Esse principiante estudo me permitiu reconhecer novas possibilidades pedagógicas ao aproximar a cultura escolar e a cultura midiática. Entretanto, para além do mero uso instrumental da tecnologia e seguindo as orientações de Orofino (2005), aspirei construir um espaço de “expressão de si” através da produção de narrativas de autoria dos meus próprios alunos (vídeos caseiros), a fim de ressignificar a experiência social vivida por eles dentro da escola. De tal modo, subsidiada nos conceitos foucaultianos – de sujeito e discurso – problematizei os modos de ser dos adolescentes sujeitos da pesquisa, elucidando, concomitantemente, as relações de saber-poder perpetradas no cotidiano disciplinador da escola militar e as resistências daqueles jovens, expressas em linguagem audiovisual, ao enunciarem a si mesmos.

Deste modo, ao término da monografia e, conseqüentemente, da graduação, encontrava-me mobilizada a dar continuidade aos estudos sobre a participação de práticas discursivas e não discursivas de instituições educacionais nas construções subjetivas de adolescentes na contemporaneidade. Dediquei-me, assim, a aprofundar as leituras sobre as novas condições de possibilidade de educar nas sociedades contemporâneas e a cogitar a possibilidade de desenvolver pesquisas em cenários educacionais não escolares. Foi quando então tive a oportunidade de conhecer o trabalho de uma organização não governamental (ONG) – denominada nesta pesquisa apenas por Fundação⁴, que assiste crianças e adolescentes nas áreas da saúde, assistência social e geração de conhecimento –, com sede no bairro Pirambu, comunidade com elevados índices de criminalidade na periferia de Fortaleza. E como cheguei a essa ONG?

Em 2010, integrei-me a um grupo de amigos, apreciadores da música popular brasileira, que se reuniam semanalmente em torno do desejo em comum de aprender a tocar instrumentos musicais de percussão e promover momentos de lazer entre si. Durante a convivência de ensaios a “brincadeira de amigos” se tornou organizada e começamos a realizar

³ O “TVeZ: educação para o uso crítico da mídia” consiste em um programa de extensão interdepartamental, entre estudantes dos cursos de Psicologia e Comunicação Social sob a coordenação das professoras Dra. Luciana Lobo Miranda e Dra. Inês Vitorino Sampaio, que integra as atividades do Laboratório de Psicologia em Subjetividade e Sociedade (LAPSUS) da Universidade Federal do Ceará, com a proposta de implantar um trabalho educativo para o uso crítico da mídia em escolas públicas municipais de Fortaleza, Maracanaú e Maranguape. Consulta ao site <www.tvez.ufc.br>.

⁴A escolha por omitir os nomes verdadeiros da instituição e dos sujeitos da pesquisa se justifica pela preocupação ética, que garante o anonimato dos envolvidos neste estudo.

apresentações para plateias cada vez mais numerosas até alcançarmos a configuração de um bloco de pré-carnaval, que desfila, anualmente, pelas ruas da cidade de Fortaleza.

No primeiro ano de desfile, com a preocupação de “não fazer feio”, o bloco integrou à sua composição meninos e meninas que se destacavam nas aulas de percussão oferecidas pela Fundação. A ideia original era que esses garotos(as) pudessem auxiliar, musicalmente, durante os ensaios e desfiles, o grupo pré-carnavalesco que ainda estava em formação. No entanto, eles(as) ganharam visibilidade e foram reconhecidos nas páginas jornalísticas locais como “jovens expostos a situações de risco” (LEÃO; VIEGAS; ÉVILA, 2012, p. 1), que, por intermédio da música, encontraram uma possibilidade de escapar às adversidades de seus cotidianos em um território urbano problemático, caracterizado por processos de favelização e violências – o Pirambu.

A partir de então, comecei a problematizar discursos de campos específicos sobre os modos de existência daqueles sujeitos adolescentes, levando em consideração argumentos que agenciam à associação corrente entre a noção de vulnerabilidade juvenil, pobreza e periculosidade. Na última década, estudos como de Coimbra e Nascimento (2003) apontaram – pela ótica e ética do capitalismo neoliberal – os efeitos tecidos por práticas discursivas e não discursivas que, naturalmente, relacionam jovens em situações socialmente vulneráveis à ociosidade, indolência, vadiagem, marginalidade e vícios inerentes à pobreza.

Segundo Malvasi (2008), em uma sociedade com amplas desigualdades sociais como o Brasil, o imaginário das periferias dos centros urbanos é alimentado, apenas, por aspectos negativos como as precárias condições de infraestrutura, as dificuldades de acesso às oportunidades socioculturais, as fragilidades escolares em promover aprendizagens significativas, o predomínio de atividades ilegais – como o narcotráfico e a exploração sexual –, o elevado número de mortes violentas, entre outros. O que remete à ideia da propensão da juventude pobre à criminalidade, caracterizando-a como uma ameaça, um perigo ao bem-estar coletivo, um risco social (FERNANDES *et al.*, 2006).

Ao refletir sobre esses enunciados a respeito da adolescência pobre “em risco social e como risco social”, ouvi alguns meninos da Fundação (cerca de oito meninos, com idades entre 12 e 16 anos) relatarem que, após um dos ensaios musicais, quando retornavam às suas casas no começo da noite, sofreram uma revista policial enquanto aguardavam na parada de ônibus.

Ao darem o sinal para o ônibus parar, perceberam que o motorista os viu, porém, acenou negativamente com a cabeça, evidenciando que não pararia. Isso os instigou a insultar o motorista e a chutar a lateral do ônibus, que parou alguns metros adiante. Em seguida, desceram dois guardas municipais, que se dirigiram aos garotos com cassetetes em punho, encurralando-os rente à parada de ônibus. Desceram ainda o motorista e alguns passageiros, que ficaram assistindo à cena. Em poucos instantes, chegou ao local uma viatura da polícia militar. Um dos garotos relatou: “*Tia, eles fizeram o sacolejo na gente. O Pedrinho [nome fictício de um menino de 12 anos, filho de um estrangeiro com uma brasileira] começou logo a chorar. Acho que como ele é o mais pequeno e o mais branquinho de nós, né, foi o único que não apanhou (risos)! Todos os outros levaram uns tapas e muitos gritos!*” (sic).

Essa fala, apesar ter sido expressa entre risos e zombarias referentes à reação de cada um ao ocorrido, deixou-me pensativa: o que poderia ter movido o motorista do ônibus a não parar quando foi devidamente solicitado? Desconfio da construção histórica do estereótipo do jovem negro, pobre e da periferia. Ao ver um grupo de adolescentes, a certa hora da noite, em uma área nobre da cidade, os então “adultos” da cena (motorista e policiais) classificaram aqueles meninos por seus modos de se vestir, falar e se conduzir, levando em conta questões étnicas, carências socioeconômicas e, conseqüentemente, expectativas em relação àquilo que aqueles jovens poderiam vir a ser, isto é, sujeitos perigosos.

Tal hipótese vem ao encontro da noção de periculosidade defendida por Michel Foucault (2002, p.85), quando o autor afirma que “o indivíduo deve ser considerado pela sociedade ao nível de suas virtualidades e não ao nível de seus atos; não ao nível das infrações efetivas a uma lei efetiva, mas das virtualidades de comportamento que elas representam”. Nessa perspectiva, desenvolve-se uma rede de dispositivos – materiais heterogêneos, como discursos, teorias, técnicas, práticas, regras – que “constituem um diagrama estratégico tanto de relações de poder que suportam tipos de saber, como relações de saber que suportam determinadas relações de poder” (GADELHA, 2009, p. 43) e que assumem a função de corrigir virtualidades, exercendo, assim, um papel fundamental na constituição de subjetividades na contemporaneidade.

Ao pensar sobre essa pretensa correção das virtualidades da juventude pobre, observei com Fernandes *et al.* (2006) e Malvasi (2008) que, no Brasil, a partir da década de 1990, cresce a quantidade de projetos sociais implementados pelo Terceiro Setor (organizações não

governamentais e fundações filantrópicas), que se apresentam como estratégias ao enfrentamento das vulnerabilidades das camadas empobrecidas, atuando, principalmente, nos âmbitos da educação e saúde.

A Fundação – que assiste os meninos e meninas do bloco pré-carnavalesco – é uma organização social, ente privado sem fins lucrativos, que desenvolve distintos projetos sociais, majoritariamente, de cunho assistencialista. Dentre esses, destaca-se o aqui denominado Projeto “Salvar uma criança é salvar o mundo”, que “atende, diariamente, crianças e adolescentes, na faixa etária entre 7 e 17 anos de idade, buscando a inclusão social por meio da educação não formal, com ênfase na arte-educação.”⁵

Ante esse objetivo, perguntava-me: o Projeto, ao se propor a prestar atendimento àquelas crianças e adolescentes, visava conciliar (ou não) ações de caráter artístico-cultural, que valorizavam formas de expressão singulares, com a viabilização do acesso aos recursos básicos para redenção daqueles sujeitos atravessados pelas adversidades do contexto socioeconômico?

A partir da fala de uma profissional da instituição em uma conversa informal, – [...] *para que estou cuidando e educando esses meninos? Para profissionalizá-los com fins ao mercado. [...] para que saibam, ao menos, se comportar em uma entrevista de emprego* –, hipotetizei que a Fundação realizava “investimentos” na formação dos(as) meninos(as) assistidos, orientada pelo idealismo do emprego assalariado e a manutenção de práticas disciplinares em prol da construção de uma noção de cidadania segundo o projeto político neoliberal. Nessa lógica de pensamento, pautado na pretensa verdade acerca da transformação do jovem pobre, marginalizado e excluído, em um protagonista de si, empreendedor e incluído, busquei na literatura debates sobre a temática “protagonismo juvenil” entendido, até então, como uma iniciativa pessoal para superar as vulnerabilidades sociais. Contudo, questionava-me sobre qual seria o sentido dado pelos jovens adolescentes da Fundação ao experimentarem o papel de protagonistas de suas vidas.

Ante essas tessituras teóricas e propondo-me ao delineamento da presente pesquisa, estabeleci como perguntas de partida: quais práticas educacionais se efetivavam no cotidiano em estudo? Quais discursos sobre a “formação do sujeito” se encontravam instituídos naquele cenário? Como aqueles jovens adolescentes eram, então, subjetivados pelos discursos que

⁵ Informação coletada de material publicitário institucional para divulgação das ações do Projeto (2012).

atravessavam a Fundação? E como aqueles jovens adolescentes se posicionavam acerca das práticas/discursos institucionais no que se refere aos seus modos de ser, pensar e agir?

Ao investigar as práticas discursivas e não discursivas, que permeiam a Fundação, dei ênfase – sob orientação foucaultiana – às formas de ação de uns sobre a ação de outros, em dada contingência histórica, o que implicou neste estudo na descrição das estratégias da Fundação em administrar a conduta do jovem adolescente em situação socioeconômica desfavorável. Assim, adotei como objetivo: investigar e problematizar como adolescentes pobres são subjetivados pela rede discursiva e não discursiva emergente no cotidiano da Fundação.

A fim de contemplar tal objetivo, surgiram metas específicas: descrever a concepção de “educação” para a formação contemporânea do sujeito juvenil, que permeia o campo empírico; investigar os modos de ser adolescente produzidos pelas práticas discursivas e não discursivas que circunscrevem a instituição; problematizar como os adolescentes participantes da pesquisa são subjetivados por tais práticas e analisar como se posicionam diante das mesmas.

Para tanto, assumo a noção foucaultiana de discurso, entendendo que esta não se encontra alicerçada na estrutura da linguagem, mas sim na força constituinte do sujeito, na qual a ênfase está no contexto sociocultural da linguagem e nas suas relações históricas. Nessa perspectiva, os discursos se produzem em razão das relações de poder e, desta forma, constituem os objetos de que falam (FOUCAULT, 1998).

A preocupação não é com o que as palavras querem dizer ou com o que ocultam, mas em perceber como o conjunto das “coisas ditas e não ditas”, ou seja, como o conjunto de enunciados se relacionam dentro da mesma formação discursiva ou com formações distintas, indagando por que aquilo “é dito aqui, deste modo, naquela situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente?” (FISCHER, 2001, p. 205).

Nessa direção, pensadores como Fischer (2001), Deleuze (2005) e Veiga-Neto (2007) apontam que não compete ao analista de discurso de base foucaultiana organizar, previamente, os discursos que pretende analisar com o intuito de desvendar um suposto conteúdo de verdade, uma lógica interna nem uma essência original, um significado latente dos discursos em análise, mas em ler o que se apresenta, simplesmente, como um *dictum*, em sua positividade, com ênfase apenas na inscrição de uma prática discursiva e não discursiva.

Coube, portanto, a mim, pesquisadora, apresentar as condições de existência dos discursos que emergiram em campo, levando em conta o jogo de relações da atual época histórica

e naquele cenário específico, segundo um conjunto de regras socialmente autorizado que governa modos de ser, pensar, julgar e agir de adolescentes.

Tal análise problematizou as práticas da Fundação no processo de formação de subjetividades juvenis a partir do pressuposto de que a análise dos discursos, que circulam nas diversas instâncias sociais, modifica a conduta dos sujeitos em nível pessoal e institucional. Afinal de contas, como afirma Veiga-Neto (2007), o conhecimento sobre jovens, constituído em meio às práticas sócio-históricas, não parte apenas do sujeito, mas daquilo que o cerca e, portanto, diz respeito também ao conhecimento do seu contexto, o que permite compreender melhor o sujeito formado e situar, historicamente, o que se diz dele e o que ele diz de si.

No processo de construção das informações, optei por uma produção do conhecimento crítico inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. Desta forma, dediquei-me a desenvolver uma investigação que traça, ao longo do percurso, suas próprias metas (*hodós-metá*) sem, contudo, abrir mão do rigor científico. Este foi ressignificado a partir das perspectivas das lentes teóricas de Gilles Deleuze e Félix Guattari, que me orientaram a compreender a validade científica da minha pesquisa através de um rigor que aposta em um método, não para ser aplicado (*metá-hódos*), como propõe a ciência positivista, mas para ser experimentado e assumido como atitude. Para tanto, realizei uma investigação de caráter qualitativo do tipo pesquisa-intervenção, utilizando-me dos pressupostos teórico-metodológicos da cartografia.

Paulo e Romagnoli (2010) corroboram que não é o método, a técnica ou o enquadre do campo empírico que define o caráter de pesquisa-intervenção, mas a posição que o pesquisador ocupa nos jogos de poder, suas implicações com os saberes historicamente consagrados e sua abertura para criar zonas de problematizações, indagações, desestabilizações que possam favorecer a construção do conhecimento coletivo. De tal modo, a cartografia consiste na estratégia metodológica que constrói intercessores em busca dos atravessamentos das linhas, das forças, dos vetores que desestabilizam determinado território e produzem agenciamentos coletivos. O próprio Michel Foucault seria, aos olhos de Deleuze (2005), um novo cartógrafo, que tentou dar conta dos diagramas de forças e saberes que constituíram e ainda constituem historicamente as sociedades ocidentais.

Nesse sentido, procurei acompanhar a processualidade dos modos de subjetivação dos jovens da pesquisa, tais como emergem na complexa realidade empírica, colocando em questão os sentidos produzidos nas tensões com as práticas hegemônicas da Fundação.

A pesquisa está organizada em quatro (4) capítulos. No primeiro, apresento as bases teóricas que subsidiam a noção de subjetividade, aqui, adotada. Para tanto, tomo como referências as contribuições foucaultianas e de estudiosos contemporâneos, que se relacionam com algumas de suas teorizações no que refere aos conceitos de sujeito, discurso e relações de poder-saber na contemporaneidade.

Nos capítulos seguintes, a estruturação textual partiu de uma relação dialógica entre os aportes teóricos e a análise das experiências desenvolvidas ao longo da pesquisa. Portanto, o segundo capítulo é reservado à descrição das pistas cartográficas seguidas. Apresento, então, meu território existencial, desenhando o campo problemático e, por seguinte, a construção dos dispositivos de intervenção.

No terceiro capítulo, narro os encontros com o grupo de pesquisa, analisando os posicionamentos dos “meninos(as) do projeto” acerca dos discursos que circunscrevem a ONG em estudo. E no último capítulo, com base em uma análise mais teórica, confronto os sentidos (disputas de sentido) produzidos pelos adolescentes da pesquisa no que se refere à teia discursiva e não discursiva que atravessa o cotidiano institucional. Para tanto, utilizo-me de três (3) categorias analíticas: o jovem pobre “em perigo” e/ou “como perigo”, jovem pobre cidadão e o jovem pobre protagonista.

Finalizo esta dissertação, tecendo uma síntese analítica dos contingenciais modos de ser “menino(a) do projeto” e apontando os limites e alcances investigativos.

2 A NOÇÃO DE SUBJETIVIDADE E A PESQUISA CARTOGRÁFICA

Com o intuito de construir uma linha argumentativa coesa, organizo meus pensamentos a partir do entendimento de que para problematizar como práticas discursivas e não discursivas de uma organização não governamental “subjetivam” adolescentes em situações socioeconômicas desfavoráveis, devo, primeiramente, esclarecer a noção de subjetividade, aqui, em discussão. Assim, teço a seguir considerações acerca das bases teórico-conceituais, que me auxiliaram na análise do campo.

Apesar de toda uma tradição filosófica em compreender a subjetividade como uma qualidade do que é subjetivo, como algo do domínio de uma suposta natureza humana, o grande pensador com quem procuro dialogar, Michel Foucault, bem como outros importantes interlocutores, Gilles Deleuze e Félix Guattari⁶, que me auxiliaram a amadurecer tal diálogo, defendem uma compreensão de subjetividade para além dos princípios da individualidade.

2.1 Michel Foucault e os modos de se tornar sujeito

Para Foucault (2012), o homem, ao se propor a estudar o próprio homem⁷, torna-se, ao mesmo tempo sujeito e objeto do conhecimento compreendidos como invenções históricas, implicados entre si.

Nessa perspectiva, o pensador nega a noção iluminista de sujeito *a priori* (sujeito racional) que, para cumprir sua condição humana, deveria ser educado, com o intuito de desenvolver sua autoconsciência e reverter as representações distorcidas da alienação, contrapondo-se, assim, à opressão e à exclusão, com o intuito de alcançar sua liberdade e autonomia. Como justificativa a essa negação, Foucault se dedicou a “criar uma história dos modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos” (1995, p. 231).

⁶ Foucault é considerado o pensador que melhor estudou como as práticas e os saberes vêm funcionando, nos últimos quatro séculos, para fabricar o denominado “sujeito moderno”. Tanto suas teorizações quanto suas formas de análise muito específicas se propõem a realizar uma “hipercrítica” (VEIGA-NETO, 2007), que trabalha para “desterritorializar, desfamiliarizar, levar ao estranhamento” (p. 24). Tal crítica está sempre em movimento, visto se voltar sempre contra si mesma para indagar “sobre as condições de possibilidade de sua existência, sobre as condições de sua própria racionalidade”. Nesse sentido, refere-se a “uma crítica desancorada de qualquer entidade subjetiva *a priori*. (...) o que significa dizer que essa crítica se apoia, sempre provisoriamente, no acontecimento” (p. 25).

⁷ *Idem.*

Em brilhantes aulas no *Còllege de France*, Foucault (2010) afirmou que ao longo de sua obra tentou se desviar da construção de uma “história das mentalidades” e de uma “história das representações” e escrever uma “história do pensamento”. E por “pensamento”, referia-se a análise das dimensões de uma experiência (como a loucura, o confinamento, a sexualidade) e, principalmente, como essas dimensões se articulavam entre si, num alargamento de problematizações. Nas próprias palavras do filósofo,

(...) análise do que se poderia chamar de focos de experiência, nos quais se articulam uns sobre os outros: primeiro, as formas de um saber possível; segundo, as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos; e, enfim, os modos de existência virtuais para os sujeitos possíveis. (...) estudar essas três coisas, **esses eixos, primeiramente como dimensões de uma experiência, e, em segundo lugar, como deviam ser ligados uns aos outros** [grifo nosso] (FOUCAULT, 2010, p. 4-5).

Inicialmente, Foucault estudou o sujeito sendo produzido no interior de determinado campo do saber. Nesse primeiro domínio⁸ procurou identificar quais as práticas discursivas que podiam gerar conhecimentos para, então, analisar nas mesmas as regras e o jogo do verdadeiro e do falso. Em seguida, incorporou, aos antecedentes estudos, análises sobre as condições de existência e de experiência do sujeito através dos exercícios de poder e passou destes aos procedimentos de governamentalidade, ou seja, às técnicas com as quais se propõe governar a conduta dos outros. Por último, agregou à sua já magistral obra estudos sobre as diferentes formas de o indivíduo estabelecer uma relação consigo mesmo e, assim, tornar-se sujeito. Ou seja, “análise das formas de subjetivação, [...] através das técnicas/tecnologias da relação consigo [...]” (FOUCAULT, 2010, p. 6).

No contexto dessas discussões, Foucault (1995, p. 235) adotou o termo “sujeito” como aquele submetido “a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a”. Desta forma, compreendeu o sujeito de dois modos não mutuamente excludentes, ou seja, ao mesmo tempo em que o sujeito está submetido de alguma forma às relações de controle e/ou dependência (assujeitado) também está, permanentemente, imerso em

⁸ É imprescindível mencionar que a vasta obra foucaultiana não segue uma sequência cronológica com rupturas entre cada eixo, encerrando, em cada um, sua teoria e metodologia próprias. Tomando o devido cuidado de não periodizar esse filósofo não sistemático, Veiga-Neto (2007) opta por diferenciar tais eixos em função de como Foucault entende nossa ontologia histórica: pelo saber; pela ação de uns sobre os outros e pela ação de cada um sobre si mesmo. Utiliza-se, assim, da expressão “domínios foucaultianos: ser-saber, ser-poder e ser-consigo” (p. 42).

inúmeras práticas, nos diferentes espaços institucionais, sendo convidado a conhecer-se, a olhar para si, a construir para si verdades sobre si.

Em suas análises sobre modos de subjetivação, Foucault (1995) identificou três tipos de lutas sociais em ação: lutas de dominação (étnica, social, religiosa etc.), lutas de exploração do trabalho (separam o indivíduo daquilo que produzem) e lutas contra aquilo que amarra o indivíduo a si mesmo e o submete aos outros (assujeitamento da subjetividade). Mesmo aparecendo, em determinado momento histórico, de formas isoladas ou misturadas entre si, uma dessas lutas habitualmente prevalecia.

Porém, para o filósofo, as lutas contra a submissão da subjetividade estavam se tornando as mais importantes. E isso se deu como resultado de um longo processo histórico em que o antigo poder pastoral – exercido pela Igreja – transformou-se em torno do século XVIII em um novo poder pastoral, a partir de então, exercido pelo Estado, articulador astucioso de técnicas de individualização e procedimentos de totalização (FOUCAULT, 1995; VEIGA-NETO, 2007).

Foucault (2008) rejeitava as teorias totalizantes de explicação da realidade social por entender que é pela ordem do discurso, no contexto das relações de poder historicamente construídas, que se definem as ações justificadas num determinado campo.

Nesse sentido, segundo Larossa (1995), o discurso atuaria como um operador que constituiria e modificaria tanto o sujeito quanto o objeto da enunciação, apresentando-se, assim, como uma experiência de si. O discurso se produzia através das práticas sociais de descrição e redescricao de si mesmo, em um descontínuo processo de constituição e transformação da subjetividade.

Na ótica foucaultiana, torna-se sujeito tanto através de discursos, que se posicionam no lugar da verdade sobre si mesmo, quanto por verdades que o sujeito contribui ativamente para produzir e fazer funcionar. Dessa forma, tanto os discursos nos posicionam quanto nos convocam a tomar posições.

2.2 Discurso e subjetivação em Foucault

A posição que o sujeito ocupa em um discurso se refere ao processo em que os interlocutores se localizam e são localizados nos dispositivos vigentes no cenário estudado. É oportuno avivar a ideia de que não se trata de compreender

[...] os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2008, p. 55).

Diante disso, o discurso consiste em um conjunto de enunciados, concebidos sempre, conforme Foucault, como um acontecimento, uma função de existência que atravessa o “domínio de estruturas e de unidades possíveis [frases, orações, proposições, atos de linguagem] e que faz com que [estas] apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 2008, p. 98).

Os enunciados se apoiam na mesma formação discursiva, “segundo a qual se ‘sabe’ o que pode e o que deve ser dito, dentro de determinado campo e de acordo com certa posição que se ocupa nesse campo” (FISCHER, 2001, p. 203). Nesse sentido, descrever um enunciado não consiste em “analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer ou disse sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito” (FOUCAULT, 2008, p. 108).

Assim, fazer ver o discurso se baseia na noção de heterogeneidade discursiva, que incide em multiplicar a realidade das coisas ditas e não ditas, relacionando-as, diretamente, à dispersão do sujeito:

[...] falo e, ao mesmo tempo, sou falado; enuncio individualmente, de forma concreta, constituindo-me provisoriamente um, ambicionando jamais cindir-me, porém a cada fala minha posiciono-me distintamente, porque estou falando ora de um lugar, ora de outro, e nesses lugares há interditos, lutas, modos de existir dentro dos quais me situo, deixando-me ser falado e, ao mesmo tempo, afirmando de alguma forma minha integridade (FISCHER, 2001, p. 208).

Desta maneira, a pergunta “quem fala?” se desdobra em outras: Qual o *status* do enunciatador? Qual a sua competência para proferir tal fala? Em que campo de saber ele se insere? De que lugar fala? Qual sua posição institucional? Como se dá a relação com outros indivíduos no espaço ocupado por ele? Qual sua efetiva “posição de sujeito”?

Para Foucault (1998, p. 9), cada vez mais, tornamo-nos cientes de que “não temos o direito de dizer o que nos apetece, que não podemos falar de tudo em qualquer circunstância, que quem quer que seja, finalmente, não pode falar do que quer que seja”. Assim, observa-se que o sujeito não se torna causa nem fonte do discurso, mas efeito do campo enunciativo, o que

implica, conforme Fischer (2001), em não tentar definir dada discursividade, mas em concebê-la pela dimensão dialógica, isto é, analisando criticamente os diferentes momentos de enunciação como instâncias vivas da interação entre a interdiscursividade (distintos discursos) e a intradiscursividade (enunciados dentro da mesma formação).

Em todas as sociedades,

a produção do discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm como função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1998, p. 8-9).

Entre esses procedimentos existem aqueles que atuam de fora para dentro do discurso. Estes são denominados de procedimentos de exclusão, como a interdição que, no âmbito da sexualidade, apresenta um discurso ligado ao desejo e, no campo da política, ligado ao poder. Outra forma de exclusão é a razão, que separa e rejeita o objeto do discurso através de instituições destinadas a falar sobre o mesmo. E um terceiro sistema de exclusão, a vontade de saber, que produz um tipo de poder que reparte, classifica e expõe os objetos sob o controle do olhar. Ainda há os procedimentos de dentro para fora do discurso, procedimentos internos, como a função atribuída ao comentário, à narrativa e ao autor, responsáveis por reconhecer, acolher, rejeitar e/ou controlar o objeto do discurso (FOUCAULT, 1998).

Em suma, a análise discursiva foucaultiana visa descrever os discursos como práticas e criticá-los na sua interação com outras práticas, produtoras do sujeito sujeitado ao controle do saber-poder. O efeito de um discurso é criador de saber sobre o comportamento dos indivíduos (poder disciplinar) e da população (biopoder), e, por isso mesmo, dotado de poder. Deste modo, seu compromisso político se depreende das lutas de resistência ao saber-poder, através das análises de como se dá o funcionamento dos discursos (ARAÚJO, 2004).

Ao trazer tais acepções teórico-metodológicas para o presente estudo, procuro analisar as condições de emergências e/ou condições de produção das formações discursivas dos envolvidos na pesquisa, mostrando a procedência histórica da vontade de verdade que dota tais discursos de poder. Para tanto, dispus-me a mapear (cartografar) os feixes de forças, imanentes e contingenciais, ao território existencial problematizado, objetivando definir os saberes ditos verdadeiros que processam construções subjetivas nos adolescentes participantes desta pesquisa.

É necessário dizer, seguindo Fischer (2001) e Araújo (2004), que não se tratou de uma interpretação cronológica, mas de buscar referências ligadas às condições de existência dos

discursos que se enunciaram diferentes a depender do lugar e instante. Para a análise do campo discursivo em questão não se buscou encontrar as causas determinantes e explicações fenomênicas, nem identificar uma subjetividade fundadora, mas ver como certas configurações do saber determinavam modos de ser adolescente da/na instituição investigada.

2.3 A cartografia foucaultiana das relações de poder

Como cartógrafo de nosso tempo e de nosso mundo, Foucault teria deslocado seu olhar para as bordas constitutivas da racionalidade ocidental ao se dedicar a estudar a desrazão, a loucura, a anormalidade, a monstrosidade, a sexualidade, o corpo, a literatura, os ilegalismos, os infames, tudo aquilo que a racionalidade moderna excluiu, desconheceu, definiu como passível de punição, de normalização e de medicalização (ALBUQUERQUE JÚNIOR.; VEIGA-NETO; SOUZA FILHO, 2008, p. 9).

Foucault (2012) se dedicou a investigar as racionalidades em operação nas práticas sociais, a fim de enunciar e dar visibilidade aos processos de sujeição em dada contingência histórica. Desta forma, ao enunciar o processo genealógico da racionalidade política moderna, denominada de “governamentabilidade”, o pensador a compreendeu como um amálgama de tecnologias políticas do poder soberano (tecnologias pastorais), do poder disciplinar (tecnologias anátomo-políticas do corpo) e do biopoder (tecnologia biopolítica).

Segundo Veiga-Neto (2007), tal amálgama é resultado de um longo processo histórico, cujas raízes Foucault (1995) buscou no estudo da evolução do poder pastoral, analisando, inicialmente, as mutações em seus objetivos. Estes não se tratavam mais de governar o povo para a salvação no outro mundo (intento do poder pastoral religioso), mas antes em assegurá-la neste mundo mesmo através da gestão da saúde, da segurança e do bem-estar da população.

Entretanto, tradicionalmente, o poder pastoral não cuidava apenas da comunidade como um todo, mas de cada indivíduo em particular. Tais cuidados, no decorrer dos séculos, recebeu reforços administrativos ao ser exercido, por vezes, pelo próprio aparelho do Estado ou, pelo menos, por alguma instituição pública, como a polícia. Em outras vezes, passou a ser exercido por empreendimentos (iniciativas) privados, como os de filantropos. Assim, por exemplo, tanto a antiga instituição família quanto a moderna medicina foram mobilizadas para assumir funções pastorais.

Finalmente, o poder pastoral, até o século XVIII, exercido pelo “conhecimento da mente das pessoas”, explorando suas almas e fazendo-lhes revelar seus segredos mais íntimos (saber da consciência) passou ao “desenvolvimento de um saber sobre o homem em torno de dois polos: um, globalizador e quantitativo, concernente à população; outro, analítico, concernente ao indivíduo”. Isto implicou em um poder pastoral que, durante séculos, associado a uma definida instituição religiosa, “ampliou-se por todo o corpo social e encontrou apoio numa variedade de instituições” (FOUCAULT, 1995, p. 237-238).

A partir de então, surgiu o poder disciplinar, cujas estratégias de exercício do poder não eram mais as técnicas de dominação-sujeição⁹ repressivas, centradas na figura do soberano, mas em tecnologias disciplinares do corpo-organismo. Estas se utilizavam de práticas (disciplinas) que induziam operações minuciosas sobre o corpo e/ou formas de ser dos sujeitos com o intuito de docilizá-los e torná-los obedientes e úteis, objetivando, assim, maximizá-los economicamente e, ao mesmo tempo, minimizá-los politicamente nas suas capacidades de resistir (FOUCAULT, 1995). Nas próprias palavras do filósofo, “as disciplinas constituem os ‘quadros vivos’ que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas” (FOUCAULT, 1987, p. 174).

Deleuze (2005, p. 34-40) diz que foi na obra *Vigiar e Punir* (1975) que Foucault inventou essa nova concepção de poder. Para tanto, o pensador “cartografou” o regime de enunciação e visibilidade do poder disciplinar, abandonando postulados caros às posições políticas tradicionais de esquerda. O primeiro postulado abandonado foi o de “propriedade”. Este se referia ao poder, em termos substanciais, equivaler a alguma coisa a que se possua como bem, privilégio adquirido ou conservado por uma determinada classe social. Contrariamente, Foucault defendeu que o poder não poderia ser algo que se detém ou que pertença a uns e não a outros, pois o poder é um exercício e, como tal, é exercido por todos. O segundo postulado foi o de “localização”. A precaução pairava em se esquivar da ideia do poder ter uma sede, uma posição, de onde se atuaria de “cima para baixo”, identificando o poder como poder de Estado. Porém, na

⁹ Foucault (1995, p. 240) direciona sua análise para o “como” do poder. “Como” não no sentido de “como se manifesta”, mas “como se exerce o poder”, ou seja, “como acontece quando os indivíduos exercem seu poder sobre os outros?”. Desse modo, tratou de analisar os “operadores materiais, os mecanismos, as técnicas, práticas e os discursos que ele [o poder] põe em funcionamento, e de que ele necessita para exercer-se efetivamente” (GADELHA, 2009, p. 52). Eis a justificativa pela qual o filósofo partiu do problema da dominação e, correlativamente, do problema da sujeição.

ótica foucaultiana, o poder se exerce difusamente, isto é, sem emanar de fontes de poder, ultrapassando, assim, qualquer aparelho estatal.

No terceiro postulado, o de “subordinação”, o poder – uma vez encarnado no Estado – estaria subordinado a uma infraestrutura econômica, no caso, o modo de produção capitalista. O que para Foucault não fazia sentido, pois o que se configura, na realidade, são relações de imanência, ou seja, relações que se dão em um mesmo plano, em um desenho de coextensividade das relações de produções e das relações de poder. De tal modo, rejeita-se a ideia de conceber o poder como sendo determinado por algo exterior e de forma transcendental. O quarto postulado, “da essência ou do atributo”, por sua vez, afirmava que o “poder teria uma essência e seria um atributo que qualificaria os que o possuem (os dominadores) distinguindo-os daqueles sobre os quais se exerce (dominados)” (DELEUZE, 2005, p. 37). Contudo, Foucault afirmava que o poder não poderia ter uma essência, por ser operatório. Nem ser um atributo, porque consistia no conjunto das relações de forças, tanto dominantes quanto dominadas, e ambas produziam singularidades.

O penúltimo postulado abandonado foi o da “modalidade”, ou seja, o modo como o poder se exerce. Neste, Foucault contesta a crença de que o poder age de dupla forma: por violência (reprimindo, coagindo, punindo os corpos) e/ou por ideologia (enganando, falseando, iludindo as almas, as consciências). Ressalta-se que o filósofo não negava a repressão e a ideologia; porém, elas não exprimiam uma “relação de poder, [...] a relação da força com a força, ‘uma ação sobre uma ação’ [...], mas apenas a poeira levantada pelo combate” (DELEUZE, 2005, p. 38-39).

Por sexto e último, Foucault abandonou o postulado da “legalidade” (a lei como maior expressão do Estado). A lei, aqui, é concebida como “ora um estado de paz imposto às forças brutas, ora como o resultado de uma guerra ou de uma luta ganha pelos mais fortes” (DELEUZE, 2005, p. 39). Todavia, na perspectiva foucaultiana, tal concepção da lei encobre todo um mapa estratégico de forças e funcionamentos, em relação ao qual a lei pode ser agenciada em outros termos. Assim, a analítica do poder não deveria se dar pela oposição grosseira “Lei x Ilegalidade”, mas pela compreensão da lei como uma composição e gestão de ilegalismos,

permitindo uns, tornando-os possíveis ou inventando-os como privilégio da classe dominante, tolerando outros como compensação às classes dominadas, ou, mesmo, fazendo-os servir a classe dominante, proibindo, isolando e tomando outros como objeto, mas também como meio de dominação (DELEUZE, 2005, p. 39).

Enquanto a ordem discursiva típica da soberania (poder pastoral) afirmava existir somente “uma” produção de verdade – a jurídico-política ou filosófico-jurídica –, a norma, ordem discursiva nas sociedades disciplinares (poder disciplinar), operava através de diversos processos de disciplinarização dos corpos organismos.

Nesses processos se articulavam mecanismos, procedimentos e técnicas (como a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame), que passavam a controlar (sob a lógica do panoptismo¹⁰) as atividades do indivíduo em relação ao tempo (estabelecimento de horários, organização de séries cronológicas etc.) e ao espaço (quadriculamento, posição em fila etc.) (FOUCAULT, 1987). O exercício do poder passava a se dedicar a produção de condutas até então inexistentes, que se disseminavam, anônima e capilarmente, por todo o corpo social. Não que se tratasse de uma interiorização do poder, mas sim da emergência do sujeito individualizado, que nasce num campo de saber objetivado pelo capitalismo e se circunscreve ao âmbito judiciário e aos limites das instituições de correção como a fábrica, a escola, a prisão, o hospital, o quartel, mas que, também, estende-se para aquém e além de tais espaços de confinamento, difundindo-se em rede por intermédio de diferentes mecanismos estratégicos, isto é, diversos dispositivos que cobrem todo o tecido social (MIRANDA, 2005; GADELHA, 2009).

Essa analítica foucaultiana do poder, segundo Gadelha (2009), vem ser enriquecida com a noção de dispositivo, entendido como

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 2012, p. 137).

Destaca-se, assim, a ideia basilar de que não se pensa o exercício do poder desvinculado do saber, e vice-versa. “Lembrando que *saber*, aqui, deve ser entendido como um discurso que se propõe à produção de verdade, veiculação de verdade” (GADELHA, 2009, p. 50). Para Foucault (2012), cada sociedade tem seu próprio regime de verdade, ou seja, os tipos de

¹⁰ Nas sociedades disciplinares, o modelo panóptico (*pan* = tudo; *optikós* = visão) é hegemônico, e implica o observador estar de corpo presente e em tempo real a observar e vigiar os outros. O panoptismo foucaultiano se baseia em elementos arquitetônicos, oriundos das formulações do jurista britânico Jeremy Bentham ainda no século XVIII: um espaço fechado circular, dividido em celas e com uma torre central da qual enxerga-se todas as celas que a cercam; porém, destas não se enxerga quem está na torre e nem nas demais celas. Assim, poucos vigiam muitos (FOUCAULT, 1987).

discursos que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os meios pelos quais cada discurso é sancionado; as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o *status* daqueles que estão autorizados a falar o que se proclama como verdade. O poder, portanto, opera através do discurso e vice-versa, pois é imbricada nessa articulação poder-saber-verdade, que operam os modos do ser humano se tornar sujeito (modos de subjetivação).

Em seus últimos estudos, Foucault dimensionou brilhantemente as estratégias de funcionamento das sociedades disciplinares e seus desdobramentos em sua transição às sociedades contemporâneas de normalização, regulamentação e controle. A partir de uma microfísica do poder, o filósofo aprofundou estudos acerca das relações de poder no que diz respeito ao governo das condutas de si mesmo (do próprio corpo, atitudes, gestos, comportamentos, vontades) e dos outros, reportando à ideia de governo, tomado no sentido de “dirigir as condutas” de indivíduos ou grupos humanos. Sentido este que foi apropriado pelo Estado. Isso porque “as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado” (FOUCAULT, 1995, p. 247), de tal modo, que ao fim do século XVIII entra em cena uma nova tecnologia política de dominação, a biopolítica¹¹, complementar e sobreposta à tecnologia disciplinar do corpo-organismo, que adotou por objeto o corpo-espécie da população, a economia por saber privilegiado e os dispositivos de segurança por mecanismos básicos de atuação.

Assim como nas normas disciplinares, na biopolítica objetiva-se maximizar forças para assujeitar sujeitos (docilizá-los), a fim de torná-los úteis a produção capitalista. Porém, não mais pelo adestramento dos corpos individuais, mas através das normas de regulação e regulamentação do corpo social, ou seja, do modo de vida das populações. Conforme Gadelha (2009), em vez de proceder por individualização de corpos-subjetividades, como fazem as disciplinas, a biopolítica procede por massificação. Desta forma, ela incide sobre fenômenos globais que fazem funcionar novos saberes, como a Geografia, a Demografia, a Estatística, a Economia.

“Numa sociedade (...), em que conseguiu regular e controlar o corpo-organismo bem como o corpo-espécie da população, é a vida como um todo, o ‘vivo’, em última instância, o objeto do poder” (GADELHA, 2009, p.114-115). A essa forma de poder, que sofisticada as demais

¹¹ Gadelha (2009) aponta que Foucault, a partir de 1974, começou a desenvolver sua noção de biopolítica para se referir ao modo como a medicina social, em meados do século XIX, serviu como estratégia de controle e regulação da vida das populações.

e coloca a vida da população no centro do seu investimento, Foucault (1999) denominou biopoder.

Em suma, o caráter governamental assumido pelas sociedades ocidentais modernas – ou seja, a governamentalidade – tem suas raízes na pastoral cristã, característica das sociedades de soberania (Estado de Justiça), passando pelas sociedades disciplinares (Estado Administrativo) e alcançando a sociedade de polícia, controlada por dispositivos de segurança (Estado de Governo, Estado Governamentalizado). Todavia, vale a advertência foucaultiana, de não incorrer no equívoco de pensar a arte de governar baseada em meras substituições: do modelo da soberania pela disciplina, e esta pelo governo. Segundo Foucault (2012, p. 171), “trata-se de um triângulo: soberania-disciplina-gestão governamental, que tem na população seu alvo principal e nos dispositivos de segurança seus mecanismos essenciais”, dando ensejo, na contemporaneidade, à emergência das sociedades de controle.

2.4 O controle: forma de poder sobre os vivos

Atualmente, sob a preponderância da lógica capitalista, temos presenciado uma nova forma de poder – o controle –, que passa necessariamente pela via da informação. Cada vez mais, através do sinal eletrônico das redes de comunicação instantânea, o poder tem se tornando invisível e nômade, superando a lógica do confinamento, estratégia principal do exercício de poder nas instituições disciplinares (DELEUZE, 1992).

Em outros termos, o poder – até então circunscrito aos espaços fechados – vem adquirindo cada vez mais fluidez, o que lhe permite ultrapassar a fronteira entre o público e o privado e expandir-se nos espaços abertos, capilarizando-se por todos os espaços sociais (MIRANDA, 2002, 2005).

Dos confinamentos, que atuam como moldes, passou-se aos controlatos, que atuam por modulações. O recomeço contínuo¹² das sociedades disciplinares cede lugar à modulação do nunca se terminar nada e, assim, exigir-se do sujeito uma formação permanente (DELEUZE, 1992).

¹² Nas sociedades disciplinares, o indivíduo transitava, linearmente, de uma instituição confinadora a outra, sob a prerrogativa de começar: primeiro a família, depois a escola, depois a fábrica etc. Cada instituição tinha suas próprias regras e lógicas de subjetivação; e os territórios eram bem delimitados, isto é, existia uma clara distinção entre o interior e o exterior institucional, e a função que cabia a cada uma (DELEUZE, 1992).

O modelo da fábrica, que constituía os indivíduos em um só corpo a ser vigiado, normatizado, disciplinado pelo patronato e que, ao mesmo tempo, mobilizava a massa das resistências sindicais, é substituído pela empresa que estimula, continuamente, concorrências entre indivíduos, modulados pelo “salário por mérito”. Ao invés da assinatura e do número de matrícula – que indica o indivíduo e sua posição na massa (par massa-indivíduo) –, a identificação hoje se dá através de uma senha (cifra) que marca o acesso ou rejeição à informação. Em substituição às máquinas das sociedades disciplinares, nas atuais sociedades de controle “operam-se máquinas de informática e computadores, cujo perigo passivo é a interferência e, o ativo, a pirataria e a introdução de vírus” (DELEUZE, 1992, p. 221). Tais indicativos apontam, portanto, uma mutação no capitalismo, antes, dirigido para a produção, mas hoje voltado para o produto, para a venda e o mercado.

Destarte, reinventa-se o panoptismo. A vigilância se torna rarefeita, virtual, intensificada pela disseminação de dispositivos tecnológicos como as câmeras espalhadas por toda parte, comércio, bancos, escolas e até mesmo ao ar livre. Surge, então, segundo Zygmunt Bauman (2001), a ideia do modelo sinóptico¹³ (*sin* = instante; *optikós* = visão), onde os espetáculos assumem o lugar da supervisão e a obediência aos padrões segue a lógica do desejo.

Assim, desde meados do século XX as sociedades ocidentais, inseridas no processo globalizante decorrente do capitalismo neoliberal, vêm sofrendo transformações socioeconômicas e culturais, reveladas na revolução tecnológica, nas alterações no mundo do trabalho e nas atividades antrópicas – guiadas pela lógica da produção de mercadorias para atender à propagação do consumo –, que incitam outros modos de se subjetivar na contemporaneidade.

2.5 Modos de subjetivação em tempos contemporâneos

Félix Guattari (1992) defende que essas evoluções técnico-tecnológicas, conjugadas às novas experimentações nas relações sociais, “nos obrigam a considerar, simultaneamente, uma tendência à homogeneização universalizante e reducionista da subjetividade e uma tendência heterogenética, [...] da singularização de seus componentes” (GUATTARI, 1992, p.15). Isso quer

¹³ “O sinóptico é, por natureza global, o ato de vigiar. Desprende os indivíduos de sua localidade, transporta-os, pelo menos, espiritualmente, ao ciberespaço, no qual não mais importa a distância, ainda que fisicamente permaneçam no lugar. [...]. Onde quer que esteja e para onde quer que vá, eles podem ligar-se – e se ligam – na rede extraterritorial. [...]. O panóptico forçava as pessoas a uma posição em que podiam ser vigiadas. O sinóptico não precisa de coerção – ele seduz as pessoas à vigilância” (BAUMAN, 2001, p. 60)

dizer que em nossa vida cotidiana, que se constrói e se apresenta imersa nessa complexidade mutável, a formação dos sujeitos contemporâneos transita, de um lado, assujeitada às instâncias sociais produtoras de subjetividades – família, escola –, que buscam instituir formas subjetividade (produção de subjetividade assujeitada), e de outro lado à criação de novos processos de agir e pensar, que viabilizam a produção de subjetividades singularizadas (MIRANDA, 2002; 2005). Para tanto, Foucault defende que devíamos nos livrar

[...] deste “duplo constrangimento” político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas de poder moderno. A conclusão seria que o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar liberar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, porém nos libertarmos tanto do Estado quanto do tipo de subjetividade que a ele se liga. Temos que **promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade** [grifo nosso] que nos foi imposto há vários séculos (FOUCAULT, 1995, p. 239).

Guattari (2010), cujas reflexões se fazem na esteira do pensamento foucaultiano, também defende a dissociação radical entre os conceitos de indivíduo e subjetividade. Para o estudioso, “os indivíduos são resultados de uma produção de massa. O indivíduo é serializado, registrado, modelado” (GUATTARI; ROLNIK, 2010, p. 40). E quem registra essa marca da individualidade na subjetividade é o desenvolvimento do capitalismo mundial integrado, que “tende a criar padrões universais, a serializar [totalizações], ao mesmo tempo em que individualiza tais padrões [individualização] com um enorme poder coercitivo” (MIRANDA, 2005, p. 38). Para Guattari,

a subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo. Uma coisa é a individuação do corpo. Outra é a multiplicidade dos agenciamentos da subjetivação: a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social (GUATTARI; ROLNIK, 2010, p. 40).

Nessa ótica, Guattari (1992, p. 35) propôs um “descentramento da questão do sujeito para a da subjetividade”. Em outras palavras, o filósofo preferiu não mais trabalhar com a noção de sujeito, por considerá-la impregnada de um psiquismo individualizante¹⁴, para operar com a

¹⁴Deleuze e Guattari, em sua obra *Anti-Édipo* (1972), traçam uma crítica à individualização da subjetividade promovida por práticas psicanalíticas que, grosso modo, reduziram fatos sociais a mecanismos puramente psicológicos. Os autores evocam a não redução das relações de alteridade ao núcleo familiar (seja ela consanguíneo ou por derivações simbólicas) e a compreensão de que o romance familiar depende dos investimentos sociais e não o contrário. Conforme Miranda (2005, p. 35), Deleuze e Guattari colocaram no “lugar do inconsciente psicanalítico centrado nas relações familiares triangulares ou em objetos codificados no interior de uma semiótica psicanalítica”,

ideia de subjetividade, compreendida sob o ângulo da sua produção por instâncias individuais, coletivas e institucionais.

Dessa maneira, a subjetividade se torna “polifônica” (termo de Mikhail Bakhtin), “heterogênea”, desconhecida de “instância dominante de determinação que guie outras instâncias segundo uma causalidade unívoca” (GUATTARI, 1992, p. 11). A subjetividade é produzida, portanto, por agenciamentos coletivos de enunciação que, conforme Miranda,

compreendem tanto o sujeito da enunciação (sujeito que narra) como o do enunciado (sujeito que diz ou fala) que podem se confundir numa só voz, onde uma fala não é necessariamente produzida por um sujeito, mas pode lhe ser anterior e coletiva. Na voz de um sujeito, ecoam inúmeras vozes: sujeito produtor e produto de vetores de subjetivação (MIRANDA, 2002, p. 102).

A autora confirma, portanto, o caráter social da subjetividade, visto que a compreensão de um enunciado proferido por um sujeito deve ser relacionada ao seu contexto e não a uma prática individual, pois sua “fala representa um entrecruzamento de vozes, de diversos discursos que lhe são anteriores” (MIRANDA, 2002, p.102).

Todavia, ao definir subjetividade como o conjunto das condições que possibilitam instâncias individuais e/ou coletivas a emergirem como território existencial¹⁵ autorreferencial, em adjacência ou em relação de delimitação com outra alteridade subjetiva, Guattari alerta que, a depender do contexto sócio-semiológico, a subjetividade pode se individualizar. Isso se dá quando, por exemplo, “uma pessoa, responsável por si mesma, se posiciona em meio a relações de alteridade regidas por usos familiares, costumes locais, leis jurídicas...” (GUATTARI, 1992, p. 19-20).

Porém, em outras condições, a subjetividade se faz coletiva, o que não significa que ela se torne exclusivamente social. Assim, o autor defende que o termo “coletivo” seja entendido no sentido de uma multiplicidade (coabitação de diversas forças) que emerge para além do indivíduo, aquém da pessoa, mas junto ao *socius*.

Quando Guattari (1992) define a subjetividade individual, como resultante de entrecruzamentos coletivos, defende também que não se deve assumir uma posição ambientalista. Em outras palavras, não se deve realizar uma leitura do indivíduo como resultante do meio

um inconsciente maquínico, aberto ao movimento da história, não centralizado no passado, mas voltado ao futuro, às relações sociais circundantes, às interações econômicas, a um “desejo mais produtivo que constitutivo”.

¹⁵ Em sentido amplo, território existencial se refere tanto a um espaço vivido quanto a um sistema percebido, no seio do qual, um sujeito se sente “em casa” (GUATTARI; ROLNIK, 2010, p. 388).

ambiente, pois este também deve ser problematizado. “Ambos sofrem constantes atravessamentos, ligando-se em rede. A relação não é hierarquizada, mas rizomática” (MIRANDA, 2002, p. 103).

Logo, a subjetividade é produzida pelas experiências que o sujeito estabelece consigo mesmo, a partir do entrecruzamento das instâncias (individuais, coletivas, sociais, culturais, econômicas, tecnológicas, familiares, institucionais, dentre outras), cujos contornos são instáveis e transitam pelas visões de mundo de uma dada sociedade, numa dada época.

Da mesma forma que subjetividade não se confunde com individualidade, também não deve ser confundida com identidade. Conforme Guattari (GUATTARI; ROLNIK, 2010, p. 22), a identidade está ligada a algum tipo de reconhecimento individual ou coletivo, ou seja, a um quadro de referência que “rotula” o indivíduo na busca de outro igual a si mesmo.

Para Miranda (2002; 2005), ao viver a existência de forma única, no entrecruzamento de vetores de subjetivação e para além de uma referência identitária, a subjetividade potencializa estranhamento e, assim, torna-se singular. O processo de singularização da subjetividade recusa “todos os modos de encodificação preestabelecidos [...] para construir modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular” (GUATTARI; ROLNIK, 2010, p. 22).

De uma maneira geral, os processos de subjetivação admitem que cada indivíduo e/ou grupo social veicule seu próprio “sistema de modelização da subjetividade”, isto é, sua cartografia feita de demarcações cognitivas e que, a partir das quais, posiciona-se em relação aos seus afetos e efeitos. Desta forma, o indivíduo, na ótica de Guattari, encontra-se na “encruzilhada de múltiplos componentes de subjetividade” (GUATTARI; ROLNIK, 2010, p. 43). Entre esses, alguns são inconscientes; outros, pertencem ao domínio do corpo; outros, ao domínio da produção de poder; e, na hipótese do autor, existe o mais amplo componente a ser considerado: a denominada subjetividade capitalística.

Todavia, no seio do assujeitamento da subjetividade capitalística, surgem processos heterogêneos, desvios, criações, condições de possibilidades para construção de novos modos de ser e estar na cultura para além do capital. “Nessa predisposição à heterogeneidade, à processualidade e à criação de novos modos de subjetivação, circunscreve uma dimensão ético-estético-política” (MIRANDA, 2005, p. 43). Nesse ínterim, a Ética consiste em reconhecer a alteridade no desafio da convivência, envolvendo o exercício do pensamento para avaliar

acontecimentos e realizar escolhas potencializadoras de vida. A Estética traz a dimensão da criação que, na ausência de conhecimentos universais, desafia o pensamento, a ação e a sensibilidade para a produção de novos processos de existência. E a Política afirma a responsabilização pelos efeitos produzidos nas práticas e os riscos com as tensões e posições assumidas (GUATTARI, 1992).

Ao concluir, destaco que, ao apropriar-me das ferramentas conceituais anteriormente apresentadas e subsidiar-me no paradigma acima, o centro temático neste estudo consistiu em problematizar os efeitos das práticas discursivas e não discursivas de uma ONG nos modos de ser de adolescentes pobres, residentes de uma periferia fortalezense.

Nessa direção, nos próximos capítulos objetivei cartografar a teia saber-poder, que envolve enunciação e visibilidade dos dispositivos disciplinares/controlatos em operação no interior da instituição estudada, não no intuito de representar as histórias individuais, mas de analisar como esses sujeitos adolescentes, individuais ou coletivamente, posicionam-se nas práticas que ali circulam.

3 OS (des)CAMINHOS INVESTIGATIVOS

A seguir, descrevo minha aproximação à complexa realidade em estudo, orientada por pistas cartográficas que me auxiliaram a ser uma mediadora no exercício das problematizações em torno das situações cotidianas do campo empírico.

3.1 A pesquisa-intervenção e a cartografia

Segundo Rocha e Aguiar (2003), a pesquisa-intervenção¹⁶ consiste em uma intervenção coletiva de ordem micropolítica na experiência social. Seu processo de formulação se opõe aos enfoques do modelo clássico das pesquisas científicas, passando a nortear-se, destacadamente, pela rejeição à neutralidade e à objetividade do pesquisador. Isso se deve pelo caráter de uma metodologia que favorece as discussões e a produção cooperativa, e, para tanto, exige uma mudança na postura do pesquisador e dos pesquisados, no enfrentamento e na proposição de soluções às situações-problemas encontradas na realidade investigada (AGUIAR; ROCHA, 2007).

A construção da atitude de pesquisa radicaliza os lugares do sujeito, que investiga e o objeto investigado. Tal radicalização se revela na indissociabilidade, conforme Paulon e Romagnoli (2010), entre quem se propõe a conhecer e quem é conhecido, o que resulta ao longo da pesquisa em um engendramento de ambos. Deste modo, sujeito e objeto do conhecimento se constituem no mesmo processo, inventam-se, agenciam-se.

Para apreciação de tais agenciamentos, a pesquisa-intervenção dá ênfase à ferramenta, análise das implicações, que busca dar visibilidade às relações dos participantes junto às instituições nas quais ocorrem as intervenções. Aguiar e Rocha (2007, p. 656) afirmam que a

¹⁶ A formulação singular da pesquisa-intervenção no Brasil é fruto do movimento institucionalista francês, a partir das décadas de 1960 e 1970, por estudiosos como René Lourau, Georges Lapassade, Rémi Hess, Gilles Deleuze, Félix Guattari, dentre outros. Na década de 1980, tal movimento ganha adeptos na América Latina como Gregório Barenblitt, Heliana de Barros Conde Rodrigues, Regina Benevides de Barros etc. Esses pensadores de distintas áreas do conhecimento militavam, questionando suas próprias práticas, enquanto práticas sociais, com o intuito de problematizarem a ordem social prevalente. Na emergência desses diferentes discursos que passam a se relacionar entre si, fundam-se as bases da Análise Institucional. No contexto brasileiro, fala-se em uma estreita articulação entre a proposta Análise Institucional Socioanalítica no funcionamento de grupos, em diversos estabelecimentos (influências de Lapassade, Lourau), e as posições de Guattari e Deleuze, formuladores da Esquizoanálise, que problematizavam a análise psicanalítica, propondo uma análise micropolítica, isto é, uma análise que se situava no cruzamento entre distintos modos de apreensão de uma problemática (SANTOS, 2002).

implicação inclui uma “análise do sistema de lugares ocupados ou que se busca ocupar ou, ainda, do que lhe é designado pelo coletivo a ocupar e os riscos decorrentes dos caminhos em construção”. De tal modo, compete ao pesquisador implicado permitir, na análise coletiva da situação presente, ser objetivado por aquilo que se deseja objetivar: o grupo, os indivíduos, os acontecimentos, as práticas, os dispositivos etc. (LOURAU, 1975).

A partir daí, deve-se colocar em xeque não apenas o olhar do pesquisador, mas todo o processo de pesquisa, problematizando permanentemente os vários significados e sentidos de um cotidiano, que conjuga formas estabelecidas e forças inventivas. Entretanto, devem ser assumidos cuidados para não confundir o conceito de implicação com o envolvimento pessoal do pesquisador com o tema, por ventura, ligado à sua própria história de vida (KASTRUP, 2008).

A fim de esclarecer, recordo uma breve retrospectiva do desenvolvimento desta dissertação, que inicialmente pretendia estudar o lugar da mídia nos modos de subjetivação de adolescentes de uma escola pública de Fortaleza/CE. E, apesar de não ter me desviado dos teóricos da linha de pesquisa que me orienta, Cultura e Subjetividades Contemporâneas, nem de ter preferido trabalhar com outro público que não adolescentes (sujeitos com os quais lido profissionalmente), aponto duas grandes temáticas que em interface despertaram-me muito interesse, Escola e Mídia; mas que, no percurso deste estudo, sofreram paulatinos deslocamentos.

Ante a minha identidade profissional, professora do Ensino Médio regular em escolas públicas, reconheço que tive (e ainda tenho) dificuldades em escapar aos estudos sobre a compreensão do sujeito da educação formal e seu correlato processo formativo na contemporaneidade. Corroboro com teóricos como Aquino (1996), Costa (2007), Dayrell (2007), Castro (2010), que defendem que a escola contemporânea vem demonstrando sinais de esgotamento ao perceber que suas práticas educativas – historicamente construídas e legadas às consecutivas gerações – têm se mostrado ineficazes, em termos pedagógicos, sociais e políticos; ao persistir no reconhecimento do antigo, na manutenção da ordem, na recongnição daquilo que já está mensurado, normalizado, disciplinado; e ao incidir sobre um sujeito distinto daquele localizado em instituições escolares situadas em outros contextos sócio-históricos. Daí, confesso que deixar o universo escolar, especificamente o cenário da escola pública, para adentrar a esfera privada das organizações não governamentais, espaço diferenciado daquele vivido por mim até então, transformou-se em um grande desafio.

A ideia de mudar de campo empírico surgiu das ponderações, realizadas em supervisão com a minha orientadora, quanto às minhas condições de possibilidade para concretizar este estudo. Na época, encontrava-me em uma escola exercendo o cargo de coordenadora pedagógica. Assim, atuava na confluência dos papéis de pesquisadora, guiada pelo prazer de experimentar o novo, e professora-coordenadora, exigida, como bem aponta Costa (2007), a tentar dar conta dos desafios inerentes ao processo de ensino-aprendizagem como: cumprimento dos planejamentos curriculares; os critérios subjetivos dos processos avaliativos; os tempos heterogêneos de aprendizagem; o suporte/apoio pedagógico ao docente; a administração de comportamentos ditos indisciplinados; as relações família-escola/aluno-professor/aluno-aluno. Além disso, estar sensível à realidade da escola pública nas periferias urbanas do nosso Brasil – compreendidas como microcosmo social, que se vê atravessada por questões como pobreza, violências e drogas – fazia-me sentir confusa, desnorteada e insegura. Ante esse desconforto, passei a indagar-me sobre qual deveria ser, então, o meu lugar enunciativo de pesquisadora no campo empírico. E tomei emprestado de Miranda (2002) algumas reflexões acerca das relações de alteridade possíveis e desejáveis numa situação de pesquisa no âmbito das Ciências Humanas.

Miranda (2002, p. 76) afirma que “o outro se torna estrangeiro pelo singular fato de eu pretendê-lo estudar”. Assim, caso o presente estudo fosse mesmo desenvolvido na minha escola, diante do legitimado lugar de autoridade que ocupava naquele contexto, as diferenças entre os lugares enunciativos – ocupados por mim, pesquisadora-professora/coordenadora – e o “outro”, os adolescentes-estudantes, poderiam ser negadas? De fato, tanto eu quanto o “outro” teríamos condições de estabelecer uma relação dialógica?

Hesitantemente, optei por não arriscar. Procurei, então, me afastar do cenário escolar, sem contudo desconsiderar minha experiência como educadora. Afinal de contas, deixar a escola não significava sair do âmbito da Educação. De acordo com Miranda, Sampaio e Lima (2009), atualmente, as fronteiras da dimensão educativa se estenderam, ou seja, mesmo com a tradicional educação formal escolar, a ampliação da rede informal de educação, através do crescimento dos meios de comunicação de massa e do terceiro setor, trouxe à tona novas possibilidades de ensino-aprendizagem que, assim como a escola, atuam no campo da subjetividade.

Contudo, confesso que constantemente exercitei-me em uma práxis¹⁷ investigativa, considerando que poderia induzir o caminhar da pesquisa ao tentar antecipar alguma conclusão, justamente por trazer imbricada a mim a experiência escolar, o que poderia reduzir a sensibilidade do meu olhar e me impedir de captar aquilo que se apresentava como inusitado.

A partir de um saber individual que legitimava o meu fazer (saber-fazer) optei, então, por seguir em direção a um fazer que produzisse um saber construído coletivamente (fazer-saber). De tal modo, fui deslocada da minha pressuposta estabilidade (a arena escolar) para assumir o compromisso de habitar meu novo território, a fim de experienciar a pluralidade dos acontecimentos, afinar minha atenção, desconstruir pontos de vista e praticar minha escrita, considerando sempre a produção coletiva do conhecimento.

Nesse processo de implicações, minha pesquisa sofreu desvios¹⁸ no campo investigado. Desvios que se deram na emergência do inesperado, nos focos inventivos, nas alterações da demanda, o que fortaleceu a ênfase no processo de pesquisa aqui adotado.

Ao chegar ao território analisado, meu objetivo geral consistia em investigar e problematizar como jovens pobres assistidos pelo terceiro setor (a Fundação em questão) eram subjetivados pelos discursos midiáticos sobre a sua juventude. Creio que, naquele momento, já sob o exercício de afastar-me do cenário escolar, desejava não abrir mão da outra temática, que ainda hoje muito me instiga: a Mídia.

Todavia, ao dar início ao delineamento do meu campo problemático, e sob a sugestão dos docentes da minha banca examinadora, houve outro deslocamento: da questão da mídia e suas implicações subjetivas para uma discussão sobre as práticas discursivas e não discursivas do cotidiano da ONG que, como pressuposto, constituíam, subjetivamente, os adolescentes assistidos. A elaboração desta proposta de investigação incluiu, em conformidade com Paulon e Romagnoli (2010), o debate não apenas das demandas já existentes no território, mas também o que se produzia no encontro com as tensões de forças que emergiam no cotidiano, movimentando o presente. Assim, fortaleceu-se o vínculo entre a gênese teórica e social dos conceitos,

¹⁷ Modo de produzir conhecimento refletido na ação que conduz à transformação social. “*Lo que hoy se plantea ocurre en un proceso conjunto para agentes externos e internos que responde a la tan buscada unión entre teoría y práctica: la praxis. De esta manera, la práctica enriquece a la teoría y la teoría alimenta a la práctica, en un ritmo mutuamente transformador*” (MONTERO, 2006, p. 172). Tradução nossa: “O que acontece hoje é um processo conjunto de agentes externos e internos que responde pela tão procurada união entre teoria e prática: a práxis. Desta maneira, a prática enriquece a teoria e a teoria alimenta a prática, em um ritmo mutuamente transformador”.

¹⁸ Ressalto que esses deslocamentos, no decurso da pesquisa, foram comunicados ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFC.

assegurando não apenas a palavra em si, mas garantindo as condições compartilhadas de trabalho e interferência na realidade.

Desloquei-me, então, da fórmula “conhecer para transformar”, que atualiza a ideia racionalista de que é pelo conhecimento que se atinge a transformação e garante-se a autonomia, para a ideia presente na pesquisa-intervenção do “transformar para conhecer”, que solicita estratégias de intervenção concebidas como práticas desnaturalizadoras, que incidem sobre a rede de poder/interesses presentes no campo da investigação, colocando em análise os efeitos de tais práticas no cotidiano institucional.

É oportuno esclarecer que o conceito de instituição, neste estudo, não se compreende como estabelecimento ou estrutura organizacional, mas como um movimento de decisões lógicas que regulam as atividades humanas, indicando o proibido, o permitido e o indiferente. Desta forma, as instituições são a linguagem, a lógica de funcionamento, a divisão social de trabalho, as relações interpessoais, entre outros.

Para Baremlitt (1992), Aguiar e Rocha (2007), toda forma-instituição naturalizada deve levar em consideração a análise daquilo que se encontra instituído (universalizante), das forças instituintes (particularidades) e do processo de institucionalização (singularização). O instituído se manifesta, conforme Paulon e Romagnoli (2010), nas linhas duras das relações impetradas nos regulamentos (disciplinas), nos mecanismos reprodutivos das mesmas e no ato de confrontar à emergência do novo. Enquanto, as forças instituintes são convocadas pela desnaturalização do que se pretende conhecer, pela implicação do pesquisador, as contingências que acompanham as situações analisadas e seus efeitos nos participantes da pesquisa. Nos embates relacionais entre instituído-instituinte¹⁹, promove-se a institucionalização, isto é, a formação das singularizações, os planos de fluxos coexistentes que desacomodam afetos, transgridem e desviam o que está estabelecido.

Nessa perspectiva, inicialmente, propus-me a interrogar os processos de formação da Fundação, trazendo para o campo problemático sua história de vida, sua missão organizacional, as concepções e os valores norteadores de seu funcionamento, seus métodos e relações de trabalho, seus problemas e contradições contingenciais. Em síntese, seus saberes e não saberes

¹⁹ Apesar do caráter dinâmico, Aguiar e Rocha (2007, p. 657) advertem sobre o risco da valorização maniqueísta – o mal instituído deve ser banido pelo bem instituinte –, bem quanto ao inevitável destino da contradição instituído-instituinte desembocar em um novo instituído.

transitórios sobre si mesmo, com intuito de promover uma desestabilização no cotidiano naturalizado, aparentemente estático.

Observei que para construir o campo problemático, a fim de identificar e problematizar as relações de poder-saber em jogo, precisava de uma estratégia metodológica. Assim, dei preferência à Cartografia por se tratar de um estudo sobre subjetividades em sua dimensão processual, o que contribuiria com o objetivo maior desta pesquisa: investigar e problematizar os modos de subjetivação de adolescentes pobres assistidos por uma instituição do terceiro setor (ONG) na periferia de Fortaleza.

A cartografia não equivale, segundo Kastrup (2008, p. 467), “a um conjunto de regras prontas para serem aplicadas, mas exige uma construção *ad hoc*, que requer a habitação do território investigado e a implicação do pesquisador no trabalho de campo”. Desse modo, é concebida como uma bússola de investigação capaz não de definir os passos certos e estabelecidos para dar conta das necessidades de observação/experimentação do objeto de estudo, mas de assinalar pistas investigativas.

A primeira pista afirma que o ato de “cartografar é acompanhar um processo, e não representar um objeto”. Tal pista se fundamenta na ideia de que as “configurações subjetivas resultam tanto de um processo histórico, mas também portam em si processualidade e guardam a potência do movimento” (KASTRUP, 2008, p. 469).

Ao desdobrar esta afirmação na presente pesquisa, destaco que a ideia não foi realizar uma pesquisa “sobre” adolescentes pobres e de periferia sob os cuidados de uma organização não governamental, mas “com” adolescentes pobres e de periferia assistidos por tal organização, admitindo de tal modo o desafio da produção coletiva do conhecimento acerca das (novas) possibilidades de existência na contemporaneidade.

Assim, não se pretendeu representar a realidade preexistente nem analisar os acontecimentos como parte de um todo previamente organizado, mas sim acionar construções subjetivas acerca dos modos de invenção de si e do mundo. Aqui, conforme Kastrup (2008), sujeito e objeto não ocuparam polos prévios do ato de conhecer, mas foram engendrados, de modo recíproco e indissociável, denunciando, portanto, a crítica ao modelo da representação.

Ao realizar uma pesquisa e intervenção em um território dinâmico, o pensamento não se dá numa relação dicotomizada entre a realidade – considerada externa, um todo orgânico *a priori* – e a noção de homem, enquanto unidade subjetiva, essencializada, que (re)conhece o

mundo por uma interiorização do visível e do enunciável. Ele se dá na relação de forças que permeiam o cotidiano das práticas. Essa ideia se desprende do conceito de rizoma²⁰, cunhado por Gilles Deleuze e Félix Guattari, para falar do campo de forças, responsável pela produção de subjetividades.

Kastrup (2008) destaca que a cartografia consiste em um mapa aberto, em constante movimento, que se desenha (plano rizomático) através de múltiplos fluxos heterogêneos (econômicos, políticos, sociais, tecnológicos, linguísticos, ecológicos etc.), cujas conexões podem ser modificadas de acordo com o que o campo de pesquisa apresenta. Daí a proposta do método cartográfico não se propor a um estudo histórico ou longitudinal, mas geográfico e transversal, onde acompanhar a processualidade dos processos de subjetivação demanda a captação de “linhas, movimentos, um plano de forças” (KASTRUP, 2008, p. 470).

No âmbito dos estudos sobre processos de subjetivação há uma distinção entre o plano das forças e o plano das formas. Qualquer forma existente é resultado de “conexões ou agenciamentos que se dão no plano das forças” (KASTRUP, 2008, p. 470), no qual o conceito de rizoma responde pela capacidade de experimentar o pensamento provisório e não totalizável, mas potencializador de vida.

Desse modo, revela-se uma formação processual, através do qual o coletivo de forças assume uma determinada forma. Por exemplo: o processo de individualização consiste em um coletivo de forças que configura o indivíduo, determinando, assim, a forma individualizada. Logo, evidencia-se a dimensão coletiva da subjetividade. Daí emergir a segunda pista: a cartografia é “sempre um coletivo de forças” (KASTRUP, 2008, p. 470).

Aqui estabeleço uma ponte com o capítulo anterior. A cartografia rejeita às concepções de subjetividade transcendental, essencializada e encarcerada em uma interioridade, pois traz consigo a noção de território dinâmico, movente, permanente tornar-se e desfazer-se, contínuo territorializar, desterritorializar e reterritorializar.

²⁰ O termo “rizoma”, emprestado da Botânica, refere-se aos sistemas de caules subterrâneos de plantas duradouras e flexíveis, que dão brotos e raízes adventícias em sua parte inferior. Diferentemente dos diagramas arborescentes (árvores), que crescem a partir de hierarquias sucessivas (ou seja, de um ponto central se derivam os demais elementos) nos sistemas em rizoma ou “em treliça”, ocorrem ramificações múltiplas, infinitas, distintas conexões transversais, sem “que se possa centrá-las ou cercá-las”. A cartografia consiste em um dos princípios de funcionamento do rizoma (GUATARRI; ROLNIK, 2010, p. 387-388).

3.2 O território existencial

A terceira pista afirma que “a cartografia é sempre de um certo território existencial” (KASTRUP, 2008, p. 470). Essa noção de território não se refere aos limites espaciais, mas aos semióticos. Nessa medida, ao cartografar um território, procuram-se signos que suscitam, pragmaticamente, comportamentos no tempo e espaço sócio-históricos em questão. Contudo, não se objetiva interpretar sentidos, mas compreender os modos de funcionamento entre os diferentes sistemas de signos que se entrecruzam (KASTRUP, 2008).

O signo aparece, neste estudo, na posição de problema ao exigir o “pensar, desatando nós e soltando linhas para que novas conexões possam ser estabelecidas” (KASTRUP, 2008, p. 470). Isso se deve ao fato do território “se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga” que produzem, enquanto reterritorialização, “tentativa de recomposição do território engajado num processo desterritorializante” (GUATTARI; ROLNIK, 2010, p. 388).

Assim, guiada por essa pista, mapeei inicialmente os pontos problemáticos (vulneráveis) no meu território de pesquisa-intervenção, tentando identificar as forças circulantes, sua importância relativa, suas polaridades, valências e pontos de intensidade. Ressalto que tal identificação não se restringiu apenas a descrever o espaço físico da Fundação, mas a tornar visíveis as relações entre os profissionais e os jovens, a participação das famílias nas atividades da instituição, os sentimentos juvenis aflorados nas práticas interventivas, os modos de pensar e agir dos adolescentes naquele contexto específico etc..

Segui, então, para a quarta pista: “desenhar o campo problemático que é habitado pela subjetividade”, revelando a complexidade do problema (KASTRUP, 2008, p. 470).

3.2.1 Esboçando o campo problemático

Estive habitando meu território de pesquisa-intervenção, concretamente, durante sete (7) meses entre o segundo semestre de 2012 (agosto a novembro) e o primeiro de 2013 (março a maio). Durante esse período, procurei participar das atividades rotineiras da Fundação, estando presente em média uma (1) ou duas (2) vezes semanalmente, durante um dos turnos de funcionamento da mesma, perfazendo ao total uma carga horária aproximada de noventa e seis (96) horas.

Todavia, creio que minha aproximação com tal território já se delineava a partir da convivência de ensaios e apresentações culturais, com os “meninos e meninas do Projeto”, que integravam o bloco pré-carnavalesco mencionado na Introdução desta pesquisa.

A parceria entre o bloco e a Fundação tinha, à primeira vista, contar com o desempenho musical daqueles “talentosos jovens” para “não fazer feio na avenida” e, ao mesmo tempo, promover uma espécie de inclusão social dos mesmos “jovens pobres” a outros espaços da nossa cidade. Nessa parceria supostamente “harmônica” parecia que todos ganhavam: o bloco em si garantia sua qualidade musical e a Fundação conseguia visibilidade midiática para as suas ações. Mas e os tais “talentosos jovens pobres”?

De certo, pressuponho, tecia-se na convivência semanal de ensaios uma cadeia de relações, um espaço de trocas entre juventudes de vários estratos socioeconômicos, desde aquelas com condições abastadas, residentes de bairros de classe média/alta, até àqueles(as) garotos(as) pobres assistidos pela Fundação, residentes do bairro Pirambu, periferia historicamente caracterizada por processos de favelização²¹ e violências urbanas. Entretanto, questionava-me: como os “talentosos jovens pobres”, de fato, encontravam naquela iniciativa cultural uma possibilidade de escapar às adversidades de seus cotidianos em uma área urbana problemática?

Assim, comecei a investigar o contexto histórico, geográfico e socioeconômico do bairro Pirambu, área onde se localiza a sede da Fundação, objetivando identificar aspectos relevantes daquele espaço urbano, que poderiam se constituir como atravessamentos discursivos e não discursivos nos modos de ser dos adolescentes participantes desta pesquisa.

²¹ Características: a) insuficiência histórica de investimentos do Estado e do mercado formal, principalmente o imobiliário, financeiro e de serviços; b) forte estigmatização socioespacial, especialmente inferida por moradores de outras áreas da cidade; c) níveis elevados de subemprego e informalidade nas relações de trabalho; d) edificações predominantemente caracterizadas pela autoconstrução, que não se orientam pelos parâmetros definidos pelo Estado; e) apropriação social do território com uso predominante para fins de moradia; f) indicadores educacionais, econômicos e ambientais abaixo da média do conjunto da cidade; g) ocupação de sítios urbanos marcados por um alto grau de vulnerabilidade ambiental; h) grau de soberania por parte do Estado inferior à média do conjunto da cidade; i) alta densidade de habitações no território; j) taxa de densidade demográfica acima da média do conjunto da cidade; k) relações de vizinhança marcadas por intensa sociabilidade, com forte valorização dos espaços comuns como lugar de encontro; l) alta concentração de negros (pardos e pretos) e descendentes de indígenas, de acordo com a região brasileira; m) grau de vitimização das pessoas, sobretudo a letal, acima da média da cidade. (OBSERVATÓRIO DE FAVELAS, 2012).

3.2.1.1 O bairro Pirambu: periferia fortalezense

Fortaleza, a capital cearense localizada no Nordeste do Brasil, apresenta – segundo dados do Censo Demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – uma população de 2.452.185 pessoas, habitantes de uma área territorial de 31.493 ha, que compõem uma densidade demográfica de 77,87 hab/ha. Nossa metrópole é composta por 119 bairros organizados, conforme a Administração Executiva da Prefeitura, em sete (7) Secretarias Executivas Regionais (SER): SER I, SER II, SER III, SER IV, SER V, SER VI e a regional do Centro (ver ANEXO B – Mapa dos Bairros e Regionais de Fortaleza/CE).

A Secretaria Executiva Regional I, localizada no extremo oeste da cidade, atualmente, abrange quinze (15) bairros: Vila Velha; Jardim Guanabara; Jardim Iracema; Barra do Ceará; Floresta; Álvaro Weyne; Cristo Redentor; Ellery; São Gerardo; Monte Castelo; Carlito Pamplona; Pirambu; Farias Brito; Jacarecanga; Moura Brasil. Nesta região, com extensão aproximada de 2.538,20 ha, residem 397.882 habitantes, que representam 16,5% do total de habitantes da capital. Sua densidade demográfica fica em torno de 156,7 hab/ha (IBGE, 2010).

A principal atividade econômica dos bairros da SER I é a indústria. Um dado que chama a atenção se refere ao conjunto da população desses bairros que responde por 9,23% do total de empregos formais existentes em Fortaleza. Contudo, apenas 37,2% dos seus moradores se encontram na denominada população economicamente ativa (formal ou informalmente empregada, ou procurando emprego), apresentando a maior taxa de inatividade da cidade (IBGE, 2010).

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal por bairro (IDHM-B) contempla três indicadores: média de anos de estudo do chefe de família, taxa de alfabetização e renda média do chefe de família (em salários-mínimos). Quanto mais próximo da nota 1,0, mais desenvolvido é o bairro. Assim, conforme levantamento realizado pela SEPLA, a partir do Censo Demográfico 2000/IBGE, entre os bairros da SER I, dez (10) possuem índice médio (entre 0,500 e 0,799). Entretanto, os demais têm índice considerado baixo (entre 0 e 0,499). São eles: Floresta; Arraial Moura Brasil; Barra do Ceará; Cristo Redentor; Pirambu. Este último apresenta o IDHM-B de 0,391, classificando-se entre os dez piores da capital cearense e, entre os bairros da SER I, o que detém os piores indicadores sociais e a menor renda familiar média, 1,9 salários-mínimos por mês. Atualmente, é o bairro que abriga em média 19 mil habitantes, ocupando uma área 69,3 ha,

que resulta em um adensamento demográfico na faixa de 274,17 hab/ha, posicionando-se como um dos bairros de maior densidade demográfica (PREFEITURA DE FORTALEZA, 2012).

Em geral, os bairros da SER I carregam consigo o estigma de “bairros violentos”, caracterizados pelo enfrentamento de problemas sociais, como insuficiência de serviços e equipamentos públicos, problemas de habitação irregular, desemprego, drogas, violências e criminalidade. Segundo a Cartilha²² “Mapa da Criminalidade e da Violência em Fortaleza – Perfil SER I” (PREFEITURA DE FORTALEZA, 2011) foram constatadas variações de ocorrências criminais de acordo com aspectos específicos de cada bairro, como: extensão territorial; número de habitantes; dados históricos de vulnerabilidade e a maior presença de atividades comercial, industrial e turística. Como a sede da Fundação, *locus* da presente pesquisa, localiza-se no bairro Pirambu, opto em dar enfoque às informações que dizem respeito a essa área específica.

O bairro Pirambu – termo tupi-guarani que significa peixe-roncador, devido ao peixe sargo-de-beiço – posiciona-se na área litorânea do setor oeste da cidade de Fortaleza, tendo a praia como sua maior extensão limítrofe. No passado, os limites territoriais do bairro compunham área denominada Grande Pirambu (ver Anexo B), que hoje, conforme divisão político-administrativa da Periferia de Fortaleza, corresponde ao conjunto dos bairros populares Pirambu, Cristo Redentor e Barra do Ceará, subdivididos em conjuntos habitacionais e áreas de autoconstrução²³, tidas como alternativas de conquista de moradia à desassistência das políticas de habitação (SANTOS, 2006).

O nascimento do território do Grande Pirambu está fortemente relacionado ao êxodo rural enormemente facilitado pela expansão ferroviária. Até as primeiras décadas do século XX, o arranjo espacial da área era caracterizado como território residido por colônias de pescadores. Reduto de belezas naturais (o rio Ceará, o mar, o manguezal, os campos dunares, os coqueirais), suas paisagens começaram a ser alteradas, a partir dos anos 1930, com a chegada dos retirantes vindos do interior do Ceará assolados pelas secas (1932, 1950, 1958 e 1970). Segundo Santos (2006), essas migrações proporcionaram um considerável adensamento populacional, que se

²² Tal publicação apresenta os resultados da Pesquisa Cartografia da Criminalidade e da Violência na cidade de Fortaleza, realizada pelo Laboratório de Direitos Humanos, Cidadania e Ética (Labvida), Laboratório de Estudos da Conflitualidade e Violência (COVIO), ambos da Universidade Estadual do Ceará, e o Laboratório de Estudos da Violência (LEV), da Universidade Federal do Ceará (2011).

²³ Segundo Bonduki (1998, p. 281), a principal característica desse tipo de construção é serem edificadas pelo próprio proprietário e morador. Este adquire e ocupa o terreno; traça, sem apoio técnico, um esquema de construção; viabiliza a obtenção de materiais (como plástico, papelão, madeira...); agencia a mão de obra gratuita e/ou remunerada informalmente; e ergue a casa, barraco ou casebre.

intensificou até final da década de 1950, com a abertura de postos de empregos devido à instalação de indústrias têxteis e de calçados na região, sendo vista pelos comerciantes, pela elite da sociedade fortalezense e pela mídia impressa de forma temerosa:

[...] os famintos estão chegando até Fortaleza. Trens são assaltados e agora os chefes de comboios já não impedem a vinda dos flagelados (Jornal Nordeste, 17/02/1932).

[...] os flagelados que chegaram são muitos, entretanto, pouquíssimos comparados com os que ainda vêm a caminho [...] o Governo enquanto é tempo, precisa assentar como deve agir (Jornal Correio do Ceará, 04/04/1932 *apud* RIOS, 2001, p. 30-31).

Em resposta a tais exigências, o Governo local criou os chamados “campos de concentração”, que visavam reunir em um único lugar os imigrantes sob o olhar das autoridades, com o intuito de lhes oferecer proteção. Para os imigrantes, esses lugares eram denominados de “currais do governo”, fazendo uma alusão ao local e ao modo como eram tratados, conforme animais da zona rural. Todavia, quem não ficava nos campos de concentração, nem dispunha de recursos para adquirir moradias dignas, passou a ocupar as áreas adjacentes às ferrovias, áreas sujeitas às inundações e trechos da orla marítima (terrenos de marinha), dando origem às primeiras favelas no litoral de Fortaleza (SANTOS, 2006; SILVA, 2006).

“O Pirambu concentra retirantes desembarcados em Fortaleza, caracterizando-se como o território dos pescadores e imigrantes, os quais ergueram seus casebres e barracos na praia, dando origem à favela do Pirambu” (SANTOS, 2006, p. 27). Assim, pescadores e flagelados das secas passaram a se constituir favelados.

Na década de 1940, emergiram os conflitos pela posse de terra. Neste período, destacou-se o fortalecimento dos movimentos sociais, as ações do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e as ações da Igreja Católica na figura do Padre Hélio Campos, associadas à visibilidade dada às condições de vida das camadas populares pelo Jornal Democrata. Tais acontecimentos operaram em prol de ações de sensibilização, junto aos moradores do Grande Pirambu, a fim de lutarem por infraestrutura básica (escolas, creches, postos de saúde, saneamento básico) e atendimento das demandas sociais a nível local, sobretudo, quanto às moradias. O marco principal dessa luta popular culminou na Marcha do Pirambu, em 01 de janeiro de 1962, reunindo mais de 20.000 pessoas, que aspiravam a transformação da favela em bairro (SANTOS, 2006; SILVA, 2006; MOREIRA, 2010).

Todavia, o Golpe da Ditadura Militar em 1964, através do regime autoritário, desarticulou as resistências evidenciadas e, por conseguinte, enfraqueceu os movimentos populares no Grande Pirambu. Padre Hélio Campos foi transferido para o Maranhão e dividiu-se o Pirambu em duas paróquias: Nossa Senhora das Graças (que consiste, atualmente, no Bairro do Pirambu) e Cristo Redentor, paróquia que originou o bairro Cristo Redentor.

Em 1970, o poder público iniciou a construção da Avenida Presidente Castelo Branco (Leste-Oeste), maior via urbana que liga a zona oeste a leste do litoral fortalezense. No entorno desta, iniciaram-se as transformações socioespaciais do Grande Pirambu, porém, com benfeitorias restritas ao percurso central e às vias principais da avenida. O processo de favelização, então, se ampliou, acomodando sem infraestrutura básica ruelas, vielas, casebres, barracos, invasões, conjuntos habitacionais, entre outros. Em 1990, iniciou-se a implantação de obras de saneamento básico, o que gerou perspectivas de melhorias para seus moradores (SANTOS, 2006; SILVA, 2006; MOREIRA, 2010). Contudo, somente em 2012, a Prefeitura – em parceria com os governos estaduais e federais – finalizaram etapas importantes do Projeto Vila do Mar, responsável em amenizar o atraso da requalificação urbana quanto aos problemas de habitação, saneamento e áreas degradadas no Grande Pirambu.

Diante dos dados acima apresentados, não se pode negar que o bairro Pirambu, de fato, caracteriza-se como uma área urbana vulnerável, que tanto expõe suas juventudes a “riscos sociais e pessoais”, quanto – no entrecruzamento de múltiplos fatores econômicos, políticos, socioculturais, familiares, emocionais etc. – produz juventudes “como risco social e pessoal”. No decurso da pesquisa, participei de dois episódios que, respectivamente, aproximaram-me do retrato dessa realidade.

Em uma das idas a campo, logo cedo, antes de sair de casa, recebi o telefonema de uma funcionária da instituição, avisando que eu não me deslocasse até a mesma, pois uma das crianças – um menino de nove (9) anos muito assíduo – havia sido assassinado como pagamento de uma dívida do tráfico de drogas. Ela me relatou que o clima no bairro estava muito tenso e que viaturas da polícia transitavam a todo instante. A própria Fundação não realizaria suas atividades, preferindo decretar o luto, visto que muitas crianças e adolescentes estavam abalados e seus familiares assustados.

O outro episódio se relacionou à prisão de um adolescente, que não participou especificamente da pesquisa, mas estava na Fundação há mais de dez (10) anos e integrava o

bloco pré-carnavalesco. Nesse dia, ao chegar a Fundação, presenciei a angústia da mãe do adolescente, pedindo à Diretoria uma ajuda financeira para pagar um advogado para libertar o filho. Este, com dezoito (18) anos completos, havia sido preso em flagrante por roubo, com arma de fogo. Ambos os casos foram noticiados por sensacionalistas telejornais locais.

Desde 1930, o bairro Pirambu é pauta nas páginas jornalísticas e, posterior, notícias televisivas como uma área com características insalubres, carente de infraestrutura básica e muito violenta. E ainda hoje permanece nos discursos midiáticos (TV, internet, jornais impressos, revistas etc), atrelado à representações que reforçam negativamente a imagem das suas juventudes, levando o leitor/telespectador a noção de um espaço problemático.

Como um dos mais importantes vetores de subjetivação na contemporaneidade, os discursos midiáticos, portanto, atuam como produtores e disseminadores de sentidos e significados sobre a imagem do bairro Pirambu na cidade de Fortaleza. Isso pode ser evidenciado na fala de um dos meninos: *“Tia, um dia, né, fui visitar um amigo que mora pras bandas do shopping (em outro bairro). Fui de bicicleta mesmo, mas tava só de chinelo, bermuda e boné... sem blusa, né! Aí, fui parado pelo carro da polícia. Eles me revistaram, né, e perguntaram o que eu tava fazendo por ali. Eu disse que nada! Que morava numa casa ali! Inventei, né, tia! Não sei nem de quem era aquela casa, pois, tu sabe, né, tia! Eu moro mesmo é no Pirambu, mas se dissesse que era de lá, tava ferrado!”*

A partir de então, interessei-me em refletir sobre a participação daquela periferia nos modos como os jovens assistidos pela Fundação se veem, pensam, agem e se relacionam consigo mesmo e com os outros. Em outras palavras, procurei problematizar sobre as implicações subjetivas, que poderiam estar se constituindo naqueles sujeitos ao residir no bairro Pirambu.

Emergiu, assim, outra pergunta norteadora: como o fato, tanto da localização da sede da Fundação quanto os jovens residirem no e/ou adjacências do bairro Pirambu, atravessa as vivências (as existências) no cotidiano da instituição?

Nesse intuito, conhecer a dimensão subjetiva de uma dada experiência nos permite compreender não apenas os modos do sujeito se constituir em um dado contexto, mas também conhecer suas condições de produção. Nesse caso, as condições de produção de subjetividade envolveram um projeto social que atende crianças e adolescentes pobres, mantidos por uma organização não governamental, em um estigmatizado espaço urbano.

A Fundação afirma proteger e prevenir o jovem pobre e da periferia, quando este adentra os seus muros e passa a participar do Projeto. Caso contrário, aos olhos institucionais, o jovem fica à mercê dos infortúnios da realidade extramuros. Exemplifico tal ideia com a fala de um dos funcionários em conversa informal: “(...) *atendemos crianças que não têm outra ocupação quando saem da escola; que sofrem violência doméstica e negligência familiar, quase abandono. Também correm o risco de se tornarem aviõezinhos do tráfico! São tão frágeis que correm o risco de se tornarem delinquentes!*”.

Dessa forma, a Fundação se organiza como mais uma instituição de confinamento (disciplinarizante) e utiliza-se, especificamente, do mecanismo da vigilância de quem comporta em si a periculosidade. A noção de periculosidade, segundo Michel Foucault (1996, p. 85), “significa que o indivíduo deve ser considerado pela sociedade ao nível de suas virtualidades e não ao nível de seus atos; não ao nível das infrações efetivas a uma lei efetiva, mas das virtualidades de comportamento que elas representam”.

Diante desse cenário, surgiu o questionamento: quais discursos, que se posicionam como “verdadeiros”, atravessam as ações educacionais na Fundação?

A fala de outro funcionário – “(...) *para que estou cuidando e educando esses meninos? (...) para que eles saibam, ao menos, se comportar em uma entrevista de emprego.*” –, possibilitou-me pensar sobre a concepção da Fundação quanto à formação do sujeito juvenil, compreendida pela busca de um emprego assalariado como padrão de legitimação social e possibilidade de “bom” futuro frente a realidade do bairro Pirambu.

Dessa forma, hipotetizei que as práticas discursivas e não discursivas da Fundação oscilavam ora como espaço de fruição criativa através das artes, ora como gestor de condutas juvenis através de investimentos no futuro profissional do “menino do projeto” para o mercado de trabalho. Assim, propus-me a investigar as relações de poder, os regimes de verdade, as racionalidades em movimento na “condução da conduta” dos jovens assistidos pela Fundação.

3.2.1.2 A Fundação: o terceiro setor

A construção de parcerias entre Estado e instituições privadas de cunho filantrópico é algo muito evidenciado, de maneira especial, na história das políticas de saúde no Brasil. A Fundação nasce alicerçada no higienismo, de orientação positivista. Esse movimento consistiu

nas ações da classe médica em cooptar o Estado, através do discurso do assistencialismo aliado ao juízo da inoperância dos aparelhos públicos, para obter investimentos e intervir no ordenamento de esferas da vida social como a educação e a saúde.

Erguida em 1970, por filantropos cearenses, a Fundação – organização social privada sem fins lucrativos – dedicou-se, ao longo dos anos, à educação de adultos, à formação profissional, à manutenção de creches e à atenção a idosos, sempre em parceria com diferentes níveis do governo e outras organizações não governamentais.

Como instituição beneficente, mantida por doações de pessoas físicas e jurídicas, recebia estímulo governamental para ampliar as modalidades de atenção à saúde das populações sertanejas do Norte e Nordeste brasileiros. Todavia, evoluções nas políticas públicas, relacionadas à priorização da Atenção Básica com os programas Agentes Comunitários de Saúde e a Estratégia de Saúde da Família, reduziram a demanda por internações e tetos financeiros, o que acarretou dificuldades na sobrevivência da entidade. A mercê da racionalização de custos, em 2004, com novo corpo social e nova diretoria, a Fundação passou a ser o braço social de uma empresa de planos de saúde privados.

Hoje, a Fundação – com sedes no Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Bahia e Pará – tem como missão “melhorar a qualidade de vida dos atendidos propiciando educação, saúde, desenvolvimento pessoal, profissional e preparação para a vida, com programas de autossustentabilidade” (*site FUNDAÇÃO*, 2012).

No Ceará há duas sedes: uma se localiza, desde o ano 2000, no Bairro Pirambu, localizado na área litorânea da zona oeste da capital cearense, e a outra em Maracanaú, município da região metropolitana de Fortaleza.

Em ambas as sedes, desenvolvem-se oito (8) projetos sociais, que prestam mensalmente cerca de 160.000 atendimentos gratuitos à população, desde crianças a idosos. Dentre as atividades desenvolvidas nos projetos sociais, destacam-se: distribuição de sopas com pão; cafés da manhã e cestas básicas a moradores de rua; casas de acolhimento a usuários de drogas; atendimento médico a idosos; acolhimento e atendimento a crianças que sofreram violência/abuso sexual; programas de geração de renda às mães das crianças e adolescentes assistidos pela instituição.

Entre esses projetos, destaca-se o Projeto “Salvar uma criança é salvar o mundo”, maior projeto da instituição e o de maior visibilidade, devido à alocação financeira e sua

dimensão social. É o responsável em assistir os adolescentes que compuseram o contexto participante da presente pesquisa.

3.2.1.3 O Projeto “Salvar uma criança é salvar o mundo”

No Estado do Ceará, a primeira unidade do Projeto “Salvar uma criança é salvar o mundo” foi implantada, no ano 2000, no município de Maracanaú e, inicialmente, oferecia acompanhamento pedagógico, nutricional e inclusão digital. Posteriormente, segundo informações coletadas no *site* da Fundação (2012), “a unidade foi se moldando conforme o desenvolvimento dos atendidos e a necessidade de cada um”. Em 2007, as ações pedagógicas investiram nas artes (construção e produção de espetáculos) como ferramenta para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças e adolescentes assistidos. “Com isso, a arte de representar tornou-se a principal atividade (...), aproximando cada vez mais os alunos, as famílias e a própria comunidade para as ações do Projeto.” (*site* FUNDAÇÃO, 2012).

Em 2001, foi inaugurado um espaço físico com propósitos assistenciais e de promoção de atividades artísticas e pedagógicas na própria capital cearense. Os atendidos eram trazidos de ônibus do bairro Pirambu até a nova sede, na área do centro de Fortaleza. Após cinco (5) anos, em 2006, o projeto foi transferido para o próprio bairro, “a fim de conhecer de perto os problemas da comunidade e, assim, proporcionar melhor atendimento” (*site* FUNDAÇÃO, 2012).

Atualmente, na unidade do bairro Pirambu, o projeto assiste em cada turno (manhã e tarde) cerca de cento e quarenta (140) crianças e adolescentes, perfazendo um total de duzentos e oitenta (280), todos moradores dos bairros Pirambu, Cristo Redentor, Barra do Ceará, Carlito Pamplona e Jacarecanga.

Pelo projeto, as crianças e os adolescentes frequentam a unidade de segunda a sexta-feira, das 7h30min às 11h30min e das 13h30min às 17h00min (exceção às sextas-feiras, quando são liberados às 16h00min), e são categorizados (separados) em níveis cognitivos NI (nível I), NII (nível II), NIII (nível III) e NIV (nível IV). Esses níveis existem tanto no turno da manhã quanto no turno da tarde. O comparecimento à Fundação em dado turno, obrigatoriamente, implica em frequentar a escola pública no contraturno. Têm-se quatro (4) salas (“turmas”), cada uma referente a cada nível cognitivo, no turno da manhã, e quatro (4), no período da tarde.

Em 2009, foi elaborado um documento oficial, que traçava as diretrizes pedagógicas do Projeto, denominado Proposta Pedagógica. Segundo este, no NI, encontrar-se-iam crianças com idade mínima de sete (7) anos, que apresentassem como escolaridade mínima a Educação Infantil e que, ao concluir este nível, deveriam ser capazes de escrever (sem copiar) e de ler (com fluência suficiente) pequenos textos compreensíveis. No NII, teriam crianças com idade mínima de oito (8) anos e como escolaridade mínima o 1º ano do Ensino Fundamental. Ao término desse nível, deveriam “utilizar a linguagem oral e escrita de forma adequada, ampliando sua qualidade gráfica e ortográfica, nas expressões de comunicação e de leitura e construção de sua realidade” (p. 10). No NIII, a idade seria de nove (9) anos e a escolaridade mínima o 3º ano do Ensino Fundamental. Como perfil de conclusão desse nível, esperar-se-ia que o “aluno compreenda seu potencial enquanto comunicador, utilizando de modo adequado a ortografia e a linguagem oral, fazendo uso de suas capacidades de argumentação, compreensão e apreensão da realidade” (p. 11). Já no NIV estariam os adolescentes, com idade mínima de doze (12) anos, que apresentassem pelo menos o 4º ano do Fundamental.

De acordo com essa proposta, todas as atividades objetivariam “oportunizar aos estudantes entrarem em contato com nossa cultura, exercitar o diálogo e a discussão, a troca de experiências, instigar o gosto pela leitura e pela pesquisa e desenvolver suas múltiplas capacidades e inteligências” (p. 2). Tais atividades seriam avaliadas, sistematicamente, através de menções como “ótimo”, “bom”, “regular” e “insuficiente”. E a recuperação era concebida de forma “preventiva”, sendo realizada de forma contínua no decorrer do período letivo.

Em 2011, a Proposta Pedagógica de 2009 sofreu alterações, sendo elaborado outro documento, de autoria de um profissional da Psicologia que prestou serviços à instituição, denominado Projeto Formação Pedagógica em Wallon. Neste, a normalização das crianças e adolescentes por níveis persistiu, porém, seus critérios de categorização foram ampliados. Além da idade cronológica e dos aspectos cognitivos, inseriu-se o desenvolvimento afetivo do indivíduo, segundo a Teoria Psicogenética de Henri Wallon, que

não foca meramente o conteúdo e nem se limita a propiciar a passiva incorporação de elementos da cultura pelo sujeito, como propõe a tradição intelectualista, mas, ao contrário, resulta, na prática, em que a dimensão estética da realidade é valorizada e a expressividade do sujeito ocupa lugar de destaque (PROJETO FORMAÇÃO PEDAGÓGICA EM WALLON, 2011, p. 5).

É relevante dizer que, enquanto a Proposta Pedagógica (2009) apresentava um caráter prático (operacional) – com o registro dos planos de aulas de todos os professores, a descrição detalhada das atividades e respectivos objetivos a serem contemplados a cada semana letiva –, o Projeto de Formação Pedagógica em Wallon (2011) tinha um caráter eminentemente conceitual, apresentando uma expressiva revisão de literatura sobre a teoria walloniana, desde aspectos da Psicologia da Educação, os fundamentos e os estágios de desenvolvimento em Henri Wallon.²⁴

No segundo semestre de 2012, a Fundação contratou em forma de consultoria uma pedagoga, especialista em psicomotricidade relacional, para atualizar a Proposta Pedagógica (2009) e o Projeto Formação Pedagógica em Wallon (2011), conhecido como Projeto de Mãos Dadas.

Ao considerar a análise dos documentos apresentados anteriormente, e as conversas informais com a coordenação pedagógica e os professores, observou-se que as atividades pedagógicas desenvolvidas, naquele momento, mais se aproximavam da Proposta Pedagógica de 2009.

No período da pesquisa, as práticas educativas se dividiam em fixas e extras. As fixas ocorriam diariamente, na própria sala de aula sob a regência do professor, responsável por desenvolver e coordenar tarefas pedagógicas como leitura oral e escrita, raciocínio lógico e formação humana e cidadã. Desenvolvendo essas atividades, havia quatro (4) professoras com formação superior em Pedagogia. Cada professora se responsabilizava por um determinado nível. E ocorriam aulas de educação física e recreação, ministradas por um (1) educador físico, em áreas internas e externas à Fundação, duas (2) a três (3) vezes por semana.

As atividades extras ocorriam de uma (1) a três (3) vezes por semana sob a orientação de profissionais, sem formação superior ou com a mesma em curso, mas com comprovada experiência em áreas artísticas, como dança, teatro, percussão e musicalização/coral. A Fundação ainda ofertava aulas de informática (cursos básicos), ministradas por profissional da computação.

O projeto trabalhava com a ideia do “rodízio” entre atividades fixas e extras. Os(as) meninos(as) ao chegarem à unidade da Fundação se dirigem para suas salas de aula e, conforme quadro de horários, saem em grupos de no máximo de quinze (15) educandos para realizar determinada atividade extra, enquanto o restante permanece em sala. Cada atividade,

²⁴ Vide ANEXO C – Quadro de normalizações das crianças e adolescentes da Fundação segundo a teoria do desenvolvimento walloniana.

teoricamente, dura quarenta (40) minutos. Ao final, o grupo, que estava na atividade extra, retorna à sala de aula e o grupo, que lá estava, dirige-se à atividade extra.

Os critérios empregados para se tornar um(a) menino(a) do projeto consistiam, prioritariamente, na condição socioeconômica do indivíduo. A instituição se utilizava de um instrumental, uma espécie de “ficha de matrícula”, que mesurava a renda familiar, a adesão, infraestrutura das moradias e os bens materiais da família dos assistidos. Tais requisitos eram complementados com aspectos relacionados à configuração familiar, escolarização e socialização nos espaços do bairro e suas adjacências. Acrescia-se a esses dados a faixa etária da criança e/ou adolescente e seu respectivo desenvolvimento cognitivo. Outro critério prioritário para participar e se manter no Projeto era a criança e adolescente estar regularmente matriculado e frequentando a escola pública.

Para aferição do desenvolvimento cognitivo, utilizavam-se “testes”, pequenas atividades elaboradas pelos próprios educadores da instituição, para avaliar habilidades de leitura oral, escrita e raciocínio lógico. Os resultados dessas avaliações e, considerando a faixa etária, a assiduidade e o comportamento dos(as) meninos(as), habilitavam a ascensão desses de um nível ao outro.

As medidas disciplinares eram aplicadas, segundo a Proposta Pedagógica (2009, p.7), diante “quaisquer ações que desrespeitem as regras estabelecidas no contrato de convivência; que tragam danos às relações, à integridade física ou moral de crianças, adolescentes, funcionários, monitores ou voluntários; que danifiquem ou inutilizem patrimônio do Projeto”. As medidas oscilavam entre: advertência verbal; atividade de integração e reparação do dano para indisciplinas leves (infrações relacionadas ao descumprimento de horários, fardamentos, higiene, porte de equipamentos eletrônicos e agressões verbais); ordem de saída de sala de aula; advertência registrada e atividade de integração para indisciplinas moderadas, como infrações relacionadas à falta de participação nas atividades, uso de palavras de baixo calão, ofensas, provocações a colegas e agressões físicas; suspensão e desligamento para faltas graves, como danos ao patrimônio, porte de armas ou drogas, desrespeito aos funcionários e a violências físicas e verbais recorrentes.

O Projeto também contava com a parceria de algumas faculdades particulares, que forneciam papel para reciclagem e cediam ônibus, semanalmente, para atividades extramuros da sede. Ainda havia a ação de voluntários, tanto pessoas jurídicas quanto físicas, que contribuía

com o apadrinhamento das crianças/adolescentes através da doação de chocolates na Páscoa, dinheiro para a festa do dia das Crianças e um presente de Natal.

Até março de 2013, o organograma do projeto no Pirambu era formado por setores interdependentes, que se organizavam em uma rede relacional: a Diretoria, formada pelo cargo da Presidência e dois (2) gerentes administrativos; a Equipe de Educadores, composta por um (1) coordenador pedagógico e doze (12) professores, entre pedagogos, artistas, professor de informática e educador físico; o Serviço de Psicologia de responsabilidade de uma psicóloga que, nas nossas conversas informais, afirmou assumir suas ações no âmbito da Psicologia Social. Dentre suas atividades, desenvolvia a escuta e orientação aos meninos(as) e respectivos familiares; visitas domiciliares; oficinas psicossociais (grupos); supervisão do planejamento pedagógico. Havia um (1) Educador Social (residente do bairro), responsável, com o profissional da Psicologia, em realizar as visitas à comunidade e avaliar os impactos sociais e mudanças concretas na vida dos jovens assistidos; e os dois (2) Monitores, ex-meninos(as) do projeto, que recebiam uma bolsa remunerada para desenvolver simples serviços administrativos e burocráticos. Ainda havia a Equipe da Cozinha e Limpeza (seis (6) profissionais), um (1) porteiro e um (1) motorista, e a Equipe Odontológica, um (1) dentista e uma (1) técnica bucal, que realizavam procedimentos odontológicos básicos como limpeza bucal, obturação e extração dentária.

Ao tomar como base o mapa do meu campo problemático anteriormente esboçado, retorno a descrição da minha quinta pista cartográfica, que alega requerer “um dispositivo para operar” (KASTRUP, 2008, p. 470).

3.3 Os dispositivos de intervenção

Foucault (1995) defendia que o dispositivo não passa de uma tentativa de apontar um problema. Na leitura de Deleuze (2005, p. 46), essa noção foucaultiana de dispositivo consistiria em um diagrama estratégico de relações de forças, isto é, “o mapa das relações de forças, mapa da densidade, de intensidade, que procede por ligações primárias não localizáveis e que passa a cada instante por todos os pontos, ‘ou melhor, em toda relação de um ponto a outro’”. Tal diagrama (dispositivo), segundo Gadelha (2009), ao mesmo tempo, se atualiza, se integra e se diferencia em seus efeitos justamente por funcionar como uma causa imanente ao social.

Seguindo essa ótica, o dispositivo teria, portanto, funções de referência, de explicitação e de produção e transformação da realidade (KASTRUP, 2008). Na presente pesquisa, a função de referência foi evidenciada no funcionamento, concomitante, de repetições e variações da vivência institucional, das entrevistas com os funcionários e na oficina de debates, registrada regularmente no diário de campo. Neste, propus-me a capturar linhas de força de diferentes naturezas (função de explicitação), que seguiam distintas direções, compondo variantes entrecruzamentos, processos sempre em desequilíbrio. Assim, atualizava-se o que se operava pelo dito (o explícito e real) e o não dito (o implícito e virtual), desnaturalizando as condições existentes e, por conseguinte, criando novas possibilidades de existir. A intervenção do dispositivo, portanto, produziu a experiência e seus efeitos de transformação da realidade.

Com o intuito de facilitar a compreensão de como se produz, em campo, os modos de ver e falar, descrevo a seguir os dispositivos utilizados nesta pesquisa.

Compareci à sede da instituição, no bairro Pirambu, na primeira semana de agosto de 2012, a fim de formalizar (oficializar) a proposta da pesquisa. Realizei, durante o mencionado mês, cinco (5) visitas, com duração aproximada de três (3) horas cada.

Nas duas primeiras visitas, tive a oportunidade de conversar com os funcionários da Diretoria, que me apresentaram a história de formação da instituição, seu aparato legal e jurídico, bem como, naquele momento, seu organograma de funções e respectivos responsáveis técnicos. Na visita seguinte, realizei uma entrevista a psicóloga que me apresentou suas atividades, enfatizando suas potencialidades e dificuldades em demarcar o “fazer” do Psicólogo Social naquele contexto. Em seguida, fui convidada pela própria instituição a participar, como visitante, no primeiro encontro da Formação Pedagógica.²⁵ Na última visita do mês acompanhei uma aula de instrumentos percussivos.

Nos meses seguintes, de setembro a novembro, realizei, em média por mês, quatro (4) visitas – uma (1) visita por semana –, cada uma dessas, também, com duração aproximada de três (3) horas. Durante as mesmas tive a oportunidade de estreitar os vínculos com os funcionários da Fundação, especialmente, com a Equipe Pedagógica.

²⁵ Essa Formação Pedagógica se refere ao, anteriormente mencionado, Projeto de Mãos Dadas. Este consistiu em uma iniciativa dos dirigentes do grupo empresarial, mantenedor da Fundação, em desenvolver uma capacitação para os professores, visando à atualização dos Projetos Pedagógicos, até então, vigentes. Esta formação de professores foi ministrada por um a profissional contratada, entre os meses de agosto e outubro de 2012, dividida em três (3) encontros, um (1) encontro por mês. Destaco que participei dos dois (2) primeiros encontros.

Participei, também, como ouvinte no segundo encontro da Formação Pedagógica e acompanhei atentamente a dinâmica rotina da Coordenação Pedagógica e atividades fixas e extras por nível cognitivo. Em todos esses momentos, procurei estabelecer vínculos, mantendo relações dialógicas e conversas com todos os profissionais.

Em síntese, nessa primeira etapa de imersão no campo, destaco como meus principais dispositivos: a vivência da rotina institucional em estudo; a inserção/acompanhamento em atividades sociais e pedagógicas no interior da mesma; as conversas informais (entrevistas livres não gravadas), com diferentes funcionários. Atravessando tais dispositivos, utilizei-me intensamente da técnica da observação participante, com os registros realizados em diário de campo.

Segundo Valladares (2007), a observação participante supõe a interação pesquisador/pesquisados na produção do conhecimento, implicando necessariamente no observador saber ouvir, escutar e ver, isto é, fazer uso de todos os seus sentidos. Para tanto, não compete ao observador dispor do controle das situações investigadas, requerendo, portanto, a dissolução dos seus pontos de vista. Daqui surge a sexta pista da prática cartográfica, que orienta a suspensão da posição pessoal do pesquisador, marcada por interesses, saberes e expectativas anteriores (KASTRUP, 2008). Nesse sentido, tentei construir experiências não “para os outros”, mas “com os outros”.

Para tanto, recorri à sétima pista cartográfica, com o intuito de “aprender” a ter uma “atenção especial, concentrada e, ao mesmo tempo, aberta ao presente, capaz de captar e entrar em sintonia fina com as forças em circulação”. Entretanto, tal exigência de “aprendizado” não recomenda a descrição exaustiva ou totalizante das forças circulantes no território, mas orienta o pesquisador a dar destaque àquelas que “colocam em movimento o processo de invenção de si e do mundo” (KASTRUP, 2008, p. 472).

De tal modo, retornei a Fundação, após as datas festivas do final do ano e as férias/recesso institucionais, em março de 2013, para negociar a constituição do grupo de jovens adolescentes que participaria da Oficina de Debates. Descrevo essa segunda etapa de imersão no campo empírico no próximo capítulo.

3.3.1 O grupo de pesquisa

O grupo de pesquisa foi composto pelos adolescentes integrantes do nível cognitivo IV do turno da manhã.

Segundo dados coletados das fichas de matrícula, todos esses adolescentes eram estudantes do Ensino Fundamental I, entre o 5º e 9º ano escolar, o que evidenciava, na sua maioria, repetências escolares. Filhos(as) de pais com baixa escolaridade (no máximo, Ensino Médio incompleto) que se dedicavam a empregos informais (sem carteira assinada) e com remunerações de até um e meio salário-mínimo nas funções de empregados domésticos, pedreiros, vigilantes e vendedores autônomos. 90% das famílias dos jovens do grupo de pesquisa eram subsidiadas por recursos do Programa Bolsa Família.²⁶ Tais famílias habitavam os bairros Pirambu, Carlito Pamplona, Nossa Senhora das Graças e Jacarecanga, residindo em casas de alvenaria, alugadas ou próprias de mutirão e/ou invasão de terrenos baldios, com em média quatro (4) cômodos e acesso a eletrodomésticos, como geladeira, fogão a gás, TV, DVD e máquina de lavar.

Ressalto, aqui, três (3) aspectos que necessitam ser esclarecidos. O primeiro aspecto diz respeito aos meus motivos em trabalhar com os jovens do nível IV.

De início, justifico minha predileção por desenvolver a pesquisa com adolescentes devido à minha trajetória profissional como professora do Ensino Médio da rede de ensino público, o que permitiu me familiarizar com esse segmento juvenil. Paralelamente, destaco minha aproximação com os(as) garotos(as) assistidos pela ONG, que tocavam comigo no anteriormente mencionado bloco pré-carnavalesco. Assim, ao chegar à instituição, averigui que nos demais níveis (NI, NII e NIII) apenas se admitia crianças (indivíduos com até 12 anos de idade), conforme os próprios documentos pedagógicos, que orientavam a instituição e a classificação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL/1990). Direcionei, então, a escolha dos sujeitos da pesquisa entre os jovens que compunham as turmas do NIV.

Como segundo aspecto a ser esclarecido, ratifico que se o meu objetivo neste estudo consistia em analisar os posicionamentos dos sujeitos na rede discursiva e não discursiva da Fundação, defendi que o grupo de pesquisa deveria ser composto por meninos e meninas, que já

²⁶ Consiste em um programa do Governo Federal de transferência de renda mensal, que beneficia brasileiros em situação de pobreza e de extrema pobreza, ou seja, com renda familiar *per capita* inferior a R\$ 70,00/ mensais, almejando garantir recursos financeiros, inclusão produtiva e acesso aos serviços públicos.

estivessem na instituição há algum tempo, visto que não seria produtivo desenvolver a pesquisa com os novatos.

Essa questão dos novatos foi debatida por mim e os profissionais da ONG. Na época da constituição do grupo de pesquisa, a instituição estava com inscrições abertas (novas matrículas) para crianças e adolescentes do Grande Pirambu. Diante desse fato, justamente no período que iniciamos a Oficina de Debates, um quantitativo significativo de calouros passou a participar das atividades na sede da ONG. Assim, entramos em um consenso de que esses meninos iniciantes poderiam ter dificuldades em colaborar nas discussões acerca das práticas institucionais. E optamos, portanto, pelos jovens que já tinham vínculos estabelecidos com a instituição e, conseqüentemente, poderiam contribuir nos debates a partir de suas experiências com a mesma.

Por último, destaco que a escolha pelos jovens do NIV do turno da manhã significou mais um deslocamento no percurso da minha pesquisa. Cheguei à sede da Fundação com o intuito de pesquisar com os adolescentes que conviviam comigo nos ensaios do bloco pré-carnavalesco. Entretanto, esses jovens frequentavam a instituição no período da tarde (Nível IV – Tarde) e, não intencionalmente, assumi alguns compromissos acadêmico-profissionais nesse turno. Desta forma, compuseram o grupo de pesquisa os jovens adolescentes do nível IV da manhã.

No entanto, essa opção em pesquisar com os jovens do NIV-Manhã gerou alguns burburinhos e estranhamentos devido ao fato de eu ser identificada pelos adolescentes não como uma pesquisadora, mas como a “*moça que toca no bloco*”.

É oportuno mencionar que as aulas de percussão no interior da instituição eram ministradas, para os(as) meninos(as) do NIV-Tarde pelo mestre (o maestro) do nosso bloco pré-carnavalesco. Tal bloco, ainda hoje, tem como uma de suas características mais marcantes um cortejo de integrantes, à exceção dos jovens da ONG, com condições socioeconômicas favoráveis (classes média e média-alta) e residentes de bairros elitizados da cidade – que desfilam durante festejos carnavalescos, por áreas turísticas da orla fortalezense –, enquanto as aulas dos meninos(as) do NIV-Manhã eram ministradas por outro professor de percussão, que também participava como mestre/maestro em outro bloco carnavalesco. Porém, esse bloco era composto apenas por integrantes residentes do Grande Pirambu, que desfilavam apenas pelas ruas de seus bairros.

Diante dessa configuração era perceptível certa rivalidade entre os adolescentes do NIV da tarde e manhã. Estes últimos eram bem menos solicitados a participar de apresentações públicas e divulgar o nome da Fundação, inclusive sem receber cachês. Contrariamente acontecia com os do NIV-Tarde que, em muitas ocasiões, recebiam valores em dinheiro e eram, frequentemente, convidados a se apresentarem em vários estabelecimentos (bares, restaurantes, casas de shows) localizados em áreas nobres da cidade.

Aqui, mais do que nunca, tive que me orientar pela sexta pista cartográfica quanto à suspensão da posição pessoal do pesquisador. Como relatei no começo deste capítulo, o meu trabalho como cartógrafa não foi fácil. No princípio, por ter que me deslocar dos cenários escolares e, em seguida, ao acompanhar as atividades pedagógicas da Fundação, por ter que exercitar sistematicamente uma autoanálise acerca das relações de alteridade estabelecidas.

Dessa maneira, paradoxalmente, apesar dos cuidados em justificar minha presença naquele contexto – evitando ser confundida, principalmente entre os profissionais, como uma mera “amiga” ou “professora voluntária” ou “educadora com experiência pedagógica”²⁷ – dava-me conta que, mesmo acreditando estar inserida no grupo de pesquisa, pairava sobre mim “desconfianças”, “dúvidas”, “suspeitas” enquanto a ser “*a moça que toca no bloco*”. De tal modo, sentia-me uma observadora, a todo tempo, sendo observada.

3.3.2 A Oficina de Debates

A Oficina de Debates²⁸ consistiu em uma proposta metodológica de participação coletiva em debates, cujo objetivo consistia em problematizar os modos como os sujeitos da pesquisa eram subjetivados pelos discursos que atravessavam a Fundação. Para tanto, foram criados espaços dialógicos, que incentivavam as trocas de saberes e os relatos de experiências entre os sujeitos, modulando suas relações consigo mesmo e com os outros.

Apesar do movimento de entropia inerente ao grupo, o que por vezes deixava o processo de pesquisa (a meu ver) demasiadamente caótico, procurei estruturar o dispositivo-

²⁷ Em alguns momentos, nessa interação com o campo, ambos, pesquisador/pesquisados, trocavam ideias sobre estratégias pedagógicas a serem sugeridas para a melhoria das atividades diárias. Às vezes, creio eu, por também (re)afirmar, implicitamente, esse papel, sentia-me solicitada a ser uma espécie de “consultora pedagógica”.

²⁸ Esta proposta construída a partir da minha participação nas atividades do Grupo de Extensão Tvez/LAPSUS/UFC (ver nota de rodapé 3 na Introdução), sendo adaptada da Oficina de Mídia-Educação (p. 103-105), sugerida pela professora Maria Isabel Orofino, em sua obra *Mídia e Mediação Escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade* (2005).

oficina basicamente em três (3) momentos. A cada encontro, apresentava ao grupo inicialmente um sensibilizador, isto é, um determinado material motivacional, relacionado a uma situação-problema daquele cotidiano, a fim de provocar os debates. Nestes, todos os envolvidos tinham espaço de fala, onde colocavam suas opiniões, seus “achismos”, seus posicionamentos, como pensavam e como se sentiam a respeito daquilo que se apresentava.

Em seguida, inseria-se, gradativamente, questionamentos que iam de encontro ao que afirmavam, visando, assim, o confronto, o incômodo, o desequilíbrio, a desestabilização do, até então, pensado e sentido. Nesse momento, a ênfase recaía na problematização do “ser menino(a) na/da Fundação”, tentando construir novos sentidos e significados para o questionamento: “o que andam dizendo de nós e para nós?”.

Ao final, além da livre circulação da palavra, solicitava aos participantes a produção de algo, como uma carta, um desenho, um cartaz etc. Todas as etapas foram analisadas segundo as bases da teoria foucaultiana sobre o discurso.

Nessa direção, resgato a oitava e última pista cartográfica, “método que distingue, mas não separa pesquisa e intervenção” (KASTRUP, 2008, p. 473). Ao realizar o mapa do campo de forças em estudo, emergiu o desejo de modificar o estado das coisas e, por vezes, interferi no processo da questão, revelando-me, assim, como uma intercessora.

Com base nessas considerações, busco no próximo capítulo desenvolver minhas pistas, acompanhando a processualidade das construções subjetivas dos adolescentes participantes da pesquisa através da descrição e análise de cada encontro.

4 OS ENCONTROS COM OS JOVENS: FUNK, CÂMERA E AÇÃO

Durante o mês de março, realizei três (3) visitas para negociar a formação do grupo de pesquisa e um cronograma viável à execução da Oficina de Debates. Contudo, a própria dinâmica de funcionamento da organização, naquele momento, não me favoreceu. Isso se justificava, conforme falas dos próprios profissionais, porque há mais de dezoito (18) meses as turmas do Nível IV, tanto do turno da manhã quanto da tarde, encontravam-se sem uma educadora para as atividades fixas. Desse modo, esses jovens ficavam dispersos no espaço físico da Fundação, não sendo possível reuni-los. Alguns frequentavam, apenas, as aulas extras de percussão; outros apareciam apenas para o teatro e a dança; outros apenas perambulavam pelas dependências da instituição, enquanto muitos outros nem apareciam.

Propus-me, então, a realizar convites individuais àqueles adolescentes que compareciam à instituição. Consegui organizar o grupo de pesquisa com quinze (15) adolescentes – oito (8) meninos e sete (7) meninas, na faixa etária entre quatorze (14) e dezesseis (16) anos –, quantitativo que oscilava a depender, como se verá adiante, da dinâmica institucional. Ao longo dos meses de abril e maio de 2013 estive presente a Fundação em dez (10) momentos distintos. E, entre esses, realizei quatro (4) encontros planejados, cada um com duração aproximada de uma hora e trinta minutos (1h30min), totalizando uma carga horária de seis horas (6 h) vídeogravadas e, posteriormente, transcritas.

A seguir, teço a cartografia do dispositivo grupo de pesquisa, narrando cada encontro através de articulações entre cenas observadas, falas registradas, reflexões e análises teórico-empíricas elaboradas no diário de campo.

4.1 A expectativa adiada: a chegada da professora e a crise de “autoridade”

Na data previamente pactuada para ocorrer o primeiro contato com o grupo de pesquisa fui comunicada sobre a recente contratação²⁹ da professora do NIV, que se apresentou à instituição, especificamente naquele dia, e dera início às suas atividades. Desse modo, conclui que, provavelmente, aquele não seria o momento apropriado e optei por adiar o encontro.

²⁹ A questão da contratação de profissionais é um aspecto conflitante no interior da ONG, pois quem realiza recrutamento e seleção de novos funcionários é o Setor de Recursos Humanos do Grupo Empresarial, que mantém a ONG. Tal RH, aparentemente, não desenvolve um fluido canal de comunicação com seu braço social.

De fato, a professora ainda estava se ambientando com o espaço físico e sendo recepcionada pelos demais profissionais. Muitos adolescentes tinham faltado e os poucos que compareceram à instituição demonstravam certa satisfação por, enfim, retomarem todas as atividades propostas ao NIV e, ao mesmo tempo, incômodo por ter que abdicar daquele “livre trânsito”, no interior da instituição, para se adaptar à nova rotina hierarquizada com a figura da nova professora.

Foi observado que a chegada da educadora atuou como o elemento motivacional para eles tornarem a frequentar, sistematicamente, às atividades da instituição. Porém, segundo fala da coordenação pedagógica, nesse retorno os adolescentes se mostravam “*desinteressados*”, “*arredios*”, “*pouco colaborativos*”, “*indisciplinados*” e “*rompiam facilmente*” as regras pactuadas no contrato de convivência. Tais comportamentos eram justificados, nos discursos dos profissionais, porque até aquele momento os adolescentes não tinham a figura de autoridade do docente.

Esse discurso me rememorou a ideia de Costa (2007) sobre a representação social do sujeito da educação e seu correlato processo educativo relacionado ao desenvolvimento gradual das potencialidades do indivíduo, através de intervenções sistemáticas ao longo das etapas evolutivas humanas, cujo objetivo consistiria na formação de um ser autônomo, moralmente livre, apto à vida produtiva e que anseia pela sua própria felicidade, cômico da sua responsabilidade em prol de uma sociedade igualitária e justa.

Segundo Castro (2010), é nessa perspectiva maturacionista do ser humano que a figura do docente assume grande importância. Não apenas por ser, juntamente com a família, responsável pela transmissão do legado cultural (conhecimentos, valores, práticas sociais), mas por ter vivido mais, ou seja, por ser o adulto da relação. E por tais funções deve ser respeitado, obedecido e, em certas situações, temido. Contudo, atualmente, surgem queixas das distintas instâncias sociais (família, escola, da própria ONG em estudo) acerca do não reconhecimento dessa posição hierarquizada entre jovens e adultos em distintos cenários educativos, o que vem sinalizando o discurso da “crise de autoridade”.

Essa ideia se apoia na definição das relações de autoridade, na vida política, da estudiosa alemã Hannah Arendt (1972). Para essa autora, o valor de autoridade, numa sociedade, relaciona-se à sua naturalização, ou seja, ao reconhecimento das figuras de autoridade como ordem natural das coisas, não sendo colocada em questão à legitimidade desse prestígio pelos que

estão concernidos numa relação de autoridade. Desta forma, o poder exercido por instância hierarquicamente superior não permite argumentações, visto que isso implicaria falar com o outro em posição de igualdade.

Contudo, com o advento da Modernidade (aproximação, no plano histórico, ao significado de Iluminismo), a primazia da razão em detrimento de instâncias como a religião e a tradição – entendidas como entraves à conquista da liberdade individual e ao desenvolvimento científico-tecnológico e à valorização da igualdade entre os cidadãos nas embrionárias sociedades democráticas – outorgou ao indivíduo questionar a posição ocupada por uma figura de poder, o que levou as relações de autoridade a entrarem em crise (ARENDDT, 1972; CASTRO, 2010).

Essa crise moderna da autoridade apresentou como sintoma mais significativo, segundo Arendt (1972, p. 240), repercussões nos âmbitos “privados e pré-políticos”, como a família, responsável pela criação dos filhos, e a escola, requerida pela necessidade de dar continuidade a uma civilização estabelecida, regida pela transmissão de saberes dos adultos para os mais jovens.

Nessa direção, apesar do colapso do fundamento último da autoridade (o “saber mais”, o “ser mais velho”, “ser o adulto da relação”), a mesma ainda se mantém nas relações hierárquicas entre jovens e adultos na contemporaneidade, o que suscita conflitos geracionais diversos como os reconhecidos no interior da Fundação.

Problematizo se toda aquela mencionada “*inquietação*”, “*agitação*”, “*pouca concentração*” e “*desmotivação*” para realizar as atividades pedagógicas, a partir de então localizadas espacialmente no interior da sala de aula, não exprimiria em um primeiro momento mais a força do desejo de experimentar o reencontro com os amigos, as conversas paralelas, as brincadeiras, a diversão em grupo do que a recusa insolente em aderir à rotina pedagógica da instituição. Nas falas dos profissionais, significava “*indisciplina*”, “*falta de compromisso dos alunos*”, “*falta de interesse*”, “*falta de respeito com os educadores*”.

Aquino (1996) defende que as possíveis causas desses conflitos se encontrariam na falência do modelo de instituição calcado na ideia da disciplina. Mesmos diante de novos processos de subjetivação, os educadores ainda manteriam práticas discursivas e não discursivas vinculadas à institucionalização das tecnologias do poder disciplinar.

Isso ficou evidente ao participar dos encontros da Formação Pedagógica para atualização do projeto político-pedagógico da instituição, quando ouvi dos professores: “*devemos*

selecionar meninos talentosos, mas mal comportados, indisciplinados; ou devemos selecionar os que não têm grandes talentos, mas são disciplinados, comportados? Devemos preferir ensinar aos mais disciplinados”.

Ao serem questionados sobre as dificuldades encontradas nos seus cotidianos, eles relataram:

“Estamos perdendo o controle sobre esses meninos! Eles mentem muito, a ponto deles banalizarem a mentira, pois sempre justificam seus atos e não reconhecem suas responsabilidades!”

“Eles faltam com o respeito entre eles mesmos. Se utilizam de muitos palavrões uns com os outros”.

“E a família ou é ausente ou acompanha de forma deficitária. A gente tenta disciplinar, mas a família... Afinal de contas, o comportamento desses meninos fala da realidade que eles conhecem, né?”.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito ao que os educadores apontaram como práticas que deveriam ser combatidas dentro da ONG, as que deveriam deixar a instituição em alerta e as que deveriam ser multiplicadas por estarem sendo exitosas.

Dentre as práticas que deveriam cessar, surgiram: *“mentira”; “fofoca”; “brigas”; “desinteresse”; “desrespeito”; “descompromisso”; “individualidade”; “desigualdade”; “indisciplina”; “deficiência cognitiva”; “despreparo dos profissionais em lidar rotineiramente com o novo”; “falta de parcerias”; “falta de ideias”; “o medo que impede a tomada de decisões”.* Aqui, destaco a seguinte fala: *“Não me sinto preparada para lidar com a velocidade dessa realidade, apesar de ter formação acadêmica. Tanto é que espero que a coordenação me dê umas ideias”.*

Dentre as práticas que deveriam deixar os educadores em alerta, foram destacadas: *“acompanhamento familiar”; “visitas domiciliares”; “o comportamento dos meninos(as)”; “rotina de sala de aula”; “quadro de atividades”; “não repetir o que a escola faz”,* pois, segundo a fala de um professor, *“(…) na escola, o menino é mais um; enquanto no projeto, ele tem um nome”.*

E entre as práticas que deveriam seguir replicadas, destacaram-se: os *“encontros formativos”,* o *“compromisso com os meninos(as)”*, a *“determinação e a união da equipe”,* o *“apoio pedagógico”,* o *“foco nos objetivos”* e a *“disciplina”.*

Perante essas informações, pode-se inferir que o sucesso do poder disciplinar na Fundação se exercia pela tentativa de administrar o campo de possibilidade de ação do outro, institucionalizando-se a norma que diferenciava e classificava o comportamento de cada indivíduo.

Todavia, se por um lado, tal poder se praticava através de aparatos comunicativos (como a determinação de valores a cada um: o mentiroso, o briguento, o desrespeitoso, o indisciplinado etc) e de procedimentos (como a recompensa-punição e a hierarquia verticalizada: se o menino não respeitar a fala do professor será suspenso; se respeitar poderá ir a determinado passeio), por outro lado, o exercício do poder implicava em resistências e estratégias de fuga às disciplinas instituídas.

4.2 O *funk* na ONG e os rituais escolares

Numa segunda tentativa de realizar o contato inicial com os adolescentes, em sala, só havia três (3) meninas, que se entretinham conversando sobre *funk*. A maioria dos adolescentes do NIV estava na aula de percussão e outros poucos no teatro. Foi quando percebi ser inviável realizar os encontros nos dias que ocorriam as atividades extras mais atrativas, contra às quais seria difícil competir pela atenção dos adolescentes.

Ante o meu desconhecimento quanto ao universo do *funk*, a conversa se desenrolou no formato de uma apresentação desse estilo musical: os “hits” do momento, os músicos *funkeiros* de sucesso, as roupas, os passos de dança, os bailes mais frequentados na cidade, a turma de amigos que se reuniam para dançar nas ruas do bairro etc. Porém, nessa interação dialógica passei a indagá-los do por que daquele gênero musical, que lhes era tão familiar, não fazer parte do dia a dia da Fundação. Afinal de contas, promoviam-se, na instituição, atividades relacionadas à música e à dança.

“Tia, porque é proibido! Elas [referiam-se a Diretoria e Coordenação pedagógica] acham vulgar!”. Perguntei do “por que elas” o acharem vulgar. “Ah, tia, é vulgar como os outros estilos de música também, como o próprio samba que tem as mulheres desfilando nuas no carnaval! As pessoas só veem o lado ruim do funk, mas também tem o lado bom! É uma música contagiante e nos faz querer dançar!”. Indaguei, então, caso elas pudessem ter um espaço de fala

para defender o *funk* no interior da ONG, que argumentos elas usariam. “*Acho isso impossível, tia!*”. Acordamos que, no nosso próximo encontro, retomariamos a discussão.

Nesse dia também estive com a professora novata, explanando minha proposta de pesquisa. A única ressalva feita é que ela pudesse estar presente durante os encontros, já que também se encontrava nessa fase de vinculação com o grupo, não achando prudente se ausentar naquele momento. Em termos profissionais, por tratar-se de contratação recente, compreendi o sentido da ressalva. Contudo, pensando em termos de pesquisa, fiquei receosa quanto a sua presença se configurar uma variável limitante e intimidadora.

Ela, então, acordou em interferir o mínimo possível nas discussões e se colocou à disposição para realizar as filmagens. De fato, a minha cofacilitadora, uma amiga de mestrado, não poderia mais me auxiliar nas vídeograções devido a compromissos de trabalho. Assim, por hora não renegocieei a ressalva, mas fiquei temerosa.

Durante a conversa, refletimos acerca das ambiguidades, os duplos que percebíamos atravessar àquela sala do NIV.

A professora relatou que, na primeira conversa com a coordenação pedagógica, fora orientada a evitar a reprodução da Escola. Desta forma, a educadora deveria eleger atividades que se distanciassem das atividades escolares como: nas datas comemorativas do calendário letivo não se deveria promover as mesmas atividades que as escolas, habitualmente, já desenvolviam.

Apesar de a Fundação negar ser Escola, ela reproduzia muitas práticas escolares, a começar pela própria linguagem em uso: a sala era a “sala de aula”; os adolescentes eram os “alunos”, os “estudantes”; a educadora era a “professora”, a “docente”, a “instrutora”; os níveis cognitivos eram denominados de “turma”; o “quadro de atividades” era “a grade curricular”; aplicavam-se “testes”, “avaliações”, com ênfase nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática; existia a função do “coordenador pedagógico”; promoviam-se “formações pedagógicas para capacitar professores”; preocupava-se com o “ensinar” a partir da “didática docente” a ser adotada.

Entre os documentos de matrícula, a Fundação exigia uma declaração da escola, afirmando que a criança/adolescente se encontrava matriculado e que tinha frequentado a mesma no corrente ano. Grosso modo, analiso que essa declaração se constituía em um dispositivo legal da ONG para tentar afirmar que não se responsabilizava por ações escolares.

Contudo, faço a seguinte observação. Os educadores relatavam não se sentirem protagonistas na elaboração do plano de formação dos meninos(as). De fato, o primeiro projeto político-pedagógico foi elaborado, na época, pela coordenação pedagógica; o segundo, de base walloniana, pelo psicólogo da Fundação; e, durante o período da pesquisa, quem estava realizando a atualização desse documento era uma profissional externa à instituição (consultora). Os educadores diziam ser convocados a participarem das formações pedagógicas, porém, durante as mesmas, suas ideias eram acolhidas apenas como desabafos do estresse diário. Por conseguinte, não se efetivava uma práxis pedagógica. Tanto que, no dia a dia, tais profissionais não conseguiam concretizar as ideias elaboradas nas formações e, desse modo, recorriam ao uso dos recursos escolares com aos quais tinham maior familiaridade.

Ambiguidades também foram evidenciadas quanto aos aspectos psicossociais das crianças e jovens da Fundação: eram “vítimas” da pobreza e violência urbana, alienados pela falta de conhecimentos e que, portanto, necessitavam “receber” para não “sucumbir” perante as intempéries da vida; ao mesmo tempo, eram “responsabilizados” por suas escolhas, a serem feitas a partir das opções proclamadas pela ONG como as viáveis às suas realidades e que, portanto, precisavam “se dar” e “lutar” para superar as tais intempéries da vida.

4.3 O debate acerca do uso da câmera nos encontros

Dei início ao encontro, indagando-os sobre o que era uma pesquisa de mestrado. Pareceu-me que a maioria não sabia responder, mas um dos meninos explicou que seria “*aquilo que se faz quando se termina a faculdade*”. Desenvolvemos essa ideia, esclarecendo do que se tratava, especificamente, a minha dissertação.

Em seguida, recordei a conversa do encontro anterior, quando estive com as meninas falando de *funk*. Dali acendeu-se, então, o debate. Cada um explanou suas opiniões quanto àquele gênero musical. Alguns o denegriram, especialmente os meninos, afirmando ser uma música “*sexual*”, cujos passos de dança eram “*vulgares*” e desmereciam a imagem feminina. Outros o defenderam, afirmando ser uma música boa para se dançar e que todos conheciam, pois era muito fácil encontrar nas ruas do Grande Pirambu. Ao longo de todo esse debate, tentei problematizar o papel da ONG.

Havia como uma das atividades extras propostas a todos os níveis, as aulas de dança, porém, nenhum deles ali presentes as frequentavam.

Os meninos afirmaram se sentir envergonhados ao se exporem em público, visto não terem o “*jeito para a dança*”. E nem se sentiam motivados para desenvolvê-lo, porque não gostavam dos gêneros musicais ofertados pela Fundação. Estes eram orientados por danças distantes de suas realidades como o balé clássico, o sapateado e as ditas danças contemporâneas. Levantou-se, então, a questão da defesa argumentativa sobre os estilos musicais que deveriam ser incluídos nas atividades de dança da instituição. Os estilos elencados foram: o *funk*, a *swingueira*/pagode, o samba, o *rock roll* e o forró.

A partir do debate, articulamos estratégias de como aproximarmos esses estilos musicais da rotina oficial da Fundação e acordamos que necessitaríamos desenvolver um canal de comunicação (um espaço de fala) com a Diretoria e a Coordenação Pedagógica. Organizamos a ideia de estabelecermos uma possível mesa de negociação, a qual eles relutaram: “*Ela [a Diretoria] não sabe nem falar com a gente*”.

Finalizamos, apresentando as implicações éticas da pesquisa e os procedimentos legais cabíveis. Nesse momento, foi enfatizada a importância da Ética na pesquisa, especialmente, quanto ao fato de os encontros serem vídeo gravados. Aqui emergiu outro debate: o uso da câmera.

De início, explanei que, enquanto pesquisadora, tentaria minimizar a presença da câmera durante os encontros; porém; necessitaria utilizá-la para registrar (capturar) os discursos que emergiriam ao longo da pesquisa. Contudo, o grupo me confrontou e questionou o que eu faria com aquelas imagens, revelando preocupações com as informações que seriam reveladas diante da mesma: “*Isso vai parar nas mãos de quem?*”.

Repliquei que todo o material produzido na pesquisa, especialmente as filmagens, seriam resguardadas e restritas aos pesquisadores, sendo assegurados os anonimatos e a possível divulgação das produções somente com autorizações prévias. Todavia, eles se contrapuseram, ressaltando suas inquietações quanto às possibilidades de repercussão de suas falas e imagens em outros espaços para além daquela sala do NIV. Especialmente, quanto às reverberações, os ditos “ecos” dos discursos no interior da própria Fundação: “*E se isso chegar a ela [a Diretoria]?*”.

Esse fato trouxe à tona reflexões concernentes, inicialmente, ao modo como eu, pesquisadora, estava indo ao encontro dos meus interlocutores. Mesmo sob as orientações das

minhas leituras teóricas, reconheci-me sendo influenciada pelas metanarrativas do paradigma positivista ao buscar apreender o momento da elaboração do discurso a partir de uma suposta neutralidade, como se fosse possível acessar uma verdade preexistente, reveladora de conhecimentos sobre o campo de pesquisa.

Desta forma, conforme Godinho (2011), ao tentar deslegitimar a presença visível da câmera no campo empírico, assumi uma postura objetivista, negando assim, sem me aperceber, a desestabilização dos polos sujeito-objeto preconizada na pesquisa-intervenção.

Outra reflexão diz respeito às implicações do uso da câmera como instrumento de mediação técnica, que mobiliza e atualiza tensões (conflitos) tecidas no campo de pesquisa. Levando em conta que a câmera consiste em um aparato técnico capaz de apreender a experiência de se expressar numa memória, que sobrevive ao tempo cronológico e se difunde para além daquele contexto específico, quais os possíveis efeitos suscitados pela câmera ao dar visibilidade aos “ditos e não ditos” dos sujeitos participantes da pesquisa?

Segundo Godinho (2011), “os discursos só acontecem uma única vez, o que faz com que não haja alibi para o que está sendo dito. O sujeito é convocado a responder pelos seus atos de fala, e a câmera intensifica o sentimento de que aquele momento não poderá ser repetido”. Diante disso, propus que registraria os diálogos, na cena da pesquisa, através do uso de duas câmeras: uma que ficaria com o(a) cofacilitador(a) e outra câmera que ficaria com um dos adolescentes.

Destaco esse último elemento, a câmera nas mãos dos pesquisados, como sendo o responsável pela permissão concedida pelos adolescentes à videogravação. Até então eles resistiam serem filmados: “*Ah, tia, se for assim, pra ser filmado, não quero participar, não!*”. Contudo, ao dar abertura para que eles intervissem no real através do instrumento técnico foi despertado o fascínio.

Pereira e Souza (2000) defendem que a experiência do homem contemporâneo não pode ser compreendida fora de suas relações com a imagem e a cultura do consumo. As autoras atestam que, hoje, vivemos um processo de fascinação estética, forjada por uma cultura figurada, ou seja, uma cultura que dá ênfase as imagens mais que as palavras e com isso cria novas relações do sujeito com o desejo. Nesse contexto, pressupus que o próprio ato de filmar os acontecimentos no cenário da pesquisa foi atravessado pelo desejo de dominar seu entorno, com

o intuito de sentir-se soberano naquela realidade, mediante a qual corriqueiramente sentia-se impotente.

Entretanto, apareceram algumas intercorrências. Como já relatado, a profissional que ocuparia o lugar de cofacilitadora não pode participar da pesquisa devido às dificuldades em compatibilizar seus compromissos de trabalho com os dias/horários acordados com a Fundação para a realização da pesquisa. Ao mesmo tempo, a professora havia se prontificado a exercer esse papel, bem como a psicóloga da instituição. À primeira vista, as presenças de tais cofacilitadoras não representaram um bloqueio discursivo ao grupo. Porém, ao longo dos encontros, foram reconfiguradas, em distintos momentos, os lugares de pesquisador-câmera-pesquisados, o que provocou ora inibições de falas, ocasionadas pelos estranhamentos ante a presença da câmera e sua temerosa capacidade de eternizar o discurso como ato público; ora ampla desinibição, causadas por paulatina familiaridade e, conseqüente, esquecimentos das implicações impostas pela presença da câmera.

Nesse contexto, aponto que a presença das duas câmeras permitiu uma maior visibilidade dos conflitos gerados em campo, deixando transparecer os sentidos criados nas interações entre todos os sujeitos da pesquisa (pesquisador-pesquisados, pesquisador-cofacilitador, cofacilitador-pesquisados) ao expor, por ângulos distintos, os emergentes acontecimentos. Nessa dinâmica, ambas as câmeras atuaram no registro não apenas do discurso de quem “estava com a fala”, mas também as expressões daqueles que ouviam. Fazer ver a posição responsiva do ouvinte, ou melhor, observar os modos como os sujeitos que ouviam reagiam aquilo que estava sendo dito, permitiu analisar as formas de ser e permanecer dos interlocutores nos debates, alterando tanto a dinâmica do encontro quanto às condições em que o conhecimento era gerado.

Ao final do debate em relação à vídeogravação, retomamos as discussões sobre os gêneros musicais, quando então nasceu a proposta de montarmos uma apresentação de dança. Nesta, cada um exporia sua predileção musical e criaria sua própria coreografia. Porém, necessitaríamos da autorização da Diretoria da Fundação, o que nos exigiria aprofundarmos as argumentações. Solicitei, então, que eles me dissessem sobre quais gêneros musicais eles gostariam de debater.

4.4 Mídia, música e diversão

Nesse dia, consegui realizar o primeiro encontro vídeogravado. Inicialmente, houve a negociação, entre eles, com quem ficaria a câmera. Esta, mais uma vez, por si só, ocupou o centro dos debates. Muitos solicitaram querer filmar e não querer aparecer nas imagens, pois diziam sentir-se envergonhados. Assim, acordamos firmemente que só apareceriam aqueles que não se importassem em ser filmados, recordando-os que aquelas imagens seriam exploradas apenas por mim. A professora e um menino, eleito pelo grupo, realizaram as gravações.

O encontro teve como objetivo problematizar os gêneros musicais, que eles sugeriram no encontro anterior para compor a apresentação de dança. Desta forma, intencionava-se naquele momento compreender a produção de discursos e de sentidos tecidos acerca dos modos de pensar daqueles jovens no campo da pesquisa.

A estratégia utilizada consistiu em apresentar um gênero musical, através de imagens e sons, como material disparador do debate. Assim, selecionei produtos midiáticos audiovisuais, como programas televisivos e videoclipes de grupos musicais, coletados das páginas virtuais do *Youtube*, que eles (os adolescentes da pesquisa) me apontaram como sendo aqueles que gostavam de ver e ouvir no seu dia a dia.

Ao todo foram apresentados nove (9) vídeos numa sequência aleatória. A cada apresentação, abria-se espaço para as argumentações e contra-argumentações do gênero em debate, indagando-os, sempre, sobre a possibilidade de poderem usufruí-lo nas atividades correntes no interior da Fundação.

Começamos com o *funk*, gênero que mais gerou polêmicas nas discussões. Foi exibido um trecho do programa televisivo *Caldeirão do Huck* da Rede Globo de Televisão³⁰ (maior emissora brasileira com programação aberta), indicado ao público jovem (especificamente, adolescentes), com veiculação todas as tardes de sábado, sob o comando do apresentador Luciano Huck. Nesse programa³¹, que veio ao ar em março de 2013, o apresentador traz ao palco o grupo *Bonde das Maravilhas*, formado por cinco (5) meninas na faixa etária entre

³⁰ A Rede Globo de Televisão é considerada uma das maiores emissoras do mundo que, apesar de a sua ampla capacidade para investir em uma programação juvenil com qualidade técnica e de conteúdo, apresenta, atualmente, como únicos produtos declaradamente dedicados a esse público, os programas *Caldeirão do Huck*, *Altas Horas* e *Malhação*. Os dois primeiros consistem em programas de auditório e o último consiste em uma novela, veiculada de segunda a sexta-feira, das 17h30min às 18h15min.

³¹ Fonte no Canal *Youtube*: <http://www.youtube.com/watch?v=E_ZEhUkdlfg>.

13 e 18 anos, residentes da periferia de Niterói no Rio de Janeiro, que desenvolveram inusitados passos de *funk* e postaram na internet, tornando-se um *hit* de sucesso nacional.

É importante frisar que a escolha dos grupos musicais (músicos, cantores, bandas etc) partiu dos próprios adolescentes. Desta forma, a seleção do material audiovisual seguiu a lista com os nomes dos grupos musicais sugeridos. Coube a mim, pesquisadora, materializar essa lista via tecnologias audiovisuais, TV e internet, eleitas por se tratar de meios de comunicação com as quais a juventude brasileira mais se relaciona na atualidade.

A televisão atua, na rotina diária da população como o maior difusor da cultura da imagem no país. Apenas a quantidade de tempo que os adolescentes dedicam à televisão já seria suficiente para justificar a importância de se debater a qualidade da programação televisiva voltada ao público jovem, porém, como bem aconselha Miranda (2007), com o cuidado de não a transformar na salvadora nem na destruidora da subjetividade na contemporaneidade.

Já a internet, conforme Mamede-Neves e Duarte (2008), os jovens a elegem como o espaço privilegiado de construção de aprendizagens, de comunicação, de lazer e de possibilidades de encontro ao articular de forma indissociável imagem e texto. Nessa relação recíproca entre palavras e imagens, a unidade da mensagem virtual se apresenta

como sendo um dos grandes vetores de subjetivação da contemporaneidade, pois assume um lugar, ainda que virtual, de produção de valores, costumes e linguagens e de redimensionamento das relações do sujeito com o tempo, o espaço e outros sujeitos (MIRANDA *et al.*, 2009, p. 2).

Esses fenômenos apontam, sob o viés foucaultiano, que o discurso midiático é considerado hoje uma tecnologia de poder, pois gera sistemas de correlações de força e efeitos de verdade. Aqui emerge a ideia de dispositivo pedagógico da mídia da estudiosa Rosa Maria Bueno de Fischer (1996; 2001; 2002a; 2002b; 2006) que defende, no Brasil, a participação da mídia (especificamente a televisiva) na constituição de sujeitos, na medida em que produz saberes orientados à educação das pessoas, atuando assim como um aparato de práticas discursivas e não discursivas, que propõe modos de ser e estar na cultura globalizada.

No caso de bairros da periferia, a exemplo do Pirambu, marcados historicamente pelas desigualdades de renda, carência das benfeitorias sociais, violências e ameaças, reflexos da pobreza e miséria, evidencia-se restrições ao direito da mobilidade urbana, ou seja, direito dos moradores de transitar pelos distintos espaços da cidade (GONÇALVES, 2005). Todavia, perante

esses riscos implicados no transitar pela cidade, o sujeito estabelece contato com outros estilos de vida através dos discursos midiáticos.

Ao se confrontar com a diversidade sociocultural o sujeito é apresentado a novas realidades, que poderão operar na construção de si, pois ao mesmo tempo em que a mídia cultua o individualismo nos modos de vida, ela aproxima mundos distintos, unindo sentimentos isolados e transformando-os em sentidos coletivos.

Retomemos a descrição do encontro. Após a exibição do vídeo das “*funkeiras*”, abriu-se a discussão, sucedendo-se assim com todos os outros produtos audiovisuais. Tivemos, então, um trecho de um vídeo do programa televisivo Domingão do Faustão³², também da Rede Globo de Televisão, que vai ao ar todas as tardes de domingo há mais de vinte (20) anos. Nesse trecho, o apresentador Faustão traz ao palco a banda Léo Santana e Parangolé, que divulga o ritmo *swingueira*, conhecido como “pagode baiano”, característico das micaretas (carnavais fora de época) em várias regiões do país.

Em seguida, tivemos a apresentação do videoclipe³³ da música “Proibida pra mim”, da Banda Charlie Brown Jr, sob a classificação de *rap rock*, veiculado no canal aberto MTV, uma das maiores redes televisivas destinadas ao público jovem no mundo e no Brasil. Depois foi apresentado um trecho do programa Altas Horas³⁴, veiculado nas madrugadas de sábado para domingo, também pela Rede Globo de Televisão. Em tal trecho, o apresentador Serginho Groisman divulga a banda Aviões do Forró, grupo musical de maior notoriedade no mercado artístico brasileiro. Seguiu-se com a apresentação do videoclipe³⁵ da música “*Lost in the echo (Official Music Video)*” da banda internacional *Linkin Park*, representante, segundo os adolescentes da pesquisa, do estilo musical internacional. Posteriormente, apresentou-se o videoclipe oficial do samba-enredo³⁶ do Grêmio Recreativo Escola de Samba da Estação Primeira da Mangueira, no Carnaval Carioca de 2010, baixado de canais de música da própria internet. Em seguida, apresentou-se um videoclipe³⁷ da música “Liberdade pra dentro da cabeça”, da banda nacional de reggae Natiruts, veiculado pelo canal MTV Brasil.

³² Fonte: <<http://www.youtube.com/watch?v=ipcfBEpBLvg>>.

³³ Fonte: <<http://www.youtube.com/watch?v=TJRIZS4Z7Mw>>.

³⁴ Fonte: <<http://www.youtube.com/watch?v=esP7jrF1Hfg>>.

³⁵ Fonte: <<http://www.youtube.com/watch?v=co4YpHTqmfQ>>.

³⁶ Fonte: <<http://www.youtube.com/watch?v=-LWNemMExcg>>.

³⁷ Fonte: <<http://www.youtube.com/watch?v=Iwhiuls6SgY>>.

Por último, os jovens solicitaram ver misturas de gêneros musicais, ao que se contemplou com o videoclipe³⁸ da música “*Sunday Bloody Sunday*”, do DVD (acessado pela internet) da banda Sambô. Esta banda tem alcançado, nos últimos anos, grande notoriedade no cenário musical brasileiro por se dedicar a cantar *hits* internacionais com arranjos musicais construídos com instrumentos percussivos. E, ainda, o videoclipe³⁹ oficial da música “Alô, vô tô estourado”, da parceria entre o cantor Léo Santana (do grupo de *swingueira* Parangolé) e a banda Forró Safado, apresentada no canal MTV Brasil.

Destaco a seguir algumas observações, exemplificando com trechos dos diálogos desenvolvidos ao longo do debate.

Primeiro, o lugar da câmera. Mesmo tendo sido instruído sobre a importância de filmar o grupo, dando ênfase tanto a quem falava quanto aos ouvintes, o adolescente-cinegrafista deste encontro me elegeu a figura principal dessas cenas. Nas análises dos primeiros encontros, por vezes, registrou-se apenas a voz do falante e não sua imagem: “*Tá pegando em tu, não, besta!*”. Entretanto, observou-se que, comparativamente, com os demais encontros, perco a preferência das lentes juvenis, que passaram a priorizar as imagens deles mesmos.

Outro aspecto intrigante que surgiu diz respeito aos fundamentos de seus enunciados. O discurso “faz parte da nossa cultura” preponderou.

Fala de um menino: “*O funk faz parte da cultura brasileira! Antigamente, era malvisto, mas, agora, só famoso que canta! [...] na época que o samba estava surgindo, as pessoas viam com maus olhares. Como o funk, também, está crescendo agora, as pessoas, também, estão ficando com maus olhares, mas, hoje, como está ficando superfamoso, várias pessoas estão gostando. Aí, acredito que isso [a atual imagem negativa do funk] também vai mudar!*”.

Fala de uma menina: “*É melhor que o funk [falavam do gênero musical *swingueira*]! Pegar uma música dessa para ouvir nos fones não rola, não, mas ela faz sucesso no carnaval, né! As pessoas gostam, né! Afinal de contas, é cultura baiana que a gente importa!*”.

Fala de outro menino: “*É uma dança [referindo-se ao forró] mais bonita! É a nossa cultura cearense!*”.

³⁸ Fonte: <<http://www.youtube.com/watch?v=NK1YY9I8vDQ>>.

³⁹ Fonte: <<http://www.youtube.com/watch?v=uehdhJNbpgo>>.

Diante desses argumentos, indaguei-os quanto às dificuldades de trazer alguns dos gêneros musicais, entre aqueles apresentados, para o interior da Fundação. No trecho a seguir objetivava compreender algumas formas de pensar daqueles sujeitos.

Fala de uma menina: *“Eu colocaria, porque defendo todos os estilos musicais!”*.

Fala de um menino: *“Podia até ser que sim, pois tinha que ver com cuidado, né! Porque, hoje, tem até criancinha dançando daquela forma [referia-se ao funk], né!”*.

Fala da mesma menina: *“É, ia depender do funk, porque tem uns que são muito pesados!”*.

Eu, pesquisadora, intervi: *“E esse que assistimos é um funk pesado? Ele passou em rede nacional às 3 horas da tarde de um sábado!”*.

Fala do mesmo menino: *“Complicado, tia! Imagina, assim,... quanto à questão da sexualidade... meninas de 13 anos vão para uma apresentação dançando assim?... Claro que vai haver críticas. Meninas novas dançando desse jeito... fazendo essas posições, esses passos que chocam quem ver...”*.

Deste ponto, emergiu, então, outro aspecto problematizador: a eleição dos gêneros musicais que poderiam compor a apresentação de dança. Aqui, mais uma vez, visava analisar os modos de pensar desses meninos e meninas.

Fala de um menino: *“Por que não poderia [alusão ao rock], tia? Poder pode, mas quem é que vai? Rock é pra doido!”*.

Fala de uma menina que defendia o estilo roqueiro: *“Rock não é para dançar; é pra se cantar; é pra se sentir! Enquanto o funk e a swingueira é pra dançar!”*.

Outro menino que defendia o forró rebateu: *“Não, a swingueira é para se ‘achar’ [referindo-se ao exibicionismo]!”*.

Uma menina que defendia o funk criticou: *“E o forró também não é bem sexual? Olha as dançarinas! [...] E a letra é bem forte que nem a do funk!”*.

Um menino que desaprovava o funk respondeu: *“O funk não é de Deus!”*.

A menina: *“Assim, nem a swingueira é! Nenhum estilo é de Deus!”*.

O menino: *“A única coisa que é de Deus é a bíblia!”*.

Outro menino interveio: *“É sim, a música evangélica!”*.

A menina: *“Nada a haver! E não é música evangélica, é música gospel!”*.

Diante do embate fervoroso, intervi com o questionamento: e a música internacional, poderia ser trabalhada para a nossa apresentação? Ao que consensualizaram que, pelo fato, de não compreenderem a letra da música – língua estrangeira, portanto, distante do vocabulário deles –, não os agradava. Indaguei-os, então, sobre qual seria o gênero musical que mais se aproximava deles. A maioria respondeu o samba, porém, ponderaram:

Um menino colocou: *“Ah, tia, o que eu acho legal do samba é que você pode dançar e curtir a letra da música ao mesmo tempo. Mas também não é isso tudo, não!”*.

Um menino que toca percussão: *“É, oh..., eu toco samba e tudo mais, mas também para ficar só escutando, eu prefiro outros ritmos...”*.

Uma menina destacou: *“Tia, eu acho que eles aí que falam, né, que o samba é dez, é mil, é só porque eles tocam na percussão... Eles vão mais pela cabeça dos outros! Esse daí [apontou para um menino que criticava todos os ritmos a exceção do samba] nem gostava de samba! Ele só veio gostar depois que entrou para o Projeto...![...]E outra coisa, a crítica ao funk é muito por causa das roupas curtas, também, né, mas no samba, também, num tem o tal do ‘tapa sexo’ durante o carnaval?!”*.

Ao final, solicitei que produzissem algo que falasse sobre o que foi aquele momento para eles e com o que eles mais se identificaram. Alguns apenas desenharam símbolos representantes do gênero musical de sua predileção, como os “chifres” do *rock’n roll*, os instrumentos percussivos do samba e as roupas com quais eles dançavam *swingueira*. Outros defenderam por escrito seu gosto musical.

“Meu nome é ... e porque gosto do funk? Bom, eu sou uma pessoa muito eclética. Gosto de todos os tipos de música. Eu não posso falar que eu me identifico com o funk, porque não! Mas eu curto o funk, porque a batida é contagiante. Eu gosto muito das danças que o funk apresenta e também eu gosto de tudo junto e misturado. A galera lá no baile curtindo, se divertindo. Eu tenho raiva quando neguinho vem e fala assim: ‘lá, na comunidade só tem o que não presta!’ Me sobe um sangue nos olhos! O povo diz que o funk é vulgaridade, mas vai olhar os outros estilos musicais pra ver também como tem coisa que não presta. Eu espero que um dia, acabe com esse preconceito!”

Há uma tensão clara entre o tipo de música permitida na instituição e as músicas que eles gostam de ouvir, que se identificam e que os subjetivam. Se por um lado, a entrada no Projeto, ou seja, em um espaço cultural de uma ONG, pode proporcionar uma abertura estética

para novos gostos e estilos musicais – como aconteceu com o adolescente que disse gostar de samba –, por outro lado, a instituição, ao viabilizar a ressignificação do samba pelo tocar percussão, nega outros modos de subjetivação presentes via música, que parecem gerar frustrações nesses jovens.

Enfatizo uma impressão, para mim, significativa.

Como já mencionei nas minhas primeiras observações, percebi que o grupo do NIV apresentava uma peculiar agitação, uma frenética mobilidade em sala, onde todos falavam ao mesmo tempo e, por vezes, simulando, sem se aperceberam, competições para saber quem falava mais alto.

Ante essa dinâmica, no início deste encontro, fiz o convite para que todos nós pudessemos nos concentrar em torno do debate e solicitei que, como cada um defenderia o gênero musical de sua predileção, houvesse o respeito à fala e, especialmente, aos gostos alheios, evitando, assim, depreciar os demais colegas.

Após o encontro, ao registrar minhas anotações no diário de campo e, posteriormente, ao explorar as imagens, percebi que eles se envolveram com o debate, sem, contudo, abandonar o seu ritmo habitual. Recorrentemente, eles mudavam de lugar; pediam para ir ao banheiro e beber água; ficavam em pé, justificando precisarem se aproximar⁴⁰ da tela do computador etc.

Essa dinâmica também foi percebida entre os profissionais da instituição. A professora, por vezes, teve que entrar e sair de sala para ir buscar meninos(as) que haviam saído de sala sem serem percebidos. Nessas ocasiões, ela passava a câmera para outra profissional (psicóloga) que esteve observando o processo por alguns instantes. E, ao longo das filmagens, foi possível perceber a interferência de outros profissionais, que adentravam a sala para emitir avisos, além das crianças dos outros níveis que transitavam nos corredores e brincavam de abrir e fechar a porta da sala onde transcorria o encontro. Houve momentos em que fiquei sozinha com eles, quando então a disponível câmera da cofacilitadora ficou nas mãos de outro adolescente. Por esse fato – ambas as câmeras nas mãos dos adolescentes –, trechos das vídeograções são de autoria exclusiva deles.

⁴⁰ Como o projetor de multimídia disponibilizado pela própria Fundação teve que ser remanejado emergencialmente para outro evento, utilizei-me apenas do meu notebook e caixas de som. Assim, a maioria deles se amontoaram na frente do computador e se disseram confortáveis. Porém, alguns preferiram ficar distantes e exigiram não serem filmados. Contudo, ao longo dos debates, por vezes, eles se aproximavam, discursavam e, em seguida, retornavam aos seus lugares.

Confesso que, durante o encontro, senti-me profundamente incomodada com tais interferências e, posteriormente, debati minhas impressões com os profissionais. Estes me relataram que me compreendiam, pois viam semelhanças quando eles mesmos se propunham a realizar uma atividade planejada em sala: “*Com o tempo, a gente se acostuma e passa a entender que precisamos o tempo todo, e a todo tempo, termos várias cartas na manga, várias atividades que prendam a atenção dos meninos(as)*”.

Indaguei-os como eles se sentiam ante aquela hiperaceleração da realidade. Ao que eles me responderam que se sentiam exauridos e, por vezes, frustrados, pois, por mais que se planejassem, sabiam que a qualquer instante o contexto se modificava e escapava àquilo previamente pensado. E emendaram relatando que entendiam que aos olhos da Diretoria e Coordenação Pedagógica poderia parecer falta de domínio de turma ou mera proposição de brincadeiras sem caráter pedagógico, porém, tal cotidiano os desorganizava, fazendo-os sentirem-se desorientados, confusos, perdidos, a ponto de não conseguirem realizar a contento as atividades. Desta maneira, percebiam as repercussões negativas na aprendizagem⁴¹ dos meninos(as), pela qual eram intensamente cobrados, pressionados, especialmente, pelo Grupo empresarial mantenedor da Fundação, que exigia dados estatísticos quanto a entrada desses jovens no mercado de trabalho formal.

Desta forma, procurei planejar o próximo encontro, objetivando investigar nos discursos dos jovens participantes os dispositivos pedagógicos presentes naquele contexto. A noção de dispositivo pedagógico, aqui adotada, embasa-se na concepção de Larossa (1995) acerca da experiência de si mesmo, elaboradas a partir de certas problematizações e no interior de certas práticas responsáveis pela (re)elaboração de alguma forma de relação reflexiva do sujeito consigo mesmo.

A produção de uma experiência de si é contingencial, resultado de um processo histórico-cultural, na qual se entrecruzam discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas reguladoras do seu comportamento e as formas de subjetividade. E sua análise se efetua no entrecruzamento de *tecnologías del yo*⁴², técnicas

⁴¹ Principalmente no concernente ao desenvolvimento de competências na escrita, leitura e raciocínio lógico.

⁴² Tradução da autora. “Tecnologias do eu” (traduzido também como ‘tecnologias de si’ ou ‘técnicas de si’) “que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade”.

que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser; obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (FOUCAULT, 1990, p. 48).

4.5 A descontextualização dos dispositivos pedagógicos

Não foi possível realizar o encontro previsto, porque os adolescentes tiveram que assistir ao documentário Lixo Extraordinário⁴³ (2010). Essa atividade obrigatória consistia em uma proposta de um produtor teatral contratado pela Fundação para montar o Espetáculo Favelas, a ser estreado no segundo semestre de 2013 em teatros de Fortaleza. O espetáculo, subsidiado por recursos de um edital lançado por uma instituição estatal, tinha como objetivo mostrar que, mesmo no cotidiano da periferia urbana, no Pirambu, faz-se arte, formam-se sujeitos, profissionalizam-se artistas.

De antemão, sublinho algumas contribuições.

Primeiro, o discurso do ensino da arte voltado para crianças e adolescentes pobres tem sido propalado, principalmente, pela mídia, como uma estratégia para “tirar adolescentes das ruas/do tráfico de drogas”, vista como o lugar de perigos eminentes. No Brasil, principalmente com o fortalecimento das políticas neoliberais, os projetos sociais de cunho educativo, implementados por organizações do terceiro setor (ONGs, associações comunitárias, fundações, entidades filantrópicas, entre outros) junto às juventudes empobrecidas da população, passaram a se legitimar como espaço de desenvolvimento da cidadania através da arte.

No processo de captação de recursos por essas organizações foram desenvolvidas parcerias com programas e/ou instituições governamentais, o que reforçou em termos sócio históricos, segundo Fernandes *et al.* (2006), a constituição de uma cultura política brasileira baseada na desmobilização das lutas de direitos em benefício das políticas assistenciais e compensatórias.

Ao cooptar recursos estatais para financiar seus projetos sociais, organizações do terceiro setor, como a Fundação em estudo, tanto qualificam a arte como um processo de criação

⁴³ Este documentário trata do desdobramento, durante dois anos, do trabalho do artista plástico brasileiro Vik Muniz, naturalizado americano, no maior aterro sanitário do mundo, no Jardim Gramacho, município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro. A proposta inicial do artista era produzir retratos dos catadores do aterro. Contudo, ao longo das filmagens, impera-se uma dimensão subjetiva sensível na relação entre o artista e seus retratados.

quanto como instrumento de adaptação da pobreza à lógica de funcionamento neoliberal da sociedade. Nessa perspectiva, toma relevo uma reflexão acerca da escolha do dispositivo pedagógico adotado: o filme documentário.

Larossa (1995) desenvolveu uma interessante associação entre teorizações foucaultianas e práticas educativas, que produzem ou transformam a experiência que as pessoas têm de si mesmas. Essa experiência de si, segundo o estudioso, consiste na própria ontologia do sujeito, a qual Foucault, em um deslocamento pragmático, denominou de subjetivação. Desse modo, “a experiência de si, em suma, pode ser analisada em sua constituição histórica, em sua singularidade e em sua contingência, a partir de uma arqueologia das problematizações e de uma pedagogia das práticas de si” (LAROSSA, 1995, p. 43).

Com o objetivo de mostrar como o homem se fabrica no interior de aparatos pedagógicos de subjetivação, Larossa (1995) estudou as dimensões fundamentais que constituem os dispositivos pedagógicos de produção e mediação da experiência de si: a) dimensão ótica: o que é visível para o sujeito em si mesmo; b) dimensão discursiva: o que o sujeito pode e deve dizer acerca de si mesmo; c) dimensão jurídica: como o sujeito deve julgar a si mesmo segundo uma trama de normas e valores sociais; d) dimensão narrativa: como se dá a construção temporal da experiência de si do sujeito; e) dimensão prática: o que o sujeito pode e deve fazer consigo mesmo.

Ao assumir essa abreviada tessitura teórica no processo de análise do dispositivo filme-documentário destaco algumas dimensões.

Conforme o professor de teatro a proposta da exibição era motivacional. O documentário narra biografias de pessoas, em situação de extrema pobreza, que retiravam sua subsistência familiar catando lixo em um aterro sanitário. Por meio da arte fotográfica, essas pessoas encontram uma possibilidade de resistir às condições adversas, experimentando um contato consigo mesmas. Diante desse enredo, pressupus que as expectativas dos profissionais da Fundação eram que os meninos e meninas sensibilizassem com aquela realidade. Contudo, a maioria dos jovens, durante a exibição, mostraram-se dispersos; alguns conversando e outros dormindo.

Pode-se observar, portanto, o intuito dos profissionais da Fundação em apresentar um mecanismo “projetivo” através do qual o indivíduo se reconheceria e identificar-se-ia com as imagens exibidas. Para Larossa (1995), a partir de uma análise foucaultiana da visibilidade, o

dispositivo filme-documentário se subsidiou no pressuposto implícito da metaforização ótica do autoconhecimento, compreendido como um algo exterior que fora convertido em objeto como um espelho, através do qual a pessoa poderia se ver.

O autoconhecimento aparece assim como uma modalidade particular da relação sujeito-objeto. Só que o objeto percebido, neste caso, é a própria imagem exteriorizada que, por uma certa propriedade da luz ao bater nas superfícies polidas, está diante do sujeito que vê (LAROSSA, 1995, p. 59).

Entretanto, em uma orientação marcadamente foucaultiana, Larossa (1995) afirma que a visibilidade consiste em qualquer forma de sensibilidade, qualquer dispositivo de percepção, o que implica que tanto o objeto quanto o sujeito são variáveis dos regimes de visibilidade e dependem de suas condições.

De tal modo, não poderia precisar os motivos do desinteresse daqueles jovens. Porém, aponto algumas pistas, como o fato de o vídeo ser de longa duração e no formato de documentário, com alternância entre depoimentos, entrevistas e imagens do lixão. Grande parte do mesmo era em inglês, por isso tinha legendas, o que consistiu em um obstáculo para os jovens que apresentavam defasagens de leitura. Além disso, muito provavelmente as histórias ali narradas não se aproximavam do cotidiano deles, ou seja, eles não se viam naquela realidade.

Outra questão levantada foi o cenário a ser retratado no espetáculo, como o próprio título anunciava, uma favela. Esta, em tese, representaria o Pirambu, carregado de suas significações negativas como as precárias condições de moradia, a deficiente infraestrutura urbana, carência de equipamentos socioculturais eficazes, escassas oportunidades de emprego formal etc.

Após exibição do documentário, os jovens retornaram à sala de aula para discutirem o mesmo e lhes fora dado um texto intitulado, “*Sapatilhas no morro: meninos de favelas cariocas conseguem virar o destino e se consagram no balé clássico*”, de autoria de Antônio Gonçalves filho⁴⁴, para auxiliar no debate.

Não posso relatar como foi desenvolvido tal debate, pois não o acompanhei, mas na sala do NIV foram expostos desenhos confeccionados pelos jovens, retratando geograficamente uma favela. A partir de uma simples análise, observou-se que os jovens retrataram uma favela na

⁴⁴ Publicado na Revista Época, em 20/02/2009, e disponível nesta pesquisa no ANEXO D – A mídia como dispositivo pedagógico: “arte na favela”.

forma de “morros”, semelhantes aos cariocas tão propalados pela mídia televisiva/internet.⁴⁵ O que suscita certa incongruência, visto que, segundo Santos (2006), o litoral fortalezense compreende duas (2) unidades geoambientais: a planície litorânea e os tabuleiros pré-litorâneos, compartimentados entre duas zonas: a leste e a oeste. Na zona oeste, onde fica o Pirambu, o revelo é de planície litorânea, ou seja, há uma faixa de praias por toda a extensão da orla, com larguras irregulares, concentrando sedimentos dunares em formação, modelados por processos eólicos, marinhos e fluviais.

Aqui, chama-se a atenção para uma construção discursiva acerca do ambiente social “favela”, atravessada pela estigmatização e, conseqüentemente, descontextualização da realidade empírica.

Segundo Larossa (1995), o tema da visibilidade foucaultiana tece paralelismo, apesar de não ocorrer identificação, com o tema da dizibilidade. Nessa concepção, o discurso é um mecanismo autônomo que funciona “inseparável dos dispositivos materiais nos quais se produz, da estrutura e dos funcionamentos das práticas sociais nas quais se fala e se faz falar, e nas quais se fazem coisas com o que se diz e se faz dizer” (LAROSSA, 1995, p. 67).

Foi nesse sentido que apareceram o filme-documentário e a matéria da revista, dispositivos pedagógicos da mídia, que, para além de uma fonte de informação e lazer, consistiram tanto no aparato material quanto na prática social responsável pela produção e veiculação de valores, concepções e representações relacionadas às expectativas normativas sobre como é uma favela.

4.6 A possibilidade de ser protagonista

Nesse dia também não foi possível concretizar o encontro, porque quase todos os jovens da pesquisa se encontravam em uma apresentação artística extramuros da Fundação. Todavia, aproveitei a ocasião para dialogar (entrevista informal) com a professora de dança sobre a proposta da apresentação de dança.

Ela relatou a dificuldade que tinha em trabalhar com os adolescentes, inclusive de estabelecer vínculos com eles e que, por isso, apenas se limitava a desenvolver “*aqueles que quieriam algo*”, apesar de estar ciente que a instituição exigia que ela ministrasse aulas a todos.

⁴⁵ Vide ANEXO E – A “favela” sob a ótica dos adolescentes da pesquisa.

Ela solicitou, então, que pudesse me acompanhar nos encontros, com o intuito de estreitar os vínculos com os jovens do NIV, e que poderia me auxiliar na proposta da apresentação, contanto que os adolescentes se responsabilizassem, de fato, por toda a produção artística (o cenário, as coreografias, a escolha das músicas, os figurinos etc.). Ela atuaria apenas supervisionando a partir daquilo que era permitido ou não dentro da Fundação.

4.7 O que eu penso de mim? X O que eu acho que pensam de mim?

Realizamos o sétimo encontro, sendo o segundo vídeogravado, cujo objetivo consistiu em problematizar a noção “meninos do Projeto”, a partir do confronto de sentidos entre a imagem que os adolescentes fazem de si mesmos, com a imagem que eles alegam ser a que a Fundação faz deles.

No primeiro momento, o grupo de pesquisa foi subdividido em grupo A e grupo B. Em seguida, sem que um grupo soubesse a insígnia dada ao outro, aos adolescentes do grupo A foi solicitado que, nas tarjetas de papel disponibilizadas, respondessem com uma palavra a questão: “o que eu penso de mim?”. Ao grupo B também, apenas com uma palavra, pediu-se que respondessem: “o que a Fundação pensa de mim?”. Posteriormente, analisamos, comparativamente, os discursos.

GRUPO A	GRUPO B
O que eu penso de mim?	O que a Fundação pensa de mim?
<i>“Sinceros”</i>	<i>“Imprevisíveis”</i>
<i>“Realistas”</i>	<i>“Irresponsáveis”</i>
<i>“Humildes”</i>	<i>“Vândalos”</i>
<i>“Alegres”</i>	<i>“Vagabundos”</i>
<i>“Honestos”</i>	
<i>“Bons de lábia”</i>	

A análise do grupo sobre o quadro demonstrado iniciou com a problematização acerca dos juízos dicotômicos que emergiram em cena. Notadamente, eles reconheceram que as imagens que construíram de si eram, eminentemente, afirmativas, enquanto as que eles supunham que a Fundação tinha deles eram muito negativas.

Segundo um dos meninos: *“Tia, isso se dá porque ela [referindo-se a Diretoria da ONG] não convive com a gente como as professoras, senão ela veria, também, as coisas boas da gente... veria nosso outro lado, né! Quem tá mais próximo é que nos conhece melhor!”*.

Outro menino completou: *“É isso mesmo, tia! Só pela cara dela a gente sabe que ela não gosta de nós! Só pela forma que ela olha pra gente!”*.

Um terceiro menino afirmou: *“Tia, ela dá muito ‘cagaço’ [repreensões verbais]!... tem dia que até ela tira brincadeira mesmo, mas tem dia que... quando ela quer falar de uma pessoa, ‘escatita’ com a pessoa [ralha com o outro de forma muito ofensiva]... igual como ela fez um dia desses, aqui, na porta da sala!”*.

E um quarto menino enriqueceu a discussão: *“... pois é, aí, pra ela, a gente não tem educação; somos desrespeitosos, bagunceiros, danados, ‘examistas’ [indivíduo que faz muito barulho], batedor de carteira... [risos]... oh, tia, não é isso que tu tá pensando, não [risos]... batedor de ‘ca-dei-ras’ [ele soletrou as sílabas], né! [risos]... a gente bate nas cadeiras da sala...mas, também, né, somos da percussão!”*.

No segundo momento desse encontro, assistimos a um vídeo institucional que apresentava ações dos oito (8) projetos sociais da Fundação. Nesse vídeo, publicamente disponível na internet, visualiza-se, alternadamente, imagens do espaço físico das duas sedes da ONG no Ceará, atividades educativas em curso com professores e crianças/adolescentes e depoimentos de profissionais sobre o funcionamento da instituição e os sentidos suscitados com o trabalho de caráter social. Esse tipo de vídeo, conforme fala da Diretoria, comumente é produzido e veiculado aos profissionais da Empresa, mantenedora financeira da ONG, que ao serem contratados passam por um treinamento para conhecer o organograma organizacional, o fluxograma de trabalho e as atividades do seu braço social, a Fundação. Após essa exibição, abriu-se, novamente, o debate.

A fim de problematizar as tensões entre os discursos da ONG e os dos adolescentes da pesquisa, apresento um breve trecho dos diálogos que se construíram no cenário empírico. Após a exibição do vídeo institucional, observou-se uma reelaboração discursiva quanto aos modos de ver a si e os modos de ver da ONG.

Fala de um menino: *“Ei, tia, é tipo assim, ... a gente vê, aí, né, no vídeo, né, que ela [a Fundação] dá muita coisa pra gente; um ‘bocado’ de coisa boa, né..., mas, assim, ... na cabeça deles [os profissionais], a gente não aproveita essas coisas!”*.

Uma menina ratifica: *“É como se eles [os profissionais da ONG] pensassem assim: ‘tiveram tantas oportunidades e não aproveitaram!’”*.

Outro menino enfatizou: *“Pois é, mas não é assim! A gente já é grande o bastante para saber o que quer da vida. Por exemplo, se eu sair do Projeto, eu vou usar drogas? Não! Eu tenho na minha cabeça, o que é o certo e o que é o errado!”*.

A professora de dança, que comparecia pela primeira vez e, até então, mantinha-se silenciosa, fitou-me, solicitando uma intervenção: *“Gente, pera aí, ... não faz sentido o que vocês dizem! Como é que aqui tem tanta coisa boa; como é que é oferecida tanta coisa boa pra vocês, e o Projeto pensa assim de vocês? [apontou para o quadro mencionado anteriormente – Grupo A x Grupo B – cujas tarjetas encontravam-se aficcionadas na lousa da sala de aula]”*.

Uma menina retrucou rapidamente: *“E, aqui, no Projeto ‘só’ tem coisa boa?”*.

Ao que a professora respondeu: *“Eu não disse que ‘só’ tem coisa boa, mas tem muita coisa boa!”*.

O menino, que tinha trazido à ideia do “não aproveitou, fracassou”, tomou a palavra: *“Professora, tudo bem! Até o fato da gente tá aqui e não tá em casa sem fazer nada, já uma coisa boa! Mas, assim, oh... é a mesma coisa do que falamos sobre os estilos musicais, eu não gosto de funk, mas a gente não tem que respeitar? Então, ... eu gosto de tocar... até porque o carro-chefe do Projeto é a percussão..., porque, então, tenho que ir pra as aulas de dança se não gosto dos tipos de músicas e danças que tem na sua aula? ... Se é pra dançar uma coisa só, então, vamos dançar o ‘rally sheik⁴⁶’ ... [risos]!”*.

Antes de dar prosseguimento a descrição do presente encontro, aponto aqui alguns aspectos relevantes.

De início, a já relatada agitação de sala não permitiu a permanência da professora-cofacilitadora nas vídeo-gravações. Assim, optei, de forma improvisada, que uma câmera ficasse com o grupo A e a outra com o grupo B. Propus que o grupo A filmasse o B e vice-versa.

A presença das câmeras sublinhou, novamente, a responsabilidade do falante por aquilo que diz, bem como pelos atos praticados, impondo supostamente uma maior implicação dos participantes na pesquisa. Todavia, neste encontro, observou-se que as câmeras foram

⁴⁶ “Hallem shake” é um “meme” da internet, ou seja, uma ideia que se espalhou pelas redes sociais. Consiste em uma brincadeira onde aparece em cena um grupo de pessoas em distintos locais. Utiliza-se um fundo musical em dois quadros: no primeiro momento, ouve-se a música em um andamento mais tranquilo, calmo, e apenas uma pessoa se encontra dançando, enquanto as outras se concentram em suas atividades comuns. Em seguida, a música fica mais agitada e todas as outras pessoas passam a dançar de forma desordenada, movimentando-se sensualmente.

rapidamente naturalizadas, incorporadas àquela caótica rotina. Apesar de os sujeitos saberem que estavam expostos a um dispositivo técnico, que registrava uma representação contingencial de si, porém, capaz de transportá-los para outros contextos, os jovens não se intimidaram e evocaram o confronto com falas do tipo, “*Pode gravar e mostrar pra ela [a Diretoria]! Pode mandar pra ela! Grava minha cara, aí, grava!*”.

Aqui, conforme Godinho (2011), além da presença da câmera proporcionar visibilidade ao lugar que o sujeito-falante ocupava naquele contexto, permitiu também ver como o encontro com o outro se desenrola. Assim, outro aspecto relevante, foi a presença da professora de dança que, interveio veementemente em alguns momentos do debate, instalando-se o confronto relacional educador-educando.

Retomemos a descrição do encontro. Finalizamos construindo, como produto de uma reflexão praticada, outro quadro resumo que apontava o que havia e o que não havia de bom no cotidiano da ONG:

O que é bom?	O que não é bom?
<p>“<i>o que o Projeto já dá</i>” (Foram citados: comida, percussão, dança, teatro, atletismo, coral, curso de informática)</p>	<p>“<i>tarefas</i>” “<i>cebola no prato</i>” “<i>o tom maior de voz</i>” “<i>bullying</i>”</p>

Foi observado que os enunciados dos meninos e meninas se relacionavam mais à Diretoria do que aos professores, por exemplo, mas há também críticas realizadas a algumas atividades pedagógicas, a comida e até às relações entre eles, a exemplo do *bullying*.

4.8 A autoimagem

Nesse dia, ao chegar à sala, o grupo me aguardava. E a professora, por motivos a mim não relatados, havia retomado o debate do encontro anterior. Na lousa branca da sala, foi (re)construído, pelos adolescentes, o quadro comparativo de respostas, a seguir transcrito:

O que eu penso de mim?	O que a Fundação pensa de mim?
<i>“Talentosos”</i>	<i>“Mal-educados”</i>
<i>“Amigos”</i>	<i>“Sem teto”</i>
<i>“Humildes”</i>	<i>“Meninos de rua”</i>
<i>“Alegres”</i>	<i>“Coitados”</i>
<i>“Carinhosos”</i>	<i>“Danados”</i>
<i>“Esperançosos”</i>	<i>“Nada para oferecer”</i>
<i>“Sonhadores”</i>	<i>“Favelados”</i>
<i>“Batalhadores”</i>	<i>“Sem classe”</i>
<i>“Realistas”</i>	<i>“Desorganizados”</i>
<i>“Questionadores”</i>	<i>“Irresponsáveis”</i>
<i>“Sinceros”</i>	
<i>“Conscientes”</i>	

Esse fato me causou surpresa e estranhamento por aquele dispositivo de intervenção ter atuado como um mediador real na tomada de consciência do grupo acerca de si mesmo, reverberando de um modo singular na subjetividade de cada sujeito participante, desde os adolescentes, a professora e eu mesma. Todavia, não tivemos condições de problematizar tal estranhamento, pois alguns adolescentes participantes da pesquisa tiveram que se ausentar para participar dos ensaios relativos ao espetáculo Favelas.

De tal modo, fiquei com apenas quatro (4) sujeitos em sala, além da professora. Contudo, esse mesmo esvaziamento de jovens no NIV se deu, também, nos outros níveis. Assim, a coordenação insinuou que reunissem os meninos e meninas, que não participavam dos ensaios do espetáculo, do NIII e NVI, o que comprometeu o processo de pesquisa. Especialmente, porque os sujeitos do NIII estavam totalmente alheios à pesquisa.

Apesar de ter me posicionado a favor da impossibilidade de executar o encontro, os meninos remanescentes do NIV se posicionaram a favor da realização do mesmo e se delegaram a função de explicar aos do NIII do que se tratava aquela pesquisa. Assim, enquanto aguardávamos o retorno dos demais do NIV, realizamos uma interação dialógica entre níveis III e IV quanto às questões que vinham sendo debatidas no presente estudo. Não foi possível filmar esse momento de interação devido a não permissão dos pais/responsáveis dos meninos(as) do NIII.

Quando os jovens retornaram do ensaio, transcorreu-se o terceiro encontro vídeogravado, cujo objetivo consistiu em analisar a influência da Fundação na construção da autoimagem dos adolescentes participantes da pesquisa.

Inicialmente, como estratégia para provocar reflexões acerca dos discursos da instituição sobre os modos de ser dos adolescentes participantes, elaborou-se uma apresentação virtual, uma sequência de *slides*, denominada “Ser jovem...”. Nesta, foram exibidas imagens de adolescentes relacionadas a temáticas específicas: o adolescente e a família; o adolescente e os estudos; o adolescente e o corpo-mente; o adolescente e os relacionamentos amorosos; o adolescente e os esportes; o adolescente e as tecnologias; o adolescente e a música; o adolescente consigo mesmo e o adolescente em grupo; o adolescente e as drogas; o adolescente e as violências; o adolescente e a religião; o adolescente e seu contexto urbano; e, por fim, finalizava com o questionamento “e o adolescente do Projeto?”. O processo de leitura crítica se organizou a cada imagem-temática exibida, quando, então, abria-se espaço para o debate.

Destaco, a seguir, trechos considerados significativos para a análise das posições discursivas, que tanto constroem quanto atribuem um lugar discursivo aos adolescentes participantes da pesquisa.

A discussão inicial partiu do questionamento sobre o que era ser um adolescente na contemporaneidade. Eles relataram: “*É dá trabalho!*”. “*É uma canseira!*”. “*É Curtição!*”. Mas, entre as imagens-temáticas exibidas, as que eles mais associaram às suas adolescências se referiram às mudanças corporais e psicológicas. Eram três (3) imagens: uma menina na frente do espelho, retirando cravos e espinhas do rosto; meninos e meninas, observando alterações no corpo; uma menina pensativa com vários pontos de interrogação ao seu redor.

Um menino disse: “*Ah, tia, isso aí é bem a adolescência!*”.

Nesse ponto é importante aludir ao pensamento de Fischer (1996) ao afirmar que o discurso da mídia sobre adolescentes, reproduzido pelos jovens da pesquisa, jamais poderá nem deverá ser visto em uma única relação, mas sim na complexidade e multiplicidade de elementos entrecruzados de outros campos enunciativos: a medicina, que explicita as mudanças físicas; a prevenção de doenças e os cuidados estéticos; a psicologia, que redefine as novas formas de experimentação do desejo e os conflitos psíquicos; os novos saberes sobre práticas esportivas e condicionamento físico, beleza, cosmetologia, dentre outros.

Em seguida, destacaram-se as imagens da temática “o adolescente e os relacionamentos amorosos”. Essas consistiam em um menino e uma menina se beijando; outra, onde se tinham dois meninos andando de mãos dadas e uma última imagem de uma adolescente grávida, carregando um ursinho de pelúcia.

Nesse momento, surgiram falas como: *“Aqui, no Projeto, tia, não se pode namorar nem beijar!”*. Um menino demonstrou resistir a essa afirmativa: *“Pode sim que eu faço, não é mesmo professora?”*.

Outro menino completou: *“É, tia, a gente faz sim! Daí, eu sugiro como uma mudança na Fundação, deixar namorar aqui dentro!”*. O outro menino mostrou empolgação: *“Ei, cara, vamos montar o quarto do namoro aqui dentro!”*.

Uma menina perguntou: *“Se vocês fossem pais e colocassem seus filhos aqui, vocês iam querer esse quarto do namoro?”*.

O menino que sugeriu essa ideia disse: *“Se fosse minha filha podia namorar, contanto que não chegasse de bucho em casa. Tinha que usar camisinha!”*. O outro menino retrocedeu: *“Ah, não, cara, se fosse minha filha, não ia deixar esse quarto, não! Mas se fosse meu filho, aí sim... [risos]!”*.

A menina ponderou: *“Não, tia, esse negócio do quarto do namoro é demais. Podia ser só beijar e abraçar e seria nos intervalos!”*.

As imagens da temática “o adolescente e as tecnologias” seguiram na lista das que mais geraram discordâncias. Tratava-se de uma imagem de um menino na frente do computador; um menino e uma menina na escola, com celulares, e uma última imagem de meninos se utilizando de jogos eletrônicos.

Um menino foi enfático: *“Tia, aqui [na Fundação], não pode usar celular, mas não adianta proibir, porque a gente usa de todo jeito!”*.

Eu, pesquisadora, questioneei: *“E porque vocês acham que é proibido?”*.

O mesmo menino respondeu: *“Porque atrapalha as atividades, pode ser roubado como já aconteceu; podem colocar no lixo como também já aconteceu...! Mas não dá pra fazer nada! Não dá pra proibir!”*.

Sobressaíram-se, também, as problematizações acerca das imagens temáticas “o adolescente e as drogas” e o “adolescente e as violências”, que consistiram em jovens, sozinhos e em grupos, bebendo e fumando, e imagens de jovens encapuzados com armas de fogo em punho.

Um dos meninos afirmou: *“Não, tia, eu não mexo com isso aí, não, oh!... mas, é, né, a juventude dos favelados!”*. Esse enunciado evocou o posicionamento dos adolescentes em não se reconhecerem como o sujeito favelado.

Por último, foi solicitado que eles me construíssem a imagem do adolescente do Projeto, mais especificamente, o “menino(a) do Projeto”. E, para tanto, que elaborassem um slogan para apresentar a juventude da ONG. Eles criaram *“Querer e não poder!”*.

Dentre as falas surgiu: *“Ah, tia, o adolescente do Projeto é aquele que não é valorizado! Que quer ser tratado como adolescente!”*. Outro menino completou: *“[...] eles tratam a gente como se fossemos adultos, mas a gente é adolescente e temos que ser tratado pela idade que a gente tem e do jeito que a gente é!”*.

Ressalta-se que, através de diferentes modos de ver, pensar e falar, os adolescentes da pesquisa afirmaram outras formas de funcionamento e de organização que fugiam ao preestabelecido pela Fundação. Assim, observou-se a constituição de resistências, planos de fluxos heterogêneos que afetaram, desestabilizaram e transgrediram o que se encontrava estabelecido. Dessa forma, eles desviaram o instituído.

Uma menina falou: *“Tia, nós queremos é atenção! Sabe por que nós não podemos ir a determinado passeio? Porque a gente é danado... irresponsáveis...!”*.

Outro menino justificou: *“Mas sabe o que isso? É inveja da nossa alegria! Eles [a Diretoria e Coordenação Pedagógica] não são felizes... aí, têm inveja de nós! Eles só têm dinheiro e quem tem dinheiro não é alegre!”*.

A professora acrescentou: *“Eu soube que eles vão duas vezes ao ano para o Beach Park, uma em maio, quando só vai os novatos, e outra em dezembro, quando vão os novatos e veteranos!”*. Os meninos questionaram: *“E porque os novatos vão duas vezes e os veteranos só uma?”*. A professora respondeu: *“O critério de seleção é o comportamento!”*.

Um menino interveio: *“Mas só que o direito de um é o direito de todos! Só que aqui não é assim! Primeiro, a metade das cortesias dos passeios é para a família deles [Funcionários da ONG]. Quando a gente vai ver, tá a família todinha lá! Não é porque eles trabalham aqui que tem que levar a família deles, não!”*.

Uma menina narrou um episódio: *“Num dia de um passeio X, uma funcionária levou três parentes dela. E lá, sumiu um negócio. Aí, botaram a culpa na gente, as meninas da Fundação... Foi a maior confusão! Só que não estava só a gente lá...!”*.

Outro menino disse: “*É tia, eles vivem nos dizendo: ‘você não merecem!’; ‘não fazem por onde merecer!’; ‘você são mal-educados, não sabem se comportar nos cantos!’; ‘você são irresponsáveis, não sabem falar direito!’.* Se a gente falar ‘mermo’, ela [a Diretoria] corrige a gente e faz a gente falar ‘mesmo!’”.

A mesma menina, que narrou o episódio, afirmou: “*Ela [a Diretoria] quer que a gente fale da forma que ela fala! Só que é o nosso jeito de ser jovem, né... Ela não quer que a gente fale gírias! Essas coisas que jovem fala, né... ela sempre reclama! Ela nunca respeita a forma da gente ser!”.*

Um menino narrou outro episódio: “*Quanto ao nosso modo de vestir! Semana passada, a gente foi para uma apresentação do teatro, né. E uma menina teve que ir com um short bem curto pra poder vestir o figurino por cima. Aí, quando chegou lá,... ela [a Diretoria] só faltou engolir a menina, dizendo que não era para ir daquele jeito... que tinha que vir de calça e não de short curto e tal! Mas, tia, não tinha a menor condição! Como é que a menina ia vestir o figurino?”.*

Tais enxertos servem de base para a seguinte análise. Na ótica foucaultiana, o exercício do poder disciplinar se faz naquilo que há de mais concreto e material, o corpo que é normatizado, transformado e aperfeiçoado para ser tornar dócil e útil aos padrões sociais, ao mercado de trabalho.

Uma menina acrescentou outros elementos: “*É, mas também tem aqueles que não querem nada, né!”.* A menina, que tinha narrado o primeiro episódio, rebateu: “*É verdade! Mas aqui eles [os funcionários] veem a gente como um só! Se um é daquele jeito, então, todos são! Aí, por um, todos pagam. E eles ficam ameaçando a gente!... Tipo: ‘Oh, menino, se tu se comportar desse jeito, tu não vai pra tal passeio! Se tu não parar de falar do jeito que tu fala, tu não vai pra canto nenhum!’ Mas eu não vou mudar o meu jeito de ser pra ir a um canto, não! Se quiser me levar, me leve! ... Taí, oh, ano passado deixaram de levar os meninos da percussão pro Rio de Janeiro por causa do jeito deles falaram!”.*

A professora interveio: “*Mas gente pra mudar as coisas no Projeto não dá pra ser do jeito que acontece aqui, não! Onde ninguém espera o outro pra falar! Todo mundo fala ao mesmo tempo, grita, xinga...! Lá, eles [a Diretoria] não vão escutar você desse jeito, não!”.*

Eu, pesquisadora, também, intervi: “*Não é mudar o jeito de você serem, mas você não acham que é importante aprender formas de falar com o outro?”.*

A mesma menina retrucou: *“Tem que se adaptar, né, tia! Só por aquele momento e depois a gente volta a ser como era de novo! Se for assim, até dá pra entender, mas, aqui, eles [a Fundação] querem que a gente fique assim pra sempre!”*.

Essa última fala relacionada com o “adaptar-se momentaneamente” me recorda Guattari (GUATTARI; ROLNIK, 2010) ao defender que toda a realidade é atravessada por segmentaridades molares e moleculares. O molar atua segmentando a processualidade do campo social em um reducionismo classificatório (representações), e o molecular propicia o escape à norma, o irromper do acontecimento que desterritorializa. Contudo, na atual gerência dos mecanismos de produção de subjetividade, sobretudo, em uma sociedade midiática, em que a reprodução de modos de existência se torna uma constante, persistem segmentações finas (microfascismos) que sustentam o molar.

Ao final, deu-se início a elaboração de uma “Proposta de Mudanças” a ser sugerida à Diretoria da Fundação, com o intuito de desconstruir a imagem que eles alegam que a instituição tem deles e, com isso, legitimarem sua voz e participação nas decisões relacionadas às atividades formativas propostas ao NIV.

Um menino me alertou: *“Tia, eles não vão ouvir a gente, não! Nada vai mudar!”*.

Eles começaram definindo práticas, que necessitavam ser modificadas no cotidiano da ONG, como as funções de alguns profissionais que se encontravam na coordenação pedagógica e as tarefas semelhantes às escolares. Entre as práticas que poderiam permanecer, defenderam as tarefas não escolares e a não liberação do namoro nos intervalos das atividades. Afirmaram ter repensado e achado melhor continuar sem permitir nem beijos e abraços explícitos pelas áreas da Fundação.

4.9 Uma nova missão para a ONG

No quarto encontro vídeogravado demos continuidade da elaboração da “Proposta de Mudanças”. Foram utilizados como material gerador do debate a missão da ONG e as matérias jornalísticas acerca da trajetória da Fundação na comunidade do Pirambu. Tais sensibilizadores atuaram problematizando: a formação educacional fornecida pelo Projeto; as relações dos adolescentes com o bairro e seus riscos sociais; e a perspectiva assistencialista da Fundação.

Nesse momento, objetivou-se analisar os posicionamentos discursivos tanto com relação aos enunciados, que compunham a missão institucional, quanto às reportagens da mídia impressa, onde eles são falados, enunciados. Foi possível problematizar como eles se colocam nesta teia discursiva, que os ajudava a se constituir como “meninos do projeto”.

Iniciamos com a leitura coletiva da missão institucional: “melhorar a qualidade de vida dos atendidos propiciando educação, saúde, desenvolvimento pessoal, profissional e preparação para a vida, com programas de autossustentabilidade” e, prosseguimos, destrinchando tais enunciados.

a) “[...] melhorar a qualidade de vida dos atendidos...”.

A primeira problematização foi: concordam ou discordam que o Projeto está “melhorando a qualidade de vida” de vocês? Entre as falas proferidas, exemplifico:

Fala de uma menina: *“Tá tudo do mesmo jeito!”*.

Um menino contestou: *“Eu discordo! Tá melhorando sim, porque eu tô conhecendo o teatro e vejo que posso trabalhar com isso no futuro!”*.

A mesma menina replicou: *“É, né, ..., é melhor do que ficar em casa!”*.

Pode ser observado, logo de início, que a maioria dos adolescentes da pesquisa oscila, facilmente, suas posições quanto ao reconhecimento da ONG nas suas vidas. Contudo, pude perceber durante o período de matrículas uma intensa procura de pais/responsáveis para inserir seus filhos(as) nas atividades do Projeto “Salvar uma criança é salvar o mundo”, o que de alguma forma ilustrou suposta legitimidade das funções sociopolíticas da Fundação sobre o público infanto-juvenil daquele contexto.

Ao assumir uma orientação foucaultiana, a missão institucional por si só já defende uma gestão de problemas relacionados às crianças e aos adolescentes do Pirambu, pautada em uma economia social, isto é, através de um projeto social, eminentemente, biopolítico nos âmbitos educacional e médico-assistencialista.

Daí, seguimos com as problematizações, exemplificadas nos diálogos a seguir.

b) “[...] propiciando educação, saúde...”.

Indaguei-os: *“Como vocês acham que a Fundação está dando educação a vocês?”*.

Um menino respondeu: *“Ah, tia, assim como tu, né! Tá nos ensinando algo!”*.

Contrapus: *“Mas é uma educação igual à da escola?”*.

Muitos falaram ao mesmo tempo, mas se sobressaiu a fala de um menino: *“Não, porque na escola a gente aprende matérias e aqui, não!”*.

Um menino emendou: *“Até agora a gente tava só parado. Não tinha atividade nenhuma. Agora é que melhorou com a vinda da professora, né! Mas mesmo assim, não queremos aula, não! Eu já acho chato ter aula, aí, o Projeto também ter aula... ah, não, oh! Queremos é atividade como filmes,...!”*.

Eu, pesquisadora, instiguei: *“Então, no dia da exibição do documentário do Lixo Extraordinário, vocês aprenderam algo?”*.

O mesmo menino respondeu: *“Sim, né! Aprendemos que do nada pode sair tudo!”*.

Abro, aqui, um pequeno parêntese para pontuar que essa negação em ser escola, já aludida neste estudo, também consiste numa fala dos educadores, colhida nos encontros de Formação Pedagógica: *“Nossa proposta não é reproduzir a escola!”*.

Assim, redirecionei a problematização: *“E quanto à saúde? Como a Fundação está promovendo a saúde de vocês?”*.

Outro menino falou: *“Bem, agora tem esse dentista, aí, né! Mas ele atende mais é o povo de fora [a comunidade do entorno]! Tem também a escovação dos dentes [todos os dias, após as refeições, eles escovam, sob a supervisão da professora, os dentes]!”*.

Uma menina completou: *“Tinha também o corte de cabelo! Mas, tia, Deus me livre, nunca mais corto meu cabelo com eles! Parece que os cabeleireiros que vinham pra cá ainda estavam aprendendo. Aí, vinham pra cá e só faziam m...[risos]! Ah..., e tem também o atletismo, mas começou há pouco tempo”*.

Perguntei, então: *“E quando vocês adoecem? Vocês procuram quais unidades de saúde?”*. E a mesma menina me respondeu: *“Os postos de saúde, né, tia..., os hospitais públicos...!”*.

Entretanto, em conversas informais com a Diretoria, ela me relatou que quando alguma criança e/ou jovem ou mesmo um familiar, atendido pelo Projeto, encontra-se com complicações graves de saúde, ela faz a intermediação, disponibilizando inclusive transporte privativo para conduzir o enfermo aos hospitais e/ou unidades de saúde pertencentes ao grupo empresarial financiador das atividades da Fundação.

Outro fato intrigante que evidencia a ação do biopoder na instituição, segundo informações colhidas junto à Psicologia, diz respeito à proposta sugerida pelos dirigentes da empresa mantenedora da ONG em formar um grupo, majoritariamente, de mães, sob a facilitação do(a) psicólogo(a), que atuaria como o profissional responsável por sensibilizá-las quanto à importância da orientação materna referente às questões de higiene pessoal dos filhos e filhas (escovação dos dentes, banhos e asseio íntimo, vestuário limpo e completo, controle de parasitoses como piolhos e vermes etc).

c) “[...] desenvolvimento pessoal, profissional...”.

A princípio, perguntei o que eles compreendiam por “desenvolvimento pessoal”. E me responderam: *“É quando uma pessoa cresce... não ser mais criança... vai deixando de ter aquela mentalidade de criança e chega a uma mentalidade de adulto... vai amadurecendo!”*.

Indaguei-os: *“E vocês acham que a Fundação ajuda vocês a crescerem, tornarem-se adultos, a amadurecerem?”*.

Uma menina que está na Fundação, desde o início do Projeto, retrucou: *“Eu acho que não ajudou, não, porque a maioria dos que conheço e que saíram daqui são ladrões, gays, lésbicas, já têm filhos...!”*.

A professora interveio: *“Pelo menos a Fundação deu a oportunidade, né! Aí, depende de cada um aproveitar!”*.

Um menino se colocou no debate, deixando transparecer a associação entre o desenvolvimento pessoal, representado pelo adentrar o mundo adulto, e a inserção no mercado de trabalho: *“Aqui, tia, tem um negócio que depois dos dezoito anos, eles colocam a gente para trabalhar, mas, até agora, não vi nada disso, não!”*.

Dando continuidade ao debate, incitei-os: *“Mas vocês participam de tantas atividades artísticas, será que não poderiam utilizá-las para trabalhar?”*.

A mesma menina respondeu: *“Ah, tia, e quem é que vai contratar um cantor do Projeto? E como isso vai entrar no currículo? Eles, aqui, dão algum certificado pra isso?”*.

Nas minhas observações feitas no diário de campo, ouvi dos professores falas como: *“[...] esses meninos são privilegiados: têm comida, brinquedos, presentes, material didático, aulas de reforço, aulas de percussão, teatro, dança, canto, informática.... e ainda não valorizam.*

Eu, apesar de ter mais recursos do que eles, nunca que teria condições de dar tudo isso para os meus filhos, pois não tenho como financiar... sai muito caro... entende?”

Entretanto, entre as hipóteses levantadas pelos próprios professores para encontrar uma explicação aos conflitos dentro da instituição, aparece a imposição da Fundação em determinar uma trajetória de vida a esses meninos, a partir do parâmetro hegemônico de suposta qualidade de vida e reconhecimento de sucesso. Daí o questionamento da coordenação: “[...] *será que o que estamos dando a esses meninos, é o que eles querem receber?*”.

Foucault (2008, p. 311) defendia que o indivíduo contemporâneo deixou de ser o parceiro de trocas econômicas (sociedade de consumo) para ser considerado um “empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda”.

Por essa ótica ligada à construção de um novo espírito do capitalismo, à globalização (desterritorialização), destradicionalização, flexibilização e precarização do mundo do trabalho, desdobra-se a “cultura do empreendedorismo”, concebida como os modos de ser, estar e, cotidianamente, se situar em face de questões empresariais. Essa lógica pode ser percebida na fala da Fundação que denota grande preocupação com a ocupação laboral dos meninos(as) do projeto: “[...] *nossa preocupação é saber porque não conseguimos inserir esses meninos no mercado de trabalho?*”

O “culto ao empresariamento” se fortalece, no Brasil, dentro da disputa político-cultural entre o projeto neoliberal e o projeto democratizante participativo (DAGNINO, 2004; BARBALHO, 2012).

O projeto democratizante e participativo, construído desde os anos 1980 ao redor da expansão da cidadania e do aprofundamento da democracia, teve como marco formal a Constituição de 1988, que consagrou o princípio da participação da sociedade civil nos espaços de discussão e tomada de decisão de políticas públicas (a institucionalização dos movimentos sociais). Esse projeto emergiu da luta contra a ditadura militar empreendida por setores da sociedade civil, dentre esses, os movimentos sociais.

Concomitantemente, surgiu o projeto neoliberal, compreendido em sua dimensão filosófica e política, e não apenas econômica, como sinônimo de Estado mínimo, que, progressivamente, isentou-se do seu papel de garantidor de direitos, reduzindo suas responsabilidades sociais e transferindo-as à sociedade civil.

A reivindicação da participação da sociedade civil consistiu, então, em uma disputa de significados para referências aparentemente comuns: democracia, participação, cidadania, protagonismo, o que, na linguagem corrente, configurou-se como uma estratégia de homogeneização do vocabulário, obscurecendo as diferenças e reduzindo os antagonismos, e, conseqüentemente, dando abertura ao avanço das concepções neoliberais.

É essa ressignificação por parte dos neoliberais que Dagnino entende como “confluência perversa”. Perversa na perspectiva de que, ambos os projetos, apesar de opostos e até antagônicos, dirigem-se ao mesmo ponto: o requerimento de uma “sociedade civil ativa e propositiva” (DAGNINO, 2004, p. 99).

Um dos deslocamentos discursivos mais visíveis diz respeito à redefinição da noção de sociedade civil. Esta se evidencia através do crescimento acelerado do novo papel desempenhado pelas ONGs, com ênfase numa filantropia redefinida e na marginalização dos movimentos sociais, o que resultou na associação sociedade civil e ONGs, considerada a parceria ideal pelo Estado.

Todavia, esse predomínio das ONGs expressou tanto ajustes estruturais ao modelo neoliberal quanto uma autonomização política. Essas organizações passaram a responder tanto às empresas, que as financiam, quanto ao Estado, que as contrata como prestadoras de serviços, mas não aos setores sociais, visto que “por mais bem-intencionadas que sejam”, atuam movidas pelos “desejos de suas equipes diretivas” (DAGNINO, 2004, p. 101).

Percurso semelhante, ainda segundo Dagnino (2004), se dá com a noção de participação social entendida como “participação solidária”, com ênfase no trabalho voluntário dos indivíduos e na responsabilidade social das empresas. Sob essa lógica, substituiu-se o significado coletivo da participação social nos espaços públicos pela perspectiva individualista erguida no âmbito privado da moral.

Por último, destaco o deslocamento da noção de cidadania. A denominada nova cidadania ou cidadania ampliada, concepção formulada pelos movimentos sociais, ao final dos anos 70 e ao longo dos anos de 1980, que despontou da luta por acesso a equipamentos urbanos (moradia, saneamento básico, educação, saúde), passa por uma redefinição que se expressou em uma estratégia político-cultural.

Foi justamente através do potencial transformador da nova noção de cidadania que as estratégias neoliberais se disseminaram. De início, elas atuaram na redução do significado

coletivo de cidadania a um entendimento individualista e, em seguida, estabeleceram uma ligação entre cidadania e mercado.

Tornar-se cidadão passa a significar a integração individual ao mercado, como consumidor e como produtor. [...] Num contexto onde o Estado se isenta progressivamente de seu papel de garantidor de direitos, o mercado é oferecido como uma instância substituta para a cidadania (DAGNINO, 2004, p. 106).

Isso tem implicações preponderantes nas questões da pobreza e da desigualdade em nosso país. O projeto neoliberal propõe, como forma de gestão do social, o apelo à solidariedade. Esta se limita à responsabilidade moral ao clamar pelo engajamento majoritariamente da classe média brasileira no trabalho voluntário e filantrópico. Nas duas últimas décadas no Brasil, conforme Dagnino (2004), as ações das organizações do terceiro setor passaram a se caracterizar por uma “ambiguidade constitutiva entre interesses mercantis de maximização dos lucros através da imagem pública baseada na ‘responsabilidade social’” (DAGNINO, 2004, p. 107).

A noção de cidadania, portanto, ora passa a implicar a participação política em busca do projeto coletivo que afirma espaços públicos e o Estado democrático, ora atua na ideia individualista do consumidor cidadão que se dedica, sob o espírito cívico, voluntariamente em prol do suposto bem comum (BARBALHO, 2012). É justamente no sentido de cidadania como civismo voluntário que surge, segundo Barbalho (2012), a noção de protagonismo, voltada, prediletamente, aos jovens das camadas empobrecidas e traduzida, aqui, pelo discurso do empreendedorismo do jovem.

Para tanto emerge a noção de capital humano ou capital intelectual, referindo-se ao “desenvolvimento pessoal”, conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes criadas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e acumuladas, capazes de conduzir o indivíduo a um “autoconhecimento”, em prol da construção de uma “verdadeira autonomia” e uma “realização pessoal” (GADELHA, 2009; 2011).

A maior parte desses investimentos se deve a educação seja pela família ou pelos próprios indivíduos, o que supõe uma nova maneira de se conceber o trabalho, entendido como aquilo que é necessário para que o indivíduo possua um salário. Este, conforme Gadelha (2009, 2001), constitui justamente o retorno produtivo do investimento no capital intelectual. No caso da Fundação, esse retorno dos seus “investimentos” nos “meninos do Projeto”, de fato, faz-se na lógica de inserir o jovem no mercado de trabalho para que ele consiga se autossustentar.

d) “[...] e preparação para a vida, com programas de autossustentabilidade”.

Segundo Gadelha (2011), as atuais sociedades contemporâneas vêm exercitando, simultaneamente, o controle e o governo das condutas através de projetos sociais de orientação biopolítica, como o da ONG em estudo, os quais funcionam em sintonia com um “empresariamento da sociedade”. Isso implica em uma série de práticas discursivas e não discursivas, que atravessam o campo desta pesquisa, estruturando uma rede com a ideia de autossustentabilidade. Essa lógica ficou ilustrada quando, ao questionar os adolescentes da pesquisa sobre o conceito que eles tinham sobre autossustentabilidade, responderam-me: “[...] *tia, é quando você mesmo aprende a se manter!*”, reforçando a ideia do empresariamento dos modos de como se preparar para a vida.

De acordo com Kehl (2004), a noção de adolescência contemporânea diz respeito ao período dilatado vivido por aqueles que não são mais crianças, pois amadurecem física e sexualmente, mas que ainda não se incorporaram à vida adulta por carecerem de maturidade cognitiva e emocional para o ingresso no mercado de trabalho. Nesse sentido, a adolescência consistiria no período em que se inicia o enfrentamento do tempo como uma dimensão significativa, sob a dependência de fatores cognitivos e emocionais, os quais governam o modo como o indivíduo organiza o seu estar no mundo (MELUCCI, 1997).

Entretanto, hoje, com o aumento progressivo do período de escolarização, as dificuldades de inserção e consolidação no mercado de trabalho e a conseguinte ampliação do tempo de dependência à vida familiar, acentua-se a tendência em prorrogar o início da vida adulta, espelhada num adiar do reconhecimento da maturidade social, tornando, assim, imprecisos os limites da adolescência (KEHL, 2004). Com isso, emergem na contemporaneidade, em campos específicos, discursos que visam construir modos de ser de adolescentes produzidos em distintos locais pedagógicos, incluindo a escola, mas não se limitando a esta (FRAGA, 2000).

Para Fischer (1996), esses modos de ser adolescente se tornam alvo, principalmente, dos discursos produzidos e veiculados pelos meios de comunicação de massa (televisão, internet, rádio, jornais, revistas) como “coisa em si desejável” (FISCHER, 1996, p.13). Tais aparatos discursivos, alicerçados na simultânea valorização do individual e do estandardizado, atuam no incentivo ao consumo, oferecendo bens e produtos que afirmam garantir, concomitantemente, distinção e pertença social. Dessa forma, a fluidez e efemeridade das imagens, que falam concretamente às pessoas, transformando o ordinário em extraordinário, prestam-se

admiravelmente à constituição de identidades estereotipadas ao serem capturadas, expostas, reelaboradas, restituídas ao grande público e, outra vez, retomadas e nomeadas, ininterruptamente, sob outras e novas linguagens.

Ao trazermos tais reflexões ao campo empírico desta pesquisa, passamos, então, a problematizar os discursos das notas de capa do Caderno Especial de Saúde do jornal O POVO acerca da adolescência pobre, estigmatizada, marginalizada e excluída pelos signos da vulnerabilidade social, do desvio social, da periculosidade, da delinquência, do risco.

e) “[...] Projeto ampara crianças e jovens expostos a situações de risco” (LEÃO; VIEGAS; ÉVILA, 2012, p.1).

Reações imediatas emergiram: *“Tia, ninguém aqui é perigoso, não, tá bom!”*.

Acolhi a censura e me aventurei: *“Mas onde vocês moram é área de risco?”*.

Responderam: *“Claro, né, tia! Mas é pior lá pra cima [referindo-se ao bairro Barra do Ceará], por aqui tá tranquilo; tá mais calmo! Lá sim tem traficante, ‘noeiros’ [usuários de drogas], assaltos, brigas de gangues...!”*.

Tentei aprofundar o debate: *“Essas seriam, então, para vocês, as características de uma área de risco? Mas em áreas consideradas mais nobres em Fortaleza, também não há traficantes, ‘noeiros’, assaltos...?”*.

Um menino me respondeu: *“Sim, tia, mas é porque, aqui [Pirambu], há as associações do tráfico de drogas, entende?”*. E segui questionando: *“Então, é por isso que a Fundação está dentro do Pirambu?”*.

Um menino falou: *“[...] aqui, é lugar de pessoas mais pobres. Então, eles [a Fundação] querem pegar as crianças para que elas não cresçam com uma visão ruim de como é o mundo! [...] as [crianças] de bairros de pessoas de melhores condições não precisam!”*.

Diante dessas falas, e de tudo que já foi dito até aqui, percebeu-se que os adolescentes ora se identificaram como estando fora do risco, ao afirmarem, por exemplo, que a violência está no outro bairro; ora se posicionaram dentro do risco, ao reconhecerem que as crianças pobres do bairro precisam da Fundação para conduzir suas virtualidades; e ora se posicionaram como sujeitos a esse risco, quando evocaram, por exemplo, o destino de outros adolescentes que passaram pelo Projeto. Todavia, a ideia do risco se presentificou mesmo foi no discurso da Fundação.

Aqui vale destacar algumas problematizações, de base mais conceitual, quanto às condições de existência dos discursos acerca do “jovem em risco e como risco”, que atravessam a rede discursiva e não discursiva da Fundação.

Coimbra e Nascimento (2003) estudaram características atribuídas à juventude, consideradas inerentes à sua natureza. A partir de conhecimentos científicos, nomeadamente saberes médico e psicológico, o jovem se enquadrava na categoria de “ser em formação, em crescimento, em desenvolvimento” (COIMBRA; NASCIMENTO, 2003, p. 19). Nessa lógica discursiva, diferentes aspectos do jovem estar no mundo – como a impulsividade e a rebeldia – passaram a ser percebidos como parte de sua essência. Contudo, conforme análises das autoras, tal caracterização juvenil se aplicava, apenas, a alguns segmentos sociais, enquanto outros, como os jovens moradores da periferia, encontravam-se excluídos desse quadro.

Na esteira da noção foucaultiana de periculosidade, Coimbra e Nascimento (2003) observaram que a emergência das sociedades disciplinares de normatização possibilitou às classes dominantes se preocuparem não apenas com as infrações dos sujeitos, mas também com suas virtualidades (o que poderiam vir a se tornar). E, especificamente no Brasil, o controle dessas virtualidades, sob a influência da lógica perversa do capitalismo neoliberal, exerceu um papel basilar na constituição de nossas subjetividades quanto aos paradoxos éticos relacionados à pobreza.

No século XIX, no mesmo período em que se disseminaram teorias racistas, proclamou-se, segundo interesses econômicos, a abolição da escravatura dos negros. Surgiu, então, a figura do trabalhador livre que vendeu sua força de trabalho ao mercado, obedecendo, porém, a ordem burguesa nas sociedades de classes. Nessa direção, o conceito da acumulação do capital construiu o seu oposto, “a miséria, que passa a ser percebida naturalmente como advinda da ociosidade, indolência e vícios inerentes aos pobres” (COIMBRA; NASCIMENTO, 2003, p. 21).

E, a partir da segunda metade do século XIX, o “social” ascende no Brasil, visto, ao mesmo tempo, como um campo de intervenção de biopoderes e uma rede de práticas e instituições, que se organizaram como um dispositivo biopolítico de segurança, responsável pela gestão da vida da população pobre. Tal rede envolvia saberes como os da medicina social, da psiquiatria, da puericultura, saberes jurídico-policiais, instituições caritativo-religiosas de

encerramento (asilos), órgãos governamentais de segurança (a polícia e o juizado de menores) e entidades filantrópicas como a Santa Casa de Misericórdia (GADELHA, 2011).

Ao longo da primeira metade do século XX, torna-se cada vez mais visível a preocupação do Estado em manter, sob controle permanente, as virtualidades das crianças e jovens “em perigo”. E, para tanto, utilizam-se dos espaços fechados de confinamento, a fim de colocar em ordem tanto os que já escaparam à norma quanto àqueles que poderiam vir a escapar. Surgem, assim, os institutos de proteção e assistência à infância e adolescência pobres, que passam a disciplinar, normatizar e regulamentar por meio de biopolíticas, que visavam, conforme Gadelha (2011), produzir um sentimento de unidade e identidade brasileira; padronizar o sistema de ensino público; estabelecer as condições necessárias à industrialização⁴⁷; e erigir um aparato correcional àqueles que cometeram atos infracionais.

Diante desse cenário, as vidas de crianças e adolescentes pobres passaram, então, a ser geridas pela rede pública de educação e por programas e/ou projetos assistenciais, sócio educacionais e culturais de orientação biopolítica governamentais e, predominantemente, de iniciativas do terceiro setor, como é o caso da instituição em estudo.

A Fundação se apresenta como uma “fortaleza de proteção”, que separa o mundo intra e extramuros, apresentando-se como a “salvadora” no interior daquele contexto hostil. Essa dicotomia, interior-exterior, é tão intensa que, em vários momentos, ouvi: “[...] *o comportamento desses meninos fala daquilo e do local onde eles estão inseridos, ou seja, da sociedade que eles conhecem. E essa sociedade de violências e drogas está entrando na Fundação e dificultando nosso trabalho*”.

É nessa lógica que a instituição faz funcionar uma rede de significados que afirma que caso esses meninos pobres, supostamente desprovidos de conhecimentos e oportunidades na vida, não se profissionalizem para o mercado de trabalho, o trabalho da Fundação será em vão, pois se corre o risco de esses jovens terminarem no mundo da criminalidade, segundo fala de um dos funcionários: “[...] *temos medo de perder o menino para as drogas* [...]”.

Durante a pesquisa, ficou claro que a não promoção de mudanças no comportamento das crianças e adolescentes do Projeto gera em alguns profissionais um forte sentimento de

⁴⁷ Ao longo da história da educação básica brasileira, o sistema educacional se arquitetou através de um currículo dualizado, que segregava classes socioeconômicas e culturais: o ensino propedêutico, para atender as necessidades das classes mais abastadas, e o ensino técnico-profissionalizante para as classes pobres.

impotência, angústia e mesmo de culpa, enquanto outros encaram como uma dificuldade ou um limite localizado no próprio sujeito adolescente.

Aqui, atravessa-se a ideia de Rizzini (1997) sobre o pobre trabalhador (“pobre digno”), que deve ser disciplinado para o mercado de trabalho, visto que jovem pobre sem trabalhar (“pobre vicioso”) se torna potencial jovem infrator, “aviãozinho do tráfico”, “menino de gangue”.

Esse olhar sobre o “menino do Projeto” que não tem escolhas, em face de contingências sociais – como a falta de condições financeiras; a vida na periferia; os lares disfuncionais; o acesso limitado às áreas de lazer e equipamentos culturais; a restrita mobilidade urbana diante os estigmas de “pobre e de periferia”, que carregam em seus próprios corpos as aprendizagens deficitárias em escolas públicas ineficientes –, levam à produção de discursos acerca da imprescindibilidade da Fundação na existência desses jovens, exemplificada pela fala de um profissional: *“Eles poderiam se perder!”*.

Nesse contexto discursivo, destaca-se a dificuldade de esses jovens vislumbrarem um futuro melhor sem a presença da Fundação: *“Muitos procuram a Fundação porque não têm o que comer em casa!”*. Todavia, emergem as fugas. Resistências juvenis que escapam a esse lugar de “vítimas do sistema”, necessitados do indispensável atendimento da Fundação para tornarem-se sujeito. Segundo a visão da Fundação, aqueles que resistem tomam o lugar dos “aproveitadores do sistema”, pois *“eles reclamam, dão trabalho, mas não deixam o projeto porque sabem que aqui têm os benefícios, né!”*. Tais resistências se traduzem em discursos desafiadores, exigentes, conflitantes, questionadores e condutas, que fogem às normas institucionais.

Aos olhos da ONG, os meninos “aproveitadores” não deixam o Projeto porque, independente da relação de gratidão e/ou de confronto que eles estabelecem com a Fundação, eles são atravessados pelos estereótipos urbanos por residirem em áreas dominadas pela violência e o tráfico de drogas.

É por essa lógica que o Projeto “Salvar uma criança é salvar o mundo” afirma tentar atenuar os “riscos sociais”, aos quais os adolescentes empobrecidos se encontram expostos, ao promoverem atendimentos assistencialistas construídos sob a égide do “pobre vicioso”, que precisa ser modulado para o mercado, além de vigiado e protegido com o intuito de controlar suas virtualidades. Desta forma, tanto o projeto quanto as mídias fabricam os denominados “meninos do projeto”, que devem ser disciplinados de modo a evitar a contaminação criminosa. Nesse

contexto, operam-se estratégias de governo e controle que funcionam como modulações de variáveis, que tentam induzir as condutas dos adolescentes das classes populares.

As perspectivas quanto à ocupação do tempo ocioso e de um futuro melhor, modelos de aceitação e legitimação social, surgem pela manutenção de subjetividades orientadas pela ideia de “emprego” e “família organizada”.

Assim, o Projeto faz “investimentos” nesses jovens. Contudo, se algum deles se desviarem do “bom caminho”, a situação é vista como uma fatalidade e/ou um fato ligado à natureza da classe pobre (viciosa), suscetível à vadiagem, à indolência, à ociosidade, ao universo da criminalidade. De tal modo, os jovens das camadas populares passam a ser uma ameaça à sociedade por viverem expostos às situações de riscos.

f) O reconhecimento das ações assistencialistas da Fundação

A partir da nota jornalística “Fazer o bem faz bem à saúde. Há 12 anos, a Fundação [...] tem proporcionado resultados positivos com seus trabalhos junto às comunidades” (LEÃO; VIEGAS; ÉVILA, 2012, p.1), debatemos, individualmente, os objetivos de cada projeto social desenvolvido pela Fundação.

Um aspecto relevante nesse momento consistiu no fato de que – apesar de estarem presentes as professoras de sala e de dança, bem como a psicóloga – ambas as câmeras ficaram apenas nas mãos dos adolescentes, o que deflagrou o quanto construía os seus discursos, dando amostras explícitas do significado da presença da câmera.

Um menino pronunciou: “[...] esse projeto aí, serve sopa pra mendigos!”.

Outro menino o repreendeu: “Ei, cara, não é assim que se fala!”.

O outro menino, assim, corrigiu: “É, tem razão! Temos que especificar bem direitinho na frente da câmera, pois vai que se divulga o nome da Fundação, né? Pois é, esse tal projeto fornece sopa para pessoas ne-ces-si-ta-das [soletração]”.

g) As propostas da mudança

Ao final do encontro foi solicitada, individualmente, a atualização da missão da instituição. As propostas sugeridas foram: adentrar mais na vida dos alunos (conhecer, ver as condições dos alunos); trazer novamente as ações de higienização dos alunos (os banhos diários e manicures); aumentar a disponibilidade do profissional dentista para o grupo do NIV; promover

competições de carimba, futebol e outras atividades esportivas; organizar “*festas criativas que desenvolvam a imaginação dos atendidos*”; promover mais dinâmicas, atividades, oficinas, passeios (praia às sextas-feiras, o Beach Park, teatros, cinemas), cursos de culinária, línguas estrangeiras, administração e artes; realizar colônias de férias; garantir a manutenção dos instrumentos da percussão, ter “*merendas diferentes*”.

Nos próximos encontros, organizaríamos tais propostas em um documento oficial e agendaríamos junto à Diretoria uma possível data para a composição da mesa de negociação, na qual argumentaríamos a favor das melhorias sugeridas.

4.10 O inesperado

Não foi mais possível realizar as vídeogravações dos encontros planejados, porque a Coordenação Pedagógica, seguindo determinações superiores, integrou ao grupo do NIV meninos e meninas vindos do NIII, a fim de completar trinta e cinco (35) jovens por nível cognitivo. Como estes não participaram do processo de pesquisa, e muito menos tinham autorização para tal, foram suspensos os encontros.

Contudo, nesse dia, a câmera tornou-se o ator principal em cena, quando um dos adolescentes participantes pediu-me a mesma e saiu entrevistando os colegas acerca de olhares quanto às ações da Fundação. Ao que a maioria respondeu: “*Só estamos aqui por causa do Beach Park!*” Na análise dessas imagens, constatou-se a reprodução técnica e estética de programas policiais telejornalísticos de canais de comunicação locais.

No mês seguinte, iniciáramos, sob a supervisão da professora de dança, os ensaios para a apresentação de dança. Durante esses ensaios, alguns dos adolescentes participantes da pesquisa produziram uma coreografia de *funk*, sendo os responsáveis diretos pela escolha da música, dos passos e do figurino. Observou-se que, no processo de mediação e construção coletiva das experimentações, foram reconfiguradas construções subjetivas, recíproco e indissociavelmente, nos modos de ser e estar tanto dos adolescentes da pesquisa quanto da própria professora de dança no interior da ONG. Contudo, devido aos ensaios para o espetáculo Favelas, não foi possível darmos continuidade nem a montagem da apresentação de dança nem a construção oficial da mesa de negociação entre os jovens e os responsáveis pela Fundação.

Ao longo desses encontros e desencontros, destaco o atravessamento da rejeição à ideia de normas e disciplinas, como os constituintes de um sistema dominante. É inegável que discursos, saberes, poderes, sistemas de produção de verdade se entrecruzam, produzindo comportamentos, atitudes e governabilidade através das disciplinas e normas. Porém, em nossa sociedade, também, criam-se anteparos, como a crítica, a denúncia, os atos de liberdade, o funcionamento dos discursos e os modos de existência na contemporaneidade.

É nessas resistências que a lógica do controle, evolução do poder disciplinar, teima em continuar se deflagrando, no presente estudo, através das críticas e denúncias dos “meninos do projeto” à negação da Fundação em reconhecer seus modos de ser e estar adolescente intra e extramuros institucionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (FOUCAULT, 2009, p.15).

Nos entrecruzamentos de tantos ditos e não ditos, ensaiando outros modos de pensar sobre o que se vê e fazendo um uso estratégico da caixa de ferramentas foucaultianas, aventurei-me na tentativa de contribuir para uma história do presente, que apontasse para outros modos de ser “menino do projeto” na contemporaneidade.

Das alegrias compartilhadas em rodas de samba, surgiu o momento – ao qual Foucault faz alusão – de pensar e ver diferente aquilo que eu, até então, pensava, via e vivia. Tive o prazer de conhecer jovens, que foram inseridos no universo musical diferentemente daquilo que eu conhecia.

Para mim e meus amigos, participar dos ensaios percussivos do bloco pré-carnavalesco era poder se dar momentos de lazer, prazer, pura descontração, onde não cabia falar dos problemas, preocupações, responsabilidades cotidianas. No entanto, comecei a perceber que para os “meninos do projeto” experimentar aquela fruição não comportava o banimento dos seus problemas. Até porque o simples deslocamento espacial até os locais de ensaio, para eles, já se tornava uma grande dificuldade. Por vezes, sentimos a ausência de alguns garotos, que era justificada por não terem o dinheiro do transporte. Isso gerava no grupo um forte sentimento de solidariedade, inspirado também, de forma implícita, pelo interesse de mantê-los no bloco, como garantia de “evitar fazer feio” nos desfiles pelas ruas da cidade.

Essa relação de troca, sublinhada pela ideia de “fazer o bem ao próximo” era claramente justificada por falas do tipo: “[...] eles são pobres, ... moram no Pirambu... precisam da nossa ajuda!”. E foi daí que surgiu o interesse de investigar como os tais “meninos do projeto” eram atravessados, subjetivamente, por esses tipos de discursos. Assim, passei a me interessar pelos modos de ser, pensar, agir, falar daqueles adolescentes e, para tanto, aproximei-me das suas condições de existência. Cheguei, então, à Fundação na periferia da cidade.

É oportuno mencionar que o meu primeiro contato não foi com os meninos, mas com os profissionais da instituição. Adentrar a realidade de uma organização não governamental, refletir sua constituição política-histórica e problematizar sua missão naquele estigmatizado

contexto urbano, permitiu-me pensar sobre outros modos de “falar e ser falado” da adolescência pobre e da periferia nos dias atuais. E, aqui, Michel Foucault me forneceu brilhantemente as ferramentas básicas para construção desse conhecimento. Assumir os discursos como práticas sociais foi imprescindível para dar os primeiros passos investigativos.

Nessa direção, a princípio, mapear as práticas discursivas e não discursivas do campo empírico se tornou o objetivo deste estudo. E, para tanto, contei com as grandes contribuições analíticas de Gilles Deleuze e Félix Guattari ao nomearem a Cartografia como a proposta metodológica capaz de acompanhar a dimensão processual da produção de subjetividade. Aqui tive o apoio de Virgínia Kastrup, que me sugeriu valiosas pistas investigativas no desenho do meu campo problemático. Nessa opção metodológica, a investigação não aspirou dados objetivos de pesquisa, nem uma teoria formulada ao final, mas ouvir os discursos dos sujeitos no contexto estudado, sendo produzido e produzindo o próprio conhecimento. Nesse ponto específico, destaco alguns dos principais resultados da pesquisa.

Primeiro, a questão do ser sujeito da pesquisa. O próprio termo “meninos do projeto” já apontava uma suposta invisibilidade social. Esses garotos, principalmente nos espaços externos aos muros da Fundação, aparentavam não ter nem identidade nominal, o que remontava, claramente, à ideia de serem indivíduos fabricados por um determinado projeto social no contexto contemporâneo do capitalismo neoliberal.

Dentre os discursos hegemônicos mapeados no campo, foram observadas as concepções de adolescência nascida na pobreza e, por tal condição, propensa à vadiagem ociosa das ruas da periferia (o bairro Pirambu), o que, por conseguinte, poderia levar tais sujeitos à criminalidade. Daí a missão da Fundação, onde a mesma se compreendia como sociedade civil, que visava melhorar a qualidade de vida desses sujeitos. E como faziam isso? Através das estratégias de governo de condutas, governabilidade de si e dos outros.

Alicerçada em saberes históricos, ditos verdadeiros, sobre a adolescência pobre, a Fundação se munia de tecnologias disciplinares, como a vigilância das virtualidades juvenis e a estratégia de recompensa-punição dos atos, conforme normas institucionais, que propunham aumentar o controle sobre esses jovens, visando administrar suas condutas no interior de uma economia de subjetividades.

Aqui emergiu o discurso da formação de cidadania desses meninos, a partir da vontade de transformar o jovem pobre da periferia em um protagonista, entendido na perspectiva

de “ter atitude”. E que, para tanto, cultuava a ideia do empreendedorismo, expressa na missão da ONG: “[...] desenvolvimento pessoal, profissional e preparação para a vida, com programas de autossustentabilidade”. Nesse sentido, foi observado nos discursos da instituição que ao mesmo tempo em que ela viabilizava o contato da arte, como campo legítimo de expressão de si, ela também atuava na normalização e adaptação dos adolescentes, conforme condicionantes do mercado de trabalho vigente.

Na fase seguinte da pesquisa, quando vivenciamos a Oficina de Debates, foram estudadas as posições do grupo de pesquisa quanto aos discursos institucionais.

No que se refere à noção de risco dessa juventude pobre, tão demarcada nos discursos da Fundação, vimos que os “meninos do projeto” ora negam suas condições de vulnerabilidade às violências e ao tráfico de drogas do bairro Pirambu, ao rejeitarem os títulos de “favelados” e “perigosos”; ora admitem os riscos, ao relatarem episódios violentos, presenciados nos seus cotidianos: “[...] aqui é lugar de pessoas pobres...” e “[...] onde não posso pensar no passado nem no futuro, ... estou muito ocupado tentando sobreviver”. E, em outros momentos, trazem o discurso do jovem como risco, quando por exemplo foram relatadas experiências de meninos que se envolveram com a criminalidade.

Entre idas e vindas, por vezes não consegui realizar um encontro programado diante da intensa movimentação e circulação dentro de sala de aula. Era um frenético entra e sai de sala; levanta e senta nas carteiras; arremesso de bolas de papel e lápis de cera; gritos etc. Houve vários momentos em que não foi possível ouvi-los individualmente, pois todos falavam ao mesmo tempo em uma dinâmica de impaciência, atropelos à fala do outro, agressões verbais e físicas. O processo de conquista requereu aproximar-me daquilo que, naquele momento, mais os instigava: a música. Por meio desta, consegui estabelecer um diálogo, mas tive dificuldades. Destaco, então, alguns limites desta pesquisa.

No processo de produção textual, a escolha pelo ocultamento dos nomes verdadeiros da instituição e dos participantes da pesquisa não resultou de uma mera decisão arbitrária. Desde o trabalho de campo, até os últimos momentos de produção textual, essa questão de não revelar os nomes se manteve como uma dificuldade que, aparentemente, encontrava uma solução óbvia: princípios éticos.

Contudo, sempre refleti acerca da possibilidade de incoerência entre o anonimato dos sujeitos e o referencial teórico-metodológico desta pesquisa, levando em conta que: se faço uso

das ferramentas de um campo conceitual, em que o conhecimento é dinâmico, contingencial, problematizador quanto aos modos como o ser humano se torna sujeito da história que o produz, porque, então, transcrever falas, ações e produções de sujeitos, se estes permaneceriam sem serem reconhecidos no texto que fora escrito com e por eles? Será que, ao torná-los anônimos, não neguei a eles à sua condição de sujeitos da pesquisa?

Desde o início, esteve presente a necessidade de uma narrativa direta, na qual os sujeitos aparecessem nomeados. De antemão relutei em utilizar-me de alternativas, como mencionar os jovens pela primeira letra de seus nomes, fazer alusão ao cargo funcional de determinado profissional da instituição e utilizar-me de nomes fictícios para nomear a própria ONG e seus projetos sociais, porque percebia uma interferência na transcrição das narrativas. Além da preocupação, por um lado, em resguardar eticamente os sujeitos da pesquisa, por outro lado, questionava-me se não os impedi de terem uma autoria na redação oficial, que os legitimasse como protagonistas juvenis.

Outro limite deste estudo diz respeito à importância da análise coletiva do material produzido, valorizando o processo de restituição. Nada do que se produziu foi tomado como verdades totalizantes, mas como discursos imanentes e contingenciais, conforme os referenciais teórico-metodológicos adotados.

Entretanto, devido à dinâmica rotina da instituição, bem como os ensaios para o espetáculo Favelas, não foi possível realizar esse encontro de restituição dos conhecimentos coletivamente produzidos. Como estratégia metodológica, programava a apresentação objetiva das informações e a visualização de alguns trechos dos encontros gravados, durante a Oficina de Debates, para os adolescentes participantes e profissionais da Fundação, a fim de propiciar um momento para experienciarem uma tomada de consciência de si. As imagens e falas atuavam como sensibilizadores do debate a ser desenvolvido na mesa de negociação.

Ao finalizar, destaco que a Fundação, na sua vontade de saber e poder, não conseguia engendrar um repertório de práticas educacionais (discursivas e não discursivas) capazes de capturar os “meninos do projeto”. Estes circulavam em um entra e sai pelas cartografias da adolescência pobre, exposta às situações de risco da periferia urbana, permanentemente, inventando e reinventando modos de ser.

Na esteira do pensamento foucaultiano, ratifico a impossibilidade do exercício do poder sem as estratégias de luta, sem as escapatórias. No complexo jogo das relações discursivas,

que atravessavam os adolescentes desta pesquisa, as resistências se mostraram nas críticas, denúncias e desabaços proferidos. Sem pretenderem, racionalmente, fazer revoluções, mudar o presente e preparar o futuro, esses jovens inventaram outros mecanismos de sobrevivência, resistindo às exclusões vivenciadas em seu cotidiano e conseguindo, muitas vezes, escapar ao destino fatalista da lógica do capital e forjar mudanças micropolíticas, que apontam para novos caminhos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Kátia Faria de e ROCHA, Marisa Lopes da. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. *In: Psicologia Ciência e Profissão*, vol. 27, nº. 4, p. 648-663, dez/2007.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de. (Orgs.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

AQUINO, Júlio Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. *In: AQUINO, Júlio Groppa (org.) Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*, São Paulo: Summus, 1996.

ARAÚJO, Inês Lacerda. A noção de discurso em Foucault. *In: Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem*. São Paulo: Parábola, p. 215-244, 2004.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. *In: ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, p. 221-247, 1972.

BARBALHO, Alexandre. O protagonismo juvenil, cultura e comunicação: disputas de sentido. *In: RODA DE CONVERSA: JUVENTUDES, PROTAGONISMO E PODER JOVEM*. 8., 2012. Fortaleza: **Roda de conversa**. Coletivo da Pesquisa In(ter)venções audiovisuais das juventudes em Fortaleza e Porto Alegre. Universidade Federal do Ceará, 2012.

BAREMBLITT, Gregório. **Compêndio em Análise Institucional e outras correntes: teoria e prática**, Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1992.

BAUMAN, Zygmund. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2001

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 24 de setembro de 2012.

CASTRO, Lúcia Rabello de (Coord.). **Falatório: participação e democracia na escola**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2010.

COIMBRA, Cecília M. B.; NASCIMENTO, Maria Lívia do. Jovens pobres: o mito da periculosidade. *In: Jovens em tempo real*. FRAGA, Paulo César Pontes; IULIANELLI, Jorge Atílio Silva (Orgs.). Rio de Janeiro: DP&A, p. 19-37, 2003.

COSTA, Sylvio de S. Gadelha. Educação, políticas de subjetivação e sociedade de controle. *In: MACHADO, A.; FERNANDES, A.; ROCHA, M. (Org.) Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 15-36, 2007.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? *In: MATO, Daniel; GARCIA, Illia (Coords) Políticas de Ciudadanía y Sociedad Civil en tiempos*

de **globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela Editorial/Editor, p. 95-110, 2004.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *In: Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 Especial, p. 1105-1128, 2007.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum: sobre as sociedades de controle. *In: DELEUZE, Gilles. Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, p. 219-226, 1992.

_____. **Foucault**. Tradução de Claudia Sant’Anna Martins. Revisão Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.

FERNANDES, Ângela Maria Dias; MOURA, Andréia Maia Accioly; FERNANDES, Diana Jaqueira; ROCHA, Gabriela Fernandes; LUNA, Greta Cataline de Vasconcelos; BARBOSA, Tereza Lidiane de Oliveira. Cidadania, trabalho e criação: exercitando um olhar sobre projetos sociais. *In: Revista do Departamento de Psicologia*. UFF, v.18. n. 2, p. 125-142, 2006.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Adolescência em Discurso: mídia e produção de subjetividade. 1996, 297f. **Tese** (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Faculdade Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

_____. Foucault e a análise de discurso em Educação. *In: Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

_____. O Dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. *In: Educação e pesquisa*. São Paulo (SP), v. 28, n. 1, p. 151-162, 2002a.

_____. Uma análise foucaultiana da TV: das estratégias de subjetivação na cultura. *In: Currículo sem Fronteiras*, UFRGS, Porto Alegre. v. 2, n.1, p. 41-54, 2002b.

_____. **Televisão & Educação**: fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes. 1987.

_____. Tecnologías del yo. *In: Tecnología del yo y otros textos afines. Introducción* de Miguel Morey. Paidós Ibérica, p. 45-94, 1990.

_____. O sujeito e o poder. *In: DREYFUSS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 231-249, 1995.

_____. **Ordem do discurso**: aula inaugural no *Collège de France* pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 4ª. ed. 1998.

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no *Collège de France* (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau. 3ª ed. 2002.

_____. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 7ª ed., 2008.

_____. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. Tradução de Maria Thereza Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 13ª. ed. 2009.

_____. **O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2010.

_____. **Microfísica do Poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. São Paulo: Graal. 25ª edição, 2012.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

_____. O Governo das infâncias pobres. *In: COLÓQUIO NACIONAL MICHEL FOUCAULT: governo da infância*. 2, 2011. Uberlândia: Palestra. Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

GODINHO, Danilo Marques da Silva. O encontro entre o pesquisador e o seu outro mediado pelo uso de imagens técnicas: reflexões acerca da produção de conhecimento em ciências humanas. Rio de Janeiro, 2011. 86f. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia Clínica) – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2011.

GONÇALVES FILHO, Antônio. Sapatilhas no morro. *In: Revista Época*. 20/02/2009. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI30988-15220,00.html>>. Acessado em: 14 de setembro de 2013.

GONÇALVES, Hebe Signorini. Juventude brasileira, entre a tradição e a modernidade. *In: Tempo Social*, Revista de Sociologia da USP, v. 17, n.2, p. 207-219, 2005.

GUATTARI, Félix. Da produção de subjetividade. *In: GUATTARI, Félix. Caosmose: um paradigma estético*. São Paulo: Ed. 34, p. 11-44, 1992.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2010.

HENNING, Paula Corrêa. Posições de sujeito no campo da educação: de desprestígios, fragilidades e discursos especializados. *In: Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 273-286, maio/ago 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2009**. Rio de Janeiro: 2010.

KASTRUP, Virgínia. O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção. *In*: CASTRO, Lúcia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (Orgs.). **Pesquisa intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. *In*: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. (orgs). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, p. 89-114, 2004.

LAROSSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 35-86, 1995.

LEÃO, Callen; VIEGAS, Larissa; ÉVILA, Natália. Fazer o bem faz bem à saúde. *In*: **O Povo**, Fortaleza: Caderno Especial Saúde, p. 1-8, outubro de 2012.

LIXO EXTRAORDINARIO. Direção: Lucy Walker, João Jardim, Karen Harley. Produção: Angus Aynsley, Hank Levine. Elenco: Vik Muniz. Almega Projects/O₂ Filmes. Brasil/Reino Unido Produções, 2010. DVD (99 min).

LOURAU, René. **A Análise Institucional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1975.

MALVASI, Paulo Artur. ONGs, vulnerabilidade juvenil e reconhecimento cultural: eficácia simbólica e dilemas. *In*: **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, v.12, n.26, p.605-17, jul/set 2008.

MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida Campos; DUARTE, Rosália. O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola. *In*: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 104 – Especial. p. 769-789, 2008.

MAPA DA CRIMINALIDADE E VIOLÊNCIA EM FORTALEZA - PERFIL SER I. Disponível em: <http://www.uece.br/labvida/dmdocuments/regional_V.pdf> Acessado em: 19 de março de 2013.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. Publicado na Revista Young. Estocolmo: v. 4, nº 2, 1996, p. 3-14. Tradução de Angelina Teixeira Peralva. *In*: **Revista Brasileira de Educação**, nº5 e nº6, 1997.

MIRANDA, Luciana Lobo. Criadores de imagens, produtores de subjetividades: a experiência da TV Pinel e da TV Maxambomba. 2002, 290f. **Tese** (Doutorado em Psicologia Clínica) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2002.

_____. Subjetividade: a (des)construção de uma conceito. *In*: SOUZA, Solange Jobim e. **Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2ª. ed., p. 29-46, 2005.

_____. Reflexões sobre educação, pós-mídia e produção de subjetividade no contexto escolar. *In: MACHADO, A.; FERNANDES, A.; ROCHA, M. (org). **Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação***. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 185-205, 2007.

MIRANDA, Luciana Lobo; SAMPAIO, Inês Silvia Vitorino; LIMA, Tiago Regis de. Fazendo mídia, pensando educação: reverberações no mesmo canal. *In: **Revista Comunicação & Sociedade*** da Universidade Metodista de São Paulo, Ano 30, n. 51, p. 89-112, 2009.

MONTERO, Maritza. **Hacer para transformar**: el método en la psicología comunitaria. Editora Paidós. 2006.

MOREIRA, Ângela Maria Ferreira. Projeto do ABC Pirambu em foco: avaliação da política de cogestão do Governo do Estado do Ceará. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas). 2010, 151f. Universidade Federal do Ceará, 2010.

OBSERVATÓRIO DE FAVELAS. Disponível em: <<http://www.observatoriodefavelas.org.br/observatoriodefavelas/home/index.php>>. Acesso em 12 de dezembro de 2012.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar**: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez, 2005.

PAULON, Simone Mainieri; ROMANGNOLI, Roberta Carvalho. A pesquisa-intervenção e a cartografia: melindres e meandros metodológicos. *In: **Estudos e Pesquisas em Psicologia***. Rio de Janeiro: UERJ, ano 10, n.1, p. 85-102, 2010.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SOUZA, Solange Jobim e. O uso da imagem na pesquisa em educação: desafios contemporâneos. 23^a. *In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação (ANPEd)***. Caxambu(MG), 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1601t.PDF>>. Acesso em 19 de abril de 2013.

PREFEITURA DE FORTALEZA. Disponível em <<http://www.fortaleza.ce.gov.br/regionais/regional-i/pirambu>>. Acesso em: 10 de setembro de 2012.

RIOS, Kênia. **Campos de Concentração do Ceará**: isolamento e poder na seca de 1932. Fortaleza: Museu do Ceará/Secretaria da Cultura e do Desporto do Ceará, 2001.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Kátia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *In: **Psicologia Ciência e Profissão***, vol. 23, nº. 4, p. 64-73, dez/2003.

SANTOS, Nair Iracema Silveira. Movimento institucionalista e análise institucional no Brasil. *In: **Revista do Centro de Ciências Sociais e Humanas*** – Universidade Federal de Santa Maria (RS), v. 15, n.1, p. 55-62, 2002.

SANTOS, Maria Francinella Pinheiro do. Para onde sopram os ventos: políticas públicas de turismo no Grande Pirambu/Fortaleza/CE. 2006, 169f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2006.

SILVA, Débora Marques. Pirambu e suas geografias. 2006, 198f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia). Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, 2006.

VALLADARES, Lícia. Os dez mandamentos da observação participante. *In: Rev. Bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 22, n. 63, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2^a. ed., 2007.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ/ PROPESQ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MÍDIA E ONG: PRODUÇÕES DISCURSIVAS DOS MENINOS DO PROJETO

Pesquisador: LORENA MARIA FIDELIS FERREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 13660813.4.0000.5054

Instituição Proponente: Departamento de Psicologia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 295.392

Data da Relatoria: 04/04/2013

Apresentação do Projeto:

Este projeto objetiva investigar e problematizar a participação da mídia nos modos de subjetivação de adolescentes assistidos por projetos sociais de uma organização não governamental na periferia da cidade de Fortaleza-CE. Trata-se de uma pesquisa intervenção utilizando-se dos pressupostos da cartografia.

Como referenciais teóricos, destacam-se as teorizações de Michel Foucault sobre discurso, relações de poder e modos de subjetivação em contextos sócio-históricos e culturais; e autores contemporâneos, estudiosos foucaultianos, que pesquisam a interface entre mídia,

educação e adolescência. Os sujeitos serão 12 a 15 adolescentes pobres, na faixa etária entre 12 a 18 anos, em 'risco pessoal e social', moradores da periferia de Fortaleza e assistidos pela ONG, lócus do presente estudo, que apresentarem, voluntariamente, interesse em participar da pesquisa. Serão utilizados: observação

participante, vivência da rotina institucional e oficinas de leitura crítica da mídia gravadas em áudio e imagens. Os instrumentos para construção dos dados serão o diário de campo e as transcrições das oficinas. A análise será realizada através do confronto entre os dados encontrados e os referenciais teóricos, tendo como conceitos norteadores de análise as noções de dispositivo pedagógico da mídia, elaborado por Rosa Maria Bueno Fischer.

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1127

Bairro: Rodolfo Tedflio

CEP: 60.430-270

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

Fax: (85)3223-2903

E-mail: comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ/ PROPESQ



Continuação do Parecer: 295.392

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar e problematizar como jovens pobres assistidos pelo terceiro setor (ONG) são subjetivados pelo discurso da mídia sobre a juventude do território no qual residem.

Objetivo Secundário:

- Investigar como os adolescentes assistidos pela ONG se relacionam com as linguagens midiáticas;
- Discutir o lugar da mídia nos modos de subjetivação dos jovens participantes da pesquisa;
- Analisar o entrelaçamento dos discursos midiáticos e discursos da ONG acerca da adolescência pobre residente da periferia;
- Problematizar os discursos dos adolescentes participantes do presente estudo acerca da juventude da periferia na mídia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresenta o risco de ter as imagens/áudios liberadas ao grande público, mas a pesquisadora assegura que todas as medidas éticas e legais serão resguardadas criteriosamente.

Benefícios:

Contribuir com informações que auxiliem a um melhor entendimento da relação dos jovens com a mídia na contemporaneidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O tema da pesquisa é atual e pertinente e revela uma preocupação com o desenvolvimento de jovens de comunidades de periferia, em relação ao que a mídia pode interferir nesse processo. A metodologia está bem fundamentada e descrita e a fundamentação teórica adequada. O termo de consentimento foi redigido adequadamente de modo a permitir aos sujeitos e seus responsáveis a compreensão dos passos da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação estão todos redigidos e devidamente preenchidos e assinados. O cronograma está adequado e a pesquisadora revela que o orçamento será de sua responsabilidade. O Lattes da pesquisadora revela o seu envolvimento com a temática da pesquisa.

Recomendações:

Sem mais recomendações

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1127
 Bairro: Rodolfo Teófilo CEP: 60.430-270
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3366-8344 Fax: (85)3223-2903 E-mail: comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ/ PROPESQ



Continuação do Parecer: 295.392

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

FORTALEZA, 06 de Junho de 2013

Assinador por:

FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador)

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1127

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-270

UF: CE

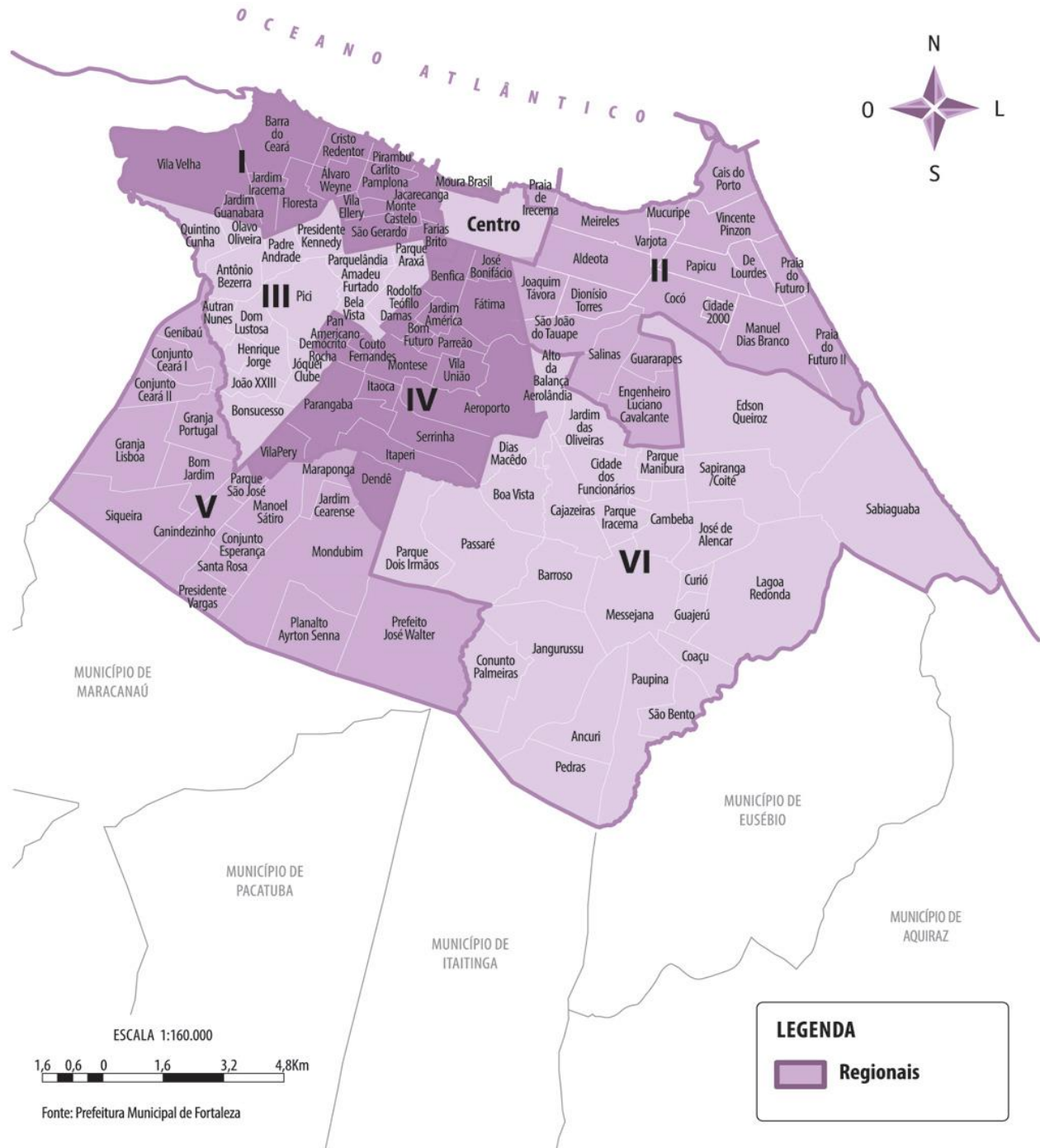
Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

Fax: (85)3223-2903

E-mail: comepe@ufc.br

ANEXO B – MAPA DOS BAIRROS E REGIONAIS DE FORTALEZA/CE



ANEXO C – CRITÉRIOS DE NORMALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES DA FUNDAÇÃO SEGUNDO A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO WALLONIANA

PROPOSTA POR NÍVEL CONGNITIVO

QUADRO DOS ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO SEGUNDO HENRI WALLON		
NÍVEL I		
Idades estimadas	Denominação e traços gerais	Natureza contraditória da transição entre estágios
0 a 1 ano	I – ESTÁGIO IMPULSIVO-EMOCIONAL	
0 a 2-3 meses	Estágio de impulsividade motriz pura. Predomínio das reações puramente fisiológicas (espasmos, contrações, gritos)	Estágio “centrípeto” de edificação do sujeito ou construção do eu.
3 a 9 meses	Estágio emocional. Aparição da mímica (sorriso). Preponderância das expressões emocionais como modo dominante das relações criança-ambiente.	Sujeito ← Meio
9 a 12 meses	Começo de sistematização dos exercícios sensório-motores.	
1 a 3 anos	II – ESTÁGIO SENSÓRIO-MOTOR E PROJETIVO	
12 a 18 meses	Período sensório-motor. Comportamento de orientação e investigação. Exploração do espaço circundante, ampliada mais tarde pela locomoção. Inteligência das situações.	Estágio “centrípeto” ou de estabelecimento de relações com o mundo.
18 a 3 anos	Estágio projetivo. Imitação, simulacro, atividade simbólica. Aparição da inteligência representativa discursiva.	Sujeito → Meio
3 a 6 anos	III – ESTÁGIO DO PERSONALISMO Importante para a formação do caráter.	
3 anos	Crise de oposição. Independência progressiva do eu (emprego do “eu”). Atitude de recusa que permite conquistar e salvaguardar a autonomia da pessoa.	Estágio “centrípeto” de edificação do sujeito ou construção do eu.
4 anos	Idade da graça. Sedução do outro, idade do narcisismo.	Sujeito ← Meio
5 a 6 anos	Representação de papéis. Imitação de personagens, esforço de substituição pessoal por imitação.	
6 a 11 anos	IV – ESTÁGIO DO PENSAMENTO CATEGORIAL	
6 a 7 anos	Desmame afetivo, “idade da razão”, idade escolar. Poder de autodisciplina mental (atenção). Brusca regressão do sincretismo.	Estágio “centrípeto” ou de estabelecimento de relações com o mundo.
7 a 9 anos	Constituição da rede de categorias dominadas por conteúdos concretos.	Sujeito → Meio
9 a 11 anos	NÍVEL II – PENSAMENTO CATEGORIAL	
	Conhecimento operativo racional, função categorial.	
FINAL DO NÍVEL II / INÍCIO DO NÍVEL III		
11 a 12 anos	V – ESTÁGIO DA PUBERDADE	
	Crise da puberdade. Fase de mudança corporal e início da sexualidade e da maturidade dos órgãos reprodutores.	Estágio “centrípeto” indispensável para a constituição da pessoa.
FINAL DO NÍVEL III / INÍCIO DO NÍVEL IV		
13 anos acima	V – ADOLESCÊNCIA	
Duração variável	Retorno ao eu corporal e ao eu psíquico (oposição). Dobra do pensamento sobre si mesmo (preocupações teóricas, dúvidas). Tomada de consciência de si mesmo no tempo (inquietações metafísicas, orientação de acordo com eleições e metas definidas).	Sujeito ← Meio

ANEXO D – A MÍDIA COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO: A “ARTE NA FAVELA”

14/09/13

Mente Aberta - EDT MATERIA IMPRIMIR - Sapatilhas no morro


[imprimir](#)
[Imprimir](#) | Tamanho do texto [A-](#) [A+](#)

20/02/2009 10:53

Sapatilhas no morro

Meninos de favelas cariocas conseguem virar o destino e se consagram no balé clássico

ANTONIO GONÇALVES FILHO

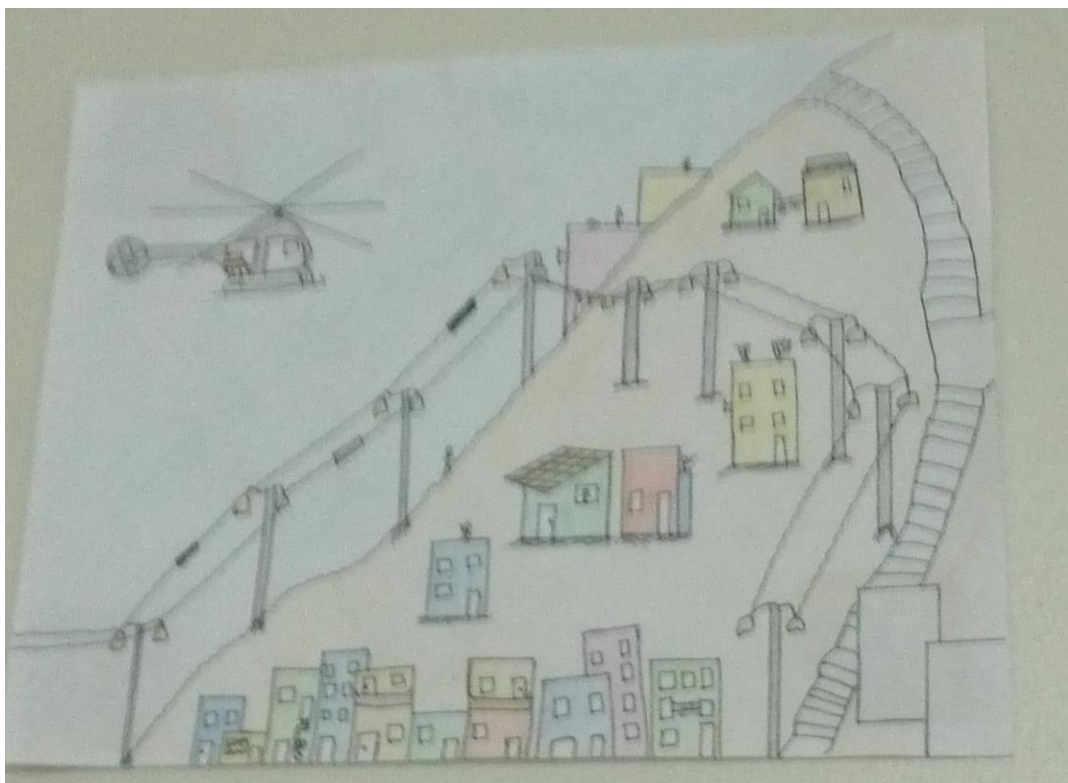
Usar sapatilhas de dança na favela exige quase tanta coragem quanto desafiar as leis do tráfico. No entanto, há quem faça as duas coisas e ainda assim seja chamado de maricas. O garoto David William, de 12 anos, morador da Cidade de Deus, no Rio de Janeiro, enfrentou o preconceito do pai, do irmão mais velho e dos colegas ao trocar o baile funk pela companhia de meninas vestidas de tutu. Como ele, outros meninos favelados escaparam de dançar nas mãos dos traficantes. Wellington Gomes, da Favela da Maré, no Rio de Janeiro, tornou-se solista do Municipal carioca e sustenta a família, que antes o discriminava. Reginaldo Oliveira, também residente na Maré, venceu um concurso internacional e foi convidado a estudar na concorrida escola do Bolshoi. Daniel Davidson, filho de um entregador de pizza, ganhou uma bolsa para o Balé de Cuba. Os exemplos variam, mas a história desses meninos salvos da marginalidade é a mesma: todos sofreram para seguir os passos do garoto Billy Elliot no filme homônimo.

O pequeno dançarino do cinema é filho de um pobre minerador de carvão irlandês. Contrariando o destino, vence o preconceito e a homofobia do pai e do irmão, aprende dança às escondidas e vira estrela do prestigiado Royal Ballet. A exemplo de Billy, David William tentou manter as sapatilhas longe dos olhos do pai e do irmão mais velho, George Michael, de 16 anos. Não conseguiu. "Eles e meus colegas viviam me zoando com essa história de que balé é coisa de gay", conta. Sorte de David gostar de futebol. Quando precisavam de um atacante, os vizinhos logo convocavam o Balé, apelido do garoto descoberto pela bailarina Alice Arja, que mantém uma escola em Jacarepaguá freqüentada por 48 crianças carentes do Rio.

Definindo-se como espírita kardecista, Alice concluiu ser sua missão subir o morro para "resgatar" os meninos bailarinos. Com a colaboração de outros abnegados, custeia seus estudos e os prepara para grandes festivais como o do Mercosul, que começa no dia 3, no Rio. "O próprio David foi premiado há três anos no mesmo festival, em Buenos Aires", lembra, orgulhosa do pupilo, que junta latas de refrigerante para ajudar no orçamento doméstico, minguado depois que o pai ficou desempregado. A mãe, dona Fátima, também contribui como pode. "Costumava esconder as sapatilhas dele no fundo da bolsa com medo de meu marido e ficava até 9 da noite esperando David na academia de dança, porque não tinha dinheiro para voltar e pagar duas conduções." Acompanhando as aulas do filho, ela incorporou expressões francesas como pas de deux e fala com certa naturalidade de Raymondá, o clássico balé de Petipa. David, hoje, vai aos ensaios e volta à favela sozinho. "Os caras do tráfico já me conhecem e não mexem comigo", diz. No entanto, como outros colegas, é obrigado a dormir na escola de "tia" Alice nos dias em que a Cidade de Deus é fechada por ordem dos bandidos.

A vida de Wellington Gomes não é muito diferente na Favela da Maré. O pai, pedreiro, nunca quis ver o filho de sapatilhas, mas aceita sua ajuda financeira. O bailarino, aos 22 anos, vive do salário do Municipal carioca e sonha alto: acaba de mandar suas fotos para o English National Ballet. Quer descer o morro e subir na vida. Exatamente como Billy Elliot.

ANEXO E – A “FAVELA” SOB A ÓTICA DOS ADOLESCENTES DA PESQUISA



FL Comunicação**Revisões, Traduções & Assessoria Linguística**

Prof. Fernanda Lima (CREg.Nº 87774 – UFC / CE), Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8009000941831445>
E-mail: fernandalima.ufc@gmail.com

|

DECLARAÇÃO DE REVISÃO

Declaro para os devidos fins que eu, Profª Fernanda Lima (CREg.Nº 87774/UFC-CE), empreendi no período de Julho/2016 serviços de Revisão, Formatação e Normalização, conforme as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT e do Guia de Normalização de Trabalhos Acadêmicos da Universidade Federal do Ceará - UFC, no objeto textual designado *MODOS DE SUBJETIVAÇÃO DOS "MENINOS DO PROJETO": CARTOGRAFANDO DISCURSOS*, cuja natureza textual circunscreve-se no gênero *DISSERTAÇÃO* e a autoria pertence, na íntegra (conforme desígnios da Lei de Direito Autoral Nº 9610/98), a sra. *LORENA MARIA FIDÉLIS FERREIRA*.

Fortaleza, 27 de julho de 2016.





Prof. Fernanda Lima
(CREg.Nº 87774/UFC-CE)



**CURSO DE LETRAS, RECONHECIDO PELA
LEI FEDERAL Nº 3546, DE 25/03/1966 E D.O.U. DE 26/01/1961**

Nome do Diplomado					
FERNANDA KARINE CORDEIRO LIMA					
Pai					
FERNANDO MORAIS LIMA					
Mãe					
IARA CORDEIRO DE LIMA					
Nacionalidade			Estado		
BRASILEIRA			CE		
Nascimento		Identidade		Código Examinador	
25/3/1980		96002456880		SSP-CE	
Conclusão do Curso				Data do Colégio	
DEZEMBRO/2009				21/12/2009	
Nº do Registro	Linha	Folha	Processo	Data	
87774	60F/99	214	4697/10-9	03.08.10	


 Maria Cristina de Figueiredo Monteiro
 DIRETORA
 Divisão de Registro e Documentação
 COPIC - PROGRAD - UFC



Prof. Henry Holanda Campos
 Vice-Reitor da UFC

Maria da Fátima Diniz Costa
 Diretora do Centro de Humanidades